

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

ARTUR FABIANO ARAÚJO DE ALBUQUERQUE

**RELAÇÕES ENTRE ARTE-MÚSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DE ENSINO  
MÉDIO DO IFRN JUCURUTU**

NATAL

2025

ARTUR FABIANO ARAÚJO DE ALBUQUERQUE

**RELAÇÕES ENTRE ARTE-MÚSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DE ENSINO  
MÉDIO DO IFRN JUCURUTU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elda Silva do Nascimento Melo

NATAL

2025

Albuquerque, Artur Fabiano Araújo de.

A345r Relações entre arte-música e educação profissional : um estudo sobre a representação social de professores de ensino médio do IFRN Jucurutu / Artur Fabiano Araújo de Albuquerque. – 2025.

207f. : il. Color.

Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

Orientador(a): Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

Coorientador(a): Dra. Elda Silva do Nascimento Melo.

1. Ensino profissional. 2 Currículos. 3. Música – Instrução e estudo. 4. Representação social. I. Título.

SIBi/IFRN

CDU 377

ARTUR FABIANO ARAÚJO DE ALBUQUERQUE

**RELAÇÕES ENTRE ARTE-MÚSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM  
ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DE  
ENSINO MÉDIO DO IFRN JUCURUTU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese apresentada e aprovada em 18/06/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO T**  
Data: 13/08/2025 12:24:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. (a) Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - Presidente/Orientador(a)  
IFRN

Documento assinado digitalmente  
 **ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO**  
Data: 13/08/2025 21:20:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. (a) Elda Silva do Nascimento Melo – Co-Orientador(a)  
UFRN

Documento assinado digitalmente  
 **MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA**  
Data: 13/08/2025 21:42:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira – Titular Externo  
UFRN

Documento assinado digitalmente  
 **MARISE NOGUEIRA RAMOS**  
Data: 14/08/2025 11:06:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr.(a) Marise Nogueira Ramos – Titular Externo  
FIOCRUZ/UERJ



Documento assinado digitalmente

**JOSE MATEUS DO NASCIMENTO**

Data: 14/08/2025 18:09:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Titular Interno**  
**IFRN**



Documento assinado digitalmente

**KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS**

Data: 15/08/2025 13:21:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.(a) Kadydja Karla Nascimento Chagas – Titular Interno**  
**IFRN**



Documento assinado digitalmente

**SILVIA REGINA PEREIRA DE MENDONÇA**

Data: 18/08/2025 10:48:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr.(a) Silvia Regina Pereira de Mendonça – Suplente Externo**  
**IFRN**



Documento assinado digitalmente

**FABIO ALEXANDRE ARAUJO DOS SANTOS**

Data: 18/08/2025 11:34:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Suplente Interno**  
**IFRN**

Dedico este trabalho a duas importantes pessoas de minha trajetória: minha querida e saudosa avó-materna, Dona Eunice Araújo de Albuquerque, e minha saudosa mãe, Marilene Araújo de Albuquerque (ambas *In Memoriam*), sendo sempre devedor a essas importantes mulheres pelo que sou e me constituo enquanto cidadão pertencente a uma sociedade na qual necessito sempre estar me reencontrando e me fortalecendo, no exemplo vindo delas e de tantas mães trabalhadoras. Mãezinha e Vovó queridas, amo muito vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre ao meu lado. Sua Soberania, Grandeza, Poder e Glória me dignificam enquanto cristão e continuidade nesta caminhada terrestre.

A minha família, pois nos momentos em que mais precisei, sempre estiveram e sei que sempre permanecerão ao meu lado: Tia Mércia, minhas irmãs – Maria Eunice e Karla Cibelle, meus sobrinhos, sobrinhos-netos, primos, meu pai – Sr. Vicente Manoel, e os demais que aqui será impossível citar. Minha gratidão pela paciência nas minhas ausências.

Às minhas queridas Dr<sup>a</sup> Andrezza Tavares e Dr<sup>a</sup> Elda Melo – Orientadora e Coorientadora, respectivamente. Gratidão por todo o aprendizado, paciência e zelo no trabalho realizado. Estarão sempre no meu coração.

À CAPES e ao CNPQ pelo constante apoio e acompanhamento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Prossigamos firmes na defesa da Pesquisa Acadêmica de forma ética, inquietante e sempre preocupada com a melhoria e desenvolvimento da nossa sociedade.

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEP/IFRN. Vocês são um time de primeira, em especial, meus queridos professores Dr. Dante Moura, Dr. Moisés Silva, Dr. José Mateus, Dr. Fábio Alexandre, Dr. Avelino Aldo, Dr. Ronaldo Araújo, Dr. Roberto Douglas, e minhas queridas professoras Dr.<sup>a</sup> Andrezza Tavares, Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Sarmiento, Dr.<sup>a</sup> Ilane Cavalcante, Dr.<sup>a</sup> Lenina Lopes, Dr.<sup>a</sup> Kadydja Karla, Dr.<sup>a</sup> Daniela Terto, Dr.<sup>a</sup> Acácia Kuenzer. Afirmo categoricamente: “A Eloquência de vocês me exorta”!

Aos amigos que fiz no PPGEP/IFRN e colegas de profissão: Ivana Lúcia, Fábio Silva (Fábio Carioca), Edna Paz, Dr. Bernardino, Rita de Cássia, Ênio Nércio, Júlio Taluan, Tatiana Losano, Luiz Antônio Machado, Evanúzia, Maria Auxiliadora, Jônathas e vários outros e outras, impossível de lembrar de todos os nomes. Gratidão pelas partilhas, discussões e “bate-bocas” que também muito contribuíram na minha trajetória.

A banca de qualificação, nas pessoas do Prof. Dr. Mário André Wanderley e Prof. Dr. José Mateus. Vocês, junto às minhas orientadoras, contribuíram decisivamente com suas provocações epistêmicas para que esta Tese se tornasse mais rica. Gratidão, meus queridos e minhas queridas.

À banca de defesa, a qual contribuiu extremamente com esta Tese por meio de suas marcas enriquecedoras, preenchidas com o brilho de suas experiências: Dr.<sup>a</sup> Marise Nogueira Ramos, Dr. Mário André Oliveira Wanderley, Dr. José Mateus do Nascimento, Dr.<sup>a</sup> Kadydja

Karla Nascimento Chagas, Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos e Dr.<sup>a</sup> Silvia Regina Pereira de Mendonça. Minha gratidão a vocês por tudo!

Ao IFRN, na pessoa do Reitor Dr. José Arnóbio Araújo. Ao Campus Nova Cruz, na pessoa do Diretor Geral Dr. Allan Nilson, do Diretor Acadêmico Dr. Willame Sales, do Coordenador de Gestão de Pessoas, o Sr. Josenildo Oliveira, da Chefe de Gabinete, a Sr.<sup>a</sup> Mst. Zenileide Rejane Azevedo, da Coordenadora de Extensão, a Sr.<sup>a</sup> Anna Karina Vasconcelos, do amigo-irmão Mst. Antônio Magnus, do irmão Prof. Mst. Felipe Sarmiento, da Prof.<sup>a</sup> Mst. Aldinízia Souza, da Prof.<sup>a</sup> Mst. Danyelle Alves, do Prof. Dr. Régis Casimiro, dos demais colegas, amigos e amigas dos corpos docente e técnico administrativo, dos colegas terceirizados como Leca, Alisson e os demais: meu muito obrigado por todo o apoio para o afastamento total de minhas atividades laborais para a realização deste Doutorado Acadêmico.

Aos meus queridos alunos e bolsistas que me ensinam muito, inclusive a ser um profissional melhor a cada dia. Vocês serão sempre a motivação para minha continuidade do fazer musical na realidade da Educação Profissional de qualidade, pública e comprometida socialmente com os cidadãos e cidadãs da nossa realidade material.

Aos vários e várias amigas do IFRN: Prof.<sup>a</sup> Luciana Limeira, Prof. Abraão Frazão, Prof.<sup>a</sup> Priscila Gomes, Prof. Valdir Ribeiro, Prof. João Gomes, Prof.<sup>a</sup> Ana Judite, Prof.<sup>a</sup> Odisséia Gaspareto, Prof. Cleonilson Mafra e demais colegas: muito obrigado por me acompanharem sempre. Somos um time arretado de bom!

À querida Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza de Medeiros Galvão, por toda orientação e apoio prestados a mim, junto ao Comitê de Ética. Gratidão, minha querida amiga.

Aos irmãos da Igreja Batista da Capunga (Recife - PE) na pessoa do Pastor Marcos Gaudard, do meu amigo Pr. Ney Ladeia, do Ministro de Música, do amigo Marcelino Monte, do amigo e Maestro Apolônio Ataíde, do Maestro André Felipe, de minha querida professora Evenilde Veras, do Coro Cantores Cristãos e tantos outros e outras: muito obrigado por existirem em minha vida.

Aos irmãos do Instituto Espírita Semeadores da Fé (Recife - PE) na pessoa da Diretora Cláudia Cândido, da Coordenadora do Coral Semear Alegria, Gerusa de Fátima, dos meus coralistas queridos e queridas, da irmã Marinalva Ferreira, dos irmãos Daniel, Nancilene Gomes, Jonathas Serapião, Jessé Moreira e tantos outros mais: vocês são fantásticos e presentes na minha caminhada profissional desde o Curso Técnico em Piano, da Licenciatura em Música, do Mestrado em Música e, agora, juntos comigo na conclusão do Doutorado. Gratidão pela presença e carinho constante neste andar junto.

A tantos amigos e irmãos de caminhada sempre presentes: minhas mãezinhas do coração, Cleidilene Miranda e Aurora Magliano; minha amiga-irmã Nivalcy Albuquerque; família Pessoa de Luna, nas pessoas da Sr.<sup>a</sup> Maria da Conceição (Concita), Miriam, Maria de Jesus (Tia Deda), Ariani, Lavínia, Maria Dulce; família de Tânia Fell e do saudoso Sr. Alberto Campos Amado; família de Raíssa Maggi; Henrique Couto; Paulo José, José Cabral (Elástico), as amigas-irmãs Angélica Cristina, Rosimary Carlos, Andréa Rocha, Bernadete Figueiroa; Maestro Jadson Oliveira, Maestrina Elijane Áurea, Prof.<sup>a</sup> Maria Elizabete, Maestrina Ana Cláudia Reitler, Maestro João Coimbra, Nadja Laureano, dona Ziza e tantas outras pessoas queridas, as quais será impossível aqui nomear: meu muito obrigado pela presença de vocês, mesmo que pelo *Whatsapp*, e perdão por minhas ausências.

Ao grupo RESFORD (Representações Sociais e Formação Docente), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Coordenado pela querida e competentíssima Dr.<sup>a</sup> Elda Melo e demais colegas. Vocês são um time de primeira.

Ao grupo NEPEMUS (Formação e Atuação Profissional de Professores de Música), da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenado pela querida e carismática Dr.<sup>a</sup> Cristiane Galdino e demais colegas. Gratidão por estarem sempre presentes nas minhas inquietações.

Às Instituições de Ensino onde estudei e obtive uma sólida formação musical e humana: Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO), nas pessoas de Mário Câncio (*in memoriam*), Anaide Alves da Paz, Naim Morais de Araújo Neves, Levi Guedes, Elieny Santos, Kátia Oliveira e Ismael Barbosa; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na minha Licenciatura em Música; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde realizei meu Mestrado em Educação Musical. Minha eterna gratidão por todo o aprendizado.

Aos meus confrades da Academia de Letras e Artes Batista da Capunga (ALABAC) e da Academia Pernambucana de Música (ACADEMUS), ambas presididas pela competentíssima Professora Leny Amorim. Gratidão por serem espaços de debate e aprendizados onde a Arte, as Letras e a Música são defendidas e reverenciadas.

Aos meus companheiros da ANPAIF – Associação Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais. Como vocês são importantes para mim. Nossos encontros anuais e permanentes nos fóruns de debate são momentos partilhados e que constituem verdadeiro espaço de resistência do nosso trabalho enquanto Docentes, Pesquisadores, Artistas e, sobretudo, TRABALHADORES da Educação Profissional comprometidos com a formação humana e integral dos nossos estudantes. Meu muito obrigada a vocês, seus arteiros!

À ABCanto Coral, na pessoa da Sr.<sup>a</sup> Sueli Brandão, pelo carinho e companhia, e a toda equipe que engrandece a Música e o Canto Coral no Brasil. Minha gratidão por todo o aprendizado. Vamos permanecer sempre juntos!

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram na minha caminhada e que, porventura, eu tenha esquecido aqui de nomear: meu muito obrigada. Que Deus continue sendo Engrandecido e sempre meditemos: “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará” (Salmo 23:01).

*“Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (Gramsci, 1982, p. 7-8).*

## RESUMO

Esta Tese se encontra inspirada filosoficamente em uma abordagem Histórico-Dialética e é metodologicamente fundamentada na Teoria das Representações Sociais. O objeto de investigação é o currículo integrado em Música praticado em um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ofertante do Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical. O objetivo geral é compreender as relações estabelecidas pelo componente curricular “arte-música” na oferta de educação profissional do IFRN a partir da representação social de professores com atuação no ensino médio. A escolha metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa do tipo Teoria das Representações Sociais e o Núcleo de Significação como técnica de análise dos achados. Os instrumentos de recolha de dados foram a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, questionários, entrevistas, análise de documentos normativos, institucionais e de trabalhos acadêmicos. A justificativa para sua realização ocorre diante do necessário debate sobre a presença da Arte-Música, formatada pelas práticas artísticas a partir do currículo integrado, tendo como foco a formação humana integral. O plano da tese apresenta o fundamento da politecnia e a educação profissional a partir da oferta do ensino de Música. Discute sobre os textos e dispositivos que normatizam a oferta do Ensino de Música na Educação Profissional, tendo a categoria trabalho como eixo estruturante. Discute a categoria cultura enquanto eixo do Ensino Integrado, sua relevância dentro dos contextos sociais e realidades materiais. Apresenta os marcos teórico-metodológicos das Representações Sociais e do método do Materialismo Histórico-Dialético necessários para a compreensão e discussão do objeto de investigação da tese. Na conclusão, constata que a Música tributa favoravelmente para a formação humana integral dos estudantes de ensino médio, desde que a cultura seja tomada como eixo estruturante do currículo para a educação profissional. A investigação evidencia ainda que o curso integrado em instrumento musical, ofertado pelo Campus Jucurutu, dispõe de corpo docente bem capacitado, de práticas pedagógico-musicais comprometidas com a ressignificação da realidade material dos estudantes, considerados cidadãos capazes de construir sua própria identidade social e desenvolver sua emancipação, tendo como principal pilar uma educação profissional musical potencialmente transformadora.

**Palavras-chave:** educação profissional; representações sociais; currículo integrado; docentes de arte-música; educação musical.

## ABSTRACT

This Thesis is philosophically inspired by a Historical-Dialectic approach and methodologically based on the Theory of Social Representations. The object of investigation is the integrated curriculum in Music, practiced on a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, which offers the Integrated Technical Course in Musical Instruments. The general objective is to understand the relationships between the curricular component “art-music” in the professional education offered by IFRN based on the social representation of teachers working in high school. The methodological choice used was the qualitative approach, the research of the Theory of Social Representations type and the Nucleus of Meaning as a technique for analyzing the findings. The data collection instruments were the Free Word Association Technique – TALP, questionnaires, interviews, analysis of normative, institutional documents and academic works. The justification for its realization occurs in view of the necessary debate about the presence of Art-Music, formatted by artistic practices from the integrated curriculum, focusing on the integral human formation. The thesis plan presents the foundation of polytechnic and professional education based on the provision of Music teaching. It discusses the texts and devices that regulate the provision of Music Education in Professional Education, with the work category as a structuring axis. It discusses the culture category as an axis of Integrated Education, its relevance within social contexts and material realities. It presents the theoretical-methodological frameworks of Social Representations and the Historical-Dialectical Materialism method necessary for the understanding and discussion of the research object of the thesis. In the conclusion, we found that Music contributes favorably to the human and integral formation of high school students, as long as culture is taken as a structuring axis of the curriculum for professional education. The investigation also showed that the integrated course in musical instrument, offered by the Jucurutu Campus, has a well-qualified teaching staff, pedagogical-musical practices committed to the resignification of the material reality of students, considered citizens capable of building their own social identity and developing their emancipation, having as its main pillar, a potentially transformative professional musical education.

**Keywords:** professional education; social representations; integrated curriculum; art-music teachers; music education.

## RESUMEN

Esta Tesis está inspirada filosóficamente en un enfoque Histórico-Dialéctico y metodológicamente basada en la Teoría de las Representaciones Sociales. El objeto de investigación es el currículo integrado en Música, practicado en un campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte, que ofrece el Curso Técnico Integrado en Instrumento Musical. El objetivo general es comprender las relaciones entre el componente curricular “arte-música” en la oferta de formación profesional en el IFRN a partir de la representación social de los docentes que trabajan en la educación secundaria. La elección metodológica utilizada fue el enfoque cualitativo, la investigación de tipo Teoría de las Representaciones Sociales y el Núcleo de Significado como técnica para el análisis de los hallazgos. Los instrumentos de recolección de datos fueron la Técnica de Asociación Libre de Palabras – TALP, cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos normativos, institucionales y trabajos académicos. La justificación de su implementación se da a la luz del necesario debate sobre la presencia del Arte-Música, formateada por las prácticas artísticas basadas en el currículo integrado, con foco en el desarrollo humano integral. El plan de tesis presenta los fundamentos de la educación politécnica y profesional basada en la prestación de la enseñanza de la música. Se discuten los textos y dispositivos que regulan la oferta de Educación Musical en la Formación Profesional, teniendo como eje estructurador la categoría trabajo. Se discute la categoría cultura como eje de la Educación Integrada, su relevancia dentro de los contextos sociales y realidades materiales. Se presentan los marcos teórico-metodológicos de las Representaciones Sociales y el método del Materialismo Histórico-Dialéctico necesarios para la comprensión y discusión del objeto de investigación de la tesis. En conclusión, encontramos que la Música contribuye favorablemente al desarrollo humano e integral de los estudiantes de secundaria, siempre y cuando la cultura sea tomada como eje estructurante del currículo de formación profesional. La investigación mostró también que el curso integrado de instrumentos musicales, ofrecido por el Campus Jucurutu, cuenta con un cuerpo docente altamente calificado, con prácticas pedagógicas-musicales comprometidas con la redefinición de la realidad material de los estudiantes, considerados ciudadanos capaces de construir su propia identidad social y desarrollar su emancipación, teniendo como pilar principal, una formación musical profesional potencialmente transformadora.

**Palabras clave:** educación profesional; representaciones sociales; currículo integrado; profesores de arte-música; educación musical.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1	- Execução de um Prelúdio em Órgão Rodgers .....	18
Fotografia 2	- Ensaio de Prática Vocal com a Professora Lourdes Guilherme .....	24
Fotografia 3	- Apresentação Coral com Prof. Padre Pedro Ferreira .....	24
Fotografia 4	- Apresentação Coral com Prof <sup>a</sup> Ana Judite .....	25
Fotografia 5	- Banda Regional .....	25
Fotografia 6	- Banda Marcial .....	26
Fotografia 7	- Banda Marcial .....	26
Fotografia 8	- Banda Marcial .....	26
Imagem 1	- Tipos de Currículo .....	35
Fotografia 9	- Finalização de atividade Pedagógico-Musical .....	65
Imagem 2	- Núcleos Estruturantes do Ensino Médio Integrado .....	69
Imagem 3	- Espiral Representacional .....	109
Quadro 1	- Categorias sobre Música e Educação Profissional .....	117
Quadro 2	- Categorias sobre Educação Musical e Representações Sociais .....	120
Gráfico 1	- Gênero dos Docentes Investigados .....	121
Gráfico 2	- Quantitativo dos Docentes .....	122
Gráfico 3	- Faixa etária dos participantes .....	123
Gráfico 4	- Instrumentos Musicais dos Professores .....	125
Gráfico 5	- Formação Superior .....	125
Gráfico 6	- Formação em Pós-Graduação .....	126

Gráfico 7	- Participação em Projetos .....	127
Imagem 4	- Espiral Representacional a partir do termo indutor .....	128
Imagem 5	- Núcleo Central .....	129
Imagem 6	- Elementos Intermediários I .....	130
Imagem 7	- Elementos Intermediários II .....	131
Imagem 8	- Elementos Periféricos .....	132
Quadro 3	- Músico Otimista .....	134
Imagem 9	- Nuvem de entrevista obtida por IA .....	136
Quadro 4	- Músico Missional .....	137
Imagem 10	- Nuvem de entrevista obtida por IA .....	138
Quadro 5	- Professor-músico Profissional .....	139
Imagem 11	- Nuvem de entrevista obtida por IA .....	140
Imagem 12	- Núcleo Central “Desafiador .....	159

## LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPAIF	Associação Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IA	Inteligência Artificial
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPI	Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN
PTDEM	Plano de Trabalho de Disciplinas do Ensino Médio
RESFORD	Grupo de Pesquisas em Representações Sociais e Formação Docente
RS	Representações Sociais
SEMA	Superintendência de Educação Musical
SER	Sistema Espiral Representacional
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>PRELÚDIO</b>	<b>18</b>
	<b>RELAÇÃO ENTRE POLITECNIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO DE “ARTE-MÚSICA”</b>	
<b>2.1</b>	Politecnia e o berço da história da educação profissional a partir do ensino de Música	20
<b>2.2</b>	Politecnia e a oferta de educação profissional no Brasil	28
<b>2.3</b>	Currículo integrado: base operacional para a formação humana na educação profissional	33
<b>2.3.1</b>	<i>Currículo integrado: perspectiva na Educação Profissional do IFRN</i>	33
<b>2.3.2</b>	<i>Eixos estruturantes do currículo integrado ao Ensino Médio Integrado</i>	38
<b>2.3.3</b>	<i>Princípios e fundamentos estruturantes do currículo integrado ao Ensino Médio Integrado</i>	41
<b>3</b>	<b>PRIMEIRO MOVIMENTO</b>	<b>45</b>
	<b>CONEXÕES ENTRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, O ENSINO DE MÚSICA E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN</b>	
<b>3.1</b>	A música como área do conhecimento, atividade docente e campo epistêmico articulado à Educação Profissional	46
<b>3.2</b>	Aproximações entre a Práxis do professor de música e a teorização da categoria trabalho	48
<b>3.3</b>	Aspectos do campo epistêmico da música presentes nos documentos institucionais do IFRN	53
<b>3.3.1</b>	<i>Caracterização e contextualização curricular sobre o ensino de música no Projeto Político Pedagógico - PPP e na Organização Didática do IFRN</i>	54
<b>3.3.2</b>	<i>Caracterização e contextualização curricular sobre o ensino de música no PTDEM-Arte Música e no PPC – Instrumento Musical</i>	62
<b>4</b>	<b>SEGUNDO MOVIMENTO</b>	<b>71</b>
	<b>CULTURA ENQUANTO EIXO DO CURRÍCULO INTEGRADO: CORRELAÇÕES ENTRE A MÚSICA E A FORMAÇÃO TÉCNICA</b>	
<b>4.1</b>	Cultura: conceito, diversidade e particularidades para o Campo da Arte-Música	73
<b>4.2</b>	Cultura e a formação musical: presença na formação profissional	79

4.3	Cultura e a Escola de Gramsci: apontamentos	84
4.3.1	<i>Escola Unitária</i>	85
4.3.2	<i>Elite, hegemonia e cultura</i>	87
4.3.3	<i>Os intelectuais e a alta cultura</i>	88
4.3.4	<i>Cultura, trabalho e a produção material</i>	90
4.4	Cultura, Marxismo e suas proposições no Currículo Integrado	92
5	<b>INTERLÚDIO</b>	97
	<b>MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS DISPOSITIVOS TÉCNICOS PARA O LEVANTAMENTO DOS ACHADOS DA PESQUISA</b>	
5.1	Representações Sociais: concepção teórico-metodológica	100
5.2	Núcleo de Significação, Núcleo Central e Teoria das Representações Sociais	103
5.2.1	<i>Núcleo de Significação</i>	103
5.2.2	<i>Núcleo Central da pesquisa: componente curricular “Música”</i>	105
5.3	Os instrumentos de recolha e a análise dos dados	106
5.3.1	<i>Recolha de dados: talp, questionário e entrevista</i>	107
5.3.2	<i>Análise de dados: o SER – Sistema Espiral Representacional</i>	108
6	<b>GRAND FINALE – TERCEIRO MOVIMENTO</b>	111
	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO IFRN CAMPUS JUCURUTU SOBRE O COMPONENTE ARTE-MÚSICA NO CURRÍCULO</b>	
6.1	Mediações e Sentidos em Música: observações a partir do Núcleo de Significação	114
6.1.1	<i>Relação entre currículo integrado, educação musical e formação humana integral</i>	115
6.1.2	<i>Representações Sociais e possíveis contribuições para o Ensino de Arte-Música na Educação Profissional</i>	119
6.2	Breve caracterização dos entrevistados e a chegada no campo empírico	121
6.3	Núcleo Central e o termo indutor – o que norteia o curso integrado em música?	127
6.4	Dimensões de Análise: as Representações Sociais em sua confluência	133
6.4.1	<i>Dimensão 1: Músico Otimista</i>	134
6.4.2	<i>Dimensão 2: Músico Missional</i>	136

6.4.3	<i>Dimensão 3: Professor-músico Profissional</i>	139
6.5	O lugar da música na Educação Profissional: conteúdo para a formação e transformação humana	141
6.6	Práticas musicais, formação profissional e formação humana: um debate necessário	150
6.7	Possibilidades e desafios dos professores de Música no campo da Educação Profissional	158
6.8	Educação Profissional e Educação Musical: questões para pensar a formação humana e a sociabilização da cultura	163
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	171
	<b>REFERÊNCIAS</b>	175
	<b>APÊNDICE 1 – CATEGORIA MÚSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	182
	<b>APÊNDICE 2 – CATEGORIA EDUCAÇÃO MUSICAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	186
	<b>ANEXO – IMAGENS DE ENTREVISTAS GERADAS PELA IA</b>	192

## 1 INTRODUÇÃO

A investigação a ser apresentada foi inspirada filosoficamente no método do Materialismo Histórico-Dialético e metodologicamente no campo das Representações Sociais. Fundamenta-se, quanto ao Materialismo, em autores como Marx (2010), Nosella (2012), Candau (2008), Araújo e Rodrigues (2010; 2012), Ciavatta (2012), Manacorda (2007), Manfredi (2016), Martins (2011), Moura (2005; 2012), Ramos (2005; 2007; 2012; 2018), Oliveira (2012), Vieira (1999), dentre outros; quanto às Representações Sociais, em Abric (1998; 2001), Jodelet (2001), Moscovici (2015), Melo (2005), Duarte (2023), Flament (2001), Santos (2023), Sousa (2023), Oliveira (2024); na Educação, em autores como Álvares (1999), Bezerra (2013), Cunha (2000), Freire (1981; 1998), Romanelli (1986), Saviani (1999), Tavares (2016), Teixeira (2021), e em Música e Educação Musical, em Arroyo (1999), Augusto (2010), Cruvinel (2005), Grout e Palisca (2005), Kraemer (2000), Langer (1971), Penna (2005; 2008), Pereira (2014), Queiroz (2017; 2020), Santos (2011), Souza (2005), Vieira (2004), dentre outros.

O presente trabalho discute a relação dos professores de Arte-Música do IFRN *Campus Jucurutu*, materializada nas práticas musicais a partir do currículo integrado. O objetivo geral é compreender as relações estabelecidas pelo componente curricular “arte-música” na oferta de educação profissional do IFRN a partir da representação social de professores com atuação no ensino médio. Essas Representações apresentam-se na realidade material de uma das cidades da Região do Seridó do Rio Grande do Norte – conhecida comumente por “Sertão do Seridó”.

A proposta de um curso integrado em instrumento musical, ofertado em uma realidade material com suas contradições e aparatos culturais organizados pela Música, localiza-se e se fortalece pelas relações estabelecidas enquanto práticas sociais, tendo nessas práticas a Educação Musical como área presente e materializada como performance musical, ensino e aprendizagem nas várias bandas e grupos artístico-musicais do contexto investigado. Portanto, dessa forma, defendemos a nossa Tese: “A música é um tipo de saber construído socialmente que quando imprime a sua marca como *corpus* orgânico e campo epistêmico da composição curricular na oferta de ensino médio da educação profissional, tributa favoravelmente para a formação humana e integral dos estudantes, uma vez que a cultura é um dos seus eixos estruturantes”.

Diante da relevância social, vemos que as Representações Sociais, enquanto conhecimento e partilha, constroem uma “realidade comum” (Jodelet, 2001, p. 22), configurando-se no centro metodológico desta investigação. Tais representações são as formas

de fazer Ciência a partir do senso comum, e, diante dos levantamentos que foram realizados pelos questionários e entrevistas aplicados aos professores de Música do IFRN Campus Jucurutu, obtivemos a Representação que o Currículo Integrado tem na prática desses docentes. Envolvendo uma pertença social, como aponta Jodelet (2001), foi possível compreender as implicações sociais relacionadas às práticas socialmente construídas nas quais os professores de Música e alunos estão permanentemente envolvidos.

Diante do exposto acerca do reconhecimento das Representações Sociais enquanto ciência do senso comum, vemos que essa temática é de extrema importância, uma vez que poucas investigações sobre as Práticas Docentes na Área de Arte, principalmente dentro da Educação Profissional, têm sido realizadas, tendo o Currículo Integrado como o elemento de observação. Assim, no que concerne às Representações Sociais (RS), essas merecem ser investigadas dentro da Educação Profissional, inter-relacionadas com a Música, uma vez que o debate das RS em outras áreas já ocorre.

Esta investigação foi provocada a partir de minha inserção profissional enquanto Professor de Arte-Música, inicialmente na condição de Professor Substituto, no Instituto Federal da Paraíba – IFPB, passando pelos Campi Princesa Isabel e Monteiro. Ao entrar no quadro efetivo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, dou início às minhas atividades no Campus Currais Novos e, lá chegando, sou provocado pelo então Diretor Acadêmico Ramon Viana a iniciar grupos musicais com os alunos, formando, em seguida, um coro nomeado “Vozes do Seridó”. Em uma das apresentações em congresso de pesquisa e inovação promovido pelo IFRN, no Campus Currais Novos, o então Pró-Reitor de Pesquisa, Professor José Ivan, fez uma fala que me provocou imensamente a mergulhar na temática da Educação Profissional. Ele explicou: “aqui nós também temos formação humana e não somente a técnica. Por este coral, vemos o quanto de formação humana nós temos aqui”. Daí em diante, seguindo minha caminhada, aqui chegamos. Gratidão, saudoso Professor José Ivan, por ter sido o motivador de minha inserção na Pesquisa em Educação Profissional!

Muitas são as investigações na Área de Educação Musical, tendo a ABEM<sup>1</sup>, assim como outras Associações interligadas às práticas de pesquisa na área de Música, enquanto instituição que fomenta e contribui efetivamente na investigação em Música e Práticas Musicais. Contudo, investigações sobre Representações Sociais na Educação Profissional, tendo o Currículo Integrado em Música como objeto principal, são necessárias e importantes

---

<sup>1</sup> Associação Brasileira de Educação Musical. Para maiores informações, ver <http://www.abemeducacaomusical.com.br/>. Acesso em: 02 set. 2019

na Rede Federal de Educação Técnica e Profissional. Esta pesquisa, justifica-se, pois, pelo necessário debate sobre a presença da Arte-Música, formatada pelas práticas artísticas a partir do currículo integrado, tendo como foco a formação humana integral.

Em outros trabalhos realizados, vemos que o Materialismo Histórico-Dialético permite investigar, com um olhar apurado e crítico, realidades materiais constituídas perante contradições pertencentes a variados contextos, reconhecendo o ser humano enquanto ser social e localizado historicamente neles. Nesse sentido, a presente pesquisa foi realizada a partir desse olhar, com inspiração filosófica e epistemológica na Dialética Marxista, a qual permitiu discutir de forma mais contextualizada o nosso objeto de investigação – o currículo integrado em Música – a partir da descrição deste currículo desde o início de sua oferta na Educação Profissional e de suas raízes históricas.

Muitos trabalhos na Educação Musical estão disponíveis no site da ABEM<sup>2</sup> e da ANPPOM<sup>3</sup>, dentre outras instituições acadêmicas, como a ANPAIF – Associação Nacional dos Professores de Arte dos Institutos Federais (IFs), a qual promove anualmente o Encontro Nacional dos Professores de Arte dos IFs. Mesmo assim, há a necessidade de permanente desenvolvimento de trabalhos e reflexões das Representações Sociais sobre o Currículo Integrado em Música alinhadas às práticas pedagógicas.

Algo que também não podemos esquecer – e que constitui o bojo dessa investigação – é que a Educação Musical contemporânea está entrelaçada tanto com as inovações tecnológicas quanto com as mudanças e relativizações dos contextos sociais. Diante disso, compreendendo que este estudo contribuirá para o pensamento contemporâneo da Educação Musical, parte-se do entendimento de que a reflexão sobre Ciência e Representações Sociais coexistem (Moscovici, 2013). Assim, nesta pesquisa, a Educação Musical terá uma contribuição ultramar para compreender melhor as ações do ensino de música em um contexto social – neste caso, o escolar profissionalizante de nível médio.

Na segunda seção deste trabalho, apresentaremos a historicidade da politecnicidade e da educação profissional a partir da oferta do ensino de música e suas práticas diante das relações estabelecidas com a práxis. Nesse sentido, as práticas musicais, diante de sua observação, se constituíram como componentes necessários para a formatação da Educação Integrada dentro de um percurso histórico.

---

<sup>2</sup> Neste sentido, ver os links: <http://abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp>, [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_meb.asp](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_meb.asp), [http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_abem.asp](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp), acesso em 02/09/2019.

<sup>3</sup> Para maiores informações, ver <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/index>, acesso em 02/09/2019

Na terceira seção, apresentaremos alguns dispositivos legais para a oferta da música dentro da educação profissional, bem como o devido respaldo à categoria trabalho enquanto eixo estruturante do ensino integrado. Será possível entender, pois, a função e a necessidade de dispositivos legais para o respaldo convincente do componente Arte-Música perante tantas outras áreas e componentes que formatam o grande guarda-chuva da educação politécnica.

Na quarta seção, a categoria cultura é discutida enquanto eixo da Educação Integrada perante uma visão dialética da realidade material e suas conexões com as manifestações sociais. É possível defender, segundo a visão marxista, que a cultura permite a devida compreensão sobre a importância das práticas sociais e estas são instâncias presentes nas relações entre os seus participantes.

Na penúltima seção, os marcos teóricos metodológicos desta investigação foram apresentados e suas caracterizações discutidas a fim de fornecer os subsídios técnicos para a reflexão dos achados da pesquisa. Foi necessário enfatizar sobre o campo filosófico deste estudo, que é o Materialismo Histórico-Dialético, pela necessidade de discutir as contradições presentes no contexto investigado pela Dialética Marxista. Portanto, a metodologia desta pesquisa, calcada nas Representações Sociais e apoiada no Núcleo de Significação, ambas, permitindo uma investigação baseada em observar e discutir as práticas coletivas e construídas socialmente, direcionaram-nos a observar a importância das práticas realizadas e discutidas na última sessão.

Ao final do trabalho, apresentamos as Representações Sociais construídas pelos professores de Música no contexto investigado, apoiadas e fortalecidas quanto ao desafio de ofertar práticas musicais materializadas a partir do currículo integrado. Essas Representações mostram que esse desafio é possível, a partir do efetivo desejo e impulso de constituir cidadãos críticos, os quais vivenciam a travessia da ingenuidade para a criticidade por meio de práticas que possibilitam a formação para o trabalho diante da necessária emancipação humana transformadora.

Defendemos, pois, a Educação Musical realizada na Educação Profissional nos cursos técnicos integrados e subsequentes em instrumento musical e materializada em práticas musicais na disciplina Arte-Música, nos diversos cursos integrados, a qual possibilita o fortalecimento da formação humana e integral dos jovens estudantes, permitindo que esses sujeitos sejam inseridos no mundo do trabalho com a consciência de sua emancipação. Assim sendo, verificamos que a partir do comprometimento dos professores que exercem suas práticas na realidade investigada, por meio de práticas pedagógico-musicais comprometidas com a ressignificação da realidade material dos estudantes, é dado a esses jovens a possibilidade de

desenvolver sua emancipação, tendo como principal pilar uma educação profissional musical potencialmente transformadora.

Destacamos, porém, no momento da escrita desta Tese, uma certa timidez quanto ao número de pesquisas realizadas na interseccionalidade entre Educação Musical e Educação Profissional: no Estado do Conhecimento a ser apresentado nas próximas sessões, apresentaremos 15 artigos publicados entre os anos de 2002 e 2024 nos Anais e na revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), além de 2 artigos, publicados no mesmo espaço temporal, pela ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música), mostrando, portanto, que a área de Educação Musical tem muito ainda a investigar acerca dessa inter-relação.

Apresentarei esta Tese – partindo do início de minha trajetória e da minha inserção profissional – por meio de movimentos musicais: prelúdio, primeiro movimento, segundo movimento, interlúdio e terceiro movimento, mostrando uma pesquisa em trânsito.

Vamos agora iniciar uma aventura musical!

## PRELÚDIO

### Fotografia 1: Momento de execução de um Prelúdio em um Órgão Rodgers<sup>4</sup>



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador (2025)

Mas o que é um prelúdio<sup>5</sup>?

Assista pelo QR Code:



Prelúdio J. S. Bach (<https://www.youtube.com/watch?v=iWoI8vmE8bI>)

Para iniciar uma obra, seja ela escrita, interpretada, tocada, cantada, declamada, ou outro formato de expressão, é necessário partir de um início, um princípio que dará o pontapé para mostrar ao apreciador/leitor no que ela consistirá. O prelúdio é essa forma que permite que todos e todas possam ter o requinte da obra no seu início; é o prelúdio, em seu conceito, segundo o dicionário Figueiredo (1913), o “acto ou exercício preliminar; iniciação, preparação; prenúncio; introdução, proêmio”. O início de uma obra artística, literária ou científica precisa mostrar, portanto, a quem aprecia esta preparação, este prenúncio do que será a sua substância no todo.

<sup>4</sup> Órgão é um instrumento clássico que combina um magnífico som de tubos com um design elegante. Para maiores informações, ver o site [www.teclacenter.com.br](http://www.teclacenter.com.br). Acesso em: 14 mar. 2024.

<sup>5</sup> Primeira imagem obtida em <https://jornal.usp.br/cultura/cravos-recem-adquiridos-e-concertos-gratuitos-revigoram-interesse-pela-musica-antiga-na-usp-2/>; 2ª imagem – arquivo pessoal.

O prelúdio musical, segundo Grout e Palisca (2005), a partir do século XVI, vem apresentando um caráter escrito improvisatório junto a outras obras/formas musicais, como, por exemplo, as *tocatas e fantasias*. É improvisatório por ser advindo de *improviso*, ou seja, que não se sabe claramente o que virá na execução musical, nos compassos subsequentes, em conjunto com a beleza e desenvoltura artística do intérprete da obra. Geralmente “precede” uma fuga ou inicia algum evento solene e/ou religioso. Muitos compositores de vários períodos como o barroco, o clássico e o romântico desenvolveram prelúdios no seu conjunto de composições, por vezes, precedendo outras obras, a exemplo de Johann Sebastian Bach, com seus quarenta e oito (48) *prelúdios e fugas* – O cravo bem temperado, e Frédéric Chopin com seus vinte e quatro (24) *prelúdios*. Portanto, o prelúdio, enquanto obra musical, é este requinte artístico que oferece um realce inicial e curioso aos apreciadores, fazendo com que queiram ouvir e degustar mais a arte musical na sua completude.

Para este trabalho, iniciamos o nosso prelúdio – o primeiro capítulo de uma série de capítulos que virão após. Desafios certamente se apresentarão, e percorreremos nossos caminhos da melhor forma possível em busca de respostas. Talvez haja improvisos, mas, com a Arte — e, mais especificamente, com a Música enquanto disciplina em um contexto empírico da Educação Profissional, foco desta pesquisa —, avançaremos até uma conclusão, ainda que, por vezes, inconclusa. Assim, vamos compondo, capítulo a capítulo... Começemos!

## **2 A RELAÇÃO ENTRE POLITECNIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO DE “ARTE-MÚSICA”**

### **2.1 Politecnia e o berço da história da educação profissional a partir do ensino de Música**

O ato de tocar um instrumento musical ou de cantar uma música, coletiva ou individualmente, são práticas artísticas que fascinam e permitem um vislumbre, seja estético, seja por apreciação, que está presente na estrutura dos sentidos e significados do imaginário humano. Langer (1971) nos mostra que a reflexão sobre a natureza da arte nos impulsiona com ideias geradoras a partir do poder de simbolização, sendo “a música o corpus privilegiado para o esclarecimento da forma significante ou expressiva [sendo estas] características essenciais da arte” (Langer, 1971, p. 253). Assim, estando alinhada às relações humanas, a música encontra-se como forma artística que se apresenta no simbolismo que está presente no nosso imaginário e que, como tal, também se insere nos contextos e na realidade da educação brasileira.

É, pois, a Música uma área presente na Politecnia, formação que possui no seu conjunto a necessária integração para o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, a partir de uma formação humana e profissional. Para Ramos (2007), uma educação politécnica permite que os estudantes façam suas escolhas, pois

uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. (Ramos, 2007, p. 3).

A educação politécnica permite, portanto, uma gama de oportunidades de formação e escolhas que direcionam o estudante para a vida profissional, seja em relação às especificidades da área técnica, seja na formação geral, ou propedêutica. Nesse contexto, insere-se a música — enquanto prática e como disciplina denominada “Arte-Música” — na realidade da Educação Profissional Técnica (EPT) da Rede Federal de Ensino.

Dessa forma, tratar do ensino de música, referendado pela prática e execução musical, desde seus primeiros registros, remonta à tradição ocidental de origem europeia. Esse modelo, denominado de “Ensino Conservatorial”, caracteriza-se por ser voltado ao ensino de música erudita de forma técnica e profissional (Medeiros, 2014; Penna, 1994). Entenda-se, aqui, como música ocidental a que fora constituída a partir de uma tradição que nasce diante de uma formatação de escrita musical vinda dos gregos e que vai se adequando e ampliando seu

formato, a fim de auxiliar os músicos em suas execuções e interpretações (Grout, Palisca, 2005). Portanto, este é o princípio que norteará este trabalho: a música ensinada em espaços oficiais, referendada em modelos tradicionais nos primórdios europeus. Embora o foco principal desta pesquisa seja o ensino de música na educação profissional, observada e analisada pela Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário recorrer ao referencial da música erudita praticada em espaços oficiais de ensino de música — Conservatórios de Música —, de tradição europeia.

Tomado, então, o ponto de partida sobre o ensino de música ocidental pelo modelo conservatorial, destaca-se o reconhecimento de exemplos oriundos de conservatórios da Itália e da França. De acordo com Vieira (2004), o termo “conservatório” remonta à Itália do século XVI, visto como instituições que abrigavam moças pobres e órfãs, as quais tinham nesses espaços a prática musical como sua única atividade. Vê-se, então, que o sentido de “conservar”, ou manter a tradição, vem deste formato. No século XVII, o Conservatório de Paris tornou-se o modelo que referenda o ensino musical, principalmente no século XIX (Vieira, 2004). Dessa forma, houve uma difusão desse tipo de ensino, que é basicamente trabalhado com teoria musical (escrita da música), solfejo (entoação de notas), percepção musical (audição atenta de notas e ritmos e posterior escrita musical) e instrumentos musicais (cordofones, aerofones, membranofones, dentre outros).

Ao apresentar a Música e a Arte na realidade brasileira, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem voltado à profissionalização, é necessário retomar o período colonial. Quando aqui chegaram, os jesuítas encontraram os povos indígenas já envolvidos em práticas musicais próprias, transmitidas coletivamente e de forma oral. A educação musical formal, porém, começa a ser concebida no país com a chegada do padre Manuel da Nóbrega, em 1549 (Castro; Siqueira, 2021, p. 81), marcando o início do ensino conservatorial. Essas aulas eram estruturadas em disciplinas como solfejo, teoria musical e percepção, alinhadas à prática musical em um formato voltado para a música erudita ou música culta, conduzidas por professores denominados Mestres de Ofício (Pereira, 2014, p. 93). Convém lembrar que o ensino conservatorial, segundo Penna (1994, p. 103), “dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos” que o sustentam. Assim, as práticas musicais indígenas foram gradualmente sendo deixadas de lado, cedendo lugar a um aprendizado moldado pelos padrões dos colonizadores.

Segue-se, então, o formato de ensino de música realizado pela Companhia de Jesus (fundada pelo Padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta), a partir de 1549, sendo então os jesuítas os primeiros professores de música do Brasil, incluindo o Mestre de Capela Francisco

Vaccas. Tal ensino apresentava forte tradição da educação musical ocidental, permanecendo vigente até a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, devido às reformas regidas pelo Marquês de Pombal, denominadas de reformas pombalinas (Teixeira, 2014).

Dessa maneira, iniciou-se um período em que a música e a formação decorrente permaneceram estagnadas até os primeiros anos da República, no início do século XX. Nesse momento, o surgimento e o fortalecimento de ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia trouxeram à tona a necessidade de repensar, formalizar e sistematizar o ensino e a aprendizagem musical no país (Castro; Siqueira, 2021). Contudo, já no século XIX, o cenário musical brasileiro havia alcançado marcos significativos com a criação de importantes instituições: a Imperial Academia de Belas Artes (1842), a Orquestra da Capela Imperial (1843) e o Conservatório de Música (1848) — este último atualmente denominado Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Augusto, 2010, p. 68). Esses avanços contribuíram para elevar a prática musical, a formação docente na área e a consolidação das disciplinas de música no país.

Vale salientar que essas instituições atendiam a uma elite nacional e estavam alinhadas aos interesses e à atenção do então imperador Dom Pedro II. Em 1847, foi estabelecida a lei que definia o conteúdo para a formação musical, incluindo disciplinas como solfejo, canto, instrumentos de corda, instrumentos de sopro e harmonia. Já em 1851, o imperador aprovou a Lei nº 630, que determinava o ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Álvares, 1999, p. 5). Observa-se, assim, que o ensino formal e profissional de música no Brasil, tal como o conhecemos, teve início a partir de leis e decretos articulados ao desejo da Coroa, o que possibilitou a ampliação do ensino e da aprendizagem musical em escala nacional, abrangendo também os estabelecimentos de primeiro e segundo grau já mencionados.

No início do século XX, com o Professor João Gomes, além do método analítico de ensino de música, começou também a ser utilizado o método de ensino de canto orfeônico, sendo dado o prosseguimento deste último com Heitor Villa Lobos, o qual foi institucionalizado na Era Vargas, com o Decreto 19.890 de 1931. Nesse período, também se difundiram outros métodos, como o de iniciação musical, criado por Sá Pereira, e o de recreação musical, desenvolvido por Liddy Mignone (Álvares, 1999; Teixeira, 2021). Esses métodos, pioneiros no início do século, impulsionaram a prática da música vocal nas escolas de educação básica, especialmente nas capitais.

Conceber a Música enquanto disciplina oferecida nos níveis da educação básica é buscar compreender que a sua materialização se dá enquanto prática musical, seja vocal e/ou instrumental. A prática musical nas Escolas de Aprendizagem de Ofício, no contexto do século

XIX, data-se do Império, com a referência do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, em 1809, os quais ofereciam, além de instrução primária, disciplinas especiais, dentre elas música vocal e instrumental, a partir de 1875, no Asilo dos Meninos Desvalidos (Cunha, 2000). Tendo, pois, o formato de aulas de música para a prática vocal (canto coral) e para a prática instrumental (incluindo instrumentos de sopros), vê-se que o disciplinamento era o principal foco, para além da aprendizagem dos ofícios da época, fossem eles tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria (Cunha, 2000). Portanto, é salutar que as práticas musicais fizessem parte deste disciplinamento, uma vez que, à época, esses jovens eram órfãos ou abandonados. Assim, ao serem inseridos nessas instituições, possuíam tais disciplinas incluídas na abrangência de disciplinas oferecidas para sua formação. Na criação dessas Escolas de Fábricas, com caráter assistencialista, Moura (2007) destaca que:

Ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886) (Moura, 2007, p. 6).

Essas escolas, além do caráter assistencialista, refletiam a coerência com a sociedade da época — ainda marcada pelo escravismo, pela dependência em relação à Coroa portuguesa e pela manutenção de privilégios para uma elite, entre outras questões. Posteriormente, com a efervescência da industrialização, surge a necessidade de novas instituições formativas.

Nesse contexto, as Escolas de Aprendizes e Artífices emergem em meio ao crescimento do parque industrial, às greves operárias e ao aumento do número de “desvalidos” — menores órfãos e abandonados. Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou 19 dessas escolas por meio do Decreto nº 7.566. Contudo, segundo Cunha (2000), não havia, por parte dos gestores da época, um projeto com desdobramento social efetivo. Essas instituições atribuíam à indústria valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização, mas, na prática, atendiam prioritariamente aos interesses do capital, relegando a “emancipação humana” e a “civilização” ao papel de pano de fundo retórico para legitimar sua criação.

Para as práticas musicais desse período, passando pela criação das Escolas Técnicas e Escolas Industriais – a exemplo da Escola Industrial de Natal-RN, fica a evidente a prática da música vocal, e por tabela o canto coral, bem como a prática de instrumentos musicais:

Fica também identificado que, no currículo dos cursos, paralelamente às matérias de ensino regular, havia atividades sistematizadas para todos, tanto nas áreas de esportes e culturais quanto nas de canto e uso de instrumentos musicais (Fernandes, 2017, p. 61).

É possível evidenciar que entre as décadas de 1940 e 1960 eram executadas atividades práticas musicais na Escola Industrial de Natal, como Música Vocal (Canto Orfeônico) e Música Instrumental (Banda Marcial), tendo à frente a Professora Lourdes Guilherme – do Canto Coral (Medeiros, 2011), como bem ilustram as imagens abaixo:

**Fotografia 2 – Profª Lourdes Guilherme regendo o “canto orfeônico” na Escola Industrial de Natal – 1943**



Fonte: Arquivo do Campus Natal-Central ([arquivo.cnat@ifrn.edu.br](mailto:arquivo.cnat@ifrn.edu.br))

**Fotografia 3 – Prof. Padre Pedro Ferreira, regendo os coralistas premiados no II Encoret (Curitiba) – Dezembro/1975**



Fonte: Arquivo do Campus Natal-Central ([arquivo.cnat@ifrn.edu.br](mailto:arquivo.cnat@ifrn.edu.br))

**Fotografia 4 – Profª Ana Judite, regendo o Coral Lourdes Guilherme. Evento “Dia dos Namorados”**



Fonte: Arquivo do Campus Natal-Central ([arquivo.cnat@ifrn.edu.br](mailto:arquivo.cnat@ifrn.edu.br))  
Foto de Carmem Spíndola, 14/06/1999.

**Fotografia 5 – Banda Regional da Escola Industrial – década de 1960**



Fonte: “A Forja e a Pena” (Medeiros, 2011)

**Fotografia 6 – Banda Marcial em Desfile Cívico 1955**



Fonte: Arquivo do Campus Natal-Central ([arquivo.cnat@ifrn.edu.br](mailto:arquivo.cnat@ifrn.edu.br))

**Fotografia 7 – Desfile Cívico, Regência, Prof. Padre Pedro Ferreira, 1984**



Fonte: Arquivo do Campus Natal-Central ([arquivo.cnat@ifrn.edu.br](mailto:arquivo.cnat@ifrn.edu.br))

**Fotografia 8 – Banda na Solenidade de Posse do Diretor Francisco Mariz.  
Regência: Prof. Marcos Aurélio, 1991**



Fonte: Arquivo do Campus Natal-Central ([arquivo.cnat@ifrn.edu.br](mailto:arquivo.cnat@ifrn.edu.br))

Fica evidente que, desde a criação da Escola Industrial, houve sintonia com as diretrizes da SEMA — Superintendência de Educação Musical —, então dirigida pelo professor

e maestro Heitor Villa-Lobos. A partir de 1932, o Canto Orfeônico ganhou destaque nacional, e a Escola Industrial de Natal incorporou essa prática, oferecendo respaldo às atividades musicais de caráter prático. Entre as figuras ligadas a esse movimento, destaca-se Lourdes Guilherme, ex-aluna de Villa-Lobos (Medeiros, 2011).

