

## Panorama do ensino e aprendizagem da Arte na Zona da Mata Mineira: reflexões sobre uma educação humanizadora no contexto do Novo Ensino

Médio

### Comunicação

*Mariana Galon*

*Universidade Federal de Juiz de Fora  
mariana.galon@ufjf.br*

*Pedro Dutra*

*Universidade Federal de Juiz de Fora  
pedro.dutra@ufjf.br*

**Resumo:** O presente estudo tem por objetivo apresentar dados parciais de uma pesquisa em andamento que visa mapear a dinâmica do ensino e aprendizagem da arte no Ensino Médio da região conhecida como Zona da Mata Mineira, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorrida no ano de 2022. A reflexão e a produção de novos conhecimentos acerca do Ensino Médio no Estado de Minas Gerais tornam-se urgentes, especialmente no que se refere ao ensino de arte, a fim de contribuir para a compreensão dos desafios, impactos das políticas públicas nacionais e estaduais, bem como para a elaboração de estratégias que possam promover o aprimoramento qualitativo da educação nesse âmbito. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, e está sendo conduzida em catorze instituições de ensino de sete microrregiões da Zona da Mata Mineira. Para este trabalho, como recorte, apresentaremos dados relacionados a dois temas que envolvem o contexto do Novo Ensino Médio, a saber, o Protagonismo Juvenil e o Mundo do Trabalho. Além disso, traremos também qual a compreensão de ensino de arte no Ensino Médio nos foi apresentada pelos sujeitos participantes da pesquisa. Por fim, traçamos algumas reflexões que nos apontam como um ensino em arte humanizador, incluindo a educação musical, pode ser possibilidade para uma educação transformadora e crítica diante do cenário proposto pelo Novo Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Educação musical humanizadora; Novo Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular.

### Introdução

Este estudo tem como propósito apresentar dados parciais de uma pesquisa em andamento, que busca investigar a maneira como o ensino e a aprendizagem da arte são realizados no Ensino Médio da Zona da Mata Mineira, levando em consideração a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2022. Trata-se de uma

pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e realizada pelo Mirada – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa vem sendo conduzida por uma equipe de pesquisadores com formação nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música.

No Ensino Médio o componente Arte está inserido na área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Documentos e diretrizes nacionais, inclusive a BNCC, promulgada em 2018, propõem que a arte seja discutida e vivenciada na escola a partir das suas múltiplas linguagens e em conexão com o cotidiano dos alunos. Tais documentos recomendam que ao longo do Ensino Médio os/as estudantes tenham oportunidades de ter experiências significativas com a linguagem cênica, musical, visual, audiovisual e híbrida. Diversos estudos apontam o Ensino Médio como o segmento da Educação Básica que mais problemas enfrenta para alcançar suas metas, agravados ainda mais pela pandemia de Covid 19. Entre os diversos fatores, destaca-se a falta de identidade e a clareza dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes. Essa situação agrava-se ao pensarmos no componente Arte, pois seus profissionais ainda enfrentam cotidianamente o desafio de ter que legitimar a Arte enquanto área de conhecimento fundamental na escola. Durante a revisão da literatura, constatou-se a escassez de dados sobre a prática do ensino de arte no Ensino Médio no estado de Minas Gerais. Ao realizar um recorte específico na região da Zona da Mata, observou-se que a situação se agrava, uma vez que não foram encontradas pesquisas acadêmicas abordando esse tema, apesar da presença de importantes universidades federais na região, responsáveis pela formação de professores de arte para as escolas locais.

Nesse contexto, torna-se crucial a obtenção de dados e análises que permitam compreender de que forma o ensino de arte é efetivamente realizado na região, a fim de possibilitar uma reflexão sobre a formação docente oferecida pelas instituições de ensino superior e fomentar discussões acerca da oferta e necessidade de criação de novos cursos, tanto de graduação quanto de especialização, nessa área de conhecimento.

