

# MÚSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS PRÁTICAS CULTURAIS ÀS VIVÊNCIAS SENSÍVEIS

*GTE 12 – Ensino de música nas escolas de educação básica*

## Comunicação

*Manoel Sampaio Schiavi  
Instituto Federal de Rondônia - IFRO  
manoel.schiavi@ifro.edu.br*

*Alexandre Santos de Oliveira  
Instituto Federal de Sergipe – IFS  
alexandre.oliveira@ifs.edu.br*

*Guilherme Rafael Crisostomo Castelo  
Instituto Federal de Rondônia - IFRO  
guilhermerafaelcrisostomocaste@gmail.com*

**Resumo:** O texto relata uma pesquisa de mestrado profissional em andamento e tem por objetivo investigar quais os parâmetros teóricos metodológicos para o desenvolvimento de um portfólio de vivências musicais centrada no protagonismo e necessidades dos atores da pesquisa, nesse caso os alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal. Utilizando uma abordagem qualitativa e participante, o estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação. Durante as atividades, construiu-se os dados para análise e sistematização dos parâmetros teóricos metodológicos necessários para realização de atividades musicais em que alunos estivessem engajados em sua construção e execução. Para a organização do portfólio será reconstruído o percurso, os materiais e os resultados gerados nas atividades identificando elementos que proporcionaram um processo de construção de vivências musicais significativas para os alunos. Os resultados sugerem que incluir o discurso musical do aluno e o seu protagonismo implicará no desenvolvimento, sob uma perspectiva dialógica, de um portfólio de vivências musicais atento às necessidades desses atores dentro do contexto da educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado.

## Introdução

Esta comunicação é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que visa trazer contribuições para o debate do espaço da educação musical dentro da dimensão cultura no âmbito da educação profissional e tecnológica. O objetivo geral do estudo é

investigar quais os parâmetros teóricos metodológicos para o desenvolvimento de um portfólio de vivências musicais centrada no protagonismo e necessidades dos atores da pesquisa, nesse caso os alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Rondônia, campus Ariquemes. Com os objetivos específicos pretendemos: discutir a relação entre a dimensão cultura e o discurso musical do aluno no ensino médio integrado (EMI); realizar experimentos que tenham como foco a vivência e o discurso musical do aluno, realçando o seu protagonismo; analisar o percurso, os materiais e os resultados gerados visando o desenvolvimento do portfólio.

A escolha do termo vivência deve-se ao fato da semântica da palavra apresentar-se como processo de viver; manifestação ou sensação de vida. Portanto ao utilizar o termo de vivência musical, a pesquisa propõe desenvolver e sistematizar, através de um portfólio, o processo de elaboração das atividades musicais construídas a partir do discurso musical do aluno e, conseqüentemente, seus valores éticos, políticos e estéticos em espaços que promovam, em uma perspectiva dialógica e coletiva, uma experiência sensível da dimensão cultura.

Neste sentido, esta pesquisa visa atender a demanda institucional para inserção efetiva do componente curricular Música encaminhando ações, levantando análises, reflexões e recursos para a viabilização de uma educação musical que contribua com uma prática pedagógica integradora, comprometida com a ampliação das capacidades humanas na perspectiva dialógica considerando o protagonismo do aluno e a diversidade musical dentro da territorialidade de atuação dos Institutos Federais.

Neste documento traremos um resumo dos pontos principais da pesquisa, tais como: o referencial teórico, os procedimentos metodológicos e análises realizadas até o presente momento. Nas considerações finais, apresentamos apontamentos para a inserção da música dentro das especificidades da EPT e ressaltamos a importância de estudos sobre a educação musical na etapa do ensino médio.

## **Referencial teórico**

### **O ensino médio integrado e a escola unitária**

Para Ramos (2008) o conceito de ensino médio integrado (EMI), dentro de uma perspectiva de concepção de formação humana, está na integração das dimensões

fundamentais da vida que estruturam a prática social, que são a ciência, o trabalho e a cultura, no processo formativo do aluno. Todavia a integração da dimensão cultura com as outras dimensões na formação do aluno apresenta diversos desafios teóricos e práticos na medida em que os valores éticos, estéticos morais e políticos são dinâmicos, plurais e por vezes conflituosos e contraditórios.

