

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Escola de Música

Tauini Mauê Santos Rosa

**MÚSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
Um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos**

Belo Horizonte  
2022

Tauini Mauê Santos Rosa

**MÚSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
Um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, para a obtenção do título de MESTRE EM MÚSICA.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Lopes da Silva  
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Belo Horizonte

2022

R788m Rosa, Tauini Mauê Santos.

Música no Novo Ensino Médio [manuscrito]: um estudo de caso na Escola Estadual Governador Milton Campos / Tauini Mauê Santos Rosa. - 2022.  
112 f., enc. : il.

Orientadora: Helena Lopes da Silva.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música na educação. 3. Música - aspectos sociais. 4. Música - Instrução e estudo - Infantojuvenil. 5. Estudantes do ensino médio. I. Silva, Helena Lopes da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pela aluna **Tauini Mauê Santos Rosa**, em 27 de janeiro de 2022, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

---

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(Faculdade de Educação)

---

Profa. Dra. Heloísa Faria Braga Feichas  
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Helena Lopes da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 28/01/2022, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Faria Braga Feichas, Professora do Magistério Superior**, em 28/01/2022, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 01/02/2022, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1209840** e o código CRC **38D1A9AB**.

Eu procurava silêncio. Não esse silêncio físico de eliminar frequências de paisagens sonoras. Eu buscava um silêncio interior, uma forma de me conectar comigo mesma, me reconhecer e me aceitar. A falta de concentração é algo que me acompanha desde pequena, mas nunca me prejudicou, de fato. Foi então que eu decidi: é agora ou nunca.

A casa que me acolhe, com pessoas que eu amo, foi o lugar em que construí todo o meu percurso nos últimos dois anos, com a rotina muitas vezes combinada em palavras. Já faz um tempo que há uma inquietude dentro de mim, que qualquer fator externo dilatava, me perdia facilmente com qualquer barulho, qualquer cheiro, qualquer sensação de frio ou de calor. O problema não era a casa, não eram as pessoas. Na verdade, não havia problema, havia um corpo e uma mente que precisavam de atenção e um pouco mais de compreensão.

Eu tenho duas casas. As duas casas que são meu lar. Mas nelas existem pessoas, pessoas com suas rotinas próprias, casas com vida. E onde há vida pulsando também há som, vozes, bagunça interna e externa. Eu precisava me organizar e precisava de um, apenas um, momento de profunda imersão em meus objetivos. Só eu e eu mesma.

Decidi, então, ficar num lugar que houvesse apenas a minha presença, alguns móveis, comida e meus documentos em *pdf*. e *doc*. Chamei esse momento “internação”, porque, de certa forma, seria um período que me proporcionaria a cura que eu buscava. Não, eu não estou doente, apenas em processo de parto de algo que construí “tijolo com tijolo num desenho lógico” e que preciso colocar um ponto-final.

Demorei para entender que alguns ciclos precisam de um término, e é preciso aceitá-lo e agradecer para internalizar a mudança que houve dentro de mim e a mudança que irei fazer para os estudos de educação musical no Brasil. Há um tempo, eu jamais diria que buscaria alguma mudança, porque um estudo teórico muitas vezes pode representar nada além do que palavras escritas, relatos registrados. No entanto, eu e os meus alunos soubemos que uma mudança aconteceu ali entre a gente, porque construímos juntos o que nós chamamos “Música” naquela escola, construímos uma relação de carinho. Eis um presente que vou levar por toda a vida.

Vocês, meus queridos e queridas, marcaram a minha vida de uma forma que não imaginam. Arrombaram portas aqui dentro, com toda delicadeza do mundo, que me fez enxergar meu caminho, onde ainda tinha muita neblina, onde a estrada era turva, sem direção clara. E eu, até então, pegava um atalho aqui, outro ali, mas, com vocês, fui aprendendo que o caminho certo é aquele que nos faz sentir amor. Quando há amor, tudo fica claro, e não precisamos procurar onde o vento faz a curva, não precisamos de *GPS*, porque a gente simplesmente sabe, a gente simplesmente entende.

Trabalhar com jovens e compartilhar com eles o prazer de se fazer Música é de fato algo que, se não houver uma troca justa e sincera de nós, professores, o porquê de a Música estar ali não será compreendido. Aprendi isso dentro da escola em que trabalho, dentro das salas de ensaio da Banda Central, com colegas, professores e tudo que li e escrevi nestes últimos meses.

É importante entender que tudo tem um começo e um fim. Fim para alguns, começo para outros. Para mim, é apenas o fim e o começo de algo que nem sei ainda o que é, que nome dar. Mas é preciso terminar.

Todos os finais de ciclos de estudos na minha vida sempre foram muito dolorosos. A ficha demora muito a cair. As borboletas no estômago demoram para alçar voo, presas ali até que eu lhes diga “vão, podem ir, eu estou pronta”.

Quero agora assumir que eu estou pronta, porque o meu voo também precisa acontecer. Da mesma forma, pode ser que eu precise pousar – não sei, é tudo muito ambíguo – , de qualquer modo, foi um dos momentos mais felizes da minha vida me sentir parte do processo de produção do conhecimento. É neste lugar onde me reconheço, onde eu posso ser eu. Estou pronta.

Aqui, dentro do quarto em que procurava silêncio, tem tudo o que você possa imaginar por perto - menos o silêncio. E, melhor, tem o meu porto seguro, minha mãe, o ser que mais amo em toda a Terra. Tem, também, um cemitério debaixo da janela do lugar que escolhi para me concentrar – a grama está sendo cortada desde ontem com a máquina mais barulhenta que acharam no mercado. Tem barulho dos ônibus que sobem a avenida, das motos dos entregadores de comida, vozes de pessoas que estavam se divertindo e bebendo numa noite de sábado, sem culpa. Aliás, quero me desprender da culpa de fazer coisas que não sejam apenas estudo e trabalho. Paradoxalmente, reconheço a necessidade de fazer um bom trabalho, e de estudar bem, para que depois eu não sinta culpa pela insatisfação com os meus resultados.

Do fundo do meu coração, fiz o melhor que eu pude, dentro dos meus limites (que são muitos). Sinto-me apta para honrar o que me propus a fazer e agradeço eternamente à pessoa que confiou em mim e me orientou em todo esse percurso: minha querida orientadora. Aprendi, como aluna e professora, que a troca entre mestre e aprendiz poderia ter sido mais dinâmica e mais sincera da minha parte. Mas essa sou eu, me reconhecendo, buscando sempre aprender com os meus erros e não permanecer neles.

Este momento não é apenas um número de matrícula finalizado, este momento sou eu. Fim.

## AGRADECIMENTOS

Aos(as) queridos(as) integrantes da Banda Central e a todos(as) os(as) alunos(as) que promoveram a Música no Estadual Central, os quais se tornaram os protagonistas neste desafio que foi escrever sobre a presença da Música na escola. Agradeço, especialmente, ao Cairo, que sempre se mostrou disposto a me ajudar no que fosse necessário para que a pesquisa acontecesse, seja com palavras de carinho, com apoio moral ou com a organização de entrevistas.

Ao Estadual Central, escola que sempre vou levar comigo, e à sua equipe que sempre buscou incentivar a formação artística dos(as) nossos(as) jovens. Agradeço-lhes por terem aberto as portas da escola para realização desta pesquisa.

A minha querida orientadora, Dr.<sup>a</sup> Helena Lopes, que me ensinou sobre pesquisa em Música e a relação entre Música e juventude – desde as aulas na Escola de Música da UEMG. Obrigada por confiar em mim nos momentos mais difíceis e por me ensinar, na prática, o movimento de mulheres que apoiam outras mulheres. Essa corrente faz com que cada dia mais ocupemos lugares que ainda são predominantemente ocupados por homens em nosso país. Helena, você tem o meu eterno respeito e admiração. Agradeço-lhe por todo o suporte para o meu crescimento acadêmico, profissional e humano.

A minha mãe, um exemplo de mulher pesquisadora e estudiosa, desde que era criança, da qual herdei geneticamente o desejo de estudar. Obrigada por me apoiar em todas as minhas decisões e pelas mentorias acadêmicas. Sou grata por todas as vezes em que me disse “toma um banho, passa um batom e mete as cara!”, dias em que eu não conseguia escrever um parágrafo sequer da dissertação. Você é o meu porto seguro e quem me ensina a sonhar e a realizar tudo o que está ao meu alcance.

Aos meus irmãos Kaianan Mauê e Raoni Mauê, por cuidarem da irmã caçula (eu) em processo de mudanças internas nesses últimos meses. Agora que somos adultos, compreendemos os processos um do outro e nos respeitamos. Isso sim é amor. Agradeço também a toda a família materna pela paciência e pela compreensão com meus momentos de dedicação a essa pesquisa.

Ao meu lindo, companheiro e querido André, que compartilhou comigo a caminhada do mestrado, desde a preparação para a seleção até a etapa final.

Aos meus amigos Caio, Hellen e Jéssica, que fizeram parte da minha experiência no Estadual Central e estiveram presentes em toda a minha formação como musicista e professora de Música. Pessoas que sempre me escutaram e acolheram, fazendo o possível – e o impossível – para dividir comigo momentos felizes – até quando o nosso mundo parecia que iria acabar. Amizade para a vida toda.

Aos funcionários, à coordenação, aos colegas e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG (PPGMUS-UFMG), especialmente a Dra. Vanessa Eleutério (FAE-UFMG) e a Dra. Heloisa Feichas, por aceitarem compor a banca avaliadora deste trabalho, com as quais pude compartilhar etapas da minha pesquisa e ser presenteadas com valorosas contribuições.

Finalmente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro no último ano da pesquisa. Que os cortes de bolsas sejam apenas um momento tenebroso que estamos passando e que a pesquisa em nosso país continue crescendo cada vez mais.



## Resumo

O objetivo principal da presente pesquisa é compreender os sentidos da Música no Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) da Escola Estadual Governador Milton Campos a partir da formação da Banda Central no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. A Banda Central é o objeto deste estudo de caso. Na metodologia de pesquisa incluem-se a análise de documentos oficiais referentes às políticas públicas de educação para esse segmento, entrevistas semiestruturadas com os alunos participantes da Banda Central, com o atual vice-diretor e com a atual coordenadora do ensino integral da Escola, e, ainda, dados empíricos extraídos das observações realizadas no campo anteriormente à pandemia. Os resultados alcançados revelaram que os sentidos da Música no Novo Ensino Médio do Estadual Central acontecem a partir da relação entre Música e socialização, de processos de aprendizagem musical na Banda Central e da importância da música na formação dos jovens. Concluiu-se que há presença de práticas musicais estruturadas de maneira informal por meio do protagonismo dos jovens na estruturação dos repertórios e organização dos ensaios da Banda. Para eles, a Banda em foco representa um espaço que lhes possibilita a prática musical coletiva, além do aperfeiçoamento de seus conhecimentos técnicos e musicais. Com seus resultados, o presente estudo pretende contribuir para melhor esclarecer os sentidos das práticas musicais dos jovens no contexto do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), bem como o lugar que a Música ocupa em sua formação.

**Palavras-chave:** Jovens. Sentidos da música na escola. Novo Ensino Médio.

## **Abstract**

The main objective of this research is to understand the meanings of music in the Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) of the Escola Estadual Governador Milton Campos from the formation of the Banda Central in the context of Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. The Banda Central is the object of the case study. The research methodology includes the analysis of official documents referring to public education policies for this segment, semi-structured interviews with students participating in the Banda Central, current vice-director and current coordinator of comprehensive education at the School, and empirical data from the observations carried out in the field prior to the pandemic. The results revealed that the meanings of music in the Novo Ensino Médio of Estadual Central occur from the relationship between music and socialization, musical learning processes in the Banda Central and the importance of music in the education of young people. It was concluded, therefore, that there is presence of informally structured musical practices through the role of young people in the structuring of repertoires and organization of the Banda's rehearsals. For young people, the Banda represents the space that enables collective musical practice and the improvement of their technical and musical knowledge. This study aims to contribute to the understanding of the meanings of musical practices of young people in the context of Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) and the place that music occupies in the education of young people in this segment.

**Keywords:** Young people. Meanings of music at school. Novo Ensino Médio.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marcos legais do Novo Ensino Médio.....	19
Figura 2: Marcos legais do Novo Ensino Médio (parte 2) .....	20
Figura 3: Esquema das competências gerais estabelecidas para a educação básica.....	48

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: O Liceu Mineiro, em 1854.....	20
Fotografia 2: Vista frontal da Unidade I.....	22
Fotografia 3: Escola Estadual Governador Milton Campos, o Estadual Central .....	23
Fotografia 4: Registro de uma oficina de coco ministrada pelo Mestre André, na sala de Música, em 2018 .....	24
Fotografia 5: Sala de reuniões, destinada às aulas do itinerário formativo Música, temporariamente, em 2019 .....	25
Fotografia 6: Sala do Grêmio estudantil Abre-Alas em um ensaio da Banda Central .....	26
Fotografia 7: Alguns alunos no início da Orquestra Jovem de Violões, do Estadual Central, com o músico Toninho Horta ao meio .....	29

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Opções de currículo para o aluno do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio Integral Integrado no Estadual Central nos anos de 2018 e 2019.....	39
Tabela 2: Dispositivos educacionais alterados com a Lei nº 13.415/2017.....	46
Tabela 3: Bloco temático com depoimentos de Caruh.....	75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 ESTADUAL CENTRAL: O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
1.1 ESTADUAL CENTRAL: BREVE HISTÓRICO .....	19
1.2 CARACTERIZAÇÃO ARQUITETÔNICA DA ESCOLA.....	21
1.3 A MÚSICA NO ESTADUAL CENTRAL .....	28
1.3.1 A Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central .....	28
1.3.2 A Banda Central .....	31
<b>2 NOVO ENSINO MÉDIO: LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS .....</b>	<b>19</b>
2.1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS .....	37
2.2 PROTAGONISMO JUVENIL .....	39
2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRAL E INTEGRADA .....	40
2.3.1 A Educação Integral e Integrada no Estado de Minas Gerais .....	41
2.4 ARTES E MÚSICA NA LEGISLAÇÃO E NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	44
2.4.1 Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio e o ensino de Artes .....	47
<b>3 MÚSICA, JUVENTUDE E ESCOLA: PESQUISAS NO CONTEXTO ACADÊMICO BRASILEIRO .....</b>	<b>52</b>
3.1 OS JOVENS E O (NOVO) ENSINO MÉDIO .....	52
3.2 OS JOVENS, A MÚSICA E O ENSINO MÉDIO.....	56
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>62</b>
4.1 A BANDA CENTRAL: UM ESTUDO DE CASO .....	62
4.2 O INÍCIO DA PESQUISA .....	63
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	64
4.3.1 Pseudônimos.....	64
4.4 OBSERVAÇÕES NO CAMPO EMPÍRICO .....	67
4.5 ENTREVISTAS .....	69
4.6 TRANSCRIÇÕES .....	73
4.7 ANÁLISES E CATEGORIZAÇÕES.....	74
<b>5 SENTIDOS DA MÚSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: A BANDA CENTRAL.....</b>	<b>77</b>
5.1 MÚSICA E SOCIALIZAÇÃO.....	78
5.1.1 Tempo livre .....	82
5.1.2 Identidade da Banda Central .....	85
5.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL NA BANDA CENTRAL .....	87
5.2.1 Liderança musical.....	87
5.2.2 Processos de aprendizagens musicais informais: ensaios da Banda Central.....	889
5.3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS.....	98

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal da presente pesquisa é compreender os sentidos da Música no Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) da Escola Estadual Governador Milton Campos a partir da formação da Banda Central no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. A busca por tal compreensão ancora-se nas seguintes questões de pesquisa: quais as motivações dos jovens em formar e participar de uma banda na escola? O que ensinam e aprendem na Banda? Como ensinam e aprendem? Como a gestão escolar compreende a formação e existência dessa Banda na Escola?

Ao tentar identificar os processos de aprendizagem musical que acontecem nos espaços escolares, muitas vezes, nos limitamos a olhar para a prática centrada na sala de aula e na figura do professor, principalmente quando se trata de um contexto em que há aula de Música no currículo escolar. Por outro lado, se passamos a considerar que o espaço escolar é repleto de significados, singularidades e pluralidades, devemos levar em conta os outros processos de aprendizagem musical, que acontecem para além da sala de aula.

O Estadual Central<sup>1</sup> oferta, exclusivamente, o Ensino Médio, e, embora haja aula de Música em sua atual estrutura curricular, interessei-me em conhecer as práticas musicais que ocorrem nos diversos espaços dessa escola, nas atividades extracurriculares propostas no Ensino de Tempo Integral e no Novo Ensino Médio. Essas atividades geralmente são propostas ou pelos alunos (protagonistas e responsáveis por articular essas práticas na Escola) ou nos itinerários formativos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio.

A escolha do Estadual Central como *locus* de pesquisa onde trabalho como professora de Música há quase três anos, deve-se ao fato de ser ela a escola em que concluí meu Ensino Médio; além de que, desde a minha entrada nessa Instituição como professora em 2018, muito me chamou atenção os grupos que, coincidentemente no referido ano, se juntaram para fazer Música.

---

<sup>1</sup> De acordo com Teixeira (2011), em 1964, houve uma abertura de anexos da Instituição, até então denominada “Colégio Estadual”, devido ao aumento na oferta e procura de vagas. O atual prédio da escola, nessa época, foi chamado de “Colégio Estadual Central”, como uma forma de distingui-lo dos outros anexos. O termo “central” deve-se ao fato de a sede estar localizada na Avenida do Contorno, que “contorna” a região central de Belo Horizonte. Assim, a Escola Estadual Governador Milton Campos ficou conhecida como Estadual Central, nome escolhido para se referir à escola nesta pesquisa. Também optei por utilizar artigo definido indicativo no masculino quando falo da escola, pois é a forma com a qual ela é chamada por seus alunos e professores atualmente, em virtude da placa na entrada da escola na qual está escrito “Colégio Estadual Central”.



Contemplando o contexto de reformulação do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o objetivo principal da presente pesquisa é compreender a presença da Música no Estadual Central, sua inserção na e relação com a proposta educativa do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)<sup>2</sup>. O objeto será a Banda Central, formada por jovens estudantes do Ensino Médio.

A problemática desta investigação surgiu do meu interesse pela compreensão das práticas musicais promovidas por estes jovens durante os horários de almoço, recreios e intervalos, nos diversos espaços da escola. Nesse sentido, busquei observar aspectos relacionados à socialização desses alunos nos agrupamentos musicais e discernir as motivações para seu envolvimento com música durante os tempos livres do cotidiano escolar.

A reforma do Ensino Médio, difundida como Novo Ensino Médio, vem sendo discutida desde 2013, a partir de um projeto de lei (PL 6840/2013). No dia 22 de setembro de 2016, foi encaminhada ao Congresso Nacional Medida Provisória (MP nº 746/2016), transformada em lei e sancionada no início de 2017 como Lei nº 13.415/2017, a qual promove alterações na estrutura do Ensino Médio por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A proposta pedagógica da Educação Básica Integral e Integrada busca ampliar as possibilidades de ações educativas no que diz respeito à formação integral e plena dos estudantes. Tal proposta visa contemplar, por meio de um currículo integrado, ações e atividades que possibilitem experiências em diversas áreas:

A política de Educação Integral e Integrada para o Ensino Médio tem o objetivo de incentivar os estudantes a criarem seus projetos de vida, desenvolver um plano de participação cidadã, prover meios para que possam realizá-los, como sujeitos do processo e protagonistas de sua formação. (MINAS GERAIS, p. 62, 2017.)

A adesão à nova estrutura apresentada na reforma pela escola não foi muito democrática, tendo em vista que o Estadual Central, considerado uma escola referência em Minas Gerais, foi praticamente obrigado a fazer parte de uma das 44 escolas selecionadas para ser uma Polem, isto é, uma escola Polo de Educação Múltipla, o que reflete uma das estratégias da política de Educação Integral e Integrada. Diante disso, os critérios de escolha dessas escolas foram:

---

<sup>2</sup> De acordo com o Art. 2º, O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes. (BRASIL, 2017, on-line).

Uma escola por território de desenvolvimento; prioridade para cidades polo dos territórios, escolas que possuem atividades na Educação Integral nos eixos formativos de Esporte e Saúde e de Cultura e Artes e que ofertam concomitantemente Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio e que tenham possibilidade imediata de iniciar implantação das ações de empreendedorismo e formação profissional direcionadas aos estudantes do Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2018).

O Estadual Central situa-se no bairro Lourdes, na região centro-sul da Belo Horizonte e oferta vagas exclusivamente para o Ensino Médio. Uma de suas principais características é a inclusão de alunos de diversos contextos sociais e regiões de Belo Horizonte. É também uma escola que valoriza as linguagens artísticas, as quais são fortemente apoiadas por parte da equipe de gestão escolar. No decorrer da minha convivência com os alunos, observei que alguns deles se encontravam na sala de Música todos os dias, no horário do almoço, para tocarem juntos (alguns usavam os violões da sala, outros levavam os próprios instrumentos). Com o passar do tempo, observei que havia aumentado a demanda de empréstimo dos violões da escola, o que fez com que a coordenação disponibilizasse mais instrumentos.

Com a implementação do EMTI, o Governo de Minas incluiu, nos materiais destinados às escolas estaduais de tempo integral, cerca de 40 violões de cordas de *nylon*. Em virtude da chegada dos novos instrumentos no Estadual Central, houve, também, um aumento da demanda por empréstimo desses violões, pela grande quantidade de alunos tocando durante os intervalos de almoço, lanche e horários vagos. Passou a ser considerável a quantidade de alunos que tocavam violão em diversos espaços da escola (pátio, estacionamento, gramado, corredores), a ponto de, em 2018, um aluno do 1º ano do Ensino Médio mobilizar-se, de forma espontânea, para formar um grupo de música na Escola, o qual foi batizado pelo grupo como Banda Central.

A formação da Banda tem uma relação direta com as atividades propostas nos itinerários formativos reconhecidas como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, uma das atividades ofertadas pelo Estadual Central foi a aula de Música. Porém, dentre as trinta turmas da escola, apenas oito foram contempladas. Foi a partir dessa perspectiva excludente que um aluno do primeiro ano se mobilizou para que todos os outros interessados tivessem a possibilidade de acesso à vivência de aprendizagem musical na escola.

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso e utilizei como ferramentas de coleta de dados entrevistas e observações de ensaios e apresentações da Banda Central.

Em articulação com as questões desenvolvidas nas entrevistas, busquei autores que abordassem as temáticas até o momento de vigência da investigação, podendo-se resumi-las nos seguintes termos: jovens, Ensino Médio e protagonismo juvenil (CARRANO, 2002, 2013; DAYRELL, 1999, 2001, 2002, 2005, 2009; OLIVEIRA, 2016), os jovens e a Música no Ensino Médio (ARROYO, 2006, 2007, 2009, 2013; CRUVINEL, 2005; QUEIROZ, 2016; RABAIOLI, 2005; RÊGO, 2013) e processos informais de aprendizagem (FEICHAS, 2016; GREEN, 2008, 2012; MACHADO; SIMÕES, 2019).

O primeiro capítulo apresenta os princípios educacionais e da proposta de reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), bem como sua implementação nas escolas públicas em Minas Gerais. Nele também exponho as propostas de itinerários formativos como estratégias para a flexibilização da organização curricular e de protagonismo do estudante, presente no Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral. Essa contextualização é importante para promover o entendimento acerca de como se configura particularmente o Novo Ensino Médio no Estadual Central, sob o ponto de vista específico da participação dos alunos em atividades musicais em seus tempos livres. Em função do objetivo principal de compreender os sentidos da Música no atual contexto do Ensino Médio nessa escola, o capítulo apresenta uma explanação da proposta pedagógica da Educação Básica Integral e Integrada presente no Documento Orientador da Política e sua implementação no Estado de Minas Gerais, assim como um breve histórico do percurso das Artes e da Música na legislação e uma leitura da BNCC e da LDB, visando entender qual é o espaço da Música no Novo Ensino Médio.

No segundo capítulo, é apresentado um levantamento de pesquisas no contexto acadêmico brasileiro, as quais tratam da temática “Música, juventude e escola”, e, igualmente, da importância da participação dos jovens nas atividades artísticas e culturais desenvolvidas na escola durante o Ensino Médio. O capítulo traz autores que pesquisaram sobre Música e o segmento etário em questão a partir da perspectiva sociológica, apontando a valorização das experiências artísticas destes, bem como os significados que atribuem à escola, ao Ensino Médio e às situações de ensino e aprendizagem musical no espaço escolar.

O terceiro capítulo, intitulado “Estadual Central: o contexto da pesquisa”, apresenta um breve histórico do *locus*, dos atores responsáveis pelo encontro entre Música e escola, e da presença da Música ali, isto é, partindo da existência da Orquestra Jovem de Violões (2003) e da formação da Banda Central (2018-2019). Para expor o histórico do Estadual Central, foram utilizadas informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico (2013) e nas pesquisas de Lisboa e Gouvea (2016). Nesse sentido, resalto que sua caracterização arquitetônica foi

pertinente para o enriquecimento da pesquisa, pois os espaços descritos são espaços que os alunos ocupam com arte. Além disso, o conjunto arquitetônico da Escola também configura um símbolo de como a Escola é (re)conhecida pela população de Belo Horizonte.

No quarto capítulo, são desenvolvidos os procedimentos metodológicos utilizados para investigar e responder as questões da pesquisa. Nele, exponho as adequações metodológicas necessárias e a técnica de coleta de dados escolhida. No decorrer do capítulo, também discorro sobre a escolha do campo, o processo de aproximação do objeto de pesquisa, quem são os sujeitos envolvidos e a escolha de seus respectivos pseudônimos. Por fim, descrevo as etapas das entrevistas semiestruturadas, bem como as transcrições, as observações registradas em diário de campo, bem como a forma de tratamento das análises e categorizações dos dados encontrados.

No capítulo subsequente, “Sentidos da Música no Novo Ensino Médio: a Banda Central”, descrevo como os protagonistas que vivenciam a Música no Estadual Central significam sua presença. Ademais, exponho as categorias referentes aos sentidos que os jovens participantes atribuem à Banda, a saber, (1) *Música e socialização* (inclui aspectos relativos às interações entre pares dentro da Banda Central, assim como formas de uso dos tempos livres do ensino integral no Estadual Central); (2) *aprendizagem musical informal na Banda Central* (discute aspectos referentes à aprendizagem musical colaborativa, liderança musical e dinâmicas de organização de ensaios); e (3) *importância da música na formação dos jovens* (apresenta pontos de vistas da gestão escolar e de integrantes da Banda quanto à presença da Música no Novo Ensino Médio e à autonomia dos jovens para utilizarem o espaço escolar com iniciativas significativas).

Na última seção, teço algumas considerações, enfocando as principais conclusões da pesquisa e suas potenciais contribuições. Deixo, também, alguns questionamentos, que podem servir como ponto de partida para futuras pesquisas que venham a tratar sobre o estado das artes no Novo Ensino Médio.

## 1 ESTADUAL CENTRAL: O CONTEXTO DA PESQUISA

Falar sobre o *locus* da pesquisa é, pessoalmente, muito significativo, por se tratar da escola em que estudei durante todo o meu Ensino Médio e lá tive muitas experiências com a Música. É importante, também, pelo fato de eu ter atuado como professora de Música neste espaço durante os anos 2018 e 2019. Ademais, os alunos com quem tive contato como professora, pelos quais tenho muito apreço, me fizeram refletir sobre o privilégio de uma escola oferecer o acesso à arte.

A decisão de investigar a presença da Música no Estadual Central deve-se a um grupo musical formado por alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos, batizado de Banda Central.

Este capítulo enfocará o lugar de pesquisa, sua história, os atores responsáveis pelo encontro entre Música e escola no contexto imediato, a presença da Música na escola nos anos de 2018 e 2019, bem como o movimento artístico característico desta, o grupo musical supramencionado, os aspectos referentes à sua formação, os processos de ensaio e os significados da Banda para seus integrantes.

### 1.1 ESTADUAL CENTRAL: BREVE HISTÓRICO

O histórico do Estadual Central descrito nesse capítulo utilizará informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico (2013) e nas pesquisas de Lisboa e Gouvea (2016)<sup>3</sup> e Damasceno (2007)<sup>4</sup>, centrados, todos, nos aspectos históricos do Estadual Central.