Para este trabalho, como recorte inicial, refletimos que embora o ensino de artes possa ser potencialmente um espaço crítico de discussão e reflexão, inclusive relacionado ao novo Ensino Médio, sobre temas como “Mundo do Trabalho” e “Protagonismo Juvenil”,

possibilitando uma visão humanizadora que contribua com a leitura crítica do mundo, dados preliminares nos apontam uma visão de ensino de artes, inclusive no que diz respeito à música, ainda pautado em um ensino conteudista, utilitarista e conservatorial.

No contexto da educação musical, considerando que a música é um conteúdo obrigatório no componente Arte, esta pesquisa contribuirá para o entendimento de como a música está sendo abordada dentro da educação básica no contexto do novo currículo do Ensino Médio na região da Zona da Mata Mineira.

## 1. Metodologia

O estudo em curso adota uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia etnográfica. A coleta de dados foi realizada por meio de observação participante, entrevistas com os membros da comunidade escolar, registros fotográficos, de vídeo e de áudio. O foco da pesquisa são as sete microrregiões da Zona da Mata Mineira, que são Juiz de Fora, Ubá, Muriaé, Manhuaçu, Viçosa, Cataguases e Ponte Nova. Até o momento, os dados foram coletados nas cidades de Juiz de Fora, Ubá, Muriaé e Viçosa.

Em cada uma dessas cidades, foram selecionadas duas instituições públicas de ensino, levando em consideração o critério de maior número de alunos matriculados no Ensino Médio. Nas instituições selecionadas, foram realizadas observações da estrutura física, análise da proposta pedagógica, avaliação dos materiais e dispositivos utilizados nas aulas de arte, bem como investigação do trabalho desenvolvido pelos diretores(as), coordenadores(as), coordenadores(as) de área e professores(as) em consonância com a BNCC, por meio de entrevistas e visitas para compreender o cotidiano dessas instituições.

Após realizar as visitas e entrevistas, os áudios foram transcritos. Posteriormente, houve uma reflexão coletiva sobre a melhor abordagem para iniciar a classificação dos dados coletados, optando-se pela utilização da cartografia.

A metodologia chamada de Cartografia busca mapear e compreender os padrões, relações e significados presentes nos dados coletados valorizando a complexidade e a contextualização dos fenômenos estudados. Na prática os(as) pesquisadores(as) criam mapas e visualizações preocupando-se em mapear as multiplicidades, os fluxos e as conexões que constituem a realidade social (WHATMORE, 2006).



Os(as) pesquisadores(as) foram divididos(as) em grupos temáticos, com um grupo encarregado de analisar as entrevistas com diretores(as), outro grupo responsável pelas entrevistas com coordenadores(as) e um terceiro grupo responsável pelas entrevistas com professores(as).

A cada duas semanas, os(as) pesquisadores(as) se reuniam para apresentar a cartografia elaborada a partir da leitura das transcrições das entrevistas, referentes às duas escolas selecionadas em uma determinada cidade. Durante essas reuniões, os dados eram cruzados e verificava-se o que havia de comum entre eles. Posteriormente, um(a) pesquisador(a) designado(a) redigia uma narrativa descrevendo o processo de discussão e classificação dos dados, bem como os termos comuns que emergiram.

À medida que outras cidades passavam por esse processo de classificação de dados, os resultados obtidos eram comparados com os das demais escolas, buscando identificar padrões, relações, temas emergentes e similaridades.

Atualmente, estão pendentes de passar por esse processo de análise os dados coletados nas cidades de Manhuaçu, Cataguases e Ponte Nova.

## **2. Visão do Novo Ensino Médio: Protagonismo Juvenil e Mundo do Trabalho**

Os dados decorrentes das entrevistas conduzidas nas cidades de Viçosa, Ubá, Muriaé e Juiz de Fora apontam para uma percepção positiva do Novo Ensino Médio, especialmente devido ao aumento dos recursos financeiros destinados às escolas como resultado de sua implementação. No entanto, apesar dessa visão favorável, os(as) participantes enfatizaram que a forma como o Novo Ensino Médio foi introduzido gerou dúvidas e angústias na comunidade escolar. Expressões como “reforma feita a toque de caixa” e “trocar a roda com o carro em movimento” foram utilizadas para descrever o processo de implementação. Além disso, é importante destacar que mesmo aqueles(as) entrevistados(as) que manifestaram uma visão negativa sobre o Novo Ensino Médio reconheceram a necessidade de uma reforma, embora discordem da forma atual da reforma e critiquem a maneira como foi conduzida.