No âmbito da educação profissional e de acordo com Pacheco (2012), a proposta educacional dos Institutos Federais baseia-se em um modelo pedagógico que integra cultura, ciência, trabalho e tecnologia de forma articulada com a sua territorialidade. Para o autor (PACHECO, 2011, p.14), os Institutos Federais apresentam uma proposta pedagógica com o objetivo de superar a separação entre o ensino técnico e o ensino científico buscando uma formação profissional abrangente e flexível voltada para a compreensão do mundo do trabalho na perspectiva da emancipação humana.

Ao pretender construir um modelo pedagógico comprometido com a transformação social e articulado com a sua territorialidade, inevitavelmente a educação profissional e os Institutos Federais devem ir além de uma atuação de ordem econômica através do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, mas também como uma instituição que dialogue democraticamente com as diferentes formas de conhecimento e saberes, principalmente referentes àqueles grupos sociais constituidores dessa territorialidade que sofreram, de maneira sistemática, a opressão e discriminação causadas pelo capitalismo e o colonialismo.

Para tanto, as expressões artísticas podem ser um meio importante para conhecer o local através de uma narrativa plural de diferentes vozes, estabelecendo vínculos entre diferentes saberes na perspectiva de um projeto pedagógico integrador “que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico em articulação com os saberes populares e tácitos” (ARAÚJO, 2014, p.55). Para contribuir com o objetivo do ensino integrado, o entendimento do discurso musical do aluno torna-se uma ferramenta em potencial para proporcionar contextos de uma ação coletiva memorável, afetiva e reflexiva na construção desse diálogo. Segundo Swanwick,

Como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Não é de se admirar que a música seja tão frequentemente interligada com a dança e a cerimônia, com ritual e cura, e que tenha um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento e morte.

(SWANWICK, 2003, p.18).

Esta percepção sobre a compreensão do discurso musical, tal como sinaliza Swanwick, indica pistas e caminhos interessantes para pensarmos essas articulações de saberes propostas pela educação profissional. Tal proposição parte de uma compreensão de ensino interligada e integrada (música, dança, rituais e vida), ao mesmo tempo que traz para a cena os atores sociais portadores de uma vivência, de uma identidade e, por isso, culturalmente situados.

Para Ramos (2008), Araújo (2014) e Araújo e Frigotto (2015), a concepção de ensino médio integrado se baseia no projeto de escola unitária proposto por Gramsci (1982). Para Araújo e Frigotto (2015, p.65) é uma inspiração gramsciana de escola unitária, “mas que não se confunde com ela, já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea”. Para Araújo (2014, p.34) o ensino integrado é uma proposta que se identifica com os objetivos da escola unitária, sem necessariamente seguir o mesmo modelo educacional proposto por Gramsci. Resgatar as concepções do intelectual sardo sobre a importância da formação humana no projeto estratégico da escola unitária torna-se relevante para aprofundarmos o debate sobre o papel da dimensão cultura dentro do ensino médio integrado.

Gramsci (1982) aponta que o desenvolvimento do capitalismo no final do século XIX e início do XX trouxe a necessidade da organização de escolas especializadas de caráter técnico instrumental devido ao elevado grau de individualização dos diferentes ramos produtivos, culminando numa crise do modelo tradicional de escola humanista desinteressada e fundada sobre a tradição greco-romana.

Esse modelo tradicional de educação destinado a desenvolver a cultura geral para a classe dominante estava historicamente ligado à preparação da elite para saber se orientar na vida e exercer o comando e o controle político e produtivo. Nesse sentido, Gramsci critica uma concepção de educação que prioriza as escolas especializadas, excluindo o modelo tradicional de escola humanista, pois essa concepção sectária de educação pressupõe que o destino do aluno e sua futura atividade estão predeterminados, não sendo necessário para o futuro profissional saber se orientar na vida e exercer uma atuação política conforme sua atividade dentro do sistema produtivo.

