

Ensino de Música Popular Brasileira no Ensino Técnico Integrado: Reflexões sobre a estruturação curricular do IFSP

*Teaching Brazilian Popular Music in Integrated Technical Education:
Reflections on the curricular structure of the IFSP*

Recebido: 20/05/2024 | **Revisado:**
25/06/2024 | **Aceito:** 25/06/2024 |
Publicado: 02/04/2025

Danny Menezes Cunha

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8665-2148>

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo
E-mail: danny@ifsp.edu.br

Nathália Luiz de Freitas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8958-5313>

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sul de Minas Gerais
E-mail: nathalia.freitas@ifsuldeminas.edu.br

Como citar: CUNHA, D.M.; FREITAS, N. L.;
Ensino de Música Popular Brasileira no
Ensino Técnico Integrado: Reflexões sobre
a estruturação curricular do IFSP. *Revista
Brasileira da Educação Profissional e
Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 25, p. 1-20,
e17080, Abr. 2025.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Nesta pesquisa, temos como objetivo refletir sobre a estruturação curricular do trabalho pedagógico com a Música Popular Brasileira (MPB) no ensino técnico integrado ofertado pelo IFSP. O estudo é relevante para a compreensão e a discussão da configuração curricular do ensino da MPB na Educação Profissional de nível médio brasileira. A investigação tem como método de abordagem a dialética, sendo baseada nos métodos de procedimento estudo de caso e pesquisa documental. Os dados revelam que, mesmo havendo orientação legal, o ensino de música ainda não é registrado em parte considerável da estruturação curricular da instituição pesquisada. Além disso, há uma previsão relativamente baixa de trabalho pedagógico com a MPB.

Palavras-chave: Ensino de música popular brasileira; Ensino médio integrado; Educação profissional e tecnológica.

Abstract

In this research, we aim to reflect on the curricular structuring of pedagogical work with Brazilian Popular Music in integrated technical education offered by the IFSP. The study is relevant for understanding and discussing the curricular configuration of Brazilian Popular Music teaching in Professional Education in Brazilian high school level. The investigation uses dialectics as its approach, based on case study and documentary research procedures. The data reveal that, even with legal guidance, music teaching is still not included in a considerable part of the curricular structure of the researched institution. Furthermore, there is a relatively low forecast of pedagogical work with Brazilian Popular Music.

Keywords: Teaching Brazilian popular music; Integrated secondary education; Professional and technological education.

1 INTRODUÇÃO

Como componente do rol de conhecimentos e de bens culturais historicamente construídos e transmitidos pelo ser humano, a arte, em suas diferentes manifestações, se constitui como um objeto de ensino-aprendizagem cujas trajetória e configuração curricular estão intimamente associadas ao desenvolvimento histórico, social e político da Educação Formal, compreendida como um campo institucional legitimado.

De igual modo, a emergência e a consolidação das etapas e modalidades da Educação Formal são tributárias das condições históricas e sociais que forjam uma dada realidade geográfica, fenômeno em que está inserida a Educação Profissional brasileira, especialmente, para o que interessa o presente estudo, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, que, a um só tempo, compõe a Educação Básica e integra o escopo educacional profissionalizante.

Tendo em vista tal perspectiva, o ensino de música popular brasileira, concebida como um dos componentes curriculares de uma das manifestações da arte, resulta da combinação de variados aspectos – legislativos, culturais, profissionais-formativos etc. – constituintes da nossa sociedade e se molda, enquanto campo do saber, em conformidade a tais condicionantes. No caso específico do trabalho pedagógico com a Música Popular Brasileira (MPB) no Ensino Médio Integrado, o referido escopo também é condicionado pelas características desse nível e modalidade de ensino.

Outro ponto relevante para a presente problematização é o papel social – que podemos associar à representação social - da arte, em especial da Música Popular Brasileira, na organização curricular do Ensino Médio e em sua materialização nas práticas pedagógicas. Esse fator ganha maior proeminência quando estamos diante de uma etapa da Educação Básica que se propõe também a oferecer a profissionalização, como é o caso do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Diante desse breve arrazoado, neste estudo, nos propomos a, a partir de uma pesquisa documental eminentemente qualitativa, tecer reflexões sobre a estruturação curricular do trabalho pedagógico com a música popular brasileira no ensino técnico integrado ofertado pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Enquanto um estudo de caso, essa investigação pode ser útil para a compreensão da configuração curricular do ensino da música popular brasileira no âmbito específico da Educação Profissional.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ENSINO DA MÚSICA BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO

Ainda que a abordagem da música enquanto prática curricular no Brasil remonte ao início das atividades do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (Brasil, 1838), a música só se constitui como um componente curricular obrigatório da educação básica com o Canto Orfeônico entre as décadas de 1930 e 1960 (Lemos Junior, 2005).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971), a LDB, instituiu uma nova disciplina, a educação artística. Tal disciplina trazia um enfoque polivalente a partir do qual um mesmo professor ou professora seria responsável tanto pelo ensino da música quanto das artes visuais, do teatro e do desenho, sendo, este último, posteriormente substituído pela dança. Inserida como atividade, ou seja, sem o status de componente curricular, não havia a previsão de um currículo a ser trabalhado. A questão da polivalência obrigou o governo federal a criar um novo curso para satisfazer o proposto pela lei, dado que tal formação ainda não existia em nível universitário no país. Todavia, o objetivo do curso parecia ambicioso para seu exíguo tempo de duração visto que:

