

Principais temas das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de música no Ensino

Médio

Main themes of academic research on music teaching in High School

Principales temáticas de la investigación académica sobre la enseñanza de música e la Escuela

Secundaria

Recebido: 01/11/2022 | Revisado: 14/11/2022 | Aceitado: 15/11/2022 | Publicado: 21/11/2022

Adilson de Souza Borges

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5649-9248>

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil

E-mail: adilsonsb@hotmail.com

Resumo

O objetivo do estudo foi compreender quais são os principais temas das pesquisas relacionadas ao ensino de música no Ensino Médio. Para tal, foi desenvolvido uma pesquisa qualitativa de análise de conteúdo de 16 artigos recuperados na Revista da Abem e nos repositórios da Scielo e da Capes. A base teórica esteve fundada em princípios referentes ao ensino de música no Ensino Médio. Os achados mostraram que os principais temas das pesquisas acadêmicas sobre o ensino de música no Ensino Médio são: preferência musical dos alunos do Ensino Médio; formação de professores de música do Ensino Médio e propostas pedagógicas; ensino de música no Ensino Médio; legislação da Educação Musical no Ensino Médio; e relações, concepções e cultura musical dos alunos do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de música; Ensino médio; Temas candentes; Educação musical; Revisão de literatura.

Abstract

The objective of the study was to understand what are the main themes of research related to music teaching in high school. To this end, a qualitative research was carried out to analyze the content of 16 articles retrieved in Revista da Abem and in the repositories of Scielo and Capes. The theoretical basis was based on principles referring to the teaching of music in high school. The findings showed that the main themes of academic research on music teaching in high school are: high school students' musical preference; training of high school music teachers and pedagogical proposals; music teaching in high school; legislation on Music Education in High School; and relationships, conceptions and musical culture of high school students.

Keywords: Music teaching; High school; Burning themes; Musical education; Literature review.

Resumen

El objetivo del estudio fue comprender cuáles son los principales temas de investigación relacionados con la enseñanza de la música en la escuela secundaria. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa para analizar el contenido de 16 artículos recuperados en la Revista da Abem y en los repositorios de Scielo y Capes. La base teórica se basó en principios referentes a la enseñanza de la música en la escuela secundaria. Los hallazgos mostraron que los principales temas de investigación académica sobre la enseñanza de la música en la escuela secundaria son: la preferencia musical de los estudiantes de secundaria; formación de profesores de música de secundaria y propuestas pedagógicas; enseñanza de la música en la escuela secundaria; legislación sobre Educación Musical en la Escuela Secundaria; y relaciones, concepciones y cultura musical de estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Enseñanza de la música; Escuela secundaria; Temas ardientes; Educación musical; Revisión de literatura.

1. Introdução

O ensino de música na escola é obrigatório por meio de Lei desde 2008 a partir da Lei 11.769 (Brasil, 2008). No Ensino Médio, atualmente, a Lei 13.415 preconiza que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2005, grifo nosso).

A BNCC do Ensino Médio, por sua vez, está organizada de forma a dar continuidade às aprendizagens (consideradas) essenciais propostas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, organizada em diferentes “itinerários formativos”. Neste sentido, “As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” que tem a finalidade de integrar dois ou mais componentes do currículo escolar, buscando compreender a realidade e atuar nela (Brasil, 2018, p. 469).

Por outro lado, uma diversidade de pesquisas (Diniz & Del Bem, 2006; Soares, 2008; Cunha, 2014; Borges & Delgado, 2022) vem comprovando o potencial do ensino de música na promoção do desenvolvimento de crianças e jovens, apontando que atividades musicais, como de apreciação musical, de canto, atividades rítmicas, práticas instrumentais e demais atividades práticas musicais não só promovem a alegria e a satisfação, como também favorecem e potencializam “o seu desenvolvimento, aqui entendido no seu amplo aspecto, físico, motor, afetivo, social e cognitivo” (Soares, 2008, p. 79).

Apesar da obrigatoriedade do ensino de música na escola e de sua importância na formação de crianças e jovens, o ensino de música ainda não é uma realidade em grande parte das escolas brasileiras. Essa situação decorre, principalmente, da falta de profissionais habilitados em música atuando na Educação Básica e da falta de qualificação profissional de pedagogos e professores que ensinam música, sobretudo na disciplina de arte. Como resultado, o ensino de música na escola – e isso também inclui no Ensino Médio – se torna mais um recurso pedagógico de outras áreas do conhecimento ao invés do ensino-aprendizagem dos conhecimentos musicais (Requião, 2018; Pereira, 2020; Borges, 2021).

Levando em consideração a importância da pesquisa acadêmica para a construção do conhecimento no campo da Educação Musical e mudança dessa realidade, este artigo emerge da seguinte questão: “Quais são os principais temas das pesquisas relacionadas ao ensino de música no Ensino Médio?” Para tanto, realizei um estudo qualitativo de análise de conteúdo de artigos recuperados na ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), na Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica *Online*) e no Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior), fundamentado em princípios relacionados ao ensino de música no Ensino Médio, tencionando responder à esta questão, como também conhecer/compreender os principais aspectos relacionados aos temas emergentes.

2. O Ensino de Música no Ensino Médio

Em 2017 a Lei 13.415 (Brasil, 2005) alterou algumas leis da Educação Básica, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (Brasil, 1996). Relativamente ao Ensino Médio, a Lei passou a exigir uma carga horária de formação de mil e quatrocentas horas, “devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (Brasil, 2005). Além disso, estabeleceu na LDB que a BNCC passaria a definir direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio nas áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2005).

O ensino de música, por sua vez, assim como proposto na Lei 13.278/2016 (Brasil, 2016), continuou compondo o componente curricular da disciplina de Arte, tendo em vista que o texto da Lei 13.415 fixou que a BNCC “referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, **arte**, sociologia e filosofia” (Brasil, 2005, grifo nosso). Na prática, a BNCC determinou – por meio da oferta de arranjos curriculares – o ensino de música no itinerário “linguagens e suas tecnologias”.

De acordo com o documento, o itinerário linguagens e suas tecnologias

busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, **Arte**, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes

povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (Brasil, 2018, p. 481, grifo nosso).

Nesta perspectiva, o documento preconiza que o itinerário deve garantir que os estudantes intensifiquem e aprofundem aprendizagens sobre os campos do conhecimento e as competências específicas e habilidades, como também desenvolvam maior capacidade de abstração e reflexão e mais autonomia intelectual, ampliando suas possibilidades de participação na sociedade e na produção cultural (Brasil, 2018).

Verifica-se, que com essa reforma do Ensino Médio, ocorreram profundas mudanças estruturais na organização curricular, como também na formação básica dos estudantes. Essas articulações entre as áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que podem aprofundar alguns dos conhecimentos específicos de cada itinerário formativo, também enfatizam uma formação fragmentada e empobrecida de conhecimentos que não perpassam o itinerário percorrido.

