

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: CONFIGURAÇÃO E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

School musical education and high school: configuration and challenges for the democratic construction of the school

Educación musical escolar y educación secundaria: configuración y desafíos para la construcción democrática de la escuela

MICAEL CARVALHO DOS SANTOS
Universidade Federal do Maranhão
micael.carvalho@ufma.br

Resumo: Este trabalho analisa as configurações sócio-históricas do ensino médio brasileiro a partir de 1988, trazendo dados e apontando problemáticas tidas como consagradas no campo da educação. Faz um levantamento de artigos que abordam o ensino médio e educação musical escolar nas edições de 23 a 43 (2010 a 2019) da *Revista da Abem*. Aborda as relações dos jovens com os fenômenos musicais, compreendendo-os como sujeitos partícipes desse nível de ensino. Também, aponta algumas possibilidades de trabalho no contexto da educação musical escolar no ensino médio, levando em consideração o perfil heterogêneo das redes de ensino. Ainda, discute brevemente a efetivação da Lei nº 13.278/2016, indicando a necessidade da construção de um currículo que respeite as formações específicas de cada área do conhecimento, sem excluir possibilidades de trabalhos coletivos sistematicamente articulados em arte.

Palavras-chave: Educação musical escolar. Ensino médio. Currículo de música.

Abstract: This paper analyses the sociohistorical settings regarding the Brazilian high school as of 1988, bringing data and indicating issues that once had been manifested in the field of education. It conducts a survey of articles, from the editions 23 to 43 (2010 to 2019) of the *Abem* journal, related to the high school and the school musical education. The relationships that the juveniles have with the musical phenomena are also discussed, comprehending them as key participants in this level of education. It also demonstrates some work possibilities in the context of the high school musical education, considering the heterogeneous profile of the teaching networks. Notwithstanding, it expeditiously examines the efficacy of the Law 13.278/2016, indicating the requirement of the construction of a school curriculum that respects the specific arrangements of each artistic language, not excluding the possibilities of collective works systematically articulated in art.

Keywords: School musical education. High school. School musical curriculum.

Resumen: Este trabajo analiza las configuraciones sociohistóricas de la educación secundaria brasileña a partir de 1988, aportando datos y señalando problemas considerados consagrados en el campo de la educación. Hace un inventario de artículos que abordan la educación secundaria y la educación musical en la escuela en los números 23 a 43 (2010 a 2019) de la *Revista da Abem*. Aborda las relaciones de los jóvenes con los fenómenos musicales, entendiéndolos como sujetos participantes en este nivel educativo. También señala algunas posibilidades de trabajo en el contexto de la educación musical escolar en la enseñanza secundaria, teniendo en cuenta el perfil heterogêneo de las redes educativas. Aún, se analiza brevemente la implementación de la Ley 13.278 / 2016, señalando la necesidad de construir un currículo que respete las formaciones específicas de cada área de conocimiento, sin excluir las posibilidades de trabajos colectivos articulados sistemáticamente en el arte.

Palabras clave: Educación musical escolar. Educación secundaria. Currículo de música.

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

INTRODUÇÃO

Os dilemas, configurações e desafios do ensino médio brasileiro têm sido discutidos com maior constância na primeira quadra histórica do século XXI, por apresentar um arcabouço legal mais ampliado no país e pelas profundas mudanças econômicas no mundo e, conseqüentemente, na educação. Discutimos, na primeira parte deste trabalho, algumas pesquisas sobre as configurações sócio-históricas dessa etapa de ensino, a partir de 1988, trazendo dados e apontando problemáticas tidas como consagradas no campo da educação.

Na segunda parte, trazemos um levantamento de artigos que abordam o ensino médio e educação musical escolar nas edições de 23 a 43, da revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), entre os anos de 2010 a 2019.

Para tal, usamos a pesquisa denominada estado da arte, pois compreendemos a escola como uma instituição cultural, e defendemos uma reflexão que leve em conta as mudanças sociais, políticas e econômicas, haja vista a compreensão de que essas perspectivas de reconfiguração do ensino médio brasileiro são de ordem estrutural e que os sujeitos envolvidos no processo são partes fundamentais para a construção democrática de ensino.

Na terceira parte deste artigo concentramos a abordagem nas relações dos jovens com os fenômenos musicais, compreendendo-os como sujeitos partícipes desse nível de ensino. Também apontamos algumas possibilidades de trabalho no contexto da educação musical escolar no ensino médio levando em consideração o perfil heterogêneo das redes de ensino, das escolas e dos contextos dos estados e municípios que ofertam esse segmento.

ENSINO MÉDIO: DILEMAS, CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS

O ensino médio brasileiro, assim como todos os níveis de ensino da educação básica, é um espaço abrangente, multiforme e heterogêneo, levando em consideração dimensão espacial do país, composto por 26 estados e 5.570 municípios em todo o território nacional.¹ Discutir esse nível da educação básica requer responsabilidade na análise e no comprometimento com o contexto de formação sócio-histórica brasileira, assim como pensar, de forma crítica, sua estrutura legal (leis, diretrizes, normas, dentre outros documentos).