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo [...] (Barbosa, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, podemos supor que o profissional formado para a polivalência exigida nas aulas de educação artística tinha poucas chances de criar um currículo próprio para os ensinos de música, artes visuais, dança e teatro e a tendência natural desses profissionais seria utilizar algo que já estivesse, de alguma maneira, sistematizado. Na prática, a falta de um currículo estruturado, aliada à formação aligeirada dos professores resultou em um esvaziamento dos conteúdos do componente curricular recém-instituído. Por sua vez, a falta de uma direção clara para o ensino da música abriu espaço para diversas tentativas frustradas de transposição do modelo de ensino praticado nos conservatórios musicais para o universo das escolas brasileiras (Pereira, 2014).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a LDB, em 1996, carrega uma contradição que passa a se impor como um novo desafio:

[...] não existindo na LDB a indicação de opção por apenas uma das áreas artísticas, o professor de Arte, muitas vezes, acaba por trabalhar com todas as áreas artísticas. Pois é direito do aluno ter contato com as quatro áreas artísticas, independente das possibilidades de seu ensino (Pedroso, 2019, p. 28).

Contudo, é preciso destacar que o texto original da LDB não fazia menção a qualquer uma das manifestações artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), fato que poderia ser interpretado tanto por instituições quanto por professores como a possibilidade de não se contemplar uma ou até mesmo três das referidas manifestações. Nesse panorama, tanto a possibilidade de inserção curricular da música quanto a própria existência do seu ensino - em uma determinada escola da educação básica - não se encontra mais assegurada.

A questão do currículo para o ensino de música passará por grandes alterações no final da década de 1990 com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos por seu acrônimo, PCNs (Brasil, 1998).

Alvo de críticas por parte de entidades e movimentos ligados à educação que condenavam a centralização de sua criação e divergiam sobre a necessidade de um currículo único para todo país, os PCNs foram lançados como subsídio não obrigatório para a construção de currículos escolares (Coutinho; Alves, 2020, p. 244). No documento, a música foi inserida como um dos componentes da Arte, a qual é entendida como uma área “[...] com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade” (Brasil, 1998, p. 29).

Outro ponto importante dos PCNs é a adoção - mesmo que descaracterizada - da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa como diretriz básica para o trabalho como todas as manifestações artísticas (Iavelberg, 2018, p. 76). A Abordagem Triangular pressupõe a utilização de três ações norteadoras interdependentes (ler, fazer e contextualizar) - nos PCNs renomeadas como apreciar, produzir, e contextualizar - para o estudo de um determinado fenômeno artístico. Essas ações são partes de um mesmo processo pedagógico em que a obra de arte - para ser experienciada em sua totalidade - requer, pelo aluno, aproximações a partir de múltiplas perspectivas (Barbosa, 2009).

O ensino da música nas escolas, que até então herdava dos conservatórios musicais boa parte dos conteúdos a serem ensinados, as finalidades de seu ensino e até mesmo seus métodos (Pereira, 2014), com a publicação dos PCNs, passa a problematizar em bases conceituais bem mais amplas o que estará em seu currículo daí por diante.

É importante perceber que a compreensão da Abordagem Triangular por professores com formação específica em música e que, provavelmente, não a conheciam antes da sua inclusão nos PCNs, fomentou uma espécie de libertação do *modus operandi* dos conservatórios musicais e abriu espaço para que o ensino de tradições musicais não atreladas à música erudita ocidental, como a música popular brasileira (MPB).

Dessa forma, mesmo controversos, os PCNs tiveram o importante papel de trazer à tona a discussão sobre o que se ensinar em relação à música nas escolas. As 116 páginas dedicadas ao ensino da arte apresentavam um contraponto tanto aos currículos formalizados pelas instituições escolares quanto para aqueles formulados pelos próprios professores e mesmo aos livros didáticos existentes. Por seu caráter facultativo, a publicação dos PCNs não conseguiu assegurar uma base legal para que o ensino da música estivesse presente no currículo de todas as escolas brasileiras de ensino básico.

Foi somente na década seguinte que uma alteração na LDB, lei federal n.º 11.769 (Brasil, 2008a), tornou o ensino da música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte. Ainda que seja um importante marco legal, a lei, por si só, não garante a inclusão sequer da música no currículo escolar, dado que, sem uma política eficiente de implantação e fiscalização, a obrigatoriedade não se materializa nas salas de aula.

Em 2017, o governo federal inicia a nefasta “Reforma do Ensino Médio” (Brasil, 2017), cujo processo, levado a cabo sem um amplo debate com a sociedade

e sob protestos de muitas organizações educacionais (Souza; Garcia, 2020), alterará drasticamente o panorama legal de ensino da arte e, conseqüentemente, da música no país e se consolidará, nos anos seguintes, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018).

É preciso lembrar que a ideia de base curricular é ser um documento que oriente a construção de currículos e não que seja, ela própria, o currículo a ser adotado nas escolas. Entretanto, Del-ben e Pereira (2019) apontam que a adoção da ideia de “habilidades” e a definição de conteúdos e metodologias na versão final da BNCC acaba por lhe dar um caráter muito mais de currículo escolar do que, propriamente, de base curricular.

