



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES**

RUBENS TADEU PASSOS CARNEIRO

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO INTEGRADO
INTEGRAL: UM APRENDIZADO PARA A VIDA**

**FORTALEZA
2019**

RUBENS TADEU PASSOS CARNEIRO

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO INTEGRADO
INTEGRAL: UM APRENDIZADO PARA A VIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Artes
do Instituto de Cultura e Arte da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a qualificação no
Mestrado Profissional. Área de
concentração: Artes.
Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério.

FORTALEZA
2019

RUBENS TADEU PASSOS CARNEIRO

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO INTEGRADO
INTEGRAL: UM APRENDIZADO PARA A VIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Artes
do Instituto de Cultura e Arte da
Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para a qualificação no
Mestrado Profissional. Área de
concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Rogério (orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jefferson Queiroz Lima
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

AGRADECIMENTOS

RESUMO

A pesquisa tem como tema “A Contribuição da Educação Musical no Ensino Integrado Integral: Um aprendizado para a vida”. Se torna importante para compreender como a Educação Musical pode ajudar na formação humana do discente, principalmente quando relacionada a uma matriz curricular que possui inclinação para a formação técnica. De que forma a música contribui para o desenvolvimento dos alunos em relação à educação integral que busca uma formação universal? Quais competências e habilidades que a Educação Musical pode promover na construção do indivíduo? Sendo assim, a investigação traz os seguintes objetivos: analisar qual a percepção dos alunos em relação à Educação Musical desenvolvida no IFCE; e compreender a formação do *habitus* musical dos discentes e o papel da Educação Musical no Ensino Integrado Integral. Para tal intento, utiliza-se o aporte teórico da *Praxiologia* de Pierre Bourdieu e alguns de seus conceitos como “habitus”, “campo” e “agentes”. Utilizou-se a metodologia do estudo de caso por meio da pesquisa qualitativa, que utiliza estratégias como entrevistas narrativas e semiestruturadas. Foi analisado o olhar do aluno em relação ao ensino de música, na disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, seu *habitus* musical, habilidades cognitivas que proporcionam acesso ao conhecimento artístico cultural, tendo como modelo a educação omnilateral, que integra o conhecimento específico com o conhecimento geral, formando o indivíduo como profissional, mas, antes de tudo, formando um cidadão, tendo a construção humana como característica principal que o prepara para a vida.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Integrado Integral. *Habitus* Musical.

ABSTRACT

The research has as its theme "The Contribution of Music Education in Integral Integrated Education: A learning for life". It becomes important to understand how Music Education can help in the human formation of the student, especially when related to a curricular matrix that has an inclination towards technical training. How does music contribute to the development of students in relation to comprehensive education that seeks universal educational formation? What skills and abilities can the Music Education promote in the construction of the individual? Therefore, the investigation has the following objectives: to analyze what is the perception of students in relation to Music Education developed at IFCE; and to understand the formation of the students' musical habitus and the role of Music Education in Integral Integrated Education. For this purpose, the theoretical contribution of Pierre Bourdieu's Praxiology and some of its concepts such as "habitus", "field" and "agents" are used. The case study methodology was used through qualitative research, which uses strategies such as narrative and semi-structured interviews. It was analyzed the student's view in relation to music teaching, in the discipline of Art Education, Culture and Music, his musical habitus, cognitive skills that provide access to cultural artistic knowledge, having the omnilateral education as model, integrating specific knowledge with general knowledge, forming the individual as a professional, but, above all, forming a citizen, having human construction as the main characteristic that prepares him for life.

Keywords: Musical Education. Full-time Integrated Education. Musical *Habitus*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional dos Institutos Federais
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EMI	Ensino Médio Integrado
ETF	Escola Técnica Federal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC Jr.	Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação Científica
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PUD	Programa de Unidade Didática
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivo Geral.....	10
1.2 Objetivos Específicos	10
1.3 Hipótese.....	10
1.4 Contextualização	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Metodologia	21
3 ENSINO INTEGRADO INTEGRAL.....	26
3.1 A Origem do Ensino Profissionalizante no Brasil.....	34
3.2 Histórico das LDBs	37
4 A EDUCAÇÃO MUSICAL	44
4.1 Formação do Campo da Educação Musical no Instituto Federal do Ceará .	59
4.2 Educação Musical no campus Caucaia.....	60
4.2.1 Breve histórico do IFCE <i>campus</i> Caucaia.....	61
4.2.2 Educação no ensino Integrado Integral – IFCE <i>campus</i> Caucaia	61
4.2.3 Disciplina de Arte Educação, Cultura e Música.....	64
4.2.4 A Banda de Música.....	65
4.2.5 Pesquisa no campo da música	66
4.3 O olhar do Aluno.....	67
4.3.1 Aluno 01.....	68
4.3.2 Aluno 2.....	82
4.3.3 Aluno 03.....	100
4.4.4 Aluno 04.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXO A – DECLARAÇÕES DOS ENTREVISTADOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa propõe o desenvolvimento de um estudo de caso sobre a contribuição da Educação Musical, inserida na matriz curricular do Ensino Integrado Integral do curso de Eletroeletrônica, ofertado em nível médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *campus* Caucaia. Neste sentido, qual a colaboração do ensino de música na formação do aluno do citado curso, a partir de uma instituição de ensino tradicionalmente inclinada para a área industrial e tecnológica? Lembrando, todavia, que o mesmo tem em seu Projeto Político Pedagógico Institucional a formação *omnilateral*? Sendo assim, a investigação traz os seguintes objetivos: analisar qual a percepção dos alunos em relação à Educação Musical desenvolvida no IFCE; importa também compreender a formação do *habitus* musical dos discentes e o papel da Educação Musical no Ensino Integrado Integral. Para tal intento, utiliza-se o aporte teórico da *Praxiologia* de Pierre Bourdieu e alguns de seus conceitos como “habitus”, “campo” e “agentes”.