Observa-se uma tendência unânime entre diretores(as) e coordenadores(as) em favor das mudanças propostas, enquanto apontam os(as) professores(as) como resistentes à reforma. Por outro lado, fica claro que principalmente os(as) diretores(as) atuam na esfera

administrativa, têm pouco ou nenhum contato com as vivências que acontecem dentro de sala de aula.

No que diz respeito às declarações dos(as) professores(as), observa-se uma perspectiva mais crítica e comentários que se referem diretamente ao que ocorre no ambiente da sala de aula. No entanto, até o momento, a maioria dos(as) professores(as) manifestou apoio à reforma.

Traremos agora dois pontos que recorrentemente, até o momento, apareceram nos dados coletados, que são: o Protagonismo Juvenil e o Mundo do Trabalho. Entendemos que uma educação humanizadora no campo das artes ou especificamente uma educação musical humanizadora, no contexto do Novo Ensino Médio, poderia exercer um papel que possibilitasse o debate em torno de ambas as questões. Apontamos isso, pois Costa (2020), ao abordar o tema do Protagonismo Juvenil na realidade do Novo Ensino Médio, nos lança as seguintes questões: “Que protagonismo deve ser incentivado? Que lógica orientadora e que concepção de homem e juventude? Estas devem ser as constantes reflexões a serem realizadas pela escola ao tratarem sobre o protagonismo juvenil” (p.53). Partindo desse pressuposto, acreditamos que uma educação humanizadora seria aquela que poderia possibilitar, numa concepção Freireana, a autonomia, a conscientização da realidade em que nos inserimos, o diálogo, o pensamento crítico e a leitura de mundo necessária para sua transformação (FREIRE, 2011). Partimos de uma concepção que entende educação como todo processo histórico do ser humano de atuação e transformação de mundo (FIORI, 1991, p.80). Nesse sentido, o ensino de música numa perspectiva humanizadora não faria dicotomia entre a formação musical do indivíduo e sua formação humana, abordando reflexões inerentes a sua realidade de vida.

No entanto, quando verificamos o tema do Protagonismo Juvenil na fala de coordenadores(as) e de professores(as) de arte, percebemos que ainda há uma nebulosidade do que de fato seria tal protagonismo e de como realizá-lo no âmbito do ensino. Essa incompreensão é inclusive destacada por uma das professoras, ao pontuar:

*Rola aquele esvaziamento do conceito, de tanto que fala do negócio fica esvaziado. Eu acho que falta um pouco é um entendimento da equipe, do que é esse protagonismo” (professora A).*

De fato, percebemos em outras entrevistas que a compreensão é realmente diversa, no que tange ao protagonismo:

*Fazer com que o aluno tenha iniciativa na sala de aula (Coordenador A).*

*É sonoro... a prática não é muito boa pra isso (Professor C).*

*Quando eu penso em protagonismo, eu penso em cidadania, eu penso em escuta (Professora A).*

De acordo com Costa (2020), o Protagonismo Juvenil no contexto do Novo Ensino Médio, realmente carrega uma compreensão distinta do que o discurso legal aponta. Sobre o Protagonismo Juvenil, Costa afirma:

A questão do protagonismo juvenil, destacado na Reforma do Ensino Médio, tem que ser analisada numa base de compreensão que pontua a ação neoliberal [...]. Nesta perspectiva é reafirmada a lógica de que o cidadão é livre, autônomo e criativo, sendo assim, poderá ascender socialmente por seus próprios méritos. Enquanto cidadão é responsável pela solução dos problemas vivenciados na sua comunidade, exercendo aí sua cidadania, por meio de um conjunto de práticas e ações sociais (COSTA, p.52, 2020).