Na parte do texto correspondente ao ensino médio, as referências à música na área de linguagens se restringem a algumas poucas citações presentes em seu texto de introdução, reaparecendo a seguir como um dos exemplos da competência específica 2 e, por fim, em duas das habilidades do componente curricular língua portuguesa (EM13LP20 e EM13LP 46). Cabe pontuar que nos textos das, assim chamadas, competências específicas e respectivas habilidades da área de linguagem - excetuando-se a língua portuguesa que é posta como um componente à margem da respectiva área - não há, ao menos, uma única menção direta à música.

Para o ensino médio, a BNCC sequer cumpre a função de documento base garantidor, ao menos no âmbito legal, da presença do ensino estruturado da música nos currículos escolares do respectivo nível de ensino.

2.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E SUAS ESPECIFICIDADES

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos como IFs, criados em 2008 pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, ofertam cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio através dos quais se pretende possibilitar aos jovens uma educação de qualidade em uma perspectiva de formação integral. Com a criação do IFs, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passa a ganhar relevância no contexto da educação básica brasileira devido a seu projeto político bem estruturado e amplo (Guerra, 2020) e à expansão acelerada durante os mandatos de Lula (2003 -2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016). Figueiredo (2019, p. 17), em seu estudo sobre o processo de criação dos Institutos Federais, comenta que o número de unidades em funcionamento passou das 140 em 2002 para 647 em 2019.

Os Institutos Federais carregam, desde sua criação, o princípio institucional da verticalização que permite a um aluno cursar vários níveis da educação profissional e tecnológica em um mesmo ambiente físico, no caso, um câmpus (Brasil, 2008b). Sendo assim, um determinado aluno pode ingressar no ensino médio integrado e ali, se assim o desejar, prosseguir seus estudos na graduação e se pós-graduar “em uma mesma unidade educacional, com um mesmo corpo docente” (Oliveira; Cruz, 2017, p. 640).

A oferta de cursos dentro de um mesmo câmpus do Instituto Federal pode ser bastante variada, abrangendo, em nível médio, os médios integrados e os técnicos concomitantes/subseqüentes ao ensino médio, e no nível superior, os bacharelados,

licenciaturas, superiores de tecnologia, especializações, mestrados e doutorados. Entretanto, a própria lei de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008b) em seu artigo 8º institui a obrigatoriedade de oferecimento de, no mínimo, 50% das vagas para a “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...]”. O ensino médio integrado surge como possibilidade de organização curricular através do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004) e pretende integrar a formação geral com a formação profissional.

À época da promulgação da lei 11.892 que criou os Institutos Federais, o Estado de São Paulo contava com apenas 9 câmpus do então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) e, como afirma Heeren (2019, p. 51), mesmo que muitas dessas unidades fossem recém-inauguradas, na referida instituição “[...] uma estrutura político-administrativa e pedagógica já estava implementada e em pleno funcionamento”. Menos de uma década e meia depois, em 2023, o IFSP possui um total de 37 câmpus sendo 33 deles construídos entre 2006 e 2016 (Iadocicco; Oliveira, 2019, p. 52).

Iadocicco e Oliveira (2019) apontam que o IFSP se constitui, atualmente, em um vetor de inclusão social que possibilita aos indivíduos com menor poder aquisitivo o acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Bem como destacam que seu caráter inclusivo é potencializado pelo fato de muitos de seus câmpus estarem instalados em pequenas cidades distantes da capital e sem outras opções para uma formação profissional gratuita.

2.3 O CURRÍCULO E SUAS ORGANIZAÇÕES

Todo processo de ensino-aprendizagem requer da instituição que o desenvolve uma série de procedimentos de planejamento e avaliação muito bem implementados para que seus objetivos sejam alcançados. Vasconcellos (2002, p. 133) argumenta que o planejamento escolar é uma etapa fundamental do processo de ensino-aprendizagem e consiste em “[...] refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, ressignificar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática”.

Parte do trabalho de planejamento escolar é definir de que forma será organizado cada um dos cursos ofertados pela instituição. A espinha dorsal de um curso é seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), um documento orientador que “[...] engloba a missão educacional, as diretrizes, a forma de operação, a estrutura curricular e mais fatores fundamentais de um curso” (Brasil, 2022, p. 73). O PPC cumpre a função de criar uma identidade para o curso e estabelecer uma padronização do que será ofertado e exigido de todas as turmas que passarem pelo curso (Brasil, 2022).

Ainda sobre a questão da estruturação de um determinado curso, quaisquer que sejam seus objetivos educacionais, a seleção daquilo que é essencial para a respectiva formação, em outras palavras, seu currículo, surge como uma necessidade iminente. Macedo (2013, p. 428) afirma que o currículo é “[...] conhecimento eleito como formativo [...]” e torna-se um terreno fértil para que se “[...] plantem e cultivem suas perspectivas e cosmovisões, através de processos de naturalização e de hegemonização sociocultural do conhecimento [...]”.

Para cumprir sua função social, entretanto, um curso demanda dos profissionais envolvidos um nível de planejamento que não se limita às orientações gerais, sendo necessário detalhar como cada um dos componentes curriculares será materializado nas salas de aula, em outras palavras, seu plano de ensino e plano de aula.

Souza e Santos (2019, p. 2) definem o plano de ensino como “[...] a organização das unidades didáticas” enquanto o plano de aula é “[...] o detalhamento do planejamento diário de cada disciplina/aula”. Dessa forma, o primeiro trata dos conteúdos a serem trabalhados no transcurso do componente curricular, ou seja, quais serão e, eventualmente, a ordenação deles. Já os planos de aula descrevem em que aulas específicas serão trabalhados os conteúdos, suas atividades e avaliações.