Conforme apresentado, o período é marcado pelo Decreto nº 47.038/1959 e pela sanção da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro do mesmo ano, por meio dos quais o Governo Federal autarquizou 23 estabelecimentos de ensino, sendo 10 Escolas Industriais — entre elas, uma no Rio Grande do Norte — e 13 Escolas Técnicas, todas localizadas nas capitais (Fernandes, 2017). Antes disso, em 1932, havia sido criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por iniciativa de Anísio Teixeira, com o apoio do então presidente Getúlio Vargas. Sob a direção do professor, maestro e pesquisador Heitor Villa-Lobos, a SEMA projetou o Canto Orfeônico como prática de destaque nacional (Castro; Siqueira, 2021, p. 83-84). Assim, é possível inferir que, nos espaços de ensino profissional oficiais do Governo Federal — desde sua criação, em 1909, até o início da década de 1960 —, a prática musical predominante era de caráter vocal, centrada no canto coral.

Outras fontes que mostram a evidência de tais práticas é o fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961 e de 1971 não trazer clareza quanto à obrigatoriedade da disciplina música, mas também não mostrar uma proibição quanto à realização da prática musical disciplinar na Educação Básica. Somente com a Lei 11.769/2008, a qual modificou a LDB de 1996, a obrigatoriedade da Música nos sistemas de ensino foi evidenciada, contudo, tal menção fazia referência a ela como “conteúdo” e não como disciplina (Queiroz, 2012). Como, então, não defender a realização de práticas musicais nos espaços da educação profissional, mesmo a partir da LDB de 1961? Desde 2008, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) passou a incluir um número expressivo de professores de Arte, especialmente na área da Música, que hoje constitui o maior contingente docente nessa instituição de educação profissional.

Considerando que a educação politécnica se caracteriza pela diversificação das áreas do conhecimento, com o objetivo de oportunizar o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, a música, enquanto disciplina e área do conhecimento, amplia — junto às demais áreas integrantes do Ensino Médio Integrado (EMI) — as dimensões intelectual e profissional dos jovens, bem como a compreensão dos princípios da produção moderna (Moura; Lima Filho; Silva, 2015; Ramos, 2007).

Essa defesa da dimensão intelectual deve ser fortalecida, uma vez que “ela deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1061). Embora a música, por sua dimensão artística, possa ser percebida como lazer ou diversão, dentro da perspectiva politécnica ela oferece uma possibilidade real de escolha para os jovens. Dessa forma, a música e suas práticas integram o leque de alternativas para a formação profissional e humana dos estudantes, consolidando-se como uma área legítima da educação politécnica.

## **2.2 Politécnia e a oferta de educação profissional no Brasil**

Serão discutidos, aqui, alguns aspectos e marcos históricos que evidenciam o início da Educação Profissional no Brasil, a partir do período colonial até o início da República, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, bem como suas características sociais.

O início da oferta de Educação Profissional (EP) no Brasil está frequentemente associado à própria formatação do ensino no território, trazido durante a colonização. O sistema educacional da época colonial refletia um patriarcado português, implantado pelos jesuítas, alinhado a um padrão civilizatório europeu (Romanelli, 1986; Manfredi, 2016). A classe dominante — branca e de origem europeia — detinha o monopólio do conhecimento e manifestava sua vontade educacional. Conforme Romanelli (1986, p. 33), “foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamentos e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos Jesuítas”.

Esse grupo desejava que os povos nativos e os negros trazidos ao Brasil se adequassem aos moldes europeus de civilização. Assim, iniciava-se um sistema educacional voltado para atender aos propósitos da Coroa, com a formação voltada para o trabalho no plantio, na confecção de objetos e outras atividades produtivas. Embora os povos indígenas já realizassem muitas dessas práticas, a educação colonial buscava adequá-los para servir aos colonizadores, estabelecendo um “padrão civilizatório” mínimo entre nativos e negros (Manfredi, 2016, p. 46).

Portanto, debruçamo-nos sobre um sistema inicial de ensino que direcionava a população negra e indígena para uma condição de servidão, numa perspectiva europeia que via esses grupos como força de trabalho para a manutenção dos costumes e das atividades braçais úteis aos colonizadores.

Um ensino profissional sem uma preocupação de formação para o trabalho era uma das características da época colonial, haja vista que a educação, oferecida pelo clero, visava formar letrados eruditos (Romanelli, 1986).

A educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância quase total pelas atividades técnicas e artísticas, tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. (Romanelli, 1986, p. 34).

Mostra-se, portanto, nesse formato educacional, uma clara alienação, pois a prática estava voltada exclusivamente ao trabalho braçal, sem espaço para a criticidade ou reflexão. Durante o período colonial, colégios e as próprias residências dos jesuítas abrigavam os primeiros “núcleos de formação profissional” (Manfredi, 2016, p. 48), localizados nos principais centros urbanos. Nessas instituições, o ensino de “ofícios” abrangia atividades como carpintaria, ferraria, construção de edifícios, pintura, produção de tijolos, telhas e louça, entre outras (ibid.), evidenciando a natureza predominantemente braçal dessas ocupações e seu caráter funcional: servir aos interesses de uma minoria autoritária e aristocrática.

Assim, delineava-se um sistema educacional colonizador, que oferecia catequese aos indígenas, alinhado aos interesses da elite e dedicado à “conversão dos povos indígenas” (Romanelli, 1986, p. 35).

Esse sistema de serventia, escravocrata, e que indiscutivelmente reverbera até nossos dias, perdurou por um bom tempo no Brasil. Esse sistema, segundo Manfredi (2016), ficou presente por mais de três séculos no Brasil, e era contundente o serviço escravo: “A defesa do *branqueamento* contra o *denegrimento* da atividade [manual, atividades pesadas] era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros)” (Cunha, 2000, p. 90). Compreende-se, aqui, que o “denegrimento” estava associado às atividades destinadas aos negros, enquanto para a elite e a aristocracia era necessário “branquear” essas ocupações. Por essa razão, muitos evitavam as atividades consideradas “vis” — pesadas e manuais — que, como mencionado, eram predominantemente exercidas pelos grupos subalternizados (ibid.).

Até o período colonial, não se pode afirmar que existisse um ensino pautado na educação politécnica. Em primeiro lugar, porque tal conceito não era concebido na época, dada

a prioridade do ensino voltado aos letrados, ou seja, à elite. Em segundo lugar, conforme aponta Manfredi (2016), a formação para a execução dos ofícios destinava-se exclusivamente aos cidadãos livres, excluindo negros, escravos e indígenas.

Nesse sentido, a concepção de educação politécnica só começa a se delinear após a expulsão dos jesuítas, quando o Estado viu-se obrigado a reorganizar um novo aparato escolar (Manfredi, 2016, p. 53), fundando inicialmente instituições de nível superior. A politecnia, entendida como uma configuração de atividade técnica, passou a se estruturar a partir das práticas de ofícios, em resposta às mudanças sociais ocorridas ao final do período colonial e à insuficiência do ensino superior para atender uma grande parcela da população.

No final do período colonial e início do imperial, iniciou-se um período de ofertas educacionais para uma camada considerada “vil”, “desvalida” da população. Segundo Cunha (2000), o Colégio das Fábricas, implantado inicialmente no Rio de Janeiro, em 1809, foi exemplo marcante desse modelo de ensino, abrigando os órfãos da Casa Pia de Lisboa, os quais vieram junto a comitiva da família real e aprendiam os ofícios de artífices. Entre 1840 e 1856, a implantação de escolas de aprendizes artífices em dez governos provinciais foi iniciada, objetivando educar crianças e jovens em situação de mendicância (Cunha, 2000; Manfredi, 2016), os quais recebiam uma educação primária e permaneciam por três anos trabalhando nas oficinas lá existentes.

De acordo com os autores acima, é neste período – início das atividades educacionais das escolas de aprendizes artífices – que começam as atividades politécnicas no Brasil. As crianças e jovens recebiam instrução de leitura, escrita, aritmética, álgebra, escultura, geometria, desenho, música vocal e instrumental, em consonância com os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria (Cunha, 2000, p. 91; Manfredi, 2016, p. 55), iniciando, portanto, um caráter politécnico de forma inicial para esses jovens. Para alguns, à época, e para outros investigadores na atualidade, esses espaços eram vistos como atividades de caridade e instrução pública (Manfredi, 2016). Todavia, com o crescimento da atividade manufatureira no Brasil, sociedades civis se organizavam e se interessaram em amparar esses jovens órfãos e desvalidos, a fim de suprir a demanda crescente por mão de obra nesse setor.

Entre 1856 e 1858, as sociedades civis criaram os Liceus de Artes e Ofícios, que ofereciam disciplinas nas áreas de ciências aplicadas e artes, além de cursos profissionais (Manfredi, 2016, p. 56). Contudo, essas formações, promovidas tanto pelo poder público quanto

pelas sociedades civis, estavam imersas em ideologias que direcionavam os estudantes para uma postura acrítica e desprovida de reflexão. Conforme aponta Cunha (2000):

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (Cunha, 2000, p. 92)

Dessa forma, como conceber o início da educação politécnica sem os preceitos de formar um sujeito trabalhador e crítico, e que, ao contrário, fosse reduzido a alguém que apenas servisse aos interesses manufatureiros e industriais da época? Podemos reconhecer um princípio de politecnicidade nesse período, diante do desenvolvimento industrial que começava no país, conforme aponta Romanelli (1986, p. 59) quando diz que “as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação, e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo.”

Esse processo industrial demandava uma qualificação maior da população para atender às necessidades produtivas, ainda que voltada ao serviço do capital. Contudo, não podemos afirmar que a educação oferecida em espaços como os Liceus e Colégios de Fábricas fosse, de fato, politécnica. Faltava a concepção de uma educação integral, que abrangesse não só a formação técnica, mas também a intelectual e física.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1061), “a formação politécnica compreende a formação intelectual, física e tecnológica, sugerindo que o conceito de politecnicidade engloba a ideia de formação humana integral”. Assim, embora esses espaços tenham iniciado um movimento de articulação entre formação geral e profissional, não havia ainda clareza nem objetividade quanto a uma verdadeira educação politécnica.

Ao final do Império e início da República, iniciou-se a movimentação pela industrialização no Brasil, apresentada anteriormente, e que dispunha de mudanças significativas no modo capitalista de produção, com reflexos na economia. De acordo com Pegorini (2020), é no século XIX que ocorre o início da formação da classe operária no país, com mudança na expansão da economia cafeeira, avanço da economia capitalista de exportação

e criação de trabalhadores para atendimento do setor de serviços (Pegorini, 2020, p. 39). Nesse cenário, mudanças fundamentais começam a ser construídas para que haja uma diversificação da mão de obra em diversos ramos econômicos, sendo a oferta de formação profissional para tais designações ferramenta importante para o contexto referido.

No final do Império, com a extinção da escravidão no Brasil, profundas mudanças sociais, econômicas e políticas passaram a marcar as relações trabalhistas, acompanhadas por projetos de imigração. O país iniciou um processo de expansão urbana e social, ingressando em uma nova fase econômico-social devido à aceleração dos processos de industrialização e urbanização (Manfredi, 2016, p. 58).

Nesse contexto, o governo adotou políticas trabalhistas pioneiras, como a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, considerada a primeira lei trabalhista do Brasil, que dispunha sobre normas do direito agrário e as terras devolutas do Império (Pegorini, 2020, p. 39). Assim, iniciou-se uma verdadeira transformação, que deslocou o foco das atividades manuais dos ofícios para uma educação profissional estruturada conforme as necessidades econômicas e sociais daquele momento.

Foi, portanto, nos primeiros anos da República que ocorreu a necessária implantação de ensino profissional que atendesse às demandas sociais e de produção. Com a finalidade de “disciplinamento e qualificação” dos trabalhadores nos diversos centros urbanos, bem como a instrução dos filhos destes trabalhadores, iniciou-se a “educação escolar profissionalizante”, corroborada pela assinatura de 400 operários quanto aos seus encaminhamentos profissionais e de seus filhos, alinhando-se à ideologia política educacional da época (Manfredi, 2016; Cunha, 2000). Toda essa movimentação, ao lado de um movimento político, fez com que o então Presidente da República Nilo Peçanha assinasse o Decreto 7.566/1909, instituindo a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, com exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal (Manfredi, 2016), com o objetivo de formar pessoal para as atividades operacionais do momento corrente.

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (Manfredi, 2016, p. 61).

Fica claro, assim, o direcionamento e as finalidades para os quais foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, que, paralelamente, atendiam aos interesses políticos da época. Essas escolas possuíam condições específicas de acesso, metas definidas quanto ao que se esperava dos egressos, além de currículos e metodologias próprias para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, entre outras características (Cunha, 2000, p. 94). A partir desse momento, com a responsabilização assumida pelo Governo Federal, iniciava-se o ensino profissional, técnico e de perfil politécnico.

A Educação Profissional, então, no início da República no Brasil, com a implantação da Escola de Aprendizes e Artífices, apresenta-se como o espaço de Educação que vai se configurar como espaço de formação politécnica. Manfredi (2016) mostra que, ao lado de uma concepção assistencialista e compensatória, como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, ocorre a implantação desta modalidade de ensino em conjunto com uma formação profissional para o trabalho (Manfredi, 2016, p. 70), em diálogo com a politecnia, que visava uma formação integral. Era necessário, portanto, dar o pontapé inicial para atender às demandas de uma sociedade de consumo e capacitar os indivíduos nela inseridos, inaugurando assim toda uma construção social e educacional em torno da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

### **2.3 Currículo integrado: base operacional para a formação humana na educação profissional**

Subdividida em três partes, nesta subseção discutiremos o currículo integrado na sua constituição, o qual se direciona para uma formação humana e integral. Será apresentado de forma sintética os principais conceitos relacionados ao ensino médio integrado, as bases legais que constituem os eixos estruturantes e as bases que fundamentam e conceituam o currículo integrado.

#### *2.3.1 Currículo integrado: perspectiva na Educação Profissional do IFRN*

O currículo, na formatação de currículo integrado, encontra-se presente na base operacional do Ensino Médio Integrado – EMI, e este, por sua vez, ainda é discutido na sua configuração e movimento. Como nos mostra Brito (2019), entre os anos de 1909 e 1959, a Escola de Aprendizes e Artífices de Natal se voltava para um ensino de caráter profissional, mas também assistencialista, uma vez que se voltava a “preparar os filhos dos pobres para ter

uma profissão popular e atender a um mercado de trabalho de poucas oportunidades” (Brito, 2019, p. 22). Olhar para um currículo oferecido nessa perspectiva assistencialista leva a crer que pouco de integração havia, já que formar indivíduos na perspectiva de atender a uma demanda de trabalho direciona o seu olhar unicamente para questões técnicas, pouco dizendo sobre uma formação que ultrapasse o limiar do técnico e do reflexivo.

O currículo deve, portanto, responder às demandas emergentes do conhecimento e às necessidades sociais, mas a escola, isoladamente, não consegue implementar plenamente essa proposta. Anísio Teixeira (1983) já alertava para essa limitação da escola, afirmando que “a escola já é de si uma instituição artificial e incompleta, destinada apenas a suplementar a ação educativa muito mais extensa e profunda que exercem outras instituições e a própria vida” (p. 3).

Dessa forma, as ações educativas — que aqui compreendemos como decorrentes do currículo — extrapolam as condições sociais imediatas, reforçando que a escola deve “inserir-se no contexto das demais instituições e do meio social e mesmo físico [...]. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz” (Teixeira, 1983, p. 3). Assim, a escola permanece a instância onde esse currículo é praticado, mas seu alcance depende da articulação com outras instituições e com o meio social em que está inserida.

Tratar da educação escolar, principalmente no contexto do ensino médio e mais amplamente no ensino médio integrado, significa recorrer à cientificidade para compreender e corresponder às questões complexas que se apresentam de múltiplas formas nos diferentes contextos, uma vez que a escola:

Deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (des)(re)construção dos princípios científicos gerais sob os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico (Bezerra, 2013, p. 28).

Entende-se, portanto, que a partir da vivência e da multiplicidade de situações, processos produtivos e formas de aquisição do conhecimento, é possível promover o desenvolvimento cognitivo por meio dessas experiências. Quando abordamos o currículo, e em especial o currículo integrado, a complexidade se amplia significativamente.

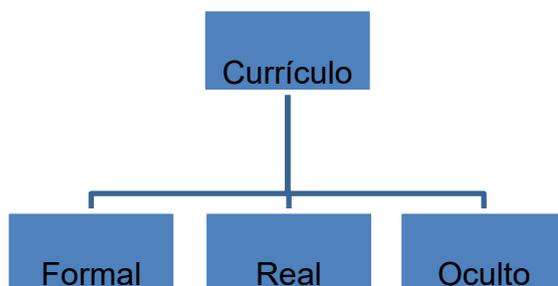
Como já mencionado, o currículo reflete os anseios sociais e as demandas decorrentes

da construção do conhecimento em cada área específica. No Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) servem como base para a operacionalização do trabalho docente nesse nível de ensino. O artigo 7º dessas diretrizes destaca que o conhecimento trabalhado deve levar em consideração as características locais e as especificidades regionais, garantindo sentido e pertinência à sua aplicação. Nesse sentido, Bezerra (2013) enfatiza que, a partir do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, “a articulação entre a base nacional e a parte diversificada viabiliza a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo” (p. 62).

Esse posicionamento evidencia a importância do respeito à construção social dos saberes nos diferentes contextos locais e regionais, o que deve ser cuidadosamente considerado pelos docentes, especialmente diante da diversidade social que caracteriza a sociedade brasileira.

Conforme Toledo e Ramos (2021), são três os tipos de currículo, os quais estão definidos de acordo com suas objetivações:

**Imagem 1 – Tipos de currículo**



Fonte: Arquivo pessoal do Pesquisador

Esses três tipos de currículo irão refletir, além das objetivações, os anseios da comunidade escolar onde ele é aplicado e outras questões abrangentes. De acordo com Toledo e Ramos (2021), estudar o currículo “pode causar distintas interpretações, o que ocorre diante de sua conceitualização polissêmica, variando do contexto em que está inserido como também da maneira que o termo [currículo] venha a ser empregado” (Toledo; Ramos, 2021, p. 16). Isso se efetiva nas particularidades de cada contexto, nas ações pedagógicas e profissionais de cada professor, bem como nas especificidades escolares, em se tratando, especificamente, do currículo no Ensino Médio Integrado.

Na imagem 1, observa-se o primeiro tipo de currículo, o formal. Esse currículo possui uma estruturação baseada em normativas prescritas e diretrizes governamentais, oferecendo à educação nacional uma base comum (Ibid, 2021, p. 18). Ele estabelece o que deve ser discutido e trabalhado por todas as instituições de forma igualitária.

Já o currículo real representa a materialização concreta do que acontece em sala de aula, pois “é a tratativa do que está, efetivamente, sendo ensinado aos alunos pelo professor, ou seja, a parte prática do currículo formal” (Id. Ibid). Esse é o momento em que o currículo formal ganha vida por meio da prática docente e da vivência dos estudantes.

Por sua vez, o currículo oculto se apresenta como um elemento mais efetivo e pragmático diante das realidades e situações sociais, considerando o próprio ambiente escolar. Segundo Toledo e Ramos (2021), esse tipo de currículo é caracterizado pelos aprendizados subjetivos do aluno, que envolvem o “aprendizado de valores e comportamentos” presentes nas diversas situações sociais. Esses aprendizados permitem ao estudante desenvolver atitudes compatíveis com sua inserção na sociedade (Id. Ibid).

Assim, é o contexto e a conscientização do aluno em sua realidade que possibilitam compreender e aplicar o que é vivenciado e discutido em sala de aula, traduzindo o currículo oculto em ações cotidianas. Portanto, consideramos o currículo oculto como o currículo vivo, aquele que serve e é praticado na vida.

O currículo integrado vai além dos conceitos apresentados anteriormente. A necessidade de compreender o que significa “integrado” revela um trabalho realizado de forma multidimensional, que agrega diversos sentidos para sua formatação e aplicação. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece o direito de todos à educação, afirmando 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, 2022, p. 170).

No entanto, o Ensino Médio estruturado a partir do currículo integrado parece ser o que mais efetivamente alcança essa finalidade. A concepção curricular tradicional do ensino médio, voltada para a vida produtiva, “empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho” (Moura, 2012, p. 51), deixando,

assim, uma lacuna na preparação dos cidadãos para o exercício pleno de sua cidadania.

Dessa forma, torna-se necessária a construção de um currículo balizado pelos pilares da Ciência, da Cultura e da preparação para a vida social produtiva, em um ambiente escolar que seja capaz de:

Dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (Ramos, 2007, p. 3).

Define-se, então, por currículo integrado aquele que permite uma formação politécnica, ou seja, que permite aos estudantes uma formação ampla, amparadas na Cultura, na Ciência e no Trabalho, aspectos esses que são os propulsores de uma educação completa. Na realidade no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, este currículo é o que está presente nos cursos técnicos integrados oferecidos em nível médio e subsequente.

O Ensino Médio Integrado – EMI é o maior exemplo de possibilidade de integração e de ensino politécnico e omnilateral presente na realidade do Rio Grande do Norte. São 34 cursos oferecidos nesta modalidade no IFRN<sup>6</sup>, distribuídos nos 22 *Campi*<sup>7</sup> desta casa de educação. Para esta modalidade de ensino, são oferecidas em sua base curricular<sup>8</sup> disciplinas do *Núcleo Estruturante*, as nominadas propedêuticas (disciplinas como Português, Matemática, Física, Geografia, Arte-Música, Arte-Teatro, Química, dentre outras); do *Núcleo Articulador*, no qual estão presentes as disciplinas Informática Básica, Sociologia do Trabalho, Qualidade de Vida e Trabalho, dentre outras; do *Núcleo Tecnológico*, relacionadas às especificidades técnicas dos 34 cursos ofertados, tais como Eletrotécnica, Mecânica, Administração, Química, Edificações, Informática, dentre vários outros. Além dessas, há disciplinas como *Prática Profissional*, na qual ocorrem atividades relacionadas à prática profissional e ao desenvolvimento do projeto integrador (articulação de diversas áreas da formação); e os Seminários Curriculares, sendo estes o *Seminário de Integração Acadêmica*, o *Seminário de Iniciação à Pesquisa* e o *Seminário de Orientação à Prática Profissional*. São, portanto, estes Núcleos e Eixos Estruturantes

---

<sup>6</sup> Dados obtidos no portal <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado>, acesso em 06/10/2022.

<sup>7</sup> Todas as informações gerais, acesso à informação, são oferecidas livre e publicamente através do portal <https://portal.ifrn.edu.br/>, acesso em 06/10/2022.

<sup>8</sup> Ver no portal do IFRN, os modelos de Projeto Pedagógico de cursos técnicos integrados oferecidos, tais quais os ofertados no Campus Nova Cruz. Ver os modelos em <https://portal.ifrn.edu.br/campus/novacruz/ensino/tecnico-integrado>, acesso em 06/10/2022.

elementos constituintes da formação dos estudantes do EMI do IFRN.

Dessa maneira, com o Decreto 5.154/2004<sup>9</sup>, o qual versa sobre o oferecimento da Educação Profissional, inicia-se a discussão sobre o currículo integrado, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), buscando trazer uma base unitária para o Ensino Médio perante a diversidade da realidade do Brasil. Nesse contexto, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) exemplifica a potência dessa modalidade de ensino frente ao cenário social de uma capital e diversas cidades de um estado nordestino que apresenta crescimento populacional expressivo, aliado a uma crescente demanda por atividades profissionais que exigem mão de obra técnica e qualificada. Trata-se, portanto, de um grande avanço para a realidade do Rio Grande do Norte, pois:

A possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, constante no decreto 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politécnica, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade econômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar (Moura, 2012, p. 56).

Dessa forma, o Ensino Médio Integrado (EMI), fundamentado no currículo integrado e estruturado a partir das áreas e disciplinas dos Núcleos e Eixos já apresentados, tem o potencial de promover avanços sociais significativos, contribuindo para a melhoria da condição da juventude.

Esse modelo possibilita uma formação alinhada tanto com as demandas do mercado de trabalho quanto com a formação para a cidadania, preparando cidadãos críticos, qualificados e capazes de escolher seus percursos — seja na continuidade dos estudos em níveis superiores, seja no ingresso e atuação profissional, conciliando trabalho e formação acadêmica.

No próximo tópico, ampliaremos a discussão com a explanação dos Eixos Estruturantes do Currículo Integrado.

### 2.3.2 *Eixos estruturantes do currículo integrado ao Ensino Médio Integrado*

---

<sup>9</sup> Para maiores informações ver o Decreto 5.154/2004 no site da Câmara dos Deputados: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 06/10/2022.

Como apresentado anteriormente, o currículo é estabelecido a partir de bases que mostram as diretrizes e normas governamentais, as quais mostram as finalidades de alcance em nível igualitário. Porém, as bases que sustentam a ideia de currículo se dão por duas dimensões: a ideológica e a hegemônica. Como nos mostra Romanelli (1986), na década de 1930, com a assinatura do “Manifesto”, elaborado por Fernando de Azevêdo e assinado por 26 educadores da época, a ideologia por uma renovação do sistema educacional já era defendida, visando um avanço da Educação para o desenvolvimento do país, embora, como afirma a autora, tenha permanecido no “terreno do romantismo” (Romanelli, 1986, p. 145). Pela hegemonia, se concebem as forças dominantes a partir de uma classe que é controlada e o Estado junto a uma classe que é dominada e orienta a sociedade a partir de pensamentos de “intelectuais” (Correa; Silva, 2020, p. 124). Essas duas dimensões, a ideológica e a hegemônica, portanto, deixam claras as razões e concepções que perfazem a construção do currículo, principalmente em uma sociedade capitalista e dependente.

Quanto às bases estruturais que alicerçam o currículo integrado, podemos apresentar três: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o Decreto 5.154/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Estas três bases se congratulam quanto à oferta dos cursos médios integrados e ao currículo integrado.

A LDB mostra o oferecimento desta modalidade de ensino – a Educação Profissional – e destaca as modalidades por meio das quais ela pode ser oferecida: articulada (integrada e concomitante) e subsequente. Os cursos na modalidade articulada integrada é “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” (Brasil, 2018, p. 28), oportunizando, portanto, o acesso aos que realizarão a formação técnica em conjunto com o ensino médio e a consequente preparação para o mundo do trabalho; já a articulada concomitante é ofertada por instituição diversa à que o estudante realiza o ensino médio, ou seja, o aluno cursa o ensino médio numa instituição e realiza seu curso técnico noutra. Por último, a forma subsequente é realizada pelo estudante que já concluiu o ensino médio e realiza apenas os estudos de disciplinas profissionalizantes.

Na LDB, ficam definidos o oferecimento e os estabelecimentos que irão realizar estas ofertas, os quais podem ser públicos, privados, dentre outros. Fica claro que a LDB não vai definir os aspectos, as bases curriculares, mas irá definir os espaços e os aspectos legais que permitem o funcionamento dos cursos de educação profissional.

As definições e objetivos da Educação Profissional são delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A LDB é quem outorga essa patente, no Artigo 36-B, parágrafo único,

§ - I, quando mostra que “os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2018, p. 28). São, pois, as Diretrizes Curriculares que vão apresentar os aspectos, as concepções e os desdobramentos para a construção do currículo para o ensino médio.

Essas Diretrizes estão alinhadas aos processos sociais e biológicos que esses jovens se encontram. Assim, faz-se necessário por parte de todo o conjunto de atores pedagógicos (docentes, coordenadores, gestores) compreender:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológicas e etárias, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Tavares *et al*, 2016, p. 174).

Destaca-se, assim, a multiplicidade e as dimensões sociais e psicológicas que devem ser consideradas para a efetiva materialização do currículo, especialmente para os jovens do Ensino Médio Integrado. Contudo, não se deve confundir essa perspectiva com os conteúdos de ensino em si, pois estes só podem ser trabalhados a partir do reconhecimento dos contextos e das trajetórias desses estudantes, como bem afirma Ramos (2007) quando esboça que “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (Ramos, 2007, p. 17). É fundamental que o currículo enfatize a politecnia em sua amplitude, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Concebe-se e compreende-se a “educação politécnica como aquela que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (Ramos, 2007, p. 13). Esse é o sentido da materialização do currículo integrado: possibilitar uma transformação e um movimento que promovam o desenvolvimento da criticidade e da intelectualidade do estudante, rompendo com a tradição arcaica da satisfação com as origens e a manutenção das continuidades das realidades — especialmente entre os estudantes provenientes de classes menos favorecidas.

O último eixo estruturante do Ensino Médio Integrado está fundamentado no Decreto nº 5.154/2004, que orienta a Educação Profissional no Brasil. Este decreto, conforme estabelece, “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 2004, p. 1). Dessa

forma, o Decreto evidencia a efetividade e confere respaldo legal à funcionalidade dessa modalidade de ensino, autorizando sua implementação pelos estabelecimentos educacionais.

Os cursos e programas de ensino ofertados são:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e,

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

As premissas a serem observadas são (*Ibid*):

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Ainda se ressalta, no referido Decreto, que esses cursos devem observar o “aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”, bem como devem ser executados “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” – este último fazendo referência à Educação de Jovens e Adultos. Portanto, esse texto se enquadra na oferta e articula organicidade, áreas de formação e níveis de ensino.

É preciso, contudo, explicar que vivemos em um sistema capitalista, o qual orienta como deve ser o sistema de formação escolar e, conseqüentemente, a formação humana. Cardozo e Arrais Neto (2014) destacam que esse sistema está fundamentado em duas vertentes principais: a da qualificação e a das competências.

A vertente da qualificação, já discutida em pontos anteriores, relaciona as estruturas sociais e biológicas, buscando formar o cidadão numa perspectiva de integralidade. Já a vertente das competências é direcionada às organizações, ao trabalho em si, às ocupações e demais demandas do mercado.

É possível perceber que, ao tratar das competências, o debate contra-hegemônico contemporâneo evidencia o quanto a objetividade do conhecimento é negada frente a algumas tendências atuais da Filosofia da Educação, conforme aponta Ramos (2003). Nesse sentido, o currículo integrado alinha-se mais à vertente da qualificação, pois permite que o indivíduo observe a si mesmo e seu próprio percurso de formação.

No próximo tópico, apresentaremos os fundamentos estruturantes do currículo integrado no ensino médio.

### 2.3.3 *Princípios e fundamentos estruturantes do currículo integrado ao Ensino Médio Integrado*

O ensino médio integrado traz uma oportunidade de ir além de uma formação focada em uma formação geral, pois possui o dinamismo necessário para um ensino que abarque as questões sociais e profissionais, passando pelo agir autocrítico docente. Freire (1996) nos brinda quando fala que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 17), apontando para a necessidade de um compromisso ativo do professor com o contexto em que atua didaticamente.

Esse posicionamento corrobora a materialização do currículo integrado, uma vez que, se faz necessário reconhecer o homem como ser histórico, dentro de uma realidade concreta, perante as múltiplas relações (Ramos, 2007, p. 17). Dessa forma, o docente precisa estar aberto à multiplicidade de situações, conflitos e desafios que se apresentam na complexa teia constitutiva do currículo integrado.

Os docentes atuantes no ensino integrado precisam, portanto, cultivar uma postura crítica em relação à sua prática pedagógica. Paulo Freire (1996) retoma essa ideia ao tratar da ingenuidade do professor. Segundo ele, o docente ingênuo é aquele que, ao ser investigativo, passa a atuar junto aos alunos estimulando sua criticidade e seu processo de apropriação do conhecimento.

Assim, o estudante, imerso nessa postura crítica diante dos conteúdos discutidos e construídos, desenvolverá a curiosidade e a criatividade essenciais ao seu crescimento. Como aponta Freire (1996), “a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída” (p. 15).

Portanto, a mobilização intencional do ensino e da aprendizagem, a partir do currículo integrado e orientada por uma perspectiva crítica, produzirá resultados significativos que ultrapassam a mera formação geral, estendendo-se à vida prática e à profissionalização dos estudantes.

O currículo integrado, possui, além do trabalho crítico, outras bases fundamentais e que traduzem inquietações de uma educação que se alinha com a nossa sociedade, tão necessitada de pessoas com formação qualificada e que tenham na autonomia seu principal legado. São, pois, a formação humana integral, formação politécnica e formação omnilateral as

demais fundamentações que constituem a constituição filosófica do currículo integrado. Se complementam e se concretizam a partir das práticas pedagógicas que se alinham com a formação profissional.

Quando tratamos de formação politécnica, ou simplesmente de politecnia, salientamos a que é propositalmente materializada no ensino médio. O ensino médio é a etapa que se subentende como aquela que o jovem está se preparando para a sua inserção no mundo do trabalho, ao lado de sua emancipação (Ramos, 2007, p. 12), conjuntamente com a conclusão dos estudos em disciplinas gerais, as quais são exigidas nos exames de ingresso nos cursos superiores – o ENEM é o maior exemplo atual que existe no Brasil.

Ocorre que, quando se trata de politecnia, a oferta de educação vai além de uma formação geral. Pensar nesta perspectiva é romper com o tradicional, que, na maioria das vezes, possui ações educativas que, na prática, não funcionam. Por isso, reconhecemos que “a educação politécnica como aquela que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (Ramos, 2007, p. 13), traz uma proposta mais ampla e que alcança objetivos sociais de inserção maiores para o jovem da classe trabalhadora. Será a formação politécnica a forma de educação que mais se volta para os jovens que almejam um ensino alinhado com anseios profissionais, formação humana e formação geral.

Um dos problemas dos currículos na realidade da América Latina são os alicerces de sua constituição, os quais, baseados em cânones europeus, mostram uma inclinação a um modo tradicionalista de concretizar a educação, a qual se distancia de realidades diversificadas e muito complexas como a nossa, subordinando-se. Em estudo recente, Marín-Liébana, Magraner e Nicolás (2021), ao analisarem práticas curriculares em Música, destacam que países da América do Sul, como o Brasil, ainda apresentam traços culturais ligados a realidades locais, mas fortemente alinhados a cânones europeus conservatoriais em seus currículos. Por outro lado, um currículo verdadeiramente multicultural reconhece e valoriza essa diversidade. Essa situação revela o quanto persiste uma dependência — ou talvez um receio de errar — que mantém a continuidade da utilização de propostas curriculares baseadas em modelos originados em épocas distantes e contextos muito diferentes do nosso.

Isso não significa deixar de pensar e refletir a partir de ações de sucesso que ocorreram noutros contextos, mas significa necessariamente ainda estar preso a modelos trazidos e que se esquecem de valorizar o nosso, perante as formas de se relacionar que a sociedade tem com seus próprios construtos sociais.

Pensar o currículo dentro da politecnia, portanto, significa pensar numa educação

voltada para o trabalho, pois “considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la” (Ramos, 2007, p. 4), permitindo que o jovem possa escolher, tomar suas decisões perante sua continuidade de estudos, inserindo-se socialmente no mundo do trabalho, e, concomitantemente, tomando decisões críticas perante a sociedade. Esse é o alicerce principal da formação politécnica.

Ao tratar de formação omnilateral, estamos tratando de dimensões fundamentais da vida estrutural na sociedade, como mostra a mesma autora (*Ibid*). Essas dimensões fundamentais são o trabalho, a ciência e a cultura. A relação desta tríade faz com que o indivíduo construa sua própria realidade; tendo a justa aglutinação para a vida social, esses estudantes terão a oportunidade de, inclusive, destacar-se mais, a partir do seu perfil, na dimensão do trabalho, na dimensão científica e, ainda, na dimensão cultural. Não esquecendo que, a científica, atrelada aos conhecimentos produzidos pela humanidade e à dimensão cultural, alicerçada pelos valores éticos e morais (*Ibid*), só serão possíveis ao haver um ambiente favorável, o qual se encontra plenamente efetivo no currículo integrado, pois é concretizado num ambiente de partilhas e de criticidade.

Por fim, a formação humana integral é concebida a partir de um currículo que integra diversas ideias e proposições, buscando destacar múltiplos aspectos do ser humano em sua constituição social. Torna-se necessário também analisar os diferentes interesses que permeiam a construção da política curricular, os atores envolvidos e suas disputas, para compreender o que é considerado mais interessante ou relevante segundo a visão de cada participante (Correa; Silva, 2020, p. 126).

Não seria incomum a presença de variados interesses, especialmente hegemônicos, que influenciam a inclusão ou exclusão de determinados conteúdos na construção de uma sociedade “ideal”, conforme estratégias e diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, como a OCDE. Contudo, o aprofundamento desta última questão ultrapassa o escopo deste trabalho.

Esse cenário contribuiu para a perpetuação — e talvez ainda perpetue — a dualidade no sistema educacional brasileiro: de um lado, aqueles que têm acesso a uma educação que prepara para a continuidade em estudos superiores; do outro, aqueles que recebem o mínimo que o Estado oferece, preparando-se apenas para a sobrevivência diante dessa oferta educacional limitada.

A formação profissional e humana integral se fundamenta fora dessa lógica dualista, pois:

Dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (Ramos, 2007, p. 3).

Isso confronta a ideia de uma educação dualista, onde, de um lado, haveria uma formação para ricos e, do outro, uma educação para pobres. O que se concebe atualmente é uma educação que seja ofertada a todos, permitindo que cada estudante construa suas próprias escolhas a partir das oportunidades apresentadas. Tudo isso deve estar ancorado em uma educação crítica e ética, entendida como uma educação social para o trabalho.

É preciso compreender a formação integral, omnilateral e politécnica como um caminho para a emancipação humana (Moura; Lima Filho; Silva, 2015), que, na realidade dos estudantes brasileiros, se traduz em autonomia.

## UMA OBRA MUSICAL EM MOVIMENTOS

### PRIMEIRO MOVIMENTO

Assista um primeiro movimento:



Sonata K. 545 W. A. Mozart (<https://www.youtube.com/watch?v=1gRxx4fYO4>)

Qual é o primeiro movimento de uma obra musical? Vejamos o que nos mostra o clássico *História da Música Ocidental*, de Graut e Palisca (2005).

O “primeiro movimento” é o início de uma obra chamada Sonata, amplamente difundida e composta por compositores do período Barroco, como Johan Sebastian Bach, do período clássico como Haydn, Mozart, Scarlatti, e de outros períodos como Beethoven, Brahms, Schubert, Chopin, dentre vários compositores. Sonatas para piano, para violino, trompa, e os mais variados instrumentos. O primeiro movimento é vigoroso, mostra o vigor, beleza e potência que será apresentada em toda a obra. Geralmente, é um movimento enérgico, rico em sonoridades e exploração das particularidades do instrumento e da virtuosidade do instrumentista solista. Beethoven foi o exemplo de vigor, principalmente nas sonatas *Patética*, *Aurora* e *Apassionata*. Mozart era de um brilho esplêndido, muito movido por uma energia inexplicável. Haydn possuía um movimento rico e de uma sonoridade viva que encantava os

ouvintes. Schubert, Chopin... quanta emoção e técnica! Raras exceções quando é um movimento mais tranquilo, mas isso é outra história.

O primeiro movimento deste nosso trabalho tem muita correlação com o próprio movimento da vida do pesquisador iniciante que a escreve: no início de nossa atuação profissional como músico, professor (ou como alguns queiram chamar, “instrutor de instrumento musical”), era uma correria sem tamanhos: antes mesmo de entrar na faculdade, já estávamos ensinando piano e teclado, regendo alguns coros, acompanhando ao piano coros na Igreja Batista... muita agitação! Entramos na Universidade para cursar Licenciatura. O movimento acelera: além de dar aulas particulares, de atuar como pianista da Igreja Batista, de tocar em eventos, de acompanhar corais profissionais, veio um estágio na área do ensino da música em escola municipal do Recife, além de uma bolsa de extensão na Universidade... Nossa, quanto movimento hein? Mas conseguimos dar conta e, hoje, permanecemos no movimento, mas deixemos para contar mais nos próximos, os quais serão apresentados nas próximas sessões!

### **3 CONEXÕES ENTRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, O ENSINO DE MÚSICA E OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN**

#### **3.1 A música como área do conhecimento, atividade docente e campo epistêmico articulado à Educação Profissional**

A Música, enquanto uma subárea da Arte, e esta, por sua vez, sendo integrante da grande área Linguística, Letras e Artes, de acordo com a plataforma dos grupos de pesquisa do CNPQ<sup>10</sup>, possui um *status* próprio, com um corpo que a particulariza dentro de um espaço de conhecimento. Será focado aqui, ao tratar da Música, sobre a Pedagogia da Música, ou melhor falando, sobre o ensino e aprendizagem desta subárea, enquanto a atividade docente e suas confluências com o objeto a ser discutido.

É, pois, uma reivindicação da Pedagogia da Música ser reconhecida e ter o seu *status* próprio enquanto área do conhecimento, tendo uma construção realizada e refletida por pesquisadores que discutem e trazem para o debate outras áreas que permitem construir um corpo epistêmico que a constitui enquanto instância do conhecimento. Kraemer (2000) nos apresenta a ocupação da pedagogia da música, em espaços escolares e não-escolares, diante das relações das pessoas com a música, principalmente quanto no que diz respeito às apropriações e transmissões dentro de um processo de formação, referendado pela cultura musical, tendo o reconhecimento da pedagogia da música enquanto instância reflexiva de seus limites, tarefas

---

<sup>10</sup> A Música é uma subárea da Linguística, Letras e Artes, tendo a Regência, Instrumentação Musical, Composição Musical e Canto como instâncias participantes na sua formação. Para maiores dúvidas, ver em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/linguistica-letras-e-artes>, acesso em 16/06/2023.

especiais e estruturas no conjunto das ciências (Kraemer, 2000, p. 51). É possível, dessa forma, credenciar a pedagogia musical enquanto área do conhecimento constituída de um *corpus* próprio de análise, com práticas, estruturas, situações diversas, conceitos e epistemologias próprias, localizadas em territórios e momentos diversos.

A prática musical, sendo materializada numa aula de música, é realizada a partir do reconhecimento de muitas particularidades que a constituem, tanto do seu aparato de atividades, conceitos a serem discutidos, quanto às fundamentações sociais, filosóficas, psicológicas e antropológicas pertencentes a todo o processo da prática musical. A música é uma prática social, tendo o envolvimento das fundamentações acima descritas e das relações das manifestações sociais dessas práticas entre os jovens e as demais gerações. Souza (2009) nos mostra que essas práticas sociais desenvolvidas a partir da música ocorrem devido às formas de consumo e apropriações que os jovens possuem com a música e suas práticas dentro de seus grupos. Assim, é possível ver que todo esse movimento é fortalecido por meio das relações desenvolvidas nas práticas realizadas em sala de aula, entre professores de música e estudantes, bem como entre os próprios jovens com seus familiares, pessoas mais velhas, grupos comunitários diversos, com suas comunidades religiosas, e outras instâncias sociais, permitindo, assim, uma ampliação e potencialização das práticas musicais a partir de relações humanas e afetivas.

Ao tratar dessas práticas musicais dentro de práticas pedagógicas realizadas na escola, com o devido planejamento, Araújo (2015) nos chama a atenção quanto ao compromisso da transformação social pela qual essas práticas são responsáveis. Nos é referendado que:

As práticas pedagógicas [sejam] orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social (Araújo, 2015, p. 67).

O professor de música, então, deve buscar, além de desenvolver uma maturidade, uma compreensão mais apurada da própria realidade e contexto em que atua, reconhecer as particularidades sociais e psicológicas pertencentes àquele grupo – condições de vulnerabilidade ou não, repertórios e estilos musicais apreciados, coesão do grupo, formas que partilham repertórios, dentre outros – e, assim, buscar a transformação social, bem como melhorias sociais por meio de sua prática docente. É, pois, um compromisso social as ações do professor e pesquisador da música no Ensino Médio Integrado – EMI, não só pelos aspectos positivos que, notória e comprovadamente, as práticas musicais podem trabalhar no

desenvolvimento cognitivo dos jovens, mas pelas possibilidades amplas de partilhas com várias áreas do conhecimento técnico e propedêutico que a música pode realizar.

Diversas formas são possíveis de serem trabalhadas no EMI, basta apenas haver o compromisso social por parte dos docentes e gestores, bem como as condições favoráveis, as quais devem ser propiciadas pelos órgãos e gestores máximos do sistema público de Educação. Araújo (2015) mostra que esse compromisso deve ser articulado pelos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social, pois “não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado” (Araújo, 2015, p. 67), reforçando, assim, o tamanho da responsabilidade, enquanto docentes da área de música e instituição, sobre o objetivo nosso: a formação humana e integral dos nossos estudantes. É preciso, portanto, a partir do dimensionamento e articulação das práticas musicais com outras áreas do conhecimento, pertencentes à formação integral, técnica e humana dos nossos estudantes, discutir as questões, os repertórios, os pertencimentos, os anseios, os objetivos e as proposições constituintes da vida social de nossos jovens. Assim, contribuimos com a transformação social desses, ajudando-os a se reconhecerem e a construírem seus próprios espaços na sociedade.

O exposto acima chama atenção ao formato de ensino que, durante muito tempo, persistiu e ainda persiste em nossa realidade brasileira: o de um modelo que privilegia as elites e as mantém sempre no topo social, dando a essas os melhores (ou duvidosos) índices educacionais. Com a efetivação da Lei 11.769 de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras e o reforço advindo da Lei 13.278 de 2016, a qual trata da oferta das quatro linguagens da Arte e “inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica” (Brasil, 2016), é possível ver que os sistemas de ensino, público e privado, se movem para oferecer as linguagens artísticas possíveis em sua realidade, passando a valorizar e reconhecer o trabalho específico do Professor de Arte, nas suas linguagens, oportunizando a todos, ricos e pobres, o devido acesso ao conhecimento artístico.

Santos (2019) referenda sobre a elitização dos sistemas de ensino, mas principalmente a ligada à cultura escolar e aos baixos investimentos em educação. Assim, salientamos sobre a importância de adotarmos, em nosso fazer docente, a resistência, principalmente diante de políticas que contribuem para o desfavorecimento dos mais necessitados; especificamente nós, docentes de Arte-Música do Ensino Médio Integrado, ocupando o espaço na Educação Profissional e Tecnológica, temos a oportunidade de fazer a diferença, referendando o EMI com

práticas que integrem os objetivos sociais dos estudantes com uma formação politécnica, integradas com a diversificação da formação e transformação social desses jovens da classe trabalhadora.

### **3.2 Aproximações entre a Práxis do professor de música e a teorização da categoria trabalho**

Ao tratar, no item 3.1, das práticas musicais em sala de aula, defendemos que esse é o fazer pedagógico do professor de música. Esse fazer está respaldado por outras atividades práticas realizadas em múltiplos contextos, além de ser refletido cientificamente em trabalhos acadêmicos, amplamente discutidos em congressos específicos da área de Educação Musical e em revistas acadêmicas especializadas.

O docente da área de música, atuante no Ensino Médio Integrado (EMI) e, nesta realidade, denominado “Professor de Arte-Música”, dispõe de um ambiente favorável para desenvolver suas atividades no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Isso se deve à prerrogativa do Currículo Integrado, que possibilita um trabalho conjunto, visando promover o desenvolvimento e a transformação social ampla do estudante, conforme destacado no item anterior.

Entendamos essa prática enquanto *práxis*, estando presente na ação do docente atuante no Ensino Médio integrado - EMI. O termo *práxis* se insere numa reflexão atual ao discutirmos sobre a ação do professor do EMI, principalmente na relação que deve ser feita na devida integração realizada pelas áreas do conhecimento que constituem a grade curricular atual dos cursos técnicos integrados. Durante muito tempo, persistiu um ensino voltado para os conteúdos, sem nenhuma reflexão ou questionamentos dos estudantes e dos professores. Saviani (1999) nos oferece uma reflexão ampla acerca da pedagogia tradicional, permitindo compreender que os métodos tradicionais de ensino são, sob uma perspectiva mais contemporânea, insuficientes para apreender o contexto em que se vive e atua. Portanto, a *práxis* se apresenta como uma instância relevante para as reflexões atuais, contrapondo-se aos métodos tradicionais, os quais, segundo Saviani, eram aplicados sem qualquer questionamento.

Toda prática precede uma teoria ou, a partir de uma teoria, é possível desenvolver uma teorização, a partir da necessária observação dos fenômenos. Vásquez (2007), fundamentando-se nas ideias revolucionárias de Marx, mostra que a *práxis* surge da revolução, enquanto objeto e instrumento de transformação. Teoria e prática devem caminhar juntas, porém, de forma mais

contundente, é fundamental que sejam consideradas as necessidades reais, as realidades concretas, bem como uma crítica radical às transformações e ao homem concreto que se constitui diante da consciência de si mesmo e das respostas que busca. Portanto, a práxis, nesse sentido e entendida como instância atual para a reflexão sobre as ações docentes, interliga-se e advoga como meio indispensável para a transformação necessária da sociedade — uma transformação radical que mantém a crítica sempre presente.

No que tange à práxis enquanto epistemologia no fazer pedagógico dos docentes do Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente no que se refere à formação desses professores, sua importância é fundamental. A persistência de métodos ultrapassados, ainda presentes em nossas escolas, configura-se como um dos principais entraves ao desenvolvimento social. Embora haja a notoriedade da precarização dos espaços escolares e da realidade de vulnerabilidade social enfrentada pelos estudantes, são as iniciativas e políticas públicas que desempenham papel crucial na melhoria dessas condições. Nesse contexto, concebe-se um professor comprometido com esse desejo de transformação, para que o conhecimento e a prática estejam efetivamente relacionados:

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (Silva, 2017, p. 125).

Assim, essa epistemologia se alinha com as reflexões e ações do docente do Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente do professor de Arte-Música, considerando a formatação e o corpo da área específica do campo musical e suas ementas presentes nos cursos técnicos integrados. A mesma autora defende que “o trabalho docente é também práxis”, e, corroborando suas provocações, defendemos que o trabalho e o agir do docente de Arte-Música estão interligados com a formação humana dos estudantes, pois necessitam ser práticas pautadas em reflexão, a partir de princípios científicos discutidos, de trabalhos desenvolvidos em outras realidades e academicamente apresentados, com resultados válidos e significativos.

A perspectiva histórico-dialética, fundamentada por Karl Marx, possibilita um olhar mais apurado sobre a realidade concreta dos nossos alunos, reconhecendo seus percursos históricos e suas localizações em contextos diversos. Isso permite aos docentes de Arte-Música do EMI desenvolver estratégias práticas musicais e pedagógicas dialógicas com os contextos desses estudantes, potencializando a formação integral dos mesmos.

Quatro eixos são constituintes do currículo integrado: cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Detemo-nos agora a tratar da categoria trabalho enquanto elemento participativo da formação dos estudantes como princípio educativo. A categoria cultura será abordada na próxima seção, de forma mais aprofundada, em consonância com o objeto desta investigação.

Ao tratar da categoria trabalho enquanto princípio educativo, não podemos deixar de verificar o sentido ontológico e o significado da palavra “trabalho”, apoiando-nos nas concepções de Marx. Os meios utilizados para a devida subsistência humana ocorre pela ação do homem sobre o meio natural, transformando-o e obtendo os meios devidos a fim de ter o seu sustento. Isso advém do trabalho. A respeito disso, Chagas (2011) nos mostra:

Marx concebe o trabalho (Arbeit) na dimensão tanto positiva, sem fazer apologia ao trabalho estranhado (entfremdete Arbeit), assalariado, quanto negativa, sem negar indistintamente o trabalho”, [e] “Enquanto o trabalho útil-concreto é qualitativo e cria os valores de uso necessários ao ser humano, para satisfazer socialmente as suas necessidades físicas e espirituais, o trabalho abstrato é, pura e simplesmente, quantitativo, a substância e a grandeza do valor, e produz mais-valia (valor excedente) para o capital (Chagas, 2011, p. 01).