Em relação ao ensino de música, o documento garante a presença da música no currículo do Ensino Médio, sobretudo no itinerário “linguagens e suas tecnologias”, porém, concomitantemente desconsidera os avanços das Leis 11.769/2008 (Brasil, 2008) e 13.278/2016 (Brasil, 2016), considerando que reduz a música como campo de conhecimento artístico nas formas de conteúdo e/ou tema do itinerário formativo na disciplina de arte. Nas palavras de Santos (2019, p. 62), entender esse panorama é, antes de tudo, “compreender que ainda estamos longe de efetivar a música dentro das escolas brasileiras” (Santos, 2019, p. 62).

Desta forma, o ensino de música, que já era escasso mesmo que garantido pelas respectivas Leis desde 2008, se constitui meramente parte de propostas curriculares veiculadas por órgãos governamentais, não obstante estar fixado na disciplina de arte e em itinerário formativo específico, sobrevivendo “muitas vezes de forma oculta, em atividades extracurriculares e em projetos comunitários” (Amato, 2006, p. 162).

De um modo geral, o ensino de música na escola vem enfrentando muitos desafios ao longo de várias décadas. Assim como Loureiro (2003, p. 109), considero que dentre os principais desafios “[...] a falta de sistematização do ensino de música nas escolas [...]” e o desconhecimento do valor da música no currículo escolar são os de maior importância. Soma-se a isso, a necessidade de maior qualificação profissional, haja vista que a maioria dos professores de arte nas escolas brasileiras não são especialistas em música (Penna, 2002; Queiroz & Marinho, 2007; Borges & Richit, 2020).

Por outro lado, é preciso conceber a música como elemento essencial em sociedade, haja vista que possui funções sociais, constituindo-se uma ferramenta de desenvolvimento da personalidade, da criticidade e da criatividade, por isso indispensável em ambiente escolar. A música faz parte de um sistema cultural que abarca todos os setores da vida, se estabelecendo como fator preponderante de humanização e estética (Loureiro, 2003).

Nesta perspectiva, a música se constitui uma arte simbólica persistente em todas as culturas, possuindo papel específico nos sistemas educacionais. Outrossim, “é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (Swanwick, 2003, p. 18). Por conseguinte, apresentando diversas funções na sociedade, dentre elas: de representação simbólica, de prazer estético, de contribuição para a estabilidade da cultura e da sociedade, de expressão emocional, dentre outras funções.

Para se ter uma ideia da importância da música, na década de 1930, por exemplo, período em que o canto orfeônico foi introduzido nos sistemas educacionais brasileiros, a música como arte simbólica demonstrou de forma patente seu potencial transformador. Neste período foi utilizada como método de ensino, em virtude do seu potencial político, social e ideológico, proporcionando um efeito por meio do discurso musical. A mensagem difundida nas canções abarcava conceitos patrióticos e valores morais, por isso foi considerada “um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade” (Loureiro, 2003, p. 55).

É profícuo ponderar que a arte em si, está associada a uma perspectiva ontológica e, em virtude disso, reflexiva e investigativa sobre o ser humano e a sociedade. Logo, o ensino de música na escola, inserido em um contexto de valorização como linguagem artística e sistematização contínua do ensino, pode responder à demandas inadiáveis e iminentes que refletem as necessidades “mais profundas do ser humano e o desenvolvimento num espaço confortável, sobretudo o intelectual” (Santos, 2016, p. 67).

Em síntese, é preciso muito mais do que organizar um conjunto orgânico de aprendizagens essenciais e/ou aumentar a carga horária do Ensino Médio. Para que uma base curricular possibilite aos estudantes inserirem-se “de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]”, é imprescindível igualmente valorizar/garantir outros aspectos qualitativos, dentre os quais, as artes, inclusive a música, elemento que no Ensino Médio, especialmente, a BNCC limitou a um itinerário formativo e/ou a um tema curricular desse itinerário, “de forma que há apenas um espaço potencial para a música na escola” (Penna, 2004, p. 19).

3. Percurso Metodológico

Tendo como base a problemática: “Quais são os principais temas relacionados ao ensino de música no Ensino Médio”, segundo as pesquisas disponíveis/publicadas na Scielo, Capes e Revista da Abem?, realizei uma revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa, analisando o conteúdo de artigos recuperados nessas bibliotecas eletrônicas. A motivação da investigação surgiu da minha inquietação em compreender quais são os temas recorrentes sobre o ensino de música na escola no Ensino Médio, segundo as pesquisas nesse campo, como também contribuir para o desenvolvimento do ensino de música na escola.

Em relação à pesquisa com abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que nessa abordagem de pesquisa a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o seu principal instrumento. Do mesmo modo, evidenciam que é uma abordagem descritiva com interesse mais focado no processo do que simplesmente nos resultados e produtos. Nesse sentido, a pesquisa com abordagem qualitativa figura adequada aos estudos científicos de grupos sociais e fenômenos, bem como à análise de discursos e de documentos, fonte de dados utilizada nesta pesquisa.

No que tange à revisão sistemática de literatura, consiste em uma modalidade de pesquisa com protocolos específicos, focada em seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, “apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo” (Galvão & Ricarte, 2020, p. 59). Outrossim, busca compreender e dar logicidade ao *corpus* documental constituído, principalmente verificando o que funciona ou não em um contexto específico. Portanto, a revisão sistemática de literatura possui um alto nível de evidência e se apresenta como um importante documento para compreensão de um tema determinado e tomada de decisões.

A análise de conteúdo, por sua vez, é considerada um método de descrição objetiva e sistemática com o propósito de interpretar o conteúdo das comunicações, podendo ser organizada em torno de três etapas, isto é: a pré-análise (primeira etapa de organização dos materiais); a exploração dos materiais (etapa de codificação, enumeração e definição de categorias); e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977).

3.1 Constituição dos dados

Os dados foram constituídos em junho de 2022 por meio de um conjunto de artigos recuperados na Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica *Online*), no Portal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) e na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). A biblioteca Scielo reúne publicações de artigos científicos com

Qualis A, o Portal da Capes abarca um amplo acervo de artigos de revistas renomadas e avaliadas por pares e a revista da Abem – específica de produções na Educação Musical – está classificada como A1 no sistema *Qualis*/CAPES.

Na plataforma Scielo, desenvolvi uma busca avançada utilizando, no primeiro campo, o descritor “ensino de música” (opção: todos os índices) “*and*” no segundo campo “ensino médio” (opção: todos os índices), recuperando 16 artigos. Em seguida, optei pelo recurso disponível “Aplicar Filtros”, utilizando as opções: idioma “português”; tipo de literatura “artigos”; e “filtrar”. Ao final, foram recuperados 6 artigos. Ademais, procurando constituir um maior número possível de material empírico, também utilizei novas combinações de descritores (tais como: ensino médio + ensino de música), contudo não encontrando novos arquivos.

No Portal da Capes, desenvolvi uma busca avançada utilizando o descritor (entre aspas) “ensino de música” no “campo 1” (com a opção: Qualquer campo contém), e no “campo 2” (com a opção Qualquer campo contém) o descritor (entre aspas) “ensino médio”, opção buscar. Ademais, utilizei a opção “Tipo de material” (todos os itens), a opção “Idioma” (Qualquer idioma) e a opção “Data da publicação” (Qualquer ano), totalizando 30 artigos. Em seguida, optei por “Personalizar meus resultados”. Para tanto, utilizei como opções os “Periódicos revisados por pares” e os “Artigos”. Após “Aplicar Filtros” foram recuperados 13 artigos, dos quais dois não estavam disponibilizados.