Partindo do Projeto Político Pedagógico (2013), o Estadual Central do século XXI é uma escola com um passado significativo, atuando no presente de forma comprometida com a construção do futuro. Segundo o documento, sua história se inicia em 1774, em Vila Rica (atual cidade de Ouro Preto), antiga capital de Minas Gerais, com a Instrução Secundária do Governo de Minas Gerais. Não obstante, a data adotada pela Escola como seu ano de fundação é 5 de fevereiro de 1854, data na qual, em Vila Rica, foi criado o Liceu Mineiro.

---

<sup>3</sup> Pesquisa desenvolvida por Lisboa e Gouvea (2016), intitulada *Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964)*.

<sup>4</sup> Pesquisa de doutorado desenvolvida por Damasceno (2007), intitulada *Das condições objetivas às representações de 'boa' escola: um estudo da produção e dos produtos das representações dos atores do processo educativo escolar*".

Fotografia 1 – O Liceu Mineiro, em 1854<sup>5</sup>



Fonte: autor desconhecido.

Segundo Damasceno (2007), em 1º de dezembro de 1890, o governador de Minas Gerais, Crispim Jacques Bias Fortes, assinou o Decreto nº 260, que criou um estabelecimento de instrução secundária em Barbacena, dividido entre internato e externato. Nesse mesmo Decreto, aboliu-se o Liceu Mineiro para criar o Ginásio Mineiro. Posteriormente, a partir do Decreto nº 16.244, de 8 de maio de 1974<sup>6</sup>, a escola passou a se chamar “Escola Estadual

---

5 Print do vídeo *Colégio Estadual de MG 1854-1954*, publicado no *YouTube* por Jorge da Cunha Pereira Filho, no qual se faz uma retrospectiva da evolução do ensino no Brasil e em Minas Gerais e se narra alguns dos principais eventos que levaram à criação do Colégio Estadual de Minas Gerais. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HFdYTgUX-4k&ab\\_channel=JorgedaCunhaPereiraFilho](https://www.youtube.com/watch?v=HFdYTgUX-4k&ab_channel=JorgedaCunhaPereiraFilho). Acesso em: 02 de set. 2020.

6 Dispõe sobre a denominação e a tipologia das unidades de ensino e classifica os cargos de especialista de educação com seus respectivos níveis de vencimento e remuneração, no âmbito do sistema público estadual mineiro de ensino de 1º e 2º graus. Disponível em:

Governador Milton Campos – 1º e 2º graus”. Porém, em 17 de outubro de 1978, seu nome foi novamente alterado para “Escola Estadual Governador Milton Campos”, de onde foi retirada a indicação dos graus de ensino ofertados na Instituição – apesar de esta só ter deixado de ofertar o 1º grau a partir do ano 2000.

Apesar das mudanças de nome, a Escola é conhecida atualmente como Colégio Estadual Central, Estadual Central ou Colégio Estadual. Segundo Damasceno (2007), “esta denominação marcante tem sua origem no fato da escola (*sic*) estar localizada em uma área considerada central de Belo Horizonte e também ter sido a sede de outras escolas”.

## 1.2 CARACTERIZAÇÃO ARQUITETÔNICA DA ESCOLA

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2013), com a mudança da capital mineira para Belo Horizonte em 1897, no ano seguinte, o Ginásio Mineiro foi provisoriamente transferido para um prédio localizado em uma praça na região central da Cidade e passou por mais outras duas mudanças de localização. Além disso, a escola também já esteve instalada em uma avenida importante de Belo Horizonte, onde atualmente se encontra o Minascentro<sup>7</sup>.

Em relação à transferência da Instituição para Belo Horizonte, a partir da década de 1940 torna-se notável o aumento da procura por acesso à escola secundária em todo o país, em particular, na capital mineira. Tal demanda se justifica pela explosão demográfica ocorrida na Cidade nessa mesma época. De acordo com Gouvea e Lisboa (2016, p. 52), “com o êxodo rural, a população da cidade, que em 1940 era de 211.377 mil habitantes, passou para 352.724 em 1950, alcançando em 1960 o número de 693.328, com um crescimento ao longo desta década de 7% ao ano”.

Diante dessa explosão demográfica, em 1954, uma nova sede começa a ser projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer a pedido do governador Juscelino Kubitschek. Em decorrência disso, em 1956, a escola instala-se – agora, de forma definitiva – no conjunto arquitetônico de Niemeyer, em uma área de 28.000m<sup>2</sup>, no bairro Lourdes, situado na região Centro-Sul de Belo Horizonte.

---

<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:decreto:1974-05-08;16244>. Acesso em: 06 de jul. 2020.

<sup>7</sup> O Minascentro é um importante Centro de Convenções e Feiras de Belo Horizonte, que está entre os maiores e mais modernos do país. O espaço já sediou grandes eventos nacionais, sendo palco de importantes congressos técnicos e científicos, seminários, fóruns, shows, formaturas, festivais e feiras de diversos formatos e dimensões. Disponível em: <https://www.guiabh.com.br/estabelecimento/minascentro>. Acesso em: 02 de set. 2020.

O espaço no qual foi construído o atual Estadual Central é bastante amplo e nobre, abrangendo uma população de grande poder aquisitivo. A estrutura da Instituição, por sua vez, conta com um total de 50 salas de aula, distribuídas em duas unidades separadas por uma rua que sinaliza a passagem de alunos utilizando um quebra-molas e uma faixa de pedestre.

### **Unidade I**

A Unidade I é, atualmente, o único espaço em funcionamento do Estadual Central, pois a Unidade II (FOTOGRAFIA 2) encontra-se em processo de reformas na parte elétrica do prédio. Essa unidade é o espaço principal em relação à presença da Música no Estadual Central e abrange um auditório com capacidade para 400 pessoas sentadas e um palco com cerca de 12 metros de largura e cinco de comprimento. Trata-se do local onde acontece a maioria dos eventos da escola (apresentações artísticas, palestras, exibição de filmes, reuniões de professores, reuniões de pais, votações de processos internos etc.).

O auditório é um espaço que valoriza e potencializa as atividades musicais na Instituição, visto que, por ser um espaço próprio para apresentações artísticas e ensaios gerais, com boas condições acústicas e disponibilidade de cadeiras, torna o fazer artístico muito mais acessível para a comunidade escolar. Ele também conta com uma cantina na qual os alunos apenas se servem, pois as refeições são feitas no pátio, nas poucas cadeiras disponibilizadas, no chão ou nos gramados que circundam o prédio.

Desde 2017, as refeições são feitas no modo *self-service*, de maneira que os alunos podem servir a quantidade de comida que acharem necessário. Contudo, a escola sempre busca conscientizá-los a respeito das consequências do desperdício, já que se vê, com certa frequência, refeições inacabadas espalhadas pelo pátio.

Além das 30 salas de aula no local, existe uma destinada aos professores, duas salas de vídeos, uma sala de informática, uma sala para os profissionais de recursos humanos, uma biblioteca com uma sala de estudos, secretaria, sala de xerox, tesouraria, direção, coordenação, sala de reuniões, depósito de arquivos e uma sala de Música, espaço que acolheu as aulas de Música e os alunos que se envolveram com atividades correlatas.





Legenda: a foto enquadra o auditório, onde acontecem as apresentações artísticas; o gramado e o estacionamento aparecem em primeiro plano, e as salas de aula, em segundo.

Fonte: MATOSO, 2004.

Fotografia 3 – Escola Estadual Governador Milton Campos, o Estadual Central



Legenda: Caixa d'água e gramado localizados ao lado das salas de aula e da cantina do Estadual Central, local onde os alunos costumam fazer rodas de violão.

Fonte: Arquivo ACS/SEEMG.

Ao observar as salas da Unidade I, nos ângulos do pátio, percebem-se ambientes arejados, com grandes janelas de correr, além de um espaço que comporta, confortavelmente,

25 alunos em fileiras. Atualmente, a vista que os alunos da Unidade I têm de dentro da sala é de plantas, árvores e um gramado distribuído por toda a escola, local onde os estudantes aproveitam os horários de intervalo e acontecem as rodas de violão, batalhas de rimas e aulas de Música – quando acontecem atividades musicais corporais.

Em 2018, os itinerários formativos Música, Dança e Teatro tinham suas respectivas salas. A sala destinada à aula de Música era a última do corredor e nela ficavam guardados 15 violões para uso didático. Não havia mesas ali, apenas cadeiras e uma única mesa para a professora. A disposição das cadeiras era em círculo e os violões ficavam sobre elas, o que facilitava seu manuseio. Essa sala não foi projetada inicialmente para aulas de Música, o que se observa pela ausência de tratamento acústico do espaço, pela falta de outros instrumentos para aqueles que não tocam violão e pela insuficiência de tomadas para ligar equipamentos elétricos.

Fotografia 4 – Registro de uma oficina de coco ministrada pelo Mestre André, na sala de Música, em 2018



Foto: autora.

Em 2019, ocorreu uma reorganização das turmas, e os itinerários acabaram perdendo suas salas, que, por mais que não fossem projetadas para atividades musicais, eram os locais onde estas se desenvolviam. A partir de então, as professoras dos itinerários passaram a se deslocar para turmas diferentes a cada horário, em salas com cerca de 25 mesas e cadeiras, sem espaço adequado e confortável para as atividades corporais e/ou que envolvessem o uso de instrumentos musicais.

Nessa situação, era comum as professoras dos itinerários desenvolverem suas aulas no pátio ou no gramado da Unidade I. As aulas no espaço externo das salas eram muito agradáveis, entretanto, pelas características e demandas específicas das aulas de Música, sentar-se no chão não era considerada uma forma recomendável para aprendizado de instrumentos como o violão.

Na Unidade I, muitas salas mudam de função, de acordo com as necessidades da Instituição e com as determinações da equipe gestora. Ainda em 2019, após as férias escolares de julho, a escola disponibilizou sua sala de reuniões para as aulas de Música. Seu espaço era um pouco menor do que o das salas de aula comuns, além de que não havia janelas, e, por consequência, sua ventilação era insuficiente para que uma turma composta por 25 alunos permanecesse no local durante uma aula inteira. Havia, em uma das paredes, um pequeno quadro pautado de vidro, com uma aparência muito antiga, o qual utilizei poucas vezes. Infelizmente, não foi possível dar continuidade às aulas de Música nesta sala, principalmente por ocasião das condições de ventilação e temperatura previamente expostas.

Fotografia 5 – Sala de reuniões, destinada às aulas do itinerário formativo Música, temporariamente, em 2019



Foto: autora.

O local de ensaio da Banda Central, que foi considerado o espaço oficial dos ensaios desde o último bimestre de 2018, é a sala do Grêmio estudantil, nomeada “Abre-Alas”. Ela estava sob as mesmas condições da sala de reuniões citada acima, no entanto, o número de alunos que passaram a utilizá-la era bem menor, possibilitando que as aulas se desenvolvessem.

Seu espaço era composto por almofadas dispostas no chão e cadeiras de plástico, que a escola havia disponibilizado, exclusivamente, para esta sala. Os integrantes do grupo, por sua vez, não tinham lugares definidos, alguns sentavam no chão, outros ficavam em pé, enfim, se acomodavam a seu modo. Este ainda é um local totalmente aberto aos estudantes da Escola, visto que é a sede do seu porta-voz.

Os ensaios passaram a acontecer nessa sala após um momento de transição do ponto de encontro e local de reunião da Banda. Ademais, devido ao fato de a porta ser trancada após o horário de aula, seus integrantes se sentiam seguros para guardarem seus instrumentos ali. Além disso, eram recorrentes pessoas do Grêmio cuidando da segurança do espaço. A propósito, uma vez que o Grêmio é um dos principais responsáveis pela concretização das iniciativas estudantis nas escolas, pode-se dizer que o acolhimento do Abre-Alas pelos representantes dos estudantes foi um outro ponto forte para a consolidação da presença da Música no Estadual Central no período analisado.

Fotografia 6 – Sala do Grêmio estudantil Abre-Alas em um ensaio da Banda Central



Foto: autora.

## Unidade II

A Unidade II é muito menor do que a Unidade I. Um corredor conecta suas 20 salas, no qual ficam os alunos que por ali passam durante os intervalos das aulas. Não há janelas que proporcionem alguma visão de dentro das salas, no entanto, em frente à Escola, vê-se uma rua muito arborizada, além de prédios com estruturas grandes em volta da unidade.

Além das 20 salas de aula, ela conta com dois banheiros, um balcão no qual eram servidas as refeições, sala de direção, de coordenação, uma biblioteca, três quadras abertas e uma coberta, dois vestiários, um estacionamento, laboratórios de Física, Biologia e Química e uma área de piscina, que até então se encontra desativada.

O espaço disponibilizado para a Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central<sup>8</sup> em 2003 era considerado um anexo da Unidade II, com duas salas destinadas a uma turma de iniciação ao violão e outra a uma turma mais avançada, que tocava nas apresentações da Orquestra. Para acessar este espaço é necessário subir uma pequena escada, na qual também ficavam muitos estudantes tocando violão depois das aulas no turno matutino. Atualmente, o referido anexo é destinado aos laboratórios da Escola.

No ano de 2014, as duas Unidades da Escola passaram por uma grande reforma, cujo objetivo consistia no resgate do projeto original a partir de uma restauração, com a finalidade de que o espaço tivesse a mesma caracterização estética do momento de sua inauguração. Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Governo de Minas Gerais (SEGOV) (2013) informa que, na Unidade I, as pilastras de sustentação do prédio das salas de aula voltaram à cor original, houve instalação de telhas termoacústicas para diminuir ruídos externos, impermeabilização da laje da cobertura, brises<sup>9</sup> para minimizar a incidência direta da luz do sol nas salas de aula, instalação de elevadores para melhores condições de acesso entre os patamares e adequação do espaço da cantina. Além disso, foi instalado, no auditório, um novo sistema de ar condicionado, para proporcionar mais conforto aos alunos durante seu uso, assim como um novo sistema de som. Por seu turno, na Unidade II, onde estão localizadas as quadras poliesportivas, foi construído um anexo que recebeu os vestiários e os laboratórios de Química, Física, Biologia e Informática.

Durante este período de revitalização do prédio, lembro-me de que os estudantes da Unidade I precisaram ser transferidos para um prédio de dez andares, alugado nas

---

<sup>8</sup> A Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central existiu entre os anos de 2003 e 2011, e será detalhada na seção 4.3.1.

<sup>9</sup> Brise é um elemento que protege o interior de um ambiente da incidência da luz solar. Usamos esse termo no Brasil como forma de abreviação do termo original, *brise-soleil*, que vem do francês e significa “quebra-sol”. Seu formato mais conhecido é em lâminas, chamadas aletas, que são colocadas no lado de fora de janelas ou em fachadas. Veja-se um exemplo em: <https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetura/o-que-e-brise/>. Acesso em 01 set. 2020.



proximidades. Houve muitos questionamentos quanto à escolha do novo local e relatos de impasses durante a permanência dos alunos nele. A título de ilustração, o vice-diretor relatou a dificuldade que passaram com o tamanho das salas, adaptadas, e com a situação dos elevadores, que não funcionavam – um grande problema para um prédio de dez andares. Além disso, havia apenas um único funcionário responsável por limpar 20 salas e 20 banheiros (Diário de campo de 22/10/2019).

O vice-diretor conta que desde a implementação do ensino em tempo integral, em 2017, houve uma considerável evasão de alunos e diminuição do quadro de funcionários da escola<sup>10</sup>. Tal fato é confirmado ao se comparar o número de alunos e professores em 2014, dois anos antes do Novo Ensino Médio – com 114 turmas de Ensino Médio (divididas em três turnos), 3.200 alunos e 350 servidores – com a atual situação da escola – que conta com 65 professores, sendo 40 concursados e 25 designados. De acordo com o vice-diretor, a Unidade II está em reforma, para que, no ano de 2021, seja ofertado o ensino regular de apenas um turno. Visa-se, com isto, principalmente, àqueles alunos sem possibilidade de permanência em tempo integral, para que a escola volte a ter uma quantidade de alunos pelo menos próxima à dos anos anteriores. Inclusive, nos últimos seis meses, sua equipe gestora está em constante tentativa de diálogo com a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, com o objetivo de que, na Instituição, sejam ofertados tanto o ensino regular quanto o integral.

### 1.3 A MÚSICA NO ESTADUAL CENTRAL

Como mencionado anteriormente, o Estadual Central tem seu histórico marcado pela presença de manifestações artísticas, devido à iniciativa de ex-alunos, professores e músicos parceiros. Nesta seção, destacarei três épocas distintas com marcos importantes da inserção da Música na Instituição: 2003, 2018 e 2019. Considerarei tais épocas como marcos no Estadual Central devido a eventos referentes ao campo das artes, como a emergência da Orquestra de Violões (2003-2010), do Grupo de Dança e Teatro (2018-2019) e dos Grupos de Música (2018-2019). A Orquestra e a Banda Central serão os grupos que detalharei neste capítulo por representarem, especificamente, a presença da Música na escola.

#### 1.3.1 A Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central

---

<sup>10</sup> Diário de campo, 05/09/2020.

O ano de 2003 foi marcado pela Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central. Esse projeto tinha a coordenação de Berenice Horta (Berê)<sup>11</sup> e o apadrinhamento do músico e guitarrista Toninho Horta<sup>12</sup>, também ex-aluno da Escola (FOTOGRAFIA 7).

Fotografia 7 – Alguns alunos no início da Orquestra Jovem de Violões, do Estadual Central, com o músico Toninho Horta ao meio



Fonte: *Blog da Orquestra*, 2011.

O marco do início da Orquestra é relatado no *blog* oficial do projeto, bem como de que forma Berê tomou iniciativa em sua formalização:

Lecionando há anos no Estadual Central, observava os alunos chegando com seus violões. Eles se espalhavam no banco do pátio, na rampa do auditório, no estacionamento, nas escadas, nas quadras de esportes, por todos os lugares. Estavam sempre muito alegres, “trocando figurinhas”, cada um ensinava para o outro o que sabia tocar. Muitas vezes estavam matando aulas e ignoravam os pedidos dos coordenadores para subirem para sala. (Entrevista com Berenice Horta, 2011, *on-line*)<sup>13</sup>.

Em entrevista para o *blog* da Orquestra, Berê conta o desejo de proporcionar aos alunos um espaço onde eles pudessem desenvolver seus “talentos” e aprimorarem o gosto musical. Em agosto de 2003, pôde concretizá-lo por meio de um patrocínio direto do Instituto Junia Rabello, Instituição voltada para a responsabilidade social que apoia ações em comunidades relacionadas à Educação, Música e Cidadania. Oficializou-se, então, a Orquestra de Violões, com 32 alunos e 40 violões. Além da atuação de Toninho Horta como padrinho e

<sup>11</sup> Maria Berenice Horta de Melo (Nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1947), formada em História e Ciências Sociais pela UFMG, foi ex-diretora do Estadual Central.

<sup>12</sup> Antônio Maurício Horta de Melo (Nascido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1948) é violonista, guitarrista, compositor, arranjador e cantor.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://orquestradevioloesestadualcentral.blogspot.com>. Acesso em 20 de nov. 2020.

professor, havia outros três professores: Rogério Leonel, Celso Moreira (igualmente, ex-alunos da Escola) e Geraldinho Alvarenga, todos eles músicos renomados de Minas Gerais.

Por motivos desconhecidos, o patrocínio que mantinha os professores da Orquestra acabou em 2005, o ano em que também coincidiu com uma mudança de gestão no Estadual Central. Diante dessa situação, para manter o grupo, o então professor/músico Marco Aurélio (Matemática) e a supervisora pedagógica Zilda se disponibilizaram para assumir a coordenação. Além disso, receberam a ajuda de alunos mais experientes da Orquestra, com a orientação dos colegas de iniciação ao violão. Nenhum dos coordenadores recebia qualquer valor a mais para executar trabalhos relacionados ao grupo.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a inclusão da Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central nesta pesquisa é um exemplo de como a escola valoriza a presença das artes. Nesse sentido, ainda, uma postagem no já mencionado *blog* da Orquestra ilustra a importância da música na Instituição, sob a perspectiva da ex-diretora:

A Música significa um meio de transformação do ambiente escolar mais civilizado e humano. Nosso projeto é uma vitrine para as demais escolas públicas do Estado. Por todos os lugares onde a Orquestra se apresenta, temos a certeza do reconhecimento pelo seu lado inovador e cultural. Pretendemos continuar com esse trabalho em 2010 com a certeza de que sensibilizaremos alguma empresa para nos apoiar com o seu patrocínio. A justificativa mais importante para manutenção desse projeto é que a Educação Musical deve retornar o mais rápido possível para os currículos das escolas públicas e privadas. Só assim teremos uma juventude mais responsável e culta (*Blog* do projeto Orquestra de Violões do Estadual Central<sup>14</sup>).

## **1º Festival de Inverno do Estadual Central**

Concretizei minha ideia em julho de 2019, em um Festival de Inverno, no qual foram apresentadas as atividades desenvolvidas durante os dois primeiros bimestres nas aulas de Música. O Festival que intitula esta parte do trabalho também foi espaço de apresentação para os(as) professores(as) dos itinerários formativos de Teatro, Dança e, igualmente, dos bolsistas do Programa de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID – Música). Efetivamente, o festival começou muito antes da data de realização – por exemplo, dois meses antes, houve a preparação psicológica e pessoal dos alunos, visando a que estivessem presentes no dia do evento; além disso, foi feita uma divulgação do Festival no perfil @spottedcentral do Instagram<sup>15</sup>, com o intuito de gerar curiosidade e incitar a participação de todos que o seguíam.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://orquestradevioloesestadualcentral.blogspot.com>. Acesso em 20 de nov. 2020.

<sup>15</sup> Página na rede social Instagram destinada a declarações secretas e anônimas de alunos para outros alunos.



Após o período de preparo, alguns alunos se ofereceram para colaborar com a produção do evento, como na divulgação do período e local de inscrições, em salas de aula. Igualmente, a equipe gestora se empenhou para que o festival acontecesse da melhor forma. Como exemplo, a coordenadora disponibilizou, uma lista de inscrições em sua sala, liberou acesso aos equipamentos de som (caixas, mesa, microfones e cabos), para serem utilizados nas apresentações, e, ainda, ajudou em sua organização.

Além da proposta de apresentações artísticas, sugeri que o evento fosse inspirado no Festival de Inverno da UFMG<sup>16</sup>, propondo vários outros tipos de atrações. Para que isso se concretizasse, procurei alunos, professores, conhecidos e bolsistas do PIBID para ministrarem as oficinas, que aconteceram de forma simultânea entre os intervalos das apresentações. Conseguimos a participação de uma aluna para ministrar oficina de desenho, da professora de Artes da Escola para ministrar oficina de xilogravura, de uma integrante do grupo *BeHoppers Lindy Hop*<sup>17</sup> para oferecer uma oficina de *Lindy Hop*<sup>18</sup> e da professora coordenadora do PIBID – Música da UEMG para ministrar uma oficina de dança circular.

A direção do Escola, por sua vez, teve um papel crucial na organização do calendário escolar, para que todos os alunos e professores pudessem participar do Festival; além disso, cuidou dos instrumentos dos alunos, ajudou na administração e distribuição dos funcionários para a limpeza do auditório e demais locais onde aconteceriam atividades e ofereceu alimentação para todos os convidados. O 1º Festival de Inverno do Estadual Central contou com 35 apresentações artísticas e cerca de 20 alunos envolvidos em sua organização (confeção da decoração, divulgação etc.).

Rememorando esses acontecimentos, considero os anos de 2018 e 2019 como momentos marcantes da presença da Música e do reconhecimento de sua importância na formação dos alunos do Estadual Central.

### 1.3.2 A Banda Central

---

<sup>16</sup> O Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais, ou simplesmente Festival de Inverno da UFMG, é um evento cultural realizado no estado brasileiro de Minas Gerais desde 1967.

<sup>17</sup> Com nome inspirado nas iniciais de sua cidade natal (Belo Horizonte), o grupo tem o objetivo promover a cena hopper e o swing jazz em Belo Horizonte e Minas Gerais, com aulas e apresentações.

<sup>18</sup> O *lindy hop* é um estilo de dança animado e entusiasmado, surgido no final dos anos 1920, no Harlem, em Nova York. No Brasil, vem crescendo muito nos últimos anos, sobretudo nas cidades de São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. É dançado, principalmente, ao som do *swing jazz* das *big bands*, que também nasceram naquela época, como as de Benny Goodman, Count Basie e Duke Ellington. A grande riqueza de possibilidades do estilo estimula o improviso e a liberdade individual. Frankie Manning, considerado o embaixador do *lindy*, dizia “Nunca vi um dançarino de *lindy hop* que não estivesse sorrindo”. Disponível em <https://mapaculturalbh.pbh.gov.br/evento/2529/>. Acesso em 03 jan. 2021.

Entre 2017 e 2019, a aula de Música integrou o itinerário formativo “Cultura, Artes e Cidadania”. Para os alunos entenderem a natureza deste itinerário e de outros oferecidos pela Escola, houve aulas experimentais de Música, Informática, Dança, Introdução ao Jornalismo, Robótica e Teatro. A partir dessas aulas, os estudantes responderiam um questionário no qual deveriam escolher uma opção de itinerário que desejassem cursar naquele ano. Dentre os oferecidos para as 30 turmas de Ensino Médio, a escola ofertou a aula de Música para apenas oito turmas – divididas entre os primeiros, segundos e terceiros anos.

Um aluno do primeiro ano em 2018, recém ingresso na Escola, tinha muita vontade de fazer um grupo de Música, ou mesmo de participar de atividades musicais. Para a sua surpresa, sua turma não havia sido contemplada com esta possibilidade dentre as opções. Diante dessa situação, o aluno pensou em uma forma de proporcionar atividades musicais para aqueles que, assim como ele, não teriam aula de Música, e mobilizou colegas para a formação de uma banda. A divulgação da proposta foi feita por ele nas salas de aula.

Sobre esta iniciativa do aluno idealizador, dois integrantes da Banda contaram na entrevista que lhes chamou a atenção o fato de ele não ter perguntado a eles se possuíam instrumento ou se sabiam tocar. Segundo eles, houve cerca de 50 pessoas inscritas para participar do grupo, porém, no dia do primeiro encontro, apenas 10 alunos compareceram. Essa “pouca” adesão foi interpretada pelo idealizador como uma falta de interesse dos colegas em se comprometerem com uma atividade não avaliativa. Por outro lado, conforme a avaliação de um dos integrantes, o baixo número de participantes era devido ao fato de o horário de almoço/recreio no Estadual Central ser considerado “uma hora sagrada”.

Antes da pandemia, os encontros da Banda ocorriam durante os horários de almoço, duas vezes por semana e duravam cerca de 40 minutos a uma hora. Os encontros neste horário foram possíveis porque os alunos permaneciam na Escola em tempo integral, durante nove horas (das 7h30 às 16h40)<sup>19</sup>.

Ao conversar com quatro integrantes, eles relataram que no dia em que o aluno fundador do grupo passou nas salas de aula não havia detalhado qual seria o objetivo do grupo; havia apenas perguntado quem se interessaria em participar de um “grande grupo de música da Escola”. Outro aspecto que chamou a atenção segundo os entrevistados, foi o fato de ele não ter perguntado aos alunos se possuíam instrumento ou se sabiam tocar. Mesmo com uma pouca adesão inicial, no decorrer do tempo, os demais estudantes da Escola observaram a

---

<sup>19</sup> O tempo de permanência dos alunos na escola foi alterado a partir da implementação do Novo Ensino Médio, que buscou ampliar a jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, oferecendo uma nova estruturação curricular para a nova carga horária.

movimentação da Banda nos corredores, e, por sua influência, o número de participantes começou a variar entre 12 e 15 pessoas. Essa variação ocorreu porque alguns alunos não tinham uma rotina fixa de ensaios, aparecendo em momentos aleatórios.

Devido ao ensino em tempo integral, os encontros da Banda aconteciam durante o horário de almoço, entre 12h00 e 13h00, em uma sala de aula que era destinada às aulas de Música da Escola. Meu primeiro contato com o grupo foi quando o aluno fundador me pediu a chave da sala sem me detalhar o motivo do empréstimo. Muito curiosa e preocupada com o que o aluno iria fazer na sala, em horário que não ocorria nenhuma aula, decidi acompanhá-lo, por medidas de segurança, até mesmo porque era preciso ter o máximo de cuidado com os violões que ficavam ali guardados.