No projeto de escola unitária é necessário introduzir o ensino de forma integrada e contextualizada com a realidade, proporcionando o ensino da cultura geral como uma forma de “elaborar novos tipos de funcionários especializados, que integrem — sob forma colegiada - a atividade deliberativa” (GRASMCI, 1982, p.119). Da mesma forma, Saviani (2008, p.45) reitera a prioridade da dimensão cultura apontada por Gramsci no projeto da escola unitária, pois as camadas populares necessitam compreender os conteúdos culturais que a classe hegemônica utiliza para consolidar e justificar a sua dominação. Em uma sociedade democrática, é necessário que todos cidadãos consigam participar do debate sobre as decisões políticas para que, idealmente, estabeleçam o consenso na perspectiva do interesse comum.

Para Gramsci (2010, p.111), a formação humana na escola unitária tem um papel decisivo na construção de um profissional autônomo, livre e ativo na atuação política, com autodisciplina intelectual e autonomia moral para se contrapor a manutenção da hegemonia da classe dominante, imposta através da escola de orientação mecânica. O princípio unitário propõe caminhos para restabelecer as relações de complementaridade entre ciência, trabalho e cultura não apenas no ambiente escolar, mas em toda a vida social. A dimensão cultura estabelece-se como uma força transformadora da realidade alienante e exploradora da divisão social do trabalho ao proporcionar uma compreensão crítica das dinâmicas e dilemas da realidade social que impactam diretamente na inserção e atuação do aluno na sociedade e no mundo do trabalho.

Sendo assim, a questão emancipadora na educação não está apenas no esforço em melhorar a qualificação individualmente dos trabalhadores sem influenciar qualitativamente e coletivamente na melhoria das relações contraditórias e limitantes do mundo do trabalho. A dicotomia entre teoria e prática na educação não é meramente um problema de ordem metodológica, é um problema político e também cultural. A importância da dimensão cultura para o projeto de ensino médio integrado está na promoção da autonomia do futuro profissional em saber se orientar na vida evitando uma atitude passiva, individualista e submissa como se o destino do aluno e da sua futura atividade fossem predeterminados.

Como aponta Ramos (2008, p.20) as finalidades da formação humana numa proposta integradora estão ligadas em “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica”, sendo um pressuposto metodológico para o ensino integrado a perspectiva do trabalho como mediação ontológica e histórica na

produção do conhecimento e da realidade concreta como uma totalidade e síntese de múltiplas relações. Para Frigotto (2008), a articulação do conhecimento como uma forma de compreensão da totalidade concreta não pode ser confundida como uma justaposição arbitrária de conhecimentos. A integração vai além de um esforço de diálogo entre disciplinas, ela está na integração entre ciência, trabalho e cultura, preparando o aluno para o mundo do trabalho, tanto na atuação como profissional quanto na compreensão crítica da realidade.

A seguir, exploraremos o diálogo entre a educação musical e EPT na tentativa de viabilizar propostas de inserção efetiva da música no debate da dimensão cultura em sua perspectiva emancipatória do ensino médio integrado.

### **A educação musical e o âmbito da cultura na EPT**

Para Swanwick (2003), a música é uma forma de discurso impregnado de metáforas e apresenta aspectos culturais que refletem formas de pensamento e conhecimento, surgindo em um contexto social e dialogando com outras atividades culturais. Na construção de uma proposta de educação musical capaz de integrar os processos fundamentais envolvidos quando as pessoas estão comprometidas com a música, com as realidades do fazer e ensinar música, considerar o discurso musical do aluno torna-se um princípio orientador.