Nesse sentido, para o autor, o protagonismo proposto é a ação de condução do jovem, condução de seus projetos de vida. A grande questão que marca um discurso que em tese permite ao jovem exercer um protagonismo autônomo, de condução de vida, de exercício da cidadania, em outras palavras, um discurso humanizador, fica também marcada por uma ação que, na prática, busca responsabilizar o(a) jovem, e não o estado, por seu destino de vida, principalmente profissional. Costa (2020) nos apresenta isso ao dizer que o discurso do Protagonismo Juvenil aponta o(a) jovem protagonista como ator principal da sociedade civil, nesse sentido, colocando “o jovem como responsável principal e desresponsabilizando o estado de conduzir e viabilizar estratégias e condições materiais para que este cidadão possa viver com dignidade social” (p.53). Nesta perspectiva, o autor ainda alerta para o perigo da escola, ao reafirmar essa concepção de protagonismo, apontar para uma ideia de sociedade que “visa apenas a adaptabilidade do sujeito às conformações sociais e gerais que sustentam a lógica do capitalismo e seu poder segregador” (p. 53).

Dessa forma, adentramos o segundo tema que também aparece de maneira recorrente nos dados coletados até o presente momento: o Mundo do Trabalho. Ambos os temas se relacionam, pois a concepção de um protagonismo que leve o(a) jovem, ao invés de uma leitura crítica do mundo, à crença de um empreendedorismo individual como “projeto de vida”, nos remete à inserção desse(a) jovem, de forma precoce, no mundo do trabalho, provavelmente do trabalho precarizado.

O discurso em torno do protagonismo juvenil aliado a uma concepção de escola que forma prioritariamente para o mercado de trabalho pode ser observado nos documentos oficiais que diretamente tratam sobre a educação do Ensino Médio, dentre eles a portaria nº 649/2018 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2018 que objetivam orientações gerais e curriculares sobre a Reforma do Ensino Médio no país (COSTA, 2020, p. 54).

Levando em consideração, como veremos adiante nos dados apresentados, que a escola é marcada por uma realidade em que os(as) estudantes efetivamente necessitam do trabalho, temos no discurso de Protagonismo Juvenil a “saída perfeita” para a produção de mão de obra para o trabalho, sustentada pela lógica capitalista.

No que tange ao Mundo do Trabalho, a ideia central é fornecer aos(as) estudantes uma educação mais conectada com a realidade e as demandas do mercado de trabalho, preparando-os(as) para o mundo profissional de forma mais abrangente.

As escolas podem oferecer disciplinas ou módulos específicos que abordem questões relacionadas ao mercado de trabalho, empreendedorismo, habilidades profissionais e orientação vocacional. Esses componentes curriculares podem ajudar os(as) estudantes a entenderem as dinâmicas do Mundo do Trabalho e a desenvolverem competências relevantes.

Os(as) que manifestaram contentamento com o Mundo do Trabalho, o relacionam com o projeto Jovem Aprendiz, embora ambos não tenham uma ligação. Isso demonstra o desconhecimento de como esse componente deveria ser trabalhado.

A defesa ao Mundo do Trabalho vem acompanhada da justificativa de que a maioria dos(as) alunos(as) já trabalham. Nas palavras do coordenador B.:

*Muitos alunos saem do Ensino Médio e vão trabalhar. Não são todos que procuram faculdade.*



Santos (2019), ao realizar uma reflexão sobre as noções de competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador do Novo Ensino Médio, identifica que essas noções surgem como uma forma de qualificar e habilitar os(as) indivíduos(as) para o mercado de trabalho, seguindo a lógica da concepção do ser humano como um ser passível de empregabilidade.

Concordando com essa perspectiva, Girotto (2018) argumenta que a noção de competência emerge como um meio de aprimorar as qualificações de indivíduos(as).