Ao acompanhá-lo até a sala, vi outros alunos no corredor portando instrumentos musicais e aguardando o colega com a chave. Considero esse momento como a minha primeira observação curiosa, instigada a entender o que se passava. Percebi, em mim, o olhar encantado de uma professora de Música que se interessa por entender as práticas musicais que acontecem na Escola, de forma independente do currículo escolar. Assim, destaco aqui a descrição da cena de descoberta do grupo:

Um aluno vem até mim para pedir a chave da sala de Música sem explicar o motivo. Eu, muito curiosa, o acompanho até o local e então vejo outros cinco alunos o esperando do lado de fora da sala, no corredor central. Nesse corredor, vejo um aluno segurando uma guitarra e um amplificador, um aluno com um contrabaixo, uma aluna sentada em um cajon, duas alunas sem instrumentos nas mãos e um teclado encostado na parede. Assim que ele abre a porta da sala, todos entram, puxam suas cadeiras e as colocam em formato de círculo. O aluno que está com a guitarra senta ao lado da tomada da sala, que fica próxima à porta, liga seu amplificador e começa um processo de procura de timbres para o som amplificado da sua guitarra. Nesse mesmo instante, a aluna que levou o *cajon* senta em seu instrumento e aguarda a preparação dos seus colegas. Enquanto isso, o aluno que parecia o organizador apoia o seu teclado na mesa do(a) professor(a), liga-o na tomada, que fica do lado oposto à porta da sala, e ajusta o volume. O aluno que levou o contrabaixo permanece com ele no colo, sem amplificá-lo, e as outras duas alunas permanecem concentradas em seus celulares. Após a preparação dos instrumentos elétricos, o aluno guitarrista começa a tocar melodias, *riffs*, que não reconheci, intercalando-os com improvisações com escalas maiores e menores; e a aluna no *cajon* tenta acompanhá-lo, com muita dificuldade, pois ele muda de ritmo constantemente. Ao mesmo tempo, o aluno tecladista também explora sonoridades em seu teclado e tenta lembrar algumas músicas, que também não reconheci. (Diário de campo, 06/08/2018).

Os ensaios inicialmente aconteciam na sala de Música da Escola, mas, no decorrer dos anos de 2018 e 2019, os locais de ensaio mudavam de local de acordo com a disponibilidade

dos espaços. Após esse primeiro contato, observei várias conexões: aula de Música, valorização das artes, gestão escolar sensibilizada quanto ao fazer artístico e alunos fazendo Música sem caráter avaliativo.

A forma com que a presença da Música nessa escola se tornou o meu objeto de pesquisa também se relaciona à autonomia desses jovens ao tomarem a iniciativa de formar um grupo musical sem a centralidade de um professor para definir repertórios, técnicas ou expor conhecimentos musicais. Tudo isso era determinado, fundamentalmente, pelos desejos e experiências dos próprios alunos do grupo.

## **2 NOVO ENSINO MÉDIO: LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS**

A atual reforma do Ensino Médio foi proposta, inicialmente, por meio da Medida Provisória nº 746/2016. A medida foi encaminhada para o Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016, tornando-se lei em 2017 (Lei nº 13.415/2017). Formaliza-se, a partir dela, alterações na estrutura do Ensino Médio. A base da lei está na criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Segundo o Sumário Executivo de Medida Provisória (2016), sua ementa possui a seguinte estrutura:

Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018, p.7), aos princípios educacionais da proposta do Novo Ensino Médio somam-se fundamentos legais e normativos de documentos de grande importância para a Educação brasileira. O documento, ainda, apresenta um esquema dos marcos legais do Novo Ensino Médio em ordem cronológica (FIGURA 1):

Figura 1 - Marcos legais do Novo Ensino Médio

**CRONOLOGIA**

Fonte: BRASIL, 2018, p. 7.

Figura 2 - Marcos legais do Novo Ensino Médio (parte 2)



Fonte: BRASIL, 2018, p. 7.

As alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio apresentadas acima estão sendo implementadas progressivamente nas escolas de Ensino Médio. Elas seguem a ementa da BNCC e passam por itinerários formativos específicos, isto é, definidos em cada sistema de ensino, com opções organizadas a partir de diferentes arranjos curriculares, os quais, por sua vez, podem possuir cinco ênfases: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Ainda, cabe ao

sistema de ensino de cada Estado escolher, de acordo com a sua realidade, quais itinerários formativos deverão ser ofertados em sua rede, como explicita o artigo 36 da LDB:

**Art. 36.** O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 1996, p.26)

Tal flexibilização do currículo é feita de acordo com os interesses dos alunos, de modo que a carga horária deve ser distribuída entre os conteúdos obrigatórios (60%), onde se insere a disciplina de Artes, e as “disciplinas opcionais” (40%), nome dado aos itinerários formativos (BRASIL, 2017). As disciplinas optativas poderão ser ofertadas a partir de projetos, clubes, oficinas, núcleos de estudo e outras formas de atividade. Ademais, é no âmbito da ênfase em Linguagens, que poderá ser oferecido o ensino de Música para aqueles alunos que desejarem se aprofundar na área.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2019), as escolas públicas e privadas terão até 2022 para ampliar a carga horária das aulas, de 800 para 1.000 horas anuais, seguindo as alterações no currículo.

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24.: [...]

I – **A carga horária** mínima anual será de oitocentas horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º **A carga horária** mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

Uma crítica à reforma do Ensino Médio feita por Souza (2017) aponta a legislação trabalhista como foco prioritário do governo que propôs a Reforma, tendo em vista o rebaixamento dos custos do trabalho, aumento da produtividade média dos trabalhadores, considerada baixa, flexibilização das relações de trabalho (terceirização) e reforço da alta taxa

de rotatividade da força de trabalho. Souza (2017) também argumenta que, como forma de ataque ao setor trabalhista – o que inclui as alterações propostas no Novo Ensino Médio –, existe a ideia de “privatizar tudo o que for possível”, a partir de Parcerias Público-Privadas (PPP).

Esse tipo de iniciativa, isto é, que sugere um acordo entre Estado e iniciativa privada, é notável nas estratégias do atual governo de Minas Gerais, pois são muitas as propostas de parcerias entre este e empresas privadas, abrangendo, por exemplo, desde a oferta de financiamento de bolsas de estudos a cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Na análise de Souza (2017, p.33), “a reforma do Ensino Médio corrobora com o alcance dos objetivos dessa agenda neoliberal, na medida em que prioriza uma flexibilização curricular”, isto é, fazendo uma propaganda amplamente divulgada pelas mídias de massa, a partir das quais o estudante passa a se identificar como alguém “livre” para escolher uma área de formação e itinerários formativos de seu interesse. Essa crítica aponta para a representação da liberdade do estudante como uma forma de vender a ilusão da qualificação técnica e profissional, bem como de sua inserção no mercado de trabalho, a propósito, onde a taxa de desemprego entre os jovens é elevada (Souza, 2017, p.33).

## 2.1 ITINERÁRIOS FORMATIVOS

O aumento da carga horária na proposta do Novo Ensino Médio não significou apenas um mero acréscimo de conteúdos aos conteúdos preexistentes no currículo anterior, mas também a inserção de novas atividades educativas. Esse novo leque de atividades deve-se ao fato de que a LDB passou a delinear uma separação entre formação geral básica (BNCC) e itinerários formativos.

Os itinerários formativos são reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando mais opções aos estudantes. São destinados às atividades mais colaborativas, organizadas com base nos interesses dos estudantes e, assim, favorecem seu protagonismo. De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 120), existem três tipos de itinerários formativos, a saber, (1) o itinerário organizado por área do conhecimento; (2) o itinerário de formação técnica e profissional; e (3) os itinerários integrados, que incluem habilidades de diferentes áreas.

Desse modo, é proposto que a organização curricular do Ensino Médio ofereça tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos

diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e a pluralidade das condições, dos múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como de sua fase de desenvolvimento.

Em se tratando do Estadual Central, os itinerários formativos estão presentes no currículo como sua “parte flexível”. Este termo é utilizado para distinguir os itinerários das já mencionadas disciplinas obrigatórias, especificamente a partir das áreas de conhecimento. Por sua vez, caracterizam-se como flexível, porque, além dos componentes da BNCC, oferecem diferentes possibilidades de percurso aos estudantes, articuladas, por sua vez, Campos de Integração – os quais serão detalhados posteriormente. Segundo o Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada do Estado de Minas Gerais,

A formação flexível é responsável pela ampliação do leque de conhecimentos dos estudantes e da materialização da integração curricular. Ela é composta por Campos de Integração, que poderão ser trabalhados em aulas ligadas à temática do Campo Integrador ou pela Formação Técnica e Profissional. (MINAS GERAIS, 2017, p. 5).

As atividades oferecidas nos itinerários formativos são designadas pela escola como “eletivas”. Trata-se de disciplinas escolhidas em consenso, pela maioria dos estudantes, no início do ano letivo. É importante salientar, desde já, que os itinerários formativos não são compostos apenas por disciplinas desenvolvidas sob a supervisão de um professor, eles podem, também, ser compostos por projetos, clubes, núcleos de criação artística, dentre outros, isto é, formados a partir do interesse comum dos estudantes.

Para a escolha das disciplinas dos itinerários formativos, na primeira semana de aula, organizam-se mostras. Nelas os professores apresentam aos estudantes suas propostas de eletivas, utilizando-se de diferentes espaços e estratégias. Por sua vez, os estudantes optam pelas atividades que lhes despertam o interesse, de forma que as experiências que tiveram durante a mostra passam a contribuir para que reflitam sobre o itinerário formativo que irão cursar.

Após essa etapa, a estruturação das disciplinas eletivas que serão ofertadas é feita a partir de duas opções de currículos flexíveis, elaborados como resultado da análise de um questionário que os estudantes respondem sobre as áreas de conhecimento pelas quais demonstram interesse. Veja-se, abaixo, um exemplo no qual estão discriminadas áreas do conhecimento referentes a duas propostas curriculares – Currículo I (Ciências Humanas) e Currículo II (Ciências Exatas) – do Estadual Central nos anos de 2018 e 2019 (FIGURA 1).



Tabela 1 – Opções de currículo para o aluno do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio Integral Integrado no Estadual Central nos anos de 2018 e 2019

CURRÍCULO I	CURRÍCULO II
Educação para Cidadania e Projeto de Vida	Educação para Cidadania e Projeto de Vida
Aprofundamento no Enem (Humanas e Sociais)	<b>Música</b>
Artes Cênicas	Dança
Estudos Individuais Orientados	Estudos Individuais Orientados
Conversação em Inglês	Jogos Digitais
Fotografia	Introdução ao Jornalismo
Pesquisa e Intervenção	Pesquisa e Intervenção
Empreendedorismo	Robótica
Aprofundamento no Enem (Ciências da Natureza)	Desenvolvimento de Aplicativos e <i>Softwares</i>

Fonte: Elaborado pela escola, 2021. (Grifo meu)

## 2.2 PROTAGONISMO JUVENIL

A proposta de protagonismo no Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada referente ao Novo Ensino Médio em Minas Gerais, apoia-se na “ideia de liberdade para que o estudante escolha componentes dos itinerários formativos e do curso técnico integrado ao médio, quando for o caso” (BRASIL, 2017, p. 24).

O Documento conceitua *protagonismo* como uma “participação juvenil, responsabilização, criatividade, autonomia, sujeito de direitos, entre outros”. Nesse contexto, Costa (2001) sugere uma ideia análoga à proposta de protagonismo do Novo Ensino Médio:

O termo protagonismo juvenil, como modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (COSTA, 2001, p. 12).

É importante ressaltar que, quando o Novo Ensino Médio aborda o conceito de protagonismo, refere-se às escolhas das áreas de conhecimento nas quais os estudantes desejam se aprofundar, assim como aos itinerários formativos referentes à área escolhida pelos quais eles mais se interessam. Não obstante, embora o conceito em questão sempre frise as

possibilidades e preferências dos estudantes, as opções não partem deles, mas, sim, da Secretaria de Educação de cada Estado.

Se por um lado, as opções são oferecidas aos estudantes de maneira verticalizada, por outro, observei que, além do protagonismo proposto pelo Documento, o Estadual Central permite outro tipo de protagonismo, que possui como principal característica dar espaços para as atividades coletivas que seus alunos desenvolvem de forma espontânea – tais como grupos de dança, Música, teatro, Grêmios estudantis, assembleias para debates que envolvem as demandas do grupo, resoluções de conflitos entre a Escola e os estudantes etc. –, normalmente sem intervir com algum tipo de empecilho.

Santos (2017) faz uma análise de seis propagandas da reforma do Ensino Médio que estavam circulando nas redes da TV aberta no período de implementação. Em sua análise, identifica que os enunciados exaltavam uma suposta conquista de liberdade diante da Reforma: “Com o novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.”. Em uma das propagandas, com voz *off*, em uma cena na qual jovens estão em um auditório escuro, se erguem e são iluminados ao falar, Santos (2017) sinaliza que é o enunciado que produz um fio condutor entre os seis objetos, tanto na fala das personagens quanto na do narrador. Igualmente, as palavras declaradas fazem ecoar uma promessa social e um objeto de desejo permanente das gerações: a liberdade.

O conceito de *protagonismo* adotado nesta pesquisa dialoga com a proposta do Novo Ensino Médio, por ser este o contexto no qual procuro compreender a presença da Música. Dessa forma, tal protagonismo é construído pelos alunos participantes da Banda Central, o fio condutor para tecer os significados da Música para os jovens. Esses jovens são autores de uma iniciativa que levanta questões acerca dos porquês de a Música constituir-se demanda significativa no Estadual Central, bem como de sua importância. Com isso, visa-se que a Música tenha seu espaço consolidado nessa Instituição, quiçá nas outras escolas do Estado de Minas Gerais.

### 2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA INTEGRAL E INTEGRADA

O Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada (2017) foi utilizado nessa pesquisa como referência das informações a respeito de como o governo de Minas Gerais desenvolve o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral (EMTI) nas escolas estaduais e, nesse sentido, de como o Estadual Central se orienta para a implementação da BNCC. Ressalto que já existe um novo Documento Orientador (2020), no entanto, este ainda não foi colocado em prática. Sendo assim, nossa pesquisa se baseia no que está proposto no documento de 2017 e que se encontrava em ação até o final de 2019.

Sob a perspectiva do Novo Ensino Médio, as secretarias de educação precisariam traçar um plano para orientar a execução das mudanças no Ensino Médio que incluam a revisão de aspectos normativos necessários em um contexto de flexibilização curricular. Dessa forma, em 2017, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica em conjunto com a Coordenação Geral da Política de Educação Básica Integral e Integrada, elaborou um documento que oferece subsídios para a atuação dos professores dos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

### 2.3.1 A Educação Integral e Integrada no Estado de Minas Gerais

Em se tratando da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais, após a implementação da Lei nº 13.415/17, segundo o Documento Orientador (2017), foram selecionadas pelo MEC mais 35 escolas que iniciariam a ampliação da carga horária em 2018, totalizando 79 escolas em todo o Estado e chegando em 66 municípios, com previsão de atendimento a 21.000 estudantes.

Outrossim, foi publicado, em agosto de 2017, o Decreto Estadual (MG) nº 47.227, com vistas a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, prezando pela melhoria em sua qualidade e pelo respeito à diversidade, bem como a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação de sua jornada escolar:

Art. 1º – A Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

§ 1º – A Educação Básica em tempo integral assegurará a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que os

estudantes permanecerem na escola ou em outros espaços educacionais, em atividades educativas.

Art. 2º – São princípios da Educação Integral e Integrada:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – valorização do profissional da educação;
- VI – gestão democrática do ensino público;
- VII – valorização da experiência extraescolar;
- VIII – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- IX – consideração com a diversidade étnico-racial. (MINAS GERAIS, p. 39).

A proposta pedagógica presente no Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada apresenta uma percepção de Educação Integral como “um processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios” (BRASIL, 2017, p. 42). O termo “territórios” aqui mencionado é entendido como “territórios educativos”, ou seja, a proposta visa ao estabelecimento de um diálogo entre a escola, o bairro e a cidade.

Para apresentar como a equipe escolar do Estadual Central define os itinerários formativos é importante expor a proposta de currículo integrado, presente no Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada.

Na perspectiva do Projeto Pedagógico para as Escolas de Ensino Médio Integral e Integrado de Minas Gerais, o *currículo integrado* é concebido como:

Aquele que pode e deve ser praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, pedagogos, professores da Educação Básica, educadores sociais e outros que atuem na escola com os professores e os estudantes, desde que seja amplamente discutido e construído com a participação de todos, especialmente dos jovens estudantes. (MINAS GERAIS, 2017, p. 41).

Segundo o Documento, “cada escola que oferte em Minas Gerais o Ensino Médio Integral e Integrado”, deverá “desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, no qual o estudante atue como sujeito, construtor de aprendizagens integradas que façam sentido para ele” (MINAS GERAIS, 2017, p. 42).

A partir da ideia de currículo integrado, a proposta pedagógica aqui apresentada, em conformidade com o Novo Ensino Médio, estabelece um espaço para a oferta dos itinerários

formativos recomendados pela LDB, o qual é designado *Campo de Integração Curricular*, assim definido:

Um Campo de Integração Curricular se configura em uma ação curricular ou em um conjunto de atividades pedagógicas e coletivas, realizadas com grupos de estudantes em que se desenvolvem de forma integrada os conhecimentos e saberes, relacionando-os com os conceitos e conteúdos trabalhados nos componentes curriculares da base comum, explorando os tempos e o mais variados espaços da escola e do território, e construindo com os sujeitos envolvidos as ações de aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2017, p. 44).

Entende-se currículo integrado, portanto, como um catálogo de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, como uma tentativa de superar a fragmentação curricular por meio da articulação dos saberes. Sendo assim, no Documento Orientador (2017, p.44), propõem-se três Campos de Integração Curricular (isto é, itinerários formativos): (1) “Pesquisa e Inovação Tecnológica”, cujo o objetivo consiste em ensinar aos alunos como aplicar um método científico, com a finalidade de contribuir com a resolução de problemas em prol da sociedade; (2) “Projetos de Pesquisa e Intervenção”, no qual os alunos são motivados a se comprometer com um objeto de pesquisa de livre escolha, envolvendo questões suscitadas pelos acontecimentos sociais em curso; e (3) “Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias” que abrange Música e artes e possui como objetivo desenvolver linguagens em práticas comunicativas a partir das tecnologias digitais e do campo “Cultura, Artes e Cidadania”, no qual a Música e as artes também são citadas:

### **Cultura, Artes e Cidadania**

Nesse campo, é incentivada a produção artística, as expressões corporais, as atividades físicas, e o desenvolvimento da formação cidadã com a construção de um projeto de vida. São aprofundadas as questões relacionadas à vida, à sociedade e à participação política.

O Campo poderá incluir atividades relacionadas à Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Circenses, Artes Marciais, Artesanato, Cultura Regional, Dança, Esportes, Música, Aprofundamento para ENEM em Ciências Humanas e Sociais, Estudos Individuais Orientados e outras temáticas que podem ser desenvolvidas na escola, sendo a Educação para Cidadania e Projeto de Vida obrigatório para todas as turmas que farão na parte flexível do Currículo somente os Campos de Integração Curricular. (MINAS GERAIS, 2017, p. 40., grifos meus).

Frente a estas temáticas, cabe aos estudantes indicar suas escolhas, sendo a Escola responsável por divulgar o resultado a toda a comunidade, bem como o indicativo das ofertas que serão apresentadas no ano letivo. Chama a atenção que, no Estadual Central, Arte e Música

só são oferecidas no campo “Cultura, Artes e Cidadania”. Essa escolha é perceptível também em outras escolas estaduais nas quais trabalhei. Nesse sentido, questiono se não seriam as Artes e a Música áreas de conhecimento que pudessem ser oferecidas e desenvolvidas em todos os campos temáticos.

## 2.4 ARTES E MÚSICA NA LEGISLAÇÃO E NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Segundo Penna (2008), a legislação educacional estabelece, há anos, um espaço para as artes em suas diversas linguagens na educação básica. No entanto, sua presença no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade.

Nesse sentido, para compreender a permanência da Música nas respectivas reformas de ensino, é necessário contextualizar aspectos da legislação educacional brasileira no que diz respeito à educação musical. De antemão, é válido ressaltar que, desde o século XIX, a Música faz parte de orientações legais para a educação brasileira, com diferentes propósitos e ênfases.

Sousa (2017), em estudo que trata do histórico das legislações sobre o ensino de Música no Brasil, faz menção ao período problemático pelo qual passava o ensino de Artes no país, principalmente o ensino de Música, após o decreto nº 981/1890. Consoante Queiroz (2012), este decreto, comparado ao anterior (Decreto nº 1.331 de 1854), “trouxe definições mais pontuais acerca dos conteúdos de Música que deveriam fazer parte da formação na instrução primária e secundária”.

No tocante à questão da flexibilização curricular, Penna (2019) sinaliza que, na LDB de 1961, a estrutura dos currículos de Ensino Médio abrigava disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. No entanto, como observa, “a Música está ausente dentre essas disciplinas, aparentemente perdendo um espaço que vinha ocupando até pouquíssimo tempo atrás” (PENNA, 2019, p.4).

Após dez anos, em 1971, a LDB passou por novas alterações, tornando-se a Lei nº 5.692/1971. Sua ementa fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de outras relativas à organização da educação (BRASIL, 1971). Segundo Queiroz (2012), essa lei “trouxe uma importante contribuição para a educação básica, já que estabelece definições mais precisas relacionadas à organização, gestão e financiamento da formação do indivíduo nos 1º e 2º graus”. Apesar disso, houve a manutenção do caráter polivalente no ensino de Artes, esperando-se que,

na disciplina, pudessem ser trabalhadas as quatro áreas artísticas: Teatro, Artes Plásticas, Música e Dança.

A polivalência no ensino de Artes é um desdobramento histórico da inserção obrigatória da Educação Artística na LDB de 1971, conforme observado nas produções de Arroyo (2004), Del-Ben (2005), Fernandes (2004), Figueiredo (2010; 2011), Gonçalves e Abdalla (2012), Pires (2003), Hentschke e Oliveira (1999), Oliveira (2000), Penna (2002; 2004; 2007; 2013), Subtil (2012) entre outros. Segundo Figueiredo (2010), em relação às linguagens artísticas presentes na proposta do ensino obrigatório da Educação Artística na escola, a Música dividiu seu espaço com as Artes Cênicas, as Artes Plásticas e o Desenho. O autor afirma que “a proposta polivalente da Educação Artística contribuiu para a superficialização do ensino das artes como um todo”, de modo que “tal prática tem sido amplamente debatida na literatura específica da área de Música, evidenciando a insuficiência deste modelo para a escola brasileira (FIGUEIREDO, 2010, p. 2).

As publicações dos documentos oficiais, como os PCN, que especificavam, com mais clareza, a respeito das quatro linguagens artísticas que deveriam compor o ensino de arte, mostraram a necessidade de que se contemple o ensino de Música, teatro, dança e artes visuais, de forma que os estudantes, em seu percurso nas etapas de ensino, tivessem vivência em pelo menos uma das linguagens.

De acordo com Penna (2019), pelo trajeto histórico que as áreas das artes passaram até então, durante o qual se constata uma significativa predominância das artes plásticas, garantir que cada modalidade artística tivesse um espaço próprio no componente curricular Arte tornou-se um embate que esses campos começaram a travar. Diante desse cenário, a Música procurou garantir seu espaço próprio, manifestando resultados positivos com a aprovação da Lei nº11.769 de 18 de agosto de 2008, que sanciona a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica.

A atual LDB, antes da alteração dada pela Lei nº 11.769/2008 (substituída pela Lei nº 13.278/2016), previa somente a obrigatoriedade do ensino de Arte, sem definição dos conteúdos obrigatórios dessa área. Na visão de Penna (2019),

[...] para a área de educação musical, que já tinha como referência a Lei 11.769/08, essa nova lei pode ser percebida até como um retrocesso, pois ainda há indagações quanto ao modo como as áreas das artes vão ser efetivadas nos currículos e por profissionais com qual formação. (PENNA, 2019, p.24).

A autora considera que o dado sobre o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino se adequem pode oferecer uma leitura ambígua da lei, por falta de definição e detalhes quanto à formação específica desse professor. Pode-se, nesse sentido, por exemplo, assumir a ideia de que um único professor deva contemplar as várias linguagens. Em outra pesquisa, Penna (2013) destaca que a orientação polivalente tem uma grande contribuição para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que estabelece uma integração das diversas linguagens artísticas.

Pensando na formação superior do(a) professor(a) de alguma das linguagens artísticas, Del-Ben (2010, p. 40) ressalta que “enquanto a LDB prevê a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, a legislação referente à educação superior prevê a formação de professores especialistas, seja de Música, artes visuais, teatro ou dança”. Ou seja, há uma incoerência relativa às práticas na sala de aula na educação básica, pois ao seguir as normativas legais, as universidades formam professores(a) de Música e não há concursos para ocupar este cargo no quadro de profissionais das escolas públicas.

No que diz respeito ao Novo Ensino Médio, a LDB não foi alterada no sentido de incluir o ensino de Música como um componente curricular. No entanto, a flexibilização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio pode ser compreendida como mais um espaço para a Música no currículo desta etapa, isto é, a partir de propostas elaboradas nos itinerários formativos.

Na proposta do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) foram realizadas alterações referentes à ampliação da carga horária, à flexibilização curricular, e ao financiamento da reforma por meio de recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, também, do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), como verifiquei na TABELA 2, a seguir:

Tabela 2 – Dispositivos educacionais alterados com a Lei nº 13.415/2017

Dispositivo legal	Artigos alterados/acrescentados
Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).	Art. 24; 26; 36; 61; 62; (Alteração); Art. 35-A; 44; (Acréscimo);
Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB	Art. 10 (Acréscimo);
Consolidação das Leis do Trabalho - CLT	Art. 318; (Alteração);
<b>TOTAL:</b>	<b>03</b>
	<b>09</b>

Fonte: BARBOSA, 2019, p. 8.



Em relação ao ensino da arte, na LDB de 1996, destacam-se alguns pontos relevantes, como as alterações presentes em seu artigo 26, o qual prevê que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. No que toca à “parte diversificada”, descrita no artigo 35, entende-se que ela serve para que os profissionais da educação tenham a oportunidade de adequar seus currículos e práticas à realidade de sua Instituição de ensino e, igualmente, do local onde está inserida. Tal parte pode corresponder a até 40% dos currículos locais, formados por projetos ou pelas já mencionadas disciplinas optativas. Dentro desta margem, cabe aos profissionais da educação a definição dos conteúdos que serão relevantes para o contexto no qual se encontram inseridos. Consequentemente, as escolas podem se organizar, incluindo temas de relevância social e cultural em articulação à realidade tanto de seus alunos quanto da comunidade escolar como um todo.

A diretriz para organização do currículo distribuído entre BNCC e parte diversificada foi uma das bases para a implementação da Lei nº 13.415/2017, a partir do EMTI. De acordo com a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, este Programa tem como principais características a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, alicerçado na Base Nacional Comum Curricular e na nova estrutura do Ensino Médio:

Art. 2º O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria. (BRASIL, 2017).

Segundo a Portaria nº 727/17, o Programa “busca suprir a necessidade de estabelecer ações conjuntas que propiciem novas organizações curriculares para o novo Ensino Médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens”.

#### 2.4.1 Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio e o ensino de Artes

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens. Ela se aplica exclusivamente à educação escolar, de acordo com o § 1º do artigo 1º da LDB (Lei nº 9.394/1996). O documento

está orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCN (BRASIL, 2017, p.7).

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade com o proposto para a educação infantil e o Ensino Fundamental, centrando-se no desenvolvimento de competências e orientando-se pelo princípio da educação integral. Desse modo, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica norteiam tanto as aprendizagens essenciais, a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio, quanto os itinerários formativos, a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Por sua vez, às escolas é conferida certa autonomia para organização de seus currículos, de forma a adequá-los aos seus contextos e condições particulares em termos de áreas, componentes, projetos, centros de interesse etc.

Ao analisar a BNCC do Ensino Médio, percebe-se que ela se estrutura por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), em conformidade com o que dispõe o artigo 35-A da LDB. Em seu texto, estão definidas as competências gerais assim como as habilidades específicas para cada área do conhecimento, os quais também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Veja-se a FIGURA 3:

Figura 3 - Esquema das competências gerais estabelecidas para a educação básica



Fonte: BRASIL, 2017, p.468.