Ressaltamos que a Constituição brasileira de 1988 tem uma seção² que trata da educação, da cultura e do desporto, a qual estabelece a progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II do art. 208). Assim, a expansão de matrículas junto à política de financiamento da educação básica indicam elementos para compreendermos a democratização do ensino e o direito à educação.

¹ Dados do IBGE, ano de 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019).

² Ver Brasil (1988, seção I, cap. III).

Desse modo, ainda é importante destacarmos que a previsão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estabelecido provisoriamente pela Emenda Constitucional 53, no ano de 2006, se estabelece como uma importante política de financiamento público da educação básica, tendo em vista que o fundo leva em conta a totalidade das matrículas. Recentemente, esse debate ressurgiu com o Novo Fundeb,³ com uma grande conquista do movimento em defesa da escola pública com a inclusão do Custo Aluno Qualidade (CAQ)⁴ e a garantia de recursos públicos para a educação pública. O Fundeb possibilita a materialização dos princípios da educação nacional, inscritos na Constituição Federal por meio dos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), possibilitou uma abertura a uma maior expansão e possibilidade de democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; observamos que o Título II (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) sinaliza a obrigatoriedade e gratuidade dos 4 aos 17 anos – redação dada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) –, que vai da pré-escola ao ensino médio.

A oferta do ensino acontece em regime de colaboração entre os entes da federação (estados, Distrito Federal e os municípios), que é estabelecido para indicar as competências e diretrizes para os níveis da educação básica, além de nortear os currículos de forma a assegurar uma formação básica comum (Brasil, 1996, art. 9, inciso IV). A responsabilidade de ofertar, com prioridade, o ensino médio fica a cargo dos estados, de acordo com o art. 10, inciso VI – redação dada pela Lei nº 12.061/2009 (Brasil, 2009). A maioria das escolas brasileiras que oferecem o ensino médio são vinculadas aos estados, no entanto, há escolas que oferecem esse segmento vinculadas aos municípios e outras na esfera federal, tais como os colégios de aplicação (CAP) e os institutos federais (IF).

Consideramos, a partir da seção IV da LDB, como objetivos do ensino médio, com duração mínima de três anos: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

³ O Novo Fundeb tramitou em formato de PEC, sob o número 26/2020, sendo transformado na Emenda Constitucional 108/2020.

⁴ O CAQ é o padrão mínimo de qualidade, por isso ele recebe o “i” de inicial. Já o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como 6ª economia do mundo. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais. Ele deve ser estabelecido no prazo de três anos, porém sua implementação pode ocorrer até 2024 (ver O que..., [2020]).

Com a reforma do ensino médio, dada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a carga horária mínima anual foi alterada para 1.400 horas, com prazo de até cinco anos para os estabelecimentos de ensino se adaptarem. Sem discussão ampla com a comunidade escolar e sem levar em consideração as demandas históricas das associações e pesquisadores da área, o Ministério da Educação (MEC), de forma unilateral, aprovou profundas mudanças na estrutura organizacional do ensino médio brasileiro, enfatizando a formação dual e fragmentada (Freitas, 2018; Santos, M., 2020). É importante destacar que no início da proposta de alteração, dada pela Medida Provisória 746/2016, a Arte (artes visuais, dança, música e teatro) constava como componente curricular não obrigatório dessa etapa de ensino, apesar da então recente aprovada Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016).

A Lei nº 13.278/2016, que atualizou a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008b), representa uma conquista fundamental no campo da arte-educação por representar expressão legal da garantia das linguagens artísticas no currículo da educação básica (Santos, M., 2019). No entanto, as

[...] políticas educacionais, juntamente com as ações governamentais, caminham a passos lentos para a implementação do ensino de música nas escolas, sobretudo, devido aos tempos temerosos da política brasileira que aprofunda com rapidez retrocessos históricos em diversas áreas (Santos, M., 2020, p. 42).

Os currículos de todos os níveis de ensino da educação básica, de acordo com a LDB, devem (ou deveriam) ter uma Base Nacional Comum. Essa previsão dada pelo art. 26 foi reconfigurada com um método de discussão esvaziado em muitos aspectos, desconsiderando muitas desigualdades regionais, excluindo temáticas importantes para a formação de crianças, adolescentes e jovens (Santos, M., 2019). Foram várias versões e mudanças substanciais na composição das equipes de elaboração do documento orientador para a construção curricular da educação básica brasileira. A versão finalizada da BNCC⁵ do ensino médio, aprovada em dezembro de 2018, revela uma reestruturação, baseada na reconfiguração do capital, de forma ampliada que alcança toda educação brasileira, da educação básica ao ensino superior (Giroto, 2018; Macedo, 2017; Peroni; Caetano; Lima, 2017).