Pela lógica do capital humano, a escola, como uma empresa entre outras, deve contribuir na difusão do discurso da empregabilidade pela qual cabe, a cada indivíduo, criar condições para se colocar, o tempo todo, no mercado de trabalho. E isso pressupõe o desenvolvimento da capacidade de adaptação, flexibilidade, resiliência, termos centrais nessa narrativa (GIROTTI, 2018, p. 26).

Em relação ao Mundo do Trabalho a professora A. diz:

*O ensino médio precisa pensar em trabalho porque os meninos têm essa realidade.*

Mas critica a maneira como esse tema tem sido abordado.

*É uma visão para o novo mundo do trabalho, trabalho precarizado, sem direitos trabalhistas, do empreendedorismo... voltado para o pensamento neoliberal.*

Percebemos, nas falas apresentadas, como o trabalho é realmente uma necessidade na realidade de vida de muitos(as) jovens. Ao mesmo tempo, essa necessidade não pode ser vista como impedimento para que estudantes sigam na construção efetiva de seus projetos de vida, não sendo simplesmente adaptados a uma relação neoliberal do trabalho, e sobretudo do trabalho precarizado.

Diante do exposto, entendemos que todo espaço escolar poderia ser espaço de discussão, diálogo e reflexão, na busca pela construção de uma consciência crítica da realidade. Entendemos também que o ensino de arte, incluindo a educação musical, é potencialmente um espaço que permite tais relações. No entanto, a partir dos dados apresentados até o momento, nos deparamos com uma compreensão muitas vezes utilitarista, tradicionalista e conteudista das artes no contexto escolar.



## 2.1. Concepção de arte e música nas escolas entrevistadas

Os dados levantados até o momento apontam para uma falta de compreensão generalizada da arte na escola. Essa questão é perceptível na fala de todos(as) diretores(as), coordenadores(as) e de grande parte dos(as) professores(as).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a arte desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos(as) estudantes. De acordo com a BNCC, a arte na escola possui múltiplas funções, entre elas proporcionar aos(as) estudantes oportunidades para expressar suas ideias e percepções de maneira criativa, utilizando uma linguagem simbólica que enriquece a capacidade de expressão. Promove o desenvolvimento da sensibilidade estética e cultural dos(as) alunos(as), permitindo-lhes apreciar e valorizar a diversidade de manifestações artísticas e culturais, ampliando seus horizontes e promovendo o conhecimento de diferentes tradições, valores e perspectivas. Por meio da arte, os(as) estudantes podem ser estimulados(as) a explorar sua criatividade, de modo que, o processo criativo e a experimentação artística desenvolvem habilidades de pensamento crítico e capacidade de inovação (BRASIL, 2018).

Embora o documento direcionador do novo ensino médio apresente a perspectiva da importância da arte na escola, é possível observar uma visão utilitarista da arte por parte de diretores(as), coordenadores(as) e até mesmo professores(as) de artes, das escolas entrevistadas.

Quando questionado sobre a presença da arte em sua rotina diária, o diretor R respondeu afirmativamente, mencionando seu envolvimento com atividades relacionadas a plantas aos finais de semana. Essa resposta reflete uma visão utilitarista da arte, na qual a atividade artística é vista como um meio para alcançar outros fins, como o relaxamento ou o entretenimento pessoal.

Da mesma forma, o coordenador F enfatizou a importância do ensino de artes na escola, associando-a à capacidade de acalmar os(as) alunos(as). Ele mencionou que, quando um(a) aluno(a) enfrenta algum tipo de problema, é encaminhado para a aula de artes, uma vez que nenhum comportamento questionável é observado nessa disciplina. O coordenador justifica essa prática argumentando que, como não há preocupação com avaliação, os(as) alunos(as) se sentem mais confortáveis e bem nesse ambiente.

Em concordância a professora D diz:

*Gente, a arte ajuda muito, muitos alunos. Até mesmo psicológico sabe? A gente pode transportar para um mundo mais leve.*

Essas respostas evidenciam uma perspectiva utilitarista da arte, na qual sua relevância é associada principalmente a seus efeitos terapêuticos ou disciplinares. Nesse contexto, a arte é vista como uma ferramenta “terapêutica” utilizada para a promoção de um ambiente tranquilo na escola.