Como se pode observar, a estrutura da BNCC segue a respectiva ordem Área de Conhecimento, Competências Específicas e Habilidades, a qual prevalece em todas as etapas da educação básica. De forma específica, no que se refere ao Ensino Médio, determinam-se:

**Área de Conhecimento:** Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio e destaca particularidades no que concerne ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização.

**Competências específicas:** Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.

**Habilidades:** Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p.33).

A BNCC apresenta cinco unidades temáticas em que estão citadas as quatro linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e Música. Sob essa ótica, é com a área de Linguagens e suas Tecnologias que dialoguei nesta pesquisa, pois é nela que se encontram as artes e a partir dela que as escolas se orientam para a organização de seus itinerários formativos, os quais podem incluir a Música.

De acordo com o documento em foco, “o campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2017, p. 480). Ao ler o que é proposto nessa área de conhecimento, percebi sua preocupação em expandir a consciência e promover a reflexão crítica dos estudantes sobre as questões que os cercam.

Tendo isso em vista, destaco aqui a competência 3 e suas habilidades referentes às linguagens artísticas, por sua vez, baseadas nos PCN do Ensino Médio:

**Competência Específica 3:** Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos

Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2017, p. 485).

No âmbito desta competência, as habilidades referentes às linguagens artísticas são: “Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos” (EM13LGG301); e “Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética” (EM13LGG304). (BRASIL, 2017, p. 486).

Em síntese, no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias possui como responsabilidade propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, as quais são objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

No que tange à educação e práticas musicais, compreendo que, na proposta da BNCC, as habilidades enfocadas podem ser contempladas nos itinerários formativos, como campo artístico, isto é, desde que demandadas por parte da comunidade escolar. Porém, na atual conjuntura das escolas de Ensino Médio, ainda falta espaço para que o ensino de Música figure como prioridade nas propostas.

Figueiredo (2016), em estudo que buscou analisar o impacto da Lei nº 11.769/2008 em sistemas de educação de todas as regiões do país, afirma que diante da operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, os sistemas educacionais deveriam incluir, em seus currículos, disciplinas específicas para as diferentes linguagens artísticas, pois há presença de profissionais licenciados nas diferentes áreas artísticas atuando nas escolas. O autor destaca esta condição na 2ª versão da BNCC, ao considerar que “cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação especializada” (Figueiredo, 2016, p.12). Novamente, vemos uma incoerência entre legislação e a realidade escolar e profissional.

De acordo com Barbosa (2021, p. 11), a BNCC atual apresenta uma educação reducionista, que “se distancia da formação integral e humana defendida pelos teóricos da matriz histórico-crítica, bem como das finalidades do Ensino Médio expressas na vigente LDB”. Tal formação da qual a educação vem se distanciando, segundo Barbosa (2021),

caracteriza-se, dentre outras coisas, como aquela que prepara o educando para o trabalho e para a cidadania, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, assim como sua compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

### **3 MÚSICA, JUVENTUDE E ESCOLA: PESQUISAS NO CONTEXTO ACADÊMICO BRASILEIRO**

Esta pesquisa, como previamente assumido, se propõe à busca pela compreensão dos sentidos da Música no Novo Ensino Médio, especificamente, partindo das observações dos ensaios da Banda Central e das perspectivas de seus integrantes. Em função deste objetivo, o presente capítulo articula algumas pesquisas que tratam da importância e da participação dos jovens nas atividades artísticas e culturais desenvolvidas na escola, no Ensino Médio. No decorrer do capítulo, procurei dialogar com elementos presentes nesta pesquisa com os trabalhos apresentados, como a pluralidade de identidades juvenis, expressões simbólicas dos jovens e a relação dos jovens com a música no Ensino Médio.

#### **3.1 OS JOVENS E O (NOVO) ENSINO MÉDIO**

Em pesquisa desenvolvida acerca dos sentidos atribuídos pelos jovens à escola em suas práticas culturais, Oliveira (2016) apresenta alguns sentidos atribuídos à escola a partir de obras fílmicas produzidas por estudantes do Ensino Médio. A autora argumenta que a procura por sentidos é mais uma necessidade à compreensão dos sujeitos dessa etapa da Educação. Sua investigação parte do reconhecimento de “juventudes”, plural, pelo qual os sujeitos são concebidos sob a perspectiva de uma constituição identitária heterogênea, isto é, os jovens “produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam com o mundo da escola”. Por outro lado, o termo “juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional” (Oliveira, 2016, p. 18).

Segundo Carrano (2013), “juventude é uma categoria que ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos”:

As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude. Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção

de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (CARRANO, 2013, p. 15).

Ao adotar o conceito de *juventudes* nesta pesquisa, torna-se necessário investigar e analisar as relações de identidade e a demarcação de territórios dos jovens na escola. Em se tratando do Estadual Central, é evidente a pluralidade de práticas, representações, símbolos e rituais, pelos quais os alunos buscam demarcar uma identidade juvenil a partir dos grupos e clubes que formam.

Nesse contexto, Dayrell (2009, p. 19) avalia que

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os (sic) como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade através dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual algumas de suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado.

É a partir dessa pluralidade de identidades juvenis, evidente no Estadual Central – inclusive como uma das principais características dessa escola –, que este estudo se desenvolve, isto é, apoiando-se nas várias expressões simbólicas de seus alunos, como representações e convenções que estabelecem suas relações de “pertença”, códigos culturais e de linguagem.

A busca pela compreensão das motivações dos estudantes para o engajamento na Banda Central nos tempos livres do ensino integral, igualmente, leva em conta suas experiências de vida, como a influência familiar, as experiências musicais formais, informais e afetivas. Sob esse prisma, Carrano (2011) sinaliza a necessidade de percepção da heterogeneidade constitutiva do espaço educativo formal, uma vez que os sujeitos ali inseridos estão a todo momento acompanhados de suas experiências. Com efeito, a escola configura-se como um local no qual os alunos podem reproduzir aquilo que faz parte de sua formação pessoal no processo de socialização com colegas que manifestam interesses comuns.

Ainda, de acordo com Dayrell (2002), “os jovens vêm lançando mão da dimensão simbólica como a principal e mais visível forma de comunicação e cada vez mais intensa a forma de se expressarem nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si

mesmos e da sociedade”. Sob esse ponto de vista, a relação existente entre jovens e Música, mais especificamente em suas vivências nos grupos musicais, assume um valor em si, como exercício das potencialidades humanas (DAYRELL; CARRANO, 2005, p.21). Diante disto, é importante valorizar essas experiências no sentido de colocá-las em um lugar de desenvolvimento de habilidades, onde cada jovem traz consigo sua própria bagagem cultural, isto é, da mesma forma que exercem suas potencialidades humanas com outras linguagens artísticas.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que também remete a uma das propostas do Novo Ensino Médio, Kandler (2020) buscou compreender as relações entre as formas de inserir a Música em um instituto federal na cidade de Florianópolis (IFSC-Florianópolis) e a proposta de educação profissional e tecnológica já formalizada da Instituição. A autora se baseou em três eixos, a saber, os princípios da educação profissional e tecnológica, a Música como trabalho e a Música como prática. Chamou a atenção de Kandler (2020) o fato da Instituição em foco não oferecer cursos técnicos ou superiores de Música, mesmo estando a Música presente no espaço há mais de 70 anos por meio de atividades curriculares e extracurriculares. De acordo com a pesquisadora, as formas pelas quais a Música é inserida no contexto do seu campo de pesquisa apontam que a Música tem muitos potenciais formativos e pode ser inserida de diferentes maneiras no contexto da EPT, a depender da concepção de quem irá estabelecer essa relação. No entanto, a dificuldade em ofertar o ensino de Música como uma opção de curso profissionalizante ou técnico, na maioria das vezes, vem das instituições que regem os currículos e que estão acima da gestão escolar.

Segundo Kandler (2020, p. 455), o diretor do IFSC – Florianópolis afirmou que a dificuldade em ofertar essa linguagem artística é devida à “cultura industrial” existente na Instituição, uma vez que “predominam os cursos na área das ciências exatas, voltados para a formação de trabalhadores para a indústria local”. Compartilho do mesmo questionamento de Kandler (2020) quando analiso a oferta de cursos e itinerários formativos para os alunos do Estadual Central, pois, se há um interesse evidente por parte dos alunos da Escola, por que não ter Música como opção profissionalizante? Ou até mesmo ofertá-la como um itinerário formativo para TODOS os que têm interesse nessa área.

Leão (2018), em seu trabalho intitulado *O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro?* propõe uma discussão sobre os aspectos que caracterizam o atual Ensino Médio brasileiro e a atual legislação a ele referente. Este estudo também aborda as implicações para a relação de jovens com esse nível de educação no contexto atual de sua



massificação. Para o autor, existem, no Ensino Médio, disputas em torno de diferentes projetos educacionais diferenciados em termos de concepções políticas que implicam nas perspectivas que tocam as questões das juventudes brasileiras.

No trabalho, Leão (2018) conclui que a atual reforma do Ensino Médio revela outros interesses para além do atendimento às demandas dos jovens. Em suma, sob o ponto de vista da flexibilização da oferta, constata-se que ela atende preferencialmente à demanda de governadores e gestores estaduais, ao mesmo tempo que torna limitadas as possibilidades para os jovens estudantes. O pesquisador afirma, ainda, que a reforma propõe “uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do Ensino Médio” (p. 8), argumentando que tal fragmentação retrocede às concepções reducionistas da formação de nível médio, de modo a deixar de lado o ensino noturno, o qual “atende preferencialmente aos jovens das camadas populares” (p.8).

Ao trazer o que os jovens pensam sobre a atual reforma, Leão (2018) afirma que “eles encontraram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do aluno ideal” (p.13). Além disso, esse estudante chega à escola com suas experiências culturais, humanidades individuais, assim como suas desumanidades, marcadas pela desigualdade social, como desemprego, precariedade de formação escolar, “vivência de situações de violência, racismo e sexismo” (p.13). Por fim, Leão (2018) desfecha seu trabalho com alguns questionamentos acerca da responsabilidade das reformas propostas quanto aos desafios da atual juventude brasileira, às possibilidades de se construir processos educativos que dão suportes para projetos de vida de jovens pobres e às possibilidades de construção de referências positivas nas trajetórias juvenis por parte de professores e gestores.

Ramos (2020) desenvolveu um trabalho intitulado *Os jovens do Ensino Médio e o currículo ofertado nas escolas públicas*, no qual traz reflexões sobre o currículo proposto para o Ensino Médio das escolas públicas e sobre as expectativas dos estudantes deste nível. Para a autora, “pensar nos estudantes que compõem os bancos escolares do Ensino Médio implica compreendê-los como sujeitos em processo de desenvolvimento” (p.5). Na mesma direção dos trabalhos mencionados anteriormente, a autora ressalta a necessidade de respeitar as condições naturais e sociais dos jovens, uma vez que tratá-los como sujeitos singulares e em desenvolvimento “compreende um processo de construção das suas estruturas: cognitiva, social, física e emocional, que são fortemente influenciadas pelo meio que o circunda” (p. 4).

Em seu trabalho, Ramos (2020) também pondera que a falta de sentido e objetivo para estudar destes jovens que frequentam o Ensino Médio ganha força, pois eles percebem que, atualmente, o diploma já não lhes garantirá minimamente a possibilidade de ascensão social. A propósito, essa dificuldade de ascensão relaciona-se com a lógica mercadológica, levando-se em conta que a inclusão dos jovens no mercado de trabalho também não é garantida, o que vem a reforçar ainda mais a descrença em relação aos estudos. Como consequência, “o currículo precisa ser repensado em função destes educandos enquanto sujeitos da ação educativa”, de modo que sua formação acadêmica lhes favoreça não somente a inserção no mercado de trabalho, mas possa, também, lhes despertar outros interesses, além do capital.

Bungenstab (2021, p. 20-21) buscou compreender a relação da juventude com a Instituição escolar, bem como quem são os jovens que frequentam o Ensino Médio público - especificamente a partir da cidade de Goiânia. Extraídos de um questionário respondido por 297 estudantes, os dados apontaram que eles “acreditam que a juventude é uma fase para aproveitar a vida com liberdade”. Além disso, “vêm a juventude como uma fase de amadurecimento/responsabilidade”. O autor defende que, pelo fato de a escola ser uma Instituição que recebe estudantes heterogêneos, com diferentes perspectivas de vida, faz-se necessário “pensar em uma cultura juvenil que cotidianamente reflete sobre seus modos de viver, experimentando e vivenciando o Ensino Médio de modo a (re)construir, por meio de críticas, confrontos e debates”. Partindo dos dados dessa pesquisa, percebe-se que as juventudes contemporâneas têm vivenciado processos heterogêneos de socialização, o que lhes tornam sujeitos socialmente mais sensíveis, capazes de tomar suas próprias decisões e se posicionarem, inclusive no espaço escolar.

### 3.2 OS JOVENS, A MÚSICA E O ENSINO MÉDIO

O tópico acima apresentou alguns trabalhos que trazem à luz discussões sobre a relação entre os jovens e o Ensino Médio, a fim de mostrar como esta etapa da Educação Básica tem sido pensada a partir das juventudes. Já, no presente tópico, procurei expor pesquisas que tratam da importância e da participação dos jovens nas atividades artísticas e culturais desenvolvidas na escola.

Carrano (2002) considera a convivência continuada em grupos, ou simplesmente em duplas, uma possibilidade de criação de relações de confiança e de construção de

identidades individuais a partir da aprendizagem de relações coletivas. Assim, grupos de estilos também são tomados como grupos de atitudes compartilhadas.

Nessa perspectiva, os grupos juvenis que se formam por determinados gostos musicais demonstram a importância da identidade musical para a escolha dos amigos. O mesmo acontece quando se trata da formação de grupos musicais, já que este processo é parte das formas de ocupação do tempo livre, por sua vez, divididas em duas dimensões constitutivas da condição juvenil: o grupo de pares e o tempo de lazer (CARRANO, 2002). De acordo com o autor, a formação de grupos musicais está relacionada com o gosto musical comum entre os pares e, assim como a identidade musical influencia na escolha dos amigos, também influencia na formação de um grupo musical e sua identidade grupal.

Um estudo desenvolvido por Arroyo (2007) discute a escola e a interação entre adolescentes e Música popular sob uma perspectiva socio-musical da interação humano-Música. A autora se apoia em DeNora (2000) que teoriza sobre a “força semiótica da Música”. Esta pesquisadora demonstra que, além da Música ter um papel social na vida dos jovens no sentido da socialização e das atitudes compartilhadas, também exerce uma função de mostrar suas formas de estar no mundo e em sociedade, de forma não verbal. Referindo-se à forma como a Música está diretamente ligada à vida social e afetiva dos sujeitos, Arroyo (2007) cita DeNora (2000) para explicar que “ela [a Música] está implicada em muitas dimensões do agenciamento social”, como “sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia” (DENORA, 2000, p.16, *apud* ARROYO, 2007, p.8).

A relação entre jovens e Música identificada no Estadual Central abarca as dimensões sociais trazidas por DeNora (2000), na medida em que os estudantes, sobretudo os integrantes da Banda Central, manifestam uma gama de atitudes compartilhadas via gostos musicais comuns, bem como necessidade de ocupar o tempo com o que lhes causa prazer.

Em um levantamento bibliográfico publicado por Arroyo (2009), a autora apresenta trabalhos que abordam a temática da relação Música-jovens a partir da perspectiva da sociologia da Música. Assim, dentre os autores que problematizam este mesmo tema, destaco Mueller (2002) que defende uma “hipótese dos gostos culturais”. Esta hipótese baseia-se no que Mueller identifica como “posição social vinculada à idade, gênero, etnicidade e classe social” como fatores que distinguem gostos musicais. Entretanto, a autora destaca que existe uma visão mais atualizada que defende que, nas sociedades pós-industriais, as culturas do gosto não mais estão correlacionadas com classe sociais. Diante disso, é inevitável lembrarmos que, com o acesso aos inúmeros produtos musicais, gêneros e artistas, os jovens de hoje têm um leque gigante de

opções musicais, independentemente de sua classe social. Como consequência, a questão do gosto musical e da relação entre os jovens com a Música é determinada para além dos fatores sociais. Nesse contexto, no que toca especificamente o Estadual Central, constata-se que as relações construídas por meio da Música e do gosto musical não são influenciadas pelas classes sociais dos alunos, quer dizer, de modo a impor barreiras em suas práticas musicais.

Pesquisa desenvolvida por Lopes da Silva (2009) apresentou os sentidos de pedagogia musical dentro do Programa Escola Aberta em uma escola pública de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. De acordo com a autora, o programa propõe, a partir da abertura da escola aos fins de semana, uma ressignificação do espaço escolar para os jovens, de modo que a escola seja vista para além de uma estrutura institucional, isto é, como um ambiente mais atrativo e participativo, que estimule maior aproximação dos estudantes. Para Lopes da Silva (2009, p. ), a Música, neste programa, “é vista como uma ferramenta de reversão do quadro de exclusão e violência entre os jovens considerados em situação de vulnerabilidade social”. No entanto, a forma na qual os jovens tomam sentidos diante de propostas institucionais é muito individual, não indo necessariamente ao encontro do objetivo principal dos programas de combate à vulnerabilidade social. Não obstante, ainda assim é possível alcançá-lo a partir do momento em que há participação integral das iniciativas, como foi o caso do Programa Escola Aberta. Lopes da Silva (2009) conclui que os interesses e os sentidos para os jovens em participarem das oficinas de Música, especialmente dos grupos de hip-hop da Escola, estavam associados às questões identitárias, socializadoras, como forma de expressão e autorreflexão, e, igualmente, ao fato de o programa ser visto como um espaço de pertencimento aos participantes das oficinas de Música.

O engajamento e a articulação da gestão escolar de escolas de Ensino Médio para a presença da Música são de extrema importância, pois os princípios e pontos de vista da equipe gestora, que representa a instituição, têm grande influência sobre as iniciativas e atividades desenvolvidas nas escolas. Sob a ótica dessa importância, a pesquisa desenvolvida por Dorigatti e Luchese (2021) apresenta as concepções de gestores da rede privada da Educação Básica acerca da inserção, do planejamento e da manutenção do ensino de Música na escola, bem como sobre o lugar e a importância da música neste contexto. Ao analisar os processos de introdução, construção e reverberações do ensino de Música no contexto da rede privada, a partir da visão da gestão, concluíram que a Música aparece como algo lateral, eventual e efêmero, que pode ser, talvez, trabalhado em outras disciplinas. Atividades envolvendo a Música de maneira mais específica, muitas vezes, se inserem no conjunto das extracurriculares e, mesmo no setor

privado, a Música não é garantida em sua totalidade. Os gestores entrevistados revelaram, em seus discursos, a importância da música, porém, de forma genérica.

Uma grande contribuição para a literatura sobre Música e juventude foi a publicação do livro de Arroyo, Cardoso, Feichas e Narita (2020), intitulado *Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade*. A obra é organizada em sete capítulos que apresentam recortes de pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas entre 2013 e 2017, nas quais são expostas situações de ensino-aprendizagem de jovens na contemporaneidade buscando “compreender acerca das dimensões vinculadas às interações de jovens e Músicas (processos e produtos) nas diversas esferas subjetivas, sociais e culturais” (ARROYO *et al.*, 2020, p. 9). De acordo com os trabalhos apresentados no livro, pode-se concluir que os jovens são os responsáveis pela potencialidade da contemporaneidade sobre as expressões e as constituições juvenis, por meio do processo de consumo e criação musical. Ademais, os referidos trabalhos discutem o quanto as práticas musicais do segmento social em foco são importantes para sua constituição, contribuindo para criação de novas estéticas musicais a partir de experiências no contexto de suas localidades e instituições.

Das pesquisas apresentadas no livro, destaco, a seguir, aquelas que mais me chamaram atenção, sobretudo por dialogarem com as temáticas que surgiram ao longo do processo empírico.

O trabalho de Feichas e Rodrigues (2020) introduz um recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida por Rodrigues (2018), o qual descreve o processo de aprendizagem colaborativa advindo das práticas musicais realizadas em uma oficina, em uma escola estadual da cidade de Belo Horizonte, por sua vez, desenvolvidas por bolsistas do PIBID e alunos do Ensino Médio no ano de 2014. A partir da experiência com o desenvolvimento e a aprendizagem não formal e das práticas informais desses sujeitos, buscou-se compreender o percurso de adaptação desses dois tipos de processos de aprendizagem musical. De acordo com os autores, foi identificada uma prática colaborativa entre bolsistas e alunos, bem como a criação de um contexto para que estes desenvolvessem suas habilidades sociais e cognitivas a partir da interação entre pares nos períodos das oficinas. Diante desse cenário, Feichas e Rodrigues (2020) concluíram que a prática colaborativa foi fundamental para a aprendizagem, à qual se agregou, ainda, o benefício relativo ao fortalecimento da interação entre os participantes da oficina e os bolsistas. Além disso, os pesquisadores concluíram que essa prática pode ser elementar para “ampliar, desmistificar e facilitar os processos de ensino e aprendizagem da Música” (FEICHAS e RODRIGUES, 2020, p.71).

Em relação ao trabalho de Paarmann (2020), no âmbito da obra anteriormente citada, vê-se um questionamento sobre a pouca atenção às dificuldades que surgem no decorrer do percurso de autoaprendizado, mais especificamente de guitarristas. O autor faz uma reflexão acerca das vezes em que é ignorado o “desejo do autoaprendiz por uma orientação musical feita por professores, seja presencialmente ou à distância” (PAARMANN, 2020, p.111), e da relação entre o autoaprendizado e o aprendizado dirigido, partindo do fato de que ela “não se limita a ser linear, isto é, o autoaprendizado não deixa de ocorrer a partir da opção pelo aprendizado dirigido”. Paarmann (2020) conclui seu trabalho nos mostrando a relevância da consideração por esta forma de aprendizado, porquanto, sendo ela uma parte importante do processo, deve-se ter em vista que a troca de experiências com pessoas em níveis de saberes e de aprendizado diferentes pode ser uma peça-chave para o aprimoramento do desempenho musical do autoaprendiz.

O capítulo destinado ao trabalho de Simões (2020) apresenta algumas implicações da *teoria do significado musical* desenvolvida por Lucy Green (2008) para a educação musical. De acordo com a leitura do autor, a relação entre os ouvintes e a Música pode ser descrita e analisada à luz da referida teoria, compreendida a partir de categorias de significados denominados “inerentes e delineados”. Conforme Simões (2020), “são os ouvintes que atribuem à Música tais significações, por isso uma mesma Música pode assumir diferentes significações a depender do ouvinte” (p.121), isto é, a partir de suas experiências e familiaridade com a Música em questão. Conclui-se que a teoria de Green “possui implicações diretas para a educação musical” (p. 122), pois, diante dos aspectos ideológicos que limitam a experiência musical, podemos pensar em ações pedagógicas para modificá-los. Ademais, o autor ressalta que a teoria “representa uma possibilidade para compreender a experiência musical do ponto de vista sociológico” (p.121), além de contribuir para um “processo amplo de conscientização musical e formação humana” por conceber as relações entre ouvinte e Música como sinônimo de compreensão de nossa própria cultura.

Como podemos identificar, a síntese dos trabalhos acima, integrantes da obra de Arroyo *et al.* (2020), apontam aspectos da relação existente entre Música, juventude e Ensino Médio. Seus autores nos mostram como as juventudes, ao longo de sua história, vêm desenvolvendo contornos próprios em contextos sociais e culturais distintos, de modo que, por meio das diversas formas de expressão, os jovens vem ganhando mais visibilidade. Em se tratando da convivência grupal, ou mesmo em duplas, as pesquisas nos permitem entendê-la como possibilidade de criação de relações de confiança e de construção de identidades

individuais a partir da aprendizagem de relações coletivas. Nesse contexto, torna-se possível concluir a expressão do gosto musical comum entre pares e grupos notadamente contribui para a constituição da identidade grupal. A Música, portanto, está diretamente ligada à vida social e afetiva dos jovens, e a participação destes em atividades musicais está, igualmente, associada às questões identitárias e socializadoras, isto é, como forma de expressão e autorreflexão.

As pesquisas sobre a inserção da Música nas escolas de Ensino Médio indicam que, de acordo com a concepção de quem irá estabelecer a relação discutida anteriormente (gestão, secretarias de educação etc.), a Música se apresenta com potenciais formativos diversos e pode ser inserida de diferentes formas e em diferentes contextos nas atividades escolares, inclusive na educação profissionalizante. Por outro lado, existe uma dificuldade em ofertar essa linguagem artística no contexto de uma escola de Ensino Médio que ofereça ETP, devido, sobretudo, à sua cultura eminentemente industrial, de forma que, nessa modalidade de educação, predominam cursos voltados para a formação de trabalhadores destinados à indústria local dos municípios e estados. Em relação ao Ensino Médio regular, por sua vez, conforme previamente sinalizado, pesquisas mostram que a Música aparece como algo lateral, eventual, possível de se trabalhar em outras disciplinas, de modo que as atividades mais especificamente centradas nela são, em grande parte, extracurriculares.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é um estudo de caso, de caráter qualitativo. No presente capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos empregados para investigar e responder os objetivos e questões desta pesquisa, a saber, compreender os sentidos da Música no Estadual Central, no contexto do Novo Ensino Médio, a formação da Banda Central no contexto da estruturação dos itinerários formativos e a importância da música no Novo Ensino Médio na perspectiva dos integrantes da Banda Central, bem como da direção e da supervisão pedagógica da Escola.

A coleta de dados estava prevista para ser realizada na escola a partir da observação dos participantes, dos períodos de ensaio da Banda e de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas com seus integrantes e, também, com a coordenação pedagógica da Escola. No entanto, devido à situação de isolamento social imposta pela COVID-19, as observações no campo foram impossibilitadas. Por este motivo, resolvi considerar como parte dos dados, e visando ao enriquecimento da pesquisa, os ensaios e apresentações observados entre 2018 e 2019, bem como as conversas informais que tive com os integrantes da Banda nesse período.

Os dados então obtidos contribuíram tanto para a definição do foco da pesquisa quanto para o roteiro de entrevistas. Estas, por seu turno, ocorreram em 2019 e em 2020. Foram realizadas quatro entrevistas pilotos individuais com quatro integrantes da Banda Central pela plataforma *Zoom*, uma entrevista coletiva *on-line* semiestruturada com cinco participantes da Banda e uma entrevista individual com o vice-diretor e a coordenadora da Escola. Dentre os cinco participantes da entrevista coletiva, três deles participaram das entrevistas pilotos individuais.

A transcrição das entrevistas pilotos possibilitou identificar e selecionar temas recorrentes presentes nas falas dos alunos participantes, como motivações para se envolverem com a Música nos tempos livres no espaço escolar, os objetivos da formação da Banda Central e a importância da música na Escola. Partindo desses temas, achei pertinente realizar uma entrevista coletiva com os mesmos integrantes, bem como entrevistas individuais com o vice-diretor e com a coordenadora do Ensino Integral da Escola, pois surgiram novas temáticas e perguntas ao longo do processo.

##### 4.1 A BANDA CENTRAL: UM ESTUDO DE CASO



A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi o Estudo de Caso de caráter qualitativo. Yin (2005, p.19-38) afirma que existem múltiplas possibilidades de estudo de caso e que esse método pode também ser desenvolvido exclusivamente com dados quantitativos, pois, embora a pesquisa qualitativa tenha uma íntima relação com o estudo de caso, essas expressões não são sinônimas (YIN, 2005, p.19-38). Para Pucci et al (2020), o campo empírico da pesquisa qualitativa contém uma complexa inter-relação de conceitos e abordagens teóricas advindas da busca pela compreensão de significados atribuídos a um determinado fenômeno.

Sob essa mesma perspectiva de abordagem qualitativa, Yin (2005, p.32) considera que o estudo de caso é “uma observação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Yin ainda acrescenta que tal metodologia é ainda mais conveniente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos e a interpretação torna-se mais proficiente.

Segundo Penna (2015, p.104), “os estudos de caso mostram-se como uma alternativa adequada e produtiva para investigar diversos fenômenos pedagógicos, quando os problemas/questões de pesquisa estão voltados para conhecer e analisar uma situação educativa existente”. Autores como Minayo (2008, p.57), Laville e Dionne (1999 p. 224-225) consideram a abordagem qualitativa adequada para a compreensão das relações, percepções e produtos de interpretações que os sujeitos constroem em torno de algo. Dessa forma é possível desenvolver uma categorização dos elementos, de modo que o pesquisador se detenha nas peculiaridades dos fenômenos e nas nuances.