Um aspecto importante para nossa análise são as diretrizes curriculares gerais para a educação básica que necessitam estar contempladas de forma transversal e transdisciplinar na formação docente e na atuação profissional. No campo mais geral, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, conforme o Ministério da Educação (MEC). A última versão da BNCC do ensino médio é amplamente baseada na reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017 (Santos, M., 2019).

de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Dentre todas as normas acima, destacamos a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que é um importante marco e uma conquista fundamental do movimento negro brasileiro, porque contribui para pensarmos o trabalho curricular com temáticas historicamente excluídas dos espaços formais de educação. Considerando o Brasil ainda um país racista e colonialista (Almeida, 2019; Batista, 2018; Gomes, 2012), esse dispositivo legal se configura como mecanismo de reparação histórica, cabendo aos estabelecimentos de ensino, docentes e demais envolvidos no processo educativo a compreensão de termos uma educação antirracista, democrática e plural (Brasil, 2004).

Vale destacar que a lei indica o trabalho com os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **educação artística** e de literatura e história brasileiras. Após cinco anos, a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008a) modificou a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), para incluir o estudo da história e cultura indígena na educação básica. Desse modo, é importante pensarmos como as escolas públicas e privadas desenvolvem o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e indígena; se desenvolvem este trabalho e como os(as) docentes do componente curricular Arte – aqui incluídos os(as) educadores(as) musicais – o fazem. Cabe, portanto, pensarmos o fortalecimento de identidades e de direitos, a consciência política e histórica da diversidade, bem como as ações afirmativas de combate ao racismo, capacitismo,⁶ xenofobia, dentre outras expressões da desigualdade, conforme estabelecido pelas diretrizes curriculares.

Ao refletir sobre o ensino médio brasileiro, parte significativa das pesquisas apontam para um lugar de conflitos e configurações diversas ao longo da história educacional do Brasil. Encontramos uma quantidade substancial de trabalhos que abordam centralmente essa discussão na perspectiva das transições e identidade juvenil, considerando a faixa etária do público-alvo desse nível de ensino. “Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara” (Krawczyk, 2011, p. 755). A maioria dos alunos desse segmento tem entre 15 e 17 anos, faixa etária de

⁶ Capacitismo é a discriminação ou violência praticadas contra as pessoas com deficiência.

muitas mudanças na personalidade, de incertezas sobre carreira profissional e de estruturação da vida. Isso não implica compreender que essas mudanças são ausências de personalidade e identidade; pelo contrário, essas características são parte de uma identidade, que nem sempre é aceita ou compreendida pelas escolas e pelos professores.

Krawczyk (2011) sinaliza que é consensual a percepção de que esse nível de ensino provoca debates mais controversos, como problemas de acesso e permanência, como também pela qualidade da educação ofertada, em consonância com a identidade do ensino médio. A autora reflete que houve um retardo, no que diz respeito ao projeto de democratização da educação pública, e que este está inacabado, sofrendo abalos em virtudes das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. São problemas estruturais porque alteraram substancialmente a ordem social, econômica e cultural, com consequências para a educação pública (Krawczyk, 2011).

O dilema entre mercado laboral e a nova lógica do mundo do trabalho atravessa os conflitos existentes na construção de projetos para o ensino médio e a reflexão sobre esse espaço como reflexo da extrema desigualdade econômica no Brasil. Esse conflito, que se materializa como disputa em políticas educacionais – a exemplo da reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e a Base Nacional Comum Curricular –, revela-se como principal fundamento e base epistemológica para a orientação geral do projeto educacional para o país.⁷

Desse modo, para pensarmos o ensino médio brasileiro e educação musical escolar é necessário pensarmos sua realidade, a partir de suas contradições, historicizando a construção desse espaço na educação básica. Um espaço, portanto, que reflete as desigualdades sociais, escancara a falácia da meritocracia, aprofundando o fosso entre escolas públicas e privadas, mas também se forma como espaço de resistência, de lutas sociais e disputas contra-hegemônicas.

O último Censo Escolar, realizado em 2019 e divulgado em janeiro de 2020, indica uma composição majoritária de matrículas na esfera pública, sendo 87,91% das matrículas em escolas públicas (6.777.892 matrículas, de um total de 7.709.929). Ainda, esse nível de ensino comporta 513.403 docentes em todas as redes no país. É importante perceber a formação da composição dos professores nesse nível de ensino: 79,9% possuem ensino superior completo e 36,9% têm pós-graduação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020). De acordo com o censo, as escolas que ofertam este nível de ensino possuem uma média de 30 alunos por sala. Um aspecto a ser observado nos dados do censo é que não há indicadores referentes às instituições federais que oferecem o ensino médio, como os CAP e os IF.