Diante das definições e amplitudes da palavra trabalho, a partir das concepções marxistas, é possível destacar a relação da ação do trabalho realizado pelo homem (os animais não trabalham, destaque-se!) perante suas necessidades sociais de subsistência e de transformação no meio onde vive. A utilidade do trabalho, para o ser humano, é de extrema relevância, pois o que move e permite que o homem transforme sua realidade material é a ação do trabalho. Ficaremos até aqui, no que diz respeito à ontologia e à concepção marxista do trabalho, respeitando os limites e a proposta desta investigação, para não nos afastarmos do objeto principal. A seguir, voltamos nossa atenção para o trabalho enquanto princípio educativo.

Postas as devidas referências marxistas quanto ao trabalho enquanto essência e instância social, partimos para discutir o trabalho advindo da formação pela educação. A Lei 9.394 de 1996, nossa *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, preconiza no artigo 36-A a “preparação geral para o trabalho”, facultado pela habilitação profissional, realizada através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2018, p. 28), atestando, assim, que a formação técnica possibilita uma formação voltada para o trabalho de maneira mais direta, não excluindo uma formação mais geral. O texto da lei explicita, portanto, o trabalho como elemento presente na vida social e, para o devido exercício, faz-se necessária a preparação dos indivíduos pela educação nos devidos espaços escolares.

Verificar as contradições do meio social, bem como a historicidade humana a partir de uma visão dialética, dá aos Docentes de Arte-Música do EMI uma visão mais ampla do desenvolvimento de suas práticas pedagógico-musicais, nas ações “tete a tete” com os estudantes, e isso ocorre a partir da notoriedade que o trabalho é desenvolvido também neste formato de práticas docentes – as práticas musicais. Reconhecer o trabalho como princípio educativo “permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológico e histórico” (Moura, 2010, p. 8), direcionando a uma reflexão dos sentidos nas práticas dos professores de música no EMI, as quais se configuram como elementos pertencentes ao currículo integrado, com possibilidades significativas para o desenvolvimento de potencialidades dos estudantes, principalmente no que diz respeito à criatividade, necessária nos processos sociais e cognitivos.

Moura (2010), ainda, reforça o caráter histórico do princípio educativo a partir da consideração e da necessária visão das diversas formas e significados que o trabalho assume nas sociedades humanas. Isso se alinha com as práticas pedagógico-musicais, estando essas inseridas e desenvolvidas a partir de manifestações culturais distintas nos vários contextos da realidade brasileira. É possível, pois, a articulação dessas práticas musicais dos docentes de Arte-Música com a categoria trabalho perante a observação desses significados assumidos e vivenciados na sociedade, tendo esses a necessidade de uma articulação com os processos criativos em que a Música e as outras Artes podem trabalhar nos contextos dos estudantes.

Enquanto área das Artes, a Música também produz conhecimento. Isso é tacitamente reconhecido, porém é necessário localizar esse conhecimento em sua contribuição para a formação dos estudantes, momento em que o trabalho se materializa. Ramos (2007) nos mostra que “o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas” (Ramos, 2007, p. 7). Dessa forma, quais devem ser as principais questões, práticas, conceitos e demais elementos da Música que possibilitem o avanço dos estudantes, para que estes se tornem sujeitos ativos, participativos e produtores na sociedade em que vivemos?

De acordo com Ramos (2007), o trabalho deve ser visto como “mediação da relação entre ciência e produção”, além de ser “compreendido como a forma concreta pela qual se realiza historicamente a produção e a reprodução material e espiritual da existência humana” (RAMOS, 2007, p. 7). Os professores de música do Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente aqueles atuantes nos Institutos Federais, precisam reconhecer a importância e os múltiplos sentidos de sua disciplina no desenvolvimento integral dos estudantes, a partir da

compreensão das necessidades desses indivíduos em relação à sua formação e preparação para o mundo do trabalho. O principal insight é que esse jovem ingressará no mercado de trabalho a partir de uma formação que o capacite a ser um elemento ativo na sociedade, obtendo os meios necessários para a transformação material e espiritual de sua subsistência. A Música e a Arte proporcionam, em larga escala, por meio de suas práticas musicais, sociais e coletivas, possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e dos relacionamentos sociais essenciais para a inserção do jovem na prática social do trabalho.

As práticas pedagógicas que se comprometem com o desenvolvimento do trabalho enquanto princípio educativo necessitam de maiores debates sobre o mundo social do trabalho em si. Verifica-se

que uma prática pedagógica significativa demanda análises do mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), que incluam a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção (Moura, 2010, p. 9).

Assim, cabe aos docentes de Arte-Música, bem como das demais Artes, dedicar a devida atenção e articular seus conteúdos, práticas artísticas, pesquisas e ações de extensão com o mundo do trabalho e os contextos sociais dos estudantes. Não há uma fórmula pronta para a materialização dessas articulações; contudo, a partir do reconhecimento do espaço que a Música e as Artes ocupam no currículo integrado, é possível promover diferenças significativas quando essas práticas se articulam e dialogam com as realidades dos estudantes. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento da categoria trabalho dentro da formação humana integral, tornando o estudante participante ativo e agente responsável por sua própria produção material, fundamentada em sua formação.

### **3.3 Aspectos do campo epistêmico da música presentes nos documentos institucionais do IFRN**

Debrucemo-nos, neste item, aos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico – PPP, Plano de Trabalho de Disciplinas – PTDEM, Organização Didática do IFRN e Projeto Pedagógico do Curso Integrado em Instrumento Musical – PPC. Não será pretensão, nesta subseção, discutir a total constituição dos documentos, porém trazer para o debate os elementos principais que cada um possui quanto à organização da disciplina Arte-Música, à presença no currículo integrado e, nos documentos que não trazem explicitamente a disciplina ou palavra “Arte-Música”, mostrar o efetivo apoio institucional e forma de organização trazida

pelo IFRN, no sentido de contribuir e fortalecer a área de Arte em nossa Instituição.

### *3.3.1 Caracterização e contextualização curricular sobre o ensino de música no Projeto Político Pedagógico - PPP e na Organização Didática do IFRN*

Antes de adentrar no Projeto Político Pedagógico – PPP do Curso de Música do Campus Jucurutu, faz-se necessário explicar o que é um PPP, bem como suas finalidades, deixando o caminho mais claro para a compreensão. Não é pretensão nossa fazer uma explanação vigorosa, mas deixar alguns elementos que historicizam e destacam as principais questões constituintes de um PPP. Será apresentado, de forma breve, o necessário planejamento e, em seguida, a ação coletiva e participativa enquanto momentos imprescindíveis para a construção permanente do Projeto Político Pedagógico.

Primeiramente, ao destacar o planejamento e o tempo dedicados por nós, enquanto instância da gestão do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, ressaltamos a importância de realizar a construção de documentos institucionais de forma coletiva e respaldada pela gestão máxima da instituição. Esse processo ocorre por meio de portarias que estabelecem os participantes responsáveis — designados pela escolha dos pares —, os prazos a serem cumpridos e os relatórios necessários. Posteriormente, esses documentos são submetidos ao debate com a comunidade acadêmica e, após todo esse movimento democrático, são disponibilizados publicamente, atualmente via internet, para consulta permanente. Dessa forma, tornam-se objetos de análise, aprendizado e aprimoramento contínuo.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN busca constantemente fortalecer suas práticas educativas, tendo a formação politécnica como base principal de seu trabalho pedagógico, por meio do diálogo contínuo com a comunidade. Essa ação pôde ser testemunhada durante nossa participação na gestão, entre 2016 e 2021, período em que foi possível discutir permanentemente as demandas da comunidade escolar, a busca por uma educação de qualidade e a missão institucional de formar cidadãos preparados crítica, social e profissionalmente. Essa missão está expressa no Projeto Político Pedagógico, que funciona como balizador e alicerce do nosso compromisso:

O projeto político-pedagógico deve ser compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abrangendo direcionamentos, pedagógicos, administrativos e financeiros. É um instrumento de gestão democrática que possibilita a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional (IFRN, 2012, p. 13).

Torna-se claro, portanto, que a participação ativa e contínua na construção coletiva é fundamental para a reflexão e crítica das práticas pedagógicas e demais ações da gestão institucional. Afinal, problemas e avanços — sejam acadêmicos, técnicos ou administrativos — estão intrinsecamente ligados à dimensão pedagógica da instituição. Essa construção coletiva envolve as finalidades e objetivos institucionais, a adequação dos espaços educativos para aulas, esportes e laboratórios, o respeito mútuo entre servidores e estudantes, a presença efetiva dos gestores nas reuniões e a escuta atenta das necessidades uns dos outros, além das propostas dos cursos e demais situações. Assim, podemos afirmar que toda instância da instituição — acadêmica, administrativa, presencial ou virtual — carrega um caráter pedagógico, visto que todas as ações do IFRN têm como propósito final o aluno.

A formação humana integral, discutida em tópicos anteriores, é o foco de todos os docentes e demais servidores do IFRN, não havendo como se esquivar perante a missão e o comprometimento de nossa instituição. A coletividade possui voz e vez, permitindo a participação das representações tanto de estudantes, servidores administrativos e docentes, para, assim, haver uma escuta ativa e ações mais potentes no que diz respeito à materialização das nossas atividades. Sendo assim, “construído de modo participativo, o projeto político-pedagógico permite resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. Opõe-se, assim, à lógica do planejamento burocrático ou meramente estratégico [...]” (*Ibid*, 2012, p. 13). Destaca-se, dessa forma, a importância referendada por nossa instituição quanto aos aspectos subjetivo e social da participação coletiva, com a finalidade de participação de todas e todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de construção do PPP.

A partir de agora, discutiremos de forma sucinta sobre o PPP do IFRN e sua Organização Didática<sup>11</sup>, iniciando desde a Política de Educação Profissional Técnica do Ensino Médio, a qual inclui cursos na modalidade integrada e subsequente, até às diretrizes curriculares dos cursos integrados ao ensino médio. Abordaremos questões relativas ao âmbito geral da oferta, incluindo o Curso Subsequente em Instrumento Musical e suas propostas curriculares.

Como modalidade integrada, entenda-se os cursos de nível médio ofertantes de disciplinas de formação geral junto a outras disciplinas de formação técnica. Para a modalidade subsequente, temos um núcleo fundamental, formado pelas disciplinas português e matemática junto a outros dois núcleos, o articulador e o tecnológico, com disciplinas de formação técnica,

---

<sup>11</sup> Documento norteador das diretrizes, função social, ensino, pesquisa e extensão junto às atividades estudantis, diante do fazer docente e as ações pedagógicas e administrativas do IFRN. Esta Organização Didática foi Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012. Para maiores informações, acessar em [https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica\\_2012\\_versaoFINAL\\_20mai2012.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf). Acesso em 18/06/2023.

as quais dão um suporte e articulação desde as soluções tecnológicas até as relações de trabalho e sociedade, como veremos mais adiante.

É apresentado no PPP:

Dentre as modalidades previstas na legislação, o IFRN optou pela formação técnica nas formas integrada e subsequente. Dessa maneira, comprometeu-se a atuar, regularmente, na educação profissional técnica de nível médio, ofertando, de acordo com as prerrogativas da Lei 11.892/2008, cursos integrados e cursos subsequentes. Para tanto, a Instituição sistematizou uma proposta curricular e definiu percursos metodológicos capazes de integrar a educação básica à educação profissional (IFRN, 2012, p. 131).

Enfatiza-se, assim, a respeito da oferta dos cursos subsequentes, o que o IFRN propõe desde o PPP: a definição de caminhos que permitem ao estudante um caminhar de forma orientada metodologicamente, perpassando o currículo, sempre priorizando a integração das disciplinas para uma formação que atenda às demandas sociais. A Organização Didática, em seu artigo 45, na mesma medida, preconiza uma formação técnica, habilitando tanto social quanto profissionalmente o estudante:

Os cursos técnicos de nível médio subsequentes, destinados aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio, serão planejados com o objetivo de formar o discente para uma habilitação profissional técnica de nível médio, que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos em cursos de especialização técnica (IFRN, 2012, p. 19).

É apresentada, institucionalmente, não apenas a formação técnica por si só, mas uma habilitação que permite ao estudante uma inserção social e uma possibilidade de continuidade de estudos, com a compreensão desta “especialização técnica” em cursos superiores em tecnologia, licenciatura e bacharelado. No caso dos Cursos Subsequentes em Instrumento Musical, a possibilidade é de uma continuidade nessa especialização a nível de Licenciatura ou Bacharelado em Música, já que não existem cursos superiores de Tecnologia em Instrumento Musical, com exceções na área de Processos Fonográficos<sup>12</sup>.

Não se pode perder de vista, segundo o PPP do IFRN, a fundamentação filosófica que constitui os cursos ofertados, pois, “em âmbito filosófico, a concepção institucional de formação técnica alicerça-se na teoria da práxis” (IFRN, 2012, p. 131), demonstrando as bases

---

<sup>12</sup> Cursos Superiores, ofertados enquanto Tecnólogos – cursos técnicos em nível superior. Para Produção Fonográfica o objetivo é uma formação superior que trabalhe com processos de gravação sonora. Para maiores dúvidas observar o catálogo dos cursos superiores do portal do Ministério da Educação - MEC, página 90, em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6279/-/catalogo-cursos-superiores13-0710&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6279/-/catalogo-cursos-superiores13-0710&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192), acesso em 18/06/2023.

teóricas que fundamentam epistemologicamente os nossos cursos. Posta essa questão, ao tratarmos, no início deste capítulo, sobre a categoria trabalho enquanto princípio educativo, a base marxista que fortalece e sedimenta esse fundamento é a filosofia da práxis, a qual é, por natureza, revolucionária, fazendo com que o estudante tenha uma formação crítica e questionadora da sociedade, ampliando as possibilidades de conhecimento do “eu” enquanto ser localizado social e historicamente. Essa defesa é uma realidade necessária, pois “busca [a] defesa do currículo e do ensino como construções sociais” (Pacheco; Oliveira, 2013, p. 29), sendo assim uma visão merecedora da ativa participação docente e estudantil, o que, em nosso contexto institucional, trata-se de uma constante: a coletividade participa de forma efetiva do protagonismo estudantil.

O item 4.3.1 do PPP, o qual trata dos *Princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio*, apresenta-nos a diversa gama de orientações que alicerçam o fazer diário das práticas de ensino, pesquisa e extensão do IFRN, norteadores também das atividades gestoras e administrativas. Quatro desses princípios se alinham à presente proposta de investigação, fortalecendo nossas inquietações, são eles: 1) integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico, a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia; 2) organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos; 3) respeito à pluralidade de valores e de universos culturais; e 4) flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de curso e do currículo (IFRN, 2012, p. 136). São dezesseis Princípios Orientadores ao todo, porém, os descritos acima são os que mais, ao nosso ver, fortalecem a proposta de um Curso Técnico em Instrumento Musical.

O primeiro Princípio Orientador, apresentado anteriormente, reforça a importância da categoria trabalho enquanto princípio educativo. Em conjunto com o terceiro Princípio, oferece respaldo à valorização da cultura, também considerada uma categoria essencial no currículo integrado. Dessa forma, legitima a oferta do Curso Integrado em Instrumento Musical em nossa instituição.

O segundo Princípio reforça a necessidade da pesquisa para a construção do conhecimento e no IFRN, através da Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPI – e os Editais de fomento à Pesquisa, se tem a possibilidade dos estudantes estarem desenvolvendo sua autonomia e ampliação do conhecimento através destes projetos. Por fim, o quarto Princípio, permite uma constante melhoria do currículo e os conteúdos oferecidos, sendo assim um constante aperfeiçoamento e alinhamento com o debate atual realizado pelas inovações tecnológicas e isso é notado nas práticas e debates em sala, sendo estes currículos atualizados em momentos oportunos, através do debate nas áreas do conhecimento.

Passamos agora a tratar da estrutura curricular, que se materializa em uma matriz composta pelos seguintes núcleos politécnicos: núcleo fundamental, núcleo estruturante, núcleo articulador e núcleo tecnológico (PPP do IFRN, 2012, p. 138). Essa matriz serve como proposta orientadora para os cursos técnicos integrados, subsequentes e PROEJA ofertados pelo IFRN.

Nos cursos técnicos subsequentes, o núcleo fundamental revisita disciplinas do Ensino Médio — no caso do IFRN, são as disciplinas de Português e Matemática. O núcleo articulador tem a função de articular as disciplinas de base científica e tecnológica comuns ao eixo tecnológico do curso, que, no caso do Curso Subsequente em Instrumento Musical, é o eixo “Produção Cultural”. Por fim, o núcleo tecnológico é responsável pelas disciplinas técnicas específicas que não são ofertadas no núcleo articulador.

Estes núcleos politécnicos estão, da mesma maneira, referendados no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do IFRN, versão revisada para os anos de 2019 a 2026, o qual mostra os parâmetros discutidos coletivamente para a oferta dos cursos diante da diversificação social e localização geográfica dos Campi do IFRN.

Essa proposta possibilita a integração entre formação pedagógica e formação específica, a realização de práticas interdisciplinares, assim como favorece a unidade dos projetos de cursos em todo o IFRN, concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação. Assim, na busca de assegurar aos estudantes o acesso às mesmas condições de formação, promovendo-os a níveis mais elaborados de conhecimentos e de habilidades intelectual, cultural, política, científica e tecnológica, com contribuições efetivas à formação humana integral, os cursos estão estruturados por meio de uma matriz curricular integrada, constituída por núcleos politécnicos, que tem os fundamentos nos princípios da politecnicidade, da interdisciplinaridade e nos demais pressupostos do currículo integrado. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO IFRN, 2019, p. 72)

Demonstra-se, assim, o comprometimento da instituição quanto à oferta de cursos que estejam sintonizados com os arranjos sociais e com a produção econômica de cada contexto. Para a oferta do Curso Subsequente em Instrumento Musical, foi observada a realidade social e produtiva da cidade de Jucurutu-RN, a qual será discutida mais à frente nesta investigação.

A oferta de um curso se alinha à realidade e às demandas sociais de determinado contexto e é materializada em formato de disciplinas disponíveis dentro de um currículo. Discorreremos adiante sobre o currículo integrado, mas vale salientar e reforçar a importância do desenvolvimento de sua materialização, pois:

O currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada (Araújo, 2015, p. 67).

Vê-se, pois, o necessário espaço para adequação do currículo a partir dos interesses e relações sociais que são travadas no cotidiano e no fazer pedagógico diário. Os conflitos e ideologias são discutidos na articulação dos conteúdos trazidos diante das demandas de formação. A cultura oficial e a produção da cultura contestada nos oferecem a reflexão devida nestes espaços educativos. É, pois, o oferecimento e debate de determinados conteúdos em sala, para a formação dos nossos alunos em cursos técnicos, uma possibilidade para estes verificarem o seu lugar social, sua identidade, pois:

A utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. (*Ibid*, 2015, p. 68)

Assim, tratar de um curso em uma realidade interiorana, no Nordeste do Brasil, precisa passar por um necessário debate com a própria realidade, tendo a devida articulação dos cursos ofertados com seus currículos e conteúdos diante da “utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que valorizem o ser humano” (Araújo; Costa e Santos, 2013, p. 15). O IFRN, ao oferecer um curso na área de Música, possibilitou uma leitura da realidade por parte dos docentes atuantes desta área junto à comunidade local, diante dos seus arranjos, buscando uma transformação social e a melhoria da qualidade social na vida dos estudantes de instrumento musical, não apenas nos documentos institucionais até aqui utilizados para nossa explanação, mas em exemplos práticos realizados e desenvolvidos naquela região. Fica o convite para o acompanhamento das práticas musicais realizadas pelos estudantes e professores do Curso Técnico Subsequente em Instrumento Musical e seus projetos de extensão nos sites institucionais do IFRN e redes sociais disponíveis<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Para maiores informações, ver a página oficial do IFRN e as redes sociais dos Cursos de Música em Jucurutu, em @ifrn\_jucurutu (instagram oficial) e o <https://portal.ifrn.edu.br/processos-seletivos/estude-no-ifrn/cursos-tecnicos-subsequentes/tecnico-subsequente-2023/curso-tecnico-subsequente-em-instrumento-musical-20232-campus-jucurutu/> (página oficial do IFRN Campus Jucurutu).

Não se deve perder de vista que sobre todo este processo de construção perfaz a ação coletiva dos docentes, estudantes e comunidade escolar. A formação cidadã para o trabalho é o foco central dos cursos ofertados, pois:

O trabalho coletivo entre os grupos de professores (da mesma base de conhecimento ou de bases científica e tecnológica específicas) é imprescindível à consolidação de práticas didático-pedagógicas integralizadoras. [...] Esses cursos têm como principal ideário uma formação cidadã que viabilize a construção da autonomia e a superação da dualidade histórica entre os que são formados para o trabalho manual e os que são formados para o trabalho intelectual (IFRN, 2012, p. 140).

Portanto, a importância de uma educação que ocorre a partir do trabalho coletivo, fundamentado e realizado pelo devido diálogo, visando uma formação cidadã que supere a dualidade histórica (formação manual x formação intelectual), fortalece o trabalho realizado na Rede Federal de Educação, exemplificado na realidade do IFRN, mostrando possibilidades amplas de ofertas educacionais alinhadas com a proposta de uma Educação Politécnica. Toda proposta de Educação propositiva de ampliar as perspectivas sociais dos estudantes reconhece:

A formação humana [enquanto] um processo que envolve a historicidade e a totalidade das relações sociais, numa indissociabilidade entre trabalho, técnica e tecnologia, cultura e educação, produção material e intelectual da vida (Lima Filho, 2023, p. 37).

Desta feita, as relações sociais são as produtoras e transformadoras da realidade social, diante da materialização do currículo e dos conteúdos ministrados, incluindo-se os ministrados na área de Música. Isso ocorre a partir do momento em que se propõe o reconhecimento das potencialidades humanas em quaisquer realidades e contextos sociais, bastando, para isso, as devidas provocações e diálogos com os próprios contextos, realizados com docentes, estudantes e comunidade acadêmica e social na sua totalidade.

Finalizando este tópico, entremos agora nas *Diretrizes e Indicadores Metodológicos* apresentados no PPP do IFRN, os quais formatam as diretrizes curriculares dos cursos integrados. Será apresentado seu dimensionamento para todos os cursos, inclusive o Curso Subsequente em Instrumento Musical. Traremos aqui os objetivos, uma pequena explanação sobre o modelo, a estrutura curricular para uma formação emancipatória e a articulação devida com a interdisciplinaridade.

Quanto aos objetivos, “a educação profissional técnica subsequente ao ensino médio objetiva formar técnicos de nível médio para atuarem – em uma determinada habilitação técnica reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais – nas diferentes áreas profissionais” (IFRN,

2012, p. 147), a qual mostra e direciona para a atuação, não sendo fechada para espaços únicos, mas possivelmente concretizados conforme as demandas sociais e locais. Os estudantes serão detentores do desenvolvimento do seu próprio modo de subsistência e, aqui, o trabalho como princípio educativo novamente volta a ser apresentado como um resultado dos *insights* desenvolvidos pelos próprios alunos.

Vemos, dessa forma, uma educação e formação idealizada para os alunos realizarem uma leitura de sua realidade e, assim, melhorarem suas condições sociais e materiais, tendo nesta modalidade de educação o Ensino Médio Integrado:

O modelo proposto, em relação à estrutura curricular e à organização metodológica, visa articular as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia [...], [tendo], portanto, uma formação técnica emancipatória, fundamentada no compromisso de superar a clássica divisão, quanto ao domínio do conhecimento, entre a elite e a classe trabalhadora (PPP DO IFRN, 2012, p. 148).

Reconhece-se, assim, a proposta emancipatória trazida pelos cursos integrados. Um curso de Música, não somente por ser uma linguagem artística idealizada, notoriamente como uma Arte que fascina e contagia as pessoas, proporciona uma formação com bases epistemológicas, conceituais e permite um desenvolvimento social e profissional com reflexões e práticas amplas para o devido aprendizado e reflexão dos conhecimentos desenvolvidos. Os conteúdos e conhecimentos devem ser devidamente orientados e discutidos, pois “a organização curricular para a integração não pode abrir mão dos valores políticos próprios de uma pedagogia que se compromete com a democracia e a emancipação social dos trabalhadores” (Araújo; Costa; Santos, 2013, p. 15), ressaltando aqui que as demais Artes e a Música, como toda área do conhecimento, possui uma formatação epistemológica própria e pode participar também desse processo de emancipação.

A estrutura curricular dos cursos técnicos do IFRN “promove o domínio dos conteúdos científicos e tecnológicos, favorece a realização de práticas interdisciplinares e contextualizadas” e estão “articuladas entre si, fundamentadas na interdisciplinaridade e na contextualização” (PPP DO IFRN, 2012, p. 149), isto ocorre graças à articulação das diretrizes e dos indicadores metodológicos dos cursos técnicos, tendo a estrutura curricular, a prática profissional e as formas de acesso aos cursos como agentes que contribuem para a devida contextualização. As práticas profissionais de um curso subsequente e integrado em música perfaz na sua estruturação, práticas profissionais em diversos espaços, alinhadas com a atuação dos jovens, os quais mesmo antes de terem o acesso ao curso, já possuem notoriamente o

desenvolvimento de práticas musicais em diversos espaços – apresentação em eventos, por exemplo, como atuação em orquestras, bandas sinfônicas e filarmônicas e espaços religiosos. Tudo isso, portanto, corrobora o PPC do Curso Subsequente em Instrumento Musical, o qual será o objeto de debate do próximo item.

### *3.3.2 Caracterização e contextualização curricular sobre o ensino de música no PTDEM-Arte Música e no PPC – Instrumento Musical*

O PTDEM de Arte, subdividido para a realidade do IFRN nas linguagens de Artes Visuais, Música e Teatro, trata da oferta dessa disciplina no Ensino Médio Integrado e no PROEJA. Especificamente o PTDEM de Arte-Música discute a presença da música, seus conceitos e práticas musicais nos campi do IFRN, referendados pela atuação de docentes habilitados em Arte-Música, com formação superior em Música — seja Licenciatura ou Bacharelado.

No PTDEM, serão abordados desde os conceitos e fundamentações epistemológicas da Arte, passando pela proposta metodológica da disciplina, até um debate conciso sobre conceitos musicais, conteúdos trabalhados e a materialização prática por meio de apresentações musicais.

Quanto ao PPC — Projeto Pedagógico de Curso em Instrumento Musical na forma subsequente, do Campus Jucurutu, será discutido o propósito do curso, seus objetivos, os percursos metodológicos propostos, além de outras dimensões importantes, culminando na organização das disciplinas. Ressalta-se, desde já, que para um conhecimento mais aprofundado da estrutura institucional do Curso Subsequente em Instrumento Musical do IFRN Campus Jucurutu, recomenda-se a leitura detalhada do respectivo PPC — Projeto Político Pedagógico do Curso.

Iniciemos uma breve análise do *PTDEM de Arte-Música*<sup>14</sup>. Também disponível para posterior leitura completa no portal oficial do IFRN, este documento, como as demais propostas de trabalho de disciplinas de outras áreas, mostra as concepções epistemológica, filosófica e sociológica da Arte em três linguagens artísticas, nomeadas no parágrafo acima, e sua oferta no currículo integrado do IFRN. Como explica o documento, não há um fechamento das concepções e propostas metodológicas apresentadas, mas uma possibilidade para a constante revisão dos conteúdos e possibilidades de aplicação desta proposta a partir das realidades

---

<sup>14</sup> Disponível em [https://portal.ifrn.edu.br/documents/2440/PTDEM\\_COMPLETO.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/2440/PTDEM_COMPLETO.pdf), acesso em 19/06/2023.

sociais em cada Campi do IFRN, presentes em distintas regiões do Estado do Rio Grande do Norte, com suas manifestações e práticas socioculturais próprias.

A Arte é produção humana, é uma linguagem, pois transmite mensagens, informações, sentimentos e é socialmente construída. Enquanto atividade humana, “é uma atividade essencialmente social, produzida pela e para a sociedade” (PTDEM DO IFRN, 2012, p. 96). Nesse sentido, sua função é traduzir e reproduzir socialmente sentimentos, desejos e situações do cotidiano através da fruição artística. É, pois, uma manifestação que caracteriza o ser humano perante sua capacidade criativa e libertadora.

Permite-se apresentar enquanto uma instância acadêmica, pois “é também conhecimento que abre perspectivas para uma compreensão de um mundo”, a qual “amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (*Ibid*), sendo assim, uma instância necessária no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, trabalhando faculdades inerentes ao ser humano, a fim de ter indivíduos plenos em suas capacidades sociais.

O presente documento manifesta o interesse em promover reflexões e discussões sobre as possibilidades de formação continuada dos professores da área de Arte, visando que essa formação possa refletir diretamente em suas práticas em sala de aula e na produção de material didático-pedagógico para o ensino da disciplina. Tal material poderá, inclusive, ser compartilhado entre o grupo docente. Além disso, o documento contempla orientações sobre concepções metodológicas de ensino e aprendizagem, bem como os processos de avaliação da aprendizagem.

Esses elementos evidenciam, conforme já enfatizado anteriormente, o compromisso da instituição com o diálogo constante em torno do fazer docente. O ensino de Arte no IFRN está alinhado aos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais – e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio, utilizando esses documentos como suporte fundamental para a efetivação desta proposta de trabalho.

Com a disponibilidade e oferta da disciplina Arte em três semestres no Ensino Médio Integrado, “a proposta de trabalho apresentada neste documento está organizada de acordo com a seguinte estrutura: concepção de ensino de Arte, proposta metodológica, conteúdos e avaliação da aprendizagem em Arte, sempre apresentando questões gerais e específicas de cada uma das linguagens” (PTDEM DO IFRN, 2012, p. 97). Em outras palavras, mostra o início, o meio e o fim, com clareza, bem como sua definição e metas a cumprir, sempre de acordo com um olhar apurado sobre o contexto social e cultural em que o professor atua.

As concepções da Arte e da Cultura são elementos primordiais para a compreensão da disciplina Arte no Currículo Integrado:

O ensino da referida disciplina será ofertado em três semestres consecutivos, de modo que, em cada semestre, o aluno possa trabalhar com uma área do conhecimento. Os conteúdos que fundamentam as concepções gerais de arte, cultura e sociedade serão ministrados no 1º semestre da disciplina, independente da linguagem artística que venha a ser ofertada. Não há pré-requisito entre as linguagens a serem trabalhadas. A sequência será definida de acordo com a disponibilidade e formação do(s) professor (es) dos distintos campus (PTDEM DO IFRN, 2012, p. 97).

Dessa forma, a efetivação da presença e os sentidos da disciplina são contemplados a partir da fundamentação de seus conceitos e concepções, especialmente pautados nas manifestações musicais e culturais presentes nos contextos sociais. Embora existam diversas linguagens artísticas, não se estabelece hierarquia entre elas, tampouco qual delas deva ser oferecida primeiro. Dessa forma, é necessário um acordo que considere a disponibilidade das linguagens conforme a formação específica dos professores e as particularidades de cada realidade, possibilitando o trabalho com as linguagens possíveis em momentos adequados.

As concepções da Arte, no Ensino Médio Integrado, “comprometidos com os três eixos norteadores propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN: produzir, apreciar e contextualizar arte” (*Ibid*), partem do reconhecimento do indivíduo enquanto ser histórico e localizado em contextos transformados por suas práticas sociais. “Parte da premissa da arte como uma área de conhecimento, como uma construção sócio-histórica e cultural, evidenciando, assim, a arte como um importante componente para entender, articular, problematizar, criticar e transformar o mundo em que vivemos” (*Ibid*). Sendo assim, as ações praticadas a partir da Arte como a verdadeira mola propulsora dos sentidos e presença da Arte no Currículo Integrado.

É preciso mover o mundo, ser radical, discutir, estar pronto para partilhar, e a Música e demais Artes possuem essa característica, de permitir o desenvolvimento do potencial criativo e libertador dos nossos estudantes, visando para estes uma “formação estética crítica e expressiva” e permitindo no entorno social uma “melhoria na qualidade de vida de uma população, na medida em que esta mesma população tornar-se esteticamente mais exigente” (PTDEM DO IFRN, 2012, p. 98). Isso mostra a potencialidade que a presença e uma ação comprometida da Arte na vida dos jovens define, permitindo um olhar reflexivo para os percursos sócio-históricos de si próprios e assim, as suas escolhas quanto ao pleno exercício da cidadania possam contribuir para uma formação humana e responsável socialmente.

Para as concepções do Ensino de Música no IFRN, como já tratado anteriormente nos parágrafos anteriores, são referendadas a partir de uma visão amadurecida por parte do Docente de Arte-Música diante dos contextos sociais e culturais, com suas manifestações plurais e próprias. A referida proposta de trabalho, refletida a partir de pesquisas em Educação Musical realizadas por nomes como Maura Penna, Jusamara Sousa e Luís Ricardo Queiroz, mostram a preciosidade artístico-cultural que esses contextos sociais possuem, dando possibilidades de uma permanente releitura das práticas, sendo possível, assim, uma constante reinvenção de propostas musicais, a partir do diálogo com as turmas.

Essa concepção de ensino toma como princípio educativo a apreciação, a produção e a análise musical, sempre na perspectiva de propiciar aos alunos a compreensão e a reflexão da música como conhecimento construído numa perspectiva sócio-histórica e cultural, possibilitando aos mesmos, reconhecer as manifestações artísticas e musicais produzidas em seu contexto sociocultural no sentido de valorizá-las como bens representativos para a comunidade e para o campo da arte (PTDEM DO IFRN, 2012, p. 100).

Sendo, portanto, essa perspectiva histórica e cultural um elemento possível de ser revisitado, trabalhado e discutido na aula de Música, ela permite uma maior compreensão dos processos, um fortalecimento da própria manifestação artística, dando o devido valor e respeito ao fazer social dessas práticas e, assim, uma valorização do material simbólico e humanístico existente nas raízes culturais desses contextos. Nesse sentido, é salutar trazer, discutir e planejar práticas musicais a partir de elementos musicais presentes nestes contextos, como, por exemplo, práticas de música vocal, por meio de projetos de ensino ou extensão que façam uma releitura de estilos musicais como o forró, o piseiro, o brega, dentre outros, fazendo com que os alunos percebam sua presença, sintam e conheçam a historicidade de suas raízes.

A imagem abaixo mostra o exemplo de uma apresentação musical enquanto resultado de uma releitura realizada a partir de um projeto de extensão, realizado em uma das cidades do IFRN.

#### **Fotografia 9: Finalização de atividade pedagógico-musical com estudantes**



Fonte: acervo pessoal do pesquisador

Para finalizar este pequeno esboço sobre o PTDEM de Arte do IFRN, as metodologias e os conteúdos a partir da ementa serão rapidamente apresentados.

As metodologias são desenvolvidas a partir da formação acadêmica e das especialidades musicais de cada Docente de Arte-Música: alguns são pianistas, outros são cantores, regentes de coros, percussionistas, clarinetistas, compositores, dentre múltiplas especialidades, caracterizadas por perfis musicais distintos, porém, todas com foco na execução musical e com possibilidades de serem adaptadas para as realidades que esses Docentes atuam. Com base em propostas de pesquisa refletidas nos nomes de autores já citados acima, vemos que estas metodologias:

Terão como estratégias metodológicas aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções musicais; atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; elaboração de produções musicais; aulas externas (PTDEM DO IFRN, 2012, p. 106).

Assim, dadas as possibilidades e a devida autonomia para o Docente de Arte-Música atuar coletivamente junto aos estudantes, práticas alicerçadas na diversidade cultural alinham a proposta do currículo integrado às realidades sociais, promovendo o reconhecimento do processo sócio-histórico e localizando a Música dentro deste contexto, fortalecendo a formação dos estudantes. Os conteúdos musicais trabalhados, apesar da “difícil tarefa de conceituar arte”, devem ser acompanhados de uma orientação pedagógica que valorize o respeito às diversas manifestações artísticas (Ibid, p. 107). Isso evidencia o compromisso e a responsabilidade do Professor de Música em estabelecer um trabalho comprometido com o fazer musical, promovendo entre os estudantes o respeito à cultura e aos gostos musicais alheios. É possível, sim, o convívio harmonioso de múltiplos estilos e apreciações musicais distintas, e, para isso, a atuação do Docente de Arte-Música é fundamental.

A disciplina de Música, ao abordar conteúdos que vão desde a presença da música nas diversas raízes culturais até sua manifestação no cotidiano dos jovens e sua abordagem enquanto objeto de conhecimento, culmina no Ensino Médio Integrado com a realização de uma prática musical fundamentada no que foi discutido, trabalhado e apreciado. Essa prática representa uma contribuição significativa para a formação profissional dos estudantes e para sua vida como um todo, pois possibilita a compreensão musical a partir de uma rede de sociabilidades, o reconhecimento das raízes musicais e culturais, e uma leitura histórica das realidades brasileiras e de outras culturas. Dessa forma, a música contribui para a materialização do conhecimento em uma formação cidadã, ética e responsável, comprometida com as manifestações sociais e com a melhoria pessoal. Torna-se, portanto, fundamental a presença da Música e das Artes no Ensino Médio Integrado.

Passemos agora a apresentar e discutir o *Projeto Pedagógico de Curso - PPC do Curso Subsequente em Instrumento Musical*, reconhecendo os limites da não possibilidade de fazer uma análise muito apurada de todos os itens desse documento. Salienta-se que as reflexões aqui realizadas ocorrem nos aspectos principais eleitos por nós para tal finalidade.

O presente projeto pedagógico, conforme o exposto na suas primeiras laudas, possui a proposta de contextualização e definição das diretrizes para o Curso Subsequente em Instrumento Musical (PPC INSTRUMENTO MUSICAL DO IFRN, 2021, p. 5). Estas diretrizes se alicerçam no catálogo nacional dos cursos técnicos do Ministério da Educação -MEC, o qual se encontra disponível para acesso irrestrito no sítio eletrônico desta repartição. São definidas a contextualização social do Campus Jucurutu, as finalidades, a justificativa, os objetivos, a proposta pedagógica junto aos programas das disciplinas e, como exposto, no parágrafo anterior, serão discutidos alguns elementos que elegemos para análise, não esgotando o debate total sobre este documento.

Ao retornar para uma das finalidades do Currículo Integrado, conforme discussão na seção dois desta investigação, temos, dentre elas:

formar técnicos de nível médio, para que estes atuem nos diferentes processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos com especificidade em uma habilitação técnica, reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais (*Ibid*, p. 06).

Configurando e atestando, dessa forma, a efetividade da oferta dos cursos integrados na modalidade subsequente, os quais possibilitam a habilitação para o exercício profissional, por meio da construção social do conhecimento proporcionada pelo ingresso nesses cursos. Observamos que um Curso de Música, na realidade de uma cidade do interior de um estado do

Nordeste do Brasil, envolve múltiplas frentes de atuação, incluindo as manifestações culturais e os arranjos produtivos locais, que constituem os pilares fundamentais da presente proposta curricular.

A cidade de Jucurutu, pertencente à Região do Seridó, no Estado do Rio Grande do Norte, de acordo com o presente documento, ocupa uma posição estratégica neste local, diante do movimento cultural presente nas várias cidades adjacentes – em torno de 29 cidades, pois, conforme diz o projeto pedagógico do curso, há uma informação constante no IBGE de que Jucurutu pertence à microrregião do Vale do Assu (PPC INSTRUMENTO MUSICAL IFRN, 2021, p. 09), o que totaliza esse quantitativo de cidades apresentado acima. Este movimento cultural, evidenciado através do movimento musical muito evidente, é apresentado através das bandas filarmônicas enquanto espaço de formação musical e profissional, notoriamente realizado e trabalhado de forma ultramar, há gerações. É possível, assim, ver que a presença de um Curso Técnico em Música está sintonizado com as questões dos arranjos produtivos locais, tendo em vista a efervescência dessas cidades com a Música como um desses arranjos e também um espaço de formação, mostrando que a presença de uma formação integrada permitirá um fortalecimento de tais práticas já vivenciadas nestes contextos.

O objetivo geral permite uma formação integrada e se caracteriza pela multiplicidade de instrumentos perante a diversidade cultural já evidente nessa região. O Curso Subsequente em Instrumento Musical:

Tem como objetivo geral formar músicos para o exercício profissional com excelência, conscientes do seu papel social e cultural, potencializando suas capacidades técnicas musicais, críticas e criativas contemplando um novo perfil profissional, capazes de desenvolver a uma nova cultura musical em diversos contextos e espaços de atuação, [tendo os] instrumentos: Saxofone, Clarinete, Trompete, Trombone, Bateria/Percussão, Violão, Piano/Teclado, Acordeom, Flauta Doce e Canto (PPC INSTRUMENTO MUSICAL IFRN, 2021, p. 10).

Os instrumentos musicais acima descritos são os que mais se apresentam nas bandas filarmônicas, com exceção dos instrumentos de teclas – piano, teclado e acordeom, e o instrumental vocal – canto; os demais, pertencentes ao naipe dos sopros e da percussão, são os mais presentes nestas bandas e orquestras da Região do Seridó. O objetivo se encontra na perspectiva da formação humana e integral, pois permite o desenvolvimento de potencialidades não apenas técnicas, mas a potencialidade crítica e social, a qual é uma das demandas do Ensino Médio Integral. Os arranjos produtivos desta região, muito evidenciados nestas bandas e orquestras, serão fortalecidos com o desenvolvimento social e educacional desses jovens.

Ao tratar no item anterior sobre o PTDEM de Arte-Música nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, vimos os núcleos politécnicos e suas subdivisões, e, para o contexto de um Curso Técnico Subsequente, estes mesmos núcleos:

Favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho. (PPC INSTRUMENTO MUSICAL IFRN, 2021, p. 13)

Tais núcleos permitem, portanto, um diálogo com outras áreas do conhecimento para além dos conhecimentos técnicos musicais, integrando ensino, pesquisa e extensão de forma ampla. Esses núcleos, de acordo com o PPC do Curso (*Ibid*), são:

- 1) Núcleo fundamental – conhecimentos de base científica;
- 2) Núcleo articulador – conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, articulados à realidade do curso;
- 3) Núcleo tecnológico – conhecimentos da formação técnica específica voltados para a atuação profissional. Este por sua vez, possui quatro eixos temáticos, sendo assim distribuídos:
  - 3.1) Literatura, Linguagem e Estrutura Musical – composto por disciplinas como Música Popular Brasileira (MPB), Harmonia, História da Música, dentre outras;
  - 3.2) Prática e Performance Musical – contemplando prática de conjunto e execução musical;
  - 3.3) Ensino, Arranjo e Regência – incluindo arranjos musicais, regência coral e instrumental, ensino e aprendizagem do instrumento; e por fim,
  - 3.4) Música e Tecnologia – contempla edição de partituras, atuação da edição de partituras etc.

## **Imagem 2: Núcleos Estruturantes do EMI no IFRN**



Fonte: PPC Instrumento Musical (IFRN)

Temos, assim, a clareza da articulação adequada entre as disciplinas oferecidas, organizadas a partir dos núcleos politécnicos. Houve um empenho significativo por parte da equipe responsável pela elaboração deste projeto pedagógico — do qual tivemos a oportunidade de participar — para que “as disciplinas que compõem a matriz curricular [estivessem] articuladas entre si, fundamentadas nos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização” (Ibid, p. 16). Essa articulação permitirá um aproveitamento escolar mais atualizado e alinhado aos fenômenos pedagógico-musicais praticados nas principais escolas e conservatórios de música do Brasil. A matriz curricular completa encontra-se disponível no PPC do Curso, amplamente acessível para consulta em caráter irrestrito no site oficial do IFRN.

Finalizando, a partir do PTDEM de Arte, com a oferta da disciplina Arte-Música, e do PPC do Curso Subsequente em Instrumento Musical do IFRN, formalizam-se os métodos, concepções e estratégias adotados, fundamentados principalmente na Filosofia da Práxis e no compromisso com uma formação humana integral, voltada para a formação de cidadãos críticos e conscientes. A proposta da disciplina Arte-Música, bem como do componente curricular Instrumento Musical, está configurada para oportunizar uma formação técnica e cidadã, ofertada pelo IFRN de maneira responsável e comprometida com a participação de toda a comunidade acadêmica. Essa oferta respeita as particularidades socioculturais dos contextos locais e ressalta a efetiva participação de todos na construção de uma sociedade democrática, a partir da consolidação do Currículo Integrado.

A próxima seção trará um debate sobre o eixo Cultura, constituinte do Currículo

Integrado, e irá elucidar de forma mais rica as proposições reflexivas para a disciplina Arte-Música e para o Curso Integrado em Instrumento Musical, ofertado no Campus Jucurutu.

Assista um segundo movimento



Segundo Movimento Concerto Rachmaninoff

(<https://www.youtube.com/watch?v=JRDH5csoWi8>)

Aqui, chegamos, e com o segundo movimento de nossa sinfonia, ou sonata, ou concerto para instrumento e orquestra... Nossa, precisamos definir e tentar apresentar para o público o que é este segundo movimento!

O segundo movimento de uma sinfonia ou concerto é realizado de acordo com Grout e Palisca (2005) como um momento geralmente lento, breve, calmo, permitindo ao ouvinte um vislumbre mais suave da obra musical. Compositores do período clássico como Beethoven e Mozart em suas sonatas e concertos apresentam esses movimentos, permitindo as plateias ficarem atenciosas aos sons executados, afinal, são momentos feitos para isto. Sergei Rachmaninoff (1873 – 1943), Frédéric Chopin (1810 – 1849), do romantismo dentre outros, nos levam a uma nostalgia imensurável, permitindo que reflitamos nossas vidas – recomendo que ouçam o segundo movimento do concerto de número dois para piano e orquestra de Rachmaninoff e tirem suas conclusões! Fantástico e magnífico!

Pois bem, nesse segundo movimento, ao apresentar a Cultura enquanto um dos eixos do currículo integrado, remontei a outra parte de minha trajetória: a do início da jornada enquanto docente da rede pública de ensino, paralelamente enquanto aluno do Mestrado em Música. Foi um dos períodos mais ricos de minha vida profissional e pessoal, diante de meu início como pesquisador iniciante, minha inserção profissional em contextos sociais complicados e de difícil acesso, bem como a conclusão da escrita acadêmica para uma qualificação de Mestrado que me fizeram ter todos os minutos de minha vida ocupados, porém, de forma tranquila, fazendo uma coisa por vez. O segundo movimento de uma sonata ou concerto exige isso!

Logo após minha colação de grau como Licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no início de 2008, ingresso como aluno especial do Mestrado em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB): colo grau, Licenciado em Música numa semana e na outra já sou aluno especial de um Mestrado... Quanta emoção! Enquanto

aluno especial, necessitava me manter, ainda não era servidor público e atuava como regente de coros espíritas, contrato temporário como pianista correpetidor no Conservatório Pernambucano de Música, pianista de Igreja Batista, professor particular de piano e teclado... Tinha que “correr atrás e não parar”. Aliás, não parava.

O destino e minha força de vontade me ajudaram a ingressar como aluno regular da Pós-graduação em Música pela UFPB em 2009, e tudo começou a fazer sentido, musicalmente, profissionalmente e, agora, ingressando no universo da pesquisa acadêmica. Foram dois anos de participações efetivas em congressos, publicações, orientações, derramamento de lágrimas, mas valeu a pena.

No segundo ano do Mestrado, novamente o destino, em conjunto com o esforço de um jovem, filho de classe trabalhadora, mostra suas surpresas e ingresso como Professor Substituto de Arte-Música, no Instituto Federal da Paraíba, na cidade de Princesa Isabel, Alto Sertão da Paraíba. Lá, dou início a uma trajetória docente na Rede Pública Federal, e aqui permaneço, mas... a continuidade dessa história, vocês verão nos próximos movimentos! Vamos lá? Eis o segundo movimento, agora, em formato de seção 4 nesta Tese!

## **4 CULTURA ENQUANTO EIXO DO CURRÍCULO INTEGRADO: CORRELAÇÕES ENTRE A MÚSICA E A FORMAÇÃO TÉCNICA**

### **4.1 Cultura: conceito, diversidade e particularidades para o Campo da Arte-Música**

Podemos começar com uma provocação: será que cultura se resume apenas às manifestações visíveis, como festas populares, folclore, ou práticas ancestrais de povos originários e tradicionais? Em outras palavras, seria cultura apenas o conjunto dos fazeres e costumes populares que observamos no cotidiano?

Essa resposta, embora pareça simples, é bastante limitada. Esses exemplos práticos mostram apenas uma parte da cultura — práticas cotidianas e amplamente divulgadas pela mídia. No entanto, cultura vai muito além dessas manifestações superficiais. Ela está profundamente enraizada no que é cultivado — não apenas nos costumes e hábitos do dia a dia das diversas realidades sociais, mas também nas práticas educativas e na produção material que permeiam as variadas sociedades ao redor do mundo.

Técnica e cientificamente, o que é cultura? Queiroz (2017, o. 173) classifica a “cultura como o conjunto de conceitos, conhecimentos, comportamentos e habilidades aprendidos pelos humanos”. Este é um primeiro conceito muito condizente com as realidades e contextos nos quais as ações coletivas são predominantes. Indica a maneira, o formato e o envolvimento humano em um primeiro momento de análise breve.

Outro conceito de cultura, segundo Gramsci, está interligado e caminha no sentido da formação humana. Neste caso, cultura é conceituada enquanto uma “indissociabilidade entre conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e processos de formação humana” (Vieira, 1999, p. 56). Mostra uma movimentação marcante da cultura e sua presença histórica de maneira efetiva, tendo o elemento humano de modo preponderante. Pode-se compreender aqui a cultura enquanto processo humano, numa segunda análise, pois, como nos mostra o referido autor, a “cultura como lugar de síntese das lutas entre os diversos projetos em disputa na sociedade” (Vieira, 1999, p. 55), sendo, portanto, os interesses coletivos que estão no limiar destas ações, além da cultura ser um bem universal, “que inclui todas as dimensões de um modo de vida, de um projeto de reforma integral da sociedade” (Vieira, 1999, p. 60).

Arroyo (2004) nos mostra que, junto ao conceito e compreensão de cultura, faz-se necessário observar da mesma forma a compreensão sobre relativização, tornando-se muito importante para a reflexão dos professores de Arte-Música da Educação Profissional. Segundo a autora, “relativização implica que os processos e os produtos culturais só podem ser compreendidos se considerados no seu contexto de produção sociocultural” (Arroyo, 2004, p.

19). Isso significa dizer que os contextos sociais em que atuam profissionais como os docentes de Arte-Música são os mais importantes a serem verificados e analisados para as práticas educativas em Música.

A autora discute a importância de observar essa relativização, a partir da Antropologia da Música, mostrando um exemplo claro de uma cultura como a africana ser observada, trabalhada e relativizada por outra cultura, como a europeia, de acordo com Arroyo (2004, p. 20), sendo notoriamente discutido e apresentado dessa forma por se denotar tradicionalmente como uma cultura superior. Questionamos, pois, por que em nossa realidade social brasileira não trazemos às luzes debates próprios sobre nossa realidade cultural e social, tendo em vista a dimensão e riqueza de gostos, hábitos, práticas musicais, dentre outras coisas.

Uma perspectiva antropológica de cultura nos chama a atenção, diante dos modos de vida, os hábitos incorporados enquanto costumes já imbricados no cotidiano e passados entre gerações. Antropologicamente, entende-se cultura como uma concepção difundida da “vida e do homem, gerando uma ética, um modo de viver, uma conduta civil e individual” (Vieira, 1999, p. 60). A partir dos hábitos e práticas incorporados no ser humano, é possível ser desenvolvida a ética perante o outro, perante as formas vivenciadas com o devido respeito sobre as significações corporificadas, internalizadas, da mesma maneira que os modos de vida, a dinâmica social, coletiva é desenvolvida diante destas condutas, sejam individuais, pessoais, sejam coletivas.