O ensino de artes também foi relacionado ao Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)<sup>1</sup> e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O professor de artes visuais C enfatizou a importância dos conteúdos relacionados à teoria e à história da arte, uma vez que esses conhecimentos auxiliam os(as) alunos(as) na preparação para as provas do PISM e do ENEM.

*Eu penso que a gente deveria ter um currículo mais formal, mais acadêmico, eles precisam disso pro PISM (Professor C).*

Nas entrevistas da maior parte dos(as) professores(as) observa-se a ausência de processos criativos na aula de arte, em contrapartida ao enfoque dado à Teoria e História da Arte, relacionado à essa visão utilitarista da arte.

É importante ressaltar que essa visão utilitarista da arte pode limitar seu potencial educacional e subestimar sua natureza intrínseca como uma forma de expressão, criatividade e reflexão cultural. A arte não deve ser reduzida a uma função utilitária, mas sim valorizada por suas múltiplas dimensões, incluindo o desenvolvimento estético e social dos(as) estudantes.

No que diz respeito à formação dos(as) professores(as) de arte entrevistados(as) até o momento, constatou-se que a maioria possui formação em artes visuais, e apenas uma é licenciada em música. Durante as entrevistas, essa professora mencionou a inclusão de conteúdos musicais em suas aulas.

---

<sup>1</sup> O PISM é um processo de avaliação seriada adotado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em que os candidatos às vagas oferecidas participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio.

Ela relatou ter recebido instrução em piano ao longo de sua vida, além da graduação em música e, por essa razão, ministra aulas de música na escola como um curso separado da disciplina de Arte, destinado aos(as) alunos(as) que já possuem algum conhecimento musical. A partir do relato dessa professora, pode-se observar que ela oferece um ensino musical baseado em notação e performance, seguindo uma abordagem semelhante ao ensino conservatorial.

É evidente que, mesmo sendo um conteúdo obrigatório nas aulas de arte, a música ainda não está sendo abordada de forma adequada nas escolas. O fato da música ser apresentada como "subcomponente" no componente Arte, enfraquece seu ensino dentro do ambiente escolar (SANTOS, 2019). As propostas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em relação à proposta BNCC, em 2016, ressaltaram essa fragilidade, considerando inadequado conceber a Arte como componente e as demais linguagens como subcomponentes, pois cada linguagem possui habilidades específicas. Segundo a ABEM (2016), a BNCC deveria considerar as diferentes áreas como componentes curriculares distintos, garantindo a atuação de professores com formação específica em cada área. No entanto, a atuação polivalente no campo das artes ainda é considerada na BNCC. A ABEM (2018) aponta que o uso do termo "componente" na BNCC sugere que a arte, em sua forma generalizada e polivalente, englobe as quatro linguagens artísticas em uma única disciplina, enfraquecendo assim a atuação de professores(as) com habilidades específicas.

### 3. Por um ensino de artes humanizador

Ao refletirmos sobre o processo de libertação de indivíduos(as), direcionamos nossa atenção para uma forma de educação que promove o pensamento crítico, a conscientização, a autonomia, a construção coletiva, a alteridade, a comunhão, o diálogo e a busca por expressar a própria voz no mundo, com o intuito de transformá-lo (FREIRE, 2011). Conforme Fiori (1991), somente a educação que engloba esses processos pode ser considerada como verdadeira educação, enquanto o restante constitui meros simulacros que servem como mecanismos de dominação.

Uma educação que engloba esses processos se caracteriza por ser problematizadora e participativa. Uma vez que, segundo Geraldi (2010, p. 96),

aprender não consiste em se tornar um depósito de respostas já prontas. Saber não significa ter um repertório de respostas à disposição. Saber é ter a capacidade de compreender problemas, formular perguntas e encontrar caminhos para construir respostas.

Para Aparicio (2020) o sistema educativo que opta pela arte como uma ferramenta de transformação deve permitir a reflexão e a expressão, além de “construir e estabelecer uma série de estratégias e hábitos que conduzam ao pensamento constante, aberto e multifocal em colaboração com os outros” (APARICIO, 2020, p. 94).