Por fim, na Revista da ABEM desenvolvi a busca na opção “CONTEÚDO DA REVISTA”, sendo que, no único campo de busca disponível utilizei o descritor “ensino médio” e na opção de refinamento de busca “Todos”. Após clicar em “Pesquisar” foram recuperados 18 artigos.

Com base no objetivo e problemática desta investigação, estabeleci os seguintes determinantes como critérios de exclusão/inclusão:

- Trabalhos que não eram da área da Música
- Trabalhos que não tratavam do ensino de música no Ensino Médio
- Pesquisas internacionais
- Trabalhos que tratavam do ensino de música como estratégia de aprendizagem de outras áreas do conhecimento
- Trabalhos integrando música com outras áreas do conhecimento
- Trabalhos que não foram avaliados por pares

Guiado por esses critérios, iniciei a leitura do material com ênfase nos títulos, palavras-chave e resumos, constituindo 2 artigos da Scielo, 3 artigos do Portal da Capes e 11 artigos da Revista da Abem, totalizando 16 artigos. Após essa etapa, dei início a leitura do material empírico com incidência sobre todo o texto.

A seguir, apresento o material empírico selecionado.

Quadro 1 - Artigos selecionados.

Autor	Ano	Título	Revista	Site de busca
Maura Penna	2002	Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa	Revista da Abem	Abem
Daniela Dotto Machado	2004	A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio	Revista da Abem	Abem
Júlia Maria Hummes	2004	Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola	Revista da Abem	Abem
Maura Penna	2004	A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos	Revista da Abem	Abem
Carlos Eduardo Pimentel Valdiney Veloso Gouveia Tatiana Cristina Vasconcelos	2005	Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional	SciELO	Estudos de Psicologia
Fernando Stanzione Galizia	2009	Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais	Revista da Abem	Abem
Magali Oliveira Kleber Cleusa Eriene dos Santos Cacione	2010	Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina	Revista da Abem	Abem
Cristina Bertoni dos Santos	2012	Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola	Revista da Abem	Abem
Rafael Rodrigues da Silva	2012	O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio	Revista da Abem	Abem
João Fortunato Soares de Quadros Júnior Oswaldo Lorenzo	2013	Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo	Revista da Abem	Abem
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti	2016	Propostas pedagógicas de Oscar Lorenzo Fernandez para o ensino da música nas escolas públicas brasileiras (1930-1931)	SciELO	Hist. Educ. (Online)
André Müller Reck Ana Lúcia Louro	2017	Culturas musicais religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas	Portal da Capes	Educação Unisinos
Micael Carvalho dos Santos	2019	A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil	Revista da abem	Abem
Olga Alves de Oliveira Maura Penna	2019	Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica	Portal da Capes	Revista Vórtex
Micael Carvalho dos Santos	2020	Educação musical escolar e ensino médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola	Revista da Abem	Abem
Tereza Cristina Benevenuto Lautério Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	2021	O ensino de Música nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: uma revisão da literatura	Portal da Capes	Revista Thema

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma vez preparado o material a ser analisado, dei início ao processo de exploração buscando construir unidades de registro, para em seguida agrupar os dados comuns representando-os por meio de categorias temáticas (ou recortes

disciplinares) que emergiram do processo de análise. Após, iniciei a descrição dos dados em cada uma das categorias e procedi com a interpretação buscando identificar os temas candentes e aspectos intrínsecos a eles (Moraes, 1999).

4. Análise dos Dados

Do processo de análise do material empírico emergiram as categorias temáticas da pesquisa, a saber: “preferência musical dos alunos do Ensino Médio”; “formação de professores de música do Ensino Médio e propostas pedagógicas”; “ensino de música no Ensino Médio”; “legislação da Educação Musical no Ensino Médio”; e “relações, concepções e cultura musical dos alunos”.

4.1 Preferência Musical dos alunos do Ensino Médio

Nesta categoria temática os artigos discutiram sobre as relações entre a preferência musical e o comportamento antissocial dos alunos, a influência da classe social na escolha musical dos estudantes e os seus discursos sobre seus consumos musicais na definição entre música boa ou ruim.

Pimentel, et al., (2005, p. 404) realizaram um estudo com 548 alunos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de João Pessoa (PB) pretendendo conhecer as relações entre a preferência musical e o comportamento antissocial dos alunos, bem como “investigar se os estilos musicais estão relacionados aos comportamentos anti-sociais e às atitudes frente ao uso de maconha”. Os dados foram constituídos por meio de um questionário sendo que os participantes responderam à escala de preferência musical, de atitudes frente ao uso de maconha, de condutas antissociais e delitivas, como também perguntas de caráter sociodemográfico. Os resultados manifestaram que a “preferência por estilos musicais anticonvencionais (*heavy metal* e *rap*) se correlacionou diretamente com as atitudes favoráveis frente ao uso de maconha e com os comportamentos anti-sociais e delitivos” (Pimentel, et al., 2005, p. 403, grifo nosso).

Silva (2012, p. 93), por sua vez, investigou os discursos de alunos do Ensino Médio sobre seus consumos musicais e como estes operam “na distinção entre o que comumente se denomina ‘música boa’ e ‘música ruim’ em seu cotidiano escolar”. Para tanto, realizou entrevistas com os alunos e observações das aulas de música. A letra da música e o ritmo musical foram os critérios mais citados pelos alunos sobre a distinção entre música boa e música ruim.

Já a pesquisa de Quadros e Lorenzo (2013) teve o objetivo de conhecer as preferências musicais de alunos do Ensino Médio em Vitória (ES), como também verificar a influência da classe social na escolha musical desses estudantes. Para tanto, aplicaram um questionário sobre a preferência de estilos musicais para 966 alunos das três séries do Ensino Médio. Os resultados mostraram que: os alunos mais ecléticos são oriundos de regiões com maior poder aquisitivo; a religião se configura um fator de influência na escolha musical; e os estilos de massa, vinculados aos meios de comunicação, possuem maior representatividade nas preferências musicais dos participantes da pesquisa.

Em minha análise identifiquei que os consumos musicais dos jovens do Ensino Médio se dão em condições históricas específicas – dialogando com critérios e modelos musicais construídos historicamente – e de acordo com seus contextos sociais e econômicos. Contudo isso não equivale afirmar que a juventude consome apenas o que lhes é imposto pela indústria cultural (que só valoriza o que é efêmero) nem que as condições históricas e o contexto social e econômico são limites intransponíveis para os consumos musicais, haja vista que de acordo com os dados levantados por Silva (2012), os jovens parecem dar sinais de protagonismo na escolha de seus consumos musicais.