Diante do exposto, faz-se necessário observar e respeitar a cultura do outro, pois, enquanto seres sociais, somos “capazes de perceber, compreender e, sobretudo, interagir com a cultura e a singularidade do outro. Nessa perspectiva, estão construídos os pilares do que denomino de formação musical intercultural” (Queiroz, 2017, p. 99), já nos levando às considerações norteadoras sobre cultura – foco principal deste tópico na presente Tese. Uma formação musical – em nível superior, formação de professores de música – comprometida com as singularidades e práticas musicais desenvolvidas pelos diversos contextos sociais e em diferentes culturas se atém à perspectiva intercultural.

É necessário discutir a dominação de determinadas culturas sobre outras, e isso é refletido na perpetuação de alguns cursos de formação em música no Brasil, uma vez que a:

Dominação de determinadas culturas sobre outras e a mixagem distorcida que permeou a trajetória da formação musical no país fizeram com que algumas poucas vozes se sobrepusessem a outras, criando desafios e dominações que ainda precisam ser vencidos, para que possamos, de fato, remar rumo a uma educação musical intercultural (Queiroz, 2017, p. 100).

O que ocorre em nossas escolas de educação básica e de formação profissional, em forma de práticas educativas descontextualizadas, é o resultado reverberado da formação dos professores, e aqui reforçamos: muitos cursos de formação superior em licenciatura no Brasil, incluem-se os cursos de música, perpetuam uma hegemonia de ‘culturas superiores’ sobre outras, de modo equivocado, diminuindo, menosprezando ou simplesmente esquecendo de valorizar as raízes culturais pertencentes ao nosso contexto brasileiro, deixando de enriquecer os currículos de formação de professores com a imensidão de práticas culturais de nossa terra.

A definição, de acordo com Queiroz (2017), é que a “interculturalidade é, portanto, um fenômeno que se consolida pelo diálogo e a interação entre diferentes culturas, com vistas a promover, de fato, a composição de um mosaico multifacetado de conhecimentos e saberes compartilhados (Queiroz, 2017, p. 102). Defende-se, portanto, o respeito à Música do outro, pois:

No campo da música, a interculturalidade musical transcende a dimensão do reconhecimento e do respeito à música do outro, perspectiva fortemente enfatizada em diversos trabalhos da área, se inserido na esfera da valorização e inter-relação de diferentes culturas musicais (Queiroz, 2017, p. 103).

Percebe-se, assim, que “a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais” (Mignolo, 2008, p. 316). Nesse sentido, esses projetos e a valorização das culturas desenvolvidas em suas formatações e diferentes contextos são reconhecidas nas suas perspectivas contra hegemônicas, contra formatos prontos e que diminuem a cultura do outro.

Vivemos um mundo marcado por mudanças profundas, muitas vezes difíceis de acompanhar por pesquisadores, cientistas políticos, filósofos, economistas, artistas, entre outros. Esse cenário desencadeia uma intensa produção científica e cultural, assim como um vigoroso debate acadêmico. Conforme destaca Candau (2008, p. 45), na sociedade atual, “vivemos imersos no seu clima político-ideológico e cultural” (Candau, 2008, p. 46).

Essa complexidade reverbera desde a formação dos professores de música até as práticas educativas, que frequentemente se mostram desconectadas da diversidade das realidades sociais. Tal desconexão ocorre em meio a um embate político e cultural intenso, marcado por entraves, avanços, conquistas e interesses diversos.

Na seção três desta Tese, discorreremos sobre a música como uma prática social, referendado por Souza (2004), diante das redes colaborativas desenvolvidas pelos jovens e suas

culturas juvenis, seus modos de partilhar e consumir os estilos musicais, seus gostos, dentre outras coisas. Dessa forma, compreendemos, na mesma medida, a cultura como instância integrante das práticas sociais e as formas partilhadas coletivamente dos seus construtos. “Deve-se compreender a cultura como prática social, ou seja, modo de ser e de viver, por isso ela é um espaço fundamental para a luta política e para a dominação” (Martins; Neves, 2013, p. 347). Sendo assim, os interesses, os modos, os gostos, mas também os embates, são elementos constitutivos desse bojo, tanto na formação humana, quanto nos segmentos de dominação enquanto interesses de determinadas classes sobre outras.

Caminhando nessa discussão, devemos atribuir à cultura e à educação um papel fundamental nos “processos de conservação e transformação das sociedades contemporâneas” (Martins; Neves, 2013, p. 341) diante dos interesses e da luta política, conforme exposto no parágrafo anterior. Contudo, a transformação das sociedades contemporâneas só será possível a partir da contribuição da educação e da luta por currículos sintonizados com as realidades locais.

Nesse sentido, o currículo integrado é o espaço no qual se efetivará essa sintonia, essa ação, de acordo com nossa defesa no capítulo dois desta investigação. É, pois, a Cultura, constituinte do ser social, junto à educação enquanto manifestação cultural, de acordo com Martins e Neves (2013), e isso será possível, reforçamos, a partir do currículo integrado.

Os diversos contextos e a multiplicidade de práticas culturais enquanto manifestações e práticas sociais devem estar no coração das práticas educativas dos docentes de Arte-Música. Muito se vem discutindo nas associações nacionais de professores de Música e na Educação Profissional acerca do reconhecimento da diversidade social e cultural para as práticas em sala de aula e na formação cidadã. É explicitado por Queiroz (2017) que:

Todavia, a partir dos anos de 1980, um amplo debate no âmbito da formação e da produção musical e o (re)conhecimento da multiplicidade de culturas que caracterizam o contexto cultural do Brasil, tem nos levado a problematizar essa realidade e a buscar estratégias que reajam fortemente aos epistemicídios musicais que marcaram a trajetória da música no país e que, ao estabelecer profundas mortes de conhecimentos, saberes e simbolismos, também corroboram para a consolidação e a permanência de grandes males que adoecem a humanidade: racismo, xenofobia, machismo, homofobia, miséria, fome, falta de moradia, entre outros. (Queiroz, 2017, p. 100).

Ao tratar de uma formação intercultural, alinhada a formatos que evitem estes

epistemicídios<sup>15</sup>, o autor defende uma “formação em música intercultural, que toma a interculturalidade como foco para pensar o lugar da música na sociedade e problematizar a inserção desse fenômeno no âmbito da educação formal” (Queiroz, 2017, p. 102). Assim, uma vez sendo reconhecida a “multiplicidade das culturas”, serão evitados os preconceitos, o machismo e outros males da sociedade, os quais necessitam de serem vistos desde a formação inicial nos cursos superiores de licenciatura. No entanto, infelizmente, o presenciado é a perpetuação destes epistemicídios, destas condutas já trazidas em seus formatos equivocados.

A partir do exposto, as implicações da diversidade cultural e o ensino de música nos Institutos Federais de Educação Profissional devem tratar destas mudanças radicais, construções e peculiaridades vividas no mundo atual. De acordo com Candau (2008):

Essa construção está em crise no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam – por mais ambíguo que este termo seja – pós-modernidade (Candau, 2008, p. 46).

Estamos imersos numa dimensão social e cultural com um leque de possibilidades para as práticas de formação humana e profissional, tendo a cultura como uma das práticas sociais enriquecedoras na formação dos nossos jovens. A globalização, os diversos impactos tecnológicos vividos diariamente, junto às diversas reflexões e *insights* gerados perante esses eventos ocorridos nas diversas realidades culturais e sociais, nos dão a dimensão e possibilidades de aprendizado nos quais nos encontramos.

Existe, pois, a necessidade de convivências entre as culturas, conforme nos indica Candau (2008), parafraseando Boaventura de Souza Santos, quando ela afirma que nenhuma cultura é completa, ou melhor, nenhuma cultura dá conta do humano, assim como ela apresenta que:

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas (Candau, 2008, p. 48).

---

<sup>15</sup> Epistemicídio, conforme nos mostra Boaventura de Souza Santos (2016), é toda prática que massacra, diminui e torna subalterna determinadas culturas, excluindo e deixando de lado as construções sociais realizadas por determinados grupos, tornando-os subalternos sociais, política e economicamente. Para maiores aprofundamentos, ver o texto *As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa*. Obtido em <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/>, acesso em 15/11/2023.

Essa incompletude das culturas, ao lado da incompletude e evolução das tecnologias, assim como a necessária convivência com as diferenças, permite-nos trabalhar com o conjunto das experiências, o qual é constituinte da cultura, como mostra Martins e Neves (2013), ajudando-nos a enxergar no outro indivíduo e nas outras coletividades as potencialidades de aprendizado e de entrecruzamentos que nos ajudarão a evoluir educacional e culturalmente.

Um destaque importante que se faz necessário trazer é sobre a influência midiática na apropriação da cultura relacionada à área da Música, pois:

Quando observamos as transformações culturais do mundo contemporâneo e as múltiplas relações que caracterizam nossos processos de socialização, somos forçados a considerar o valor e o espaço cada vez maior dado à mídia, muitas vezes rotulada como cultura de massa, na construção de nossas identidades (Souza, 2013, p. 57).

A autora destaca que a influência midiática tende a reduzir o fenômeno da música a uma perspectiva centrada principalmente no produto final, negligenciando a diversidade e gerando tensões significativas em relação às identidades (Souza, 2013, p. 57).

No campo da Música e da Educação Musical, tal postura representa um desafio relevante para pesquisadores e educadores comprometidos com a valorização da diversidade. Quando o fator econômico é colocado como prioridade, determinadas áreas do conhecimento passam a ser valorizadas por sua capacidade de gerar lucro de forma mais rápida e mercantil. Em contrapartida, áreas como a música, a educação e a cultura, embora menos voltadas à lógica mercantil, produzem um simbolismo e um valor humanístico inestimável — dimensões que não podem ser mensuradas em termos estritamente econômicos.

Para finalizar esta primeira parte, e retomando o que foi mencionado anteriormente por Candau (2008), vivemos na pós-modernidade e, diante da diversidade cultural, é fundamental reconhecer, no espaço do outro, oportunidades para partilhas e aprendizagens significativas. Torna-se, assim, imprescindível discutir alternativas contra-hegemônicas que favoreçam o convívio entre os diferentes, perspectiva que se insere no âmbito dos direitos humanos.

Nesse sentido, Santos (2010), ao refletir sobre possibilidades interculturais aplicadas aos direitos humanos, apresenta cinco premissas. A primeira refere-se à “superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural” (Santos, 2010, p. 445), já discutida anteriormente; a segunda aponta que “todas as culturas possuem concepções de dignidade humana” (Ibid., p. 446), também contemplada nos parágrafos anteriores. As demais premissas, por sua relevância, serão o foco principal de nossa análise e provocação a seguir.

Na terceira premissa, Santos (2010, p. 446) nos mostra “que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana”, tendo sua exposição realizada, mas aqui entendemos ser compreensível quando ele nos provoca, ao mostrar que são “problemáticas”, diante da subjetividade humana, nos interesses envolvidos e na luta política, como já mencionado, ser um esse espaço de entrave, mas com o necessário debate. Na quarta premissa, ele nos diz “que nenhuma cultura é monolítica” (*Ibid*, p. 446), ou seja, não é de interesse individual, uma só pessoa não faz cultura, ocorre no coletivo e nas partilhas. Por fim, na quinta, ele nos mostra “que todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: um – princípio da igualdade [...], o outro – o princípio da diferença” (*Ibid*, p. 446).

O igual e o diferente caminham, lutam, discutem, e é nesse espaço que se desenvolve a cultura. Para a realidade dos Institutos Federais de Educação Profissional, de acordo com nossa exposição no capítulo anterior, existe a materialização do fazer docente no currículo integrado e, sendo este um modelo amplo, formador do ser humano nas instâncias técnica, humana e social, a cultura é uma instância fundamental, dialética e propositiva para a compreensão das realidades. Isso possibilita ao professor de Arte-Música a compreensão e o necessário fazer docente contextualizado, com a compreensão das raízes culturais, os desenvolvimentos tecnológicos e a globalização, sempre presentes na realidade social dos diversos contextos.

#### **4.2 Cultura e a formação musical: presença na formação profissional**

Como discutido no tópico anterior deste capítulo, as práticas musicais são, igualmente, práticas culturais e, por isso, também se configuram como práticas sociais, pois são concebidas e realizadas em um contexto de ação no qual o ser humano é o protagonista. Trata-se, portanto, de um espaço de produção e interação social (Souza, 2004). Essa relação se evidencia de forma ainda mais intensa nos contextos juvenis, em que as experiências de partilha assumem papel central para a concretização dessas práticas.

Souza (2004), referência nacional nos estudos sobre Educação Musical e Cotidiano, contribui para o debate ao trazer à tona inquietações relevantes sobre a música enquanto prática social. Nessa perspectiva, defendemos que as práticas sociais carregam uma dimensão cultural específica, sendo a música um elemento preponderante na vida e nos grupos juvenis, favorecendo processos de construção identitária e de pertencimento.

As práticas musicais e culturais juvenis se desenvolvem em uma ampla rede de partilhas vivenciadas e construídas **pelos** e **com** os jovens, abrangendo espaços como o

ambiente familiar, os grupos de convivência, as igrejas, as festas, a escola, entre outros.

De acordo com Martins e Neves (2013), é fundamental reconhecer que o desenvolvimento cultural se dá no âmbito das experiências coletivas, nas trocas e partilhas promovidas pelos agrupamentos sociais. Sendo as práticas culturais, por natureza, práticas sociais, sua consolidação ocorre justamente nesse tecido de interações, no qual o material musical se apresenta como uma das principais formas de expressão, apropriação e consumo.

Na realidade dos Institutos Federais de Educação Profissional, a observação atenta da realidade concreta dos estudantes e do locus de atuação docente — o Campus onde se desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão — constitui elemento central para a compreensão e planejamento das ações educativas. Cada contexto carrega suas próprias particularidades culturais, singularidades sociais e arranjos produtivos locais, aspectos que serão detalhados no último capítulo desta Tese.

Como instância de análise científica, à luz da base marxista, o materialismo histórico e dialético, compreendido como paradigma científico e filosófico para a interpretação da realidade concreta e como guia para a ação educacional e cultural (Martins, 2011, p. 133), apresenta-se, a nosso ver, como o referencial mais adequado. Tal abordagem, ao partir da dialética e das contradições inerentes à vida social, possibilita um olhar abrangente, capaz de integrar diferentes perspectivas e debates aprofundados, valorizando a diversificação dos contextos, a pluralidade cultural, as subjetividades e os arranjos produtivos como elementos de significativa riqueza para análises coerentes com as práticas sociais e culturais em foco.

A área de Música, especificamente a Educação Musical, por lidar com os processos de ensino e aprendizagem da música em diversos contextos, seja escolar ou não-escolar, seja um ensino formal, não-formal ou informal da música, se reconhece como uma área que “tem sua autonomia, significando que ela não está subordinada a outras áreas do conhecimento e que pode determinar sua problemática teórica bem como definir seus interesses e ter objeto próprio” (Souza, 2020, p. 15). Assim, compreende-se, como defende a autora, a “importância sociocultural e educacional da Música” (*Ibid*), a importância da autonomia da área de Educação Musical, aplicada à Educação Profissional através do currículo integrado, repercutindo na esfera social e cultural.

Diante da multiplicidade dos fenômenos culturais, reconhecendo os vários aspectos sociais como autonomia das pessoas, as individualidades e respectivas particularidades, as várias redes de partilhas, dentre outros aspectos, é possível reconhecer a amplitude do fenômeno

sonoro que compõe essa rede de aspectos. Diante dessa multiplicidade, tendo a música enquanto prática cultural e social, faz-se necessária a atuação de docentes formados na linguagem musical, os quais devem sempre buscar a compreensão das particularidades dos contextos em que atuam, mostrando, diante desses aspectos e nestes contextos, assim como afirma Queiroz (2017, p. 164), a “constatação de que a educação musical é um fenômeno da cultura”. Sendo assim, a prática do Professor de Música pertence ao guarda-chuva maior da cultura e das práticas sociais, principalmente diante da “multiplicidade de sujeitos que compõem as culturas e, conseqüentemente, as práxis de formação em música” (Queiroz, 2017, p. 164).

Retomando a questão da formação docente, a práxis de formação em música — especialmente no caso da formação de professores de música ou de educação musical — concretiza-se na inter-relação com a rede de partilhas sociais em que as práticas culturais assumem papel central. É nesse contexto que se inserem os momentos das práticas musicais, carregados de materiais dotados de uma riqueza simbólica imensurável para a atuação pedagógica: manifestações culturais, redes de significados, trocas e relações das quais os estudantes participam ativamente.

Para a formação do professor de música, Queiroz (2017, p. 167) destaca que a educação musical deve responder às “*demandas da sociedade*” e, desde os estágios, exige-se do futuro docente uma imersão nesses espaços socioculturais. Mais do que simples observação, trata-se de alcançar uma compreensão crítica e um amadurecimento que fundamentem o trabalho posterior à formação inicial. Isso implica reconhecer e valorizar os contextos e espaços de atuação dos indivíduos, pois estes são “marcados por um conjunto complexo de estruturas, relações, valores e significados que permeiam a cultura” (Queiroz, 2017, p. 165).

Na realidade da Educação Profissional, a partir do currículo integrado, as relações que se estabelecem entre pessoas, músicas, comunidades, grupos sociais, permitem uma aprendizagem musical significativa, tendo a cultura como elemento balizador e objetivando uma formação humana e integral, pois: “no âmbito musical, as relações que estabelecemos ao longo da vida com as principais instâncias de socialização, a saber, escola, família e mídia, definem muitos de nossos gostos musicais, nossas preferências estéticas e nossa relação com a cultura que nos cerca” (Souza, 2013, p. 53). Essas relações sociais são muito importantes, pois estabelecem aprendizados musicais amplos, diante da multiplicidade de contextos presentes nas realidades dos Institutos Federais – estudantes de várias cidades estão presentes em uma única sala de aula e isto contribui amplamente nas partilhas, aproximando sempre as culturas.

Sendo assim, é possível trabalhar, enquanto professores de Música, por uma Educação Musical mais humanizada, a partir da diversidade cultural (Souza, 2013), haja vista que ela contribui para que os estudantes percebam a cultura do outro a partir de um mesmo nível de igualdade simbólica, não referendando a sua como superior, mas respeitando as diferenças.

Dessa forma, qual é a importância da cultura para a formação profissional? Deve ser apercebida ou dada a real importância da cultura para uma formação geral, humana e cidadã? É possível, sim, a partir do reconhecimento das sociedades e grupos sociais a partir de suas particularidades e reelaborações de padrões e hábitos, junto ao fazer coletivo com o devido respeito às individualidades, conforme nos mostra Candau (2008), uma vez que cada grupo social e seu respectivo contexto:

Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (Candau, 2008, p. 51).

É preciso, portanto, reconhecer o outro, dentro dessa perspectiva intercultural, com sua dinâmica e historicidade, como nos diz a autora, pois “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52). Este é o foco principal dos Institutos Federais a partir dos cursos integrados: uma formação humana, integral, plural, com a articulação devida das políticas públicas e o reconhecimento das múltiplas realidades culturais e suas potencialidades.

Mesmo dentro da cultura, há um fazer intelectual: o saber e o conhecimento são preponderantes. Como nos mostra Nosella (2012), “não há atividade humana que se possa excluir a intervenção intelectual” (Nosella, 2012, p. 52, 53), e é factual a construção do conhecimento a partir da cultura, embora, nem sempre e principalmente em épocas remotas, a hegemonia tenha predominado no ensino de música no Brasil, inclusive em alguns contextos com riqueza cultural ampla, com práticas conservatoriais, manifestadamente hegemônicas e negacionistas quanto à leitura dos contextos sociais.

Como nos mostra Pereira (2014), as práticas conservatoriais ocorrem principalmente em espaços formais de ensino de música – os conservatórios –, perpetuando um ensino e aprendizagem musical relativos a um modo de aprender música de acordo com padrões da cultura europeia e seu repertório. Essas práticas negam um ensino de música plural, o qual compreende os estilos, ritmos de contextos, sendo, portanto, uma prevalência de padrões

canônicos de aprendizagem. Os Institutos Federais, na sua grande maioria, mantêm-se fora desses padrões canônicos, com efetivo ensino de música em forma de projetos institucionais, os quais incluem performances musicais a partir dos aprendizados com aulas de instrumentos musicais, canto coral, mas não sendo uma unanimidade em todos os Institutos tais práticas contextualizadas, notoriamente pela falta de projetos e fazeres musicais em algumas realidades nas quais o apoio institucional a determinados projetos não ocorre.

Existe possibilidade de uma formação profissional com a perspectiva de formação politécnica sem a presença da cultura? De maneira contundente, afirmamos: não existe, pois, a partir do momento factual em que o educador da Música reconhece os contextos dos alunos e traz para o debate as questões sociais principais norteadoras das práticas musicais enquanto práticas sociais, é que se fortalece a presença da cultura. Como defende Souza (2004):

Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (Souza, 2004, p. 09).

Essa ação deve ser uma das máximas da prática docente em música, tendo em vista ser o outro, o ser humano, o aluno, nosso maior foco, bem como o seu aprendizado, consolidado com práticas significativas na aula de Música, reconhecendo as manifestações culturais na sua significação e sentido para a vida destes estudantes.

Não é possível dissociar a cultura sendo obtida sem ser pela via da transmissão, ou seja, repassada de um indivíduo para o outro, ou ainda de um grupo para outro. Em outras palavras, a cultura é sempre partilhada, vivenciada. Entendemos então que:

A transmissão cultural é um elemento fundamental para a existência da cultura, sendo determinante do que ela é, das suas transformações e das suas (re)significações. Nesse sentido, no âmbito da cultura musical, as formas de transmissão são definidoras do que toda música é, perpetuando a sua manutenção, possibilitando a sua transformação ou, inclusive, estabelecendo a sua exclusão (Queiroz, 2017, p. 173).

Ao tratar de exclusão, o mesmo autor nos referenda sobre as práticas musicais e culturais desconectadas da realidade. Por isso, nos provoca e questiona de forma pontual:

Até quando, Brasil, vamos sustentar esse projeto colonial de ensino de música? Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais e a

exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional (Queiroz, 2020, p. 155).

Aqui, lançamos com esta eloquente provocação, diante de nossa realidade de educação profissional: até quando iremos nos conformar com a hegemonia no ensino profissional? Até quando iremos ficar de braços cruzados, não nos impondo diante da hegemonia e da elite? Até quando não atuaremos de forma mais ativa, buscando combater práticas educativas e culturais mantenedoras de um patriarcado excludente, racista, preconceituoso, machista, inclusive dentro dos Institutos Federais nas práticas musicais, artísticas, profissionais e de formação humanística?

Reconhecemos que existem ações pontuais, inclusive no campo da Música, que buscam aproximar a sala de aula das realidades plurais dos estudantes. Contudo, faltam ações efetivas no âmbito organizacional — medidas estruturadas, contínuas e comprometidas com a transformação social — que precisam ser debatidas e, sobretudo, implementadas. Deixamos registrada, portanto, nossa inquietação e o chamado à necessária ampliação deste debate.

Mesmo com o amplo debate e com pesquisas consolidadas com nomes reconhecidos e comprometidos da Educação Profissional do Brasil como Dr.<sup>a</sup> Acácia Kuenzer, Dr.<sup>a</sup> Andrezza Tavares, Dr. Dante Moura, Dr.<sup>a</sup> Lucília Machado, Dr.<sup>a</sup> Marise Ramos, Dr. Gaudêncio Frigotto, Dr.<sup>a</sup> Maria Ciavatta, Dr. Ronaldo Araújo, dentre outros e outras, estamos ainda longe de consolidar o reconhecimento antropológico e epistêmico destas pesquisas na realidade social e local dos diversos Campi dos Institutos Federais do Brasil, permeando também as práticas culturais enquanto um dos elementos pertencentes da formação humana dos nossos jovens estudantes.

Sendo assim, trazemos à luz os questionamentos de Queiroz (2020): *“até quando, Brasil, vamos legitimar um ensino de música elitista e descomprometido com os problemas que, dia a dia, assombram pessoas desfavorecidas pela pátria colonialmente ensinada a ser excludente?”* (Queiroz, 2020, p. 155). Trata-se de uma provocação que nos instiga a ampliar o debate e buscar novos insights.

Apesar dos limites deste trabalho — e da consciência de que não esgotamos a complexidade do tema —, não podemos nos furtar a registrar a urgência de ir além da simples constatação desses problemas sociais que marcam a dura realidade brasileira. Cabe, portanto, aos Institutos Federais, a responsabilidade e o compromisso de desenvolver uma educação integrada, voltada para a superação das exclusões históricas.

Essa missão passa pelo fortalecimento de práticas educativas culturais, pela sólida formação técnica e, sobretudo, por uma formação humanística que permita aos jovens não apenas serem incluídos na vida produtiva, mas se tornarem agentes ativos na transformação de suas próprias realidades.

A indissociabilidade entre formação humana e formação profissional tem, na cultura, um dos elementos centrais que conectam o fazer humano às transformações materiais da realidade. A música, enquanto prática social e cultural, contribui de forma significativa para o desenvolvimento das potencialidades humanas, integrando-se à formação cidadã e profissional. Nesse processo, as redes de partilhas juvenis — como destaca Souza (2004) — são espaços privilegiados de construção e circulação de saberes.

Diante disso, cabe levantar uma questão essencial: é possível pensar uma educação voltada para o trabalho dissociada da cultura geral? Sem o respaldo das manifestações culturais e das práticas musicais que permeiam a vida social? A Educação Musical tem como papel central promover o diálogo entre culturas, considerando a diversidade e os fenômenos socioculturais, devendo isso ser encarado com seriedade. Afinal, como afirma Souza (2013), a experiência é geradora de cultura, e o educador musical não se limita a transmitir conhecimentos técnicos, mas atua como um *mediador de experiências musicais* (Souza, 2013, p. 59).

Assim, para além dos conteúdos formais, cabe ao docente de música compreender e valorizar as manifestações culturais presentes nas realidades de seus estudantes, trazendo-as para o contexto escolar. Esse movimento de releitura e debate, especialmente no ensino médio técnico, fortalece o vínculo entre saberes, práticas e formação integral.

### **4.3 Cultura e a Escola de Gramsci: apontamentos**

A compreensão e concepção de mundo através da Arte e da Cultura, ambas correlacionadas, indicam suas realizações, alcance e projeções enquanto práticas sociais, de acordo com a discussão do tópico anterior. Uma concepção de mundo se manifesta implicitamente na Arte e noutras manifestações individuais e coletivas (Crehan, p. 223) e isto é observável diante do envolvimento dos indivíduos com os gostos e hábitos coletivos. Os sentidos da cultura e o porquê da cultura são observados em alguns escritos de Antônio Gramsci: primeiro, cultura enquanto “modo de viver, pensar e sentir a realidade por parte de uma civilização”, e segundo como um “projeto de formação do indivíduo como ideal educativo”

(Vieira, 1999, p. 61). Não esquecendo, claro, que há um sentido unitário dos dois significados de cultura em Gramsci: “modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação” (*Ibid*, p. 61). Nestes dois sentidos, encontra-se o homem, em seu lugar de ação ontológica e antropologicamente, pois o ser humano é o realizador da cultura.

Para Gramsci, e sua proposta marxista (ou nominalmente ‘marxiana’ para alguns pesquisadores) – na sua ação e compreensão dos contextos, há um momento cultural humanístico, pois, “quanto ao nexos entre ensino e trabalho, existe, em Gramsci, uma ênfase consciente quanto a exigência cultural, que, no contexto supracitado, ele define como humanista e formativa” (Manacorda, 2007, p. 137). Essa formação a partir de momentos culturais dentro de uma amplitude de formação humanística perfaz a subjetivação, pois quem faz cultura é o homem, enquanto ser social.

Dentro dessa concepção, tendo o homem como próprio definidor de uma concepção humanística, abordaremos quatro tópicos a seguir: Escola Unitária; Elite, Hegemonia e Cultura; Os Intelectuais e a Alta Cultura; e Cultura, trabalho e a produção material. Serão abordadas algumas questões para pensarmos um debate mais ampliado, não havendo, portanto, um esgotamento desses quatro tópicos.

#### 4.3.1 *Escola Unitária*

Diante de muitas considerações levantadas por estudiosos em Gramsci, temos uma compreensão de Escola Unitária: uma escola única, inicial, de cultura geral, com formação humanista, a qual busca o equilíbrio justo de uma formação que desenvolve a habilidade para quem quer trabalhar manual quanto quem deseja trabalhar intelectualmente, de acordo com Nosella (2012, p. 33). Para a realidade dos Institutos Federais no Brasil, alinha-se como uma proposta instigante para a emancipação humana, perante as demandas sociais por uma educação de qualidade e que contribua para a inserção dos jovens na vida social e produtiva.

A Escola Unitária é e deve ser de formação humanística, reconhecendo esse processo de formação humana como complexo e contraditório de luta cultural (Vieira, 1999, p. 56), principalmente nas questões dialéticas e sociais nas quais se encontram os contextos dos estudantes e suas metas de vida, relacionando a produção da existência – trabalho, o que permite o desenvolvimento de reflexão a respeito do sentido da cultura e da escola (Nosella, 2012, p. 27). Neste sentido, vê-se a relação da cultura com a formação social dos estudantes, levando-os à compreensão mais apurada de suas realidades, provocando-os à sua inserção na vida social e produtiva.

A Escola Unitária, em Gramsci, em sua premissa teórica, é uma escola única inicial, de cultura geral (Manacorda, 2007, p. 137), formatando-se em uma nova escola, reconfigurando um novo homem da classe subalterna e levando-o a uma reforma intelectual e moral, assim como a uma promoção às condições de transformação da realidade de vigente, através de funções científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas (Martins, 2011, p. 140). Em outras palavras: uma escola ampla e de desenvolvimento integral, dando a oportunidade de aprendizagem intelectual e manual, de acordo com as expectativas e anseios individuais.

Para Gramsci, “a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a torne [a escola] social e culturalmente cada vez mais unitária” (Nosella, 2012, p. 27). Essa afirmação nos provoca a refletir sobre a amplitude de sua proposta: a construção de uma escola justa, capaz de responder às demandas da sociedade, tanto no que se refere aos arranjos produtivos quanto à formação cultural ampla. Surge, então, a questão: como podemos conceber, hoje, uma Escola Unitária?

Nosella (2012, p. 32) aponta que essa concepção envolve integrar, no mesmo projeto formativo, conteúdos relacionados à produção e conteúdos ligados à cultura geral, de modo a oferecer ao estudante uma formação completa. Assim, o indivíduo, ao concluir sua trajetória escolar, teria plenas condições de escolher seu caminho, seja ele voltado ao trabalho intelectual ou ao trabalho manual, sem que essa decisão seja determinada por barreiras sociais ou econômicas.

A Escola Unitária deve, em sua idealização, permitir aos cidadãos saberem usufruir humanamente todos os bens existentes (Nosella, 2012, p. 33). Perante os arranjos produtivos e as aptidões individuais, contudo, deve essa escola contribuir para que todos e todas tenham responsabilidade sobre suas ações no ambiente natural e social em que se encontram. Essa escola deve provocar em seus participantes os devidos e corretos aparatos sociais de conhecimentos para manusear de forma responsável os recursos naturais disponíveis, de modo a saberem transformar suas próprias realidades sem diminuir o meio em que vivem.

O advento da escola unitária e o princípio unitário permite novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, refletindo em todos os organismos de cultura, com o “empréstimo de novos conteúdos” (Nosella, 2012, p. 40), uma vez que a Escola Unitária ou de formação humanista deve “assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Nosella, 2012, p. 36). Dessa feita, a inserção

do jovem na vida produtiva deve ocorrer perante uma maturação, uma compreensão da realidade, a fim de não degradar o próprio meio natural e social existente.

#### 4.3.2 *Elite, hegemonia e cultura*

Este é um aspecto do que hegemonia significa na prática: “o poder de determinar as regras que estruturam e determinam como as lutas devem ser travadas” (Crehan, 2010, p. 227). A hegemonia determina quem está abaixo e o modo da submissão por classes sociais desvalorizadas ou mesmo subalternizadas.

Visão crítica de Gramsci sobre cultura subalterna e a necessária superação da perpetuação desta dominação (Crehan, 2010, p. 228), ocorrerá a partir da compreensão da emancipação do homem pela educação e pela cultura, embora tenhamos a escola, em sua amplitude, como protagonista na formação e elaboração dos intelectuais nos vários níveis e outros organismos promotores da “alta cultura” (Nosella, 2012, p. 19). Ou seja: ao mesmo tempo que a escola deve e pode promover uma inserção, a escola também promove a continuidade da hegemonia.

Para Gramsci, as culturas — oriundas de diversos países e localidades — são o resultado final de histórias concretas, e são sempre entidades fluidas e versáteis (Crehan, 2010, p. 231, tradução nossa). Por isso, elas deveriam ser consideradas como ponto de partida nos processos de aprendizagem, e não como uma etapa final. Dessa forma, a cultura conferiria desde o ingresso dos estudantes a possibilidade real de escolhas e apropriações.

Nesse sentido, a compreensão dialética das realidades sociais e culturais seria uma proposição extremamente enriquecedora para a formação dos alunos nos cursos integrados, ampliando sua capacidade crítica e autonomia.

Pensando em uma educação emancipadora, voltada para a sociedade e para a grande massa produtiva, é fundamental considerar “os elementos da nova cultura emergente de modo a tornar a classe trabalhadora mais conforme ao seu tempo e, de forma simultânea, apta a construir coletivamente novas relações sociais de natureza mais humana e igualitária” (Martins; Neves, 2013, p. 348).

Esse aspecto deve ser um elemento-chave para a emancipação das classes subalternas, por meio da compreensão e do desenvolvimento de uma cultura — tanto educativa quanto presente nas práticas sociais — que esteja alinhada às próprias relações sociais, buscando,

assim, uma sociedade mais justa para todos e todas.

Devemos compreender a cultura como um bem universal, embora exista uma crítica contundente ao fato de que, historicamente, a cultura tem sido um “privilégio de uma sociedade de classes” (Vieira, 1999, p. 57-58). Essa crítica se evidencia no relativismo atribuído ao valor das práticas culturais, onde, por exemplo, as músicas de concerto, executadas por orquestras sinfônicas, são tradicionalmente apreciadas pela elite — a chamada ‘alta sociedade’ — enquanto as músicas e canções populares são ligadas às classes populares ou camadas mais baixas da sociedade.

Essa distinção revela que “a cultura é um espaço de dominação, pois ações no campo da cultura afetam o modo de vida e consolidam determinados princípios e valores que podem perpetuar todo um processo de direção e domínio” (Martins; Neves, 2013, p. 347). O exemplo das orquestras sinfônicas no Brasil ilustra bem a persistência dessa dominação social, traduzindo-se em exclusão cultural real.

Assim, há uma luta social no âmbito da organização da cultura, que produz “os produtos culturais e os processos de formação, seja das elites intelectuais ou dos de baixo” (Vieira, 1999, p. 63). Nesse sentido, os produtos culturais das classes populares, especialmente no contexto educacional dos Institutos Federais, podem e devem ser agentes de transformação. A cultura das classes subalternas se manifesta como uma cultura coletiva e uma vontade antagônica à das classes dominantes (Del Roio, 2007, p. 70).

Dessa forma, as práticas educativas em música, por exemplo, devem reconhecer a coexistência e o diálogo entre a música da elite e a música popular, enquanto manifestações culturais que, juntas, contribuem para a recomposição e reorganização da vida material e cultural. Isso pode funcionar como uma forma de resistência às classes dominantes (Del Roio, 2007, p. 70-71). Para nós, docentes de Arte-Música, essa compreensão da realidade social e cultural — da elite e das classes subalternas — é fundamental para construir uma educação pautada na cultura, em que todos e todas possam dialogar e construir sentidos coletivos.

#### 4.3.3 *Os intelectuais e a alta cultura*

A cultura e as classes sociais se relacionam entre si e, de forma pontual, apresentam-se dentro da produção social de subsistências econômicas. Empresários e intelectuais, na organização da sociedade e de novas culturas, possuem função essencial na produção

econômica, política e social (Nosella, 2012, p. 15), e a escola, na atualidade, não deve fugir desse debate.

A atividade intelectual participa do conjunto geral das relações sociais, distinguindo-se do trabalho manual, que também exige qualificação técnica (Nosella, 2012, p. 18), para o desenvolvimento da mais-valia, inclusive na área cultural, pois a mercantilização e os arranjos produtivos são organizados para tal fim. A cultura, portanto, não escapa a essa lógica econômica, e a formação desses intelectuais ocorre também na escola, ainda que, idealmente, com ampla consideração das realidades sociais e produtivas.

A responsabilidade dos intelectuais orgânicos e a promoção de uma formação social igualitária, sob os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais (Martins, 2011, p. 143), devem ser princípios centrais na formação dos jovens, na perspectiva da Escola Unitária. Contudo, o que observamos na prática é a segregação e a construção de um discurso distorcido da realidade — um verdadeiro domínio econômico sobre o que é culturalmente valorizado ou desvalorizado, separando a cultura das elites da cultura dos ‘de baixo’.

Mais grave ainda é constatar que a cultura dos ‘de baixo’ é, na verdade, a mais rentável economicamente. É nesse contexto que os intelectuais assumem um papel crucial na formação do consenso — como criadores, mediadores e multiplicadores da opinião pública (Nosella, 2012, p. 30) — sendo os responsáveis pela formação e valorização das percepções acerca dessas diferentes culturas.

A visualização da figura do intelectual está imbricada no conceito de hegemonia e a sociedade civil é portadora dos arranjos sociais a ela submetidos. A cultura é um meio e contingente da hegemonia (Nosella, 2012, p. 31), diante das possibilidades do alcance de determinadas produções culturais monetizarem de forma mais rentável um mais valor para as elites, esquecendo, contudo, que operários e camponeses – e aqui vamos compreender como a nossa classe trabalhadora – da mesma maneira, são receptores críticos da cultura e produtores de conhecimento, uma vez que “todos são cultos por quê participam da vida” (Vieira, 1999, p. 59). O que ocorre, todavia, é a desvalorização de um grupo – os trabalhadores, em detrimento de uma elevação ou valorização extrema de uma elite, permitindo haver nesse sentido uma subalternização destes ‘de baixo’.

Tratando ainda das fontes ou construção da obra de um intelectual como fonte histórica e compreendê-la como um produto cultural historicamente determinado (Vieira, 1999, p. 54), seja esse intelectual da elite ou da classe trabalhadora, é plausível perceber o complexo mundo

cultural, a partir dos “numerosos graus verticais da escola” (Nosella, 2012, p. 19). Verifica-se, pois, que essa escola forma indivíduos, tanto para a elite, para a classe dos intelectuais, quanto para a classe trabalhadora, sendo estes, talvez, a maioria dos atuantes em atividades manuais. Porém, seria mais conexo e prudente reconhecer em ambos, elite e trabalhadores, o devido valor dos produtos culturais.

Sendo assim, práticas culturais e políticas que contribuem para uma reforma intelectual e moral das classes trabalhadoras (Martins; Neves, 2013, p. 348) devem contribuir para uma escola mais justa, mais ampla em suas propostas de ações educativas. Neste sentido, a Escola Unitária em Gramsci é a mais completa, reconhecendo que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção ocorre de forma mediatizada, a partir das superestruturas no tecido social, vindo de baixo para cima (*Ibid*, 2013).

A alta cultura, compreendida a partir de uma formação realizada na escola e sua participação social, promove a elite e suas subjugações, desfavorecendo as classes subalternas. Em outras palavras, ela favorece a manutenção da hegemonia e a dominação sobre essas classes nominadas subalternas. “A prática escolar reproduz majoritariamente as práticas culturais dominantes na sociedade” (Martins; Neves, 2013, p. 357). Felizmente, é possível acreditar e reconhecer na Escola Unitária, conforme a perspectiva de Gramsci, uma alternativa para modificar essa equivocada dominação, que reforça a ideia da existência da alta cultura em contraposição à cultura dos ‘de baixo’.

#### *4.3.4 Cultura, trabalho e a produção material*

De acordo com o capítulo dois desta Tese, um dos objetivos do currículo integrado é a formação do ser humano integral em suas subjetividades. A integração, a preparação para o trabalho e o acesso à vasta cultura humanista (Nosella, 2012, p. 32) é um caminho longo, porém, construído a muitas mãos e braços, tendo os docentes de Arte-Música dentre esses membros constitutivos e colaboradores na formação de indivíduos aptos e preparados para a vida produtiva.

Mesmo na escola, a ampliação e formação da categoria dos intelectuais é justificada pelas necessidades sociais de produção (NOSELLA, 2012, p. 22), embora tenha o reconhecido papel e justificativa na formação para o trabalho manual, conforme já exposto no tópico anterior. O ensino e a preparação para o trabalho, com disposição de possibilidades de atividades culturais e de trabalho científico, como nos mostra Manacorda (2007), indica o compromisso real que a escola propositora do currículo integrado tem com a sociedade. Nesse contexto, os Institutos Federais têm um compromisso significativo e grande, tendo as práticas

culturais como uma possibilidade para a formação dos jovens em suas projeções humanas e sociais.

Discutir que a sociedade pode ser modificada a partir da transformação social pela Educação é um pressuposto advindo de um compromisso refletido através da base marxista. “Gramsci acreditava que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança” (Nosella, 2012, p. 25). Isto permite, na mesma linha de raciocínio do autor, discorrer e reconhecer que a produção da existência, ciceroneada pelo trabalho, permite o desenvolvimento de reflexão a respeito do sentido da cultura e da escola, sendo esta Escola Unitária, a qual, para Gramsci, para além da cultura geral, humanista e formativa, é uma escola que equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manual e intelectualmente (Nosella, 2012), reconhecendo, portanto que é uma escola na qual a cultura que baliza e uniformiza tanto intelectuais quanto trabalhadores manuais.

As atividades culturais enquanto atividades humanas, forças produtivas e enquanto ações no campo político e social, como nos apresenta Martins e Neves (2013), enfatizam a potência da cultura na formação humana, articulando o conhecimento com as realizações pessoais e profissionais dos nossos estudantes. Para Gramsci, “a cultura urbano-industrial, de natureza científico-tecnológica, propiciou o surgimento de uma relação mediatizada entre educação e produção da vida, exigindo uma nova estruturação da escola” (Martins; Neves, 2013, p. 353), denotando assim a necessária maturidade dos docentes em ver nessa nova escola, a nossa escola atual, o compromisso e as relações com a vida cotidiana e a devida preparação para vida produtiva.

Pensando na vida produtiva e numa formação para a vida social, podemos questionar a cultura como um elemento propositivo ou apenas na sua subjetivação? De acordo com Vieira (1999), temos que o:

Ideal desinteressado de erudição das *boas artes* – ‘incluindo a música’ – representou historicamente as possibilidades, as necessidades e os limites de uma sociedade na qual o conceito e os conteúdos da cultura refletiam as enormes diferenciações sociais, particularmente a diferenciação no que tange às funções produtivas (Vieira, 1999, p. 62).

Novamente, vemos a cultura como um divisor de águas, mas, na mesma medida, um referendo das diferentes formas de produção, dentre possibilidades de contribuir na emancipação humana, noutra momento em perpetuar a continuidade de uma hegemonia que diz o que são as ‘boas artes’ e suas proposições. Conforme nos mostra Vieira (1999), a concepção de cultura com um papel social, articulado à determinada forma de vida, supondo uma determinada forma de produzir e distribuir riqueza social, nos dá múltiplos respaldos para

compreender a cultura como mantenedor de práticas hegemônicas, focalizar no mais valia e, ainda, julgar qual a cultura mais importante e a menos importante.

Importante destacar e reconhecer que diversas sociedades produzem os horizontes culturais – cultura presente em múltiplas ambiências ou ainda, ‘ambiências culturais’, como família, trabalho, região e localidades, classes sociais, religião, entre outras e “a cultura de uma época é o resultado do embate e da interação das concepções de mundo” (Vieira, 1999, p. 62), o que mostra justamente as proposições e maturação da cultura nos diversos contextos, tendo a luta social, no âmbito da organização da cultura. Isso gera “os produtos culturais e os processos de formação, seja das elites intelectuais ou dos de *baixo*”, prevalecendo os produtos mais usualmente considerados como obras culturais, sendo a música um deles, tudo que “perpassa o mundo da produção” (Vieira, 1999, p. 63, 64). A produção material, mesmo vindo de uma instância imaterial, está no bojo da mais valia e, podemos assim compreender os processos de mais valia como configurados nesta teia, a qual pertence à elite e à classe trabalhadora.

A cultura deve ser compreendida como forma de libertação da classe trabalhadora das amarras e submissões da elite? “As mudanças nas relações produtivas repercutem nas ideias e valores humanos, por isso são efetivadas na vida social e cultural” (Martins; Neves, 2013, p. 344), portanto, cabe não somente à escola, mas a toda a sociedade uma mudança no pensamento por uma cultura de respeito ao outro, à produção do outro, da criação do outro, a partir da escola e a partir das relações com o modo de vida e produção material de toda uma sociedade.

#### **4.4 Cultura, Marxismo e suas proposições no Currículo Integrado**

“O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura” (Marx, 2010, p. 128). Essa frase de Karl Marx poderia resumir toda a nossa reflexão no esboço deste capítulo. Mostra a força da cultura no setor produtivo, tendo um leque imenso de reflexões nas várias áreas do conhecimento, sobretudo nas Artes.

Marx, ainda, diz que se o trabalho isolado cria valores isolados de uso, não cria riqueza e nem cultura (Marx, 2010), mostrando, portanto, a necessária coletividade para as efetivas ações culturais e o envolvimento com os processos produtivos a partir dos arranjos produtivos locais.

Devemos questionar a hegemonia de conhecimentos dominantes diante da diversidade dos saberes populares já consolidados e amplamente reconhecidos, pois:

O debate sobre e a busca pela diversidade nos leva a questionar a hegemonia de conhecimentos e saberes que, consolidados por culturas dominantes,

promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea (Queiroz, 2017, p. 100).

Ainda, permanece a provocação:

Essas exclusões e assassinatos geram, ainda hoje, no campo da música, preconceitos e dominações de repertórios e modelos de ensino canônicos, baseados, sobretudo, na imposição da cultura musical erudita europeia sobre outras formas de expressão musical, estabelecendo hierarquias que, durante muito tempo, marcaram, de forma absoluta, a educação musical brasileira institucionalizada (Queiroz, 2017, p. 100).

Desenvolver um combate às questões contra-hegemônicas é uma missão a cumprir, como no exemplo de projetos descoloniais desenvolvidos em outras partes do globo, como da Nova Zelândia, com os índios da América, entre outros, projetos estes registrados perante as subjetividades destes povos, materializados pela “expressão artística, na cultura popular, na comunicação de massa, etc.” (Mignolo, 2008, p. 304).

Existem, ainda, alguns privilégios de uma música sobre outra – música erudita sobre a música popular e de um músico sobre o outro, pois:

Existem relações de autoridade e hierarquias internas dentro da organização familiar que, em alguns casos, contribuem para impor determinado estilo musical, construindo uma pseudoidentidade cultural. Isso pode ser visualizado em práticas sutis quando um determinado estilo ou artista é privilegiado em detrimento de outro, como também nas rotineiras discussões que confrontam música erudita e música popular (Souza, 2013, p. 55).

O currículo integrado é protagonista de diversidade e de formação humana – a cultura e a compreensão das realidades sociais locais como elementos fundamentais para o trabalho docente participa na difusão da cultura humanista no âmbito da classe operária (Vieira, 1999, p. 57), contribuindo para a emancipação humana. Nesse sentido, a formação humana, a cultura e a formação para o trabalho enquanto componentes para uma formação integral – a transformação da realidade material – são compreendidos enquanto um empreendimento da formação moral.

“A indissociabilidade entre educação política e educação escolar impossibilita a ideia de uma separação entre escola e prática cultural e social” (Martins; Neves, 2013, p. 357). Existe uma lógica da produção do conhecimento a partir da cultura, que permite “reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.” (Candau, 2008, p. 47). É possível discutir a cultura dentro do sistema de produção, considerando as particularidades sociais e as peculiaridades que são

objeto de participação.

No campo da música, há a existência de um ensino que, por extensão, sustenta uma “educação musical ainda reduzida à transmissão de conceitos técnico-musicais, muitas vezes descontextualizada de seu valor e relação cultural” (Souza, 2013, p. 5). Isso evidencia a falta de sensibilidade, por parte de alguns docentes de Arte-Música, em observar os contextos e as inter-relações com a cultura e o fazer social dos estudantes. Dessa forma, pois:

Nesses espaços, ainda que ocorram experiências que contemplem a diversidade musical e cultural, tanto local quanto do aluno, o que prevalece é o ensino musical numa visão eurocêntrica, sem relação com os aspectos socioculturais que o envolvem (Souza, 2013, p. 55).

Isso evidencia claramente que a hegemonia no ensino de Música permanece, o que revela uma falta de compromisso, sobretudo diante da diversidade cultural rica e plural que possuímos. Dessa forma, a cultura, as manifestações sociais e a formação humanística se apresentam como propositoras de um currículo integrado, comprometido com a transformação e a evolução da realidade do estudante. São muitos os contextos sociais nos quais as manifestações culturais que têm a música como objeto são plausíveis de observação e análise, tanto para pesquisadores quanto para docentes de Arte-Música. Segundo Arroyo (2004):

Grupos culturais tradicionais; grupos urbanos, escolares e não escolares; cenários fortemente vinculados à tradição da música europeia de concerto; cenários vinculados às músicas populares; o papel das tecnologias atuais, como a internet, e nem tão atuais, como a televisão, na aprendizagem musical (Arroyo, 2004, p. 26).

Esses espaços, portanto, trazem para o debate a importância da música dentro das manifestações e ações culturais, sendo importante reconhecer as práticas musicais dos jovens, a forma que partilham, “consomem” os materiais musicais, as situações vividas, como nos mostra Souza (2004), permite assim o estabelecimento de desafios para observar a importância dessas práticas musicais enquanto práticas culturais e sociais. A autora nos apresenta as práticas musicais e os jovens enquanto protagonistas destes contextos:

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).

Isso torna-se fundamental para o aprendizado e para o estabelecimento de um

relacionamento significativo com a cultura, não bastando, portanto, seguir apenas um livro ou uma metodologia específica de ensino-aprendizagem em Música, mas sendo necessário:

a forma como a música se concretiza no livro didático, nas aulas de teoria e solfejo, muitas vezes nega outras formas de aprendizagem, capazes de relacionar aquelas experiências multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (Souza, 2004, p. 11).

Em outras palavras, a negação do debate e releitura das realidades socioculturais em sala de aula é um verdadeiro desrespeito às culturas e à diversidade social; é negar o trabalho da compreensão do aluno sobre sua realidade concreta, perdendo-se, assim, oportunidades imensas de fazer com que o estudante possa discutir, compreender e tentar trabalhar sua própria realidade e contexto.

Na escola atual, há uma profunda crise de tradição cultural e interesses práticos imediatos (Nosella, 2012, p. 48), e se faz necessário, por parte do Docente de Arte-Música, uma seleção curricular a partir dos contextos dos estudantes, não se baseando apenas nos conhecimentos da Música Erudita de base europeia.

Segundo Pereira (2014, p. 96), “a seleção curricular operada nas escolas pressupõe experiências culturais prévias, trazidas pelos alunos de sua vivência familiar e cotidiana”, mostrando a importância da valorização da vida cotidiana nos contextos particulares e pessoais dos nossos estudantes, pois traz para o centro da aula de música as vivências culturais e as partilhas, ao passo que, sem desmerecer as práticas musicais consolidadas da Música Erudita, perfaz um significado muito grande, a contextualização, a partir da realidade concreta, bem como pela riqueza cultural existente em nosso Brasil.