A partir dos processos de democratização do acesso à educação, percebemos que houve um decréscimo nos níveis de desistência e de jovens fora da

⁷ Sobre a origem dessas reformas, nomeadas pela perspectiva crítica como *reformas empresariais da educação*, sugerimos Freitas (2018).

escola. Mesmo com uma diminuição, os números revelam a profunda desigualdade do país que ainda carrega traços patriarcais, colonialistas e escravocratas.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, vinculada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), comprovam esse fosso político/econômico, com (in)visíveis traços dos marcadores sociais. Se levarmos em consideração a taxa de conclusão a partir das desigualdades raciais,⁸ teremos uma diferença ainda significativa. A diferença entre brancos e negros é de 19,8% no sucesso escolar (término do ensino médio ou conclusão sem distorção ano/idade). A diferença entre zona urbana e a zona rural é de 19% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020). Esses marcadores atravessam a educação musical escolar por dois pontos: na interferência sobre o público-alvo da educação nas escolas e no perfil profissional dos educadores musicais em todo o território nacional.

A democratização do ensino médio no Brasil avançou poucos passos devido às políticas de expansão do ensino vinculado à educação básica, fruto dos movimentos democráticos em defesa da escola pública. Mas, como todo movimento contraditório, há induções da ofensiva do projeto do capital para a educação, com delineamentos planejados a fim de cumprir um papel de formação mínima para o mercado de trabalho. Para Krawczyk (2011, p. 755), essas políticas

decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do Ensino Fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste.

O “Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho” (Krawczyk, 2011, p. 756). Acrescentamos que, com a crise estrutural do capitalismo, desvelada e aprofundada pela pandemia provocada pela Covid-19, dados de desistência e baixo índice de rendimento podem ser mais comuns do que imaginamos num futuro não muito distante.

Vivemos em uma época bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos diante do desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possam questionar esses valores e desnaturalizar a realidade (Krawczyk, 2011, p. 765-766).

“Seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela

⁸ A raça entendida como elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico, conforme salienta Almeida (2019).

demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios” (Krawczyk, 2011, p. 755). Talvez isso explique o motivo das poucas produções, no campo da educação musical, que abordem o ensino médio como discussão central. Percebe-se um peso maior para as produções sobre a educação infantil e ensino fundamental (em especial, relativas aos anos iniciais).

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR NA *REVISTA DA ABEM*: UM BREVE LEVANTAMENTO

No sentido de compreender as produções sobre o ensino médio e educação musical escolar, pensamos num rápido levantamento de artigos na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) sobre essa temática. Dessa forma, tomamos como base metodológica a pesquisa denominada estado da arte para o levantamento das produções, que se configura como um aparato importante e necessário a qualquer pesquisador que objetiva investigar as contribuições de pesquisas anteriores cuja temática se aproxima com a de seu objeto (Romanowski; Ens, 2006).

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” se justificam pela capacidade de abrangência de estudos que estão sendo tomados, bem como a análise sobre as abordagens dessas pesquisas (Romanowski; Ens, 2006). Um outro aspecto levantado pelas autoras é que esse tipo de pesquisa pode “apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Como procedimentos, realizamos a leitura de todos os sumários, identificando o descritor “ensino médio” no título do artigo, no resumo ou nas palavras-chave. Buscamos na *Revista da Abem* artigos que discutam especialmente o ensino médio da educação básica brasileira nas edições 23 a 43, entre os anos de 2010 e 2019. Apesar de compreendermos o critério limitante, pela escolha de apenas um periódico, compreendemos ser um referencial importante para a busca sobre artigos com a temática indicada, por se tratar de uma das principais revistas do campo da educação musical no país.

De acordo com a Abem, a revista objetiva a divulgação da pluralidade do conhecimento em educação musical, sendo este de cunho científico; através de relatórios de pesquisa, de cunho teórico; através de reflexões acerca dos novos paradigmas educacionais, políticos e culturais; ou de cunho histórico, contextualizando as práticas atuais sob uma perspectiva histórica. Essa escolha se deu pelo fato de o periódico ser o mais conhecido, e um dos mais importantes para a área.

O quadro a seguir foi organizado por ano, volume, número, quantidades de artigos encontrados e descrição dos títulos e autores sinalizados com a temática buscada.

Ano	Vol.	Núm.	Quant.	Título/Autor(a)
2010	18	23	01	Motivação para aprender música na escola (Miriam Suzana Pizzato e Liane Hentschke)
2010	18	24	00	–
2011	19	25	00	–
2011	19	26	00	–
2012	20	27	02	Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola (Cristina Bertoni dos Santos) O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio (Rafael Rodrigues da Silva)
2012	20	28	00	–
2012	20	29	00	–
2013	21	30	00	–
2013	21	31	01	Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo (João Fortunato Soares de Quadros Júnior, Oswaldo Lorenzo)
2014	22	32	00	–
2014	22	33	00	–
2015	23	34	01	O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013) (Margarete Arroyo)
2015	23	35	00	–
2016	24	36	00	–
2016	24	37	00	–
2017	25	38	00	–
2017	25	39	00	–
2018	26	40	00	–
2018	26	41	00	–
2019	27	42	01	A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil (Micael Carvalho dos Santos)
2019	27	43	00	–

Quadro 1: Publicações na *Revista da Abem* sobre ensino médio. Fonte: elaborado pelo autor, com dados recolhidos entre 1º e 8 de agosto de 2020.