Na escolha musical, por sua vez, o aspecto mais preponderante é a linguagem verbal. É a letra da música que tem maior potencial de análise e descrição para os jovens, não obstante critérios como ritmo também serem considerados em seus consumos musicais. Neste sentido, um dos alunos afirmou “aceitar ouvir *funk* quando sai pra dançar, apesar de não ser a

música que ouve em casa” (Silva, 2012, p. 99). Critérios como melodia, cantores e conteúdo praticamente não foram considerados na escolha musical dos alunos do Ensino Médio.

Em relação aos consumos musicais de meninos e meninas, não houve discrepâncias significativas. O número de citações de cada estilo musical esteve equilibrado para ambos os sexos. Porém, no que diz respeito à forma como se relacionam com a música houve diferenças substanciais. Para jovens do sexo feminino a referência às danças como critério de consumo musical é muito maior do que entre jovens do sexo masculino, “ao passo que a referência à execução instrumental (admiração por instrumentistas e apreciação de *performances* musicais que exigem maior domínio técnico do instrumento) é muito maior entre jovens do sexo masculino que do feminino” (Silva, 2012, p. 102).

Quadros e Lorenzo (2013) apresentaram dados valiosos sobre as relações existentes entre a preferência musical e a classe social dos alunos do Ensino Médio, posto a escassez de estudos similares no Brasil. Segundo os pesquisadores, de uma amostra de 966 alunos do Ensino Médio da cidade de Vitória/ES – com idades entre 14 e 46 anos, “procedentes de todas escolas estaduais de Vitória (13 no total), distribuídos nas três séries que compõem o ensino médio (35,6% alunos do 1º ano, 32,5% alunos do 2º ano e 31,9% alunos do 3º ano)” (Quadros & Lorenzo, 2013, p. 40) – houve uma elevada preferência musical pelo pagode, seguramente devido à influência do contexto social, “nesse caso a cultura capixaba, no qual o pagode é uma música onipresente na vida cotidiana” por meio da grande mídia (Quadros & Lorenzo, 2013, p. 45).

Além disso, verificaram que o estilo *jazz*, por exemplo, foi aquele no qual a variável “região” exerceu maior influência, predominando em uma região de classe social mais elevada. Esses achados corroboram os estudos de North e Hargreaves (2007), indicando que os estilos musicais considerados mais cultos costumam ser mais preferidos por pessoas e/ou regiões de classes sociais mais elevadas. Por outro lado, o *funk* esteve associado às preferências de alunos de regiões de baixa renda, confirmando que o fator socioeconômico está diretamente ligado às preferências musicais.

Outrossim, o estudo de Quadros e Lorenzo (2013) também evidenciou que a existência de ambientes sociais que proporcionam o contato com os estilos musicais, bem como o entorno público, são fatores que influenciam muito nas escolhas musicais. Deste modo, preferências por estilos musicais mais elitistas também foram encontradas em alguns entornos sociais específicos, como é o caso de uma região universitária de Vitória onde está situada a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Outro dado valioso é que em regiões onde predominaram a preferência pela música gospel houve uma baixa escuta à estilos musicais associados à valores e hábitos indesejáveis (consumo de drogas, práticas sexuais libertinas, etc.), como são os casos de estilos oriundos do *rock*, como *punk* e *metal* e do *reggae*.

De um modo geral, os jovens que tem preferência por esses estilos musicais

não se pautam por idéias e crenças difundidas por instituições tradicionais, como a família ou a igreja. Esses são, geralmente, adolescentes, na maioria do sexo masculino, que, entre outras coisas, obviamente, querem se divertir, serem notados como diferentes e quebrar as normas. Note-se que o *rock*, nas suas várias ramificações, vem sendo historicamente relacionado com rebeldia e delinqüência (Pimentel, Gouveia & Vasconcelos, 2005, p. 411).

Nesta perspectiva, estudos vem demonstrando, empiricamente, uma correlação direta entre a preferência por estilos musicais anticonvencionais e atitudes favoráveis frente ao uso de maconha. Esse padrão, por sua vez, não é verificado pelas pesquisas com respeito à música clássica ou à música popular brasileira (MPB). Esses achados corroboram Loureiro (2003), base teórica deste estudo, que evidencia que a música possui um potencial (político, social e ideológico) transformador na sociedade.

Em síntese, a preferência por estilos musicais é preponderante na constituição da identidade pessoal e social dos estudantes. A música é um importante veículo de comunicação em diversas situações do dia a dia, permeando os

relacionamentos interpessoais, inclusive, influenciando a atração ou rejeição por determinados grupos, a escolha do vestuário, os comportamentos, a aparência, o corte de cabelo, a linguagem, entre outros aspectos (Pimentel, et al., 2005).

Por fim, é importante manifestar que os estudos apontaram que a idiosincrasia da realidade cultural brasileira é um fator de forte influência no tocante as preferências musicais. Portanto, conhecer as preferências musicais dos alunos do Ensino Médio é muito importante ao professor para a compreensão de suas atitudes e comportamentos, bem como para utilização dessa informação na elaboração do planejamento didático. Isso forneceria ao professor subsídios para o estabelecimento de mecanismos para conduzir os alunos a uma ampliação do seu repertório e conhecimentos musicais, amenizando a influência da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, tornando-os ouvintes mais ecléticos.

4.2 Formação de professores de música do Ensino Médio e propostas pedagógicas

Nesta categoria os artigos trataram sobre as competências docentes, os conhecimentos e experiências desenvolvidas em projetos formativos, como também sobre propostas pedagógicas.

A pesquisa de Machado (2004) teve o objetivo de investigar as competências docentes – com base na visão de 12 professores do Ensino Fundamental e Médio habilitados em música – que são necessárias a atividade pedagógico-musical escolar. Para tanto, com base na teoria de noção de competência, utilizou o método *survey* e a técnica da entrevista semiestruturada na constituição de dados. Como resultados, foram identificadas sete competências, a saber: elaborar propostas de ensino de música; administrar a progressão de aprendizagens musicais; dirigir/organizar situações de aprendizagem musical; administrar os recursos escolares; conquistar a valorização do ensino de música na escola; manter-se em processo de formação continuada; e relacionar-se afetivamente com os alunos.

Por sua vez, o estudo de Kleber e Cacione (2010, p. 75) teve o objetivo de relatar aspectos de um projeto de formação de professores que envolveu oito cursos de licenciatura da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Dentre as atividades, o projeto propôs o desenvolvimento da experiência voltada à prática do estágio curricular em duas escolas de Londrina (PR). Os resultados mostraram “um avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o projeto, uma vez que propiciou um maior conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio”.

Monti (2016, p. 227) analisou a proposta pedagógica de Lorenzo Fernandez (músico nacionalista do século XX). A principal fonte documental da pesquisa foi o periódico “Ilustração Musical” (1930-1931). Os resultados apontaram que, para Lorenzo Fernandez, “a base do ensino da música nas escolas públicas era a formação de professores por meio de cursos especializados com ênfases musicais e pedagógicas consistentes, uma proposta que dependia dos investimentos do governo brasileiro vigente no período em questão”.

Verifiquei na análise desta categoria temática que, na visão dos professores de música, as competências necessárias para docência no Ensino Médio são: elaborar e desenvolver propostas de ensino de música; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos disponíveis no contexto escolar; conquistar a valorização do ensino de música; relacionar-se efetivamente com os alunos; e manter-se em contínuo processo de formação profissional.