No caso do nível escolar do nosso objeto de estudo, o Ensino Médio Integrado, todo o planejamento realizado deve levar em conta que o objetivo dessa modalidade de ensino é superar a dualidade com que se estrutura historicamente a sociedade brasileira, dividida entre um pequeno grupo de pessoas que detêm parte significativa do poder político e grande acesso aos bens materiais e culturais e todos os demais cujo poder político é constantemente obliterado pelo primeiro grupo e que possuem um acesso muito restrito aos bens materiais e culturais disponíveis (Nosella, 2011).

A transformação da realidade brasileira em direção a uma sociedade mais justa e democrática passa, inevitavelmente, por reformular totalmente seus alicerces, entre os quais a educação básica. De modo geral, a forma como a educação básica brasileira se estrutura é, ao mesmo tempo, um molde e um espelho da nossa divisão social e política. Se em sua função de molde, a conformação produzida por uma escola que forma para a desigualdade contribui para a manutenção do desequilíbrio social, como espelho, os interesses dos grupos politicamente dominantes tendem a determinar que a escola se perpetue a desigualdade em que vivemos em um ciclo contínuo de retroalimentação.

Dentro da educação básica, ensino médio é uma etapa *sui generis* para a definição de como a escola funcionará como molde e espelho pois, como explica Marise Ramos:

[...] é nessa fase que ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também nesse momento, tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores (Ramos, 2011, p. 772).

É, sobretudo, pela ênfase no lugar que o trabalho ocupa na vida humana que o Ensino Médio se distingue das etapas anteriores de ensino e também diferencia as suas duas principais tendências pedagógicas. Nas pedagogias de cunho neoliberal, o trabalho é, prioritariamente, uma prerrogativa econômica, ou seja, associada à obtenção de renda, enquanto, para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho é o meio

com que o homem interage com outros homens e utiliza os conhecimentos acumulados pela humanidade para produzir as condições do seu viver e não apenas uma prática econômica que compõe, como uma engrenagem, a enorme máquina capitalista. Não se trata de ignorar as implicações econômicas que o trabalho carrega em nossa sociedade, mas de negar que a questão econômica é seu traço definidor. O Ensino Médio Integrado do qual tratamos aqui é uma modalidade representativa dessa última tendência e tem por objetivo final levar à superação da divisão de classes produzida pelo regime capitalista e permitir a formação de uma sociedade mais igualitária, justa e fraterna (Araujo; Frigotto, 2015).

A arte, dentro da perspectiva histórico-crítica que fundamenta o Ensino Médio Integrado, ocupa um lugar central no processo de humanização das novas gerações, diferenciando-se, assim, das tendências pedagógicas neoliberais que entendem a arte como algo secundário para a formação humana (Beling, 2020). Especificamente sobre a questão da música no interior das concepções pedagógicas, o autor enfatiza que existe uma grande diferença:

[...] entre uma concepção pedagógica que defenda a música como um elemento que influencia na formação dos indivíduos de uma concepção pedagógica que defenda a música como um elemento que determina a formação dos indivíduos (Beling, 2020, p. 10).

O ensino da música na educação básica fundamentado na teoria histórico-cultural parte do entendimento da música enquanto conhecimento humano objetivo e historicamente produzido e determinado “[...] em grande medida pelas relações sociais de produção, pelo lugar social que os indivíduos ocupam” (Borges, 2018, p. 139). Quanto à sua utilidade na educação, sendo a música, parte do patrimônio cultural que o homem construiu para existir e ser o que é, e a escola, como afirma Saviani (2011) o lugar por excelência para sua democratização, o ensino da música serve “[...] para que a música seja aprendida” (Schmidt, 1995, p. 105). Ou seja, ainda que possa haver inúmeras outras justificativas para a sua inclusão escolar, como melhorar o aprendizado de determinada disciplina do currículo ou facilitar a socialização dos alunos, o ensino da música justifica-se pelo que a música é, um fato cultural.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS sob o número CAAE 64955122.3.0000.8158 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do IFSP sob o número CAAE 64955122.3.3001.5473.

A presente investigação tem como método de abordagem o materialismo dialético e como métodos de procedimento o estudo de caso e a pesquisa documental. Assim, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso por ter como *locus* uma instituição de ensino em particular, o IFSP, bem como se interessar por uma

determinada modalidade educacional, a Educação Profissional, e por um nível educacional específico, o Ensino Médio. Este estudo se configura como uma pesquisa documental, já que utilizamos documentos – Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) – como nossa base de dados.

Usamos os planos de ensino constantes nos PPCs dos cursos de informática integrados ao ensino médio do IFSP de cada um dos câmpus onde houver a respectiva oferta, no intuito de coletar dados sobre como foram formalizados os conteúdos relacionados ao ensino da música no planejamento geral das disciplinas ministradas pelos professores de arte. Os PPCs foram obtidos através dos sítios eletrônicos de cada um dos câmpus pesquisados.

O objetivo dessa ação foi identificar no âmbito dos cursos de informática integrados ao ensino médio do IFSP o estágio de implementação da Lei Federal Nº 11.769, verificar se há conteúdos relacionados à Música Popular Brasileira nos Projetos Pedagógicos de Cursos a fim de compreender sua representatividade e distribuição ao longo dos respectivos cursos e caracterizar seus objetivos pedagógicos.