A coleta de dados empregou como ferramenta as entrevistas semiestruturadas com alunos da instituição. Buscou-se também, leituras para a fundamentação teórico-metodológica. A pesquisa levantou como hipótese o fato de o Ensino de Música auxiliar na formação integral, sendo ferramenta para a construção de um ser crítico, ativo e reflexivo; por meio de atividades que estimulam a autonomia do aluno onde ele se torna personagem ativo do desenvolvimento de seu conhecimento, tendo como apoio ações de caráter interdisciplinar que colaboram para a implementação do ensino integrado.

A escolha do tema sobre a educação musical no Ensino Integrado Integral aconteceu pelo fato de o pesquisador ser professor do IFCE *campus* Caucaia, na disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, desenvolvida principalmente pela linguagem musical. Deparando-se com uma hierarquização disciplinar, não de modo oficial, mas por meio de estruturas que são alicerçadas culturalmente por um viés de educação de mercado, em que a prioridade é favorecer o estudante para formação profissional, levou o pesquisador a problematizar a contribuição da Educação Musical no Ensino Integrado Integral.

1.1 Objetivo Geral

Analisar por meio de um estudo de caso as contribuições da Educação Musical, no curso Integrado Integral de Eletroeletrônica do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia *campus* Caucaia.

1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer qual a percepção dos alunos em relação à Educação Musical desenvolvida no IFCE.
- Compreender a formação do *habitus* musical dos discentes.
- Investigar o papel da Educação Musical no Ensino Integrado Integral *campus* Caucaia.

1.3 Hipótese

Tendo o título do trabalho “A contribuição da Educação Musical no Ensino Integrado Integral: Um aprendizado para a vida”, a hipótese levantada é em relação ao poder da música no desenvolvimento de um modelo de ensino *omnilateral*, onde o aluno tem a possibilidade de ter acesso a uma estrutura educacional que estimule uma formação universal.

Por meio da disciplina Arte Educação, Cultura e Música, que utiliza a música como conteúdo, acredita-se que o ensino de música favorece o desenvolvimento humano do aluno. Isso se torna possível principalmente quando implantado através dos ensinamentos Formal, Não Formal e Informal.

Partindo desse princípio, pressupõe-se que a educação musical, quando ofertada por intermédio de uma estrutura física e humana, se torna aliada fundamental na construção de um cidadão crítico, ativo e reflexivo aos problemas sociais ao seu redor.

Assim, tendo como base o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal, onde a educação integrada integral se apresenta como modelo para implantação da estrutura curricular, a pesquisa supõe que a educação musical se torna caminho para o

desenvolvimento de várias competências cognitivas como capacidade se expressar, pensar e trabalho em equipe.

Por fim, a educação musical como conhecimento cultural, possibilita ao aluno se conhecer também. Neste sentido, o aluno conhece sua história e, assim, consciente de sua capacidade desenvolve *habitus*, por meio de capitais, tornando-se um ser ativo no campo social como um todo. Desse modo, passa a ter mais consciência dos seus direitos e deveres, possibilitando construir seu futuro, e atento as pressões externas que pode vir a sofrer na sociedade como um todo.

1.4 Contextualização

No Brasil, um dos exemplos de estrutura curricular para educação de nível médio é a modalidade de Ensino Integrado, onde o estudante tem acesso às disciplinas de curso profissionalizante concomitantemente às de caráter propedêutico, relacionadas à Base Nacional Comum Curricular. Um dos componentes curriculares relacionados à BNCC é o ensino de Artes.