Essas competências se tornam importantes pois foi constatado a inexistência de disciplinas de música propriamente dita e currículos estruturados específicos para a Educação Musical no Ensino Médio. Por consequência, exigindo do professor a organização de situações de aprendizagem interessantes, especialmente devido a alguns desafios discentes, como a falta de concentração dos alunos e o desinteresse em aprender música. Essas situações de aprendizagem precisam partir das representações que os alunos possuem sobre a música.

Tendo em vista que nem todos os alunos aprendem música do mesmo modo ou na mesma progressão, aos professores de música do Ensino Médio “é demandada a construção de seqüências didáticas de acordo com o nível dos alunos” (Machado, 2004, p. 42). Além disso, lhes é exigido muita criatividade e disposição para administrar os escassos recursos que a escola dispõe para o ensino de música, como também para a conquista da valorização da Educação Musical no contexto escolar.

Averigüei que os professores salientaram a necessidade de se estabelecer limites fundamentais de convivência com os alunos, numa tentativa de esclarecer as condutas exigidas ao grupo na participação das aulas de música. Outrossim, a grande maioria dos professores compreendem que a realização de cursos de formação continuada, bem como a aquisição de materiais didáticos, livros, revistas e o uso da *internet* são caminhos para a qualificação da prática pedagógico-musical e para manter-se em contínuo processo de formação.

Outro aspecto muito importante, evidenciado especialmente no estudo de Kleber e Cacione (2010), é a organização da formação e construção do conhecimento de forma interdisciplinar. O trabalho interdisciplinar propicia convergências conceituais “e, também, os conflitos, propulsores da construção do conhecimento gerado nesse processo” (Kleber & Cacione, 2010, p. 77). Na interação com outras áreas do conhecimento é oportunizado a exposição de um conhecimento fundamentado, mais objetivo, intersubjetivo e coletivo, vivenciando-se a sua transitoriedade. Esse processo, conseqüentemente, imprime uma conotação positiva aos erros e acertos, funcionando como uma valiosa ferramenta pedagógica ao permitir voltar, refletir e reestruturar o processo em desenvolvimento.

Por fim, os achados mostraram que o subsídio à formação de professores de música, por meio de investimentos públicos, tem o potencial de promover a construção de um consistente conhecimento musical e pedagógico docente, bem como a articulação com a realidade da escola pública. Logo, contribuindo para a efetivação de propostas musicais e pedagógicas no Ensino Médio escolar (Monti, 2016; Kleber & Cacione, 2010).

4.3 Ensino de música no Ensino Médio

Nesta categoria temática os estudos debateram sobre as funções do ensino de música na escola, suas implicações na formação de professores e a inserção da música na disciplina de Arte.

Penna (2002), por meio de uma pesquisa de campo desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002 com professores de arte de escolas públicas de João Pessoa (PB), investigou o ensino de música no Ensino Fundamental e Médio. O material empírico constituído mostrou que a música não ocupava um espaço significativo na formação dos alunos, como também que o número de professores de arte com habilitação em música era extremamente reduzido.

A pesquisa de Hummes (2004), de revisão bibliográfica, investigou as funções que o ensino de música possui nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de Montenegro (RS). Para tal fim, a base teórica esteve alicerçada em estudos sobre as funções da música na sociedade. Os resultados evidenciaram que o ensino de música na escola possui diversas funções, isto é: de entretenimento, de recurso de aprendizagem de outros componentes curriculares, de trabalhos corporais, função de desenvolvimento do raciocínio, bem como da motricidade ampla e fina.

No que diz respeito a Galizia (2009, p. 76), propôs “reflexões sobre o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio, e suas implicações na formação dos professores de música”. Com base em argumentos que giram em torno da premissa de que o ensino de música deve ter como base a música que os alunos vivenciam em seu cotidiano, verificou que o fato dessas músicas pertencerem à indústria cultural e às tecnologias de massa são aspectos que fazem com que os professores não as levem em consideração. Portanto, os resultados evidenciaram a importância de, no ensino de música, os professores levarem em conta o repertório musical dos alunos permeado pelo uso das tecnologias digitais.

E Lautério e Figueiredo (2021, p. 37) discutiram “sobre a inserção da música na disciplina de Arte nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, que buscam a integração dos conhecimentos da educação básica e da educação profissional

tecnológica”. Para tanto, realizaram uma revisão bibliográfica de anais de eventos, dissertações e teses da área da Educação Musical. Os resultados evidenciaram que a organização do ensino de música na disciplina de arte toma rumos diferentes no âmbito dos cursos técnicos integrados dos IFs, pois estão imbricados com questões contextuais e interpretações sobre a legislação vigente acerca do ensino de música na disciplina de arte, não obstante sinalizarem uma tendência para a prática polivalente, apontada nos documentos analisados pelos autores.

Minha análise verificou que os estudos apontaram para a escassez de professores habilitados em música atuando no Ensino Médio. De um modo geral, o ensino de arte é marcado por uma proposta polivalente em uma abordagem integrada das linguagens artísticas. Desta forma, o professor de arte costuma ter liberdade para planejar as suas aulas “pois poucas redes de ensino têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos para a área de arte ou para as linguagens específicas. Quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo” (Penna, 2002, p. 11). Como consequência, essa liberdade permite ao professor desenvolver mais adequadamente os conteúdos curriculares de sua habilitação.

Esses achados vão ao encontro à discussão proposta no capítulo teórico deste estudo, haja vista que apontei que, como resultado desses aspectos supracitados, o ensino de música na escola e no Ensino Médio acaba sendo reduzido à atividades extracurriculares, pedagógicas ou à projetos comunitários desenvolvidos em ambiente escolar (Amato, 2006).

De acordo com Penna (2002, p. 14), 56% dos professores de arte do Ensino Médio de João Pessoa-PB manifestaram que trabalham com música. Contudo, já “que grande parte dos professores que declaram abordar música em suas aulas de Arte não tem formação específica na área, certamente esse trabalho pode ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado”. Muitas dessas referências podem se limitar à algum tipo de abordagem apenas relacionada à música (atividades de interpretação de texto com letras de canções), sem cunho propriamente musical, bastante recorrente no Ensino Médio.

Na atualidade, devido algumas ambiguidades da legislação acerca do ensino de Arte – que possibilitam diferentes interpretações sobre a estrutura curricular e a contratação de professores – continua ocorrendo a tendência para a prática polivalente, em sua maioria por professores habilitados em Artes Visuais (Penna, 2002; Queiroz & Marinho, 2007; Borges & Richit, 2020), sendo esta apontada nos estudos de documentos normativos analisados por diversos autores (Lopes, 2018; Ribeiro, 2017; Santos, 2020; Lautério & Figueiredo, 2021). “Esta prática, que se caracteriza por um único professor ensinando as diversas linguagens artísticas, tem sido discutida na literatura específica da educação musical, evidenciando a limitação deste modelo para a escola brasileira” (Lautério & Figueiredo, 2021, p. 48), principalmente por contribuir para a diluição dos conteúdos de cada linguagem artística, sobretudo a musical.