Devemos basear e referendar as práticas docentes em Arte-Música em um futuro pautado na noção cultural de Antônio Gramsci, estimulando a criação e a inovação, diante da “possibilidade histórica que requeria a afirmação de um fato político” (VIEIRA, 1999, p. 60). Essa, portanto, é a máxima que resume nosso trabalho e provocações neste capítulo. Assim, uma prática docente em Arte-Música que reconheça a interlocução da cultura junto a uma formação política imbricada nos arranjos produtivos locais possibilita um trabalho enriquecedor, a partir da diversidade social e das realidades em que se encontram os diversos campi dos Institutos Federais.

Para finalizar, apresentaremos o conceito de capital cultural, discutido por Bernabé e Andrau (2017, p. 50) e inicialmente desenvolvido por Bourdieu (1986), que aponta que esse

capital cultural:

Agrupou as informações que o ser humano ‘armazena’, que o ser humano (e sua cultura) produz, e o que torna o ser humano capaz de desenvolver uma profissão qualificada. Todos eles, Capitais Intelectuais resultantes de processos educacional, formativo e instrutivo; que, no caso da atual Sociedade do Conhecimento, são muito marcadas pela tecnologia, pelas redes sociais e por uma cada vez mais globalizante onde a economia prevalece, marca e decide os caminhos a seguir continuar na produção (intelectual ou não) (Bernabé; Andrau, 2017, p. 50, tradução nossa)

Não podemos deixar de apresentar os impactos e influências sofridos pelos sistemas educativos, pois “o sistema educacional é muito afetado por ser o principal transmissor de valores culturais” (Bernabé; Andrau, 2017, p. 50, tradução nossa).

Quais são as implicações da cultura e das humanidades na formação em instrumento musical? A importância da cultura e da música em uma formação humanística em música deve reconhecer:

A Sociedade do Conhecimento, entendida como uma sociedade técnica mais consciente das realidades científicas e da importância dos seus avanços, acabou por relegar os elementos ao esquecimento ou a uma presença (e importância) insignificante que justamente permitem denominar-se sociedade: Arte, Música, Ciências Sociais. São estas disciplinas que levam os alunos a tomar consciência do seu ‘eu’ como gente, do seu ‘eu’ social, do seu “eu” cidadão e solidário, do seu ‘eu’ cultural, o ‘eu’ que precisamente faria a sociedade evoluir por caminhos de paz e respeito intersocial” (Bernabé; Andrau, 2017, p. 57, tradução nossa).

Referendamos aqui o devido respeito às diferenças culturais, como discute Candau (2008):

Colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base (Candau, 2008, p. 50 e 51).

A identidade cultural é, pois, um ponto forte nas realidades do Brasil, mostrando os traços marcantes que possuímos. É potente, diante dos arranjos produtivos, usar e reconhecer a cultura, dentro de práticas culturais nas salas de aula, e, por fim, como elemento da formação social para o trabalho.

**INTERLÚDIO MUSICAL**

Assista a um interlúdio



*Intermezzo* – Cavalleria Rusticana (Mascagni)

<https://www.youtube.com/watch?v=yrm2v46ScXI>

Chegamos até aqui. Nossa aventura acadêmica continua de maneira a trazer elementos que visam contribuir para a área do Ensino da Música, nominalmente chamada de Educação Musical, através de um percurso pessoal do pesquisador em questão. Mas, por que chamamos esse momento de “Interlúdio”? Vamos lá!

O interlúdio, também chamado de *Intermezzo*, em italiano, segundo Sadie (1994) no Dicionário Grove de Música, é um momento musical de execução que ocorre entre dois atos, duas cenas musicais, como em uma ópera, por exemplo. Neste momento, os músicos instrumentistas executam algo suave, leve, para reflexão, deleite de uma plateia, principalmente pelo fato de haver um tempo de troca de figurinos, de cenários, a fim de que os atores e cantores líricos possam modificar a atmosfera visual entre esses atos e, daí, os músicos serem expressivos neste momento.

De forma leve, apresento como interlúdio um pouco de minha trajetória novamente. Vindo do segundo movimento desta obra – a trajetória deste pesquisador – quando dei uma “pausa”, tratava de minha conclusão do Mestrado em Música, ingresso como Professor Substituto no Instituto Federal da Paraíba - IFPB e minha inserção como Docente do quadro efetivo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, tudo isso entre os anos de 2010 e 2012. Tudo muito rápido, sem pausas, e o início deste interlúdio vai mostrar o porquê.

No início de minhas atividades no IFRN, trazia muitos materiais elaborados para trabalhar em sala de aula, embora houvesse também atuado em prefeituras, lecionando Música no Ensino Fundamental 2, à época, 5ª a 8ª séries; em conjunto atuei como Professor Substituto no IFPB entre os anos de 2010 e 2012, portanto, criando experiências e levantando materiais de trabalho. Período muito rico e propositivo de situações que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional docente.

Posso dizer que minha entrada no IFRN foi marcada por um avivamento e fortalecimento em meu *habitus* no que se refere ao Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo esta última, a Extensão, minha mola propulsora até os dias de hoje. Foi na Extensão em Música, ministrando canto coral, teclado, piano, fundamentos da escrita musical, conhecido mais como “teoria musical”, solfejo, percepção, flauta doce, onde pude trabalhar com a comunidade interna, alunos e servidores do IFRN, e a comunidade externa, pessoas não vinculadas academicamente com a instituição, mas, que em momentos como estes, podiam vir, participar e fazer uma inscrição para participar destas atividades.

Isso para mim era minha calmaria, meu interlúdio, já que atuava com aulas prazerosas

de Arte-Música no Ensino Integrado, em cursos como Administração, Alimentos, Química, Informática, e, também com Metodologia Científica nos cursos superiores e Seminários de Iniciação à Pesquisa nos níveis médio e superior. Trabalhar com a Música, na Extensão do IFRN, era meu *Intermezzo*, meu momento entre cenas em que podia e posso até hoje me deleitar. Entre uma aula e outra, Extensão e aulas no Superior ou Integrado, sempre brinco com meus alunos e minhas alunas dizendo: “eu, me cansar, nem pensar!”.

Digo com ênfase aqui: com este meu interlúdio, em formato de capítulo metodológico, posso mostrar uma leveza que estou vivenciando neste momento, assim como nas minhas práticas na Docência da Música, da Metodologia, da Iniciação à Pesquisa, quanto na Extensão com a Música e com a comunidade, a qual AMO (!). Sigamos, assim, para mais uma aventura, em formato de mais um capítulo desta Tese.

## **5 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS DISPOSITIVOS TÉCNICOS PARA O LEVANTAMENTO DOS ACHADOS DA PESQUISA**

Nesta seção, iremos abordar algumas bases que sustentam e discutem as Representações Sociais e o Núcleo de Significação, oferecendo suas interfaces metodológicas para a Epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, a qual é a base reflexiva desta investigação. A Teoria das Representações Sociais e o Núcleo de Significação apresentam

importantes construções para o debate e discussão da Dialética Marxista, pois envolve questões da diversidade presente nas realidades concretas e suas culturas.

Necessário se faz trazer para este debate a importância da Ciência, e suas finalidades sociais, principalmente na compreensão das realidades e o levantamento de dados e questões sociais para solução de conflitos, entendimento de fatores preponderantes, causas de problemas e o devido debate pela academia científica junto às autoridades constituídas com vistas às devidas resoluções dos problemas e inquietações ante estes conflitos e subjetividade humana. É, portanto, indispensável a compreensão da sociedade enquanto totalidade, como nos mostra Santos (2002), reconhecendo essa discussão enquanto um “conhecimento totalizante [o qual] é um conhecimento da ordem sobre o caos” (Santos, 2022, p. 26), sendo assim fundamental para a Ciência e Academia fortalecer o debate com as questões principais que estão presentes nas totalidades das relações e estruturas sociais, principalmente pela subjetividade humana.

É importante, na mesma direção, discutir e se apoiar na reflexão da importância da Ciência para a compreensão da totalidade em algumas reflexões de Vygotsky (1927), ao apresentar que “a ciência, nessa perspectiva, deve ter como pedra angular a ideia da inseparabilidade do lógico, da base material, da dialética e do histórico” (Aguar; Ozella, 2006, p. 224). É imprescindível, no nível desta investigação, levantar elementos e questões dos professores de Arte-Música sobre o currículo integrado, a partir de suas visões sobre o texto escrito nas ementas deste currículo e a materialização, a prática diária com os estudantes; e isso encontra-se nesta confluência entre o prescrito, a base material, a dialética e a história, principalmente verificando as realidades vividas por estes docentes no chão da escola.

Concluindo ainda de forma não conclusa este introito, não se deve perder de vista um dos alvos primordiais da Ciência que é a emancipação humana, tendo em vista a obtenção do conhecimento. Santos (2002) nos orienta a reflexão diante do projeto de modernidade vivenciado por nós. Ele nos indica a distinção entre conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, ambos partindo dos pontos de ignorância e do saber, sendo o primeiro quanto a designação do caos e da ordem e o segundo pelo colonialismo e a solidariedade, respectivamente (Santos, 2002, p. 29), mostrando que essa construção do conhecimento por nós está instalada em um complexo muito amplo de relações, dadas as diversidades sociais presentes nas totalidades e suas particularidades.

Portanto, sejamos conscientes do nosso papel, como pesquisadores, educadores, enquanto seres propositores de provocações necessárias à emancipação humana, reconhecendo nosso inacabamento e inconclusão enquanto indivíduos em constante processo de construção, como apresentado pelo célebre Paulo Freire (1996), pois se faz necessário:

Pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (Freire, 1996, p. 57).

Assim, ao reconhecermos nossa permanente construção social, afetiva, ontológica e humana, precisamos nos conscientizar da importante tarefa à qual estamos imbuídos: transformar e possibilitar que a sociedade alcance um autoconhecimento de si mesma, de sua cultura e de suas subjetividades, diante da inconclusão que constitui todo indivíduo. Esta pesquisa, entre suas motivações, encontra nessa máxima uma de suas razões de ser.

Sigamos agora para a discussão do nosso arsenal metodológico.

### **5.1 Representações Sociais: concepção teórico-metodológica**

Neste tópico, serão abordadas as principais concepções que constituem as bases das Representações Sociais - RS e sua importância para a pesquisa em Educação Profissional e Educação Musical, tendo o Currículo Integrado como elemento observado. O porquê da escolha das RS enquanto concepção metodológica para a presente pesquisa ocorre diante do fazer coletivo que as práticas musicais exigem, materializadas pelos currículos oferecidos, sem esquecer de nossas bases filosóficas advindas do Materialismo Histórico-Dialético, o que torna esta uma aventura fantástica para a colaboração e contribuição para uma Educação Profissional Musical.

De forma inicial, podemos dizer que as Representações Sociais buscam estudar o humano, tanto pela significação do seu fazer, ante aos seus objetivos, quanto aos objetos e situações observáveis. Moscovici (2015) nos mostra que “quando estudamos Representações Sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação ou se comporta” (Moscovici, 2015, p. 43). Vemos uma movimentação, sentidos partilhados, questionamentos e direções várias do fazer humano, perante as informações e dúvidas sendo trabalhadas.

O ilustre pesquisador segue na mesma direção, mostrando a sociedade pensante a ser observada e compreendida, através das formas de comunicação, das partilhas, sejam de objetos, crenças, ideologias e outras formas nos e nas quais as interações sociais devem ser observadas enquanto pano de fundo (Moscovici, 2015). Assim, nas palavras e discussão inicial, este autor

nos provoca potentemente a refletirmos na medida em que as pessoas e grupos não são simples receptores, passivos de informações, mas a maneira como se comunicam, as suas próprias representações desenvolvidas na solução das questões pertinentes a eles e elas, são, sim, concepções desenvolvidas e colocadas por tais grupos (*Ibidem*).

Vamos agora discutir o que é Representação Social. Para esta pesquisa é nosso proceder metodológico, mas não devemos deixar de reconhecer sua cientificidade, pois:

Apresenta a relação simbólica entre o sujeito e o objeto por caracterizar-se como um fenômeno do pensamento; por abstrair, pensar sobre coisas, criar teoria sobre coisas como forma de saber que se distingue dos outros por seus modos de elaboração e função a que se destina (Santos, 2023, p. 131)

Pertencendo à Psicologia Social, as Representações Sociais – RS, enquanto concepção, reconhecem que partilhamos o mundo que vivemos uns com os outros, por vezes de forma convergente, noutros momentos em conflito, mas sempre buscando compreender e administrar essas partilhas (Jodelet, 2001). De acordo com a autora, é a partir das RS que “podemos nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária” (Jodelet, 2001, p. 17), sendo, portanto, salutar, trazer para a investigação científica a compreensão das trajetórias, das formas nas quais as partilhas ocorrem, o fazer coletivo, dentre outras relações sociais, e isso as RS nos mostram de forma majestosa. Para a presente investigação, trazemos como concepção metodológica esta teoria, a qual permite enxergarmos de forma ampla o nosso objeto de estudo: o currículo integrado em música.

Trabalhamos aqui com a epistemologia da Representação Social, a qual, enquanto teoria do senso comum, reconhece sua “epistemologia popular” diante da dicotomia entre senso comum e conhecimento científico na sociedade moderna da informação (Santos, 2023, p. 129). As práticas e ações do cotidiano residem, portanto, no cerne dessa epistemologia, permitindo trazer para a cientificidade aquilo que antes era considerado incomum, porém óbvio e necessário de ser investigado pela academia. As Representações Sociais, assim, são dinâmicas e constantemente influenciadas pela diversidade dos grupos inseridos em suas realidades concretas.

Duas questões das Representações Sociais são fundamentais para toda pesquisa forjada nesta concepção: a ancoragem e a objetivação. Segundo Moscovici (2015, p. 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Considerando que trabalhamos na presente pesquisa com saberes partilhados em forma de palavras acerca do currículo integrado em música, podemos perceber a facilitação proporcionada pela ancoragem, especialmente no que

diz respeito à “interpretação de características, à compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (Moscovici, 2015, p. 70). Isso permite um entendimento mais amplo e concreto do pensamento dos investigados.

A objetivação, nas palavras do mesmo autor, “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade” (Moscovici, 2015, p. 71). Ela nos oferece a oportunidade de trazer para o debate questões que até então não pertenciam ao consenso ou ao concreto do que conhecemos, transformando uma reflexão abstrata em algo passível de questionamento e discussão. São, portanto, “esses dois mecanismos os responsáveis pela criação das Representações Sociais, transformando o não-familiar em familiar” (Santos, 2013, p. 136), possibilitando assim reflexões antes inviáveis, sobretudo na área da Música.

Para concluir esta primeira parte, torna-se salutar apresentar e discutir brevemente a dinâmica e a diversidade das Representações Sociais. Essa movimentação ocorre diante da pluralidade e da potencialidade dos objetos, contextos, acontecimentos, da linguagem, das palavras, da consciência, entre outros diversos fenômenos e elementos que compõem o universo social. Segundo Moscovici (2015), ao parafrasear James (1890–1980), esses objetos não devem apenas aparecer para nós, em nossa visão, mas precisam parecer interessantes e relevantes para serem investigados. Dessa forma, a dinâmica das Representações Sociais se manifesta na diversidade, na movimentação e na importância atribuídas a esses objetos e fenômenos. Assim, podemos observar que:

As representações de todos passam a ser a de cada um, do nível consciente ao inconsciente, estabelecendo assim o fenômeno da representação social. Nesses termos, a TRS se dedica ao estudo do pensamento social na sua dinâmica e diversidade, procedendo de formas diferentes de conhecimento, assim como de comunicação, que serão conduzidas por diferentes objetivos (Santos, 2023, p. 131).

Os níveis de observação e reflexão lançados aos objetos e subjetividades oferecem a pluralidade de reflexões condizentes à totalidade observada. Assim, torna-se possível a construção de conhecimento, partindo do consciente e do inconsciente, tanto para a Ciência quanto para uma compreensão da realidade vivenciada nos contextos.

Dando continuidade a essa dinâmica de observação dos contextos, partimos agora para o Núcleo de Significação e suas principais características contribuintes para a presente pesquisa.

## **5.2 Núcleo de Significação, Núcleo Central e Teoria das Representações Sociais**

Nesta seção, apresentaremos as definições de Núcleo de Significação, Núcleo Central e Teoria das Representações Sociais (TRS), bem como suas respectivas distinções e características. Serão destacados apontamentos específicos referentes às peculiaridades da área de Música na Educação Profissional. Relembramos que a inspiração filosófica desta tese é o Materialismo Histórico-Dialético, enquanto o campo metodológico é a Teoria das Representações Sociais, com o apoio do conceito de Núcleo de Significação. Portanto, os elementos aqui discutidos visam evidenciar as principais particularidades que constituem essa metodologia.

### 5.2.1 Núcleo de Significação

Um dos objetivos ou tarefas do Núcleo de Significação “é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225).

Sobre o Núcleo de Significação, Santos (2023) afirma que ele se constitui como “um processo dialético e, por isso, foi considerado uma atividade intelectual que não pode deixar de lado alguns princípios que ajudam a apreender a realidade como fenômeno em movimento” (Santos, 2023, p. 37). Retornamos, assim, à dinâmica presente na totalidade, observada nas contradições desses contextos, pois o homem, enquanto mola propulsora da sociedade, é o responsável por esse processo.

Destacamos, assim, a importância de reconhecer o homem enquanto ser social e centro do processo da significação, pois:

Falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo [não esquecendo] que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224).

A mediação nesse processo é fundamental, pois permite romper com dicotomias, conforme nos mostra Aguiar e Ozella (2006), tais como “objetivo-subjetivo, interno-externo, significado-sentido” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225), pois “a categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação” (*Ibid*, p. 225).

O pensamento, a linguagem, o significado e o sentido estão unidos em relação de mediação, não sendo entrecruzados ou sobrepostos um ao outro. Para o Núcleo de Significação, é essencial a verificação desta constituição, pois:

Temos, assim, que a relação pensamento-linguagem não pode ser outra que não uma relação de mediação, na qual, ao mesmo tempo em que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro. O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226).

Ao tratar de significado, a atividade, a ação humana é fator essencial, perante a força de transformação humana, uma vez que:

o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados [reconhecendo que esses] significados são, portanto, produções históricas e sociais, referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226).

O sentido recebe uma tratativa mais ampla e profunda do que o significado. Conforme apresentado por Aguiar e Ozella (2006), é a partir do significado que se torna possível verificar e discutir as áreas mais instáveis do ser humano, as quais correspondem aos sentidos. Nesse sentido, “o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 226-227).

Além disso, há a atividade, a ação realizada pelos sentidos atribuídos, pois “o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade” (Id., *ibid.*). Segundo os autores, é fundamental observar essa categoria a partir do materialismo histórico-dialético, principalmente diante do caráter contraditório desse sistema de relações, necessário para nossa observação e análise.

Observar os indivíduos em suas subjetividades, particularidades e singularidades diante da dialética é fundamental para estabelecer conexões positivas para compreensão dos processos:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228).

A articulação e apreensão desses sentidos é uma tarefa complexa, conforme apontam os autores, pois os próprios indivíduos frequentemente encontram dificuldade em relacionar e organizar os sentidos que desenvolvem diante da totalidade e dos sistemas de significados atribuídos às suas práticas, assim como em face das formas subjetivas construídas em seus processos coletivos de vivências e atividades humanas.

### *5.2.2 Núcleo Central da pesquisa: componente curricular “Música”*

Os estudos sobre Representações Sociais - RS, cunhados pelo psicólogo romeno Serge Moscovici (1925 – 2014) e pela psicóloga francesa Denise Jodelet (1935), permanecem como uma concepção marcante, presente e necessária para várias áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas. De acordo com Jodelet (2001), a Representação Social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático” (Jodelet, 2001, p. 22). É, pois, a partir destas partilhas que surge esta construção de conhecimento, o que torna possível trazer para o debate científico o incomum e o senso comum.

A partir do desenvolvimento dessa concepção, uma contribuição importante foi realizada pelo psicólogo francês Jean Claude Abric (1941–2012), que, em 1994, elaborou e defendeu a Abordagem Estrutural das Representações Sociais, na qual apresenta o Núcleo Central como elemento fundamental das representações. Em diversas pesquisas já realizadas, que utilizam metodológica e epistemologicamente a Teoria das Representações Sociais, destaca-se o uso da Teoria do Núcleo Central, sobretudo por ser o elemento sustentador da representação, caracterizado por sua consistência, permanência e resistência diante das memórias e práticas compartilhadas. Isso é afirmado por vários pesquisadores, como Duarte (2023), Melo (2009), Silva, Melo e Santos (2019), Sousa (2023), entre outros, em estudos que abordam práticas e questões docentes.

No que tange às representações construídas por professores, observa-se um compromisso desses profissionais com seus percursos históricos e uma relativização de suas

vivências, pois percebe-se que:

Os professores, por sua vez, engajam-se em um processo de apropriação das significações historicamente construídas pela sociedade, adaptando-as às suas necessidades e particularidades psíquicas. Essas representações sociais são incorporadas ao seu pensamento cotidiano, permeado por aspectos culturais, cognitivos e valorativos (Duarte, 2023, p. 79).

Assim, o cotidiano, as totalidades, as experiências e outros aspectos experienciados por docentes trazem para as Representações e o Núcleo Central elementos dinâmicos e necessários para a investigação em Ciências Humanas, Sociais e para a Educação Profissional. Posto isso, nos contextos dos professores, temos o Núcleo Central como um elemento fundamental para analisarmos o nível de relação que os educadores têm com seu objeto, que é a educação, os valores e a ideologia desenvolvidos por eles em sua constituição e pensamentos; nas palavras de Abric (1976, 1994, 1998), assumindo, portanto, a função estruturante das Representações Sociais.

Na construção e reconstrução, as Representações Sociais “superam as divisões rígidas entre o externo e o interno, ao mesmo tempo em que envolvem um elemento ativo de construção e reconstrução; o sujeito é autor da construção mental e pode transformá-la na medida em que se desenvolve” (Duarte, 2023, p. 79).

### **5.3 Os instrumentos de recolha e a análise dos dados**

Neste momento, abordaremos e definiremos, de forma sucinta, a Teoria das Ancoragens e do Laboratório de Pesquisa (TALP), assim como os questionários e entrevistas realizados a partir da configuração da Teoria das Representações Sociais e do Núcleo de Significação, atribuindo os devidos créditos a esses instrumentos de coleta para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esses instrumentos serão sempre revisados e reorganizados, considerando o momento em que serão aplicados.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), ao utilizar instrumentos de coleta de dados em pesquisa, como entrevistas e questionários, é fundamental seguir um planejamento detalhado e proposital, com um plano de observação que inclua entrevistas “consistentes e suficientemente amplas” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 229). A organização e o rigor metodológico na pesquisa e no ensino são imprescindíveis, como nos lembra Freire (1996), para que os dados e levantamentos sejam consistentes, relevantes e possuam a devida credibilidade e reconhecimento.

### *5.3.1 Recolha de dados: talp, questionário, entrevista e participantes da pesquisa*

Ao realizar uma pesquisa em Representações Sociais, a consistência dos dados, perante a subjetividade e totalidade, precisa se solidificar na relevância e rigurosidade como falamos anteriormente. A TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, “consiste em estimular o pesquisado a associar entre três e cinco palavras a um termo indutor (palavra ou expressão) sugerido pelo pesquisador” (Melo, 2009, p. 62), e, assim, possibilitou o levantamento de palavras que chamamos de ‘evocação’ – palavras evocadas – a partir da TALP.

Vemos esta técnica como uma das mais importantes, dentro dos procedimentos metodológicos para a TRS, uma vez que possibilita o levantamento de dados, os quais formarão as bases estruturais das Representações a partir do Núcleo Central, como mencionamos anteriormente.

Na mesma direção, tivemos a aplicação dos questionários, a fim de conhecermos os participantes e verificarmos alguns argumentos. Foi possível, através do questionário, realizar uma radiografia, uma visão geral dos participantes, assim como algumas particularidades pertencentes ao grupo, dentre outros aspectos. Conforme nos mostra Severino (2007), o questionário é um:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos [indivíduos]. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (Severino, 2007, p. 125).

Ou seja, de forma muito clara, essa técnica de pesquisa precisa ser objetiva, trabalhar e focar no objeto investigado. Evitar a prolixidade não deixará rastro para dúvidas, brechas e, principalmente, respostas incompletas. A partir do levantamento realizado pela aplicação do questionário, foi possível desenvolver um diagnóstico, uma fotografia empírica inicial dos entrevistados, sendo este grupo constituído por Docentes de Arte-Música.

O nosso último instrumento, a entrevista, sendo uma das mais importantes ferramentas para a pesquisa qualitativa, nos permitiu aprofundar e compreender o objeto investigado. É um dos instrumentos mais utilizados nas Ciências Humanas, como nos explica Severino (2007), pois, “visa aprender o que os sujeitos [participantes da pesquisa] pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2007, p. 124), ou seja, permite a extração dos dados de forma

discutida e bem elaborada a partir desses argumentos.

As entrevistas nesta pesquisa foram realizadas com o apoio dado pela TRS e pelo Núcleo de Significação, tendo sempre o termo indutor sugerido e apresentado no início de suas realizações. Ao utilizar o Núcleo de Significação, anterior às entrevistas, segundo Aguiar e Ozella (2006), foi necessário desenvolver o plano de observação, o qual permitiu a realização do trabalho em etapas, como a realização de leitura flutuante e organização do material, o levantamento dos pré-indicadores e, em seguida, a descrição dos indicadores e conteúdos temáticos. Todo esse passo a passo será descrito na próxima seção.

Sobre os pré-indicadores, são “compreendidos não como afirmações descoladas da realidade, mas como construções sociais, isto é, falas mediadas por numerosos elementos culturais e históricos que constituem a mobilidade dos processos de significação da realidade” (Santos, 2023, p. 38). Após um processo de aglutinação dos pré-indicadores, será possível o direcionamento para os indicadores, os quais são “constituídos da aglutinação de pré-indicadores segundo os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição” (*Idem*).

A realização desta pesquisa ocorreu com a participação de 07 (sete) docentes de Arte-Música do IFRN Campus Jucurutu, atuantes no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical e no Curso Subsequente em Instrumento Musical. As especificidades de cada um serão apresentadas na próxima seção, ao tratarmos da caracterização levantada. Adiantamos aqui o quantitativo para deixar mais evidente sobre estes participantes que contribuíram para o levantamento dos achados.

Na aplicação dos questionários e na realização da TALP, tivemos a participação dos sete docentes, no entanto, para a realização das entrevistas, utilizamos os achados de 05 (cinco docentes), diante de problemas encontrados com a internet no momento da realização das entrevistas com 02 deles, o que fez com que a transcrição ficasse inviabilizada perante os áudios que apresentaram falhas a posteriori.

Na última seção desta Tese, será apresentada a caracterização destes entrevistados, pois a pesquisa desenvolvida tendo as Representações Sociais como metodologia exige uma ligação destes investigados com os resultados encontrados, pois diz respeito à própria realidade material, ou seja, à coletividade, aos participantes da pesquisa e a sua localização.

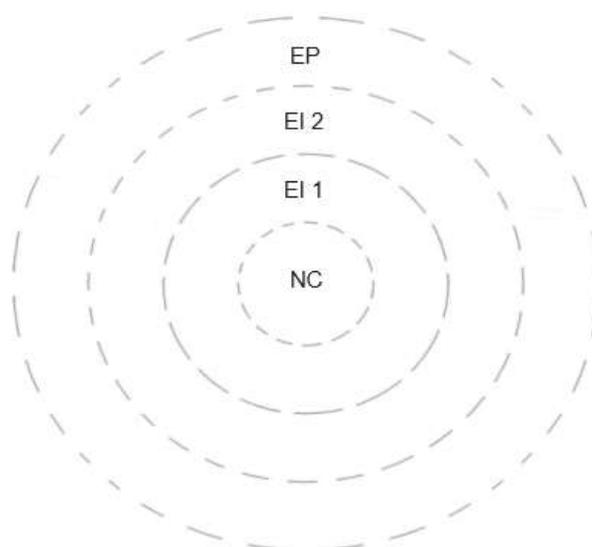
### 5.3.2 Análise de dados: o SER – Sistema Espiral Representacional

No decorrer da análise dos dados da pesquisa, apresentaremos e definiremos o SER –

Sistema Espiral Representacional, que transforma a espiral de sentidos em uma forma de análise das Representações Sociais. Para a presente investigação, o SER tornou-se um amplo guarda-chuva analítico, alinhado à Filosofia do Método do Materialismo Histórico-Dialético. Esse alinhamento reside na necessária organização dos dados em categorias, o que permite evidenciar tanto as Representações Sociais observadas quanto a materialização da realidade discutida pelo Currículo Integrado de Arte-Música, conforme relatado pelos docentes entrevistados.

O SER foi desenvolvido por Melo (2009), com base na Abordagem Estrutural de Abric (1976, 1994, 1998), visando dar maior visibilidade aos dados levantados a partir do Núcleo Central das Representações Sociais. Estruturado em forma de espiral, conforme a imagem abaixo, o SER representa a dimensão do que será revelado pelas evocações dos docentes de Arte-Música.

**Imagem 3: SER – Sistema Espiral Representacional**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Vemos, portanto, que:

O Sistema de Espiral Representacional leva em consideração a Teoria das Representações Sociais e coaduna com a perspectiva da Teoria do Núcleo Central, construindo uma abordagem de natureza estrutural para observar o

fenômeno das representações sociais; ou seja, uma ótica cuja busca se dá na compreensão de que há um conjunto de elementos que se organiza em um sistema sociocognitivo com caráter próprio (Sousa, 2023, p. 45).

Diversas pesquisas de mestrado e doutorado, orientadas a partir dos debates e inquietações do grupo de pesquisa RESFORD – Representações Sociais e Formação Docente, vinculado à UFRN e coordenado pela Dr<sup>a</sup> Elda Melo, utilizaram o SER como método de análise, obtendo resultados satisfatórios. Exemplos incluem Duarte (2023), Santos (2023) e Sousa (2023), que destacam a visibilidade dos resultados e possibilitam reflexões alinhadas ao conhecimento e à compreensão das realidades investigadas. Conforme ilustrado na imagem acima, foi possível identificar as palavras evocadas nas entrevistas por meio das Representações associadas ao termo indutor, permitindo a elaboração de categorias de análise e seu agrupamento a partir dessas evocações.

Partimos agora para a última seção desta tese, nosso Grand Finale, com o objetivo de analisar minuciosamente os achados da pesquisa.

### **GRAND FINALE - 3º MOVIMENTO**

Assista a um terceiro movimento de um Concerto para Piano e Orquestra



Terceiro movimento – Concerto para Piano e Orquestra n. 02, de Rachmaninov

(<https://www.youtube.com/watch?v=9Ux9OjjZyfY>)

Aqui chegamos, com muita alegria e vigor. Afinal, isto é o ápice de uma obra musical – o terceiro movimento. Movido de energia, mostra a principal meta de uma obra: a força e vigor, além do encadeamento de linhas melódicas que mostrarão o potencial criativo de um compositor a partir de seu mergulho em determinada situação, sua inserção em contextos diversos, seu percurso e vida em realidades diversas.

Conforme nos mostra Grout e Palisca (2007), é a partir de 1720 que se inaugura o que se chama de período *galante*, elegância em francês, para mostrar o início do período clássico e as formas de composição que iriam pertencer a este período.

A *Sonata*, a *Sinfonia* e o *Concerto* estavam dentre as formas composicionais

pertencentes a este período. Em ambas, sempre havendo três movimentos: o primeiro rápido, o segundo lento e o terceiro novamente rápido. O terceiro movimento tinha uma particularidade – o ápice da composição, no qual o compositor explorava todo o percurso sonoro vindo dos movimentos anteriores, tornando agora o movimento contrapontístico mais rico e com um resultado simplesmente brilhante.

É, pois, no terceiro movimento de uma obra musical, que o instrumentista apresenta sua performance a nível máximo no estilo apresentado; seja do barroco ao contemporâneo, ele explora os resultados técnicos de forma satisfatória, levando uma plateia ao delírio.

Neste terceiro movimento, e chegando quase ao fim desta Tese, deixo aqui mais uma explanação sobre minha trajetória de vida: desde minha inserção profissional no IFRN como Docente Efetivo, minha entrada como aluno regular no Doutorado em Educação Profissional e agora meu acesso a duas Academias: Academia de Letras e Artes Batista da Capunga – ALABAC, cadeira de nº 25, patrono Professor, Compositor e Pianista Gamaliel Perruci, e Academia Pernambucana de Música – ACADEMUS, cadeira nº 27, patronesse Pianista Ada Alimonda.

Como foi apresentado na sessão anterior, meu *Intermezzo*, a intensidade de minha atuação no Instituto Federal do Rio Grande do Norte se dá pela atuação no Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo esta última a minha cereja do bolo! Atuar com a comunidade é um dos meus vislumbres e onde atuo com muita alegria e satisfação, sem esquecer o prazer de estar com meus jovens no Integrado, no Subsequente e no Superior; estes também são muito especiais na minha trajetória.

Pois bem, desde minha atuação na Pesquisa e na Extensão, venho apresentando os resultados em forma de comunicação em eventos do IFRN, eventos regionais e nacionais como congressos dos Educadores Musicais – ABEM e ANPPOM – encontros regionais e nacionais dos professores de Arte dos Institutos Federais, dentre outros momentos acadêmicos muito ricos e que me deram o desejo de ingressar no Doutorado, afinal, já fazia dez anos que havia concluído o Mestrado!

Assim, ingresso no núcleo de estudos e pesquisas em formação docente em música – NEPEMUS/UFPE, liderado pela Dr<sup>a</sup> Cristiane Maria Galdino de Almeida, e no grupo de estudos de representações sociais e formação docente, liderado pela Dr<sup>a</sup> Elda Silva do Nascimento Melo. Estes grupos foram fundamentais para o fortalecimento de leituras e discussão de minhas inquietações enquanto pesquisador ainda iniciante.

Participo como aluno especial de disciplinas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, bem como no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, uma vez que minha

atuação se dá no Campus Nova Cruz, cidade a pouco mais de cem quilômetros da capital Natal-RN, o que tornou possível conciliar meus horários de trabalho com as disciplinas em semestres alternados, bem como minha participação nos grupos de pesquisa já mencionados. Dessa forma, me submeto a dois processos seletivos para ingresso no Doutorado, sendo o IFRN o que primeiro passei e, assim, entrei como aluno regular em 2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEP –, sendo uma satisfação entrar no universo da pesquisa em Educação, alicerçada no Materialismo Histórico-Dialético.

Durante este período, mergulhei na intensidade oferecida pelo PPGEP: palestras, eventos, publicação em revistas científicas, estágio doutoral realizado no Mestrado em Física, junto a minha Orientadora, Dr<sup>a</sup> Andrezza Tavares, em disciplina ligada às práticas pedagógicas na Educação Profissional, constituindo um dos momentos mais sólidos desta minha trajetória, fortalecendo os estudos e discussões levantadas nas disciplinas do PPGEP/IFRN.

Mas a vida tem suas surpresas, e uma destas foi minha indicação para duas Academias: uma ligada ao meio religioso ao qual eu atuo como Organista e Pianista, e a outra diante de minhas práticas musicais realizadas no Recife-PE como Regente voluntário do Coral Espírita Semear Alegria (atuo neste grupo a 26 anos) e em Nova Cruz-RN, como Regente de dois Coros no Campus do IFRN, os Coros Cantar't e o Vozes do Agreste, os quais realizaram apresentações musicais em várias cidades do RN, PE e PB sob minha batuta de 2017 até antes do meu afastamento, em 2022, para cursar o Doutorado. Estar agora como Acadêmico ou “imortal”, como queiram chamar, trouxe uma oportunidade de consolidar meu trabalho, como pesquisador, músico, professor e extensionista. Tornou-se, portanto, um dos momentos mais importantes de minha trajetória.

Ao final deste pequeno esboço, e não conclusão total, ainda, externo minha satisfação por toda essa permissão e oportunidade vinda de Deus na minha vida: tornar um filho da classe trabalhadora “imortal” em duas academias e, assim, destacar e representar a importância da Ciência, da Cultura e da Pesquisa Científica nestes espaços de representatividade acadêmica e social.

Vamos agora ao nosso *Grand Finale!*

## **6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO IFRN CAMPUS JUCURUTU SOBRE O COMPONENTE ARTE-MÚSICA NO CURRÍCULO**

Nesta seção, apresentaremos os achados da presente investigação, os quais serão discutidos metodologicamente à luz da Teoria das Representações Sociais e do Núcleo de Significação. Buscaremos expor esses resultados com uma inspiração filosófica pautada na abordagem Histórico-Dialética. Qualquer desvio que ultrapasse o arcabouço reflexivo dessas teorias ocorrerá em função dos limites da pesquisa, considerando que toda investigação é sempre inconclusa e está aberta a novos aportes.

### **6.1 Mediações e Sentidos em Música: Observações a partir do Núcleo de Significação**

O ensino de Música, inserido na Educação Profissional, está presente em práticas consolidadas em contextos sociais onde atuam docentes de Arte-Música concursados e formados na área, seja em Licenciaturas ou em Bacharelados em diversos instrumentos musicais. Para esta investigação, entretanto, não apresentaremos dados quantitativos referentes a essas variadas realidades brasileiras, pois isso fugiria ao escopo do estudo. Em vez disso, discutiremos os achados de pesquisa relativos a uma realidade social e cultural específica, localizada na Região do Sertão do Seridó, no Estado do Rio Grande do Norte.

Conforme apresentado na seção quatro deste trabalho, serão expostos descritores que, a

partir dos principais achados de pesquisas anteriores, apontam as principais categorias de análise desenvolvidas com base no estado do conhecimento sobre o tema. Assim, na primeira parte deste capítulo, abordaremos o Núcleo de Significação relacionado à Música e à Educação Profissional, e na segunda parte, à Música e às Representações Sociais.

Em seguida, apresentaremos as evocações realizadas pelos docentes participantes da pesquisa, analisadas por meio da Espiral Representacional, acompanhadas das palavras-chave e das reflexões decorrentes, considerando as dimensões desenvolvidas a partir desses achados.

Por fim, em quatro subseções, apresentaremos nossas reflexões baseadas na análise de conteúdo das entrevistas realizadas, as quais nos permitiram compreender melhor a concepção dos docentes sobre o currículo integrado, sua materialização e as possibilidades efetivas de trabalhar práticas musicais a partir da realidade material e social da cidade de Jucurutu.

Reforçamos os limites de uma pesquisa acadêmica na qual a subjetividade das colocações dos participantes e a imparcialidade dos pesquisadores são elementos que fornecem um olhar para determinado contexto de forma a não oferecer riscos aos resultados, mas que, em alguns momentos, pode haver limites das reflexões feitas, mostrando o não esgotamento das inquietações aqui apresentadas e discutidas.

### *6.1.1 Relação entre currículo integrado, educação musical e formação humana integral*

Como fora discutido na seção três desta investigação, a Educação Profissional (EP) no Brasil está amparada, principalmente quando tratamos de ensino e aprendizagem, na Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Decreto 2.208/1997 (e depois revogado, tragicamente, pelo decreto 5.154/2004) e outros dispositivos e normativas institucionais, os quais não caberão aqui por não serem objetos de análise, mas que, precisamente em outro oportuno momento, serão discutidos. Cabe dizer, contudo, que, para o funcionamento e estabelecimento da EP no Brasil, foram e são necessários dispositivos legais.

Esta pesquisa encontra-se epistemologicamente fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, sendo necessário um levantamento de trabalhos já realizados em que o movimento das práticas musicais ocorreram noutras realidades materiais, dando a oportunidade de extrairmos os seus sentidos numa relação dialética. Por isso, foi realizada uma breve análise da produção em EP e Música, bem como Música e Representações Sociais, em realidades de

ação do Currículo Integrado, mostrando, assim, o que foi produzido academicamente a nível do Ensino Médio Integrado.

Nesse sentido, a partir da exposição realizada na seção anterior, trazemos o Núcleo de Significação para aprofundar a compreensão da relação dialética entre realidades já investigadas, analisando os resultados a partir dos descritores que serão apresentados nos próximos parágrafos, dentro dessa perspectiva de movimentos.

Importa salientar que o Ensino Médio Integrado, oferecido por meio dos cursos técnicos integrados de nível médio, conforme ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), incorpora “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, 2012, p. 42). Dessa forma, pode-se afirmar que essa modalidade de ensino qualifica e direciona o estudante para uma compreensão prática da cientificidade, oferecendo possibilidades concretas para que ele exerça, conforme seus anseios e propósitos sociais, sua inserção mais efetiva no meio acadêmico e social.

A Música, inserida nos cursos técnicos integrados através da disciplina “Arte-Música”, é parte integrante da grade curricular destes cursos, na grade das disciplinas nominadas de “propedêuticas”. A importância desta disciplina no Ensino Médio Integrado ocorre diante da multiplicidade de fenômenos culturais e musicais que estão presentes na sociedade e, para o estudante desta modalidade de ensino, é uma oportunidade de integrar os conhecimentos produzidos em formato interdisciplinar, uma vez que a Música, conforme nos mostra Souza (2004), é uma prática social e está presente nos contextos dos jovens, sendo apreciada, consumida e relacionada em formato diversificado pelos jovens nos seus locais e grupos, necessitando, portanto, de ser estudada, principalmente como componente do Ensino Médio Integrado, oportunizando uma ampliação e integração do aprendizado desses estudantes.

Como apresentamos acima, com a ideia de ampliar nosso enfoque a partir do Núcleo de Significação, mesmo em trabalhos com resultados discutidos, elaborados, sistematizados e divulgados, foi realizado um levantamento bibliográfico (Bogdan; Biklen, 2006; Severino, 2013), a partir de um Estado do Conhecimento no primeiro momento, sobre Música e Educação Profissional. Como defende Morosini e Fernandes (2014), realizamos uma leitura flutuante, para identificar as temáticas que são apresentadas nos textos, e, para isso, optamos por realizar uma análise do discurso, apoiados em Bardin (2002), quando referenda três etapas para a

categorização do objeto de pesquisa, sendo elas o inventário, a classificação e a finalidade, todas com o objetivo de tratar cuidadosamente deste objeto que é levantado e investigado.

Ao tratar de Estado do Conhecimento, é visto o compromisso em identificar, registrar e criteriosamente analisar os objetos e produções anteriores sobre determinada temática, com finalidade de criação de novos *insights* para a produção e difusão do conhecimento. Conforme nos mostra Morosini (2014):

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia. (Morosini, 2014, p. 155).

Assim, para que o novo ocorra, principalmente na área que é eleita para a produção e necessária investigação, identificar, categorizar e principalmente refletir são ações fundamentais para que o objeto em questão seja compreendido diante de sua complexidade. Diante das produções já realizadas, portanto, temos na atualidade uma riqueza tanto de produções realizadas por inquietações de pessoas que já possuem um olhar para as emergências atuais, quanto de objetos que carecem de um contínuo olhar investigativo.

Este levantamento do estado do conhecimento foi realizado a partir do site <https://scholar.google.com.br>, conhecido como “Google Acadêmico”. Optamos por essa plataforma devido à celeridade que ela proporciona, bem como à confiabilidade dos seus conteúdos, uma vez que a maioria das teses, dissertações e artigos encontrados também estavam disponíveis na plataforma SciELO (<https://www.scielo.br>). Esta última, amplamente reconhecida no meio acadêmico-científico brasileiro, é referência para pesquisadores e estudiosos das diversas áreas do conhecimento, graças à qualidade e indexação dos seus artigos.

Foram utilizados os descritores “Música e Educação Profissional” para levantamento das pesquisas relacionadas ao ensino da música no âmbito da Educação Profissional. A partir desse descritor, foram estabelecidas três categorias principais: a) Música e Formação Integral; b) Música e Práticas Pedagógicas; e c) Música e Práticas Profissionais. Ressaltamos que esse levantamento, realizado de forma preliminar, não tem a pretensão de esgotar todas as inquietações da área, mas visa discutir os achados e apontar possibilidades que possam contribuir para os campos da Educação Profissional e da Educação Musical.

Apresentaremos, no quadro abaixo, os achados para nossa explanação. A partir dos números de trabalhos encontrados, para além das categorias eleitas, foi realizada uma classificação do tipo de trabalho, sejam eles artigos em anais, artigos em periódicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertação ou tese.

Os trabalhos encontrados estão situados temporalmente entre os anos de 2002 e 2022. Ao final, faremos uma breve análise do que esse quantitativo nos oferece quanto às objetivações dos pesquisadores. O quadro abaixo apresenta o quantitativo de trabalhos encontrados. Para verificação do quadro com os resultados na sua completude, ver Apêndice 1 desta Tese.

**Quadro 1 – Artigos analisados e as categorias identificadas sobre Música e Educação Profissional – período de 2002-2022**

CATEGORIA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Música e Formação Integral	10
Música e Práticas Pedagógicas	13
Música e Prática Profissional	07

Fonte: elaboração própria em 2022.

De acordo com os dados apresentados, vemos que, quando utilizado o descritor “Música e Educação Profissional”, obtivemos um total de 30 trabalhos. Já na categoria “Música e Formação Integral”, foram 10 trabalhos. Em “Música e Práticas Pedagógicas” obtivemos 13 trabalhos e em “Música e Prática Profissional”, 7 trabalhos. Destacam-se, ainda, os trabalhos quanto à sua classificação: 6 Teses, 7 Dissertações e 17 artigos, entre anais e periódicos.

É possível destacar, primeiramente, a categoria Música e Práticas Pedagógicas, que apresenta o maior quantitativo de trabalhos. Evidencia-se que as práticas dos professores são as principais motivadoras das pesquisas, revelando uma preocupação com a formação e a atuação do docente de Arte-Música, especialmente em alinhamento com o currículo integrado. Defendemos, portanto, que, além das políticas públicas voltadas para a formação continuada, seja dada a devida atenção ao fazer do professor de Arte-Música nos cursos técnicos integrados.

Para que as outras categorias — Música e Formação Integral e Música e Práticas Profissionais — também se alinhem com a categoria Música e Práticas Pedagógicas, é necessário ampliar o debate acerca das práticas docentes. Considerando que o foco está no aluno, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam mais alinhadas com a formação humana integral. Isso implica contar com professores conscientes de seu papel, a partir da

compreensão do significado do currículo integrado e da importância da Arte-Música nesses currículos.

Dois trabalhos inseridos neste Estado do Conhecimento merecem destaque especial. O primeiro é uma dissertação intitulada “Juventudes, música e o ensino médio na Rede Federal: estado da arte nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2009 a 2019”, desenvolvida pelo pesquisador Amós Wesley Gonçalves Oliveira. Essa pesquisa investiga as relações entre a juventude e a música no contexto da Educação Profissional, ampliando o debate sobre as práticas pedagógicas em Arte-Música e permitindo um olhar mais apurado sobre os contextos sociais dos jovens, para além das dimensões musicais.

O segundo trabalho, uma tese intitulada “O Ensino de Arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica”, desenvolvida pela pesquisadora Carla Giane Fonseca do Amaral, busca compreender como as linguagens artísticas — Música, Dança, Teatro e Artes Visuais — se configuram como formas de resistência problematizadoras na educação integrada no contexto neoliberal. Trata-se de uma investigação importante para a área, especialmente em um momento em que as instituições públicas federais, reconhecidas pela qualidade, são desvalorizadas, enfrentando sucateamento, desqualificação dos docentes e servidores, além da imposição de ideologias contrárias ao Estado laico — como a “escola sem partido”. Essa pesquisa reforça a necessidade de uma educação que respeite as características multiculturais de um país diverso.

Embora esse último trabalho não seja específico de Arte-Música, ele amplia nossa reflexão, pois abarca as quatro linguagens artísticas oferecidas na rede federal de ensino médio profissional e nos instiga ao não conformismo diante de propostas pedagógicas oferecidas sem o devido debate sobre as práticas docentes e a formação humana integral dos alunos.

Uma última questão que merece destaque neste panorama é o número de trabalhos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Foram identificados 13 trabalhos, entre teses e dissertações, que, embora sejam em menor quantidade se comparados ao volume de artigos publicados em anais e periódicos, evidenciam a necessidade e a relevância de refletir sobre a Música na Educação Profissional. Esse crescimento acompanha o aumento do número de professores de Arte-Música na Rede Federal, possibilitando a verificação e compreensão das práticas coletivas, bem como a promoção de uma discussão contínua sobre o ensino, a pesquisa e a extensão realizadas nesses espaços.

### *6.1.2 Representações Sociais e possíveis contribuições para o Ensino de Arte-Música na Educação Profissional*

Ao apresentar a Representação Social, diante das partilhas coletivas e as relações sociais, ante a necessidade humana, é para a presente pesquisa um diferencial. Falando de necessidade, o ser humano é dotado desta instância perante seus anseios e buscas. Todos temos metas de vida, buscas, ideais desejados para nossas vidas e corpos e ao tratar de necessidades, vemos que:

São entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência, [e que] esse processo, de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades, só vai completar-se quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades (Aguiar; Ozella, 2006, p. 228).

Portanto, foi preciso encontrar uma convergência pertinente para a presente pesquisa diante da necessidade do presente tema, bem como a necessidade humana da Música enquanto prática social presente em relações dialéticas, mostrando, assim, tanto a necessidade quanto o desafio instigante para a sua realização. Nesse sentido, tornou-se importante desenvolver e discutir o Núcleo de Significação pela construção do Estado do Conhecimento sobre Representações Sociais e Ensino de Música/Educação Musical.

Foi utilizado o descritor “Educação Musical e Representações Sociais” para levantar investigações que tratassem da concepção das RS da Música. Por estarmos realizando pesquisa sobre a Representação Social do componente curricular Música na Educação Profissional, utilizamos o descritor “Educação Profissional, Representações Sociais e Educação Musical” no mesmo site e o resultado foi “zero” artigos relacionados, o que mostra a importância da investigação em andamento.

Neste descritor “Educação Musical e Representações Sociais”, foram levantados trabalhos de pesquisa nas categorias: a) Partilhas; b) Significação; e c) Simbolismo. Esse levantamento não pretende esgotar todas as inquietações dos pesquisadores, mas discutir os principais achados e possibilidades que contribuem para a Educação Profissional, Representações Sociais e Educação Musical. Para maiores observações, ver o quadro completo no apêndice 2 desta Tese.

#### **Quadro 2 – Artigos analisados e as categorias identificadas sobre Educação Musical e Representações Sociais (1999-2022)**

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
------------	-------------------------

Partilhas	16
Significação	13
Simbolismo	14

Fonte: elaboração própria em 2022.

Para o quadro acima, com um total de 43 trabalhos levantados a partir do descritor “Educação Musical e Representações Sociais”, verifica-se uma oxigenação e força que esta teoria, nos últimos anos, vem ganhando. As Representações Sociais, como um estudo, investigação e análise das práticas do senso comum, diante das socializações e partilhas, tem uma importância ímpar para a área de Educação. Nos achados do quadro 2, com as categorias Partilhas em 16 trabalhos, Significação em 13 e Simbolismo em 14, nos informa e atesta o quanto tem contribuído esta teoria para a Educação, e no nosso levantamento, uma contribuição ultramar para a Educação Profissional.

Foram 11 trabalhos entre Teses e Dissertações ao lado de 31 artigos em anais e periódicos, contando também com 1 trabalho de TCC de Graduação. Para as investigações a nível *stricto sensu*, percebe-se um andamento que está se solidificando perante ações consolidadas no âmbito da Rede Federal. Já os trabalhos em anais e periódicos, alinha as pesquisas realizadas diante das ações de pesquisa, a partir de editais internos e grupos de pesquisa, mostrando o interesse pela Teoria das Representações Sociais e sua contribuição para a Educação Profissional e Tecnológica, elegendo as práticas docentes em formato de partilha a mais investigada, uma vez que esta teoria coaduna com o fazer prático, compartilhado a partir da coletividade.