A partir dos apontamentos dos autores acima, entende-se, portanto, que as propostas de pesquisa qualitativa visam compreender aspectos de um fenômeno e contexto específico. Assim, adotar o estudo de caso com tal abordagem mostra-se um caminho favorável para atingir os objetivos deste trabalho, visto que envolve indivíduos, acontecimentos e um lugar que integram o objeto de pesquisa, além de uma interpretação dos significados intrínsecos e extrínsecos presentes nos dados.

## 4.2 O INÍCIO DA PESQUISA

Como já mencionado, eu havia sido professora de Música do Estadual Central entre 2018 e 2020. Minha entrada no campo empírico como pesquisadora deu-se no segundo semestre de 2019.

Um dos marcos do início da formação da Banda Central foi a movimentação de alunos com instrumentos musicais pelos corredores da Escola, em 2018. A curiosidade dos professores e demais alunos em relação a esse movimento era ambígua, pois não sabiam se tinha relação com a aula de Música ou com outra iniciativa da Escola. Esses alunos se encontravam na sala de Música, uma sala de aula de configuração comum, com as cadeiras dispostas em círculo, sem mesas, e com 15 violões de cordas de *nylon* sobre as cadeiras. No ano de 2019, houve alterações na organização e distribuição das turmas do Estadual Central, o que ocasionou a perda da sala de Música. Ela precisou ser disponibilizada para uma turma do segundo ano. Diante dessa mudança, a Banda Central passou a ensaiar no espaço onde se reunia o Grêmio estudantil e no auditório da Escola.

Nessa época de observações e conversas informais, eu fazia parte do corpo docente como professora de Música e minha relação com os alunos tinha como pilar uma proximidade respeitosa e de confiança uns com os outros. Costumava conversar sobre Música com eles pelos corredores, e, entre uma conversa e outra, me contavam sobre assuntos pessoais relacionados às suas experiências musicais. Percebi que o meu interesse pelas suas histórias criou um alicerce para uma convivência leve entre nós.

É muito importante destacar que, dentre os 15 participantes da Banda Central, oito deles tinham aula de Música no currículo flexível e eram meus alunos. Essa informação será discutida posteriormente na análise dos dados, não obstante, trazê-la aqui ilustra o início do meu processo de observação dos ensaios e as circunstâncias das conversas informais com os envolvidos.

### 4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

#### 4.3.1 Pseudônimos

Durante o distanciamento social entre 2020 e 2021, mantive contato com alguns integrantes da Banda via *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*. Nestes espaços, pude conhecê-los um pouco melhor do que nos momentos de convivência na Escola. Pensar em pseudônimos<sup>20</sup> para cada um deles tornou-se mais fácil por ocasião das visualizações de *status*, memes e troca

---

<sup>20</sup> A pesquisa foi submetida para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), seguindo um rigoroso protocolo de ética. Os participantes foram esclarecidos verbalmente e pelo termo de consentimento livre e esclarecido de que não eram obrigados a participar de nenhuma das etapas da pesquisa.

de mensagens que tivemos, uma vez que os participantes da pesquisa optaram por me deixar fazer as escolhas.

Inspirada no procedimento ético adotado por Lopes da Silva (2000) em sua pesquisa *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero*, escolhi pseudônimos que contemplassem elementos do universo juvenil apresentados em suas roupas, cabelos, memes de animes<sup>21</sup> e referências musicais, que eram compartilhados com uma frequência significativa em suas redes sociais. Segundo Calixto (2019, p.5), “os memes, assim como outros produtos do ciberespaço, oferecem aos estudantes possibilidades de se expressar, mobilizar desejos e afetos, e outras experiências que, por vezes, escapam do convívio *off-line*”.

Portanto, como parte dos procedimentos éticos, criei pseudônimos para os participantes baseados em suas descrições, bem como em observações e análises pessoais acerca de suas personalidades, gostos e relação com a Música. Estes fatores foram revelados durante nossa convivência e, também, em seus depoimentos, presentes nas entrevistas *on-line* em algumas de suas publicações em suas redes sociais.

A seguir, apresento um breve retrato destes jovens.

**Caruh Chiaki**<sup>22</sup>: aluno idealizador da Banda Central, 19 anos, pianista e apaixonado por música e por seu instrumento. Ganhou o seu primeiro teclado aos 5 anos de idade e aprendeu a tocar com professores particulares de teclado e piano. Atualmente, é regente e pianista correpetidor em um coral no interior da Bahia. Seu pseudônimo é uma mistura de seu apelido e nome artístico “Caruh” com o nome de um personagem de anime, Chiaki, protagonista de um anime chamado Nodame Cantabile. Chiaki busca ser um maestro reconhecido e tenta ajudar uma amiga a se dedicar ao piano, de modo que nos episódios do desenho passam muito tempo ensaiando para que ela se desenvolva com seu instrumento. A escolha deste personagem deve-se ao fato de a paixão pela música ser um ponto forte comum entre o aluno e o personagem.

**Lê Kahoko**<sup>23</sup>: violinista, 18 anos, aprendeu a tocar violino em uma orquestra jovem de Belo Horizonte e a gostar de música em seu meio familiar, composto por vários músicos que a influenciaram a seguir esse caminho. De acordo com Lê, seus cortes de cabelo são inspirados em seus personagens de animes preferidos. Seu pseudônimo é uma mistura de seu apelido “Lê”

---

<sup>21</sup> Anime: termo abreviado da palavra “animação” em japonês, que se refere a qualquer animação. Geralmente, toda animação japonesa, ou boa parte delas, também possui uma versão em mangá (quadrinhos japoneses). <https://www.copeltelecom.com/site/blog/voce-sabe-o-que-e-anime>. (Acesso em 10/04/2021).

<sup>22</sup> Personagem do anime Nodame Cantabile. Ver: [https://nodamecantabile.fandom.com/wiki/Chiaki\\_Shinichi](https://nodamecantabile.fandom.com/wiki/Chiaki_Shinichi)

<sup>23</sup> Personagem protagonista do anime La Corda d'Oro. Ver: [https://lacordadoro.fandom.com/wiki/Kahoko\\_Hino](https://lacordadoro.fandom.com/wiki/Kahoko_Hino)

e do nome da personagem Kahoko, protagonista de um anime chamado “La Corda d’Oro”. Trata-se de uma garota interessada em Música que ganha um violino com poderes mágicos. Sem nunca ter tocado violino antes, Kahoko apresenta habilidades extraordinárias quando entra em contato com o violino sobrenatural, o qual reage de acordo com seu humor. Além de este ser um instrumento em comum entre a personagem Kahoko e Lê, ambas possuem uma afeição por tocar e passaram a desenvolver suas técnicas a partir de um movimento musical ocorrido em suas escolas. Ao longo de nossa convivência, observei que ela passou a levar seu violino para a Escola todos os dias.

**Violet:** cantora, 19 anos, tem o pai, músico profissional, como grande referência para seu envolvimento com a Música. Violet começou a cantar em um coral da Escola Logosófica, na educação infantil. A escolha de seu pseudônimo é devida às variadas cores com que pintava o seu cabelo (da última vez que a vi, seu cabelo estava roxo). Outra sua característica é que ela manifesta uma presença muito marcante, principalmente em rodas de conversa, porque gosta muito de falar e é muito comunicativa.

**Brito:** cantor, 19 anos, desde criança acompanhava o pai em rodas de samba em bares de Belo Horizonte. Sempre gostou de cantar e já participou de um coral em sua escola durante o Ensino Fundamental. Foi presidente do grêmio estudantil Abre Alas do Estadual Central durante os anos de 2018 e 2019. Em muitos momentos dos ensaios da Banda, Brito demonstrava um papel de liderança, atuando como porta-voz dos discentes da Escola. Seu pseudônimo é parte do nome que ele utilizava como nome artístico em apresentações e demais eventos quando presidente do grêmio estudantil.

**Pink:** cantora, 18 anos. Apesar de sempre gostar muito de cantar, considera que começou de fato após conhecer Caruh Chiaki, pessoa que a incentivou a enfrentar sua timidez para apresentações. Seu pseudônimo, Pink, foi escolhido pela predominância da cor rosa em suas tranças afro. Essa aluna sempre se mostrou tímida e não quis relatar muitas informações sobre o seu processo de envolvimento com a música, assim como experiências anteriores à Banda Central.

**Slash:** multi-instrumentista, 18 anos de idade. Dentre os instrumentos musicais que tocava, destacavam-se a bateria, a guitarra e o violão, embora se considerasse apenas como guitarrista. Slash sempre gostou muito de música e aprendeu os primeiros acordes ao violão com seus amigos da igreja. Após esse período, passou a se considerar “guitarrista de quarto” por ter aprendido tocar guitarra a partir de vídeos na *internet*. Seu pseudônimo é o nome do guitarrista Slash, primeira referência dentre seus guitarristas preferidos. Trata-se de um

guitarrista inglês que fez parte da famosa banda Guns N' Roses e que ganhou reconhecimento mundial por *riffs* e músicas como “Sweet Child o’ Mine” e “Welcome to the Jungle”. O aluno se inspira musicalmente nele, sendo este o principal critério para escolha de seu pseudônimo.

Além dos jovens participantes da Banda Central, foram entrevistados o vice-diretor e a atual coordenadora do ensino integral do Estadual Central. A opção por entrevistá-los reside no pressuposto de que a percepção da gestão escolar também diz respeito à presença e a importância da música na Escola e para a formação desses jovens, em especial, no atual contexto educacional.

O vice-diretor é também professor de História. Ele demonstra sensibilidade artística e acredita nos valores de liberdade e autonomia dos alunos. Sua relação com os integrantes da Banda antecede o papel de vice-diretor, pois foi professor de todos eles. Seu discurso é pertinente para a pesquisa, visto que a forma com que a gestão escolar apoiou e acolheu a iniciativa relativa à formação da Banda, sem a supervisão de um professor, foi compreendida como fundamental para a permanência e o envolvimento dos alunos no projeto.

A supervisora pedagógica do Estadual Central (2017-2020) foi uma das pessoas que deu suporte técnico, moral e logístico para o grupo musical entre 2018 e 2019. Atualmente, exerce o cargo de coordenadora do Ensino Médio em tempo integral na Escola. Igualmente, demonstra sensibilidade artística e pauta seu trabalho visando à autonomia e à liberdade dos estudantes. Sua participação como entrevistada foi importante para compreendermos o ponto de vista da Instituição no que diz respeito à presença da Banda, uma vez que seus integrantes a consideram uma pessoa fundamental para a manutenção do grupo.

#### 4.4 OBSERVAÇÕES NO CAMPO EMPÍRICO

Durante o ano de 2019, foram realizadas 20 sessões de observação dos ensaios e apresentações da Banda. Elas ocorreram nos dias letivos em que eu estava lecionando na escola, nos quais, coincidentemente, aconteciam os ensaios da Banda Central. Após eleger a Banda Central como meu objeto de estudo, passei, sempre que possível, estar presente nos ensaios.

Como em quase todas as escolas existe uma sala reservada para os professores, na qual é proibida a entrada de alunos ou qualquer outra pessoa que não seja professor(a) ou estagiário(a), assim que soava o sinal indicando a hora do almoço/recreio, eles se dirigiam à sala para almoçar, realizar suas tarefas extraclasse ou estudar. No decorrer da minha convivência nesse espaço, exclusivo para professores, me sentia muito incomodada em

permanecer em seu interior, sem nenhum contato com o cotidiano dos alunos fora da sala de aula.

A partir disso, decidi almoçar nos ambientes compartilhados da Escola, junto com os alunos – que almoçavam sentados no chão, devido à falta de refeitório na escola – e também passear pelo pátio e gramado. Pude observar a escola mais de perto, perceber a paisagem sonora a partir de percursos nos corredores das salas de aulas, no pátio, no auditório, no gramado, no estacionamento, na biblioteca, na sala do Grêmio estudantil e na Música.

As observações que fiz no tempo em que estive presente na Escola incluíam os momentos de convivência com os alunos participantes pelos corredores, onde conversávamos e compartilhamos assuntos pessoais sobre música. Outros momentos de observação de muita importância foram os ensaios, nos quais pude estar presente, ora como uma pessoa que os assistia apenas como apreciadora de música, ora como uma pesquisadora que procurava analisar seu objeto de pesquisa.

Percebi então, que precisava observar a presença da música na Escola para além dos espaços formalizados, como por exemplo, os encontros musicais promovidos por alunos de maneira espontânea nos espaços diversos da Escola. Assim, passei a dar maior atenção às práticas musicais que aconteciam durante os intervalos de recreio e almoço, nas quais utilizavam os violões que a escola disponibilizava para empréstimo.

Desde o início da minha mudança de percepção em relação ao Estadual Central e aos alunos que se envolviam com música, isto é, modifiquei meu olhar de professora para o de pesquisadora. Em relação à escrita do texto da pesquisa, tive um pouco de dificuldade em separar meu envolvimento emocional e familiar, para realizar entrevistas e interpretar os dados coletados com mais neutralidade.

Segundo Spradley (1980), na observação participante o(a) pesquisador(a) concentra-se, essencialmente, na atribuição de significados às práticas e vivências humanas. O autor apresenta múltiplas formas de envolvimento e tipos de participação, como o alto (completo, ativo, moderado), o baixo (passivo) e o sem envolvimento (não participação). Ademais, ressalta que é preciso ter cautela quanto à familiarização do pesquisador com as situações, pois, quanto mais sabemos dos fatos, mais difícil se torna estudá-los e conseguir identificar as regras culturais que se encontram em jogo. Segundo Mónico *et al.* (2017), a opção metodológica pela observação de tipo participante procede com uma observação de forma “não intrusiva”, de modo a reduzir a variabilidade residual, especificamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos.

Em relação a minha presença nos primeiros ensaios, percebia haver uma certa timidez e desconforto por parte de alguns alunos. Esse desconforto poderia estar relacionado ao modo como me enxergavam, uma “professora de Música”, portadora de um conhecimento técnico-musical superior ao deles, o que podemos observar neste comentário de um aluno: “agora tem que fazer bonito, galera, porque a ‘fessora’ tá aqui”. Concluí, então, que seria necessário esclarecê-los de que minha presença ali não era como a de uma professora, mas sim como a de alguém que se interessava pela iniciativa deles em formar o grupo. Em algumas situações em que percebia timidez para cantar ou tocar, retirava-me do ambiente, ou explicava que não estava presente para julgá-los, que deveriam ficar totalmente à vontade.

Como forma de enriquecimento do ambiente e redução da influência da minha presença como observadora, a convivência com esses alunos durante os encontros muito colaborou para a continuidade do processo de observação, possibilitando um melhor entendimento sobre os ensaios. Em alguns encontros em que acompanhei os alunos tocando violão, anotei as instruções e discussões que faziam entre si, como forma de entender melhor a dinâmica dos ensaios.

Spradley (1980) caracteriza essas intervenções, na busca de fazer o que os integrantes fazem, como *participação ativa*, isto é, começando apenas com uma observação, para ir conhecendo a dinâmica do grupo e, então, aprender o mesmo comportamento. Nesse sentido, pequenas atitudes como acompanhá-los ao violão, cantar alguma música, atuar como mediadora entre a direção e a Banda não apenas ajudaram na mudança de significado que alguns participantes do grupo atribuíam à minha presença, como também facilitaram minha compreensão sobre as regras e a organização desses ensaios.

Nesse contexto, identifiquei algumas modalidades de processos de ensino e aprendizagem musical nos ensaios, como ensaio de repertório livre (improvisação e execução musical de forma intuitiva), execução das músicas escolhidas para repertório, ensaio de naipes (divididos entre instrumentos de cordas friccionadas acompanhadas pelo teclado, cordas dedilhadas e cantores(as)) e ensaios para a preparação de apresentações na escola, relacionadas ao seu calendário de eventos.

#### 4.5 ENTREVISTAS

Segundo Laville e Dionne (1999), a entrevista semiestruturada é caracterizada por uma série de perguntas abertas, realizadas verbalmente a partir de uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento, caso seja necessário. Optei por realizar entrevistas deste tipo devido à flexibilidade do diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados.

Laville e Dionne (1999, p.191) analisam que esse tipo de entrevista possibilita obter dos entrevistados “informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos”, o que, no contexto deste trabalho, não seria possível identificar em apenas um questionário ou entrevista estruturada, cujo método não favorece a expressão subjetiva dos entrevistados. Ainda de acordo com estes autores, compartilhar o controle da entrevista com os entrevistados é uma forma de incentivá-los a se expressarem livremente, sendo aceitável e de bom tamanho “retomar as últimas frases a fim de permitir-lhe (*sic*) prosseguir” e fazer intervenções, caso algum aspecto importante para a pesquisa fique oculto.

As entrevistas foram, então, realizadas em duas etapas: na primeira, realizei as entrevistas individuais com quatro integrantes da Banda, as quais considerei como “entrevistas pilotos”. Estas permitiram compreender os objetivos da formação da Banda, a forma de organização dos ensaios, a escolha de repertórios e o apoio da gestão escolar seja no processo de formação do grupo, seja na execução dos ensaios. Além disso, as entrevistas individuais propiciaram uma reaproximação dos integrantes da Banda, isto é, após interrupção brusca ocasionada pelo cancelamento obrigatório das aulas presenciais. Dos quatro integrantes entrevistados, apenas um, Slash, permanecia matriculado na Escola no ano de 2020. Os outros três ou já haviam terminado o Ensino Médio em 2020, ou haviam mudado de cidade.

Na segunda etapa, fiz uma análise das respostas das pilotos individuais e identifiquei algumas temáticas recorrentes nos depoimentos dos entrevistados, as quais serão detalhadas no tópico “análises e categorizações”. Após a leitura destes depoimentos, observei informações que saíam um pouco do assunto proposto nas perguntas. No entanto, considerei-as como dados importantes e pertinentes para serem posteriormente aprofundados, por apresentarem aspectos relevantes quanto à interação entre os pares e os processos de aprendizagem musical. Por conseguinte, a partir da interpretação destes dados, reestruturei o roteiro para realizar uma entrevista coletiva.

Kramer (2007, p. 73), ao relatar uma experiência na qual obteve um bom resultado, afirma que “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam



perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador”. Nesse sentido, a entrevista coletiva *on-line* teve como função principal em neste trabalho nivelar o papel dos interlocutores, de maneira que eu no papel de entrevistadora, não fosse projetada em uma posição hierarquicamente superior durante a interação com os jovens. Com efeito, eles também poderiam fazer perguntas uns aos outros e acrescentar informações às falas dos colegas, se necessário.

Outrossim, esse formato teve o objetivo de proporcionar um reencontro entre os estudantes e favorecer a reconstrução de suas memórias acerca da origem da Banda, de seus desejos, objetivos, aprendizagens e visões sobre a importância da música em suas formações escolares. Sob essa perspectiva, a entrevista coletiva também remete a uma forma de colocar lado a lado pontos de vistas distintos, e igualmente semelhantes, dos jovens quanto aos significados da Banda. Ademais ela também contribuiu para o cumprimento do cronograma previsto, pois, havia um prazo curto para a coleta de dados, em razão das adaptações metodológicas necessárias ao longo da pesquisa, por conta da pandemia.

Previamente à realização deste encontro, Caruh Chiaki, o idealizador da Banda, sugeriu nomes de alguns dos integrantes que poderiam contribuir efetivamente com a pesquisa, argumentando que “são essas pessoas que apoiaram e não criticaram a Banda” (referindo-se ao Grupo À Capella<sup>24</sup>). Embora a proposta metodológica inicial fosse entrevistar todos os participantes do grupo, resolvi seguir a indicação de Caruh Chiaki e realizei a entrevista com os colegas por ele indicados: Brito, Lê Kahoko, Violet, Pink e Slash. Dentre os participantes presentes na primeira entrevista, apenas Brito não foi citado por Caruh Chiaki como parte do grupo que considerou interessante para falar da Banda coletivamente.

Assim, a elaboração do novo roteiro contemplou aspectos a respeito dos sentidos tanto dos componentes da Banda quanto da Instituição, representada pela equipe gestora. Para realizar a entrevista coletiva com os jovens, Caruh Chiaki propôs-se a fazer um grupo no *WhatsApp* para que pudéssemos combinar um horário em que todos pudessem estar presentes.

Percebi que os alunos participantes não demonstraram resistência em participar da pesquisa. Pelo contrário, se sentiram orgulhosos por saber que outras pessoas, além dos seus colegas da Escola, iriam conhecer a iniciativa da Banda. Após o aceite dos jovens, do vice-diretor e da coordenadora pedagógica, foram explicadas e esclarecidas as questões éticas do trabalho, ao que dei início no processo de realização das entrevistas.

---

<sup>24</sup> Em uma conversa informal com os integrantes do À Capella, uma das cantoras contou que se desvincularam do grupo devido à uma discussão entre duas pessoas na Banda e que, por afinidade e gosto musical comum, ela e outros quatro ex-participantes da Banda Central acharam mais prudente fazerem um grupo independente.

Os temas abordados nelas, com o vice-diretor e a coordenadora pedagógica, contemplaram questões sobre o apoio da gestão escolar em relação à presença da música no Estadual Central, com efeito: a opinião dos gestores acerca dos alunos que se envolviam com música na escola, a percepção da forma com que estes aproveitavam seus horários livres, a relação da Banda com a oferta da aula de Música em 2018 e, por último, a presença da Música nos itinerários formativos.

Os tópicos das entrevistas coletivas, por sua vez, contemplaram aspectos sobre a formação da Banda Central, dinâmica de ensaios, escolha de repertório, experiências musicais anteriores ao ingresso na Banda, processo de aprendizagem, características identitárias em relação ao nome da Banda, a importância da música no espaço escolar e a atual situação da Banda. Os participantes permaneceram com suas câmeras e microfones abertos do início ao fim das entrevistas, realizadas na plataforma *Google Meet*, o que me permitiu captar informações de natureza tanto verbal quanto não verbal, a partir de risadas, interrupções e/ou olhares diante de determinados assuntos abordados etc. Segundo Minayo (2008), na entrevista desenvolvida por meio de uma conversa face a face, é possível mapear e apreender o mundo da vida dos respondentes, de maneira tal que a partir dela pode-se compreender mais detalhadamente suas atitudes, valores e motivações.

No que toca à organização das falas dos participantes durante a entrevista coletiva, não houve nenhum tipo de inscrição para respostas. Todos foram deixados à vontade para responderem livremente às perguntas. Os jovens por si só sentiram necessidade de utilizarem a o recurso “levantar a mão”, disponível na plataforma de vídeo. O combinado de utilizarem essa ferramenta foi interessante, pois os microfones estavam abertos e, em muitos momentos, os entrevistados se manifestaram durante a fala dos colegas, trazendo lembranças ou comentários que achavam pertinentes, como se estivéssemos sentados a uma mesa. No entanto, em alguns momentos, a dinâmica de se manifestarem espontaneamente para falar causou um certo desequilíbrio nas participações, em razão de alguns entrevistados falarem por mais tempo e outros que nem sequer levantarem a mão. Assim, foi necessário fazer algumas perguntas diretamente aos entrevistados mais calados, pois nem sempre respondiam de acordo com a ordem e o fluxo das falas.

Neste ponto, julgo importante relatar que, antes de começar a entrevista, houve problemas técnicos em meu computador, o que demandou o uso de outro equipamento. Por este motivo, houve atraso para iniciar a entrevista. Quando consegui retomar a chamada, percebi que um clima nostálgico havia tomado conta da “sala”, já que os participantes conversavam

sobre o afastamento imposto pela necessidade de isolamento social e o sentimento de saudade que sentiam uns dos outros. Adiante, no transcorrer da entrevista não houve maiores problemas ou falhas técnicas, exceto em relação à conexão de Lê Kahoko que se apresentou instável algumas vezes, dificultando um pouco a compreensão de partes de suas falas. Nesse sentido, foi necessário fazer intervenções pontuais nos momentos de falha e também diante de eventuais ruídos nas captações de voz dos aparelhos dos entrevistados, quando lhes era pedido que repetissem o que não havia sido claramente ouvido.

#### 4.6 TRANSCRIÇÕES

A transcrição dos dados representou uma “pré-análise” do material empírico. Optei por fazê-la e considero que a (re)escuta das entrevistas foram fundamentais para a interpretação dos dados. Na tentativa de ser fiel ao conteúdo das respostas, me inspirei no procedimento de transcrição feito por Lopes da Silva (2000) em sua dissertação de mestrado *Música no Espaço Escolar e a construção da identidade de gênero*, na qual manteve as gírias peculiares às falas dos adolescentes “com o objetivo de aproximar ainda mais o leitor da realidade do campo empírico observado” (p.16).

As transcrições das entrevistas aconteceram, inicialmente, em caráter experimental, pelo uso de ferramenta “digitação por voz” do aplicativo *Google Drive*. No entanto, essa forma de transcrição não respeita pontuações e não capta falas simultâneas. Além disso, devido às falhas de recepção do sinal de internet de Lê Kahoko e à pouca captação de voz do *smartphone* de Bryan, houve frases impossíveis de serem transcritas “de primeira” pelo app, acarretando perdas de partes de algumas respostas e, por conseguinte, tornando a atividade mais difícil e repetitiva.

Visto que a transcrição feita por aquela ferramenta foi apenas de caráter experimental, após essa etapa, o texto precisou passar por uma rigorosa correção, acompanhada pelo áudio da entrevista gravada, o que também permitiu a identificação dos autores das respectivas falas transcritas de modo impreciso. Em se tratando das entrevistas individuais realizadas com o vice-diretor e com a coordenadora, não houve falhas na transcrição instantânea feita pelo aplicativo, devido à não interferência de outras vozes e, igualmente, às boas condições de conexão da internet de ambos. No entanto, os textos resultantes também necessitaram de correções, bem como da inserção posterior de algumas palavras não captadas pelo programa.

Como última etapa das transcrições, ouvi, novamente, o áudio acompanhando a leitura dos dados transcritos, acrescentando, no percurso de escuta, anotações acerca das impressões momentâneas e possibilidades de análises dos dados a serem feitas.

#### 4.7 ANÁLISES E CATEGORIZAÇÕES

*Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano levado a efeito por homens e mulheres [...] sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 1999, p. 136).*

Após uma primeira análise das entrevistas pilotos individuais, a perspectiva teórica foi se modificando. Inicialmente, ainda era confuso responder as questões da pesquisa, pois sua lógica seguia equivocadamente o caminho de tentar justificar o problema da falta da aula de Música, além do que elas me limitavam aos processos de aprendizagem musical que aconteciam nas vivências da Banda Central. A partir da leitura dos dados trazidos pelas entrevistas, percebi que, para compreender os sentidos da Música no Novo Ensino Médio do Estadual Central seria necessário me atentar aos sentidos que os jovens participantes atribuíam à formação do grupo nesse contexto, assim como aos pontos de vista da direção e da supervisão pedagógica da Escola acerca da importância da música no Novo Ensino.

A primeira fase de análise foi caracterizada por uma primeira leitura exploratória de todo o material empírico, no qual classifiquei os diferentes assuntos identificados por cores, no próprio texto corrido das transcrições, registrando comentários ali quanto às percepções dos significados derivados das falas dos participantes. Segundo Gil (2008), a capacidade e o estilo do pesquisador influenciam diretamente sua forma de analisar os dados, pois há múltiplas possibilidades de realizar essa tarefa. Em articulação com esta ideia, Laville e Dionne (1984, p.257) sugerem que “completadas suas análises, o pesquisador deve prolongar sua reflexão através de um retorno aos fundamentos teóricos do trabalho”, tarefa que executei retornando aos objetivos da pesquisa, a partir da qual surgiram novos questionamentos no que se refere à presença da Música no Novo Ensino Médio.

A segunda fase de análise incluiu uma segunda leitura dos dados das entrevistas pilotos individuais, na qual busquei verificar a coerência entre as cores escolhidas para cada temática. A partir do recurso das cores, organizei os dados em blocos temáticos, de modo que

trouxessem suas temáticas e os recortes das entrevistas referentes a cada uma delas de forma articulada. A título de exemplo, o bloco temático abaixo (QUADRO 1) apresenta recortes de depoimentos de Caruh Chiaki sobre as práticas musicais auto-organizadas que aconteciam na Banda.