Para este educador musical (Swanwick, 2003), o propósito da música não está centrado apenas na criação de um produto fechado em significado dentro de um determinado contexto cultural, mas também em proporcionar uma experiência sensível e participativa. Para Swanwick (2003, p.45) “[...] o discurso musical, embora inclua um elemento de reflexão cultural, também torna possível a refração cultural, ver e sentir de novas maneiras. Não recebemos cultura, meramente. Somos intérpretes culturais”. Na utilização dos termos reflexão e refração devemos compreendê-los no sentido do fenômeno óptico e acústico da física, ou seja, na reflexão a onda apenas muda de direção, mas na refração as características do meio são alteradas quando a onda passa. Nesse sentido,

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessas conversações, todos nós temos uma

“voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p.46).

Essa percepção dialógica e plural contrasta com um modelo tradicional de ensino da música com enfoque no repertório da música de concerto europeia e com uma prática musical de divulgação e reprodução da cultura hegemônica ocidental. Incluir o aluno dialogicamente no jogo interpretativo das expressões artísticas enriquece o significado que a educação musical pode oferecer como fenômeno sociocultural. Todavia, no senso comum, o ensino da música é geralmente entendido principalmente no âmbito do aprendizado técnico instrumental baseado numa prática pedagógica direcionada para a formação artística profissional como se fosse um sistema musical estático e descontextualizado dos fenômenos socioculturais.

Ampliar o entendimento da música como uma capacidade humana de “aprender a produzir um sentido público de seus sentimentos e da vida social” (BLACKING, 2007, p. 205), exige o sujeito de uma conduta reprodutora das convenções sociais, ao mesmo tempo que amplia a possibilidade de uma ação social produtora de sentido das experiências individuais e coletivas. Para Blacking (2007, p. 208), “a essência do fazer e da compreensão musical são os atos humanos de produzir sentido com os símbolos musicais através da composição, da *performance* e da audição”. O ensino da música como um fenômeno sociocultural extrapola a dimensão do aprendizado técnico instrumental ou conhecimento da teoria musical, pois amplia a experiência musical como uma relação simbólica entre sonoridade e expressividade com fortes conexões entre histórias individuais e sociais.

Para Santos (2010) o mundo é diverso nas formas de conhecer e sentir; entretanto, ainda existe a predominância de um pensamento abissal, ou seja, aquele em que, de modo unilateral, projeta linhas invisíveis entre norte e sul, sendo o primeiro dominante e o segundo marginalizado, dividindo experiências, saberes e atores sociais entre úteis e inúteis; desenvolvido e subdesenvolvido; civilizado e selvagem.

Logo, o que está “deste lado da linha” (lado do Norte), considerado como o modo de vida da civilização “desenvolvida”, é generalizado para se contrapor com a realidade daquilo que se encontra em desenvolvimento, o “do outro lado da linha” (lado do Sul). Para as expressões artísticas, esse pensamento abissal impôs uma opressão sistemática nas diferentes formas de ver e ouvir o mundo.

Essa percepção apresenta-se enraizada nos métodos e teorias de ensino da música em que a teoria música tonal ocidental é apresentada como um sistema fechado e universal, sendo que na realidade é uma opção de sistema, desenvolvido pelo ocidente, entre outros sistemas existentes e praticados na contemporaneidade nos seus múltiplos espaços e territórios.

Para Swanwick (2003), o ensino integrado de música deve promover atividades de apreciação, discussão, leitura sobre o repertório musical com que se está trabalhando, junto às atividades de composição e performance, fazendo com que estas não estejam isoladas durante o processo de ensino. Para o autor (SWANWICK, 1994), a aprendizagem musical ocorre de diferentes formas e dimensões, sendo importante oportunizar um ambiente para o engajamento intuitivo do aluno para refletir sobre a música. O discurso musical pode se apresentar tanto de maneira conservadora quanto contestadora, de modo que a interpretação ganha o interesse do aluno quando for esclarecedora e recompensadora (SWANWICK, 2003, p.18).

Para motivar este engajamento, Swanwick (1979) pondera que os professores de música precisam trabalhar um repertório musical que tenha relevância para os estudantes e expandir gradualmente para repertórios não explorados pelos mesmos, em um equilíbrio entre o familiar e o diferente, bem como encontrar maneiras de apresentá-los através de experiências significativas.