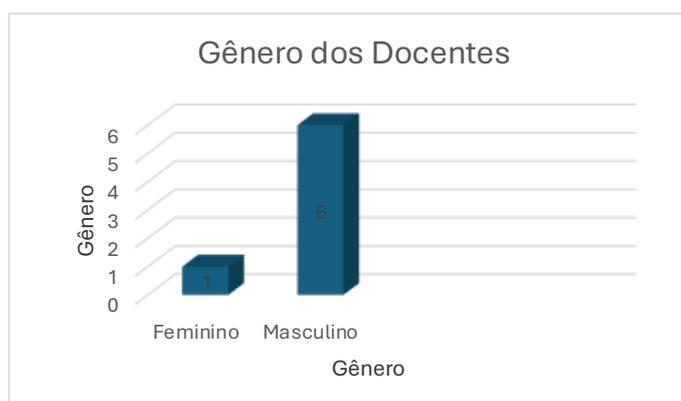
## 6.2 Breve caracterização dos entrevistados e a chegada no campo empírico

A pesquisa foi conduzida conforme o cronograma proposto, tendo sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do IFRN. A aplicação da TALP e do Questionário de Caracterização ocorreu em 15/01/2025, durante uma reunião com os sete docentes de música do Campus Jucurutu. Neste encontro, foram esclarecidas as questões éticas relacionadas à pesquisa, momento em que os participantes puderam sanar dúvidas sobre as etapas do estudo, seus objetivos e realizar a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos demonstraram interesse e disposição em participar da pesquisa.

O questionário de caracterização foi aplicado em conjunto com a TALP, conforme

apresentado no capítulo anterior. Para preservar a identidade dos docentes investigados, foram atribuídos pseudônimos inspirados na linguagem musical: Staccato, Legato, Supertônica, Presto, Sustenido, Andante e Síncope.

**Gráfico 1 – Gênero dos docentes investigados**



Fonte: elaboração própria em 2025

Esta caracterização foi realizada com o número total de Professores de Arte-Música do Campus Jucurutu, um total de 7 (sete) docentes. Desse total, 6 (seis) são do gênero masculino e apenas 1 (uma) é do gênero feminino. Abaixo, vemos mais especificamente quem são esses docentes:

**Gráfico 2 – Quantitativo de docentes por tipo de vínculo**

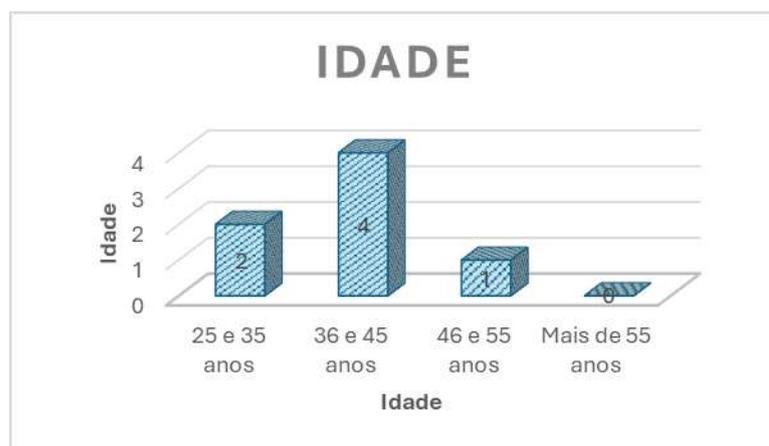


Fonte: elaboração própria em 2025

Chama atenção o fato de que, apesar do total de docentes atuantes na área ser sete, todos participaram da investigação. Contudo, no momento da coleta de dados e entrada no

campo empírico, três desses sete participantes eram professores substitutos. Entre eles, havia um professor visitante que, na ocasião, exercia as mesmas funções de um professor substituto. Além disso, dois docentes estavam em licença-capacitação para realização do doutorado, e um docente atuava como Diretor Acadêmico, em regime de colaboração técnica. Assim, contabilizamos sete docentes atuantes no momento da coleta dos dados desta pesquisa.

**Gráfico 3 – Faixa etária dos participantes**



Fonte: elaboração própria em 2025

No gráfico acima, observa-se a distribuição dos docentes participantes em relação à faixa etária. Trata-se de um corpo docente jovem, porém já detentor de vasta e exemplar experiência profissional na música. Essa característica fica evidente nas falas de cinco entrevistados, que apontam o início de sua trajetória profissional em escolas especializadas em música, incluindo instituições da rede privada.

Eu trabalhei mais de dez anos em escolas especializadas de Música. Meu contato sempre foi com a formação, com a performance, tanto na formação do violinista, guitarrista, disciplinas de teoria, harmonia, tudo voltado para a execução instrumental, e aí, meu contato com a educação musical veio a partir da licenciatura [em música] Eu fiz a licenciatura mais por uma questão de mercado de trabalho, de saber que a licenciatura tem muito mais possibilidades do que um bacharel ou um técnico mesmo [em instrumento musical]. (Síncope)

O meu processo de ensino e aprendizagem da sanfona é muito interessante, tal como também é para outros sanfoneiros, porque no nosso processo de aprendizagem, a gente já tem ali o processo de ensino. A partir do momento em que a gente absorve uma informação já vai repetindo essa informação (Legato).

Iniciei minha trajetória na igreja evangélica e tive a possibilidade de encarar a música não só com um contato religioso, mas também uma possibilidade profissional. Então, foi através da igreja, através desse contato religioso que abriram-se então outros caminhos para a profissionalização. Então, me entusiasmei em fazer cursos diversos de música, até chegar a graduação e à pós-graduação. Então, por minha formação ser religiosa, eu não só me detenho na música religiosa (Presto).

Eu tenho uma trajetória aqui, ela vem de filarmônica, de banda de música, orquestra sinfônica, banda sinfônica. Então, eu estava na graduação ainda, na época que começaram a surgir as primeiras pesquisas de doutorado do professor Joel Barbosa, sobre ensino coletivo de música. E aquilo me chamava muito a atenção, porque era uma forma de minimizar maneiras de como eu fui educado musicalmente, que eu não queria que acontecesse de novo, aquele esquema antigo que era bater lição, depois de pegar o instrumento (Andante).

Bem, eu me tornei [professor] a partir na verdade, vindo dessa parte técnica, foi o primeiro curso que eu fiz também, na verdade. Eu vim de dentro. A gente vem de banda de música, a gente acaba sendo sempre professor, a gente acaba sempre orientando alguém, passando um pouco da informação que a gente sabe. Então, aqui tem muitas bandas de música, muitas filarmônicas, muitas bandas marciais. São grupos históricos, inclusive, são centenários também, na verdade. (Staccato).

No exemplo apresentado, o professor relata que seu percurso formativo ocorreu em bandas de música, o que lhe permitiu o ato de “repassar” as lições e técnicas adquiridas — uma constatação que também foi observada em relatos de outros colegas da área musical. Por outro lado, o professor Andante expressa o desejo de ampliar suas práticas além das metodologias que marcaram sua própria formação, rejeitando repetir fielmente os métodos que aprendeu.

Nas primeiras, terceiras e quartas exposições, evidencia-se a forte presença do instrumento musical no percurso formativo desses docentes. Observa-se, no contexto das formações iniciais, um apego significativo ao desenvolvimento junto à performance, sendo o próprio instrumento musical o elemento que possibilitou sua evolução como performer.

Em diversas situações, o professor de música e o artista mostram-se indissociáveis, uma vez que a prática pedagógico-musical está diretamente vinculada à prática profissional — a performance:

Então, especificamente falando sobre o instrumento, a minha vivência profissional quando eu estou como professor, a minha vivência como profissional, música atuante em palcos, ela não está separada, está interligada, não atuo em que estou proferindo alguma informação básica sobre um mecanismo acrônimo, eu ali, estou também dividindo quais são os raciocínios que eu terei e tenho em cima de um palco quando chegar (Legato).

Eu não saberia ter um repertório tão vasto se eu não tivesse passado por bandas de baile, banda de forró, banda sinfônica, orquestra sinfônica, filarmônica. Preciso ouvir, eu preciso ouvir para tocar aquele som de saxofone de um mastruz com leite, eu preciso ouvir para tocar aquele chorinho... então isso, sem dúvida nenhuma, a Universidade foi muito importante, mas a minha vida fora da Universidade me deu muito recurso (Andante).

Observa-se uma característica marcante na formação desses docentes: a prática da execução instrumental. Isso ocorre porque o público atendido nesses espaços musicais, sobretudo na rede privada, busca aprender a tocar um ou mais instrumentos musicais. Assim, a atuação profissional dos docentes iniciantes em música concentra-se principalmente no ensino individual e coletivo dessas práticas.

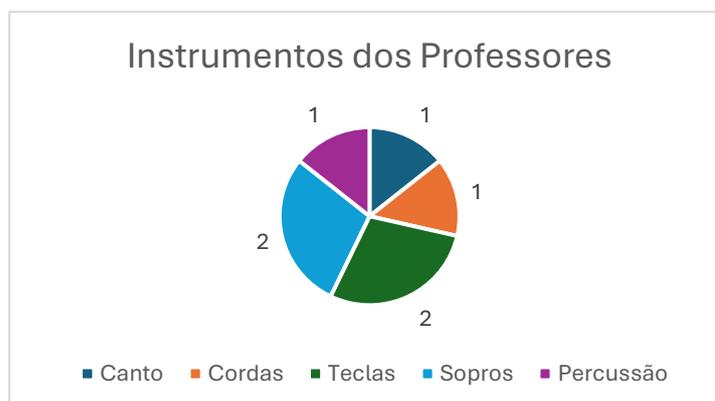
Na fala a seguir, o início do curso técnico em instrumento musical na cidade de Jucurutu-RN, oferecido pelo IFRN, é destacado como marco inicial da educação formal voltada às práticas profissionais nessa área artística:

Só a partir da criação do curso técnico do Campus Jucurutu, o Subsequente e agora o Integrado, é que de fato o IFRN abre-se para uma formação técnico-profissional na área de música (Síncope).

Daí, é plausível reconhecer a oferta de um curso técnico integrado como uma oportunidade de formação integral e possibilidade de inserção social, seja em oportunidades de trabalho na área técnica, na própria região, noutros locais, como também a continuidade dos estudos a nível superior na mesma área, assim mesmo, noutras.

Abaixo, vejamos os instrumentos musicais da proficiência artística e profissional dos docentes investigados:

**Gráfico 4 – Instrumentos dos Professores participantes**

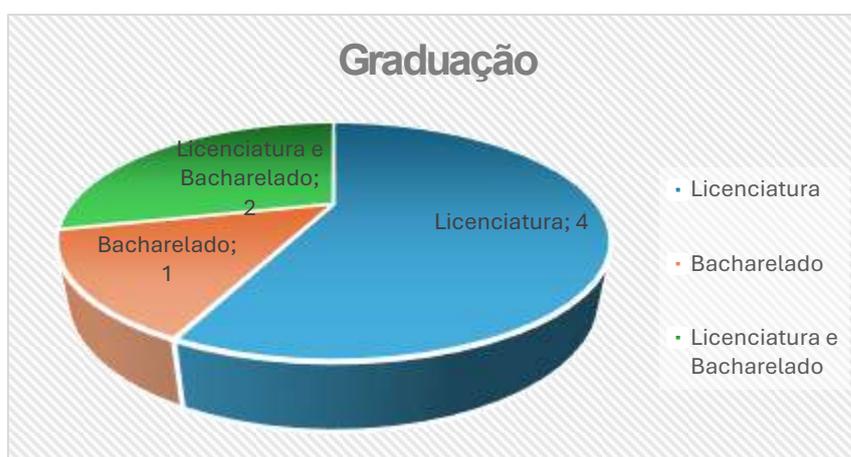


Fonte: elaboração própria em 2025.

Desde a formação primeira, o que chamamos de apreciação /ou iniciação musical, oficinas de música ou, ainda, turmas de teoria musical 1, um professor de música inicia sua trajetória musical em um instrumento, seja de qual for a família ou naípe: canto, cordas, teclas, sopros madeiras, sopros metais ou percussão, e os professores investigados atuam para além das disciplinas teóricas em suas disciplinas de atuação e proficiência artística.

Os docentes investigados ampliaram sua formação, mergulhando nos estudos a nível superior em música, conforme o gráfico abaixo:

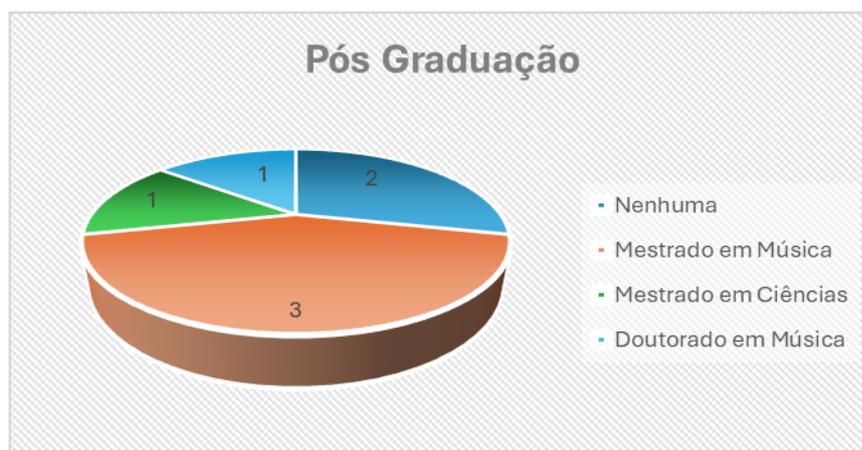
**Gráfico 5 – Formação Superior**



Fonte: elaboração própria em 2025.

Contando com a formação superior, a grande maioria possui a formação em Licenciatura, o que demonstra a força desta formação para atuação nos Cursos Integrados em Instrumento Musical na realidade investigada. Apenas 1 (um) docente possui o Bacharelado em Instrumento e 2 (dois) docentes possuem as duas formações a nível superior em música concomitante. Mostra também, esses últimos exemplos, uma continuidade nos estudos instrumentais vindos desde o começo de suas trajetórias.

**Gráfico 6 – Formação em Pós-Graduação**



Fonte: elaboração própria em 2025

Outro dado bastante expressivo relacionado à formação do corpo docente refere-se ao nível de pós-graduação *stricto sensu*: no momento da pesquisa, cinco docentes possuíam mestrado, um possuía doutorado e apenas um docente detinha somente a graduação em música. Esse perfil revela um corpo docente altamente qualificado, capaz de desempenhar um papel significativo na realidade educacional da cidade de Jucurutu-RN.

O envolvimento desses docentes com a qualidade do ensino mostrou-se muito relevante, conforme constatado por meio de observações realizadas em algumas aulas. Essas aulas se destacaram pela alta participação dos estudantes, oferecendo um ensino contextualizado e orientado para uma prática que valoriza não apenas a formação instrumental, mas também a formação humana integral.

A seguir, apresentamos um gráfico descritivo das atividades desenvolvidas:

### **Gráfico 7 – Participação em Projetos**



Fonte: elaboração própria em 2025.

Uma característica marcante na área de música é a possibilidade que os docentes têm de realizar projetos junto à comunidade, consolidando um dos pilares da Educação Profissional e Tecnológica: o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Neste contexto, a Extensão possibilita o trabalho direto com a comunidade. É bastante significativo observar a participação dos alunos e de membros externos ao Instituto nas práticas de canto coral e nas aulas coletivas de instrumentos.

A realidade em Jucurutu não é diferente: o Campus literalmente respira e transpira música em seus corredores, a comunidade se aproxima da Instituição, e o resultado é expressivo — seis docentes são proponentes de projetos de extensão, que envolvem práticas variadas dentro da instituição e são levadas para diversos outros espaços, como será detalhado nos próximos tópicos deste capítulo.

Seguimos agora para a apresentação de um dos elementos fundamentais desta pesquisa: o Núcleo Central.

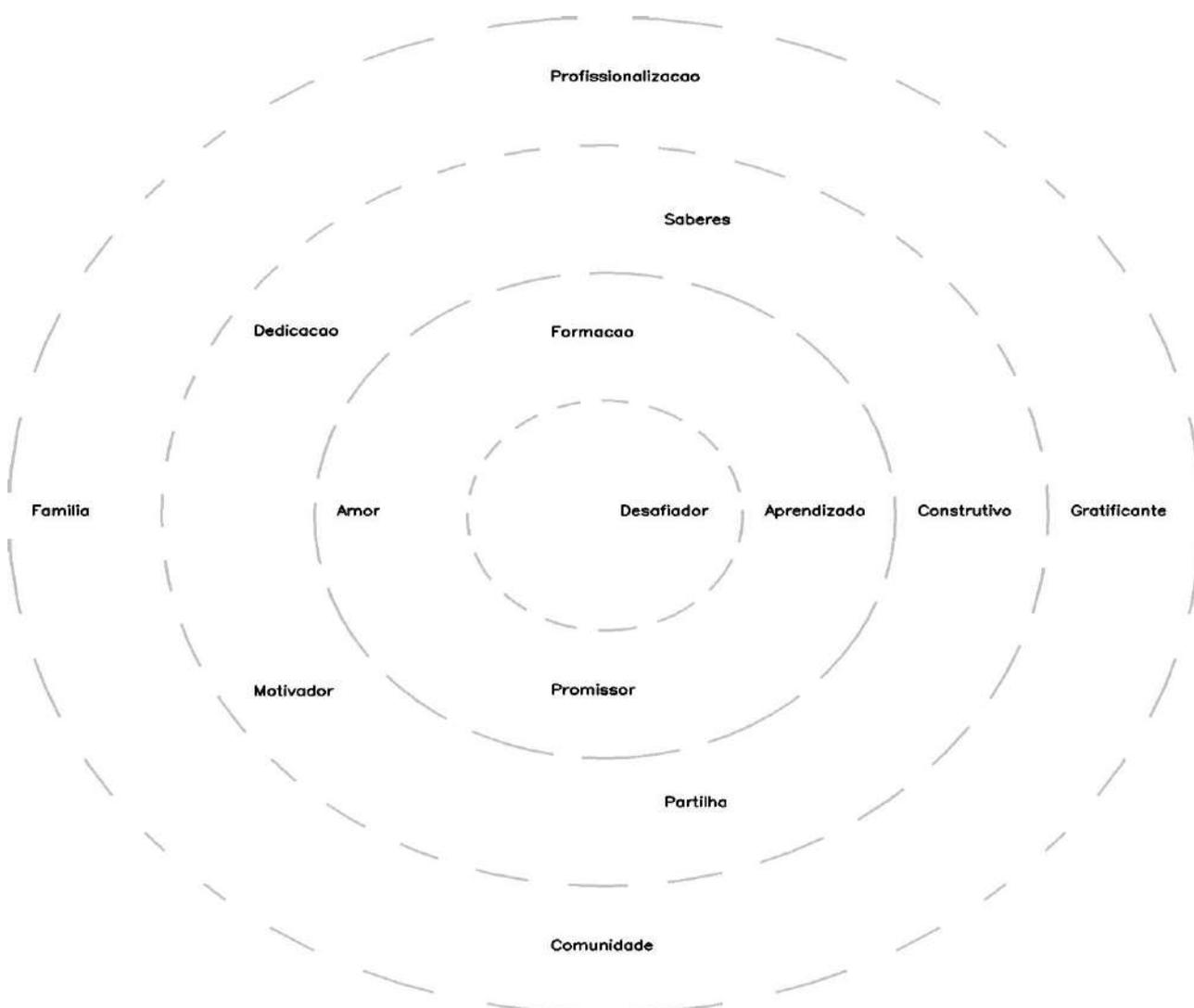
### **6.3 Núcleo Central e o termo indutor – o que norteia o curso integrado em música?**

Conforme informado anteriormente, foi aplicada a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, para cada um dos 7 (sete) Professores realizando a evocação de três palavras, atribuindo o lugar que cada palavra evocada tinha, primeiro, segundo e terceiros lugares respectivamente e explicando as razões dessas palavras ocuparem determinado lugar. Ficou evidenciado o Núcleo Central, os Elementos Intermediários em duas camadas e a mais externa camada, são os Elementos Periféricos. Todas essas camadas têm sua importância para as

Representações Sociais, indicando a forma como suas práticas são referendadas a partir dos saberes construídos coletivamente, dialogados junto às práticas realizadas e constantemente dialogadas entre os pares.

A partir do termo indutor “ensinar música em curso integrado é...”, foi possível desvelar o nosso núcleo central:

**Imagem 4 – Espiral a partir do termo indutor “ensinar música em curso integrado é...”**

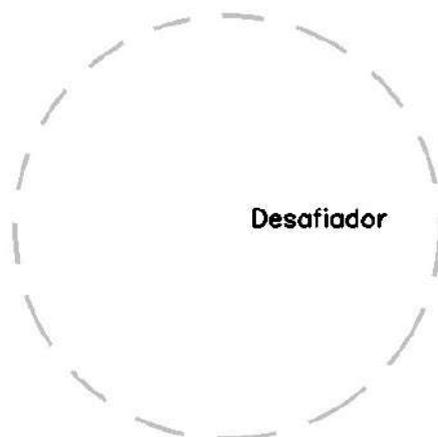


Fonte: elaboração a partir do programa gerador da espiral em 2025

Vejamos que, acima, o programa gerou 14 palavras, diante da aproximação semântica, a qual falaremos logo mais. Houve o total de 18 (dezoito) palavras evocadas, sendo utilizadas

as de 6 (seis) participantes. Um dos participantes não justificou as evocações realizadas, tendo a necessidade, portanto, de descartar as palavras evocadas por ele.

### **Imagem 5 – Núcleo Central**



Fonte: elaboração própria a partir da espiral obtida em 2025

Tendo na imagem acima o núcleo central obtido, iremos nos debruçar um pouco no elemento principal obtido pela TALP. É necessário também compreender e referendar os demais elementos obtidos, os quais logo mais serão discutidos e apresentados. O núcleo central, discutido e elaborado a partir dos estudos de Abric (2001), faz parte do que é compreendido dentro da Abordagem Estrutural das Representações Sociais, porém, é preciso ter em mente que “o núcleo central não é unívoco, ele não é a representação social, ele revela o elemento em torno do qual essa representação se organiza e, nessa jurisdição, os elementos periféricos não podem ser renegados” (Oliveira, 2024, p. 132).

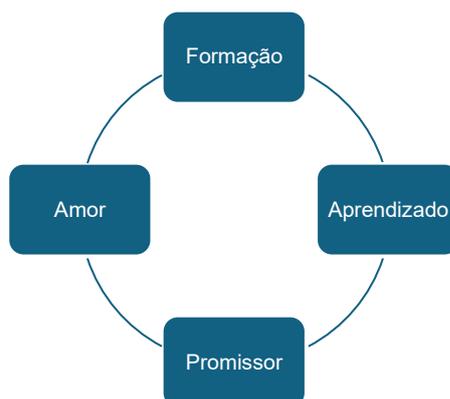
Portanto, o núcleo central desvela a parte principal a que iremos nos ater, porém, outros elementos importantes, como os elementos intermediários e os elementos periféricos, são os grandes responsáveis por caracterizar e proteger a ação do núcleo central, como nos mostra Flament (2001), ao defender que esses elementos, em muitos casos, não são esquemas, mas se apresentam como “características do objeto de representação” (Flament, 2001, p. 177).

O núcleo central obtido é o “desafiador”, indo na mesma direção por nós refletida até então, perante nossa inspiração filosófica perante uma abordagem Histórico-dialética e da Teoria das Representações Sociais, onde as lutas e as disputas do hegemônico e do contra

hegemônico se apresentam diante das características das realidades materiais e sociais.

Na imagem abaixo, temos a primeira camada, a mais próxima do núcleo central, interligada totalmente às trilhas, os caminhos desenvolvidos pelos docentes a partir do currículo integrado.

### Imagem 6 – Elementos Intermediários I



Fonte: elaboração própria a partir da espiral obtida em 2025

De acordo com a imagem acima, temos a primeira camada obtida de elementos secundários da Representação, aqui são os elementos intermediários 1, mostrando o caráter formativo das práticas musicais materializadas pelo currículo integrado. Como tratamos no início desta Tese, o currículo trata de questões de demandas emergentes, vindas de anseios idealizados, perante inclusive, às necessidades sociais de determinada realidade.

Como nos mostra dois dos entrevistados:

“O aprendizado sempre como objeto” (Andante)

“Considero promissor pelas vivências” (Sustenido)

O objeto, então, precisa ser trabalhado diante dos anseios e necessidades da realidade material presente, sendo, portanto, promissora, com um alcance amplo, o interesse pela materialização desse currículo integrado.

Na sequência, vejamos a segunda camada, a dos elementos intermediários 2.

### Imagem 7 – Elementos Intermediários II



Fonte: Elaboração própria a partir da espiral obtida em 2025

Na imagem acima, temos uma segunda camada de elementos secundários, mostrando que as práticas realizadas pelo currículo integrado se realizam a partir de partilhas, da coletividade, promovendo a construção de saberes da mesma maneira coletivos. Aqui, entendemos essa investigação em um “papel preponderante das práticas sociais no desencadeamento de transformações profundas das representações (no nível do seu núcleo central)” (Flament, 2001, p. 179), no sentido de reconhecer esse desafio, enquanto núcleo central, totalmente realizado pela coletividade, pelo grupo que está assim o realizando com força e determinação, como nos dois exemplos abaixo:

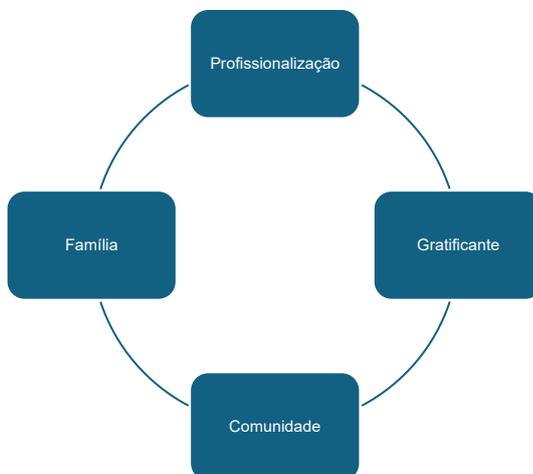
“Dedicção e cuidado com o conteúdo e alunos” (Staccato)

“Objeto sempre partilhado” (Andante)

Vê-se, desse modo, o cuidado e o carinho com esse objeto, sendo aqui o musical, o qual é muito caro para os docentes de Arte-Música, precisando cada nota musical, cada dedilhado, cada som, cada acorde, movimento e os repertórios trabalhados, tudo precisando ser desenvolvido com o devido cuidado e afeto.

Partindo neste momento para a última camada, a dos elementos periféricos, esboçando e refletindo o caráter comunitário do trabalho desenvolvido – o outro é importante na realização da atividade musical, nas práticas coletivas.

### Imagem 8 – Elementos Periféricos



Fonte: elaboração própria a partir da espiral obtida em 2025

Como última camada obtida, temos os elementos periféricos apresentados acima e, sendo a camada ou elemento que possui a função de proteção ao Núcleo Central, nas palavras “comunidade”, “família”, “gratificante” e “profissionalização”, temos um fortalecimento muito grande para as práticas realizadas diante do envolvimento necessário de pessoas para a materialização das práticas do currículo integrado em música, tendo nas palavras evocadas em sua aproximação semântica, uma concordância e reconhecimento de que pessoas é que fazem música, praticam e consomem, dentro de seus contextos, realidades sociais e perspectivas. Logo mais, ao apresentar a categoria “Professor-músico Profissional”, será perceptível as evocações em maior número destes elementos periféricos.

Nos exemplos abaixo, temos o pensamento de dois investigados:

“Família e sabedoria para com os alunos, cuidados e atenção, criando laços e estimulação” (Staccato)

“Desse modo, conseguimos observar e sentir gratificação, pois, mesmo que o caminho tenha sido desafiador, encontramos resultados” (Legato)

Um desejo de trabalhar em formato familiar, por meio do qual todos juntos possam desenvolver suas habilidades, ir para além da proposta curricular, estabelecendo vínculos propiciadores para ultrapassar as dificuldades, são elementos importantes para a realização das práticas musicais, e os resultados, conforme o Professor Legato, são gratificantes. Portanto, esta última camada da espiral representacional, os elementos periféricos, mostram uma

característica fantástica do núcleo central encontrado (desafiador), que é uma amorosidade pelo trabalho realizado, em formato familiar, coletivo, e que, apesar das dificuldades, ultrapassa barreiras de dificuldades.

O ensino de Música, desafiador, presente e materializado a partir do currículo integrado, torna-se um atributo apresentado pelos Professores de Música de Jucurutu e é um aspecto de extrema importância a ser discutido na Educação Profissional. A Representação Social, conforme nos preconiza Abric (2001), dado o núcleo central obtido, possibilitou um sentido aos demais elementos constitutivos, o que ele chama de “valência”, ao mesmo tempo, possibilitou um estabelecimento de vínculos entre estes elementos, o que ele nomina de “função geradora” e “função organizadora” no núcleo central (Abric, 2001, p. 163).

Pelas palavras evocadas e o núcleo central encontrado – desafiador – é possível, então, compreender as práticas musicais enquanto instâncias materializadas a partir das relações desenvolvidas perante as oportunidades estabelecidas diante do contexto social onde o currículo integrado em música está sendo vivenciado.

Vejam, a partir do exposto acima, categorias ou dimensões de análise elencados pelas evocações realizadas.

#### **6.4 Dimensões de Análise: as Representações Sociais em sua confluência**

A metodologia de análise nas RS solicita, por excelência, reflexões a partir de dimensões ou categorias, as quais são levantadas e observadas diante da realidade concreta e os *insights* do investigador. Para esta investigação, chamaremos por dimensões.

Diante das palavras evocadas, a partir da TALP e das explanações feitas pelos investigados na presente pesquisa, foi possível verificar as seguintes dimensões:

- a) Músico Otimista
- b) Músico Missional
- c) Professor-músico Profissional

Abaixo, iremos em conjunto com as dimensões apresentar as nuvens de palavras elaboradas pela inteligência artificial dos 5 (cinco) entrevistados. Salientamos a não pretensão de esgotar o debate ou a síntese aqui levantada. Porém, almejamos apresentar uma reflexão acerca do alcance da Representação Social, em proximidade com a Dialética Marxista. Informamos que foram utilizados “QR” enquanto quantidade de repetições das evocações e o “IR”, índice relativo, somado e apresentado a partir da ordem de importância das evocações realizadas pelos participantes, sendo estes 3 (três) para a primeira palavra, 2 (dois) para a segunda e 1 (um) para a terceira palavra.

#### 6.4.1 Dimensão 1: *Músico Otimista*

Nesta seção, discutimos e esboçamos a maneira como alguns docentes idealizam suas atividades, perante as justificativas levantadas nas suas falas. Não se pretende, nesta e nas demais dimensões, discutir epistemologias ou vertentes metodológicas, mas interagir com as evocações levantadas e, assim, possibilitar reflexões diversas perante o currículo integrado em música.

Na sequência, temos a primeira dimensão:

**Quadro 3 – Músico Otimista**

<b>Evocações</b>	<b>QR</b>	<b>IR</b>
Desafiador	1	4
Construtivo	0	2
Aprendizado	0	3
Promissor	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

Fonte: elaboração própria em 2025

Esta dimensão se inicia com a palavra evocada de maior índice relativo, tornando-a o núcleo central elaborado. As demais palavras, dedicação, dinamismo, profissionalismo e saberes, nos dão uma percepção sobre as ações desenvolvidas e refletidas pelos docentes no que diz respeito à formação em música para os estudantes do ensino médio integrado, na presente realidade investigada.

Nesta dimensão, nota-se um olhar muito grande para a integração, para a ideia de realmente desenvolver um trabalho de formação que agrupe, que junte os saberes, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos saberes. De acordo com Saviani (1999), a partir da *Pedagogia Nova*, foi iniciado um movimento que buscou romper com ideais tradicionais, interpretando novas formas de educação, embora a primeira, a *Pedagogia Tradicional*, se preocupasse em corrigir as questões da marginalidade, a *Pedagogia Nova* se dedicou a compreender que os marginalizados eram tão somente os indivíduos rejeitados socialmente.

Assim, defendendo e reforçando as reflexões do Professor Dermeval Saviani, precisamos ir além de tradicionalismos e procurar desenvolver experiências educacionais significativas em meio aos sistemas educacionais. Segundo o autor, “alguém está integrado não

quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (Saviani, 1999, p. 19). Dessa forma, os contextos possibilitam, na atualidade, uma gama muito vasta de variedades, de avanços tecnológicos, de culturalidades e formatos onde as práticas sociais são variadas.

As ações educacionais para os docentes de música, nas evocações levantadas, mostram um desafio significativo, porém, prazeroso, diante do contexto que se encontram, perante as práticas musicais já desenvolvidas nesta realidade. As falas abaixo mostram isso:

- **Desafiador** - É inicialmente desafiador, pois para a maioria do alunado o contato com música é pouco. Comprar um instrumento ou absorver conteúdo novo é um desafio para professor e aluno (Legato).

- **Saberes** - Os saberes implicam na formação holística do ser (Presto)

- **Dinamismo** - Dedicar-se ao estudo das Artes, e neste caso a Música, é uma oportunidade de autoconhecimento e desenvolvimento da sensibilidade, seja a área de trabalho que o estudante escolha, terá o diferencial de sensibilização que quaisquer outras áreas, com certeza, serão beneficiadas (Supertônica).

Percebe-se uma preocupação em respeitar as liberdades de escolha dos estudantes, e isso é trabalhar as sensibilidades. A Música é uma área que permite esse tipo de desenvolvimento. Noutros momentos, reconhece-se o esforço de grande parte dos estudantes diante das questões pecuniárias envolvidas: os preços de instrumentos musicais de qualidade são caros, o que foge da realidade financeira de muitas famílias, perfazendo todo um esforço da instituição para que esse estudante tenha horários de estudo no seu instrumento dentro da própria escola, permitindo um desafio ainda maior para que esse aluno continue estudando e se desenvolva profissionalmente.

Fizemos uso de nuvem de palavras desenvolvido por IA, a partir das entrevistas realizadas e gravadas pelo *Google Meet*. Houve preocupação em manter os padrões éticos da pesquisa, embora não tenha, até a realização da coleta dos dados desta Tese, orientações e normatizações da ABNT, da Capes e do CNPQ para a utilização de dados e a metodologia a ser utilizada (Sampaio, 2024). No exemplo da nuvem abaixo, elaborada pela inteligência artificial *Meet Geek* e obtida pela entrevista concedida através do *Google Meet* pelo Professor Presto, pudemos perceber uma preocupação muito grande com os estudantes, diante da impossibilidade da maioria dos seus alunos de instrumento não terem condições financeiras de comprar seu próprio instrumento:

### Imagem 9 – Nuvem da entrevista do Professor Presto



Fonte: obtida pela IA em 2025

Outras questões levantadas pelo Professor Presto, dizem respeito às suas experiências profissionais, trazidas para suas práticas, representando um aporte muito significativo nos momentos de diálogo e prática musical e instrumental com os estudantes. Diante das dificuldades pecuniárias dos alunos, o Professor se vê desafiado a continuar batalhando por uma educação de qualidade, com o anseio de uma formação integral perante as contradições sociais encontradas: uma escola com condições físicas e estruturais como o IFRN diante de estudantes que buscam sua emancipação humana, mas que se encontram, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade econômica e social.

#### 6.4.2 Dimensão 2: *Músico missional*

Como foi dito anteriormente, iremos, a partir das justificativas das evocações, continuar a debater sobre algumas inquietações que nos foram suscitadas. Neste momento, as coletividades e familiaridades dos docentes em suas práticas realizadas a partir do currículo integrado.

Abaixo, temos um quadro que resultou no índice relativo mais baixo, porém, não torna essa dimensão a menos importante, haja vista que o fazer coletivo possui uma grande importância para as práticas musicais realizadas. Um adendo que merece atenção refere-se à evocação da palavra “família”, mostrando o lado amoroso que a educação musical e coletiva permite que trabalhem, mas também remetendo ao que Paulo Freire vai chamar de “boniteza”, no tocante ao amor e zelo pelas práticas educacionais.

**Quadro 4 – Músico Missional**

<b>Evocações</b>	<b>QR</b>	<b>IR</b>
Amor	0	3
Comunidade	0	1
Dedicação	0	2
Família	0	1
Felicidade	0	2
Partilha	0	2
Gratificante	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>12</b>

Fonte: elaboração própria em 2025

Nas palavras levantadas acima, temos expressões que remetem à poesia e ao fazer musical de forma prazerosa e em grupo. Vejamos sobre a Educação Musical na contemporaneidade, com as mudanças sociais e tecnológicas doravante presentes em todas as realidades sociais, fazendo do professor de música uma pessoa atenta a essas mudanças, muitas vezes ocorridas em velocidades aceleradíssimas.

Para a atualidade, uma maneira de trabalhar práticas musicais está relacionada ao que se nomina Ensino Coletivo de Instrumento Musical. De acordo com Cruvinel (2005), é uma das formas mais democráticas de ensino e aprendizagem da música, oportunizando o acesso à música a um número maior de pessoas interessadas:

O ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa nesse processo. A musicalização por meio do ensino coletivo pode proporcionar acesso a maior número de pessoas à educação musical (Cruvinel, 2005, p. 19).

Assim, temos no ensino coletivo, em grupo, uma oportunidade ultramar de alcance e atividades com possibilidades ricas de formas, conteúdos, jogos e múltiplas chances de um trabalho envolvente.

Nas justificativas abaixo, vemos a amorosidade e o formato grupal em que se apresentam as práticas realizadas pela proposta do currículo integrado:

- **Família** - Família e sabedoria para com os alunos, cuidados e atenção, criando laços e estimulação (Staccato).
- **Construtivo** - Com o passar do tempo e o desenvolvimento atenuado, observamos o caráter construtivo, fruto do desafio (Legato).
- **Felicidade** - A música, por si só, evoca estados da alma que sinalizam a felicidade. “A gente estuda música para sermos felizes!” (Supertônica)

Pelas evocações acima, temos um grande envolvimento, além de uma sinalização para um fazer muito participativo no cotidiano dos estudantes, fazendo com que os mesmos se envolvam de forma prazerosa com as práticas musicais realizadas em forma coletiva. A atenção é dada aos alunos e o desafio permanece, embora a construção do trabalho profissional, nos exemplos acima, mostre de certa forma um devotamento diante do exposto nas falas.

A nuvem de palavras a seguir mostra um exemplo de trabalho junto à comunidade:

**Imagem 10 - Nuvem da entrevista do Professor Andante**



Fonte: obtida pela IA em 2025

Ao conceder a entrevista, o Professor Andante se mostrou muito preocupado e sensibilizado com o ato de levar música para locais onde pouco ocorre música instrumental – isso será notado nos tópicos a seguir desta pesquisa – e que, na comunidade, escolinhas de zona rural e outros locais menos favorecidos são, para este Professor, uma oportunidade de levar música de qualidade para além das paredes da Instituição.

Podemos, assim, perceber tanto a partir das evocações desta segunda dimensão, quanto a partir da nuvem de palavras acima que é possível, sim, haver práticas significativas “por meio de uma educação musical transformadora, [onde] os alunos podem vivenciar novas experiências, tanto no âmbito individual quanto no coletivo” (Cruvinel, 2005, p. 18), permitindo

discutir novas possibilidades de trabalhar uma educação que seja prazerosa, inclusiva e que permita o desenvolvimento de afetividades.

#### 6.4.3 Dimensão 3: Professor-músico Profissional

Chegando na terceira e última dimensão desenvolvida, de igual modo às outras dimensões, estaremos a discutir e dialogar com as falas dos entrevistados diante de suas justificativas. Temos no quadro abaixo evocações direcionadoras para as identidades constituídas a partir das práticas realizadas perante o currículo integrado.

**Quadro 5 – Professor-Músico Profissional**

<b>Evocações</b>	<b>QR</b>	<b>IR</b>
Formação	0	3
Dinamismo	0	1
Saberes	0	2
Motivador	0	2
Profissionalização	0	4
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>13</b>

Fonte: elaboração própria em 2025.

De acordo com Santos (*et al.*, 2011), no mundo plural em que vivemos, as noções de tempo, fronteiras e espaços não cabem mais em modelos cartesianos, compreendendo os avanços e multiplicidades tecnológicas, fazeres sociais e processos identitários ligados às culturas e suas manifestações como permanentemente (re)construídos dentro dos grupos sociais.

Sousa (2004) defende que a música não pode ser desconsiderada dentro dos grupos dos jovens e demais indivíduos, diante de suas produções sociais, o que reconhece, portanto, a música enquanto uma prática social. Nesse sentido, temos a construção de identidades. No exemplo a seguir, em formato de nuvem de palavras, vemos como um dos entrevistados está bem alinhado a essa questão.

#### **Imagem 11 – nuvem da entrevista do Professor Síncope**



Fonte: obtida pela IA em 2025

Tanto o Professor Síncopa quanto o Professor Presto, da primeira dimensão, se mostram preocupados com a relação de suas práticas com a cultura local, na construção e fortalecimento de identidades, e essas identidades, como veremos logo mais, estão interligadas não apenas à cultura local, mas com a formação educacional, com o fortalecimento de laços afetivos na modalidade de educação profissional pesquisada, discutindo e se (re)desenhando de acordo com as possibilidades e partilhas já mencionadas na dimensão anterior.

Nas falas abaixo, temos o exemplo desses fortalecimentos e cuidados:

- **Promissor** - considero promissor pelas vivências (Sustenido).
- **Gratificante** - Desse modo, conseguimos observar e sentir gratificação, pois, mesmo que o caminho tenha sido desafiador, encontramos resultados (Legato).
- **Formação** - A formação humana é primordial para a constituição do Estado Democrático de Direito (Presto).
- **Motivador** - motivador pelos conhecimentos mobilizados (Sustenido).

Com toda esta consideração, diante do fazer educacional comprometido com a formação humana, temos que a valorização da identidade está compreendida nesta dimensão, diante da preservação dos valores culturais encontrados nas práticas musicais já antes realizadas na região seridoense. O reconhecimento sobre a importância do currículo na constituição de identidades é plausível de nossa atenção, pois:

Todas as instâncias sociais em que um sujeito permanece e vive, têm seu currículo e participam da produção desses processos de identidade. [...] A música é um dos caminhos de produção de identidades culturais. As pessoas

se agrupam socialmente através de práticas musicais (Santos *et al.*, 2011, p. 223 e 224).

Dessa forma, faz sentido compreender o processo de desenvolvimento identitário a partir das práticas musicais, tendo como referência o envolvimento demonstrado pelos docentes do referido Campus. Esse processo está acompanhado de um cuidado especial para que a formação humana seja efetivamente trabalhada nessas práticas musicais, que, em sua maioria, são compartilhadas coletivamente. Reconhecem-se, portanto, a legitimidade e a oportunidade de fortalecer essas identidades, uma vez que a cultura local deve valorizar suas práticas sociais enquanto manifestações típicas de sua regionalidade, presentes no contexto amplo do Brasil e suas formas peculiares.

No próximo subitem, passaremos a tratar e debater amplamente as entrevistas realizadas. Para isso, adotaremos a análise do discurso conforme Bardin (1977), realizando a leitura e a discussão flutuante que a pesquisadora propõe. Não abordaremos essa próxima discussão por meio de categorias ou dimensões fixas, mas buscaremos, conforme orientação da autora, realizar uma “clarificação da informação a tratar” (BARDIN, 1977, p. 62).

Dos sete professores que participaram desta pesquisa de doutorado, todos concordaram em participar das entrevistas; entretanto, utilizaremos as transcrições de apenas cinco entrevistados, uma vez que as entrevistas de dois professores apresentaram problemas de gravação e transcrição devido a falhas de conexão à internet durante sua realização.

## **6.5 O lugar da música na Educação Profissional: conteúdo para a formação e transformação humana.**

Os docentes entrevistados foram bastante detalhistas ao descrever o formato de realização de suas atividades, bem como ao expor seus pontos de vista e fundamentações epistemológicas e teóricas, que apresentamos a seguir.

Segundo os depoimentos dos entrevistados abaixo, a integração entre teoria e prática, aliada à formação humanística, constitui um elemento fundamental na formação profissional, pois:

Dentro do processo de aprendizagem da música, a gente compreende, e é importante que os professores de adentrem essa sala de aula, eu acredito, é importante que o professor tenha consciência disso, que o indivíduo tenha contato com o equilíbrio entre técnico e o [...] o equilíbrio entre a vivência, a oralidade que a música possui e técnica, a teoria [...] a teoria e prática (Legato).

A educação profissional, do porte que a gente oferece, ela é muito mais humana do que a sua técnica (Andante).

Na verdade, quase todos os alunos, quando eles entram no técnico, principalmente de música, eles têm certa bagagem, não é? Porque eles já vem de muitos festivais, bandas, projetos de música aqui na região do Seridó. Não só no instrumento, mas também na parte teórica, e infelizmente, digamos assim, deixam a desejar as outras matérias. A gente estuda muito o instrumento e a parte de estruturação musical. Então, quando a gente entra no curso técnico na realidade, por vezes, a gente tem aquele choque (Staccato).

Pelo exemplo apresentado pelo Professor Staccato, observa-se que os estudantes do curso técnico integrado em música, na região do Seridó, já chegam com uma significativa bagagem musical relacionada às práticas instrumentais. Isso se deve à presença de diversas bandas musicais, como fanfarras, filarmônicas, grupos musicais vinculados a igrejas evangélicas e católicas, além de outros segmentos religiosos, na cidade de Jucurutu-RN e em toda a região. Tal contexto proporciona aos estudantes uma vivência musical prática anterior à sua entrada no curso.

É importante salientar, com base nas falas acima, a relevância de considerar o fazer musical como um ato humano fundamental, evidenciando um dos papéis essenciais da escola: o desenvolvimento humano. As identidades juvenis precisam ser compreendidas e reconstruídas por meio de ações pedagógicas que possibilitem essa transformação, pois:

A educação escolar (básica ou profissional) há de ser vista sempre como tendo sua identidade em movimento e em reconstrução. Deve ser valorizada não em virtude de valores ou proposições de formação estanques, mas naquilo que lhe dá o sentido de existência: a formação humana. (OLIVEIRA, 2012, p. 97)

A educação como um todo precisa discutir a própria existência e os sentidos que a localizam em suas realidades, possibilitando compreender tais realidades, e a educação integrada em instrumento musical, perante as múltiplas possibilidades de ação do seu corpo teórico, permite na prática esta reflexão, em compreender, descrever e discutir possibilidades norteadoras amplas dos contextos em que a música está inserida.

Nesse sentido, tem-se na proposta do Ensino Médio Integrado ou Educação Integrada (Ciavatta, 2012) uma possibilidade de serem trabalhadas e discutidas várias dimensões

humanas, direcionadas a uma formação profissional para o trabalho ou uma formação humana, conforme nos mostra Oliveira (2012), observando neste espaço enquanto Educação Profissional, tais dimensões, sejam afetivas, econômicas, físico intelectuais e até políticas.

Por falar em dimensão política constituinte da Educação Profissional, aqui referendamos todo o esforço para a efetivação do Ensino Médio Integrado a partir do segundo governo Lula, referendado nas palavras de Moura (2012) e Ramos (2012), onde se consolidou a efetivação desta modalidade de ensino, conferindo uma possibilidade de desenvolvimento social dos participantes, pois:

A partir da segunda metade do último governo Lula, políticas mais contundentes direcionadas à educação tecnológica são tomadas em pelo menos dois sentidos. O primeiro refere-se à implantação do ensino médio integrado, por nós considerado uma perspectiva consistente para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Concepção de educação esta coerente com um projeto de desenvolvimento nacional e soberano, contraposto ao capitalismo dependente. O segundo sentido das políticas se deu pela expansão da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação e suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico. Tal ampliação se institucionalizou por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e escolas técnicas foram transformadas (Ramos, 2012, p. 39, 40)

Fica evidente, na exposição da pesquisadora, a coerência e a proposição acertada de uma educação alinhada às concepções voltadas para o desenvolvimento do país e para a preparação dos estudantes dessa modalidade para a vida social e para o trabalho. Trata-se de um Ensino Integrado que agrega Ciência, Tecnologia e Cultura à Educação, tudo no âmbito do Ensino Médio, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma melhor inserção social. Contudo, é importante destacar que todo esse movimento foi conquistado mediante muita luta, conforme podemos observar:

Em 2003, já no governo Lula, ocorreram seminários nacionais sobre o ensino médio e a educação profissional, cujo cerne foi a relação entre eles. Intensas e polêmicas foram as discussões políticas e teóricas das quais resultou o decreto 5.154/2004, que aponta para a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no decreto n. 2.208/1997 – as formas subsequente e concomitante. Essas múltiplas possibilidades constituem um bom indicador das aludidas polêmicas. (MOURA, 2012, p. 55)

Vê-se nesta formatação, uma construção feita com debate responsável para que a

efetivação do Ensino Integrado se tornasse uma realidade possível. Os estudantes do Ensino Médio Integrado, e em especial os de Instrumento Musical, ao ter sua materialização a partir dessa construção em forma de currículo, possui todo esse debate e esforço envolvido na sua constituição. Temos, então, um necessário debate a continuar sobre esta dimensão política para os cursos técnicos integrados em instrumento musical, porém, os limites desta Tese não permitem um avançar sobre tal dimensão, mas deixamos para que outros e outras colegas ampliem essa discussão.

Sobre a proposta de Educação Integrada, tem-se uma preocupação em atender à sociedade, tanto nas demandas da Educação, quanto na formação dos cidadãos para a realidade social do trabalho. Discute-se, pois, que:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. 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 garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para uma leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2012, p. 85)

Uma formação voltada para a sociedade, a qual permite ao estudante participante a possibilidade de compreender a própria realidade e nela se ressignificar, é uma educação humana e transformadora, além de envolver o indivíduo numa formação para o mundo do trabalho. É uma proposta significativa para a área de música, para o estudante de instrumento musical na modalidade integrada. Nessa direção, outro entrevistado mostra em sua resposta, quanto a um reconhecimento que a formação integral se apresenta diante da necessária junção de várias subáreas que constituem o conhecimento:

Eu acredito que toda formação humana precisa gerenciar uma formação integral, uma visão holística da educação. Assim como temos uma visão holística do corpo, mente e espírito, o conhecimento também precisa estar relacionado a diversas áreas e suas subáreas, inclusive para que as pessoas construam um corpo epistemológico bastante consistente (Presto).

De acordo com Kraemer (2000), o pensamento pedagógico musical é constituído de diversas outras áreas como a pedagogia, a psicologia, sociologia e outras áreas, formatando a constituição do grande guarda-chuva da Educação Musical. O docente entrevistado, acima, se

alinha com a discussão de Ramos (2012) e Ciavatta (2012), diante da proposta de Integração, pois se reconhece as múltiplas leituras de mundo e o alinhamento com uma formação pautada no diálogo, não apenas com as questões técnicas ligadas aos conhecimentos da área, mas, um considerado alinhamento com os percursos, realidades sociais, conhecimentos gerais imbricados nas questões políticas, filosóficas e epistemológicas. Vemos claramente esse reforço quando o Docente Presto esboça:

Eu acredito que a música, a minha área de fala, ela não é uma área isolada, ela precisa de outros corpos epistemológicos, o que faz com que as pessoas tenham uma formação. A música por si só não se desenvolve como área, mas a música precisa de outras áreas para se apoiar e desenvolver esse indivíduo em todas as suas habilidades plenas de desenvolvimento: cognitiva, social, religiosa, afetiva (Presto).