Quadro 1 – Bloco temático com depoimentos de Caruh

<b>PRÁTICAS MUSICAIS AUTO-ORGANIZADAS</b>
<b>Dificuldade na organização do grupo</b>
<b>CARUH CHIAKI</b>
<p>“A gente teve sim alguns conflitos, muitos conflitos, não conseguimos ensaiar muitas vezes, porque realmente era muita discussão, era muita briga, porque lidar com adolescente é meio difícil mesmo [...]. A gente não conseguia trabalhar como uma equipe, porque a gente não a gente não tratava a gente mesmo como amigos, e sim como colegas, porque tem uma diferença enorme, né? Amigos pra colega [...].”</p>
<b>Liderança interna</b>
<b>CARUH CHIAKI</b>
<p>“Na Banda, a gente escolhe os líderes através da coordenação. Então, a gente tem uma coordenação que é como se fossem os líderes maiores, mas a gente não usa esse nome “líder” ... a gente não usa esse nome. A gente usa assim, o nome de coordenador mesmo, ou administradores do grupo ou da Banda. Então a gente escolhia os líderes da semana, ou do mês pra organizar uma parte da Banda pra gente não ficar muito sobrecarregado e jogado, né? Só pra ter esse controle mesmo. Eu não trabalhava sozinho.”</p>

Fonte: Entrevistas individuais.

O exemplo acima ilustra o processo da segunda etapa da análise dos dados. Ter utilizado cores para cada temática facilitou muito a visualização destes dados preliminares. Por outro lado, a separação do conteúdo por blocos temáticos foi importante para identificar a recorrência de alguns assuntos, que, se fossem apresentados com mais detalhes, teriam

contribuído para o alcance dos objetivos com mais clareza. Sendo assim, os blocos temáticos foram divididos e nomeados da seguinte forma:

- 1) Opção pelo envolvimento com música nos tempos livres do ensino integral;
- 2) Aprendizagem musical nas práticas em grupo;
- 3) Relação entre a aula de Música da escola e a participação na Banda Central;
- 4) Importância de iniciativas como a Banda Central nas escolas;
- 5) Forte presença das artes no Estadual Central e apoio da gestão escolar;
- 6) Formação da Banda Central;
- 7) Identidade da Banda Central;
- 8) Práticas musicais auto-organizadas.

Como dito anteriormente, os blocos temáticos acima foram nomeados conforme as temáticas identificadas nos depoimentos. Tais depoimentos trouxeram informações e perspectivas pertinentes e dignas de maior aprofundamento. Dessa forma, elaborei novos roteiros para entrevistas coletivas com os jovens e para entrevistas individuais com o vice-diretor e a coordenadora pedagógica.

O material empírico das novas entrevistas foi consideravelmente maior que o material das entrevistas pilotos individuais, devido à forma com a qual a entrevista coletiva foi conduzida pelos entrevistados, isto é, com momentos de interseção de falas, comentários etc. Embora o documento de transcrição resultante tenha ficado extenso, sua análise não foi tão complicada, pois a experiência prévia tornou este um processo mais leve.

A terceira etapa consistiu no processo de transcrição dos depoimentos coletados nas novas entrevistas. A primeira tentativa de análise desse material foi ouvir as gravações e registrar minha interpretação, apenas correlacionando a referência das perguntas com os nomes dos entrevistados, sem detalhar minutagem de gravação da entrevista. Embora os registros tenham contribuído para análise posterior dos dados, considerei que, a princípio, a releitura do que eu já havia interpretado foi um pouco confusa, pois as temáticas e suas respectivas análises se misturaram no texto. Aliás, tal desordem ocorreu devido ao fato de certos assuntos se repetirem em perguntas distintas e, igualmente, porque eu ainda não havia criado um sistema de classificação para temáticas.

Por fim, a quarta etapa da análise aconteceu após o processo de transcrição de todas as respostas dos entrevistados. Para reparar as incorreções das transcrições feitas pelo programa,

foi necessário ouvir os áudios das gravações das entrevistas novamente. Durante a escuta com finalidade corretiva, iniciei o processo de identificação de temáticas, destacando-as com a cor vermelha. Foi então que percebi a existência de algumas muito recorrentes nas respostas de todos os entrevistados. A partir disso, retornei à primeira interpretação feita do material empírico (isto é, anteriormente à sua transcrição) e sinalizei os assuntos ao final de cada fala – o que não havia feito até então – como forma de identificar recorrências de temas abordados nas falas dos entrevistados.

Diante da leitura analítica da transcrição e da primeira interpretação feita a partir dos áudios, observei que as respostas agrupavam-se em três principais categorias: (1) *Música e socialização* (inclui aspectos relativos às interações entre pares dentro da Banda Central, assim como formas de uso dos tempos livres do ensino integral no Estadual Central e identidade da Banda); (2) *aprendizagem musical informal na Banda Central* (relativa aos aspectos de aprendizagem musical colaborativa, liderança musical e dinâmicas de organização de ensaios); e *a importância da música na formação dos jovens* (referente aos pontos de vistas da gestão escolar e de integrantes da Banda quanto à presença da Música no Novo Ensino Médio e à autonomia dos jovens para utilizarem o espaço escolar com iniciativas significativas).

Organizei essas categorias em três documentos diferentes, devido à quantidade de falas e anotações. A partir de então, todos os depoimentos, suas interpretações e comentários foram levados para seus respectivos documentos. Assim, foi possível discutir os dados obtidos na esteira de autores que abordam as temáticas presentes em cada categoria, bem como escolher, com mais clareza, os recortes das entrevistas que melhor as representassem. Ressalte-se não caber aqui todo o material da pesquisa.

## 5 SENTIDOS DA MÚSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: A BANDA CENTRAL

### 5.1 MÚSICA E SOCIALIZAÇÃO

Compreender os sentidos da Música no Novo Ensino Médio do Estadual Central implica compreender como os protagonistas que vivenciavam essa linguagem artística nessa Escola percebiam a sua presença no contexto. Para Brito, cantor e presidente do Grêmio estudantil entre 2018 e 2019, o sentido em participar da Banda estava relacionado ao gosto pela Música e pela atividade de cantar, que, segundo ele, devia-se às experiências com o pai, que tocava violão para ele cantar desde pequeno.

Brito contou que há muito tempo não se envolvia com atividades musicais e que, nesse sentido, a Banda Central significava para ele uma oportunidade de se envolver novamente com a música, além de satisfazer o seu desejo de voltar a cantar:

Procurei a banda pra satisfazer o meu desejo musical e uma vontade que eu sempre tive na verdade, né, que é fazer parte de uma banda, de um grupo musical. Estar com pessoas que tocam, sabe? Trocar experiências ali e tudo mais e estilos musicais também. E eu valorizo muito esse tipo de experiência. E ainda tô em busca, tipo assim, de uma banda, de um grupo. (Entrevista, 04/08/2020).

Cruvinel (2005, p. 54) afirma que a Música funciona como ponto de união, onde as pessoas se agrupam, promovendo a cooperação grupal e que “essa função é notada na satisfação do indivíduo em participar de algo familiar ou de fazer parte de um grupo que é constituído de indivíduos que possuem os mesmos valores, os mesmos modos de vida e as mesmas formas de arte” (CRUVINEL, 2005, p. 54). Percebe-se na fala de Brito que ele não buscou apenas o aprendizado musical ao participar da Banda Central, mas demonstrou também um sentido de importância atribuído à identidade grupal e ao compartilhamento de experiências com os colegas.

Por seu turno, na concepção da aluna Lê Kahoko, sua participação no grupo significava uma oportunidade para trocar experiências musicais com pessoas que tocavam instrumentos diversos. E embora os instrumentos na Banda fossem violão, ukulelê, teclado, guitarra, *cajon*, seu violino e as vozes, ela menciona como motivos para sua entrada a variedade de instrumentos, inclusive “na área da orquestra:



Eu vi que tinha pessoas que tocavam instrumentos, assim, na área da orquestra, tipo flauta transversal, piano, né, o Caruh Chiaki [refere-se à ele como pianista]. Também vi gente que tocava instrumento diferente de mim. Isso que é legal, né? Aí eu gostei da diferença, da variedade de instrumentos, é isso. Aí eu quis entrar (Entrevista, 27/07/2020).

Na mesma direção, Slash contou que, a partir de sua experiência como violonista, guitarrista, baixista e baterista, entrou no grupo “para se aprofundar mais e para tocar com várias pessoas ao mesmo tempo”. Ele também relatou que sua expectativa ao entrar no grupo era de melhorar tanto a sua técnica quanto a sua percepção musical:

Slash: eu entrei na banda pra me aprofundar mais. Pra poder saber, tipo, poder tocar com várias pessoas ao mesmo tempo, ver até onde aquela pessoa tem o seu limite, né? Saber onde eu tenho que melhorar... pra ganhar mais técnica com um trabalho em equipe (Entrevista, 24/07/2020).

Os relatos dos quatro participantes na entrevista coletiva demonstram que participar da Banda Central estava relacionado, em grande parte, ao desejo de tocar coletivamente e, da mesma forma, ao prazer e à vontade de aperfeiçoar-se musicalmente.

Sobre a formação do grupo, Caruh Chiaki contou que “no início era mais pra zoar mesmo, aí depois a gente pensou assim: nossa, que tal a gente melhorar, né?”. Na percepção de Caruh Chiaki, “zoar” com os colegas da Banda significa “brincar, conversar e jogar música fora”. Percebe-se, nessa declaração, que um dos sentidos da formação da Banda estava voltado à socialização e à ludicidade por meio da prática musical coletiva.

Deve-se levar em consideração os dois relatos do aluno Caruh Chiaki, pois ele foi muito mais detalhista quanto aos objetivos do grupo na entrevista individual. Além disso, ao responder a mesma pergunta na entrevista piloto ele contou sobre sua frustração quanto à distribuição das aulas de Música na Escola. Outro fator que deve ser levado em consideração é que, de todos os entrevistados, apenas Caruh Chiaki não teve aula de Música como atividade do currículo flexível da sua turma. No entanto, quando reforcei a pergunta sobre haver ou não relação com a distribuição das aulas entre as turmas ninguém mencionou nenhuma relação desse fator com o envolvimento com a Banda.

Para Violet, Lê Kahoko e Pink que tiveram aula de Música como uma atividade do itinerário formativo em 2018, participar da Banda tocava suas motivações pessoais, como, por exemplo, o desejo de executar um repertório de escolha livre, uma vez que, na aula de Música, era impossível corresponder às expectativas e gostos musicais de todos da turma:

Violet: Quando a gente começou, a professora de Música [...] eu lembro que a gente ficava um pouco frustrada na aula dela, porque ela passava sempre a

mesma coisa e a gente queria fazer umas coisas diferente e ela não deixava. Aí, eu lembro que, quando começou a Banda, foi mais porque a gente queria, tipo, tocar as coisas que a gente queria, fazer as coisas do jeito que a gente queria.

Lê Kahoko: Também, assim... não tinha como ela ensinar, assim, a Música que a gente queria aprender porque é muito aluno. Aí a gente queria fazer nosso próprio som (Entrevista, 08/06/2021).

Segundo Setton (2009, p.17), a Música como fenômeno social tem a capacidade de articular o indivíduo a um grupo de referência no interior do qual se verificam os mesmos interesses, além do que ela cumpre a função de “diálogo interno, diálogo formador de subjetividades”. A Banda Central pode ser considerada um grupo de referência que possibilita aos participantes construir suas subjetividades, seja a partir do estilo do repertório ou da autoafirmação dos integrantes como artistas nos momentos de ensaios. No caso de Slash, seu objetivo diante da Banda era de crescimento musical individual, atrelado à construção de sua identidade como músico e à concepção de que tocar em um grupo o possibilitaria “melhorar musicalmente”, junto aos outros colegas que compartilhavam do desejo de troca de experiências musicais.

Slash: Aí tipo assim, na época eu tava ainda um cara que tava aprendendo a tocar e eu fui muito com aquele pensamento “pô, mano, nossa eu quero conhecer mais Músicas diferentes, eu quero conhecer pessoas diferentes” e poder, né, melhorar musicalmente. Quero aprender umas coisas diferentes. (Entrevista, 08/06/2021).

Para ele, conhecer novas pessoas e tocar músicas diferentes das habituais era sinônimo de ampliar o seu conhecimento musical. E essa vontade de trocar experiências com os colegas que compartilhavam do mesmo interesse nos mostra o quanto o espaço escolar é um local no qual a socialização funciona como fio condutor para a mobilização dos estudantes.

Este fio condutor no espaço escolar é construído a partir da interação entre os estudantes dentro das salas de aula, sob a mediação dos professores e a partir da naturalidade com a qual os adolescentes buscam identificar pessoas com interesses comuns aos seus e atividades que acolham esses interesses. À luz dessa ideia, os ensaios não tinham só o objetivo de trabalhar o repertório, mas, também, de possibilitar a troca e o diálogo sobre música, sobre os desejos dos sujeitos envolvidos, seus desafios e superações no contexto musical.

Segundo Elias e Dunning, (1992) a socialização é considerada um elemento-base em grande parte das atividades de lazer, associando-se ao despertar do prazer emocional e, desse modo, “proporcionando ao participante um estímulo agradável experimentado pelo fato

de estar acompanhado de outras pessoas sem qualquer obrigação ou compromisso para com elas” (p.178). A socialização se atrela ao desejo e à procura pela aprendizagem musical, de forma que o prazer é despertado pelo compartilhamento de experiências, histórias de vida e sentimento de pertença a uma equipe.

Para Slash, Pink e Violet, participar da Banda significava verdadeiros momentos de interação e diversão:

Slash: Música é um trabalho em equipe, mano. A música não é só um cara cantando. Se você botar um cara cantando ali na frente sozinho, não tem graça. Cara, a gente não tá aqui só pra trabalhar, a gente tá aqui pra se divertir, porque música é diversão. É a única coisa que consegue te tirar do seu corpo. No ensaio a gente se divertia muito mesmo, às vezes a gente nem ensaiava, tocava músicas aleatórias. (Entrevista, 08/06/2021).

Este depoimento mostra o quanto as interações entre os pares são um fator tão importante quanto a execução musical, pois, segundo os jovens, sem os colegas não havia graça em se fazer Música. Quando Slash denominou a música como algo que “consegue te tirar do seu corpo”, ele aludia à conexão que acontecia quando se tocava em conjunto, que não era exclusivamente para reproduzir sonoridades, mas um momento de troca, de saber ouvir. Esta mesma percepção da música para além da ideia de uma simples *performance* instrumental e vocal também era compartilhado por Pink. A aluna contou que, nos ensaios, podiam se comportar de forma sincera, sem medo de julgamentos:

Pink: Os momentos mais marcantes eram os ensaios. No ensaio, a gente se conhecia melhor, se soltava mais. Quando a gente tava dentro daquela sala, parece que a gente esquecia do mundo lá fora. Era muito bom. A gente podia ser a gente mesmo, a gente cantava, não tinha medo de alguém ver a gente errar. (Entrevista, 08/06/2021).

Para Carrano (2003, p. 49), as relações sociais da juventude se organizam essencialmente “em torno dos gostos, amizades, afetos e relações comuns, cujos centros encontram-se na música, nos espetáculos, nos esportes, nos divertimentos coletivos, nas festas; (...) e cujo eixo é encontrar-se”. Assim, para o autor, a maneira de se vestir, a predileção por determinados gêneros musicais e o pertencimento a um grupo funcionam como linguagens por intermédio das quais os jovens se identificam e enviam sinais de reconhecimento.

Setton (2009, p.16) discute a relevância do universo simbólico da juventude, em especial o musical, e apresenta como aspectos socializadores entre os jovens e a música as “práticas, representações e rituais no qual os jovens tentam demarcar suas identidades”. Nessa

linha de raciocínio, autora afirma que os estilos musicais são capazes de cumprir uma “função de integração grupal”. Partindo dessas ideias, verificou-se uma afinidade de estilos musicais nas falas dos integrantes da Banda, quando expuseram sobre a fluidez na forma como tocavam e escolhiam suas músicas.

No âmbito da relação entre os adolescentes e a música popular, Arroyo (2007, p. 7) afirma que esta “envolve sentimentos, percepção, cognição, consciência, corporalidade”. Nesse sentido, as falas dos jovens demonstraram o desenvolvimento de experiências e habilidades como as citadas pela autora, quando relataram que a Banda Central era um espaço em que se podia desenvolver a percepção e a corporalidade, sem medo de julgamentos morais.

Nos momentos de ensaio, a autonomia para aprendizagem estava diretamente relacionada à socialização e ao uso das mídias, o que foi verificado, por exemplo, nos compartilhamentos de música e pesquisas por cifras entre os pares por meio de seus *smartphones*. Souza (2014, p.60), ao propor uma discussão sobre aspectos da socialização e sua relação com a “construção de identidade mediada pela música na vida cotidiana”, afirma que os meios eletrônicos e a relação entre música e consumidores é cada dia mais interativa, de forma que, por estas vias, as pessoas “buscam maneiras de participação, compartilhamento e aprendizagem” (SOUZA, 2014, p.60).

### 5.1.1 Tempo livre

Ao se referirem aos sentidos que os jovens atribuíam à Banda Central, observou-se que este era um espaço para utilizarem o tempo livre, compartilhar momentos com pessoas que com quem se identificavam e desenvolver uma atividade que proporcionava prazer. A rotina dos ensaios foi, de certa forma, estabelecida para haver dois encontros semanais, no entanto, os integrantes passaram a se encontrar em momentos diversos, sem horário combinado, como contou Violet: “nos horários que a gente tinha vago, a gente mandava mensagem no grupo “o que *ces* tão fazendo? Nada? Tá, *vamo* ensaiar.”

Sob o ponto de vista do tempo escolar curricular, quando um professor falta, seu horário não é considerado um tempo livre, pois, na teoria, os alunos deveriam desenvolver uma atividade alternativa com um professor substituto. No entanto, em se tratando do Estadual Central, na maioria das vezes, quando isso acontecia, não havia outros professores para substituírem aqueles que faltavam. Em decorrência disso, essas “janelas”<sup>25</sup> passavam a ter uma

---

<sup>25</sup> Os (as) alunos (as) e professores (as) denominam os horários vagos como “janela”.

utilidade livre, pois a funcionalidade deste momento se modificava a partir do instante em que o horário destinado à uma aula tornava-se “vago”.

Assim, muitos escolhiam passar o tempo de aula sem professor dentro da sala, no pátio, ou até mesmo na sala de ensaio, como os integrantes da Banda. Embora os alunos devessem permanecer em sala durante os horários vagos, observei que semanalmente havia ensaios da Banda durante essas janelas de horários. Entendi, por isso, que ficar dentro da sala sem professor não era uma prioridade para eles, já que procuravam ocupar o tempo com atividades de seu interesse.

Caruh Chiaki desabafou que era cansativo o tempo que passavam dentro de sala de aula, por este motivo, deixavam de assistir algumas para passarem um período juntos na sala de ensaio. A título de exemplo, ele relatou uma cena em que, certa vez, o diretor interventor<sup>26</sup> passou em frente ao local de ensaio e alguns integrantes da Banda estavam ensaiando, em horário de aula: “a cena mais *daora*, a mais marcante, foi o interventor passando e a gente ficando em silêncio”. Violet acrescentou “mas a gente só matava aula quando a gente tava no ápice do estresse. E aí a gente ficava tranquilo.”

A escolha por ocupar o tempo não curricular tocando com os colegas relaciona-se à força motivacional para a aprendizagem musical autodirecionada, ou seja, a aprendizagem que acontece no tempo definido pelo próprio aprendiz. Aqui, novamente, aparece a necessidade de socialização partindo da atividade musical coletiva.

A procura por outros colegas para passar o tempo ensaiando era compartilhada no grupo de *WhatsApp* e o convite era estendido também para quem manifestasse o interesse de estar com a Banda:

Slash: Eu acho assim, que toda banda tem que ter ensaio. [...] Então a gente pegava o horário do almoço que era o mais longo, praticamente uma hora, então era muita coisa! Às vezes era 30 a 40 minutos. Então era muita coisa, então dava pra aproveitar o restinho. Como eu disse, era por causa dos ensaios, o pessoal tinha que ensaiar, o Caruh Chiaki mesmo, tinha que olhar as vozes, se o povo tava sabendo tocar. Então tipo assim, era um bom jeito pro pessoal se conhecer musicalmente. (Entrevista, 08/06/2021).

Aproveitar os tempos livres no horário de almoço, intervalos e horários vagos relacionava-se também à oportunidade de tocar com os amigos e aprender juntos. Esta era vista por Caruh Chiaki e Pink como um privilégio por nunca terem tido a chance de fazer música no

---

<sup>26</sup> Devido ao afastamento forçado do diretor do Estadual Central em 2017, a Secretaria de Educação de Minas Gerais o substituiu por um professor de outra escola (2017-2019), sem processo de votação de alunos nem da comunidade escolar. Assim, o ex-gestor foi nomeado de “interventor” pela Secretaria e escola.

espaço escolar. Destaco, mais uma vez, que Caruh teve formação musical com professores particulares de Música, mas Pink nunca tinha tido a experiência musical em um espaço de aprendizagem voltado especificamente para tal atividade. Caruh, inclusive, chegou a relatar um momento em que Pink desabafou com ele sobre aproveitar os tempos livres com a Banda:

Então uma coisa que nos chamou muita atenção foi uma frase que a Pink falou: “a gente tem que aproveitar as oportunidades que o mundo dá”. Ela disse pra mim: “a melhor coisa que eu recebi na minha vida”, ela falando, né, “foi ter uma música na escola que eu nunca vi na minha vida”. Agente, sim, ama jogar truco. Só que a gente preferiu mil vezes estar nos ensaios tocando, conversando, às vezes criticando, pra gente crescer junto, né? (Entrevista, 08/06/2021).

Segundo Corrêa (2000, p.25), as práticas no tempo livre “são consideradas as atividades que dependem do sujeito para ser realizada”, isto é, são ações que acontecem por vontade e necessidade próprias, de modo que é este, por si, que determina seus horários e administra seu tempo. Entende-se, portanto, que, quando os jovens relatam sobre “matar aula” para tocar, significa, por um lado, que lhes falta interesse frente a certos conteúdos, mas, por outro, que a opção pode ser interpretada como expressão do direito de escolha sobre o que fazer na escola, isto é, dentro do espaço de negociação possível, visto que em toda a Instituição de ensino regular existe um limite de faltas que não deve ser ultrapassada e que os estudantes têm plena consciência disso.

No tocante ao desinteresse por certas atividades oferecidas pelas escolas, Nodari *et al.* (2020, p. 474) questiona se

a falta das atividades miméticas, desenvolvidas principalmente como forma de socialização, de desenvolvimento de habilidades artísticas e esportivas e de autoconhecimento não poderia estar prejudicando o estímulo do desenvolvimento saudável desses jovens e a elaboração de seus projetos de vida.

As autoras aludem às atividades dinâmicas e significativas que proporcionem aos alunos lazer, bem como apontam que o fato de as escolas particulares ofertarem maior variedade de atividades miméticas pode sugerir que o contexto social e econômico interfere na forma com a qual os jovens aproveitam os seus tempos livres, por exemplo, com a prática de esportes, jogos, atividades relacionadas à música, navegação na internet, leitura de livros, ida a festas, cinema, teatro etc.

Alguns jovens comentaram que, após a mudança de direção escolar, a nova gestão via esses momentos em que se deixava de assistir aulas para ensaiar de uma outra forma. Violet comentou que “depois de um tempo, eles perceberam que era terapêutico e o quanto isso fazia

bem pra gente”. Com o mesmo pensamento, Slash concordou com Violet e, no seu ponto de vista, matar aula para ensaiar era, igualmente, algo benéfico para os participantes do grupo: “cara, os alunos tão aqui produzindo algo, tão se divertindo, então... tá fazendo bem”.

### 5.1.2 Identidade da Banda Central

A primeira apresentação do grupo aconteceu no primeiro semestre de 2018. A pedido da coordenação da Escola, alguns alunos do grupo se apresentaram na abertura de um evento destinado aos funcionários da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE – MG). De acordo com Caruh Chiaki, este evento foi importante para a construção da identidade do grupo e para este refletisse mais sobre seus objetivos. Por sua vez, “Banda Central” foi escolhido após uma pessoa presente na plateia perguntar ao Caruh Chiaki qual era o nome do grupo:

[...] o cara chegou na gente falando assim “nossa essa banda sua é tão chique, tão legal, qual é o nome da sua banda? Aí a gente, tipo assim, um olhando pro outro, aí a gente colocou “ah, Banda Central. Não é que a gente quer ser centro de atenções, a gente quer ser centro de incentivo para o próximo a estudar Música. (Entrevista, 08/06/2020).

Na visão de Slash, a ideia inicial da Banda Central era a de ser um grupo da Escola, até amadurecerem musicalmente para que se tornassem uma banda:

Mas foi uma experiência muito divertida e eu digo que, na minha visão, por mais uma banda... Não uma banda, né, assim, mais um grupo musical onde tava se levando muito a sério algumas questões. A ideia inicial não era ser uma banda. A ideia era ser um grupo musical da escola, até ser uma banda. (Entrevista, 08/06/2021).

Mesmo sem Pink saber o nome do grupo do qual participava, ela utilizava o termo "banda" para se referir a ele. Isso nos mostra que a identidade do grupo para os seus integrantes não era delimitada por um só significado:

Tauini: Então o nome “Banda Central” foi só pra ter como se referir ao grupo?  
Caruh Chiaki: Sim... A gente é o grupo de música da escola, então ficou esse nome mesmo.  
Pink: Tem nome? Eu nem sabia que tinha nome. (Entrevista, 08/06/2021).

O nome “Banda Central” não representava, necessariamente, o termo “banda” que costumamos usar para fazer menção a uma banda de *rock* com formação instrumental fixa, por

exemplo. Essa definição não está alinhada ao propósito da Banda Central, até mesmo se se considera o fato de que houve momentos em que os integrantes formaram duplas e trios para fazerem *performances* independentes. Não obstante, a identidade do grupo como “banda” não era interpretada por todos da mesma forma, visto que a palavra em si foi utilizada apenas com a finalidade de representar o grupo musical dos alunos, independente de formação instrumental. Nas palavras de Slash:

Quando você entra pra uma banda, você tem um pensamento “nossa, vou aprender Música”. Uma banda é uma equipe. Uma equipe. Se ela não tiver, assim como na música, uma boa harmonia, o negócio fica meio feio. No início, o Caruh Chiaki não construiu uma banda, construiu um grupo. Foram se formando as famosas panelinhas. Panelinha era chato, cara. Eu desanimei muito por causa dessas panelinhas (Entrevista, 08/06/2021).

Compreende-se que, para Slash, o conceito de banda era como uma espécie de grupo fixo, assim como as bandas de *rock* estampadas em algumas de suas blusas. No seu ponto de vista, para uma banda existir, seria necessário que o grupo em questão estivesse em sintonia, com um objetivo comum, sem se dividirem em “panelinhas”, pois se todos estavam ali juntos, que estivessem por inteiro, que fossem de fato como uma equipe. Contudo, como lemos em sua declaração, para ele, em muitos momentos criavam-se desconexões, com subdivisões da grande equipe em “panelinhas”.

Ademais, havia rotatividade entre os participantes, mas, ainda assim, a Banda era concebida como um grupo, no qual a música era levada à sério, com rotina de ensaios e apresentações na Escola quando os jovens itinerantes estavam presentes. E, embora ela fosse constituída como uma grande unidade, sua instabilidade, no que diz respeito ao quadro de integrantes, gerava um certo incômodo em Slash.

As considerações de Caruh Chiaki sobre o nome da banda estão diretamente ligadas aos objetivos iniciais de se formar um grupo, pois, quando ele explicou o significado da palavra “Central” ao ouvinte do evento que lhe perguntou o nome do grupo, isto é, o de “ser centro de incentivo para o próximo a estudar Música, fazer muitas coisas legais também com a música”, demonstrou, igualmente, uma preocupação pela democratização do ensino da Música na Escola, mais precisamente do ensino de instrumentos musicais, para todos aqueles que se interessassem:

A gente no início reuniu, sim, pessoas boas, qualificadas, mas pra quê? Pra gente ensinar aos outros a Música em si, é... os instrumentos, como funcionam, como cantar no meio do público, entendeu? É para a gente mais incentivar eles a como estudar mesmo Música em si, entendeu? Porque tem gente que



gosta de Música, mas não tem um meio de aprender, entendeu? (Entrevista, 08/06/2020)

A fala de Caruh Chiaki remete ao episódio em que não havia sido contemplado com o itinerário formativo e, por isso, propõe uma aprendizagem em conjunto para aqueles que tinham interesse em aprender Música (que, em sua concepção, significava aprender a cantar e/ou tocar um instrumento musical).