Essa realidade, por sua vez, acarreta alguns desafios iniciais, especialmente relacionados à formação profissional condizente para a atuação docente no Ensino Médio na disciplina de arte. Tal diversidade de propostas e práticas do ensino de arte ou envolvendo o ensino de música na disciplina de arte pressupõe qualificação profissional, como também indicando a forma como a música deve estar inserida no currículo escolar do Ensino Médio.

Por conseguinte, para os professores não especialistas o ensino de música acaba gerando alguns entraves, sobretudo no que diz respeito ao ensino dos conhecimentos elementares da música, como também do desenvolvimento de práticas musicais. De fato, o trabalho docente é um “ofício feito de saberes” (Gauthier, 2013), portanto, para ensinar música é necessário, *a priori*, o desenvolvimento de conhecimentos que permitam, no processo de ensino e aprendizagem musical, abrir possibilidades para a construção do conhecimento em música tanto quanto outras áreas do conhecimento escolar. “O manuseio dos elementos formadores da música, os componentes estéticos que a envolvem e as questões históricas que a localizam são fontes que abastecem o estudante de várias possibilidades de criação e recriação de significados” (Hummes, 2004, p. 21).

4.4 Legislação da Educação Musical no Ensino Médio

Os estudos agrupados nesta categoria temática analisaram as diversas leis e documentos normativos oficiais que foram/são fundamentos do ensino de música no Ensino Médio.

Penna (2004) analisou diversas leis e documentos normativos sobre o ensino de música na escola nas décadas de 1970 e 1990, buscando apontar as continuidades e diferenças relacionadas à esses dois momentos históricos. Os achados da pesquisa manifestaram que “desde a Lei 5.692/71, não há dispositivos legais de alcance nacional específicos sobre o ensino de música na educação básica”, estando os conteúdos musicais subordinados à disciplina de arte (Penna, 2004, p. 19).

Oliveira e Penna (2019, p. 1), por sua vez, refletiram sobre o ensino de música na escola de acordo com as propostas de documentos oficiais, “enfocando a polivalência na área das artes como questão ainda não resolvida”. Por meio da pesquisa documental, analisaram as principais legislações e orientações curriculares que nortearam a Educação Musical desde a década de 1960. Os resultados apontaram que a polivalência ainda se encontra arraigada nas concepções curriculares da disciplina de arte e, “na verdade, não se pode afirmar que a legislação educacional brasileira e as orientações curriculares oficiais dissipem tal interpretação” (Oliveira & Penna, 2019, p. 22).

E Santos (2019, p. 52) analisou os fundamentos pedagógicos e a estrutura na qual foi construída a BNCC. Para tal fim, ponderou sobre os marcos legais que estruturam a BNCC do Ensino Médio e apontou as interações entre a Educação Musical e o currículo escolar nacional a partir da Lei 13.278/2016, que tornou obrigatório o ensino das quatro linguagens artísticas na Educação Básica. Dentre os achados, manifestou que a BNCC nega o acesso aos vários conhecimentos da cultura e da arte a uma parcela da população brasileira, verificando que o documento busca articular-se com as exigências de organismos internacionais e, demonstrando, substancialmente, uma “submissão à lógica das avaliações de larga escala que condicionam as escolas à preparação e elaboração de testes censitários”. Por fim, apontou o desprezo da BNCC do Ensino Médio pela Arte, por estar associada diretamente a uma perspectiva ontológica e, “portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, o que pode perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, a escrita e as ciências gerais” (Santos, 2019, p. 52).

Minha análise evidenciou que a legislação determina há mais de 50 anos um espaço para a música na disciplina de arte no Ensino Médio, não obstante não estabelecer garantias formais para este ensino. Consequentemente, a presença da música no currículo de arte tem sido marcada pela indefinição.

Na LDB 9.394/1996, por exemplo, a expressão “ensino de arte” potencializou a persistência – já evidenciada na LDB 5.692/1971 – da indefinição e ambiguidade que permitiram a multiplicidade, “uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (Penna, 2004, p. 23, grifo nosso). Do mesmo modo, o documento (da época) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) para o Ensino Médio apresentou um texto bem sucinto e genérico sobre a disciplina de arte, além de não incluir uma proposta específica para a música.

Haja vista essa flexibilidade, as decisões de como e quando trabalhar música ficaram a cargo de gestores e professores de arte, e, devido as especificidades da música, bem como a falta de profissionais qualificados e a carga horária reduzida da disciplina, a música foi perdendo seu espaço no currículo escolar, se reduzindo a atividades voltadas à construção do conhecimento em outras disciplinas (Galizia, 2011).

De acordo com Penna (2004, p. 24), soma-se a isso a falta de clareza em relação à formação do professor de arte, “cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB quer nos diversos Parâmetros, o que é uma questão importante, na medida em que define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem”.

Desta forma, os documentos norteadores favoreceram uma leitura polivalente das linguagens artísticas como integrantes da arte. Com isso, assim como na LDB 5.692/1971, continuou sob responsabilidade do professor de arte transitar pelos conhecimentos das quatro linguagens artísticas, mesmo que de forma ampla e inconsistente.

Segundo Penna (2004), as críticas à polivalência foram estabelecendo, paulatinamente, por meio de pesquisas acadêmicas, congressos e encontros diversos, a necessidade de se restabelecer os conhecimentos específicos de cada linguagem, refletindo, inclusive, no repúdio à denominação “Educação Artística”. Isso ficou evidenciado na LDB 9.394/1996 que dispensou essa expressão para adotar “ensino de arte”.

Em 2008, através da Lei 11.769, o ensino de música passou a ser obrigatório na Educação Básica no componente curricular arte. Apesar da Lei não esclarecer sobre a abordagem do ensino da música e/ou sobre a formação de professores para esse ensino, garantiu formalmente a obrigatoriedade – depois de quase 40 anos – da música na escola. Por sua vez, em 2016 a Lei 13.278 substituiu a Lei 11.769/2008 estabelecendo que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” da disciplina de arte (Brasil, 2016).

As Leis supracitadas conjuntamente com a nova BNCC determinaram que a música deve ser trabalhada na disciplina de arte com as demais linguagens artísticas. No Ensino Médio, porém, a disciplina de arte será ofertada no itinerário “Linguagens e suas tecnologias”, como efeito, limitando a música e as artes a um único itinerário formativo, enfraquecendo a posição da arte no currículo do Ensino Médio.

Tal qual a legislação e documentos norteadores anteriores, a BNCC não trouxe orientações consistentes quanto à formação de professores e a abordagem de ensino, abrindo espaço para diferentes interpretações, inclusive para a constituição/continuação de posturas polivalentes, que ainda se encontram fortemente arraigadas nas concepções curriculares e nas práticas pedagógicas de ensino de arte nas escolas brasileiras “e, na verdade, não se pode afirmar que a legislação educacional brasileira e as orientações curriculares oficiais dissipem tal interpretação” (Oliveira & Penna, 2019, p. 22).