A partir dos dados coletados, foram mapeadas todas as menções ao ensino da música com o registro dos termos utilizados, objetivos propostos e distribuição entre os anos letivos. O mapeamento é importante para selecionarmos entre as informações registradas nos planos de ensino, quais conteúdos, notadamente, se referem ao trabalho MPB e quais conteúdos podem ter potencial de abordar a música produzida em território nacional. Essa análise quantitativa proporciona uma indicação da disseminação do trabalho com a MPB nos cursos estudados e suas possíveis ausências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de entrarmos propriamente nas análises e discussões referentes aos planos de ensino presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos estudados é preciso salientar que o IFSP acaba de passar por uma reformulação de todos esses documentos. Essa reformulação dos PPCs da instituição se dá após a construção dos currículos de referência - realizada entre 2018 e 2021 - para todos os cerca de 90 cursos ofertados pelo IFSP (Filipak, 2023). Dado que esses PPCs só começaram a ser experienciados nos cursos analisados há pouco mais de um ano, nos deteremos apenas aos documentos anteriores a atual reformulação, ou seja, vigentes no ano letivo de 2022.

Os planos de ensino de cada componente curricular nos PPCs dos cursos integrados ao ensino médio do IFSP possuem uma estrutura básica onde figuram as seguintes seções: identificação (nome da disciplina, número de aulas semanais, etc), ementa, objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia básica e bibliografia complementar. Há, no entanto, alguns planos onde foram acrescentadas seções “metodologia”, “avaliação”, “recursos didáticos” e naqueles datados a partir de 2018 acrescentou-se também a seção “área de integração” onde estão registradas - quando for o caso - a integração entre os componentes da formação geral com os componentes da formação profissional.

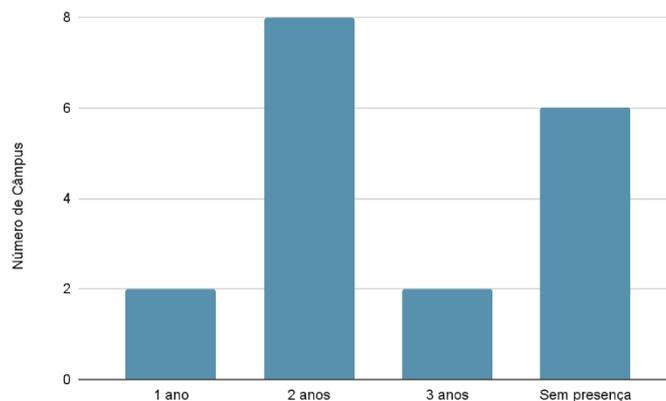
Entre os 18 cursos de Informática integrados ao Ensino Médio ofertados em 18 câmpus diferentes do IFSP durante 2022, os componentes curriculares que trabalham com as manifestações artísticas são denominados como “arte” em 15 deles e como “artes” nos demais cursos. Há ainda, dois câmpus com um segundo componente curricular obrigatório dedicado às manifestações artísticas, sendo que estes, “corpo e arte” e “linguagens”, envolvem também conteúdos tradicionalmente ligados a outros componentes curriculares da área de linguagens (educação física, língua portuguesa, etc). Alguns PPCs possuem ainda em sua estrutura curricular outros componentes curriculares com conteúdos relacionados diretamente ao ensino da arte, entretanto, estes não foram considerados para essa pesquisa por serem optativos ao estudante, o que não garante que serão cursados ou mesmo oferecidos.

Esses cursos de Informática integrados ao Ensino Médio são organizados em 3 anos letivos em 56% das ofertas (10 câmpus) e as 44% de ofertas restantes (08 câmpus) em 4 anos.

Já os componentes curriculares dedicados às manifestações artísticas - quaisquer das quatro denominações que mencionamos acima - possuem carga horária de, no máximo, duas aulas semanais e estão contemplados em apenas 1 dos anos letivos em 22% das respectivas ofertas (4 câmpus), em 2 anos em 67% delas (12 câmpus) e em 3 anos nas 11% (2 câmpus) restantes. É importante ressaltar que mesmo estando uma parte significativa (44%) dos cursos de Informática integrados ao Ensino Médio organizados em 4 anos letivos, em nenhum desses câmpus, o ensino da arte está previsto em todos os seus respectivos anos. Ainda que distante do que consideramos ideal, ou seja, que a arte estivesse presente em todos os anos letivos desses cursos, a situação no IFSP é relativamente melhor do que a revelada por Lopes (2018, p. 170) em sua pesquisa *survey* com professores e professoras de 31 Institutos Federais. A pesquisadora destaca que os docentes participantes da pesquisa apontaram que 47% dos cursos integrados em seus respectivos câmpus ofertam arte em, no máximo, um ano letivo.

Na Figura 1 podemos observar como os conteúdos tradicionalmente relacionados à música, sejam específicos (elementos formais da música, etc) ou associados (paisagem sonora, etc) estão presentes em apenas 1 ano letivo em 11% (2 câmpus) dos planos de ensino dos componentes curriculares dedicados às manifestações artísticas, em 2 anos em 44% desses planos (8 câmpus) e em 3 anos letivos nos demais 11% (2 câmpus). Há, no entanto, 33% desses planos de ensino (6 câmpus) onde não há uma única menção direta à música nos conteúdos programáticos dos referidos componentes curriculares, porcentagem, portanto, superior aos 23% encontrado por Lopes (2018, p. 175) ao pesquisar a percepção dos docentes de 31 institutos federais sobre os currículos de arte/música nos cursos integrados ao ensino médio.