Em diálogo com Perissé (2009), podemos considerar que a educação por meio da arte conduz a processos humanizadores pelo próprio alcance transcendente da arte. Sobre essa questão Perissé considera que a educação pela arte ocorre quando, ao capturar nossa percepção visual, encantar nosso sentido auditivo e estimular nossa imaginação, estabelece um diálogo com nossa consciência. Os estímulos artísticos criam um espaço de liberdade e beleza no qual somos convidados a agir de forma criativa.

Desse modo, consideramos que a educação pela arte pode conduzir a uma formação integral do ser. É fundamental compreender que, embora a arte possua o potencial de humanização, esse processo não se dá exclusivamente através da própria arte. É essencial reconhecer que o caráter humanizador está presente não apenas no conteúdo em si, mas principalmente na forma como ele é utilizado.

Por outro lado, o fazer artístico/musical quando feito no compartilhar, na troca de experiências, na relação amorosa de quem participa, agrega e leva a processos humanizadores, favorecendo a convivência e o diálogo que, por sua vez, leva os(as) seus(as) participantes(as) a se educarem juntos(as), em uma educação para além do aprendizado musical. Esse fazer, chamamos de educação humanizadora.

Baseado nisso, entendemos que uma educação humanizadora pode contribuir de fato com o que se espera efetivamente do Protagonismo Juvenil. Segundo Costa,

o protagonismo juvenil precisa ser entendido como práticas e vivências escolares que permitem experiências formativas e a capacidade de autoformação do sujeito, ajudando no desenvolvimento de práticas sociais orientadas pela autonomia e pela capacidade de reflexão das diversas contradições e mediações nos quais as relações sociais são construídas. (COSTA, 2020, p.57)



Destacamos que, a adoção de uma perspectiva crítica em relação a si mesmo e à sociedade, bem como o desenvolvimento de uma postura autônoma, que pode ser promovida por meio das expressões artísticas, capacitará os estudantes a ingressarem no Mundo do Trabalho com uma compreensão clara de sua função nesse contexto, preservando sua humanidade e rejeitando ser reduzidos a meros instrumentos a serviço do sistema predominante.

Entendemos também que o ensino de artes e especificamente o ensino de música, pode promover o diálogo, a colaboração, a construção da autonomia, desde que seja realizado no constante exercício de uma atuação cidadã, no incentivo à tomada de decisões, na reflexão sobre a realidade e na busca pela transformação dessa mesma realidade.

### Considerações finais

Este estudo apresentou o recorte de uma pesquisa em andamento que investiga a implementação da BNCC nas escolas de Ensino Médio da região da Zona da Mata Mineira. Buscamos analisar como essas instituições efetivam as diretrizes curriculares propostas e quais concepções de arte fundamentam suas práticas pedagógicas.

A partir das reflexões aqui apresentadas, destacamos a necessidade de uma prática humanizadora no ensino de arte, que promova a autonomia, a criticidade e conceda voz aos(as) estudantes, permitindo-lhes exercer um real protagonismo em suas vidas e construir seu mundo em comunhão com os outros.

### Referências

ABEM. **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular**. João Pessoa, 2016.

ABEM. **Minuta ABEM sobre BNCC – EM**, 2018

APARICIO, A.A. ¿Dónde está el germen de las escuelas creativas?. In: MURILLO, A et al (org). **Escuelas creadoras escuelas del cambio: El arte como herramienta de transformación**. Edictoria Llibres i Publicacions; 1st edition. València, 2020, p. 93-112.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.



COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **Margens: Revista Interdisciplinar do PPGCITI**, Abaetetuba, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

FIORI, E. M. **Textos escolhidos**. Educação e Política, vol II. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

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

PERISSÉ, G. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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.

WHATMORE, Sarah. Materialist returns: practicing cultural geography in and for a more-than-human-world, **Cultural Geographies**, v. 13, n. 4, p. 600-609, 2006.