Contudo, o conceito de cultura quando utilizado de forma ampliada na educação, sem um aprofundamento teórico, pode apresentar ambiguidades e contradições entre discurso e prática pedagógica, o que resultará numa prática reprodutora da cultura hegemônica. Refletir sobre a dinâmica cultural contemporânea dentro de um modelo pedagógico integrador que articula ciência, trabalho e tecnologia é importante para manter o compromisso com a transformação social, capaz de democratizar as relações sociais e preocupada em encontrar alternativas para solucionar problemas culturais contemporâneos através de novas formas de conhecer e de se expressar.

Deste modo, o embasamento teórico está sendo construído tomando como base a importância da dimensão cultura dentro de uma proposta de ensino integrado na promoção da autonomia do futuro profissional em saber se orientar na vida, evitando uma atitude passiva e submissa como se o destino do aluno e da sua futura atividade fossem predeterminados (GRASMCI, 1982). A música, considerada como uma forma de discurso

impregnado de metáfora, é tanto um produto de reflexão cultural, como também de refração cultural. Considerar o discurso musical do aluno e viabilizar sua ação dentro do espaço escolar traz para cena esses atores como portadores de uma vivência, de uma identidade, e por isso, culturalmente situados, tornando-os não apenas receptores, mas sim intérpretes culturais (SWANWICK, 2003).

Portanto, as articulações entre a dimensão cultura e o discurso musical do aluno é uma possibilidade de prática educativa emancipatória para a formação integral do aluno como um ator consciente e com leitura crítica da realidade. Para BLACKING (2007, p. 212) “Os modos de pensar não-verbais, frequentemente referidos como “performativos/expressivos”, são tão fundamentais e necessários para a vida humana como o verbal e outros modos de pensamento “proposicionais/discursivos” (...)”. Sendo assim, a educação musical se torna uma complexa forma de comunicação coletiva que ao mesmo tempo opera na esfera das subjetividades quanto das coletividades.

A fim de incitar a participação ativa do aluno no desenvolvimento de seu discurso musical, pretende-se se opor ao lugar passivo em que comumente se costuma situar o aluno como receptivo e reprodutivo de uma tradição cultural hegemônica. Neste sentido, espera-se que o cruzamento entre essas linhas de pensamento possa iluminar quais os parâmetros teóricos metodológicos para o desenvolvimento de um portfólio de vivências musicais significativas com o protagonismo do aluno no contexto do ensino médio integrado.

## **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e participante de caráter exploratório dos dados coletados sobre o processo de ensino aprendizagem dos sujeitos participantes durante a construção e realização das atividades propostas durante as vivências musicais coordenadas pelo pesquisador/professor. Para Brandão e Streck (2006, p.116) a pesquisa participante “trata-se de uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos”, sendo que suas bases conceituais operativas têm como ponto de partida a realidade concreta; relações antiautoritárias entre pesquisador participante e atores da pesquisa; transformação da realidade social; produção e comunicação do conhecimento (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.116).

O enfoque metodológico da pesquisa utilizará o ciclo da investigação-ação proposto pela pesquisa-ação a qual, como destaca Tripp (2005, p. 446), “se aprimora pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” sendo que “a pesquisa-ação, como forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (TRIPP, 2005, p. 454).

O trabalho de campo ocorreu durante o segundo semestre de 2020 e início do primeiro semestre de 2021 com nove alunos dos cursos técnico integrado em Agropecuária, Alimentos e Manutenção e Suporte em Informática. Para o planejamento e organização das vivências, foi realizado um levantamento dos interesses e preferências musicais dos participantes através de um questionário de sondagem, realização das atividades musicais e reuniões para avaliação do processo de aprendizagem.

Para a organização do portfólio foi reconstruído o percurso, os materiais e os resultados gerados nas atividades através do caderno de campo, planos de aula e avaliações dos atores da pesquisa identificando eventuais elementos que proporcionaram um processo de construção de vivências musicais significativas para os alunos.