A identidade da Banda foi se solidificando à medida que os ensaios aconteciam e a rotatividade de participantes diminuía. Como explicou Caruh Chiaki: “Vou ser sincero: esse pessoal que a gente tá aqui conversando, nós somos os mais frequentes, somos os mais que fixavam as músicas, porque os outros falavam e deixavam pra lá (fez um gesto de desleixo)”.

Percebi que essa rotatividade durante os primeiros meses de formação da banda se parecia muito com a situação de outros grupos de jovens que partilham interesses comuns no Estadual Central. De acordo com Dayrell (2007), no âmbito da condição juvenil, com suas representações e símbolos, os grupos se formam por determinados gostos musicais. Sob a mesma perspectiva, Carrano (2005) afirma que a convivência grupal é considerada uma possibilidade de criação de relação de confiança e de construção de identidades a partir das relações coletivas (Brenner; Dayrell; Carrano, 2005).

Entende-se, assim, que a rotatividade de integrantes acontecia na medida em que os jovens se identificavam ou não na dinâmica das relações durante os ensaios. Nesse processo, alguns dos que estavam presentes desde o início da formação da Banda passaram a se interessar por atividades com outras temáticas, ao mesmo tempo em que aqueles que realmente se identificavam com a proposta permaneceram frequentes nos ensaios. Caruh Chiaki denomina os que permaneceram de “pessoas fixas”.

## 5.2 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL NA BANDA CENTRAL

### 5.2.1 Liderança musical

Conversando com os jovens sobre a condução dos ensaios, Slash relatou: “o Caruh Chiaki torturava a gente”. Esta fala revelou o papel desempenhado por Caruh Chiaki como “professor de Música” ou “regente” da Banda aos olhos dos participantes. Estudo desenvolvido por Machado e Feichas (2016) apresenta o conceito de *liderança musical* em um contexto de aprendizagem colaborativa e criativa. De acordo com os autores, para desempenhar um papel de liderança é necessária uma capacidade de conduzir o trabalho musical com grupos de forma

criativa, coletiva e colaborativa. Machado e Feichas (2016) explicam que para desempenhar o papel de liderança musical é, ainda, necessário dominar duas habilidades:

1. Musical: essa categoria inclui um vasto repertório de habilidades musicais. O líder de trabalho em um contexto educacional musical - especialmente com ênfase em atividades coletivas e colaborativas de criação - deve ter uma sólida compreensão da teoria musical, experiência em performance e composição, competências de direção musical, improvisação, um amplo repertório de conhecimentos e interesse em (se não compreensão substancial de) vários estilos musicais. 2. Social: inclui a capacidade de trabalhar com diversos grupos de pessoas e de negociar e equilibrar diferenças musicais e sociais dentro do grupo (MACHADO; FEICHAS, 2016, p.6)

Pode-se dizer que Caruh, ao fazer releituras de arranjos musicais e mediar as interações entre pares e suas funções nos ensaios, estava desempenhando o papel de liderança musical. Sob o prisma do que Machado e Feichas (2016) abordam como a “sólida compreensão da teoria musical, experiência em performance e composição”, a liderança musical desempenhada por Caruh cumpria esse papel aos olhos dos integrantes da banda, pois ele sabia criar, no teclado, acompanhamentos harmônicos das músicas sugeridas pelo grupo, arranjos a partir das versões originais das músicas, bem como ensinava a leitura de cifras para o grupo.

Slash contou que nos ensaios, Caruh mostrava no teclado um acompanhamento harmônico das músicas sugeridas e mudava os arranjos originais de todas as músicas. No entanto, embora estivesse desempenhando o papel de liderança musical, a dinâmica dos ensaios não tinha um roteiro prévio, a não ser quando se tratava de ensaios próximos às apresentações na Escola, isto é, quando o foco passava a ser a preparação das músicas para a *performance* em público. Na percepção de Violet, as decisões sobre os papéis a serem desempenhados pelos integrantes e sobre o repertório musical aconteciam dessa forma: “nossa, essa música é da hora de tocar! Aí a gente falava: quem vai cantar? E a gente trocava muito de instrumento lá dentro”. Reiterando a fala de Violet, Lê Kahoko, contou que “cada um decidia uma música que ficava melhor na voz, e eu e o Caruh Chiaki acompanhava”.

Caruh também era o responsável pela logística do uso da sala do grêmio estudantil, pelo direcionamento musical dos arranjos que criava para as músicas selecionadas, além do que ajudava individualmente os cantores e aqueles que tocavam instrumentos harmônicos.

Brito, por sua vez, presidente do grêmio estudantil em 2018 e 2019, tinha uma forte personalidade e posição de liderança diante dos alunos da Escola, como demonstra o relato seguinte:

O ensaio estava tumultuado, e Caruh Chiaki havia marcado uma reunião para organizar grupos colaborativos, para que os ensaios fossem mais produtivos e objetivos. No momento em que todos conversavam, ao mesmo tempo, e não era possível escutar as palavras de Caruh Chiaki, Brito levantou a mão direita e, de repente, o silêncio vai tomando a sala. Cada pessoa que levantava a mão permanecia em silêncio até que todas as outras estivessem com uma mão para cima. Lembrei então que esse gesto é muito usado no Estadual Central em ocasiões que é necessário o silêncio coletivo para ser passada alguma mensagem importante, principalmente quando o grêmio reúne todas as turmas no pátio para decidirem questões que envolvem a luta estudantil. Percebi a posição de liderança que Brito tentou exercer naquele momento (Diário de campo, 15/08/2019).

Os aspectos de liderança musical também se observaram na condução dos ensaios em que Caruh tirava de ouvido as músicas recomendadas pelos colegas; além disso, a partir da experimentação de acordes, sugeria sutilmente outras músicas para a Banda, e, assim, muitas vezes, influenciava as escolhas de repertório:

Violet: a gente entrava na sala do grêmio e falava “noh, eu escutei essa Música aqui, é mó daora”, aí o Caruh Chiaki começava a tocar porque ele pegava as coisas do ouvido. Ele começava a tocar e a gente falava “noh, essa ponte parece de tal Música”, e aí a gente começava a tocar tal Música. (Entrevista, 08/06/2021).

### 5.2.2 Processos de aprendizagens musicais informais: ensaios da Banda Central

Segundo Coelho (2016, p.9), “as práticas informais de aprendizagem centram-se nas experiências e vivências dos aprendizes, nem sempre estruturadas e organizadas”. Observou-se que as práticas informais de aprendizagem musical estavam presentes tanto nas interações entre os integrantes da Banda Central, quanto nos modos de aprendizagem musicais anteriores à Banda de Slash, Violet, Pink e Lê Kahoko.

Coelho (2016, p.9) conceitua as *práticas musicais informais* quando há “atividades de aprendizagem não planejadas e resultantes de situações da vida diária”, ou seja, estas possuem uma forte relação com a “aprendizagem pessoal e com as motivações individuais”, pois “não é estruturada em termos de objetivos de aprendizagem formalmente descritos”.

Na mesma linha de pensamento, Green (2002) destaca que, no aprendizado informal, há uma integração entre práticas intencionais e práticas espontâneas, as quais têm como objetivo a aprendizagem musical. Em ambas as situações, nem sempre essas práticas são estruturadas e fáceis de serem descritas. A autora faz, ainda, considerações importantes sobre o prazer e a motivação dos sujeitos para tocar, o interesse pela criação e a própria visão deles

quanto ao aprendizado informal que tiveram, que, por sua vez, nem sempre são vistas como uma aprendizagem válida.

Violet: Não, mas, assim, a gente aparecia com uma música que a gente falava “nossa essa Música é daora de tocar” aí a gente falava “quem vai cantar? Quem vai tocar esse instrumento?”  
 Caruh Chiaki: Misericórdia! Foi uma bagunça bem... (Entrevista, 08/06/2021).

Green (2001) entende como aprendizado musical informal uma variedade de enfoques na aquisição de habilidades musicais e conhecimentos fora do cenário educacional formal. Para a autora, caracteriza-se como um conjunto de *práticas*, ao invés de *métodos*. Neste caso, o conceito de *métodos* significa um aprendizado organizado e consciente, focado e objetivado. Por outro lado, o termo *práticas* aponta para a existência de uma liberdade, igualmente, com o grau de compromisso consciente, focalizado e objetivado. Green (2001) argumenta, nesse sentido, que as práticas de aprendizado musical informais podem ser conscientes e inconscientes. Elas compreendem: o aprendizado não intencional de experiências por meio da enculturação no ambiente musical; a aprendizagem por interação com outras pessoas como pares, familiares e/ou músicos que não estão agindo no papel de professores formais; e desenvolvimento de métodos de aprendizagem independentes com técnicas obtidas através do seu próprio aprendizado (GREEN 2001).

Para Caruh, ensinar Música aos outros colegas estava fundamentado na ideia de que, embora os colegas gostassem de música, não tiveram meios para aprender durante a vida, nem na escola: “eu cheguei na escola pensando assim: nossa, eu vou fazer uma aula de Música daquelas, mas, no meu currículo, infelizmente, não ganhei essa oportunidade”. Entende-se, por suas palavras, que ele teve o objetivo de formar o grupo com a finalidade de ser um espaço para aprendizagem musical. Embora como idealizador da Banda não tivesse expressado explicitamente o objetivo de aprendizagem musical, quando passou de sala em sala convidando os colegas para participar, ainda assim, houve alunos que se motivaram a integrarem-na por interpretá-la como uma oportunidade de aprimorar sua *performance* e habilidades técnicas.

Para Slash, a Banda era vista como um espaço para desenvolver sua aprendizagem musical:

Pensei que iria sair de lá um maestro musical (risos). Pensei em tocar com outras pessoas e fazer apresentações, melhorar muito e poder aprender o que eu tenho hoje, que eu chamo de ouvido treinado. Ter um ouvido que tem a habilidade de conseguir ouvir estilos assim, dos demais (Entrevista, 08/06/2021).

Identifiquei, nesse relato de Slash, que a Banda lhe proporcionou a habilidade de escuta musical intencional (GREEN, 2002). O termo “ouvido treinado” refere-se aos momentos nos ensaios em que os participantes tocavam por imitação e aos momentos em que não havia nenhum tipo de notação musical para acompanhar as músicas do repertório. Green (2002) destaca a importância da imitação no processo de aprendizagem musical informal, isto é, uma imitação baseada na escuta dos colegas, pois, ao tocar de ouvido, o aprendiz utiliza a escuta em seus vários níveis. A autora afirma que o exercício de busca pela escuta intencional e atenta exige um importante trabalho cognitivo dos envolvidos, que envolve concentração, e, assim como as expectativas de Slash, favorece o desenvolvimento da percepção musical.

A abertura de Slash para estilos musicais que não eram de sua familiaridade também era parte do processo de escuta ativa que acontecia na Banda, considerando-se que, ao tocar de ouvido, podia-se estabelecer uma relação afetiva com outros tipos de música e promover uma maior receptividade quanto àquelas escolhidas pelos colegas para o repertório. Com efeito, favorecia-se a criação de interpretações próprias.

Nessa linha de pensamento, segundo Green (2002, p.41), a escuta ativa engloba

[...] what characterizes their way of acquiring knowledge is: the centrality of listening and copying; the development of skills in groups; the enjoyment of and identity with the music being played; the value of feel, sensitivity, spirit and creativity in musicianship; the relationship between feel and technique; the value of friendship, commitment, love for music and a receptiveness to other styles including classical music”.<sup>27</sup>

De acordo com Simões (2019, p.28), “as práticas musicais informais requerem de seus cultores a capacidade para aprender ouvindo, ou seja, aprender copiando, imitando e reproduzindo no instrumento ou voz as músicas escolhidas para tocar”, assim, no decorrer das práticas, o aprendiz aperfeiçoa seu processo de escuta, de modo que lhe possibilite perceber auditivamente “as relações melódicas, harmônicas e rítmicas presentes em uma música e compreendê-las e com isso reproduzi-las em seu instrumento” (SIMÕES, 2019, p.28).

Na forma com que se encontravam para tocar e aprender suas músicas preferidas, mesmo reconhecendo a falta de conhecimento técnico musical, reconhece-se um esforço para criar um ambiente de aprendizagem e busca por qualidade sonora, como no depoimento abaixo:

---

<sup>27</sup> “[...] a centralidade da escuta e de tocar de ouvido; o desenvolvimento de habilidades em grupos; o prazer e a identificação com a música que está sendo tocada; o valor do sentimento, sensibilidade, inspiração e criatividade na musicalidade; a relação entre sentimento e técnica, o valor da amizade, comprometimento, amor pela música e uma receptividade para outros estilos.” (tradução nossa).

Caruh Chiaki: eu, Slash e Lê Kahoko. Nós três, a gente fazia os nossos tipos de acordes misturados e inventava acordes só pra ver qual que encaixava. Uma mistura pra formar a nossa Música. (Entrevista, 08/06/2021).

De acordo com as falas apresentadas neste tópico, fica clara a divisão do grupo entre instrumentistas e vocalistas. Caruh Chiaki considerava que Lê Kahoko fazia parte dos momentos de experimentação de acordes, apesar de ela tocar violino, um instrumento melódico. O violino compunha a “invenção de acordes” porque participava do diálogo sonoro que se caracterizava como o processo natural do grupo, o qual estabelecia uma conexão entre os participantes.

A experimentação de acordes era considerada por Caruh como uma forma de aquecimento antes do ensaio, além de ser um momento que, para ele, servia para “formar a nossa música”. O que ele chamava de “misturar acordes” levava em conta a exploração de sonoridades sem uma tonalidade pré-determinada, de modo que o tom escolhido para o momento de aquecimento era apresentado por ele em seu teclado, e os demais tentavam se ajustar e responder as chamadas “de ouvido”.

A atividade de improviso também era característica do grupo, incluindo exercícios de aquecimento de instrumentos e momentos livres nos quais acompanhavam uma batida eletrônica escolhida por Caruh em seu teclado. Não obstante, as improvisações dos instrumentistas também aconteciam em outros momentos além do aquecimento instrumental, servindo como uma espécie de direção sonora para ideias e escolhas de repertório. Descrevo aqui uma cena na qual o ensaio foi dominado por momentos de experimentação:

Após a preparação dos instrumentos elétricos, o aluno guitarrista começa a tocar melodias e *riffs* que não reconheço, intercalando-as com improvisações utilizando escalas maiores e menores e a aluna no *cajon* tenta acompanhá-lo, com muita dificuldade, pois ele muda de ritmo constantemente. Ao mesmo tempo, o aluno Caruh Chiaki também explora sonoridades em seu teclado e tenta lembrar algumas Músicas que também não reconheci. Observo nesse momento que as explorações sonoras dos instrumentos à procura de uma Música acontecem ao mesmo tempo e, ainda assim, os participantes compreendem os trechos de Músicas que o guitarrista toca (Diário de Campo, 06/08/2018).

A aprendizagem musical na Banda Central acontecia de forma não estruturada, por experimentação, sem necessidade de uma palavra de comando, como “agora vamos tocar” ou “agora vamos aprender”. Concretizava-se na medida em que havia interação e troca no desenvolvimento das músicas. Isso, também, incluía as apresentações com público, nos

momentos em que havia reflexão e consciência musical, devido ao medo de julgamento e à ideia socialmente construída de que a *performance* deve ser melhor executada quando estamos no palco.

Segundo Slash, algumas direções musicais de Caruh eram confusas para ele, pois seu conhecimento musical ainda não incluía termos alguns técnicos da área. A partilha das dúvidas e conhecimentos dos integrantes compunham o processo de aprendizagem, e, nesses momentos de dúvida, também aconteciam trocas de saberes entre eles. Embora alguns termos utilizados por Caruh muitas vezes não fossem compreensíveis imediatamente, havia momentos de esclarecimento para que eles fossem compreendidos. O depoimento de Slash ilustra este processo:

Eu, pelo menos, não estudava muito campo harmônico, não tinha teoria musical muito em dia. Às vezes o Caruh Chiaki falava assim comigo “ah mano, a Música tá em mi menor, vamo subir um tom”, eu olhava assim pro Caruh Chiaki e pensava “que tom? Como é que faz isso?” (Entrevista, 08/06/2021).

Em outro exemplo de situação de aprendizagem musical, Violet contou que:

Quando eu entrei no primeiro ano, o Caruh Chiaki falou assim pra mim ‘canta uma oitava acima, porque cê tá cantando muito grave’. Aí eu fiquei assim ‘o que que é uma oitava?’. E fiquei parada, assim. Aí ele sentou e me explicou. Porque cê não falou pra eu cantar agudo? (Entrevista, 08/06/2021).

Assim como Slash não expressou sua dúvida quanto à tonalidade, Violet também não se manifestou imediatamente. Embora ela percebesse a diferença entre sons graves e agudos, num primeiro momento, não compreendeu o termo utilizado por Caruh quando ele lhe pediu que cantasse “uma oitava acima”. Contudo, pode-se dizer que, devido à forma com a qual o ensaio era conduzido, não havia momentos específicos para a explicação de termos técnico, exceto quando alguém se manifestava. Assim, o processo de aprendizagem acontecia simultaneamente à execução das músicas, sem muitas intervenções para apontamentos teóricos.

Segundo Green (2012), a maneira pela qual compreendemos os aspectos intramusicais relaciona-se com os significados que atribuímos às nossas experiências musicais. Nesse sentido, a autora classifica dois tipos de significados, a saber, o significado “inerente” e o significado “delineado”. Os significados inerentes “são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais” (p. 64). O significado delineado, por sua vez, é classificado como “conceitos e

conotações extramusicais que a música carrega”, o que implica associações sociais, culturais, religiosas, políticas e outras.

Este tipo de significado pode explicar a forma com que os integrantes da Banda se posicionam diante do repertório e dos encontros para o ensaio, tendo em vista que estes envolvem suas memórias musicais e motivações individuais para estarem ali presentes. Como ressalta a autora citada, “nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social” (GREEN, 2012), nesse sentido, é possível concluir que, na relação entre os jovens e o repertório da Banda, suas conotações extramusicais certamente influenciam na dinâmica e permanência no grupo.

De acordo com Violet, no decorrer da convivência, nos ensaios e nas apresentações, foi possível estabelecer um ambiente de aprendizagem musical entre os integrantes. Percebe-se, em sua fala, uma valorização do trabalho em grupo, caracterizado por interações entre os participantes e consequente troca de conhecimentos por parte de todos. Veem-se presentes nesses momentos de troca as experiências pessoais de aprendizado musical, maneiras de tocar, de falar e de demonstrar o modo como tocam. Estes aspectos por si tornam característico o processo de aprendizagem da Banda Central.

Percebe-se, também, nos relatos, que havia suporte mútuo no grupo, tanto para encontrarem soluções para questões de execução musical, criação e reprodução de arranjos quanto para execução de técnicas musicais relativas aos instrumentos e ao canto. Nas palavras de Caruh Chiaki,

Então acaba a gente aprendendo mesmo música nos ensaios. No meio de algumas cifras estranhas a gente procurava ali rapidinho. Então: “pera aí, vamos estudar sobre cifra nesse ensaio”, “vamos estudar sobre vozes nesse ensaio”, “vamos estudar sobre Música e seus ritmos nesse ensaio”, entendeu? Aí foi por essa razão que a gente aprendia em si a Música. A gente na Banda pensa mais na parte prática do que teórico. (Entrevista, 08/06/2020).

Torres (2004) discute a teoria e a prática da aprendizagem colaborativa (DILLENBOURG, 1999), que acontece em uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Segundo Dillenbourg (1999), o aprender “em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como em situações de aprendizagem presencial ou virtual, síncronas ou assíncronas, implicando esforço totalmente conjunto ou baseado em divisão de tarefas (TORRES, ANO, apud DILLENBOURG, 1999; DILLENBOURG, 1999, *apud* TORRES, 2004). Partindo desse conceito, veja-se o dito de Pink:



Olha, antes de eu entrar no Central, eu não tinha noção nenhuma de Música, não sabia nada. Aí eu foi que conheci o Caruh Chiaki. Quando eu conheci o Caruh Chiaki, ficava cantando do lado dele, sabe? Aí ele falou comigo “não velho você canta bem” e tal, aí acabou que ele me arrastou e não teve volta. Aí é isso. Daí eu entrei pra Banda, sabe? Eu fui aprendendo com todo mundo. O Caruh Chiaki me ensinou bastante. Todo mundo que passou pela Banda me ensinou um pouquinho. (Entrevista, 08/06/2021).

A escolha coletiva do repertório aponta para uma característica da Banda: a de ser um espaço democrático. Nesse processo, os jovens sugeriam músicas para serem tocadas e, igualmente, aceitavam executar as músicas sugeridas pelos demais. A construção coletiva do gosto é outro fator presente na dinâmica da escolha do repertório, uma vez que nela ocorrem trocas relativas a estilos musicais diversos que, por sua vez, passam a agregar ao repertório de apreciação pessoal dos integrantes novas referências, fato verificado no trecho abaixo:

Tauini: Como eram feitas as escolhas dos repertórios?

Slash: Era o mais aleatório possível, na minha opinião. Era tipo “ah eu quero tocar tal Música”, aí o Caruh Chiaki sugeria aqui e vinha um ali e vinha e vinha. Mais ou menos algo assim. (Entrevista, 08/06/2021).

A sensibilidade musical desenvolvida a partir das vivências musicais ao longo da vida foi um aspecto trazido pelos jovens ao se referirem ao seu envolvimento com a Banda em seus tempos livres. Pink contou que não sabia absolutamente nada de Música antes de entrar para a Banda, sendo, portanto, esta sua primeira oportunidade com uma atividade musical. Embora, como declara, ela sempre cantasse em casa, em momentos aleatórios, o grupo era considerado por ela como sua primeira prática musical efetiva. Além do que, embora ela própria não se enxergasse como cantora, era perceptível, durante os ensaios, sua familiaridade com a prática do canto.

De acordo com Schmeling (2005, p.82), a prática do canto é vivenciada pelos jovens com frequência e em variadas ocasiões: “transcorre quando os jovens estão nos quartos, deitados na cama, tomando banho ou realizando os afazeres domésticos ou da escola; nos percursos para escola, nos intervalos das aulas, e no encontro com os amigos”. Pode-se dizer que esse era itinerário da prática do canto de Pink e que, aliado a isso, participar da Banda ocupando o lugar de cantora lhe era algo muito novo.

Slash, por seu turno, relatou: “quando eu cheguei no Estadual, eu já tinha, assim, esse negócio de Música. Eu já gostava de tocar”. Ele contou que teve aula de bateria antes de ganhar um violão da mãe, mas que se considerava “um guitarrista autodidata”. Em seu dizer, vê-se que embora tivesse demonstrado interesse em aprender a tocar bateria anteriormente,

havia, de fato, se identificado com a prática de aprender tocar guitarra sozinho após ganhar um violão de sua mãe e uma guitarra de sua ex-namorada. Além disso, Slash contou que aprendeu os primeiros acordes no violão com seus amigos da igreja, mesmo assim, se considerava autodidata, porque muito do que havia aprendido foi “pesquisando na internet, com vídeos e cifras”.

Paarmann (2016) afirma que, nas últimas décadas, houve uma grande produção de métodos para o aprendizado da guitarra amplamente impulsionado pelo avanço tecnológico, com a integração de computadores, programas especializados, aplicativos para *smartphones* e acesso à internet. De acordo com Paarmann (2016), o aprendiz de guitarra desenvolve, na maioria das vezes, “habilidades a partir do autoaprendizado, procedimento que é valorizado entre guitarristas, pois o ato de aprender ‘sozinho’ é visto como um grande mérito”.

Violet relatou que suas experiências musicais anteriores ao ingresso no grupo remetem a sua relação com o pai, que é músico. Ela costumava cantar as canções que ele tocava ao violão. Na entrevista, ela também mencionou o contato com aulas de Música em todo o percurso de sua educação infantil, em um colégio de pedagogia logossófica. No entanto, conforme demonstrou, este fato não parecia importante em relação ao desenvolvimento de sua prática musical como cantora.

Ao falar da vivência com a música na escola naquele período, lembrou-se das aulas de canto coral e de que todo ano a professora de Música gravava um CD com a turma. Lê Kahoko, por sua vez, contou que o seu primeiro contato com música foi em um projeto social, no qual aprendeu a tocar violino. Lá tocou em uma orquestra, aprendeu ler partitura e desenvolver as técnicas de seu instrumento. Ela também mencionou que sua família era muito musical e que, por isso, se sentiu motivada a estudar Música.

De acordo com Penna (2018), uma das condições para o indivíduo aprender uma obra musical é o domínio prévio dos instrumentos de percepção. A autora utiliza esse termo para referir-se a uma sensibilidade musical que “tem por base um padrão culturalmente compartilhado e socialmente apreendido pela vivência, pelo contato cotidiano e pela familiarização” (PENNA, 2018, p.31). A partir dessa ideia, pode-se concluir que os relatos dos jovens referentes às suas experiências musicais anteriores ao ingresso no grupo refletem parte dos aspectos motivacionais para tal, isto é, frutos de ações cotidianas favoráveis à existência da “reação ao estímulo musical” (PENNA, 2018, p. 31) e do interesse em práticas musicais na escola.

Assim como Pink, outros também atuavam na Banda como cantores, sendo estes, em sua maioria, meninas. Essas escolhas ou papéis, segundo os alunos, decorriam do fato de o canto ser algo acessível, diferente do instrumento, que dependia de um conhecimento mais técnico e musical, e, principalmente, do acesso ao instrumento.

O fato de grande parte dos vocalistas serem meninas relaciona-se ao percurso histórico das mulheres no meio musical, tanto no universo profissional, quanto no de aprendizagem musical. Segundo Lima (2019), em sua pesquisa sobre as relações de gênero no meio musical em contexto de obstáculos vivenciados por mulheres intérpretes do *rock*, as mulheres percorreram um caminho de luta pela liberdade de escolha sobre sua vida no âmbito profissional, público, educacional e corporal. A título de ilustração, a autora apresenta artistas mulheres na cena do rock que passaram por dificuldades nos palcos e na mídia, como vítimas de sexismo e violência verbal, fatos que desencadearam um processo de construção política, histórica, cultural, social e musical da presença marcante da mulher no contexto da música.

A falta de acesso deste segmento social aos instrumentos musicais, principalmente instrumentos como bateria, contrabaixo, guitarra, bem como sua presença nos palcos, relaciona-se com o pensamento de Green (1996) ao argumentar que o formato desajeitado e alto de um instrumento implica uma problemática sobre a construção de uma exposição segura da artista. Dessa forma, sua performance musical e feminilidade no palco construíram, na história, bases para a imposição de instrumentos de corda (eruditos) e teclas, utilizados estrategicamente como acompanhamento para seu canto típico, por sua vez, desenvolvido, corporalmente, a partir de uma postura recatada e angelical, derivada do ambiente doméstico. Há menos de 200 anos é que foi possível que a mulher pudesse ocupar os palcos com sua *performance*, ainda assim, numa escala relativamente menor em relação à ocupação masculina (GREEN, 1996). Sob o ponto de vista histórico da construção do papel da mulher, esta foi vista por décadas, como um “sexo que não transcende, codificado, feminino, visto como frágil, não cidadã” (LIMA, 2017, p. 14) e encarregada de “funções”, como “gerar os filhos e cuidar do lar” (*ibid*, p.14). Diante disso, era descartada a possibilidade de envolvimento artístico.

Ao observarem-se os cantores no palco do auditório e em apresentações na Escola, notava-se que a *performance* acontecia com certa naturalidade, mesmo diante de um público com cerca de 200 estudantes e professores. Essa “naturalidade”, talvez, estivesse relacionada ao uso de *smartphones* para pesquisa de músicas e vídeos, nos quais encontravam-se referências que lhes ajudavam a compor a própria imagem e identidade artística. Como analisa Schmeling (2005, p.155), “os clipes, os shows musicais, possibilitam [aos jovens] visualizar a performance

do cantor, a sua atuação em palco, o seu estilo de vida, criando uma referência sonoro-visual de como cantam e tocam”.

### 5.3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Nesta seção do trabalho, apresento os pontos de vista dos integrantes da Banda Central, da gestão escolar (2019-2021) do Estadual Central e de sua atual coordenadora de Ensino Médio em tempo integral – não necessariamente nessa ordem, a respeito da importância da música na formação dos jovens.