De um modo geral, a BNCC determinou um conjunto de habilidades e competências dentro da temática “música” que devem ser desenvolvidas no itinerário formativo “Linguagens e suas tecnologias” no Ensino Médio. Contudo, o texto está bastante reduzido/limitado no que diz respeito à arte e à música, como também às dimensões do saber artístico.

Santos (2019) pondera que a BNCC se articula com ditames de organismos internacionais, negando o acesso democrático aos campos do conhecimento da cultura e da arte para uma parcela da população brasileira. O autor destaca que o foco no desenvolvimento de competências atende aos critérios do mercado de trabalho, em oposição ao mundo do trabalho. Esses critérios são mensurados, substancialmente, por meio da “submissão à lógica das avaliações de larga escala que condicionam as escolas à preparação e elaboração de testes censitários” (Santos, 2019, p. 66). Logo, a arte e outros campos do conhecimento associados à uma perspectiva ontológica “e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com o imediato e o pragmático” (Santos, 2019, p. 67).

Em síntese, o ensino de música na escola, incluindo no Ensino Médio, obteve avanços legais nos últimos anos e, entender esses avanços é, antes de tudo, compreender que a música ainda não está efetivada nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas públicas, por diferentes razões – já problematizadas por diversos pesquisadores (Penna, 2002; Galizia, 2011; Borges & Richit, 2020; Lautério & Figueiredo, 2021) – que aqui não terei condições de aprofundar devido o foco de discussão deste estudo. Logo, é preciso continuar esses avanços, ocupando espaços possíveis com práticas de aprendizagem musicais significativas, conscientes do papel da pesquisa acadêmica e dos professores que ensinam música na escola na formação dos alunos.

4.5 Relações, concepções e cultura musical dos alunos do Ensino Médio

Nesta categoria os estudos investigaram as relações que permeiam as concepções sobre as aulas de música e sobre os fenômenos musicais, bem como a cultura musical religiosa dos alunos do Ensino Médio.

O estudo de Santos (2012) buscou compreender “as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola”. Para tanto, desenvolveu uma revisão de literatura e analisou a fala dos alunos sob a perspectiva teórica relacionada às relações de identidade, relações sociais e relações epistêmicas. Os achados mostraram que a música possui sentido para os alunos e as aulas de música são reconhecidas por propiciarem momentos de aprendizagens musicais importantes ao desenvolvimento dos sujeitos.

Reck e Louro (2017) realizaram um estudo visando discutir aspectos das culturas religiosas musicais e as possibilidades de um ensino de música na escola mais plural e aberto às formas de produção, circulação e consumo da música. Essas questões foram abordadas por meio de reflexão teórica e de revisão de literatura. Concluíram que é preciso que o professor de música esteja atento ao contexto religioso dos alunos, abrindo-se ao diálogo no sentido de propor possibilidades musicais significativas/contextualizadas. “Esse diálogo necessita, ao menos de uma maneira geral, de uma compreensão por parte do professor sobre algumas implicações envolvidas na relação música-religião” (Reck & Louro, 2017, p. 197).

E Santos (2020) analisou “as configurações sócio-históricas do ensino médio brasileiro a partir de 1988, trazendo dados e apontando problemáticas tidas como consagradas no campo da educação”. Para tal fim, fez um levantamento de artigos da Revista da Abem que abordaram o Ensino Médio e a Educação Musical escolar, bem como as relações dos alunos com os fenômenos musicais. Os dados mostraram que o ensino de música está longe de ser uma realidade escolar, pelas múltiplas facetas regionais e características dos governos. Para o Ensino Médio, evidencia a importância de compreender os alunos e suas relações com a música e de sinalizar um diálogo sobre os processos de escutas e fazeres musicais no cotidiano da vida.

Minha análise permitiu compreender que as relações com a música fornecem aos alunos do Ensino Médio condições para nomear os conteúdos musicais que eles sabem e os que não sabem, como também “determinar o que querem aprender” (Santos, 2012, p. 86).

Neste sentido, os alunos são capazes de identificar todas as figuras do aprender, seja na forma epistêmica, “que é indicada pela figura de saber-objeto, seja na indicada pela atividade que requer um objeto, seja pelas formas relacionais. Todas essas formas, que sugerem os processos de aprendizagem, são indicadas a partir das suas relações sociais e de identidade” (Santos, 2012, p. 91). Desta forma, ao analisarem algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, os alunos apontam maneiras para a resolução de problemas identificados, defendendo a “necessidade de manter uma relação prática com a música, mas que essa seja variada no que se refere aos instrumentos, indicando atividades” (Santos, 2012, p. 90).

Além disso, verifiquei que as relações e concepções musicais dos alunos precisam ser considerados elementos basilares no desenvolvimento da agenda de trabalho para o ensino de música na escola, constituindo-se elementos valiosos para o desenvolvimento das aulas de música no Ensino Médio. Por conseguinte, ao perceberem a existência de tais relações – de identidade e social –, os professores de música e a escola, “podem partir delas para, numa relação também de identidade e social, conduzir o processo de aprendizagem em música e direcioná-los a aprendizagens ainda não efetivas” (Santos, 2012, p. 91).

Nesta perspectiva, Reck e Louro (2017, p. 201) preconizam que

Existem relações entre a música e determinadas denominações religiosas que merecem cuidados específicos, correndo o risco de ofender a expressão religiosa de algum aluno se ignoradas ou mal interpretadas. Dessa forma, o professor atento a essas tensões, ao conhecer mais sobre a realidade musical do aluno, pode abrir-se ao diálogo, propondo outras possibilidades de repertório ou instrumentais, por exemplo. Esse diálogo necessita, ao menos de uma maneira geral, de uma compreensão por parte do professor sobre algumas implicações envolvidas na relação música-religião.

Na esteira dessa perspectiva, o professor de música deve levar em consideração as relações pessoais que os alunos mantêm com a música, sendo que a dimensão religiosa pode surgir nessas experiências “em torno de questões fundamentais,

colocadas como geradoras de concepções e modos de ser que levam em conta a própria significação da vida e da morte” (Reck & Louro, 2017, p. 201).

Esse aspecto vai ao encontro da discussão teórica dessa pesquisa, momento em que abordei sobre as funções sociais da música, se constituindo uma ferramenta de desenvolvimento da personalidade, da criticidade e da criatividade dos alunos, por isso indispensável em ambiente escolar. A música faz parte de um sistema cultural que abarca todos os setores da vida, se estabelecendo como fator preponderante de humanização e estética (Loureiro, 2003).

Por fim, os jovens do Ensino Médio “possuem uma relação cotidiana com a música, seja ouvindo, tocando algum instrumento, cantando, assistindo a vídeos, filmes e séries repletas de trilhas sonoras e de abordagens diferenciadas sobre os fenômenos musicais”. Logo, suas identidades, concepções e percepções sobre o mundo perpassam pela escuta, “de como esses sujeitos se relacionam com as músicas” (Santos, 2020, p. 417). Assim, para o Ensino Médio, é possível perceber a importância de compreender as relações dos alunos com as músicas existentes no mundo, como também “sinalizar um diálogo ampliado sobre os processos de escutas e outros fazeres musicais no cotidiano da vida” (Santos, 2020, p. 420).