Sendo assim, o portfólio compilou junto com os atores da pesquisa as práticas e experiências pedagógicas que apresentaram resultados significativos, investigando quais os parâmetros teóricos metodológicos para o processo de ensino aprendizagem do componente curricular Música dentro do contexto da educação profissional e tecnológica.

## **Construção dos dados**

A análise das respostas do questionário de sondagem apresentou preferências musicais diversificadas como gospel, sertanejo, pop rock nacional e internacional, sertanejo, mpb, erudito, K-pop. A maioria dos alunos consideram-se ecléticos e como foi solicitado indicarem três músicas que gostavam de ouvir, geralmente foram mencionadas músicas de estilos e épocas diferentes. Podemos inferir que as plataformas digitais oportunizam um acesso mais variado de estilos do que os meios de comunicação tradicionais como o rádio e a televisão. Uma música mencionada de cada aluno foi selecionada para compor as atividades do portfólio de atividades, o que se apresentou uma prática viável para o

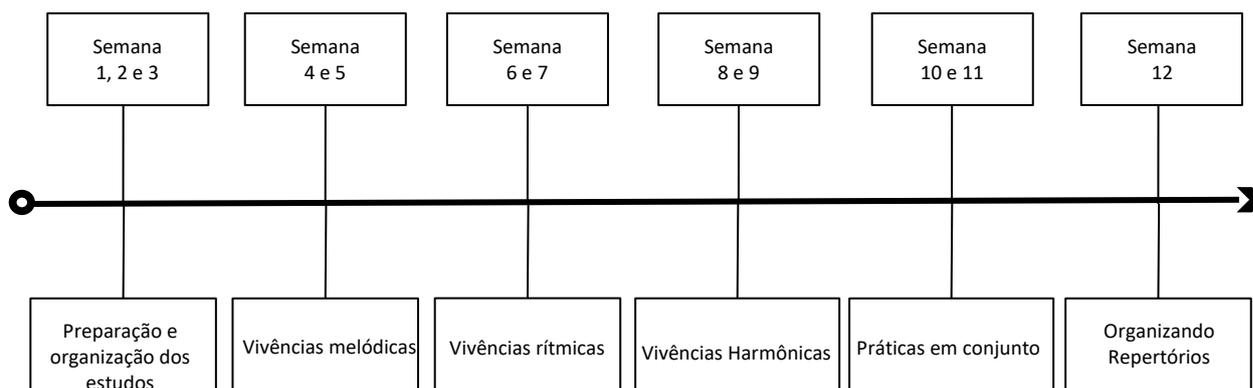
engajamento do aluno e, ao mesmo tempo, desafiadora para a organização dos materiais de estudo.

Os instrumentos musicais requisitados foram o violão e o teclado com alguns mencionando o interesse também pelo canto. Alguns alunos mencionaram a vontade de aprender mais do que um instrumento. As metas eram na sua maioria de aprender ou aprimorar a prática instrumental, sendo interesse de parte do grupo aprender a ler partitura. Dois participantes comentaram o desejo de aprender música como uma forma de sociabilidade, assim como outros dois mencionaram não ter interesse em participar de grupos musicais.

Segundo Ferreira (2008), a música em suas diversidades de estilos e modos de apreciação, estrutura as subjetividades e cotidianidades no dia a dia dos jovens, celebrando os diferentes estilos e atitudes. Como aponta Pais (1990), temos o mito da juventude homogênea, fortalecido pela comunicação de massa que influencia comportamentos de consumo e entretenimento. O mesmo mito da homogeneidade ocorre com os gêneros musicais classificados tipicamente como juvenis, os quais são descartados em uma visão conservadora de educação. “Contudo, sob a aparente unidade da juventude (quando esta aparece referida a uma fase de vida) é possível encontrar uma diversidade de situações sociais que tornam heterogênea a experiência de ser jovem” (PAIS, 1990, p.640). Sendo assim, é necessário para o educador um olhar aberto para a diversidade nos modos de expressão das diversas experiências de ser jovem. Dentro desse universo encontra-se um material riquíssimo para a construção de uma aprendizagem significativa e reflexiva que leve em consideração as experiências e pensamentos prévios dos alunos.