O vice-diretor iniciou a entrevista com uma fala sobre o passado marcante da Escola no que diz respeito às lutas contra a repressão. Nesse contexto, o papel das artes foi muito importante ao longo da história da Instituição – especialmente o da música –, sobretudo nos anos 60, 70 e início dos anos 80. Segundo o vice-diretor, “a música teve o papel de delinear, por assim dizer, o caminho de vários estudantes”. Ele afirmou que sempre procurou se aproximar dos movimentos artísticos a partir do contato com muitas pessoas da cena musical, defendendo que “a música contribui em muito para a formação do cidadão”. Em se tratando da proposta da Banda Central na Escola, acredita que essa iniciativa proporciona aos estudantes o acesso às artes e à sensibilidade musical:

Nós recebemos alunos, estudantes de várias partes de Belo Horizonte e, também, da grande BH, alunos estes que, por vezes, não tiveram acesso na sua idade mais tenra ao básico das artes. Então, eu vejo que esses projetos, o projeto da Banda, a banda do Central, eu acho que é um projeto muito marcante e que resgata muita coisa desses meninos, na construção de uma cidadania plena (Entrevista, 10/06/2021).

Por seu turno, a coordenadora contou do desentendimento que houve, certa vez, entre dois integrantes da Banda o que levou ao desligamento de ambos do grupo. Em sua percepção, isso abalou muito os integrantes, tornando a situação um pouco mais difícil de ser resolvida. Contou, também, que havia sugerido aos integrantes que ainda estudavam na escola que se apresentassem em sábados letivos de forma *on-line*, o que não foi possível devido ao desentendimento entre os ex-integrantes. No que estava ao seu alcance, a coordenadora relata a tentativa de reativar a participação do grupo, tanto por meio de conversas com os estudantes que ainda estavam matriculados quanto pela inclusão de novos estudantes que gostavam de música.

Percebe-se que a coordenadora tentou manter as atividades da banda no ensino remoto por meio da presença desta nas reuniões pedagógicas e sábados letivos. Como incentivo à participação, pretende-se fazer um termo de compromisso para que os alunos possam buscar os instrumentos na Escola para utilizarem em casa.

Para o vice-diretor, a Música, assim como qualquer expressão artística, é fundamental para a formação do cidadão pleno. Em sua visão, determinadas músicas podem trazer uma perspectiva crítica que favoreçam discussões sobre questões sociais que envolvem os alunos da Escola: “obviamente que ele tendo acesso a uma formação do mundo das artes, no caso específico da música, ele abre o seu leque de possibilidades, inclusive das dificuldades que enfrenta no seu dia a dia seja em casa”. A título de exemplo dessas dificuldades, ressalta-se que muitos alunos eram moradores de comunidades.

A Banda Central se constituiu como um verdadeiro espaço no qual os participantes podiam compartilhar suas expectativas. Caruh Chiaki, por exemplo, sempre dizia que iria cursar psicologia no ensino superior, mas que nunca abandonaria a música. Hoje, no entanto, encontra-se em um momento da vida em que a música se tornou um elemento fundamental, já que trabalha como regente e correpetidor de um coral em sua atual cidade.

Ele ainda teve a iniciativa de criar um livro para iniciantes na Música, um método/suporte para aqueles que, como ele, são “loucos por música”. Com efeito, o título do livro passou a se chamar *Lopormus* – um acrônimo formado pelas iniciais de “Loucos por Música”. Na introdução, traz o seguinte relato:

História da Lopormus: Olá meus queridos e queridas! Estou aqui passando para contar sobre a minha história de Música. Meu nome é Cairo Buchacra, tenho dezenove anos e comecei a tocar com dez anos de idade. Tempos atrás, meu pai ganhou da família o costume de passar para o próximo herdeiro, um teclado. Meu pai, Kaiser Buchacra, acostumava a tirar sons nesse Instrumento. Aos meus cinco anos de idade, comecei a tocar meu primeiro dedilhado – que em breve colocarei na partitura para vocês terem acesso – na escala de dó maior. Comecei a perceber nessa idade que aquele teclado seria o meu futuro. Meus pais viviam falando que nunca e até hoje, soltei teclado/piano da minha mão. Me chamavam de “fominha” desde pequeno por ser fanático na Música. Já sofri *bullying* por conta disso e muita injustiça, dizendo que nunca seria um Músico de verdade, uma pessoa que ninguém não vai reconhecer. Dedico a você, meu nobre aluno, amigo e estudante de Música, um livro cheio de maravilhas pra se aproveitar! Não deixe de estudar a cada dia de sua vida. Dedique bastante tempo, decida sua carreira de Música, mostre suas habilidades, não deixe seu instrumento empoeirado, seja alguém que sempre quis ser! Um grande músico!(sic) (BUCHACRA, 2021, p.3).

Para falar da importância da música na formação dos alunos, a coordenadora destacou a importância da música para a humanidade e para os movimentos políticos e culturais. A respeito da formação dos alunos, em seu ponto de vista, a música é uma forma de expressão, de sentimentos, de comportamentos, de indignação, de desabafo. Para ela, quando os alunos tocam estando tristes demonstram o que estão passando, o que pode significar uma forma de diálogo com a Escola, com a família e com a sociedade. Em sua perspectiva, é através da música que percebemos como os estudantes estão se sentindo e, assim, podemos entender sua forma própria de ver mundo. O gosto musical, também, revela o estado de espírito do indivíduo, por exemplo, se o estudante está deprimido, alegre, se está passando por uma fase “rebelde”.

Quanto à participação da direção escolar nas atividades, tanto as relativas às aulas de Música quanto às da banda Banda, a atual gestão tem se pautado, primeiramente, na “liberdade e na autonomia”. Como expressa o diretor “o estudante, ele deve, antes de mais nada, ser dono do seu nariz”. Para ele, os espaços da Escola, principalmente o auditório, que é o espaço mais utilizado pelos jovens artistas (ensaios e apresentações), são propriamente dos estudantes: “ali a *performance* não cabe ao diretor, ao gestor, um vice-diretor se intrometer, por assim dizer. Eu acho que é um espaço de criação, antes de mais nada e, portanto, de autonomia”.

A coordenadora, desde o início, se colocou disponível para a organização dos grupos artísticos da Escola. Sempre ficou à frente dos eventos, organização de apresentações e atividades afins. Devido à grande demanda de ensaios de cada grupo (Teatro, Dança e Música), precisou propor um cronograma de uso do auditório.

Os componentes da Banda Central compararam o apoio recebido pela gestão escolar no primeiro ano da banda (2018) com a gestão atual. Segundo Caruh Chiaki “o interventor falava que não podia ensaiar, que não pode isso, não pode aquilo, que o som tá muito alto. Muita reclamação. Tudo ele reclamava”. Relataram, também, sobre as tentativas da ex-coordenadora do ensino integral de mudar o ponto de vista do interventor:

Violet: ela falava que os alunos precisam de arte e venceu ele pelo cansaço.  
 Caruh Chiaki: Verdade, foram praticamente ela e os professores que apoiaram, porque o interventor mesmo... nada.  
 Slash: a escola deixava a gente guardar os instrumentos na secretaria, pra não ter que ficar levando pra casa e trazendo todo dia.  
 Violet: eles disponibilizavam equipamentos de som pra gente, apesar de que a gente não tinha muitos instrumentos amplificadas. (Entrevista, 08/06/2021).

Neste depoimento, como se vê, os integrantes se referem ao equipamento de som para os instrumentos amplificadas. Para eles, era de grande importância o suporte da gestão

escolar, que incluía a coordenação, em relação à disponibilização de equipamentos para ensaios, amplificação de instrumentos elétrico etc. Para ter uma informação mais detalhada quanto ao ponto de vista deles a respeito do apoio da Escola, perguntei novamente:

Tauini: então foi só esse apoio de suporte técnico que vocês tiveram?

Violet: Não, teve apoio moral também.

Slash: eu imagino que vocês passaram nesse primeiro ano de banda aquela questão de tipo, o pessoal olhar e falar “música? Ah, não vai trazer benefício nenhum pra escola não.

Slash: além da escola deixar guardar os instrumentos lá, esse apoio moral fazia toda a diferença. Saber que o pessoal tá ouvindo aquilo e dizendo que é música, ao invés de barulho. (Entrevista, 08/06/2021).

Para o grupo, a permissão da Escola para que guardassem os instrumentos e equipamentos em algum lugar seguro da Instituição era também de grande importância, pois grande parte do grupo se deslocava de ônibus, e, desse modo, encontrar os materiais na Escola facilitava consideravelmente a rotina dos ensaios. Além disso, para os integrantes, o acolhimento e o reconhecimento da prática musical da Banda como “música” e não como “barulho/ruído” foi muito significativo. Diante desse cenário, conclui-se que eles reconheceram a aceitação da presença da Banda na Escola a partir do suporte concreto – técnico, logístico e moral – da equipe escolar.

Quanto à opinião do vice-diretor sobre as atividades musicais realizadas pelos alunos durante os horários livres (horário de almoço, recreio), ele ressaltou, novamente, a relevância da autonomia: “em qualquer momento do dia estando numa escola, ainda mais com aquele perfil, que é uma escola muito grande, uma grande área aberta, né, eu vejo que o aluno tem que ocupar o seu tempo da forma que ele acha inclusive mais saudável”.

A coordenadora também apoiava as atividades musicais nos intervalos, inclusive sugeriu que os alunos fizessem um horário musical nos recreios dos turnos matutino e vespertino. Em seu ponto de vista, a música representava um momento de descontração para os alunos, por ficarem o dia inteiro na escola envolvidos com atividades correlatas. Além disso, nos horários livres, ela representava uma forma de relaxamento para os alunos. Nesse sentido, a coordenadora lembrou-se de seu tempo de infância. Segundo ela, se não fosse a arte, não estaria tão bem o quanto está hoje. Nas palavras do vice-diretor: “o que a gente mais quer enquanto professor do Central é ver os mesmos tocando lá no auditório, se manifestando, mostrando a expressão artística que tá no seu âmago”.

Sobre a importância de a Música ser oferecida nos itinerários formativos, a coordenadora defendia que sua inserção como uma disciplina. Para ela, é importante que a

Música estivesse presente no currículo flexível a partir da escolha dos próprios estudantes. Em sua visão, o modelo da “Escola da Escolha”<sup>28</sup> está aquém do que deveria ser de fato, não obstante, no início da implementação do Novo Ensino Médio e do Ensino Integral e Integrado, havia pensado em priorizar prontamente os campos artísticos (Música, Dança e Teatro), dado o fato de que as atividades dos itinerários derivam das necessidades identificadas nos alunos. Ela, ainda, salientou que espera que um dia a Música não seja apenas atividade do currículo flexível, mas, sim, um componente curricular obrigatório, como outros cursados no Ensino Médio.

Coordenadora: Eu tenho por mim que deveria ser disciplina. Minha época de escola eu tive o privilégio de que era disciplina, a Música disciplina, a tecelagem, as artes era disciplina, a dança era disciplina. Não era algo só integrado ao currículo como é hoje. Fico feliz que ainda tenha, porque eu acho que todas as artes, todas elas, são importantes e muito mais importantes. Eu acho que não deveria ter só como integradora, né. Na verdade, eu nem gosto desses nomes. (Entrevista, 10/06/2021).

A visão do vice-diretor é a de que Música deveria ser, se não a principal, uma das principais atividades oferecidas no Novo Ensino Médio e na Escola da Escolha, no entanto, infelizmente, não é o que acontecia na Escola, uma vez que “chega uma coisa hierarquizada, verticalizada e que não oferece aos gestores que se pretendem mais progressistas uma opção”.

Percebe-se que a atual gestão não se identifica com o modelo proposto, ao mesmo tempo que também não consegue modificar o que chega da SEE/MG e das demais instituições que organizam e administram este modelo. Assim, a forma que a gestão encontrou para manter e apoiar a Música no Estadual Central foi dar espaço e autonomia para que os estudantes fizessem trabalhos artísticos em seus tempos livres, reforçando o quanto é a favor da priorização das artes nos itinerários formativos:

[...] eu [vice-diretor] tenho quase certeza que eu e os meus companheiros de direção estaríamos, nós três, voltados muito mais para a arte. Nós não nos prenderemos a uma coisa de empreendedorismo, uma coisa extremamente neoliberal, capitalista. Isso foge ao nosso padrão de visão do que é a educação [...] então eu vejo que falar de itinerário formativo a Música ou qualquer expressão de arte tem que tá na ponta. Isso não é à toa. Isso é um modelo que nos remonta aos anos 70. Nos anos 70 essa coisa do automatizar, do técnico, né. (Entrevista, 10/06/2021).

---

<sup>28</sup> A *Escola da Escolha* é o modelo de educação integral idealizado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que diz apresentar aos alunos opções de itinerários formativos, atividades que visam ao protagonismo e à oportunidade de escolha de seus projetos de vida.



Segundo Carvalho (2020), existe uma preocupação da área da educação com a formação essencialmente tecnicista e voltada para o mercado de trabalho, aligeirada, sem profundidade teórica e prática, no âmbito da qual o Ensino Médio objetiva preparar seus jovens para enfrentar uma economia dinâmica, estimulando o empreendedorismo (CARVALHO, 2020).

No atual modelo de Ensino Médio, o estudante escolhe entre cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissional. Tal escolha será determinada pela escola e de acordo com seu contexto, isto é, cada instituição define o que irá ofertar e, ainda assim, haverá a possibilidade de que os alunos fiquem restritos a apenas uma ou duas opções. Diante desse cenário, nas palavras de Carvalho (2020, p.45), “é necessário, portanto, a organização e a resistência na defesa do ensino de Música nas escolas de educação básica” (*sic*), além de “empatia com demais profissionais da Arte e a continuidade de ações para o reconhecimento e valorização dos profissionais vinculados às expressões artísticas”.

Sob o mesmo ponto de vista, Kemp (2018) afirma que “a organização curricular por itinerários formativos constitui uma estratégia de alijamento do sentido crítico da formação, na medida em que, disfarçada em escolha dos jovens, exclui as disciplinas humanísticas do processo formativo escolar”. Essa exclusão de disciplinas e conteúdos, caros ao processo formativo no Ensino Médio, significa assegurar espaço apenas a duas disciplinas, que, mesmo que também sejam importantes para a formação, não garantem todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento adequado da “dimensão instrumentalizadora do processo educativo” (KEMP, 2018, p. 109).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi compreender os sentidos da música no Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no espaço da Escola Estadual Governador Milton Campos a partir da formação da Banda Central no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Os resultados alcançados revelaram que a motivação dos jovens para integrar a Banda está relacionada às suas experiências musicais anteriores, as quais foram determinantes para seus engajamentos com a Música, bem como para a construção de seus gostos musicais e desenvolvimento de suas habilidades técnico-musicais.

Os resultados também indicaram que a formação da Banda surgiu da necessidade de socialização, isto é, de se estabelecer uma interação entre os pares com a música, de forma lúdica, e, igualmente, de proporcionar uma oportunidade para o aprendizado de Música. Nesse contexto, destaca-se o significado da Banda para os jovens como um espaço no qual podiam ser eles mesmos, sem medo de julgamentos críticos, morais etc.

O fazer musical com os colegas e amigos da Escola, assim como as práticas musicais anteriores à Banda Central, manifestaram, por sua vez, características das práticas informais de aprendizagem e autoaprendizagem, bem como, estreitas relações afetivas com o fazer musical. A espontaneidade da participação dos alunos na Banda Central demonstrou-se como o fato de que estão ali porque gostam de música e de compartilhar suas experiências musicais com os colegas. Nesse contexto, os alunos revelaram, ainda, um sentimento de liberdade para discutir, decidir e tomar decisões acerca do repertório, da construção de arranjos, do desenvolvimento dos seus potenciais criativos etc.

Os resultados da pesquisa também apontaram para a relevância das experiências musicais prévias e das aprendizagens musicais desenvolvidas especificamente com Banda no sentido do exercício da autonomia e do desenvolvimento das potencialidades musicais de seus integrantes. Nesse sentido, considero ser necessário que a escola legitime o engajamento dos jovens com as práticas musicais para reforçar a relevância da inserção do ensino de Música no currículo da escola – e, no caso específico deste trabalho, no Novo Ensino Médio –, bem como da inserção da Música nos itinerários formativos, como possibilidade de formação profissionalizante.

Observei, também, como a ocupação dos espaços escolares estava em disputa, com a organização de ensaios dos grupos artísticos da escola. Nesse contexto, a discussão a respeito do Novo Ensino Médio engloba três pontos de vista: o ponto de vista dos estudantes, que inclui

questões como a ideia de ensino técnico e profissionalizante, sua percepção de futuro e possibilidades de emprego; o ponto de vista dos profissionais da educação que se encontram preocupados com a matriz curricular prevista para entrar em vigência no ano de 2022 em todas as escolas públicas de Ensino Médio; e, por fim, o ponto de vista do governo federal e estadual, no sentido das formas de uso da reforma para alcançar seus objetivos econômicos, pautados na formação de mão de obra técnica dos futuros trabalhadores da classe média baixa.

Tomando como exemplo a implementação no Novo Ensino Médio no Estadual Central, uma das escolas na qual a reforma foi imposta com um caráter experimental, entende-se que a liberdade das escolas para organizar os seus itinerários formativos é quase ilusório. Os propósitos econômicos do governo federal e estadual determinam as áreas praticamente de maneira verticalizada, tendo em vista as limitadas opções dos currículos flexíveis diante de tantas disciplinas relacionadas ao nível técnico e profissionalizante que os alunos devem cursar ao longo dos anos letivos.

Igualmente, essa verticalização característica do processo de definição dos currículos se verifica na determinação prévia, por parte do governo, dos cursos técnicos que a juventude deverá cursar. Onde está a liberdade de escolha da “Escola da Escolha?”. Esse questionamento é recorrente quando me pergunto sobre a inexistência de cursos técnicos que contemplem linguagens artísticas. Por que não fazer uma consulta com os jovens futuros secundaristas, para que, assim, as Secretarias de Educação possam se mobilizar e organizar uma oferta de cursos e atividades integradoras que lhes contemplem e lhes sejam realmente significativas?

Visto que as linguagens artísticas são conteúdos obrigatórios do componente curricular Arte, a organização curricular no Novo Ensino Médio pode ser um espaço para o pleno desenvolvimento das linguagens artísticas, bem como para acabar de uma vez por todas com o equívoco da atuação polivalente do ensino de Artes nas escolas.

Os dados da pesquisa mostraram que o Novo Ensino Médio do Estadual Central, durante os anos de 2018 e 2019, foi um período de implementação do ensino em tempo integral, o qual possibilitou a formação da Banda e reafirmou a importância da presença das artes nessa Escola, igualmente, por meio da formação de outros grupos artísticos, de dança, teatro, mas especialmente, de Música.

A Banda Central mostrou alternativas potentes para os processos de ensino e aprendizagem de Música no espaço escolar. Os jovens podem e devem ter autonomia para decidirem seus repertórios, dinâmicas de ensaio, papéis a serem desempenhados por integrantes

em seus grupos musicais etc. Pode-se afirmar, também, que as escolas de Ensino Médio em tempo integral apresentam um potencial para desenvolver projetos de Música nos itinerários formativos, inclusive direcionando-os para o Ensino Técnico e Profissionalizante.

Os jovens da Banda lamentaram o fato de o grupo ter ficado “no ar” devido ao período de distanciamento social e consequente interrupção das aulas e dos ensaios. De acordo com eles, caso a Banda estivesse atuando hoje em dia, estariam em seu período mais produtivo, pelo fato de terem amadurecido mentalmente, musicalmente e emocionalmente.

Os sentidos da Música no Novo Ensino Médio na Escola Estadual Milton Campos se fizeram presentes nos processos de socialização dos jovens participantes da Banda Central, na necessidade de atividades de lazer e em seus processos identitários. A Banda caracterizou-se como um espaço de aprendizagem coletiva, de ajuda mútua entre os colegas. A equipe gestora, por sua vez, mostrou-se solidária à iniciativa mediante incentivo à autonomia e liberdade dos alunos para utilizarem e aproveitarem seus tempos livres da forma que se sentissem felizes e realizados.

A forma pela qual a gestão escolar de 2019 e 2021 se posicionaram quanto à implementação do currículo referente à Lei nº 13415/17 mostrou que as escolas podem ter autonomia para desenvolver seus próprios projetos, bem como acolher iniciativas de alunos idealizadas ao longo do processo de suas vivências diárias no Ensino Médio em tempo integral. Por outro lado, esse apoio ainda é limitado, visto que existem formas pré-determinadas de organização curricular propostas pelas Secretarias de Educação de maneira impositiva.

Diante de todo esse cenário exposto, conclui-se que o principal objetivo da luta a ser alcançado é a conquista da autonomia das escolas para poderem organizar as formações de seus alunos e, assim, poderem acolher suas iniciativas, isto é, com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades artísticas (ou demais habilidades), projetos de vida, autonomia e consciência crítica.

## REFERÊNCIAS

ACS/SEEMG. *Coordenadores começam a atuar em escolas que ofertarão o Ensino Médio em Tempo Integral*. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8887-coordenadores-comecam-a-atuar-em-escolas-que-ofertarao-o-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 08 de jun. 2020.

AMV – The Stage – Bestamvsfalltime Anime MV. Pinterest: Ann Flowers. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/350858627190996737/>. Acesso em 22 de nov. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. [s.l./ s.n.]. 2009.

ARENDETT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARROYO, M. Escola, juventude e Música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*. Porto Alegre, v. 18, n. 30, 2007.

ARROYO, M. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 53-66, mar. 2009.

ARROYO, M. *Jovens e Músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARROYO, M. *Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. 25.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de set. de 2016. Brasília: DF, 2016b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de jun. 2017. Seção 1. p. 9. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74121-portaria727-2017-emi-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2020.

BUNGENSTAB, G. C. Quem são os jovens do Ensino Médio? *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v.34, n.1, 2021.

CALIXTO, D. Os memes na internet: entrelaçamentos entre a “zoeira” de estudantes e a apropriação do gênero discursivo na escola. *Periferia*. São Paulo, n. 2, v. 11, p. 131-152, maio/ago. 2019.

CAMPOS, L. V. *Novo Ensino Médio: entenda a reforma*. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>>. Acesso em 14 de mar. 2020.

CARRANO, P. C. R. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Faperj, 2002.

CHIESA, D. C.; FANTINEL, L. D. Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia: notas como não fazer uma “etnografia acidental”. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 8, 2014, Gramado. *Anais* [...]Gramado: 2014.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLÉGIO Estadual Central. Belo Horizonte, Oscar Niemeyer, 1954. Foto: Cartão postal de Belo Horizonte. Disponível em: <https://mdc.arq.br/2013/03/18/oscarianas-mineiras/colgioestadualcentral/>. Acesso em: 05 de jul. 2020.

CORREIA, M. C. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. [s/l] v.13, n. 2, p. 30-36, 1999.

CRUVINEL, F. M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAYRELL, J. J. *A Música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAYRELL, J. J. Grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, nº 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, J. J. Juventude, produção cultural e a escola. *Caderno do Professor*. Secretaria Estadual de Educação de MG, Belo Horizonte, nº 9, abr. 2002b.

DAYRELL, J. J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J. J. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*. v. 28, nº 1, p. 117-136, jan.-jun. 2002a.

DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre. n. 7, p. 49-57, set. 2002.

DILLENBOURG, P. *What do you mean by collaborative learning?* In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999.

DORIGATTI, M.; LUCHESE, T. Ângela. Um estudo sobre o ensino de música na Educação Básica pela visão da gestão escolar. *Revista Ciranda*. v. 5, n.2., 2021.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *Memória e sociedade: a busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FEICHAS, H. F. B.; RODRIGUES, F. M. *A aprendizagem colaborativa na oficina de música do projeto Pibid/UEMG numa escola estadual de Belo Horizonte*. Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020.

FONTEERRADA, Marisa. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.

GERALDES, M.A.F.; ROGGERO R. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. *Educ. Soc.* v. 32, n.115, Campinas, abr./jun. 2011.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, L. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Farnham: Ashgate, 2001.

GREEN, L. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2008.

JORGE DA CUNHA PEREIRA FILHO. *Colégio Estadual de MG 1854-1954*, Rio de Janeiro, 2020. YouTube: Jorge da Cunha Pereira Filho. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HFdYTgUX-4k&ab\\_channel=JorgedaCunhaPereiraFilho](https://www.youtube.com/watch?v=HFdYTgUX-4k&ab_channel=JorgedaCunhaPereiraFilho). Acesso em: 02 de set. 2020.

KANDLER, M. A. Música na Educação Profissional e Tecnológica: diferentes possibilidades formativas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 28, p. 446-467, 2020.

KINIRO no Corda: Corda 03. Disponível em: <http://gallery.minitokyo.net/view/318138>. Acesso em 22 nov. 2021.

KLEBER, M. *Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

KRAEMER, R-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-graduação em Música – UFRGS*. Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./set. 2000.

KRAMER, S. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas*. In: SOUZA, S. J. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 34, 2018.

LIMA, F. C. *Relações de gênero no meio musical: dilemas e obstáculos vivenciados por mulheres intérpretes do Rock*. Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

MACHADO, D. A.; FEICHAS, H. Aprendizagem colaborativa, liderança musical e a pedagogia da autonomia. In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 2016, Belo Horizonte. *Caderno de Resumos e Anais da Anppom*. (On-line). 2014.

MINAS GERAIS. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47227&comp=&ano=2017>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador do Projeto Pedagógico para escolas que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20da%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20Integral%20e%20Integrada.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MÓNICO, L.; ALFERES, V.; CASTRO, P.; PARREIRA, P. Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: 6º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ), 2017, Portugal. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*. Portal do CIAIQ: 2017. p 724 -733.

OLIVEIRA, M.R.S. *Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

OLIVEIRA, O. A.; PENNA, M. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*. Curitiba, v. 7, n. 2, 2019.

ORQUESTRA Jovem de Violões do Estadual Central. Belo Horizonte, 2011. Apresenta a história da Orquestra Jovem de Violões do Estadual Central, iniciativa dos alunos da Escola. Disponível em: <http://orquestradevioloesestadualcentral.blogspot.com>. Acesso em 20 de nov. 2020.

PAARMANN, H. *Jovens guitarristas, aprendizagem autodirecionada e a busca pela orientação musical*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.



- PAARMANN, H. *Jovens guitarristas e a aprendizagem autodirecionada: juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020.
- PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 19, 57-64, mar. 2008.
- PENNA, M. A lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *InterMeio*. Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013b.
- PENNA, M. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- PUCCI, V. R.; MACHADO, R. A.; CARDANO, M., KANTORSKI, L.P., WEILLER, T. H.. *Técnica da entrevista discursiva em pesquisa qualitativa: relato de experiência*. Rev. Enferm. UFSM, Santa Maria, v10, p. 1-21. 2020.
- RAMOS, F. R. Os jovens do Ensino Médio e o currículo ofertado nas escolas públicas. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*. Paranaguá, v.5, n.1, 67, 2020.
- RODRIGUES, F. M. *As “práticas informais” e o “aprendizado não formal” na oficina de música do projeto Pibid/Esmu/UEMG*. 255f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- SANTOS, M. C. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da Abem*. v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.
- SANTOS, M. C. O lócus da música no Ensino Médio: alguns apontamentos para a educação musical escolar. In: 15º COLÓQUIO DE PESQUISA DO PPGM/UFRJ. 2020, Rio de Janeiro. *Anais [...]*, Rio de Janeiro: 2020, p. 40-46.
- SCHMELING, A. *Cantar com mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- SETTON, M. da G. Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & Educação*. São Paulo, v. 14, n.1, p. 15-22, 2009.
- SILVA, H. L. da. *Sentidos de uma pedagogia musical na Escola Aberta: um estudo de caso na Escola Aberta Chapéu do Sol, Porto Alegre, RS*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- SIMÕES, A. C. *A teoria do significado musical de Lucy Green: fundamentos sociológicos para a educação musical*. Juventudes e aprendizagens musicais na contemporaneidade. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2020.

- SIMÕES, A. C. “No princípio era o caos”: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola. 2019. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- SOUZA, A. L. L. de. *A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil*. In: JUNIOR, W. P. B. (Org.). *Políticas e práxis educativas*. Natal: Editora Caule de Papiro, p. 308. 2017.
- SOUZA, J; FREITAS, M. de F. Q. de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. *Música em Perspectiva*. Curitiba, v. 7, n. 1, p. 57-80, jun. 2014.
- TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática*. Curitiba: Coleção Agrinho, 2004.
- YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.