Então, a formação integral é uma formação necessária para o desenvolvimento humano de cada indivíduo:

A contribuição, inclusive, ela é notória, porque na base, um professor de arte, ele parte da música como um elemento provocador para outras demandas sociais. Então, eu acredito que a disciplina música seja essencial na formação integral humana e holística dos estudantes, dos nossos discentes, porque a natureza da música, por si só, é uma natureza provocativa. A Arte, ela exige uma provocação. Então, a partir do momento que nossos estudantes têm esse contato com a arte e com a música em si, o professor trabalha e exterioriza então, problemas e situações sociais, contextos sociais, revelam as contradições históricas que o processo da música se passa, que destaca e revela-se na trajetória social. Então, a música é um instrumento essencial para a formação humana integral do ser humano e que privilégio seria se todas as pessoas estivessem em contato com a música logo cedo, para se provocarem a tantas conexões e provocações no ser humano. (Presto).

Mostra assim, o papel tanto criativo quanto provocador e até digamos, arredo, de resistência que a música possui, dentro das linguagens e da Ciência. As várias conexões com as realidades e as questões políticas envolvidas na sociedade e necessárias para um debate eloquente das situações cotidianas, ocorre com muito do que é realizado nas práticas musicais, principalmente da relação das letras de canções, relações das músicas com seus estilos bem característicos dos contextos dos jovens, possibilitando uma integração com outras áreas do conhecimento. Amaral (2021) em sua Tese, e conforme já exposto em nossa seção quatro, faz toda uma defesa da Arte nos Institutos Federais do Brasil, apresentando tanto o papel da Arte enquanto instância de resistência, quanto sua importância na formação integral. Reconhece-se, portanto, a Música, enquanto uma das linguagens da Arte, como uma instância capaz de permitir o desenvolvimento de aportes com outras áreas e disciplinas estudadas dentro da

proposta do currículo integrado, fazendo com que os estudantes conheçam, discutam, ressignifiquem e critiquem mais suas próprias realidades materiais e sociais.

Outro docente entrevistado apresenta que, noutros momentos, embora reconhecendo um lugar importante ocupado pela música no currículo e ensino médio integrado, é plausível reconhecer sobre as possibilidades a alcançar dos estudantes nesta modalidade de ensino em instâncias superiores em áreas consideradas das Ciências mais duras, conforme nos mostra abaixo o Professor Andante, já desde antes a formatação atual – Ifs, vindo dos CEFETs e isto é defendido por Moura (2012) e Ramos (2012) quanto ao discutido sobre a dualidade histórica – formação técnica para o trabalho e ao mesmo tempo, formação para ingresso em cursos superiores. Nos diz o Professor Andante:

[Estudar no] CEFET era a garantia de que toda essa turma estaria nas engenharias da UFRN. Tipo assim: meu filho precisa entrar porque eu me desejei na engenharia, então, o CEFET/Engenharia. Eu não sei onde posso apoiar essa informação, mas deve haver dados que confirmem isso. Grande quantidade de alunos de engenharia da UFRN vieram do CEFET. E aí, quando eu cheguei perto dele, foi a primeira vez que eu fiz contato com o ensino médio integrado de quatro anos. Confesso que não consegui entender muito bem como é que funciona porque não vivenciei lá [no IFSertão-PE, em Petrolina-PE] a experiência grande que estou vivenciando aqui, que é integrar o ensino médio à área de música. [...] Então, o currículo integrado, a princípio, para mim, era coisa que poderia ser feita em três anos. Hoje, depois de mais de dezesseis anos de serviço público, entendo que é impossível. É impossível (Andante).

Não devemos perder de vista, sobre a necessária aplicabilidade desta proposta de integração, o tempo para sua execução, o amadurecimento, a formatação é fundamental e o Professor Andante é muito feliz ao expor sobre esse tempo: executar em três anos torna essa tarefa inviável muitas vezes até seria cansativa e não alcançável para as pretensões das propostas do ementário das disciplinas do currículo integrado em música.

Há uma preocupação desde a formatação e construção do currículo do curso técnico integrado em instrumento musical, quanto ao direcionamento dos jovens para o mundo do trabalho. Discute-se no IFRN sobre o currículo integrado, muitos grupos de trabalho realizados e com abertura para debates instigantes e, com tudo isso, permanece a ideia de direcionamento dos jovens “para o mercado de trabalho”, permanecendo ainda, em alguns casos uma visão antiga, vinda desde a LDB de 1971 (Lei 5.692/1971), a qual de acordo com Moura (2012) se fazia valer pela “via de profissionalização no 2º grau, o que, supostamente, garantiria da inserção no ‘mercado de trabalho’” (*Ibidem*, p. 50), indo ao encontro do atualidade já discutida nos parágrafos anteriores, ante ao debate e oferta do Ensino Integrado. O Professor Síncope

reforça essa ideia da LDB de 1971, quando explicita que:

Só a partir da criação do curso técnico do Campus Jucurutu, o Subsequente e agora o Integrado, é que de fato o IFRN abre-se para uma formação técnico-profissional na área de música. [...] nossa preocupação sempre foi trazer para a região uma formação musical que estivesse alinhada com o mercado de trabalho [...] nosso currículo, ele é construído para que esse aluno chegue ao final do seu curso técnico, tenha a capacidade de já atuar no mercado de trabalho (Síncope).

Seguindo numa antítese bem característica, a formação integrada preconiza uma formação para o trabalho e para a sociedade, como defende Moura (2012), e mesmo alguns docentes dos nossos cursos integrados permanecem com a visão de uma formação técnica unicamente voltada para o chamado “mercado de trabalho”, perante um sistema capitalista que nos engole e nos diz, de forma unilateral, o caminho pleno a ser seguir, segundo esta ótica. Contudo, Moura (*Ibidem*) defende a Integração, tendo na base unitária a relação entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, visando dentre várias políticas públicas, a política de geração de emprego e renda (*Ibidem*, p. 69), o que nesse sentido permite um direcionamento mais acertado quanto a amplitude da proposta de Integração.

Os Professores Síncope e Presto alinham-se nesta defesa de Moura (2012), pois:

[...] se eu não tivesse uma formação técnica como eu obtive antes de entrar na Universidade, se eu não tivesse um conhecimento básico do que é música, o que é música popular que todo mundo escuta, onde se dá dinheiro, eu hoje realmente estaria em outra área (Síncope).

Nós, enquanto da área, sabemos o contexto em que um músico pode trabalhar no mercado de trabalho em diversos meios que podemos chegar, mas a contrapartida, existe um e outro viés que a sociedade exige de um músico, versus o que a gente é pago para fazer, o que realmente na prática acontece. O que pega é porque a desvalorização do trabalho, não só no Brasil em si, que é um problema básico em diferentes profissões, não é diferente na área da música. Então, o músico sente essa dificuldade em trabalhar, em se tornar um profissional da música, justamente por causa desse estigmatismo social (Presto).

Verifica-se, portanto, o envolvimento dos professores acima, quando se trata da realidade material, quanto ao trabalho e a própria materialidade social dos profissionais da música, isso se tratando dos músicos que irão atuar em orquestras, bandas, restaurantes, dentre outros. Pensar uma formação para o trabalho, como nos mostra Araújo e Rodrigues (2010), permite e direciona para ampliarmos nossos olhares para uma formação que lida com as

subjetividades e a própria transformação. Nos exemplos abaixo, vemos o quanto é importante o professor estar preparado para as situações e predisposições dos estudantes que chegam para estudar instrumento musical:

Muitos profissionais já atuam na área, a gente tem um aluno integrado chegando sem nenhuma formação musical, sem nenhum conhecimento musical, sem nenhuma predisposição, vamos dizer assim, para a música. Então, nós construímos o currículo pensando que nesse primeiro ano, esse aluno vai ter uma disciplina de iniciação musical, para ter uma grande brincadeira da música, dos jogos, isso é muito da educação musical, então a gente tem essa disciplina. Canto coral, porque a gente entende que todos os instrumentistas precisam cantar de alguma forma, eles precisam ter esse conhecimento embora, não venham ser cantores de formação. Ter também conhecimento histórico sobre a música, tanto que a primeira disciplina é tópicos em história da música potiguar, para que ele conheça a realidade e o contexto histórico musical do Rio Grande do Norte, pois é preciso conhecer a Música do seu Estado, da sua localidade. Então a gente faz assim: Música Local, Música Regional, Música nacional e história da música ocidental, a gente faz dentro dessa construção (Síncope).

A amplitude e o alcance provocados pela música e suas práticas. Temos um exemplo importante na citação acima, quando o professor fala sobre a importância de o estudante conhecer a história e o contexto da região, suas particularidades, permitindo uma melhor inserção e envolvimento desse aprendiz com sua própria realidade. O aluno do integrado em instrumento musical tem a possibilidade de ir para além das práticas instrumentais em bandas, em grupos, pode atuar em alguns momentos, em monitoria de instrumento musical, embora, ocorra o pensamento que ele pode atuar noutras situações “dando aulas”, ou simplesmente, sendo “professores”, como expressam os professores Síncope e Staccato respectivamente:

Por que não dar aula? Embora não seja uma formação de professores, mas a gente dá muito trabalho, faz muito trabalho de aula particular, aula online. Então, esse nosso aluno, ele é formado nessa perspectiva também (Síncope).

Temos o ambiente escolar aqui, que faz parte do instituto, mas as práticas pedagógicas externas também são importantes para os alunos. A questão das aulas em lugares diferentes, na verdade, tem alguns alunos aqui que fazem aula de bateria, mas são professores de percussão em bandas marciais em alguns lugares (Staccato).

Pode e deve haver, dentro desse grupo docente pertencente a esta pesquisa, um direcionamento, um debate para que esses estudantes, mesmo antes de concluírem o curso integrado, ao estarem já “dando aulas”, seja online, seja como monitores de bandas de música, as quais são muito presentes nesta realidade, sejam orientados para cursarem a Licenciatura em

Música, já havendo a oferta da Licenciatura EAD pela UERN<sup>16</sup>, nas cidades de Caicó e Currais Novos (RN), e ainda, a oferta da Licenciatura em Música de modo presencial, tanto pela UERN na cidade de Mossoró, quanto a oferecida na UFRN, na cidade de Natal (RN). Existe, portanto, a possibilidade destes estudantes ampliarem e criarem seus percursos formativos na docência em Música, a partir da oferta destas Licenciaturas, nestas cidades citadas e noutros espaços reconhecidos de formação superior no Nordeste e Brasil afora. Isso nos inquieta assim como questiona Penna (2007): “para ensinar, basta tocar?” A autora se posiciona diante desta lógica pertencente a muitos projetos na área de música envolvendo inclusive bacharéis e graduados noutras áreas, embora seja plausível reconhecer a efetividade de repassar conhecimento instrumental nas bandas de cidades interioranas por parte dos músicos bem proativos nos seus instrumentos, deixamos aqui em aberto esta questão para reflexões mais amplas a posteriori.

A preocupação em formar o profissional e que este possa melhorar sua realidade material em questões pecuniárias é marcante. O professor Síncopa diz:

A nossa função aqui não é formar o virtuose, é formar o profissional em música, cada um com suas limitações, mas que eles possam ganhar o seu dinheiro (Síncopa).

Isso porque a realidade material da região do Seridó (RN) é marcada pelas desigualdades sociais e, modificar a própria realidade social, dar a estes estudantes as ferramentas educacionais para que estes trabalhem tal modificação e melhoria, deve ser uma das marcas da atuação docente em realidades como esta. Pesquisadores como Moura (2012), Ramos (2012) e Ciavatta (2012) referendam que o Ensino Integrado é propositor em ampliar a formação desses alunos, objetivando que seja superado a ideia histórica da divisão social do trabalho, baseada e alicerçada principalmente numa formação técnica que serve única e exclusiva para o serviço do capital, mas que, sendo os jovens da atualidade, incluídos nesta modalidade de educação integrada, terão oportunidades de ressignificar sua realidade e assim desenvolver-se intelectualmente numa formação para a sociedade, para sua própria melhoria social. Inclua-se, nesta perspectiva, os estudantes formados enquanto técnicos em instrumento musical, desejosos em realizar outras atividades profissionais, que buscam outras formações:

Eu acredito que existe a importância pelo fato de que, senão alguns, mas um certo número vai ter uma vivência com a música, que não vai perder esse contato da forma como ele tem com a música. O que quero dizer:

---

<sup>16</sup> No momento da construção dessa Tese, já havia oferta dessa modalidade de Licenciatura. Maiores informações, ver no site <https://dead.uern.br/cursos/graduacao/lic-musica/>, acesso em 12/05/2025.

Independente de qual curso ele vai fazer na sua graduação, quem estuda música da forma como a gente propõe aos alunos estarem música, eles vão ouvir música em qualquer outro lugar, em qualquer outro ambiente, em qualquer outro espaço, eles vão ouvir música de uma maneira diferente, que é boa parte das pessoas que não tem contato com o aprendizado musical através de metodologias (Legato).

Digamos que eu gosto de ver a parte técnica do aluno, do coração, nessa parte bem humana mesmo, de tratar e cuidar bem das pessoas, de ter aquela irmandade musical e levar isso para a vida profissional. Eu vejo essa parte técnica como um degrau para as pessoas que querem seguir esse caminho da música. As vezes a pessoa quer fazer um curso técnico e seguir outro caminho, mas que quando ele sair daqui ele saia com esse espírito de liderança, o cuidado de tratar bem as pessoas, entender bem a parte da diversidade e eu acho isso muito bacana (Staccato).

Ressalta-se nesta fala, o fato de o aprendizado estar interligado aos gostos musicais quanto ao ouvir música, bem depois da sua formação e, levando este gosto para junto com outras formações vindouras, mesmo não sendo na área de música. Salientamos na mesma direção, que os jovens formados em determinado curso integrado, em áreas mesmo condizentes com as realidades locais, podem realizar cursos superiores noutras áreas, podem dar continuidade em suas trajetórias e realizações pessoais, mesmo não atuando na área de formação técnica a qual estudou e realizar cursos superiores distintos a esta formação técnica, mostrando assim um dos cumprimentos da função social muito discutida da Educação Integrada: o de propiciar uma formação humana e cidadã.

No próximo subitem, será discutido em maiores detalhes sobre essa formação profissional, alinhada a uma formação mais humana e social.

## **6.6 Práticas musicais, formação profissional e formação humana: um debate necessário**

Ao discutir música enquanto disciplina na educação básica, presente também no ensino médio integrado, estamos trazendo as práticas realizadas enquanto foco principal ao tratar de música nesta modalidade de ensino. Conforme nos apresenta Maura Penna (2010), é o devido diálogo de práticas e manifestações artísticas realizadas em sala de aula que possibilitam a ampliação do universo cultural dos estudantes. Estas partilhas, conforme nos elucida a pesquisadora, promove troca de experiências e, para a realidade do currículo integrado na área de música, vemos como uma alternativa abrangente e fortalecedora.

Neste subitem, apresentaremos algumas falas que nos direcionam para compreendermos práticas realizadas e materializadas do currículo integrado em uma turma do primeiro ano do curso técnico integrado em instrumento musical. A maioria das falas se

reportam a práticas de experimentação, como vemos nos exemplos abaixo:

Eu observo que tem um leque muito grande com relação ao direcionamento do potencial musical, mas particularmente, do nosso campus, eu sinto falta de algumas brechas que a gente tem, no processo específico, técnico, da abordagem que um curso técnico solicita. Por exemplo: nos anos iniciais, o contato que o aluno tem com teoria, no nosso instituto, aqui no nosso campus, é meio que através da musicalização, através da iniciação musical (Legato).

Como eu falei, o primeiro semestre é muito voltado para experimentação. A gente queria que eles vivenciassem a música, uma espécie de musicalização mesmo deles. Então, estudam iniciação musical, porque eles vão trabalhar jogos, vão trabalhar brincadeiras, sabe, vão procurar sentir ali a música (Síncope).

A prática musical, nesse primeiro momento, ela estava muito voltada ao experimento, a vivenciar a música de uma maneira mais ampla. A partir de agora, segundo semestre, como eles já são divididos, Eles passam a estudar mais criteriosamente cada um do seu instrumento (Síncope)

A experimentação apresentada pelos professores acima, é realizada na perspectiva da criatividade, de que eles ao mesmo tempo que experimentem ritmos, estilos variados, timbres e sonoridades em diferentes instrumentos musicais, eles possam desenvolver sua capacidade de criar e de fazer. Essa dimensão é fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica, referendada por Araújo e Rodrigues (2012) e Oliveira (2012), ao defenderem esta ação de criar e fazer dentro dos contextos dos estudantes. É apresentado que:

A primeira condição para a educação profissional não fortalecer a alienação do trabalhador é resgatar, no processo formativo, a indissociabilidade entre o pensar e o fazer. Garantir ao educando, em suas práticas de formação, a liberdade de materialização do seu potencial criativo. (Oliveira, 2012, p. 99)

Assim, o autor acima nos esclarece o quanto de potencial criativo nós professores de música podemos contribuir, dentro da formação dos jovens, a partir da realização de práticas proponentes de utilização do arsenal criativo desses jovens, sendo materializado a partir de oportunidades realizadas em sala de aula. As práticas de experimentação musical, realizadas no primeiro ano do curso integrado em instrumento musical de Jucurutu, dão uma prova de que é possível desenvolver esses potenciais diante da compreensão e descoberta sonora, rítmica pelos instrumentos e estilos musicais de sua localidade.

Noutros momentos, reconhece-se a prática musical no curso integrado tal qual a prática instrumental coletiva, praticada noutros espaços oficiais de ensino da Música, a exemplo dos conservatórios:

Então, tem várias práticas, a prática de conjunto, a prática individual, que os alunos acabam fazendo aqui, a prática de grupo também, e vem a identificação também dos estilos musicais, na verdade. A gente tem uma parte muito forte aqui na região, de tocar dobrado, tocar músicas históricas, sempre por ter um gosto peculiar, vamos assim, de cada um, a gente acaba fazendo várias práticas (Staccato).

Ao dizer sobre “tocar dobrado”, o professor acima mostra sobre uma característica marcante nas bandas de música, seja de fanfarra, seja de filarmônicas em diversas regiões, que é o fato de repetir a mesma melodia em vários naipes ou grupo de instrumentos. O tocar dobrado permite aos jovens instrumentistas repetirem a mesma linha melódica no seu instrumento que já é executada noutro instrumento ou grupo, permitindo um desenvolvimento musical significativo. O jovem desenvolve a habilidade de tocar o seu instrumento junto a um desenvolvimento técnico no mesmo – a técnica instrumental é peculiar em cada instrumento e nesta Tese não daremos conta de discutir sobre essa questão, como também não desejamos fugir do nosso tema – assim, permite-se um envolvimento musical amplo, o fato do jovem tocar dobrado!

Em alguns casos, o palco é a finalidade das práticas musicais experimentais vivenciadas, tanto de dentro. Como o exposto no subitem anterior, a proposta de uma Educação Integrada permite que os estudantes estejam sintonizados e ressignifiquem suas próprias realidades materiais, levando este aprendizado ressignificado para além da sala de aula, em forma de performance e apresentações musicais para quem pouco acesso tem – espaços escolares com crianças pobres e de alta vulnerabilidade social. Nos exemplos abaixo, temos a oportunidade de ver a materialização das atividades realizadas dentro de sala de aula e agora, sendo apresentadas e interligadas fora das paredes escolares:

Então, essa prática da música, para mais do que dentro, integra entre as linguagens que a gente tem aqui no curso integrado, felizmente eu tenho encontrado muita facilidade através de nossos colegas gestores, de pegar esse produto, tirar daqui, levar para zona rural. Levar na escolinha bem feia, bem pobrezinha lá da zona rural (Andante).

Porque sempre considerei que, eu levar a música como metodologia de ensino para minha sala de aula, preciso entender como é que funciona a música também no palco. Preciso sentir, saber como é que é esse manuseio real, da música do tipo real, porque não que a sala de aula fosse real. Mas é que o sentido direto de ensinar para um aluno na sala de aula é ele estar visível a todos, ou seja, entrar no palco, que seja na sua casa, que seja em qualquer ambiente. Então, vejo como um princípio básico o palco, para que eu esteja pleno na sala de aula. (Legato).

Percebe-se que a prática musical, mesmo em formato experimental, é tratada na sua constituição individual e coletiva para finalidades de realização no palco, seja em casa, seja no grupo da escola, seja no palco do teatro. Importante salientar que o estudante de instrumento musical é colocado no contato com o público desde cedo, ao iniciar aulas de instrumento ele participa de atividades musicais nominadas de “recitais”, apresentando ao público em forma de performance artística as peças estudadas. Neste sentido, para o estudante do ensino médio integrado em instrumento musical, vemos uma alternativa a mais, quanto ao prosseguimento de suas atividades futuras: o desenvolvimento da habilidade de atuar e trabalhar com o público, o não ter medo de multidões, exercendo assim que estes jovens saibam sempre estar trocando experiências com o outro, com o público, seja em qual área ele venha atuar em nível superior, inclusive a própria área da Música.

Por outro lado, a experimentação de uma turma grande de ensino, onde na sua maioria os estudantes não tiveram contato com a música anteriormente, mostra-se como um elemento que fragiliza o processo:

Como eu falei, cada professor tem três ou quatro aula para apresentar um instrumento e eles experimentam. A única dificuldade que vejo e que considero como uma grande dificuldade da maioria dos alunos que entram no integrado ao médio, é que eles nunca tiveram contato com teoria musical, com música nesse ambiente mais técnico e sequer com um instrumento. São poucos (Legato).

Outra fragilidade no processo está relacionada ao fato da maioria dos estudantes não possuir um instrumento para estudar em casa, cotidianamente:

Essas questões em estudar um instrumento, exigem uma habilidade. Não é nenhuma habilidade cognitiva, é uma habilidade financeira, hábil, para que você possua um instrumento e tenha essa possibilidade de amplificar o que tem aqui dentro da escola. Então, isso não está dentro de alcances nossos como professor, como escola em si. O domínio e a forma como esse aluno vai possuir um instrumento é o que vai fazer com que esse aluno progrida mais e tenha a dimensão direta do que é ser aluno de música e do que é ser, de algum modo, técnico em música (Legato).

A exposição feita pelo professor Legato mostra a realidade material onde muitos jovens se encontram: a situação de vulnerabilidade com falta de recursos financeiros. A compra de um instrumento musical significa para muitas famílias um verdadeiro investimento e sacrifício pecuniário, porém, é uma realidade a ser aqui apresentada. É a oferta de Educação

Integrada com seus objetivos que vem suprir também essa demanda, oportunizando aos jovens que não possuem instrumento musical em casa, a possibilidade de estudar na própria escola.

Falamos também anteriormente nesta seção bem como na sessão dois desta Tese, sobre a oferta da Educação Profissional de qualidade, Integrada, objetivando formar cidadãos plenos dos seus direitos e reconhecedores em cumprir suas obrigações. Educação esta financiada pelo Estado. Desde o segundo governo Lula, especificamente a partir de 2003, há um fortalecimento, tanto pela expansão, quanto pelo financiamento dessa modalidade de Educação. De acordo com Ramos (2012) “o cenário de um novo *desenvolvimentismo* é ainda incerto, mas é nele que se encontram atualmente as políticas de expansão da educação tecnológica sustentada pelo Estado” (*Ibidem*, 2012, p. 28), o que deixa bastante claro que o Estado, mantendo esse estudante com as devidas condições materiais – tendo o seu instrumento musical de estudo na escola para ele praticar em horários prévios em sala com tratamento acústico etc. – permitirá o seu desenvolvimento profissional pleno e assim, ele avançar em suas potencialidades.

Ao prosseguir, vemos a necessária observação quanto ao trabalho sonoro realizado por estes docentes. Objetivando materializar, tornar sonoro o que é abstrato. Vemos na fala do professor Legato que a partitura é objetiva, mas o que está escrito, as figuras musicais escritas é abstrato, só tem som diante da produção sonora por alguém:

Um aluno, ao vivenciar a leitura de uma partitura, está tirando som de um papel. Então, partitura não é música, música é o que você faz, o que a gente faz soar (Legato).

Assim, reconhecendo que a prática musical quem realiza é o humano, retira-se do abstrato a humanização, ou seja, torna o papel, apenas com algo escrito, as notas, figuras e demais elementos da escrita musical, em realidade perceptível, o som, a interpretação e a participação coletiva.

[...] explicando o coral, talvez seja a disciplina mais prática do primeiro semestre para eles, porque eles de fato vão ter que cantar, vão ter que se apresentar, inclusive se fizeram agora no ENCONAT, se apresentaram também para os pais, o pessoal da turma desta disciplina (Síncope).

Aqui compreendemos que uma prática coletiva do canto coral é uma das formas mais expressivas, como também que permitem uma melhor aderência de participação de uma turma, diante das apresentações musicais que são realizadas na área de música. Como falamos anteriormente, as atividades coletivas em música são democráticas, e, no canto coral é da

mesma maneira tão ou mais democrática, uma vez que a grande maioria dos participantes, notoriamente, não trazem consigo os conhecimentos de leitura da escrita musical, mas trazem a voz, o corpo, a boa vontade em participar de maneira coletiva.

O percurso profissional dos professores que atuam no curso integrado em instrumento musical se constituem como possibilidade ultramar contribuinte nas práticas musicais instrumentais, pois:

A música, como você sabe, ela é rodeada de dogmas, de lendas, que só quem pode tocar é quem tem talento, é quem tem dom, sabe? E aí, eu fui muito na contramão disso tudo, porque se fosse pelo talento e pelo dom, eu nem estaria aqui, não é? Então, é isso que eu tento sempre passar para os alunos. Se olhar para aquilo que você quiser fazer, ser, é só você estudar (Síncope).

Desta forma, verifica-se a autoavaliação, auto-observação que os próprios docentes devem ter quanto a sua própria trajetória. Na atualidade, a questão do talento, do dom, são questões pouco ou quase não-discutíveis, diante da necessária prática e exercício musical para aquisição de habilidades.

Questionando os docentes, sobre a possibilidade de ressignificar as práticas musicais para além da proposta do currículo integrado, temos o reconhecimento dos mesmos, que:

Sempre. Eu acho que sempre. Nossa área é muito dinâmica, a gente está sempre mudando. A música de 10 anos atrás não é a mesma de hoje, a de ontem é diferente da praticada hoje (Síncope).

Então a gente sempre busca isso para os alunos, para que eles tenham uma consciência musical muito mais ampliada do que o currículo, porque o currículo por si só é muito focado na formação técnica. Mas temos que ter em mente que estamos lidando com gente, com pessoas subjetivas. Tem muito disso, da percepção que cada professor também vai ter (Síncope)

Eu sou professor de música [formado] pela grade curricular de 1971, educação artística com habilitação em música, eu sou velho, eu sou velho! Então, a minha graduação me permitiu passar por todas as habilitações de música e meu processo de construção de identidade como profissional me permitiu trabalhar em várias escolas da rede privada, onde eu necessariamente tinha de dar todos os conteúdos (Andante).

É de extrema importância que o professor, ele tenha essa sensibilidade, ele tenha essa percepção em que ele é um agente da educação, e que estimula os alunos a romper o que já está posto, com a normalidade ou com o contexto em que cada aluno está inserido. Acho que a nossa função enquanto docente na sala de aula é mostrar o caminho e a gente tem um desafio enorme, porque a gente vive num mundo de muita informação, mas, ao mesmo tempo de muita *fake news*, de muita falsa informação. Então, como balanceador desse conhecimento, eu acredito que o professor deve mostrar mecanismos aos alunos, onde buscar esse conhecimento, onde é comprovado cientificamente, empiricamente, e provocar, criar um senso crítico aos alunos em relação ao

que nos é posto (Presto).

Dessa forma, ir para além da proposta do currículo integrado é, também, apresentar aos estudantes o devido cuidado quanto aos mecanismos de obtenção de conhecimento, para que não caiam em informações incompletas ou falsas, perante a tantas informações contidas na própria *web*, com práticas descontextualizadas e realizadas sem o devido cuidado, a ideia de integração está interligada com a maneira como o conhecimento é discutido e construído por nossos colegas da música, de modo responsável e discutido sempre com os pares, em reuniões rodeadas de novas questões e direcionamentos para a música.

Atentamos por esta proposta, a de Educação Integrada, para dedicarmos nosso esforço para uma formação humana que permita o jovem buscar sua própria transformação e emancipação. Podemos assim, conforme a defesa de Oliveira (2012), reconhecer que é uma responsabilidade nossa, enquanto professores e pesquisadores da Educação Profissional, pois:

Espera-se que, por meio da formação profissional, o trabalhador resgate, ainda no limite do trabalho capitalista, sua capacidade de criar e de fazer do próprio trabalho um momento de ressignificação do mundo e de suas práticas. Nesse movimento, sua capacidade criativa estará direcionada a seu próprio desenvolvimento como ser humano. Ou seja, a criatividade humana poderá direcionar-se na perspectiva da construção de um projeto societal, no qual os trabalhadores resgatem definitivamente o papel de produtores de seu processo de emancipação e humanização. (*Ibidem*, 2012, p. 100)

É, pois, uma demanda necessária a ser discutida e pautada nos nossos debates e reuniões contantes, enquanto Institutos Federais, pois na sua nomeação “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, com os seis eixos estruturantes já na sua nomenclatura e discutidos na terceira sessão desta Tese, traz para sua responsabilidade um projeto de emancipação do ser humano em sua constituição. Oliveira (2012), continua a nos instigar, quanto trata de que “a educação, qualquer que seja o seu predicado, terá que sempre se pautar pela ampliação dos limites da intervenção humana, e jamais ser um instrumento de minimização do potencial humano” (*Ibidem*, 2012, p. 101), o que nos mostra o nosso comprometimento com uma formação não limitada, mas bem alinhada à reflexão do nosso reconhecido Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, uma Educação Libertadora!

Pelo fato de estar lidando com pessoas, com formação humana, se estabelece que subjetividades são factuais e precisam ser verificadas com cuidado. É possível sim, a partir da música, haver contribuição numa formação mais geral, mais ampla, bem exemplificada pelos exemplos dos professores Síncope e Staccato:

A música contribui muito para qualquer profissão, seja na contribuição da sua formação humana, na formação integral, na formação social também. A música junta gente, então, eu acho que estamos no caminho certo, sabe (Síncope).

A vida é de informação. E aqui no técnico a gente trabalho um pouco mais a parte instrumental, mas também acho que a parte humana. Isso é muito importante nossa pedagogia também. Não é apenas formar um grande técnico em instrumento. Eu acho que tem que formar um grande técnico como pessoa, como cidadão, então, isso é muito importante (Staccato).

A formação integrada permite a formação de um cidadão “pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 85), sendo, portanto, uma formação para além dos conteúdos técnicos e gerais propostos, permitindo uma inserção destes jovens estudantes por esta formação na própria sociedade de forma ativa e participativa. A constituição de cidadãos comprometidos com seus percursos, com a melhoria de suas realidades materiais e críticos ao sistema capitalista que nos engole a todo instante e como já falamos anteriormente, ultrapassa a formação técnica, conforme as exposições acima. Dessa feita, perceber a música dentro dessa integração, desse ajuntamento e partilhas, é possível sim, permitir o desenvolvimento de cidadãos críticos, pois:

Então, quando o meu trabalho laboral, na prática, eu utilizo a música como um meio para chegar a um determinado fim, que é a crítica, que é a reflexão, que é a construção de novos saberes de um indivíduo crítico e reflexivo, então, toda a prática educativa que eu me esmero em fazer, em extrair um senso crítico dos meus alunos, eu acredito que sim, toda prática pedagógica a que nós pensamos, nesse sentido, utilizando a música leva esse meio. A música como um meio de provocar questões para além da música (Presto).

De acordo com o que falamos já nesta sessão, é possível ir para além das propostas do currículo integrado e defendemos que essa é uma das máximas da Educação Integrada: o devido diálogo com os vários sentidos e anseios humanos, as buscas e objetivos de vida, permitindo o debate para além das questões das ementas propostas das áreas técnicas e da formação geral. Dessa forma, pensar as práticas para além do currículo, caminhando para a criticidade dos conteúdos e das diversas relações que esse estudante precisa percorrer, torna-se uma aliada da prática musical contextualizada, permitindo a criticidade dos estudantes nesse percurso formativo no instrumento musical.

O professor Legato mostra uma das questões discutidas em reuniões e práticas pedagógicas em música – a junção teoria e prática e sua posterior realização na área instrumental da música, a performance – o que para a proposta da Educação Integrada se torna

um importante elemento que confirma toda a reflexão até aqui levantada e apoiada em pesquisas já consolidadas na área, que é justamente permitir ao estudante a elaboração própria de seus mecanismos cognitivos para envolver-se na proposta de Integração e daí, ressignificar suas metas de vida. É necessário aliar os conhecimentos técnicos à prática, à execução musical, principalmente em momentos necessários a devida atenção do elo teoria-prática, e é o professor que necessita ter o devido cuidado em trabalhar isso:

Então, todo aquele conhecimento que no momento do palco exige do músico a própria execução, uma execução direta, que exige do músico o domínio das informações técnicas, quando a gente está na sala esses mecanismos de conexões cerebrais funcionam. É sobre observar um aluno, observar quais são as dificuldades que ele está apresentando com aquela informação básica e tentar encontrar soluções e caminhos para que aquele aluno absorva essa informação (Legato).

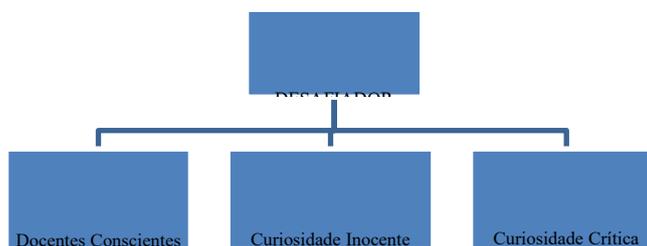
Aqui nessa informação prestada pelo(a) professor(a) Legato, vale salientar sua referência ao palco, não somente o palco profissional, mas o palco sala de aula, o palco onde os estudantes músicos irão realizar suas execuções e, as conexões cerebrais entre teoria e prática deverão ser reflexionadas e devidamente realizadas no dia a dia. Desta maneira, um desenvolvimento amplo e sintonizado com a realidade, serão possíveis, tendo as devidas conexões discutidas e realizadas dentro e fora da sala de aula.

No próximo item, realizaremos uma discussão de forma sintética sobre as possibilidades e desafios dos professores entrevistados, diante das particularidades sociais do contexto local de Jucurutu-RN.

## **6.7 Possibilidades e desafios dos professores de Música no campo da Educação Profissional**

No subitem 6.3, ao realizar a pergunta “ensinar música em curso integrado é...”, o núcleo central encontrado pela TALP foi *Desafiador*. Isso nos traz uma reflexão bem direcionada pelas inquietações de Freire (1996), diante da “curiosidade ingênuas”, sendo e interligada ao senso comum e tendo a devida criticidade e trabalho metódico, pode se tornar uma “curiosidade epistemológica” (*Ibidem*, p. 15), mostrando portanto que há uma passagem necessária, criada, para que ocorra esse movimento dialético, como o próprio Freire (1981) nos mostra que ocorre nas “relações entre sujeito e objeto; consciência e realidade; pensamento e ser; teoria e prática” (*Ibidem*, p. 108).

Imagem 12 – Núcleo Central “Desafiador”



Fonte: elaboração própria em 2025.

Dessa forma, de acordo com o núcleo central *Desafiador*, temos a partir daí uma relação dialética apresentada: a consciência dos docentes sobre suas ações, diante da realidade onde se materializa as práticas pedagógico-musicais, são discutidas e trabalhadas em um contexto com particularidades próprias, com estudantes oriundos de um contexto marcado por situações sociais que os desafiam a trabalhar a proposta da Integração com impulso motivador. A motivação da existência e realização de um curso integrado em instrumento musical, junto aos desafios, é exemplificado pelos docentes abaixo:

O principal deles é ter que explicar a todo mundo porque a gente decidiu oferecer curso de música e não informática, e não têxtil, e não vestuário, e não agroindústria ou agronegócio. E por que não música? Se você escuta o tempo inteiro, se ela está na novela, se ela está no filme, se ela está no desenho, se você está estudando tem música em algum lugar, um comercial, tem lá na rádio... por que não é música? (Síncope).

No ensino médio, é impressionante o desafio de você ensinar alguém do zero aos quatorze, quinze anos. Não que não possa, mas só que a gente venceu uma experiência que eu acho que facilitou muito a nossa vida (Andante)

Nesse sentido, a referência é dada a partir da presença da música em todos os locais, realidades sociais, a presença da música é marcante. Doravante, outros cursos técnicos são priorizados e questionados a sua não-presença, mostrando assim a notoriedade evidente de cursos ora tidos como os mais importantes de sua presença, nas mais variadas cadeias produtivas. Nesse sentido, ter a consciência e os sentidos bem acertados sobre a prática profissional e musical realizada, permitirá melhorias aos estudantes quanto a sua própria realidade material, permitirá, conforme mostra Paulo Freire, uma maior “aproximação ao objeto” (Freire, 1996, p. 15), diante do trabalho realizado por essa passagem da curiosidade e da crítica, permitindo uma epistemologia, uma essência.

Não se deve perder de vista as questões políticas para implantação e expansão da proposta da Educação Integrada, e que a realidade social de Jucurutu-RN é somada a esse processo de continuidade de expansão. Não devemos perder de vista que a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, visa a melhoria social da região, diante dos arranjos produtivos de cada região. Portanto, reconhecemos mais uma vez a efetividade desta política educacional implantada a partir do segundo Governo Lula, pois:

O planejamento da oferta educacional profissional e tecnológica em face das medidas de geração de emprego e renda e de forma articulada às tendências produtivas das regiões foi uma marca forte da política de expansão da educação profissional e tecnológica do governo Lula. Em síntese, o Estado recuperou funções econômicas e políticas típicas do período desenvolvimentista, assim como sua própria ideologia. (RAMOS, 2012, p. 41)

Desta forma, as políticas educacionais são elementos necessários e ampliadores dos desafios para a materialização das práticas pedagógico-musicais, como o entrevistado abaixo nos mostra:

Os desafios, acho que a gente pode começar todo o desafio, basicamente, o principal se torna nas questões políticas [...]. As contradições políticas no nosso país, que ainda é um país emergente, um país em desenvolvimento, em que as políticas públicas ainda são permitidas é um grande empecilho. Eu gosto muito de pensar como o Darcy Ribeiro falava, que ‘a crise da educação no país não é uma crise, é um projeto’. [...]. A maioria dos meus alunos estão em risco, em contextos sociais de vulnerabilidade, de risco, se trata do interior, eles não tem as mesmas oportunidades que um aluno no grande centro, numa capital tem, tem dificuldade no acesso ao instrumento. Meus alunos não têm instrumento para estudar, dificulta muito essa logística (Presto).

A marginalização da música, o lugar que ela ocupa na sociedade, sua utilidade, é questionada de forma permanente. A maneira como as políticas públicas são aplicadas, muitas vezes não impactam ou contribuem para diminuir a situação vulnerável que muitos de nossos estudantes do ensino médio integrado se encontram. Conforme nos mostra um dos professores entrevistados, o aluno do integrado em música terá a oportunidade de discutir isso, pois:

Porque a música tem toda uma história, um preconceito que já vem lá de trás [...], que isso o nosso aluno do curso, ele vai entender por que a música é tão marginalizada. Ele vai entender isso com as disciplinas principais da história, e isso é um processo de convencimento (Síncope).

Torna-se, portanto, um desafio real, justificar a presença da música enquanto

possibilidade de profissionalização, inserção social e humanização, numa realidade interiorana, marcada por falta de atenção do poder público, desemprego muito alto, falta de mão de obra especializada com formação técnica e superior, e, vendo na expansão da Educação Profissional uma possibilidade ultramar para a melhoria social dessas populações.

Existe a necessidade de mostrar aos próprios estudantes sobre a importância do curso técnico integrado em instrumento musical ofertado e convencer os mesmos a permanecerem no curso, aja vista as vantagens que a própria área de música oferece na sua formação, tanto pela presença musical enquanto arranjo produtivo local, quanto pela possibilidade de avanço nos estudos. Um dos entrevistados expõe:

Então, esse foi um desafio muito grande, de conquistar esses alunos e dizer, olha vocês não estão no melhor curso da instituição. Pelo menos o curso mais prazeroso de fazer é esse, porque enquanto uns vão estudar algoritmo, programação, tecido, linha, você está estudando MPB, canto coral, história da música, prática de conjunto... você sai para tocar mais do que todo mundo porque você vai ter que viajar para tocar com o pessoal (Síncope).

Noutros momentos, lidar com os bloqueios dos alunos, causados por situações de não possuir um instrumento para sua prática diária, cotidiana, é outro elemento presente, mesmo dentro do questionamento sobre as ressignificações das práticas musicais:

Essa pergunta, ela é inquietante. Porque gente, quando está gerindo e, por exemplo, a gente está tendo uma turma que está entrando no segundo ano e uma nova turma que está chegando, ela é inquietante porque a gente, por todo tempo, pensa nisso. Como é que esse aluno vai vivenciar música fora daqui, fora dessas paredes? E aí, o que é muito desafiante, que eu acredito, uma das palavras vitais para colocar algo do título. Eu acho que é muito desafiante isso, porque no primeiro ponto, a vivência de música é na maioria desses alunos, por uma questão de realidade socioeconômica, é uma vivência apenas dentro da escola. Porquê? Já estamos entrando no segundo ano praticamente de aulas e acredito que boa parte da turma, posso chutar aqui, até uma porcentagem, não tem instrumento em casa para estudar (Legato).

É extremamente desafiante esse processo de que o aluno entra no curso, não contato com nenhum instrumento, com música. Isso aí faz com que a gente, como professor, encare um processo de desafio, fazer com que o aluno se interesse, fazer com que o aluno compreenda a música de uma maneira alcançável, porque geralmente o aluno que entra e nunca teve contato com o instrumento, geralmente ele entra e já meio que dispõe de um certo bloqueio, sobre considerar que não consegue alcançar, tocar alguma coisa ou dominar algum instrumento (Legato).

Assim, mostra-se que o convencimento, tanto para a comunidade externa – pais dos

alunos e sociedade daquela região, educadores, dentre outros, quanto para a comunidade interna – os próprios alunos, sobre a importância do curso integrado em instrumento musical. Os docentes e a instituição da realidade investigada nesta Tese, de forma exemplar, tem desempenhado um importante papel quanto a orientação dos estudantes sobre a importância do curso integrado em instrumento musical. Isto tem um peso muito significativo, pois:

Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação de programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem diante da realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 108 e 109)

Importante que os docentes e gestão de qualquer instituição, ofertante de cursos técnicos integrados, estejam atentos ao fato de não apenas convencer sobre a permanência dos estudantes, mas de apresentar a importância social de uma formação profissional pela proposta da Integração – uma proposta interligada a formação humana e técnica – a qual direciona o aluno a vida social de forma que este saiba dialogar com a sociedade e nas diversas situações, saiba de posicionar enquanto ser.

Outro desafio e não menos importante, diz respeito às próprias questões técnicas envolvidas para a formação do músico-instrumentista. No exemplo abaixo, as questões relacionadas a leitura da escrita musical, comumente chamada de “teoria musical”, é um problema para muitos estudantes:

O desafio principal de trabalhar nessa parte como professor técnico aqui é o problema com a parte teórica. A gente tem um grande problema, principalmente na área, eu sou professor de bateria. Então, existe uma cultura aqui, não só no Rio Grande do Norte, mas no Nordeste, da maioria dos bateristas acabam não lendo a partitura (Staccato).

Torna-se um desafio, como bem explícito no núcleo central obtido nesta investigação, necessitando reconhecer o devido diálogo com outras áreas do conhecimento, para a prática da música:

Eu acho que na nossa área da música é algo desafiador, não é? Se a gente transformar esse conhecimento, essa questão, esse diálogo com outras áreas, esse corpo epistemológico, numa aula prática de música. Por que a aula prática de música é algo mais técnico não é? Por que a gente precisa fazer performance, tem que fazer com que o aluno toque áudio, mas aí a gente sempre pensa nesse diálogo, por exemplo, numa peça, quando a gente vai trabalhar Mozart, por exemplo, a gente pode usar história como partida do

conhecimento, fazer esse paralelo com o período histórico, a gente pode fazer as análises culturais entre o período daquela peça, com que a gente vai aplicar na sala de aula (Presto).

Vemos claramente a necessária contextualização histórica, relacionando a teoria e prática musical com outras áreas do conhecimento para compreensão mais ampla da própria prática musical. A escrita da música é um desafio motivador para o professor se autoavaliar e direcionar sua prática de forma mais contextualizada, mais direcionada para a compreensão por parte dos estudantes quanto aos rudimentos da escrita da música – a partitura – e assim, eles fortalecerem os conhecimentos técnicos estudados. Sendo assim, a junção escrita da música – prática musical – contextualização histórica, será mais prazerosa.

Temos o desafio maior, como já discutido principalmente no subitem 6.4, que uma formação Integrada requer o devido cuidado do Docente em se atentar para uma formação humana, integral e transformadora para nossos estudantes. Muito mais do que técnica e conhecimento humanístico, precisamos enquanto docentes de música ter atitudes com posicionamento que reafirme o compromisso com uma formação politécnica e transformadora:

Práticas educativas integradoras requerem, também, uma atitude diferenciada dos profissionais da educação, atitude esta que favoreça a construção de uma nova cultura e que se revele uma “atitude pedagógica integradora” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 112)

É, pois, o principal desafio, passando pela construção de uma consciência crítica, como falamos no início deste subitem, percebendo o aluno no centro da realização de nossas práticas e inquietações. Que nossa cultura, nossa atitude, conforme as palavras dos autores acima, sejam de integração.

Abaixo, discutiremos nossa aproximação com as questões da formação profissional e mostraremos nossa Tese para o ensino de música, perante a proposta investigada quanto seu alinhamento com a cultura e a formação humana e integral.

### **6.8 Educação Profissional e Educação Musical: questões para pensar a formação humana e a sociabilização da cultura.**

A formação humana, conforme nos mostra Ramos (2007), se concebe como “integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2007, p. 03), o que direciona para os educadores musicais, o tamanho de responsabilidade social presente em nossas práticas pedagógicas, as quais são responsáveis pelo desenvolvimento da

profissionalidade dos nossos estudantes. Dentro da questão da Educação Musical, tanto para os vários cursos e áreas do Ensino Médio Integrado quanto para o próprio Curso Integrado em Instrumento Musical: a Educação Musical está confabulada dentro de qualquer que seja o curso, embora os direcionamentos em ambos seja para a formação integral.

Questionando sobre o lugar da música, na Educação Profissional, temos que:

Se não fosse assim, falando de IFRN, a gente não teria a maioria de professores de arte na área da música, eu acho que o professor principalmente o gestor, quando ele vai montar o campo, as disciplinas, e aí quando tem os participantes artísticos, a música é muito presente. Ainda mais na região, por exemplo, que eu estou, que é a região do Seridó, a música é muito presente. Toda cidade tem uma filarmônica aqui. (Síncope).

Salienta-se sobre a presença significativa da música nesta região, diante da presença das filarmônicas e bandas de fanfarra, caracteriza o seu arranjo produtivo, como falamos no subitem anterior, bem como, sua presença é evidenciada pela presença de músicos profissionais importantes da região. Alguns dos docentes de Arte-Música de alguns Campi do IFRN da região seridoense são filhos da região e atuam de forma muito forte com o Coro de alunos e outros grupos musicais.

Ao questionar sobre a maneira como é percebido a contribuição do currículo na formação humana integral dos estudantes, as respostas são bastantes orientadoras quanto a percepção dos entrevistados:

Quando a gente fala de formação integral, principalmente dentro da instituição do IF, que é uma das suas vertentes nessa formação integral humana, social, a música é um fio condutor, como eu te falei. É por isso que a gente [no IFRN] tem tanto professor de arte-música na instituição. Somos a maioria das linguagens (Síncope).

Eu acredito que o ensino da música, independente de qual estágio ou o ambiente, profere para que o indivíduo observe o mundo de uma maneira diferente de pessoas comuns que não tem contato. [...] nosso processo de ensino de música, se a gente demarca aquele caminho dentro de um currículo, é porque a gente considera que aquele currículo ali vai dar e oferecer um diferencial para um alunado (Legato).

A música encontra-se como um dos elementos proponentes da formação humana e integral pertencente ao IFRN. Há uma conscientização por parte dos docentes sobre essa particularidade, essa demanda em possibilitar um avanço social a partir desta oferta. A questão pedagógica do docente de Arte-Música deverá possuir um poder articulador com áreas do

conhecimento, interagindo, a fim de possibilitar o devido diálogo para a sua construção, reconhecendo, portanto, a atuação que cada Docente de Arte do IFRN em sua linguagem possui – somos três linguagens: Artes Visuais, Teatro e Música – e no bojo desta pesquisa, destacamos o Docente de Arte-Música. Para que esse diálogo, reconhece-se que:

A questão pedagógica, então, não se encontra tão somente no domínio de fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas que perfazem o desenho curricular do ensino médio integrado, no sentido de permitir ao docente integrá-los no exercício da disciplina que esteja desenvolvendo no ambiente escolar. Pelo contrário, a dualidade se “quebra” quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer como práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 113)

Haja vista que os estudantes enquanto nosso foco estão inseridos em realidades antes estranhas ao nosso contato, isto é, nasceram na sua maioria nesta região, os costumes e demais práticas sociais vão sendo por nós compreendidas a partir do nosso contato com esses estudantes e daí vem o nosso fazer pedagógico-musical, entrelaçado com a cultura e determinadas práticas musicais já consolidadas. Nesse sentido, fortalecer a música enquanto área, enquanto Educação Musical nestas práticas, trará maiores sentidos aos anseios e desenvolvimentos desses estudantes.

Sendo assim, verificamos que a música é profissão, e, segundo a visão de alguns entrevistados, essa deve ser uma máxima:

A minha defesa é que a música também não seja só isso, ela não fique só nisso, que a gente não romantize só isso, mas que a gente tenha uma formação profissional, comprometida, que a gente também possa pensar na música enquanto profissão. Ela é arte, é a coisa mais linda do mundo, mas ela também é profissão, ela é trabalho também e ela carrega consigo todos os problemas que o trabalho de maneira geral carrega (Síncope).

Então, se toda a condição que a gente oferece como profissionais, como professores de música, como a condição do que é o artista, do que é o sentido, do que é o sentir a música passar por dentro de você, do que é uma partitura que você lê, mas aquilo não é só grafia, é a música que se transforma depois (Andante).

Parafraseando novamente Marx, de que “o trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura” (MARX, 2010, p. 128), é possível compreender melhor a dimensão da atividade docente realizada, perante as contradições sociais encontradas. Marx com esta frase nos mostra as relações necessárias para a idealização e promoção da cultura e isto é aplicável nas mais

variadas realidades, suas características e arranjos produtivos. A formação humana, portanto, se perfaz e se realiza, no tocante aos possíveis riscos que tais contradições se apresentam.

Precisamos enfatizar que há contradições quanto a acessibilidade de alguns estudantes aos instrumentos musicais, tornando contraditório a presença e materialização de algumas práticas:

Eu respondo com uma tristeza o fato de que é maravilhoso, individualmente para mim, vivenciar essa realidade do IF aqui. Mas, de algum modo, me entristece ao ver uma realidade que o curso ainda não tem um alunado voltado para ele, de algum modo, é como se eu sentisse o curso não está, ao meu ver, adequado para a realidade social da cidade. Então, de algum modo, isso me entristece porque eu estou fazendo esse curso acontecer e eu não posso transparecer isso para os alunos que aqui estão, mas para mim, esse é o poder extremamente contraditório da existência do curso numa cidade em que eu percebo que a música não é muito comum no ambiente profissional a ser seguido ou sugerido pelos alunos que aqui estão, por exemplo. E claro, entra um peso muito grande a realidade da inacessibilidade de um instrumento (Legato).

O professor acima, realiza uma verdadeira exposição sobre sua decepção, junto a uma crítica bem ácida, em lecionar o instrumento a qual foi contratado para tal e, no momento da realização desta investigação, o mesmo informa que não possuía nenhum aluno matriculado no instrumento que ele ministra aula e é músico. Vemos, portanto, ao mesmo tempo uma satisfação e uma frustração perante uma demanda a qual o mesmo, no momento da entrevista não supre por falta de estudantes instrumentistas daquele instrumento ofertado.