De 2010 a 2019, a *Revista da Abem* publicou 21 números do periódico, totalizando 210 artigos. Desse montante, encontramos 6 artigos (2,85%) que abordam a relação da educação musical e ensino médio. É importante salientar que encontramos artigos sobre aspectos gerais da educação musical escolar, sem ênfase em algum nível de ensino.

Em “Motivação para aprender música na escola”, Miriam Suzana Pizzato e Liane Hentschke investigam as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. As autoras realizaram um estudo quantitativo, a partir de *survey*, com amostra de 631 alunos de anos finais do ensino fundamental e médio. O referencial teórico utilizado fundamentou-se no modelo de expectativa e valor de Eccles, Wigfield, Harold e Blumenfeld (1983, *apud* Pizzato; Hentschke, 2010). Os resultados mostraram que a maioria dos alunos se percebe com alta competência e baixa dificuldade para aprender música na escola (Pizzato; Hentschke, 2010).

Cristina Bertoni dos Santos, em “Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola”, buscou compreender as relações que permeiam as concepções e expectativas de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola. Utilizou da revisão de literatura, com o método de grupo de discussão. Concluiu, em sua pesquisa, que a “aula de música é um espaço de aprendizagens em música e que nela podem acontecer aprendizagens diferentes daquelas dos seus cotidianos, confirmo minha hipótese de que a música na escola tem um papel específico, que envolve a aprendizagem de conteúdos específicos” (Santos, C., 2012, p. 91).

Em relato de pesquisa, no artigo “O que faz uma música ‘boa’ ou ‘ruim’: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio” Rafael Rodrigues da Silva (2012, p. 93) investiga “discursos de jovens 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”. O autor estabelece relação entre consumos musicais e pertencimento identitário e consumos musicais e identidade de gênero. Considera que o repertório trabalhado em si coloca em questão a postura do docente na capacidade de não hierarquizar práticas musicais, respeitando a vivência musical dos alunos.

O artigo de João Fortunato Soares de Quadros Júnior e Oswaldo Lorenzo, “Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo”, pesquisou as preferências musicais de estudantes de ensino médio em Vitória, bem como verificou influências da classe social sobre a escolha musical dos 966 alunos que participaram da amostra, por meio de questionário. Como resultados, os autores indicaram que os ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos; que a religião pode ser um fator de influência sobre a escolha musical e que estilos vinculados aos meios de comunicação massivos possuem maior representatividade nas preferências dos participantes (Quadros Junior; Lorenzo, 2013).

Desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, a pesquisa de Margarete Arroyo é apresentada no artigo “O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013)”, enfocando os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Teve como objetivo conhecer a articulação entre jovens e músicas para discussão de cenários de educação musical escolar após a aprovação da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008b). A pesquisa se enquadra na investigação qualitativa, com análise documental. Como resultados, a autora menciona que as “diferentes forças atuam em variadas direções e poderes no que concerne ao conteúdo música. Com relação aos jovens, esforços políticos e práticos foram identificados para considerar esses sujeitos com suas especificidades geracionais, sociais e culturais” (Arroyo, 2015, p. 58).

Por fim, em “A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil”, Micael Carvalho dos Santos analisa os fundamentos da BNCC, apontando interações da educação musical com o currículo nacional a partir da Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016), que torna obrigatório o ensino das linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) na educação básica. Como considerações, o autor afirma que “[...] há, substancialmente, submissão à lógica das avaliações de larga escala que condicionam as escolas à preparação e elaboração de testes censitários” (Santos, M., 2019, p. 52) e que o espaço reduzido para o componente Arte coloca a música como secundária no processo de formação educativa no contexto do currículo escolar.

Embora haja uma limitação de se apontar as produções sobre essa temática no campo da educação musical, já que existem outros periódicos no campo mencionado, percebemos uma abordagem tímida em todo o contexto de publicações da revista selecionada, considerando os últimos dez anos de edições. Ainda, pelo levantamento, podemos indicar possíveis abordagens e necessidade de ampliar trabalhos que discutem essa temática não somente indicando os problemas, mas apontando soluções para a superação dos impasses mencionados em várias pesquisas no campo da educação e da educação musical.

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR: DISTANCIAMENTOS, APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia*, Garcia (2017) analisa questões sobre a última etapa da educação básica, destacando que essa fase atinge uma faixa etária que se encontra num período de mudanças físicas, psicológicas e de responsabilidades intensas. Garcia (2017) toca no que a maioria das pesquisas sobre o ensino médio aponta: a questão da falta de identidade, no que tange a uma indefinição e a função dessa etapa. Apresenta, dessa forma, o debate sobre a formação para o trabalho ou formação mais geral que permita ao indivíduo em desenvolvimento o acesso à universidade.