Figura 1: Distribuição dos anos letivos com presença do ensino de música nos PPCs por número de câmpus.

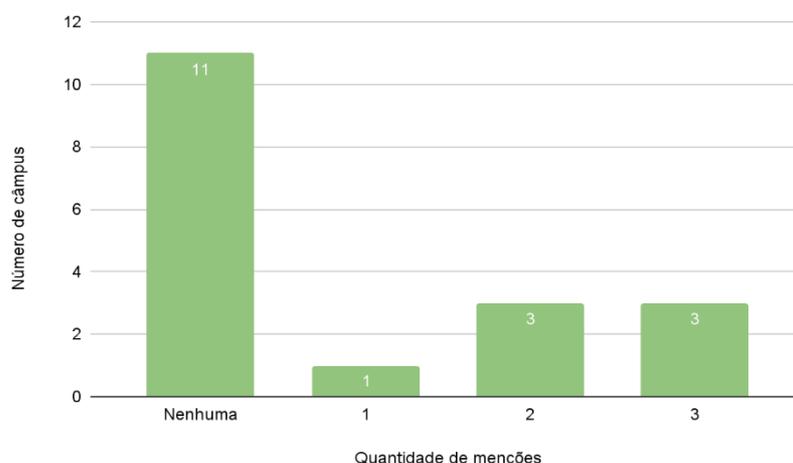


Fonte: os autores.

Nos PPCs pesquisados, os conteúdos dos componentes curriculares dedicados às manifestações artísticas estão listados, majoritariamente, em tópicos que guardam alguma relação temática ou de similaridade entre seus elementos constitutivos. Dessa maneira, por estarem agrupados e, de alguma maneira relacionados entre si, a análise destes tópicos sugere que foram concebidos para se estruturarem em unidades didáticas.

Quer se caracterizem enquanto unidades didáticas ou não, utilizaremos tais tópicos como unidades de medida para mensurar a representatividade tanto dos conteúdos relacionados à música como também daqueles mais especificamente ligados ao ensino da Música Popular Brasileira nos planos de ensino presentes nesses PPCs. Dessa maneira, cada tópico que contenha um ou mais conteúdos relacionados à música, por exemplo, será computado como uma unidade de medida singular (menção). Verificamos, portanto, na Figura 2 que no caso específico da Música Popular Brasileira (MPB) não há uma única menção em 61% (11 câmpus) dos casos, 1 menção foi identificada em 6% (1 Câmpus) deles, duas menções em 17% (3 câmpus) e 3 menções também encontradas em 17% dos casos (3 câmpus).

Figura 2: Quantidade de menções à MPB nos planos de ensino por número de câmpus.



Fonte: os autores

Em relação aos objetivos descritos, apenas três planos de ensino apresentam objetivos especificamente relacionados ao ensino da música e nenhum deles se relacionam diretamente à MPB. Dessa forma, na maior parte dos casos, não podemos afirmar categoricamente o que se espera obter de resultado pedagógico com cada um dos conteúdos descritos nos planos de ensino dos componentes curriculares presentes nos planos de ensino. No entanto, assim como pode acontecer de professores e professoras destes componentes curriculares depararem-se com planos de ensino escritos sem a sua participação e para os quais também não lhes é fornecido maiores explicações cabe, no entanto, a tais profissionais e também a nós, nesse estudo, inferir da maneira o mais precisa que esses documentos permitirem, os objetivos de cada conteúdo apenas a partir dos indícios presentes em seus próprios títulos.

Desse modo, podemos depreender da análise dos títulos que quase a totalidade dos conteúdos relacionados à música nesses planos de ensino tem objetivos intrínsecos à própria manifestação musical, ou seja, cuja finalidade pode se expressar na compreensão dos elementos formadores da música, no estudo dos gêneros musicais, no entendimento da sua história, no desenvolvimento da percepção musical, no domínio da técnica instrumental e vocal e demais processos em que a música seja tanto ponto de partida como linha de chegada (Fernandes, 2004).

Dos 48 tópicos presentes no conjunto dos 18 planos de ensino - sendo que alguns deles aparecem como conteúdo em mais de um ano letivo no mesmo curso e muitos se repetem nos documentos de mais de um câmpus - apenas dois deles, ambos do mesmo câmpus, “A música popular brasileira das décadas de 1950 e 1960 e sua importância para a formação da identidade nacional” e “A música popular brasileira pós-tropicalista e sua importância para a formação da identidade nacional” podem ter seus argumentos caracterizados como duais, ou seja, claramente um misto de intrínsecos e extrínsecos. Os argumentos extrínsecos são aqueles cujos objetivos apontam para fora do universo musical. Nos casos citados a conjunção aditiva “e” presente no título dos tópicos sinaliza que além do objetivo intrínseco de se entender

a música produzida no país em um determinado recorte temporal, propõem também analisar a sua contribuição na formação da nossa brasilidade, o que é, essencialmente, uma pauta sociológica.