As atividades foram organizadas através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e utilizou diferentes ferramentas e estratégias para a interação síncrona e assíncrona, utilizando instrumentos musicais virtuais, editores online de partitura, softwares online de produção musical assim como materiais e vídeos das plataformas de compartilhamento. Utilizando as preferências de repertórios e interesses dos participantes, organizamos uma sequência de atividades que explorou diferentes aspectos do estudo da música, abrangendo tanto a dimensão prática instrumental quanto a refração cultural. A figura a seguir ilustra a sequência de atividades para a construção do portfólio.

### Quadro 1: Linha do tempo do trabalho de campo



Fonte: Acervo do autor

Ao final das vivências, os alunos preencheram uma ficha avaliativa do processo. Entre uma escala de 1 a 10 (1 - totalmente insatisfeito / 10 - totalmente satisfeito), 100% dos participantes avaliaram de 7 a 10 para a atratividade do tema, conteúdos e atividades das vivências e 75% avaliaram entre 9 e 10 para o atendimento da expectativa em relação ao desenvolvimento da prática musical. Os resultados sugerem que dialogar com o protagonismo e o discurso musical do aluno implicou no desenvolvimento, sob uma perspectiva dialógica, de um portfólio de vivências musicais atento às necessidades desses atores dentro do contexto da educação profissional e tecnológica.

### Considerações finais

A educação musical na EPT contribui para a formação integral do indivíduo, promovendo a sensibilização estética por meio da democratização da apreciação, fruição e do fazer musical na sua diversidade. Para a educação musical, os desafios de um ensino significativo dentro do contexto da EPT não se restringe apenas ao acesso à cultura, mas também visa questionar em que medida os alunos se relacionam de forma autêntica, reflexiva e autônoma com o próprio discurso musical.

Dentro do contexto da EPT, a música pode preencher um espaço de construção de itinerários formativos interdisciplinares em diálogo com os currículos dos cursos integrados, articulando de forma sistematizada o fazer e o fruir artístico de forma contextualizada. Uma atitude propositiva que utiliza a arte como uma ferramenta de expressão, fortalece a

apreciação como uma forma de desenvolver a reflexão pessoal, o diálogo com a diversidade cultural, a valorização da diferença e do pensamento crítico e autônomo.

O estudo encontra-se na etapa final de análise dos resultados e discussões. É importante mencionar a importância da inserção da educação musical na etapa do ensino médio devido ao potencial emancipador desse conhecimento para as juventudes. A leitura crítica da cultura contemporânea apresenta-se como uma ferramenta necessária para proporcionar ao aluno possibilidades de uma atuação profissional comprometida tanto com a melhoria das próprias condições de vida quanto com o desenvolvimento social local.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção formação pedagógica; v. VII) Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Práticas-pedagógicas-e-ensino-integrado.pdf>> Acesso em: 01/08/2021

ARAÚJO, R. M. DE L.; FRIGOTTO, G. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. *Pesquisa Participante – A Partilha do Saber*. Ed. Ideias & Letras. 2006.

BLACKING, J. *Música, cultura e experiência*. Cadernos de Campo, São Paulo, v.16, p. 201-218, 2007.

FERREIRA, V. S. *Ondas, cenas e microculturas juvenis*. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 15, p. 99-128, 2008.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*. Ideação, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>> Acesso em: 01/08/2021

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *Cadernos e Cartas do Cárcere*. In. Monasta, Attilio. (Org) Antonio Gramsci. Tradução: Paulo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 68-127. (Coleção Educadores – MEC).

PACHECO, E (Org.), *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*, São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAIS, J. M. *Lazeres e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica*. *Análise Social*, vol. 25, n. 108-109, 1990, p. 591-644.

RAMOS, M. N. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>> Acessado em 10/02/2020.

SANTOS, B. S. MENESES M. P. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. *Cadernos de Estudo 89 Educação Musical*, n. 4/5, Nov.1994.

\_\_\_\_\_. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.