Nesses dois pontos (formação para o trabalho e formação mais geral), a partir da lógica de reprodução capitalista, pouco espaço (ou nenhum) encontra a música como componente curricular (ou parte de componente curricular) da educação básica, tampouco uma concepção de currículo que leve em consideração a formação por meio/com/a partir da arte, em suas diversas expressividades. O mais comum é notarmos, em parte significativa, um currículo no ensino médio preocupado exclusivamente com a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Importante salientar que hoje a maioria das instituições de ensino superior (IES) organizam seus ingressos por meio Enem⁹ (Tokarnia, 2019). Embora o exame avalie o mérito dos alunos, Travitzki (2013) o considera como pouco informativo sobre o mérito das escolas, sendo inadequado para avaliar, isoladamente, a qualidade das instituições. O autor ainda aponta os riscos do empobrecimento do currículo e interferências diretas nas relações intersubjetivas do cotidiano escolar

Ainda sobre esta última avaliação, que possui dimensão de larga escala, nota-se a ausência, se comparado aos demais componentes curriculares e composição na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, de questões específicas sobre música. É comum encontrarmos apresentação de letras de músicas para análise de conteúdos relacionados a estrutura gramatical, interpretação textual ou fragmentos de música ou períodos musicais para análise de questões no campo da história, pertencente à área de ciências humanas. Essa pode ser uma das razões pelas quais a música ainda se estabelece de forma desprestigiada na estrutura curricular em parte significativa dos estabelecimentos de ensino da educação básica, seja na esfera pública ou na esfera privada. Em muitos sistemas a prioridade é a preocupação com os indicadores educacionais tensionados pelo exame (Travitzki, 2013) onde as políticas educacionais convencionam estruturalmente as concepções pedagógicas da escola, moldando assim, de forma relevante, os currículos escolares.

Krawczyk (2011, p. 767) defende uma mudança da escola, no sentido de reencontrar-se como “instituição cultural em face das mudanças macro-culturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo.” Desse modo, podemos indicar que uma transformação do espaço escolar precisa estar acompanhada de uma fundamentação epistemológica e organização do trabalho pedagógico que compreenda o lugar fundamental da arte para a formação humana e desenvolvimento social, seja no campo das artes visuais, da dança, da música ou do teatro; um espaço escolar que perceba a educação musical como possibilidade de expansão das potencialidades humanas e emancipação do coletivo. Um ensino médio **preocupado exclusivamente** em formar

⁹ Todas as universidades federais do país usam o Enem de alguma forma, seja como processo seletivo único, seja como uma das formas de admissão. Para ingressar em instituições públicas federais, estaduais e municipais, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que ocorre duas vezes por ano, é uma das principais formas de acesso (Tokarnia, 2019).

mão de obra para o mercado de trabalho ou **preparar alunos para os vestibulares** tradicionais ou Enem não é capaz de estabelecer uma relação efetivamente humanizadora e humanizada. Aqui não se exclui o reconhecimento dos exames para o acesso ao ensino superior, mas se trata de pensar como a educação básica, em especial o ensino médio, pode pensar sua organização pedagógica para além do utilitarismo, imediatismo e tecnicismo.

Os jovens partícipes desse nível de ensino 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. As identidades e percepções sobre o mundo perpassa pela escuta, de como esses sujeitos se relacionam com as músicas. Embora a música esteja nesse cotidiano juvenil, Cristina Santos (2012) reforça a importância da música no espaço escolar como lugar de aprendizagem específica e com abordagens diferenciadas daquelas que esses alunos possuem em suas rotinas; no espaço formal de educação, a música possui funções específicas para aprendizados específicos.

Para Tiramonti (2005 *apud* Krawczyk, 2011), ainda é comum encontramos argumentos transversalizados por vários meios de comunicação sobre a homogeneização dos jovens. Alguns problemas sociais são apresentados como única e possível característica dessa faixa etária. Nesse caso, sob a ótica dos grandes monopólios de comunicação, os jovens são considerados sujeitos passivos das mensagens.

Os estudantes do ensino médio aprendem de diversas formas e com vários recursos apesar das grandes desigualdades socioeconômicas brasileiras. Os mais de sete milhões de matriculados, combinado com quase meio milhão de docentes atuantes nessa etapa imprimem um grande desafio por sua pluralidade, concepções diversas e necessidades de expressões.

Souza (2016, p. 7) explica que “[...] a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível”. Assim, a forma como os jovens podem aprender música e como os(as) educadores(as) musicais podem ensinar música permitem uma amplitude de metodologias e abordagens que ultrapassam o condicionamento técnico-musical das aulas de música tradicionais.

Música não se limita a compreender os elementos “técnicos” da música, como os parâmetros sonoros, formas e estruturas musicais (só pra citar alguns eixos de conteúdo). Essa concepção que em ampla maioria dos casos toma um corpo eurocêntrico (saber música é saber ler partitura convencional, conhecer compositores e composições centro-europeias, por exemplo) denota uma carga tradicional de ensino (se vista de forma isolada e exclusiva) e que pouco ajuda no desenvolvimento efetivo e afetivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não se trata, dessa forma, de excluir os conteúdos anteriormente citados, mas de pensar que essa compreensão curricular de música como única possibilidade e única sistematização de trabalho pedagógico deve ser superada. Queiroz (2020, p. 154), ao analisar perspectivas coloniais no âmbito da música, sinaliza que “[...] construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte

sobre nós que [...] fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música”.