Outros três tópicos, entretanto, não podem ter seus objetivos claramente identificados apenas por seus nomes. No primeiro caso, o tópico “A cultura afro-brasileira e indígena nas artes visuais, dança e música” pode se referir tanto ao estudo dos elementos culturais extramusicais afro-brasileiros e indígenas que foram representados na música brasileira ou mesmo incorporados à sua gênese, sendo, portanto, seu caráter mais sociológico do que necessariamente artístico. Doutro modo, também podemos entender o mesmo tópico como o estudo das expressões musicais de matriz africana e indígena. No primeiro entendimento, seu argumento estaria em auxiliar na compreensão de outras culturas e no segundo no conhecimento de um conjunto de manifestações musicais. Há ainda outros dois tópicos indefinidos “Som e movimento” e “paisagem sonora” que podem sim tratar do universo musical ou tão somente se referir aos diversos sons presentes em nosso cotidiano, mas que não, necessariamente, estão incluídos em alguma composição musical. Ainda que, nestes três últimos casos, as interpretações possam ser inconclusivas, defendemos que, por estarem propostos para um componente curricular em que se pretende debruçar sobre os fenômenos artísticos, tais objetivos estejam, prioritariamente, relacionados ao universo musical, em outras palavras, que se adote a perspectiva de argumentação intrínseca.

Em relação à divisão entre a música erudita e não erudita - aqui entendida como toda música popular comercial e também o conjunto de expressões musicais regionais - ainda que quase metade (44%) dos termos utilizados nos tópicos dos planos de ensino sejam comuns aos dois universos musicais, dos demais 66% que são efetivamente específicos, 85% deles se referem às manifestações musicais não eruditas, apontando, portanto, uma clara tendência a priorizar tal universo musical.

À princípio, a escolha por dar mais atenção às manifestações musicais mais populares é acertada pois constituem-se na base da produção musical contemporânea e, portanto, o código hegemônico sem o domínio do qual não é possível compreender e alterar o mundo em que estamos inseridos. Não se trata, portanto, de substituir os interesses pedagógicos pelo gosto popular ou pela subserviência à indústria cultural, mas de entender o papel social da escola como instrumento de emancipação (Nogueira, 2012) quando se propõe a problematizar os elementos culturais e penetrar em suas complexidades.

É importante enfatizar também que não defendemos aqui a exclusão da tradição musical erudita ou de qualquer outra manifestação musical pois, como bem definiu Saviani, o objetivo da educação é incorporar “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 25), ou seja, qualquer restrição a um determinado conjunto de produções musicais empobreceria a formação do estudante.

Como vimos, a maior parte dos termos presentes nos planos de ensino analisados que especificam o universo musical a ser trabalhado priorizam a tradição musical popular, no entanto, para sermos mais exatos, é preciso destacar que, em sua maioria, privilegiam a MPB em detrimento às expressões musicais regionais, étnicas e religiosas brasileiras assim como também aos gêneros musicais estrangeiros. Carece esclarecer que entendemos aqui a MPB como toda música de

caráter comercial e não erudito feita por brasileiros, diferenciando-se, portanto, do movimento musical de mesmo nome surgido na década de 1960 ou da produção musical de um grupo de artistas canônicos (Caetano Veloso, Elis Regina, etc.) como o senso comum costuma denominar. Na perspectiva adotada para esse estudo, ambos - o movimento musical e a produção do referido grupo de artistas - fazem parte da MPB juntamente com outras produções musicais brasileiras do samba, sertanejo, rock, funk, rap, entre tantas outras. Cabe ressaltar que as expressões musicais regionais, étnicas ou religiosas cuja produção e circulação não possuam, prioritariamente, uma finalidade comercial foram consideradas por este estudo como uma categoria à parte com características muito específicas de concepção e produção de sentido, distanciando-se, portanto, do que estabelecemos aqui como MPB.

Entendemos que o espaço privilegiado reservado à MPB nestes planos de ensino se traduz em um reconhecimento da música popular como um traço definidor do que somos e como nos reconhecemos enquanto brasileiros. No materialismo histórico-dialético, concepção que defendemos para a educação, o sujeito é constituído historicamente pela cultura em que está inserido, ou seja, o contexto social, seus valores, costumes, modos de pensar e agir, desse modo, entender a cultura que o formou é para o sujeito, propriamente, entender a si mesmo. Nessa perspectiva, Oliveira (2019, p. 90) destaca que a Música Popular Brasileira é “[...] uma das mais significativas expressões da memória cultural do país [...] podendo contribuir [...] de maneira determinante para ampliar a formação cultural e identitária dos educandos”. Ainda segundo a autora (Oliveira, 2019, p. 54) o ensino da MPB na escola é fundamental por sua grande diversidade de estilos, harmonias, melodias, entre outros aspectos, mas também por sua reconhecida criatividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada ocorreu logo após um momento de reformulação de todos os PPCs dos cursos do IFSP. Enquanto escrevemos este texto, os novos planos de ensino de arte estão sendo postos em prática pela primeira vez em todos os 18 cursos estudados, enquanto aqueles planos de ensino que analisamos aqui vão sendo, progressivamente, encerrados. Esse fechamento de ciclo, nos pareceu um momento oportuno para entendermos como o ensino da música e mais especificamente da MPB vinha sendo realizado no ensino técnico de nível médio do IFSP.