É possível, na mesma linha, a partir das contradições presentes nas relações e práticas sociais, diante das práticas musicais, relacionadas a cultura local de Jucurutu, que os docentes desejam alinhar as propostas curriculares ante as diversas situações sociais e realidades materiais.

Vejam, como nos mostram alguns docentes:

Acredito que por ser tratar de um contexto cultural de uma região interiorana, a nossa dificuldade enquanto curso de música e as suas contradições, de uma maneira mais técnica, se dá em romper com (...silêncio), não romper, mas se dá em proporcionar a esses alunos desse contexto cultural aqui, novas perspectivas do saber musical. Pensar a música não só com algo local, de gosto, de 'ah, eu só escuto isso', ou, num contexto cultural onde o forró impera, mostrar para os alunos que não existe só forró, mas que existem outras linguagens musicais, outros gostos musicais, e provocar esses meus alunos aqui, incluindo nesse contexto (Presto).

Eu gosto sempre de conhecer a região para onde vou. Então, a gente acaba vendo muito isso em festivais que eu fui dar aula. Sempre tento buscar um

pouco da parte cultural, da parte histórica. E aqui, meus alunos, eles estão apaixonados pela cultura da região. A gente tem muito orgulho disso, porque eles estão apaixonados por bandas marciais e fanfarras (Staccato).

A formação que a gente se propõe a dar é uma formação que dialoga com essas realidades culturais, seja na formação do instrumento de sopro, que eu acho que é o carro chefe daqui. A gente já tentou trazer cordas violinos através da UFRN, mas aqui é sopro, aqui é saxofone, clarineta, flautas transversais, bombardino, tuba. Claro, a gente traz os elementos da música popular como violão, guitarra, bateria, teclado, porque faz parte também de conhecimento de todo o mundo. Mas a nossa formação busca exatamente isso, dialogar com essa cultura local, através da formação que as pessoas proporcionam aqui, através das disciplinas (Síncope).

A Educação Integrada proposta, se materializa e se potencializa perante o diálogo com essa cultura e prática social da música. Esta proposta, diante das falas dos nossos entrevistados se alinham quanto ao próprio objeto da realidade destes estudantes – o estudo do próprio instrumento e seu contexto local – permitindo aos mesmos tocar, discutir, compreender e modificar esta sua própria realidade, ressignificando quanto aos seus objetivos. Por isso:

A proposta, então, não é que o docente fale de tudo um pouco em sala de aula, mas que, no domínio de conhecimentos a serem reconstruídos pelos sujeitos, ele se comprometa a forjar a dinâmica de entender os objetos de aprendizagem em sua totalidade e em seu movimento, observando as situações do seu uso social, suas estruturas, e refazendo os caminhos que resultaram no conhecimento a respeito desses objetos. Vai-se então possibilitando aos sujeitos a capacidade de agir sobre a realidade, pensando-a e fazendo-a ciclicamente, objetivando transformá-la, a fim de atender aos seus interesses. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 117)

A própria estrutura social, junto aos anseios dos jovens perante uma cultura e contexto social em que há música, mas também há vulnerabilidades e outras situações desse contexto, discute com o estudante perante esta proposta de Integração. Diante disso, procurar avançar, multiplicar os aprendizados, trará para esta inquietação de oferecer uma integração, um movimento da Arte enquanto linguagem da Música para um envolvimento que desenvolva uma criticidade bem formatada, digamos assim bem epistêmica, quanto ao objeto estudado – nesse caso o instrumento musical, enquanto ferramenta de trabalho – pois, como mostra um professor abaixo:

Temos alunos aqui de Santana do Matos, que tiveram projeto aprovado pela Lei Rouanet, projeto muito bacana e estiveram agora tocando com a orquestra lá de Ouro Preto, outro aluno aqui nosso, formado e que está muito envolvido com o movimento da cultura da cidade, alunos que saem daqui e já vão fazer uma Licenciatura, alunos que fundaram fanfarras através de nossa prática

profissional oferecida. O aluno sai daqui e vai atuar, ele precisa ir pra formação, saber lidar com o outro, saber tocar, saber ensinar a tocar (Síncope).

Assim, o objeto em questão, traz para esse aluno a possibilidade de se realizar e ao mesmo tempo, movimentar e se envolver com sua cultura local. Como enfatiza Freire (1996), a curiosidade trabalhada metodicamente perante esse objeto que ele chama de “cognoscível” (*Ibidem*, p. 15), permite algo epistêmico, um conhecimento bem trabalhado e discutido, conforme as inquietações do docente acima.

Diante de nossa exposição, é possível compreender que a imersão em toda uma realidade contraditória como nesta apresentada, permite a construção de conhecimentos vários em uma multiplicidade grande, variada e com muitas inquietações a responder. Freire (1981) ao defender sobre nossa compreensão quanto a “unidade dialética” (*Ibidem*, p. 108), e perante a realidade material aqui discutida e investigada, nos dirige a refletir sobre a proposta de Educação Integrada até aqui discutida. Ter uma compreensão das contradições e a pluralidade de conhecimentos a serem adquiridos pela proposta de Integração, é reconhecer a dimensão e possibilidades de inserção social que nossos estudantes podem alcançar.

Até aqui, vemos o quanto importante são as práticas realizadas, sempre em diálogo com a realidade musical, doravante muito presente com as práticas musicais em forma de performance em bandas de música e demais grupos musicais da Região do Seridó. É de responsabilidade não só dos docentes, mas, de todo grupo gestor da Instituição, em diálogo constante com a comunidade local, discutir possibilidades de maior inserção cultural e social dos jovens desta realidade. Se responsabilizar com o mergulho que esses estudantes já realizam e os futuros jovens que virão para a instituição, emite um bom sinal para nós, assim como o pesquisador enfatiza:

Note-se, então, que assumir o ensino integrado implica acolher paradigmas que tomam os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como valorizando a produção coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferente para o que seja verdadeiro, no sentido de propiciar condições para que os aprendizes “mergulhem na realidade social”, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2012, p. 117)

O nosso objeto de investigação aqui é o currículo integrado e as Representações Sociais dos professores de Música. Pelo verificado, temos como “Desafiador”, a materialização deste currículo, tendo a cultura local enquanto elemento necessário para constantemente ressignificar as próprias práticas, verificamos o fazer coletivo e construído pelos Docentes

investigados relacionados justamente entre o fazer (inteligência) inocente, inicial dos estudantes, seus anseios e possibilidades de melhoria de suas realidades materiais, direcionados a uma inteligência crítica, enquanto instância para que eles se forjem enquanto cidadãos críticos, com possibilidades amplas para transformar seus sonhos e objetivos em realidade, se autoexaminem constantemente.

Parafraseamos Paulo Freire (1996): “Não há docência sem discência”. É a proposta de Educação Integrada que interliga uma melhor participação de todos na construção do conhecimento.

Como discutimos na seção 4 (quatro), a Representação Social permite compreensões significativas e amplas de objetos, pelo fazer coletivo e os conhecimentos desenvolvidos pela participação de todos. Nesse sentido, esta investigação trouxe para o debate essa relação do currículo integrado em música, materializado pelas práticas pedagógico-musicais, idealizado pela proposta de Integração e realizado de forma dialógica pelos que estão na ponta: Docentes de Arte-Música e estudantes do Integrado de nível Médio em Instrumento Musical. Alunos aprendem com os Professores e na realidade social investigada, acreditamos que estes docentes aprendem muito mais com os estudantes. Todos saem ganhando.

Pela proposição em compreender as Representações Sociais desenvolvidas pelos professores de Arte-Música na realidade social e cultural de Jucurutu, temos que as relações desenvolvidas se alinham diretamente com o fazer musical coletivo, preocupado com as práticas já desenvolvidas na região. Há um direcionamento em ampliar essas relações com práticas musicais feitas para além da proposta do currículo integrado, diante das falas dos nossos entrevistados. Nesse sentido, o corpo docente, além de altamente qualificado, se mostra comprometido na formação de cidadãos críticos, capazes de ressignificar sua realidade material.

As contradições e os embates travados pelos docentes, quanto às vulnerabilidades e questões pecuniárias são fatos presentes em um contexto em que temos uma notoriedade de grupos musicais, uma cultura musical ligada às bandas de música, de fanfarra, filarmônicas e outras práticas coletivas já desenvolvidas. Neste sentido, o curso integrado em instrumento musical, ofertado pelo Campus Jucurutu, com corpo docente formado e muito bem capacitado, tem a oportunidade de avançar esses embates e a partir dessas contradições, desenvolver práticas pedagógico-musicais comprometidas em melhorar a realidade desses estudantes, permitindo aos mesmos se compreenderem como cidadãos capazes de construir sua própria identidade social e desenvolver sua emancipação.

As dimensões por nós encontrada nas Representações Sociais, *Professor Otimista*, *Professor Missional* e *Professor-músico Profissional*, nos apresenta o nível de relações

desenvolvidas dentro do currículo integrado, comprometidos com o ser e o fazer, de forma direcionada e comprometida com uma educação transformadora, liderada pelo desejo que estes jovens trabalhem sua emancipação.

As categorias levantadas pelo Estado do Conhecimento, *Música e Formação Integral*, *Música e Práticas Pedagógicas*, *Música e Prática Profissional* (pelo descritor/indicador Educação Musical e Educação Profissional), seguido por *Partilhas, Significação e Simbolismo* (pelo descritor/indicador Educação Musical e Representações Sociais), apresentam o nível de comprometimento que a área de Educação Musical possui com as relações sociais presentes nos diversos contextos. Nesse sentido, dentro dos 73 trabalhos analisados, verificamos, a partir do Núcleo de Significação, a possibilidade de observar nas categorias apresentadas o movimento dialético presente nas realidades onde pesquisas foram feitas, tendo na Educação Profissional a devida aproximação com a politecnia e a formação integral e/ou omnilateral, inter-relacionada com a cultura, ciência, educação, afetividade, a ética, dentre outras faculdades humanas, na formação dos estudantes (MANACORDA, 2007), e, nas Representações Sociais, o diálogo e construção dos saberes realizados de forma coletiva (JODELET, 2001).

Mesmo com todas os achados aqui apresentados, o universo da pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético, as Representações Sociais e a Educação Musical, se constituem como campos em constante reconstrução e constituição de objetos, como mostra uma diletta Professora, Dr<sup>a</sup> Lenina Lopes, objetos esses que não “surgem do nada” (fala da Docente em aula) e são desenvolvidos pela maturidade dos investigadores na sua formatação para posterior observação e análise crítica. A Academia se constitui de profissionais comprometidos no avanço da sociedade e é preciso alavancar o desejo de transformação da sociedade a partir das inquietações dos pesquisadores.

Deixamos em aberto para que futuras pesquisas permaneçam sendo realizadas a partir desta Tese. Questões como a Legislação Educacional, Financiamento da Música na Educação Profissional, Historiografia da Arte-Música no Brasil e suas realidades materiais variadas, observadas pela Dialética Marxista e as Representações Sociais, necessitam ser investigadas para fortalecimento da própria área de Educação Musical e da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no nosso país. Avante, pois, com a Pesquisa na área da Educação.

## CONCLUSÕES

A presente investigação teve como objeto de estudo a Representação Social dos Docentes de Arte-Música do IFRN sobre o componente curricular música, no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical. Como objetivo geral, buscou compreender quais as Representações Sociais dos docentes de Arte-Música sobre o currículo integrado em Música na realidade investigada.

Suas bases e inspiração filosófica centraram-se numa abordagem Histórico-Dialética, permitindo um olhar diante de uma relação dialética alicerçada com as inquietações de Marx, o qual nos ajudou a verificarmos a partir da localização histórica do nosso objeto, suas características e relações sociais até nossa análise. Para esta análise, tratamos metodologicamente das Representações Sociais, do Núcleo de Significação e da Análise de Conteúdo, discorrendo sobre o nosso objeto – o currículo integrado em música – ofertado no IFRN Campus Jucurutu, pelo Curso Integrado em Instrumento Musical, diante dos saberes e relações construídos pelos Professores diante da realidade material da cidade que tem o mesmo nome do Campus, no Sertão do Seridó – RN.

Houve a necessidade de percorrer as bases históricas, a politecnia e o berço da História da Educação Profissional diante do ensino de Música e as práticas musicais realizadas desde as Escolas de Fábricas, Escolas de Aprendizes e Artífices, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação, até os dias atuais na atual formatação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa trilha nos ajudou a compreender melhor nosso objeto, em contextualizá-lo e localizá-lo historicamente, permitindo reflexões importantes para a continuidade de nossos objetivos.

As bases da legislação, textos normativos que fundamentam e defendem a presença da Música nos Institutos Federais e em especial na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, foram elementos discutidos e trazidos para a sessão três desta Tese, e nos evidenciou que essas bases legais foram fundamentais para compreendermos sobre o referendo, a oferta em si de determinado componente curricular ocorre em consonância com a Legislação. Não esquecemos de antes discutir e defender a própria área de Música e Educação Musical enquanto um dos campos pertence às Linguagens, e portanto, enquanto área do conhecimento, constituída de epistemologias advindas de outras áreas. A categoria trabalho enquanto eixo estruturante e as demais bases constituintes do Ensino Médio Integrado – EMI – foram apresentados quanto as contribuições vistas e refletidas dentro do presente escopo para a área de Música dentro da Educação Profissional.

A Cultura enquanto eixo estruturante do currículo integrado e sua correlação com as diversidades e as particularidades das realidades sociais, foi discutido e justificado ante o necessário debate perante as bases da abordagem Histórico-Dialética por nós utilizada e nesta sessão, fundamentamo-nos em Marx e Gramsci quanto nossas inquietações perante as contradições presentes nos contextos, e em vários outros teóricos que refletem sobre a diversidade e as manifestações culturais, nos contextos e suas características e as possibilidades de contribuição nas práticas musicais oferecidas na modalidade da Educação Integrada. De acordo com o exposto nesta sessão, devemos nos posicionar de maneira mais assertiva, diante de práticas descontextualizadas de nossa realidade social, que supervalorizam a colonialidade e ainda, apresentarmos nosso posicionamento enquanto Docentes e Pesquisadores como forma de resistência à essas práticas hegemônicas. A valorização da Música no Brasil, diante da valorização imposta a outras culturas pela hegemonia, mostrou-se um posicionamento de irmos na direção contra hegemônica de manifestações culturais e sociais vindas de pensamentos coloniais e não pertencentes às práticas culturais originárias da realidade nossa enquanto contexto que abraça as pluralidades locais e manifestações que abrangem o fazer social mais humanizado.

Ao apresentar nossos marcos teóricos e metodológicos para os achados que foram analisados, apresentamos que as Representações Sociais e o Núcleo de Significação, dialogam com a ótica da Dialética Marxista, uma vez que permite discutir as questões que envolvem a diversidade das realidades materiais e os saberes construídos coletivamente. Foi muito importante desenvolver a presente pesquisa sob este aporte metodológico, pois, tanto no Materialismo Histórico-Dialético quanto nas Representações Sociais e no Núcleo de Significação, temos uma força de debate muito grande indo na direção contra hegemônica diante de discussões coloniais e hegemônicas, tanto na verificação das práticas educativas, quanto em pesquisas já realizadas. Essas epistemologias e metodologias, portanto, vão nesta direção contra processos coloniais de verificação dos objetos de investigação, pois, permitem observar o senso comum, dando aos investigadores a possibilidade de usar seus *insights* e maturidade na constituição e formatação dos próprios objetos de pesquisa.

Na nossa última sessão, trouxemos nossos achados de pesquisa, utilizando o olhar epistemológico do marxismo e os aportes metodológicos das Representações Sociais e do Núcleo de Significação. Ambos esses olhares e aportes, indo na direção de olharmos as construções sociais em realidades materiais, possibilitou levantarmos questões sobre a materialização do currículo integrado em música no contexto social e cultural da cidade de Jucurutu-RN.

O núcleo central encontrado foi o *Desafiador*, mostrando e fortalecendo toda a discussão realizada nas sessões anteriores, a partir das falas dos professores entrevistados. As práticas musicais na presente realidade ocorrem dentro de um contexto social favorável, onde já se realizam práticas musicais em forma de aprendizado e performance em bandas musicais de fanfarra, filarmônicas, marciais e outros grupos musicais já consolidados. Há uma preocupação a fim de possibilitar a estes estudantes a continuidade nos estudos e contribuir para que os mesmos cuidem em ressignificar suas próprias realidades materiais.

O curso integrado em instrumento musical, ofertado na cidade de Jucurutu é o primeiro curso técnico ofertado na Região do Seridó, embora, as práticas musicais de bandas, se encontrem como um primeiro espaço de realização e aprendizado musical, de acordo com os relatos dos entrevistados. Alguns dos estudantes, encontram-se avançando e realizando suas práticas em consonância com o currículo integrado proposto para a oferta do referido curso. Os Docentes buscam consolidar essas práticas dentro e fora da instituição, permitindo um fortalecimento da proposta de uma Educação Integrada e dialógica com a realidade local.

Diante das contradições sociais encontradas como necessidades pecuniárias de alguns alunos quanto à possibilidade em possuir um instrumento e outras questões, os docentes entrevistados driblam essas e outras situações em diálogos constantes com a gestão do campus e do próprio IFRN, obtendo dentro do possível, o apoio necessário para a realização de práticas pedagógico-musicais sintonizadas com a realidade dos alunos.

Um professor, seja missional, otimista ou músico-profissional, está buscando as transformações sociais e dignifica seu agir dentro uma proposta que dialoga com a realidade social de sua prática docente, se propondo a trabalhar na formação do ser, do indivíduo dentro de suas expectativas e possibilitando a emancipação humana pela mudança de paradigma, passando pela travessia da curiosidade inocente e direcionando para a curiosidade crítica. Portanto, é um professor comprometido com a transformação social.

A Educação Musical encontra-se envolvida na Educação Profissional enquanto área de conhecimento, desenvolvida em práticas e refletida em pesquisas e reflexões, as quais mostram o comprometimento de Docentes de Arte-Música com a formação integral dos estudantes, sempre interligando o fazer musical com a formação social para o trabalho e isto pode ser visto no descritor/indicador “Educação Musical e Educação Profissional”. Da mesma forma, pelo descritor/indicador “Educação Musical e Representações Sociais” foi possível compreender as práticas musicais concebidas na diversidade cultural dos contextos e as possibilidades de construção de sentidos, significação e partilhas, permitindo aos estudantes e professores envolvidos, em realidades diversas, a constituição de conhecimentos múltiplos e

alinhados às práticas sociais. É, pois, a Educação Musical uma área crescente e comprometida com o desenvolvimento social dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Nossa Tese então, se confirma, reconhecendo a Educação Musical enquanto área que tributa favoravelmente para a materialidade do currículo integrado, diante da realidade investigada e as suas contradições, reconhecendo o apoio total do referencial teórico-metodológico das Representações Sociais para o enxergar das partilhas e aprendizados construídos diante das relações estabelecidas enquanto práticas sociais. Esse favorecimento ocorre, principalmente por que a Educação Musical reconhece a interrelação com outras áreas e isso se concretiza de maneira efetiva dentro dessas contradições, sendo o desafio, ultrapassar as dificuldades e materializar os sentidos e significados destes estudantes perante seus anseios.

A Música, sendo objeto de formação profissional, necessita estar relacionada com os anseios e metas dos estudantes, pois, como toda área do conhecimento, possui várias interrelações, conexões com a formação dos Docentes sendo estes mediadores e pode, em alguns momentos, apresentar algumas contradições conforme a realidade investigada nesta Tese: de um lado o favorecimento perante a alta formação do corpo docente, junto à equipamentos musicais que permitem o aluno estudar e do outro lado, alunos em condições de vulnerabilidade financeira, trazendo novamente o desafio que nosso Núcleo Central apresenta. Necessitamos refletir sempre, dialogar sempre e questionar sempre sobre as possibilidades a serem trabalhadas ante a realidade assistida e mediada nas práticas pedagógico-musicais.

As Representações Sociais, apresentadas em nossa Tese, realçam a importância da “cultura” como eixo estruturante da educação profissional transformadora e a Música como conteúdo favorável à formação humana integral. Esta Tese, ao problematizar as contradições existentes pontua os grandes desafios enfrentados pelos docentes, diante das vulnerabilidades, das questões de acesso e permanência, entre muitas outras situações adversas. A pesquisa doutoral desenvolvida evidenciou que a “Música”, na perspectiva da “Educação Musical”, mediada em contexto de práticas integradoras da Educação Profissional, permite a constituição da “Educação Profissional Musical” que conduz estudantes a desenvolverem suas potencialidades técnicas e humanísticas, a partir da valorização dos contextos culturais locais, viabilizando a aquisição de sólida formação científica e emancipadora.

A Educação Profissional - EP, referendada pelo currículo integrado em música, é fortalecida pelas Representações Sociais e suas dimensões, exaltando a formação humana e permitindo que seus participantes vejam e ampliem sua própria inserção social. A Educação Musical enquanto área é proponente curricular que solidifica a EP e seus desafios. Precisamos reconhecer possíveis riscos, portanto, que essa formação humana mediada pela Educação

Musical na realidade do Ensino Médio Integrado – EMI pode trazer, inclusive de estudantes continuarem nos estudos musicais, mesmo sendo alunos de cursos técnicos integrados diversos ou cursos integrados em instrumentos musicais. Há, nesse sentido, outro desafio em questão: a continuidade e reflexão sobre o futuro da Educação Musical enquanto área do conhecimento pertencente e atuante na própria Educação Profissional.

A Representação Social dos Professores, tem o desafio de permitir aos estudantes realizarem essa travessia, da ingenuidade para uma clarificação dos conteúdos e metas que transformam tal percurso em uma criticidade. Esta Representação está não alicerçada nos conteúdos discutidos, a partir do currículo trabalhado, mas sim, na maneira como estes docentes realizam suas mediações, permitindo a estes alunos, ante o desafio posto, trabalharem suas realidades, tendo de um lado o favorecimento da estrutura, da escola, dos instrumentos musicais disponíveis e do outro e tão necessário ser observado, a realidade material do próprio aluno, sendo muitas vezes vulnerável e ingênuo em vários momentos, de se localizar dentro de uma situação que nega sua existência e seu potencial. Esta sim é a Representação Social do Professor de Música na realidade investigada: a atitude libertadora.

Necessário enfatizar que o currículo, seja qualquer curso ou disciplina, nunca estará pronto. O debate entre os pares é ferramenta essencial para a construção da área do saber e mediação dos docentes envolvidos. O currículo integrado em música, seja para os cursos técnicos integrados em geral, seja o curso técnico integrado em instrumento musical, necessitam reconhecer a necessária adaptação nos contextos e uma repaginação sempre que os avanços tecnológicos, os debates sociais e a ampliação dos debates científicos estiverem caminhando para uma melhor inclusão dos cidadãos e discussão dos aspectos da qualidade de vida, entre outras coisas. É, pois, a Educação Musical, relacionada à Educação Profissional uma promotora da constituição de saberes para a formação humana integral, profissional, social e emancipação humana. Busque-se sempre as melhorias para tal efetivação e avanços.

A Representação do pesquisador em questão, da presente pesquisa também se direciona neste olhar, tendo o respeito pelas práticas vistas, junto às inquietações apresentadas pelos docentes em forma de entrevista e evocação de palavras. Permitiu apreender mais sobre o que as partilhas e a construção coletiva em Música pode dizer, quanto ao necessário aperfeiçoamento e aprimoramento das práticas musicais, que são, diante de sua vitrine e apresentação, realizadas pelos estudantes, tendo os professores como mediadores. O currículo integrado em música aqui, será, portanto, um patrimônio local direcionado para ser observado e significado pelos estudantes, em seus contextos, uma vez que em todo lugar temos Música, ritmos, temos sons e silêncios e esses são nosso vislumbre, sempre.

A Representação Social é um guia para a ação, conforme nosso esboço na última sessão. Nos mostra caminhos e direcionamentos para a devida verificação dos compartilhamentos e diálogos construídos e temos na Educação Musical e suas práticas na Educação Profissional, possibilidades ímpares de pensarmos formas mais eficazes de construção e efetivação da Música no Ensino Médio Integrado de forma mais significativa. Todas as práticas pedagógico-musicais, dialogadas com as realidades materiais, trazem suas particularidades e precisamos estar sempre interagindo em debates formais e encontros de Educadores Musicais.

Deixamos aqui nossas inquietações em forma de pesquisa e desejamos que esta Tese auxilie a outros pesquisadores a permanecerem realizando investigações, sempre advogando por uma Educação Musical Profissional comprometida com a sociedade, que transforma vidas, permitindo a aprendizagem e a valorização constante das realidades materiais e culturais.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. Paredes, et al (org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998. P. 27 – 38.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreciação da Constituição dos Sentidos**. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. 26 (2), pág. 222-245. 2006.

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. **500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos**. Anais: Congresso da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 1999. p. 1-15. Obtido em [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_1999/ANPPOM%2099/CONFERENCE/SALVARES.PDF](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFERENCE/SALVARES.PDF) Acesso em 28/09/2022.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O Ensino de Arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2021. 235f.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Lima; COSTA, Ana Maria e SANTOS, Manuela Tavares. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. ano 11, nº 17. **Revista Trabalho Necessário**. 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Lima; RODRIGUES, Dorielson S. **Filosofia da Práxis e ensino integrado: uma questão ético-política**. Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate. Org. Ramon de Oliveira. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 107-123.

ARROYO, Margarete. **Educação musical na contemporaneidade**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. 1999. 406p.

AUGUSTO, Antônio. **A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil**. Revista Brasileira de Música. Programa de Pós-Graduação. Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. vol. 23, n. 01. 2010. p. 67-91.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2002.

BELOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Aprendizagem Docente em Música: pensando com Professores**. Revista Música em Perspectiva. Universidade Federal do Paraná. v. 6, n. 1, 2013. Obtido em <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/34025> Acesso em 23/09/2022.



CASTRO, Marco Aurélio Alves de; SIQUEIRA, Alysson. **O Ensino da Música no Brasil Colonial e suas Heranças**. Curitiba: Caderno Intersaberes, v. 10, n. 24, 2021. p. 79-91.

CHAGAS, Eduardo F. **A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato**. Outubro, 2011, academia.edu. Obtido em <http://marxismo21.org>, acesso em 17/06/2023.

CREHAN, Kate. **Gramsci, Cultura Y Antropologia**. Editora Bellaterra Edicions, 2013.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e transformação social**. Uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256p.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), n. 14, maio/agosto 2000. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007.

DUARTE, Francisca Elizângela. **Representações sociais de professores sobre formação continuada acerca da inovação no ensino**. 2023. 172f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, PPged, Natal, 2023.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil**. Natal: IFRN, 2017. 272 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Ed. 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. Organização da escola e da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, p. 117-129, 1991.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental**. Trad. Ana Luísa Faria. 3ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

IFRN. **Organização Didática do IFRN**. Natal-RN, IFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em instrumento musical na forma subsequente presencial**. Natal-RN, IFRN, 2021.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva - DOCUMENTO BASE - Versão para consulta pública à comunidade acadêmica do IFRN.** Natal-RN, IFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Proposta de trabalho das disciplinas nos cursos técnicos de nível médio integrado regular e na modalidade eja.** Natal-RN, IFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN 2019 - 2016.** Edição Revisada. Natal-RN, IFRN, 2023.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. D. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.** Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

LANGER, Suzane K. **Filosofia em Nova Chave.** Perspectiva. 1971.

LIMA FILHO, Domingos Leite. As inter-relações trabalho, tecnologia e cultura: bases para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica. In.: **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2.** Domingos Leite Lima Filho, José Derivaldo Gomes dos Santos, Henrique Tahan Novaes (organizadores). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. Pág. 25 – 47.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 476p.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** 6. ed. São Paulo, Atlas, 2001.

MARÍN-LIÉBANA, Pablo; MAGRANER, José Salvador Blasco; NICOLÁS, Ana María Botella. **Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática.** *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2021, v. 6, n. 1, p. 225-251. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.1.009> ISSN 2445-4109

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 341-359, jun. 2013.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política.** *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set-dez. 2011.

MARX, Karl. *Glossas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão.* *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 128-143, jan. 2010.

MEDEIROS, Arilene Lucena. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendiz Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.** Natal: Editora do IFRN, 2011.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2009.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. **O pensamento pedagógico de Gramsci**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 63-73, set./dez. 2002

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: **a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, julho/dezembro 2008. p. 78-90.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, julho – dezembro, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. vol. 02, p. 4-30. 2007.

\_\_\_\_\_. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: **trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1900 e 2000: limites e possibilidades. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Org. Ramon de Oliveira. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 47-81.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Anais 35ª Reunião anual da ANPEd: Porto de Galinhas, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A Educação em Gramsci**. Revista Teoria e Prática da Educação, vol. 15, n. 02, p. 25-33, mai-ago, 2012.

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

OLIVEIRA, Ramon. **Por uma educação profissional democrática e emancipatória**. Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate. Org. Ramon de

Oliveira. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 83-105.

PACHECO, José Augusto e OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **Os campos do currículo e da didática**. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.); PACHECO, J. A. (Org.). Currículo, didática e formação de professores. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013. v. 1. 207p.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional: política, legislação e história**. 1ª ed. InterSaberes, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo**. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Londrina. v. 22, n. 32, jan./jun. 2014. p. 90-103.

PENNA, Maura. **Ensino de Música: para além das fronteiras dos conservatórios**. Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura. Editora Universitária: UFPB. 1994. p. 101-111.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? **Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música**. PROA: Revista de Antropologia e Arte. UNICAMP: São Paulo. N. 10, Vol. 01. Jan-Jun/2020. Pág. 153-199.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI** DEBATES | UNIRIO, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais**.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada do texto: “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Seminário sobre ensino médio – SEDUC/RN. 2007. Obtido em [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso em 15/09/2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 198619.

SANTOS, Ana Roseli Paes. Etnopedagogia musical: possibilidade de ressignificar práticas educativas. **Educação, cultura e etnodesenvolvimento: saberes em diálogo**. Org. Ana Roseli Paes dos Santos, Adriana Demite Sthepani e Wilson Rogério dos Santos. Palmas: EDUFT, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: **para uma nova cultura política**. Ed. 3. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Camila Rodrigues. **Representações sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha**. 2023. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

SANTOS, Milena Gomes. **Vivência e atividade docente: um estudo sócio-histórico sobre o**

enfrentamento à pandemia da covid-19 na escola. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Programa de Pós Graduação em Educação. 99f. Mossoró, RN, 2023.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: **teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32ª ed. vol. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Josângela Bezerra; MELO, Elda Silva do Nascimento; BEZERRA, Marcelo dos Santos. **Espiral de Sentidos: Representação Social de Gênero na Escola para licenciandos de Pedagogia**.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória**. v. 18, nº 02. Rev. Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS. set./dez. 2017.

SOUSA, João Pedro Araújo de. **Representações sociais e o (não) lugar da sociologia no novo ensino médio**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

SOUZA, Cristiane Magda Nogueira. **Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia**. REVISTA DA ABEM. Londrina, v. 21, n. 31. p. 51-62, jul-dez, 2013.

SOUZA, Jusamara. **Educação Musical e Práticas Sociais**. REVISTA DA ABEM, n. 10, p. 7-11, 2004;

TAVARES, Andrezza M. B. do Nascimento; AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavanierly Marques de. **Educação Profissional e Currículo Integrado a partir de eixos estruturantes no Ensino Médio**. Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Org. Dante Henrique Moura. Natal: IFRN, 2016. p. 169-186.

TOLEDO, Marcos; RAMOS, François. **Reflexos do Currículo Oculto na Construção da Identidade e Subjetividade do Ser**. Santo Ângelo: Revista Amor Mundi. vol. 02, n. 02, fev. 2021. p. 15-21. DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i2.58>.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983.

TEIXEIRA, Nilza Carla. **Marcos Históricos da Educação Musical no Brasil**. (Online) WebArtigos. 2014. Obtido em <https://www.webartigos.com/artigos/marcos-historico-da-educacao-musical-no-brasil/118434>, acesso em 09/09/2022.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. O que é práxis. In. VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan-jun. 1999.

VIEIRA, Lia Braga. **O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.

## APÊNDICE 1

QUADRO – Artigos analisados e as categorias identificadas sobre Música e Educação Profissional – período de 2002-2022

Categoria: Música e Formação Integral			
TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	RESULTADOS	ANO
Música na Educação Profissional e Tecnológica: diferentes possibilidades formativas	Artigo em Periódico	inserção da música e o relacionamento com a proposta de EPT do IFSC, Campus Florianópolis; contribuição para a formação integral	2020
Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios	Artigo em Periódico	currículos nos conservatórios que privilegiam a música culta/erudita; necessidade de novas propostas de currículos nos conservatórios em consonância com a LDB	2002
O uso da música na Educação Profissional e Tecnológica: uma oficina pedagógica no Ensino Médio Integrado	Artigo em Periódico	Educação Musical na EPT e o resgate da relação música e trabalho; integração curricular entre canções e produtos de outras linguagens artísticas; contribuições para o processo educacional	2022
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	Tese	desconexão entre formação propiciada e o mercado de trabalho local e regional; necessidade de políticas públicas que considerem esta realidade	2014
Música na Educação Profissional e Tecnológica: questões e desafios para a educação musical no contexto da reforma do ensino médio	Artigo em Periódico	ensino médio como espaço legítimo de inserção da música; impacto da Lei 13.278 de 2016 no desenvolvimento do componente curricular nos projetos pedagógicos do ensino médio integrado	2022
Música na Educação Profissional: das práticas culturais às vivências	Artigo em Anais	protagonismo dos alunos do ensino médio integrado; discurso musical	2021

sensíveis		do aluno; criação de um portfólio de vivências musicais atento às necessidades dos alunos na EPT	
Educação profissional, científica e tecnológica: particularidades educacionais e sociais de alunos do ensino médio técnico influenciados pela música	Artigo em Periódico	importância da música na vida dos discentes em EPT – ensino que estimula a vivência do processo de ensino-aprendizagem como um todo significativo	2021
O Ensino de Música nos Institutos Federais	Artigo em Anais	concepções e funções do ensino de música nos cursos técnicos de nível médio na EPT; configuração das aulas de música na EPT; articulação do ensino de música em sala de aula no contexto da EPT	2015
Reflexões sobre o projeto político-pedagógico do IFRN: Propostas para o ensino de arte/música no ensino médio integrado	Artigo em Anais	reflexões sobre o componente curricular arte/música na EPT; compreensão das ideias de formação humana em relação a discussões versadas no campo da educação profissional	2017
O Ensino de Arte nos Institutos Federais: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica	Tese	o ensino de arte nos Ifs entendido como <i>não conformidade</i> e sobre a potência dessa <i>não conformidade</i> para que a arte seja uma forma de resistência na Educação Profissional e Tecnológica que possibilita ações ético, estéticas e políticas de enfrentamento aos ataques que a educação pública brasileira vem sofrendo nos últimos anos	2021
Categoria: Música e Práticas Pedagógicas			
O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música	Artigo em Periódico	atuação do professor na EPT; análise e pesquisa do professor frente às práticas musicais e pedagógicas	2003
A música na Educação Profissional – O currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico	Artigo em Anais	inserção da música ligada às questões políticas, sociais e culturais; investigação sobre a inserção da música em contexto diferenciado – o currículo integrado	2016
Música na educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal de Santa Catarina campus Florianópolis	Tese	políticas de ciência, tecnologia e inovação tornam os ambientes dos Ifs pouco favoráveis para a presença da música; inserção da música a partir das concepções e intenções dos sujeitos	2019

Formação de professores de música para o ensino médio integrado a educação profissional	Artigo em Periódico	legislações sobre o ensino médio integrado e a EP; indagações sobre a formação docente nas licenciaturas em músicas e a atuação desses egressos no ensino médio integrado	2019
Algumas coisas não dá pra ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo: a prática docente de professores de piano popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília	Dissertação	práticas musicais informais e educação musical formal se complementam na prática docente de professores de piano em um contexto de EP	2019
O programa de expansão da educação profissional na Escola de Música de Brasília: a perspectiva de professores	Dissertação	percepção de professores acerca do processo de implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília;	2012
“A festa da Arte”: o jornal A Ordem como fonte para a pesquisa sobre educação profissional em Música no Rio Grande do Norte (1936-1952)	Artigo em Periódico	dados históricos; informações sobre um instituto de música (ensino profissional da música) no RN e suas atividades como matrículas, recitais de alunos, dentre outras	2021
A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical	Artigo em Periódico	visão docente sobre as características dos cursos oferecidos; discrepância entre a formação dada pelo ensino tradicional/propedêutico e as reais possibilidades de trabalho para o técnico em música	2012
A música nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão de literatura	Artigo em Anais	música e/ou atividades musicais desenvolvidas nos Ifs; pequeno número de trabalhos produzidos sobre essa temática, o que indica a necessidade de estudos sobre a presença da música nos Ifs e sua relação com o contexto de EPT.	2016
O componente curricular de Arte-Música na Educação Profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais	Tese	música está inserida na organização curricular do componente de arte, bem como, sua relação com a formação profissional	2018
Ensino de Música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos	Tese	como a educação musical se inseriu e se desenvolveu na estrutura curricular dos cursos da Educação Básica ministrados no IFBA	2017

Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Dissertação	as concepções e práticas curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF# não se explicam por categorias estanques, não podendo, portanto, ser compreendidas somente a partir de rótulos como “conservatoriais” ou “renovadoras”, ou qualquer outro	2017
Juventudes, música e o ensino médio na Rede Federal: estado da arte nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2009 a 2019	Dissertação	relações entre juventudes, música e ensino médio na Rede Federal; práticas pedagógico-musicais apresentadas, têm avançado, em algum grau, no sentido de perceber os saberes musicais dessas juventudes	2022
Categoria: Música e Práticas Profissionais			
Sentidos da educação profissional técnica de nível médio em música: um estudo de caso com alunos do Centro de Educação Profissional em Música Walkíria Lima, Macapá/AP	Dissertação	sentidos da EPT para os alunos; inserção e atuação profissional em música; articulação com as perspectivas dos estudantes e a legislação	2011
Educação Profissional em Música: o que buscam os candidatos aos cursos técnicos de instrumento em nível médio?	Artigo em Anais	expectativas de qualificação e possibilidades de atuação; consonância dos cursos com as demandas e as políticas públicas em EPT frente a forte herança propedêutica onservatorial;	2012
Educação Profissional Técnica de nível médio em Música e perfil do egresso: uma visão atual	Artigo em Anais	legislação que subsidia a EPT de nível médio em música; espaços de produção e circulação do conhecimento em educação musical, EPT; legislação que propõe o perfil ideal de egresso em cursos técnicos em música	2012
Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília	Dissertação	pianistas colaboradores e seus modos de ser e agir; natureza organizacional, cultura profissional e socialização profissional; dimensão relacional da atuação com professores de instrumento/canto e maestros e desenvolvimento profissional	2013
Educação profissional técnica de nível médio em música: diálogos entre formação profissional e mundo do trabalho	Dissertação	diálogo entre a formação profissional técnica em música e o mundo do trabalho; contribuir para possíveis problematizações no	2012

		campo da educação profissional técnica em música e preparação para a vida profissional	
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional	Tese	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, e suas inter-relações com as bases epistemológicas da proposta curricular integrada	2017
Inter-relações da educação profissional de músicos com o seu trabalho/emprego: um estudo a partir de egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	Artigo em Anais	relações entre educação e o trabalho/emprego em música; inter-relações dos músicos egressos de cursos técnicos durante sua vida com o seu trabalho/emprego; articulação da educação profissional em música com a sociedade	2017

Fonte: Elaboração própria a partir do Google Acadêmico – *Scholar Google*. Setembro/2022.

## APÊNDICE 2

### QUADRO – Artigos analisados e as categorias identificadas sobre Educação Musical e Representações Sociais (1999-2022)

Categoria: Partilhas			
TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	RESULTADOS	ANO
Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música	Tese	fazer musical, saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente; RS como formas naturalizadas de significado; educ. musical como cultura	1999
Representações Sociais dos Educadores sobre o desenvolvimento musical no período integral	Dissertação	rs orientam as práticas dos educadores, associando o desenvolvimento musical ao aprimoramento das competências socioemocionais, ancoradas em suas experiências de vida como instrumentista	2021
Educação musical na Banda Filarmônica Josefa Vianna: as representações sociais compartilhadas entre alunos e comunidade	Artigo em Anais	a Banda é representada socialmente pelos alunos e moradores como um espaço de promoção e acesso à cultura da cidade, podem interagir com outros colegas; um caminho para profissionalização na área da música	2015

Um concerto didático: representações sociais em música e educação	Artigo em Anais	rs relacionadas à música de concerto; formação de docentes que saibam intervir positivamente na compreensão dos estudantes, proporcionando melhores recepções dos concertos	2012
Estágio supervisionado sob a ótica das representações sociais de licenciandos em música: a primeira fase de uma pesquisa	Artigo em Anais	licenciandos estão mais conscientes sobre os desafios que irão enfrentar no estágio e da importância deste na constituição da sua identidade docente	2008
As representações sociais de professores quanto ao ensino de Música mediado por Tecnologias	Artigo em Periódico	rs de prof. de música sobre o ensino de música mediado por tecnologias; diversificação das rs sobre o que é trabalhar com o ensino de música mediado por tecnologias	2018
Representações sociais de futuros professores sobre música a partir da escuta musical	Artigo em Periódico	potencial formativo da música sobre as rs de estudantes de licenciatura em música e pedagogia a partir da escuta dos gêneros pop, jazz e world music; dentre vários eixos o “afetividade” e “contexto” se mostraram fundamentais	2014
Representações sociais dos professores de piano de Taguatinga sobre o ensino e aprendizagem de música no instrumento	Artigo em Anais	rs professores de piano sobre o ensino e aprendizagem de música no instrumento; compreender as rs que orientam a prática docente dos professores de piano de Taguatinga	2014
Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical	Tese	cinco eixos temáticos constituintes das representações sociais dos licenciandos sobre música: afetividade; movimento; comunicação; contexto; e formação; três gêneros – pop, jazz e world music; necessidade de alcançar o ideal de uma prática reflexiva	2013
Música na igreja evangélica: relação da aprendizagem e teoria das representações sociais	Artigo em Anais	compreender o processo de aprendizagem dos músicos que iniciam suas práticas na igreja evangélica, sob o olhar da teoria das rs; autoaprendizagem musical e três pontos importantes: a relação com o campo religioso, a família e a mídia	2019
Representações sociais de formação inicial pelos licenciandos em música da UFPE	Dissertação	o núcleo central das rs dos licenciandos na formação inicial do professor especialista em música encontra-se fundamentada na dimensão normativa, dimensão ideológica, social e socioafetiva	2021
Aprendizagem Docente em Música: pensando com Professores	Artigo em Periódico	relevância da formação acadêmico-profissional em cursos de Licenciatura em Música somada ao reconhecimento das internalizações de conhecimentos dos	2013

		estudantes e aos vários contextos existentes no ensino superior, paralelos à dinâmica curricular	
Música e educação ambiental: análise das mudanças nas representações sociais de alunos do curso técnico em administração da Escola Estadual de Ensino Médio XV de novembro – SG/RS	Trabalho de Conclusão de Curso: Graduação	Música no auxílio do educando a apreender os problemas socioambientais trabalhados em aula; as mudanças ocorridas nas representações sociais dos voluntários tiveram relação com a intervenção trabalhada com eles	2014
Trilhas sonoras, trilhas históricas: visões de mundo e representações sociais nas aulas de História através da abordagem musical	Artigo em Periódico	conjunto de canções que podem ser utilizadas para a construção de representações socioculturais em diferentes tempos e espaços	2018
Analisando representações sociais através de elementos gramaticais: compondo representações sobre música	Artigo em Periódico	análise de rs baseada em elementos gramaticais; pesquisa feita sobre as rs da música entre músicos (N=57) e ouvintes (N=234); três grupos de acordo com a prevalência dos elementos gramaticais: Descritivas/objetivas, efeitos/ usos e retóricas	2010
Coro da UEL: cantando e contando suas representações	Artigo em Anais	integrantes vivem um entrelaçamento das músicas com suas apresentações – inter-relação entre o eu-outro-objeto; intersubjetividades e partilhas que permitiram a construção de suas representações	2010
Categoria: Significação			
Educação musical em classes hospitalares: análise das representações sociais de profissionais dos hospitais	Artigo em Periódico	apoio da RS; educação musical a uma atividade terapêutica, que visa proporcionar a elevação da autoestima, a diminuição da ansiedade, alegria e o alívio da dor	2015
Representações Sociais de licenciandos em educação musical: referências da mídia na formação dos professores de música	Dissertação	música da mídia é referida nas RS dos licenciandos; disciplinas da licenciatura são determinantes na mudança das representações dos licenciandos quanto à música da mídia	2018
Educação musical para adultos no Brasil e representações sociais	Artigo em Periódico	análise da musicalização de adultos e entendimento do papel das representações sociais para a definição de concepções, valorações e comportamentos de professores e estudantes	2016
A Teoria das Representações Sociais nas	Artigo em Periódico	campo epistemológico da educação musical no Brasil; compreensão da teoria	2020

pesquisas em educação musical: identificando campos e abordagens		das rs para atendimento das demandas da educação musical	
Representações Sociais da Música: Formação X Educação	Artigo em Periódico	ensino superior em música como um curso prático voltado a formação instrumental e cancional; música como atividade interdisciplinar é desconhecida pelos licenciandos	2018
Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos	Artigo em Periódico	constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos hábitos incorporados e manifestos nessas representações	2005
As representações sociais de professores sobre música e a docência na educação básica: uma visão geral do desenvolvimento da pesquisa	Artigo em Anais	Estudo sobre as representações sociais de professores de música sobre música; identificação de diversos aspectos que evidenciaram as suas representações e seus processos de construção	2021
Representações Sociais: caminhos para a compreensão da Apreciação Musical?	Artigo em Anais	rs de apreciação musical (disciplina) construída pelos professores de música; falta de uma rs na orientação dos pensamentos e ações quanto à apreciação musical	2010
Representações Sociais sobre Arte e Ensino de Arte	Artigo em Periódico	dois grupos distintos sobre os sentidos atribuídos à arte, a relação arte e sociedade e o trabalho com arte na escola; três rs: pretexto, fruição e conhecimento artístico (este, reforça a relevância da formação específica para definição dos conceitos e objetivos do ensino de arte na escola)	2012
Das necessidades de formação dos professores de música na educação básica	Artigo em Anais	Apoia-se na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), para compreender as representações sociais de professores sobre as implicações da legislação na formação e desenvolvimento profissional	2011
Sobre ensinar música na educação básica: um estudo sobre as representações de licenciandos em música	Artigo em Anais	a escola é concebida como lugar para ensinar e fazer música, mas é preciso instrumentalizar os licenciandos para lidar com as especificidades do trabalho escolar	2011
Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música	Artigo em Periódico	Centrar a escola na aprendizagem de saberes poderá contribuir para que a educação básica possa, de fato, ser ocupada pelos licenciandos e, assim, constituir-se como um lugar para ensinar	2012

Representações sociais do ser professor de música e a identidade docente ao longo da Licenciatura em Música	Tese	ocorrem mudanças nas representações sociais do ser professor de música ao longo da licenciatura, bem como uma possível contribuição do curso no desenvolvimento de aspectos das identidades docentes	2020
Categoria: Simbolismo			
Representações Sociais da Educação Musical para adultos: observando professores em formação	Artigo em Anais	universo simbólico subjacente aos processos de educação musical para adultos; educação para adultos percebida exclusivamente como um problema associado a representações sociais de origem científica que justifiquem essas dificuldades	2016
Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?	Artigo em Periódico	fenômenos perceptivos presentes nos processos de negociação de significados de música; diversas práticas pedagógicas em música são produtos de rs de música e podem aproximar ou mesmo afastar professores e alunos	2006
Representações Sociais sobre Música, Estilos Musicais e Aula de Música: uma problematização necessária	Dissertação	RS dos alunos são influenciadas pelos hábitos musicais familiares, religiosos, escolares e, sobretudo pela mídia; RS investigadas sugerem um distanciamento entre a aula de música que segue modelos “conservatoriais” e as expectativas atuais dos adolescentes	2015
Representações sociais de professores da rede municipal de João Pessoa sobre música e sobre a docência na educação básica	Dissertação	ambivalência dos elementos de suas representações sobre a docência que concebem o ensino de música como prática instrumental, em detrimento das características da escola básica	2020
Educação musical para adultos: representações sociais no ensino de instrumentos para adultos iniciantes	Dissertação	reflexão sobre as rs que mediam as relações sobre a adultez e o ensino de instrumento de tradição conservatorial; iniciação problemática que requer a superação de diversos obstáculos	2016
Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais do trabalho na era Vargas	Artigo em Periódico	representações sociais contidas nas canções de ofício do repertório orfeônico, desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959); as músicas revelam em suas poesias o conteúdo ideológico nacionalista e a criatividade cerceada	2008
Músicas Infantis e Representações Sociais: Um Descompasso Social	Artigo em periódico	Uma não consciência do professor da importância da rs contida na música mediante o processo de desenvolvimento da criança; necessidade de investimento	2016

		na formação continuada do professor, para desenvolver competências mais complexas e de maior responsabilidade	
Representações sociais de alunos do 9º ano sobre música: um estudo exploratório	Artigo em Anais	importância da música e sua preferência por ela, mas os alunos a consideram menos importante do que as demais disciplinas; forma de relacionamento dos jovens com a música se dá por meio da fruição, associada à apreciação no sentido da intuição e da sensibilidade	2013
Representações Sociais da aula de Música no nono ano do ensino fundamental: fruição e aprendizagem	Artigo em Periódico	representada pelos alunos como menos importante frente às disciplinas escolares e deveria ter como elementos centrais a diversão e as práticas musicais; distanciam-se da aula de música, que segue modelos “conservatoriais”	2017
Da Terra da Garoa ao Holocausto Urbano Fazeres Musicais e Representações Sociais Sobre a Cidade no Rap Paulistano	Artigo em periódico HTML	foco as representações da cidade encontradas na música RAP; as imagens que desenham expressam uma crítica radical ao novo status da segregação urbana	2010
Imagens de professor: representações sociais dos professores de piano em Taguatinga-DF	Artigo em Anais	rs sobre a docência do ensino de piano em escolas de música livres; professor educador musical, de piano erudito, de piano popular, missionário, motivador, sensível...; rs construídas no imaginário dos professores ao longo de suas trajetórias	2016
O Estado Novo da Portela: circularidade cultural e representações sociais	Dissertação	representação em fantasias e a composição dos sambas demonstram a apropriação da Portela dos discursos nacionalistas; visão ufanista de Brasil durante o Estado Novo	2008
A docência no piano: representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga	Dissertação	as representações sociais dos professores não se apresentaram homogêneas, permitindo a circulação de novas representações sobre a docência, permitindo a possível transformação de representações antigas em novas representações;	2015
Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico	Artigo em Periódico	algumas reflexões sobre a as representações sociais, as funções e as valorações dadas à prática e à educação pianística no Brasil, desde o século XIX	2008

Fonte: Elaborado a partir do Google Acadêmico – *Scholar Google*. Setembro/2022.

## ANEXO

### Nuvens de Palavras



Professor "Staccato"



Professor "Síncope"



Professor "Legato"



Professor "Presto"



Professor "Andante"

# Documento Digitalizado Restrito

## Tese Artur Fabiano Albuquerque

**Assunto:** Tese Artur Fabiano Albuquerque  
**Assinado por:** Lidiane Santana  
**Tipo do Documento:** ANEXO  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Restrito  
**Hipótese Legal:** Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)  
**Tipo do Conferência:** Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Lidiane Cristina de Santana, AUX EM ADMINISTRACAO**, em 20/08/2025 08:19:39.

Este documento foi armazenado no SUAP em 20/08/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 2288061

**Código de Autenticação:** a2a4ca2a92