5. Considerações Finais

Este estudo me permitiu verificar quais são os principais temas das pesquisas relacionadas ao ensino de música no Ensino Médio, e, concomitantemente, compreender os principais aspectos relacionados a eles.

No tema “Preferência musical dos alunos do Ensino Médio” evidenciei que os consumos musicais se dão em condições históricas específicas de acordo com os contextos sociais e econômicos dos alunos. Ademais, alguns estudos vêm comprovando empiricamente uma correlação direta entre a preferência por estilos musicais anticonvencionais (como *rock*, *punk*, *metal* e *raggae*) e atitudes e hábitos indesejáveis, como o consumo de drogas. Esse padrão, por sua vez, não é verificado pelas pesquisas com respeito à música clássica ou à música popular brasileira (MPB).

Já no tema “Formação de professores de música do Ensino Médio e propostas pedagógicas” os achados me permitiram compreender que, na visão dos professores de música, as competências necessárias para docência no Ensino Médio são: elaborar e desenvolver propostas de ensino de música; organizar e dirigir situações de aprendizagem musical; administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; administrar os recursos disponíveis no contexto escolar; conquistar a valorização do ensino de música; relacionar-se efetivamente com os alunos; e manter-se em contínuo processo de formação profissional.

Em relação ao tema “Ensino de música no Ensino Médio”, verifiquei a escassez de professores habilitados em música atuando nesse nível de ensino. De um modo geral, o ensino de arte é marcado por uma proposta polivalente em uma abordagem integrada das linguagens artísticas. Desta forma, o professor de arte costuma ter a liberdade para planejar a suas aulas, haja vista que poucas redes de ensino possuem propostas curriculares para a área de arte. Esse panorama, portanto, não é favorável para o ensino de música.

No que diz respeito à “Legislação da Educação Musical no Ensino Médio” os achados mostraram que a legislação determina há mais de 50 anos um espaço para a música na disciplina de arte no Ensino Médio, não obstante não estabelecer (por mais de 30 anos) garantias formais para este ensino. Consequentemente, a presença da música no currículo de arte tem sido marcada pela indefinição.

Já sobre as “Relações, concepções e cultura musical dos alunos do Ensino Médio” constatei que as relações cotidianas que os jovens possuem com a música influenciam na formação das suas identidades, concepções e percepções sobre a música e sobre o mundo. Portanto, compreendê-las torna-se uma necessidade docente, sobretudo na condução do processo de aprendizagem em música e no direcionamento de aprendizagens ainda não efetivas.

Dentre as diversas possibilidades de trabalhos futuros catalisadas por meio deste artigo, sugiro como proposta investigativa o estudo sobre as percepções da comunidade acadêmica em relação a BNCC atual de Arte, seus limites e potencialidades, o espaço para o ensino de música nessa etapa de formação básica, entre outros aspectos importantes para compreensão e tomada de decisões nos contextos escolares, como também para a formação de professores que ensinam música na escola.

Finalmente, a originalidade do estudo encontra-se no sentido de constituir dados através de artigos disponibilizados nos repositórios da Revista da Abem, da Scielo e da Capes, periódicos bem conceituados nas áreas da Educação Musical e da Educação. Os resultados obtidos desse processo constituem fonte valiosa de conhecimento e informação para futuros estudos, abrindo uma via interessante de pesquisa acadêmica que pode resultar útil no ensino de música na escola.

Agradecimentos

Agradeço ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) por meio do Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina (UNIEDU) pelo apoio financeiro.

Referências

- Amato, R. C. F. (2006). Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, 12, 144-166.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução as teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. S., & Richit, A. (2020). Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 555-574.
- Borges, A. S. (2021). Principais temáticas de pesquisa sobre a formação de professores de música desde a Lei 11.769/2008. *Cadernos da Fucamp*, 20, 41-58-
- Borges, A. S., & Delgado, A. C. C. (2022). Formação continuada de professores não especialistas em música: construindo saberes. *Brazilian Journal of Development*, 8, 65189-65199.
- Brasil. (1996). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. (2005). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.
- Brasil. (2008). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.
- Brasil. (2016). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Cuervo, L., & Maffioletti, L. A. (2009). Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, 21, 35-43.
- Cunha, S. M. (2014). *Eu canto para você: saberes musicais de professores da pequena infância*. Tese (Doutorado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Diniz, L. N., & Del Bem, L. (2006). Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, 15, 27-37.
- Galizia, F. S. (2009). Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, 21, 76-83.
- Galizia, F. S. (2011). *O pedagogo e o ensino de música nas escolas*. EdUFSCar.
- Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2020). Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. *LOGEION: Filosofia da informação*, 6, 57-73.
- Gauthier, C., [et al]. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. (3a ed.) Unijuí.
- Hummes, J. M. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 11, 17-25.

- Kleber, M. O., & Cacione, C. E. S. (2010). Uma experiência interdisciplinar no curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina. *Revista da ABEM*, 23, 75-83.
- Lautério, T. C. B., & Figueiredo, S. L. F. (2021). O ensino de música nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: uma revisão da literatura. *Revista Thema*, 19, 37-52.
- Lopes, J. P. M. (2018). *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*. 2018. 297 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Machado, D. D. (2004). A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, 37-45.
- Monti, E. M. G. (2016). Propostas pedagógicas de Oscar Lorenzo Fernandez para o ensino da música nas escolas públicas brasileiras (1930-1931). *Hist. Educ. (Online)*, 20, 227-238.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22, 7-32.
- North, A., & Hargreaves, D. (2007). Lifestyle correlates of musical preference: 3. Travel, money, education, employment and health. *Psychology of Music*, 35, 473-497.
- Oliveira, O. A., & Penna, M. (2019). Impasses da política educacional para a música na escola – dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, 7, 1-28.
- Penna, M. (2002). Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, 7, 7-19.
- Penna, M. (2004). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, 10, 19-28.
- Pimentel, C. E., Gouveia, V. V., & Vasconcelos, T. C. (2005). Preferência musical, atitudes e comportamentos anti-sociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 22, 403-413.
- Pereira, J. L. (2020). Relações com música na educação infantil: cenas de uma escola municipal de educação infantil em Porto Alegre/RS. *Revista da Abem*, 28, 344-362.
- Quadros, J. F. S. J., & Lorenzo, O. (2013). Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da ABEM*, 21, 35-50.
- Queiroz, L. R. S., & Marinho, V. M. (2007). Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, 17, 69-76.
- Reck, A. M., & Louro, A. L. (2017). Culturas musicais religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas. *Educação Unisinos*, 21, 185-202.
- Requião, L. (2018). Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. *Revista da ABEM*, 26, 41-58.
- Ribeiro, R. R. (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*. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Santos, C. B. (2012). Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, 20, 79-92.
- Santos, M. C. (2019). A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, 27, 52-70.
- Santos, M. C. (2020). Educação musical escolar e ensino médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola. *Revista da ABEM*, 28, 405-425.
- Silva, R. R. (2012). O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da ABEM*, 20, 93-104.
- Soares, C. V. S. (2008). Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, 20, 79-88.