Vimos que, nos planos de ensino dos componentes curriculares dedicados ao ensino da arte, há menções diretas ao ensino da música em aproximadamente 67% deles, restando assim, outros 33% em que não há sequer uma única menção explícita. Desse modo, a obrigatoriedade do ensino de música nas aulas de arte da educação básica que está prevista em lei há mais de uma década (Brasil, 2008a) não foi transposta para a escrita de um terço desses documentos.

Mesmo entre aqueles planos que se referem explicitamente ao ensino da música, apenas três deles apresentam objetivos relacionados ao tema. Os títulos dos conteúdos presentes nesses planos são, em sua maioria, pouco específicos, em relação ao universo musical (erudito ou popular) a ser trabalhado em sala de aula, entretanto, foi possível inferir que seus objetivos, na maioria absoluta dos casos, são

intrínsecos à linguagem musical, em outras palavras, parte-se da música para entender a própria música em oposição aos extrínsecos que podem partir da música para entender, por exemplo, as relações sociais em uma determinada cultura (Fernandes, 2004).

Ainda que apenas uma pequena parcela dos conteúdos previstos para o ensino da música especifique a música erudita ou a música popular como tema de trabalho, quando o faz, tende a privilegiar a música popular e, para sermos mais exatos, a MPB. No entanto, com relação a esse achado, é importante salientar que, por se tratarem de planos de ensino – um gênero textual cujo principal objetivo reside na síntese do planejamento didático geral do docente –, esses documentos não necessariamente registram todos os conteúdos trabalhados em sala de aula, de modo que, em tese, é possível que os docentes abordem temáticas associadas de forma mais específica à MPB.

Como qualquer pesquisa científica, esse estudo possui limitações explicativas, algumas das quais derivam do seu recorte temático e das suas escolhas metodológicas, de maneira a haver possibilidades de aprimoramentos futuros a partir da realização de novas investigações associadas a esta. Logo, conforme destacamos em nossos objetivos, buscamos tecer reflexões, as quais, esperamos, possam ser úteis para ajudar na compreensão da configuração curricular do ensino da música popular brasileira no âmbito específico da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BELING, Rafael. Educação musical na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: reflexões introdutórias. *In*: XII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2020. **Anais do Encontro Regional Sudeste da ABEM**, v.4. p. 1-13, 2020.

BORGES, Renato. **Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/88dc567b-6141-4c2e-afb9-7c564b8f2224>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838**. Contém os Estatutos para o Colégio de Pedro II. Internato. Órgão dos antigos e atuais alunos do Internato do Colégio Pedro II sob o patrocínio da Direção do Estabelecimento. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/regula/1824-1899/regulamento-8-31-janeiro-1838-561957-publicacaooriginal-85725-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm . Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Brasília: Presidência da República. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. 2008b. p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Gabinete do ministro, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos**. 1^a ed. Brasília, DF. MEC/SETEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/WEBDesenvolvimentoDeProjetosPedagogicosdeCursosTecnicos2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As Artes na Base Nacional Comum Curricular. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 241-264, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340343447_As_artes_na_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 10 mar. 2024.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **Música e Educação Básica**: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (org.). *Conhecimentos em Disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Oeste, p. 189-209, 2019.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, [s. l.], v.10, p. 75-87, 2004. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/365>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos federais. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9031>. Acesso em 19 mar. 2024.

FILIPAK, Renata. **Música e arte no currículo do ensino médio integrado do Instituto Federal de São Paulo**: por uma educação politécnica, omnilateral e emancipadora. 2023. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/13881>. Acesso em 15 jan. 2024.

GUERRA, Carmem Ariane Filgueira de Medeiros et al. De escola de aprendizes artífices aos institutos federais: a transformação na educação profissional brasileira. **Revista Educação & Linguagem**, n. 1, jan./abr., p. 40-54, 2020.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A Construção Política e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2019.

IADOCICCO, Fernanda Neves; OLIVEIRA, Oséias Santos de. Processos de democratização da educação profissional: a política de expansão do Instituto Federal de São Paulo como um fator para o desenvolvimento socioeducacional regional. **Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação**, Paranaguá, v. 1, n. 1, p. 51-61, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/raei/article/view/2761>. Acesso em: 02 mar. 2024.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 74–84, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.576. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LEMOS JUNIOR, Wilson. **Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.13, p. 12-435, set./dez. 2013.

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Educação**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 615–626, 2012. DOI: 10.5902/198464445101. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5101>. Acesso em: 18 mar. 2024.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Educação e Sociedade**. SP, vol.32, n.117, p. 1051-1066. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. **A música popular brasileira (MPB) na escola: uma análise sobre a sua contribuição para uma educação emancipatória na rede pública de ensino de Barra Mansa/RJ**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_4ac7e4223c07ab3b981cc18c48f1f147. Acesso em: 23 fev. 2024.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 639–661, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8645865. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865>. Acesso em: 28 dez. 2023.

PEDROSO, Daniela Gomes de Mattos. Formação de Professores de Arte: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. **Revista Cognito**, [s. l.] v. 1, p. 22-33, 2019. Disponível em: <https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/3>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, [s. l.], v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 23 nov. 2023.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf>. Acesso em 08 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Luciana Machado. **Pedagogia Musical Histórico – Crítica: o desafio de uma compressão da música através da educação escolar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1995. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/76388>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SOUZA, Raquel Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**. [s. l.], v. 14, n. 41, p. 1-20. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/72965>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Matheus Conceição. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>. Acesso em: 26 fev. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.