Os fenômenos musicais só existem porque são produzidos por pessoas. Pessoas fazem música e não o contrário, por isso compreende-se que a música não é uma linguagem universal. Intencionalidades e signos internos no fazer musical, práticas musicais contextualizadas com seus lugares (físicos e políticos) são alguns exemplos de abordagens ampliadas na educação musical escolar.

Além disso, parte significativa dos jovens que estão imersos no ambiente escolar possuem redes sociais para interação virtual (WhatsApp, Twitter, Instagram e Facebook)¹⁰ e por meio delas conhecem artistas, grupos musicais e gêneros musicais. Também é possível compartilhar *playlists*, gravar vídeos tocando ou cantando, gravar *stories* com conteúdos musicais e visualizar vídeos pelo YouTube. A era dos CD (*compact disc*), DVD (*digital versatile disc*), pen drives e rádio parece que está sendo substituída (sobretudo pelas novas gerações) por consumo instantâneo e quase sempre *online*. Souza (2016, p. 8) reforça que “as transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música na educação musical contemporânea” e que “a maioria dos jovens necessita da música não apenas como fundo musical, mas como elemento do cotidiano vivido, do qual ela não pode ser separada”.

Em sua tese de doutorado, Costa (2015) desenvolve os aspectos das marcas de subjetividades a partir das experiências musicais entre os jovens, a partir das músicas veiculadas pelas mídias. Woodward (2004 *apud* Costa, 2015) descreve o conceito de subjetividade como uma possível exploração dos sentidos envolvidos no processo de produção de identidade, explicando, dessa forma, os motivos dos apegos a identidades particulares. Sete categorias de análise descreve a autora para compreender as relações de consumo, tendência e comportamentos: a) música como marca de vida pessoal e subjetividade; b) música como fator de criação e identidade; c) música como engajamento social; d) música e corporeidade juvenil; e) música como elemento de fruição estética; f) música e consumo; e g) consumo musical, idade e gênero (Costa, 2015).

Como possibilidades para o trabalho no ensino médio, a partir de experiências profissionais no ensino médio em escola pública, podemos eleger trabalho com gêneros musicais, contextualizando-os, abordando seus aspectos de estrutura musical, instrumentação, práticas musicais coletivas que enfatizem a percepção individual e coletiva das musicalidades existentes nos corpos fazedores de música. Acrescentamos a isso práticas criativas em educação musical (Beineke, 2016) que contemplem atividades de composição (Silva, G., 2011) e de performance na sala de aula. Se a escola dispuser de uma equipe

¹⁰ Apesar da importância no contexto de democratização das informações, sociabilidade virtual e divulgação de atividades que permitem crescimento intelectual, não podemos nos eximir das ponderações com relação às redes sociais. O acesso desnortado, o acesso de forma prolongada, o acesso a notícias falsas, assim como o acesso a redes para comparações possibilitam um adoecimento psíquico dos internautas (inclusive nós, professores).

integrada de professores específicos no campo da arte (casos de exceção),¹¹ pode-se desenvolver trabalho articulado, como, por exemplo, musicais (Graça; Rodrigues; Alves, 2015; Sousa; Santos, 2020), com possibilidade de roteiro construído junto com os alunos.

Podemos acrescentar ainda visitas a projetos, museus, centros de cultura, teatros ou grupos musicais em comunidades, bem como articulação de rodas de conversas e oficinas com mestres/as da cultura popular podem ser atividades curriculares e “extracurriculares”, incluídas em abordagens disciplinares e transdisciplinares, a depender de cada proposta e contexto escolar, compreendendo, assim, um currículo diferenciado, amplo e comprometido socialmente com os saberes múltiplos e diversos.

Assim, é inadiável pensarmos a construção coletiva de currículo escolar no campo da arte (música) e revisitar, no sentido de refletir, os fundamentos epistemológicos que historicamente orientam parte considerável do trabalho pedagógico nos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um nível amplo, diverso, num país com enorme dimensão territorial, o ensino médio brasileiro nos traz grandes desafios, tendo parte significativa das respostas ligação com gestão e financiamento da educação. Por entender todas as complexidades, com ênfase nas reflexões sobre educação musical escolar, compreendemos que este trabalho não dá conta de responder todos os questionamentos históricos que atravessam os debates sobre música, ensino médio e escola, tampouco de mapear todo o campo sobre a temática.

Apesar de fazermos uma busca de artigos sobre esse conteúdo, num período de dez anos, apontamos que outras possibilidades podem ser utilizadas para ampliar a procura e análise de trabalhos que discutem educação musical escolar e ensino médio. É possível realizar outras pesquisas com levantamentos de dados a partir do banco de teses e dissertações da Capes e também por meio de buscas em outros periódicos da música ou da educação.

A Lei nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) está longe de ser cumprida em todo o território nacional, pelas múltiplas realidades regionais, características dos governos (responsabilização do cumprimento de política pública de educação) e composição dos sistemas de ensino (organização e gestão do trabalho pedagógico). Em muitos estados e municípios não há mapeamento das escolas que possuem aula de música, da quantidade de professores contratados e concursados, nem dados sobre o trabalho curricular de música no componente Arte. O trabalho com todas as linguagens pela polivalência ainda faz parte de uma quantidade significativa de escolas, em muitas cidades e estados brasileiros.

¹¹ O ideal, para uma composição curricular de arte, é que a escola disponha de professores das quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), cada um(a) atuando na sua área de formação e podendo tecer projetos e parcerias integradas sem se diluir em aspectos generalistas e polivalentes.

Constitui-se como desafio a realização de concursos para professores de todas as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e compreensão do currículo integrado, que não reforce a polivalência e que respeite as formações específicas de cada área do conhecimento, sem excluir possibilidades de trabalhos coletivos sistematicamente articulados com docentes de outras linguagens.

Uma das possibilidades de articulação entre a educação superior e educação básica é estabelecer relações para além do estágio supervisionado ou pesquisas pontuais para trabalhos de conclusão de curso (TCC). Os cursos de licenciatura em música podem trabalhar com projetos de pesquisa, extensão ou ensino; oferta de especializações que visem formação continuada de educadores musicais, sobretudo os que trabalham nas redes públicas de ensino. Claro que a materialização dessas alternativas só pode alcançar sucesso se estiver acompanhada de financiamento e organização de recursos humanos para as ações possíveis.

Para o ensino médio, podemos perceber a importância de compreender os jovens e suas relações com as músicas existentes no mundo, bem como sinalizar um diálogo ampliado sobre os processos de escutas e outros fazeres musicais no cotidiano da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

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

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a educação básica. *Orfeu*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 111-135, dez. 2018.

BEINEKE, Viviane. práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP, 4., 2016, São Paulo. *Práticas criativas em educação musical como fator de desenvolvimento humano*. São Paulo: Unesp, 2016. p. 268-272.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

_____. *Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

_____. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 ago. 2020.

COSTA, Gisele Maria Marino. *As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens: consumo, tendências e comportamentos*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, Fernanda Krüger. *O perfil do professor de música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular a defesa da escola pública. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GRAÇA, Eugénio Miguel Libório; RODRIGUES, Sandro Roberto Gomes; ALVES, Zeni Aguiar do Nascimento. Musical: um meio facilitador para o ensino de música. In: *MÚSICA na escola: caminhos e possibilidades para a educação básica*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2015. p. 296-302.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: panorama*. In: IBGE. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 8 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses estatísticas da educação básica: 2019. In: INEP/MEC. Brasília, DF: Inep, 31 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 8 ago. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas Educacionais hoje: as implicações para a democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 23, p. 40-47, mar. 2010.

QUADROS JUNIOR, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul./dez. 2013.

O QUE é o CAQi?. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, [2020]. Disponível em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/o-que-e-o-caq/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153-199, jan./jun. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” na Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aulas de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan./jun. 2012.

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

SANTOS, Micael Carvalho dos. O lócus da música no Ensino Médio: alguns apontamentos para a educação musical escolar. In: COLÓQUIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFRJ, 15., 2020, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 2020. p. 40-46.

SILVA, Gabriela Flor Visnadi. Composição em sala de aula: conhecendo as músicas dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 20., 2011, Vitória. *Anais* [...]. Vitória: Abem, 2011.v. 1,p. 71-84.

SILVA, Rafael Rodrigues da. O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio. *Revista da Abem*, Londrina, v.20,n. 27,p. 93-104, jan./jun, 2012.

SOUSA, Beatriz de Jesus; SANTOS, Micael Carvalho dos. Ensino de Arte e Linguagens Artísticas na composição curricular do Colégio Universitário da UFMA (COLUN-UFMA). In: SOUZA, Solange Aparecida de (org.). *O ensino aprendizagem face às alternativas epistemológicas 4*. Ponta Grossa: Atena, 2020.p. 4-15.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2016.p. 7-12.

TOKARNIA, M. Enem é um dos principais instrumentos de acesso ao ensino superior. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 31 out. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-10/enem-e-um-dos-principais-instrumentos-de-acesso-ao-ensino-superior#:~:text=Todas%20as%20universidades%20federais%20do,uma%20das%20formas%20de%20admiss%C3%A3o.&text=Em%202020%2C%20a%20Universidade%20de,exame%20como%20forma%20de%20ingresso>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TRAVITZKI, Rodrigo. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Recebido em 15/09/2020, aprovado em 30/12/2020

Micael Carvalho dos Santos é professor de Música do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Educação pela UFMA (PPGE/UFMA); licenciado em Música pela mesma universidade. Especialista em Educação Musical pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Desenvolve estudos nas áreas de formação docente; currículo em música; culturas populares; manifestações culturais maranhenses. É membro associado do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem Brasil) e Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Atual vice-presidente do Fladem Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5802-9015>