Após muitas discussões, o ensino de Artes foi ganhando espaço no ambiente escolar e, nos dias atuais, apresenta-se como disciplina escolar que contribui para o desenvolvimento humano. No entanto, por falta de políticas públicas que estimulem e valorizem o desenvolvimento do aprendizado nesta área do conhecimento, são necessárias pesquisas que comprovem a importância da linguagem artística na construção da concepção e da importância dos saberes na formação discente.

Neste sentido, a pesquisa se faz importante para compreendermos como a educação musical, desenvolvida na disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, pode ajudar na construção do indivíduo. Não devemos nos esquecer de que, antes de pensarmos formar um profissional, devemos pensar em formar um ser humano.

A pesquisa também se faz necessária para mostrar que a educação em Música deve ser mais valorizada, principalmente em um contexto social, atual, onde os valores humanos estão sendo superados por questões materiais que deturpam o que realmente deve ser valorizado como respeito às diferenças de opiniões, diferenças de credos, diferenças de opções sexuais e várias outras formas de ver o mundo de modo

diferente, mas que por falta de uma educação humana, faz com que as pessoas não respeitem a pluralidade existente em nosso convívio.

Com intuito de apresentar como a educação musical pode favorecer para esse desenvolvimento, a pesquisa quer mostrar a visão do aluno, que possui acesso a essa forma de educação *omnilateral*, tendo o ensino de música como forma de estimular esse campo educacional, formando um *habitus*, por meio de capitais em que o aluno se beneficia com uma visão mais holística da educação, sendo personagem principal de sua história.

No Brasil, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), possuem, dentro dos seus cursos ofertados, a modalidade de Ensino Integrado Integral, proporcionando ao aluno conhecimentos que estabeleçam uma visão geral do mundo que nos cerca, ou seja, um modelo de educação universal que promove ao indivíduo um aprendizado para a vida, onde os pensamentos relacionados aos sentimentos humanos tornam-se importantes em nossa sociedade. Contudo, é correto afirmar que ainda é visível uma hierarquização dentro da matriz curricular, em que as prioridades são as disciplinas que possuem maior inclinação para uma educação de mercado, potencializando, ainda mais, as áreas industriais e tecnológicas.

Como mencionado, o Instituto Federal tem uma inclinação maior para uma educação que dialoga com o mercado de trabalho. Isso, indiretamente, gera hierarquização na matriz curricular, tendo como consequência o fato de que algumas disciplinas se tornam prioridade em detrimento de outras, gerando questionamentos, pois o modelo integrado não deveria apresentar prioridades e sim um equilíbrio entre todas as áreas.

Em decorrência dessa organização, muitos alunos que ingressam nos cursos técnicos integrados do IFCE *campus* Caucaia não compreendem o porquê de precisarem cursar a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, que utiliza a linguagem musical como componente obrigatório, uma vez que o curso escolhido dialoga mais com o ambiente industrial e tecnológico, criando uma resistência e até um preconceito inicial com a disciplina. Neste sentido, a pesquisa em pauta procura verificar as percepções dos alunos quanto a Educação Musical no referido *campus*, para assim, identificar qual a contribuição do Ensino de Música no modelo integrado neste contexto.

Devemos, primeiramente, especificar as ações que contribuem com a Educação Musical, uma vez que se desenvolve nos ambientes da educação formal, não

formal e informal. No Instituto Federal do Ceará *campus* Caucaia, a Educação Musical busca promover atividades relacionadas com a educação formal, tendo como exemplo a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, a qual faz parte da matriz curricular, onde o aluno tem a possibilidade de ter acesso à linguagem musical, que pode servir como via para o desenvolvimento de indivíduos críticos, ativos e reflexivos perante os problemas sociais. Também é estimulada a educação de caráter não formal, com oficinas e pesquisas relacionadas à área musical. E, por fim, é possível identificar a educação informal ao constatar alunos utilizando seus conhecimentos musicais dentro e fora do *campus* como forma de interação social.

Esta pesquisa procura elencar qual a visão do aluno em relação à música, buscando identificar opiniões relacionadas com o ensino da linguagem musical. Isso se faz importante, pois o olhar da comunidade discente se torna essencial para que seja possível melhorar a estrutura organizacional das práticas educativas, estando em sintonia com os contextos e as transformações que acontecem em nosso campo social como um todo. E para essa investigação, o olhar do estudante é central no sentido de identificar o lugar do ensino de música no IFCE *campus* Caucaia.

Swanwick (2003) afirma que o indivíduo traz consigo um discurso musical alicerçado e construído durante anos de sua vida, desenvolvendo uma forma de relacionamento com o universo musical que interfere na sua construção humana. O que se torna possível questionar é: como está sendo desenvolvida essa relação com a música? Quais tipos de estilos musicais esses jovens elegem para seu repertório? Qual sua visão em relação a esses modelos musicais que o cercam? Esse universo musical pode contribuir com sua formação crítica, ativa e reflexiva?

Essas perguntas levam a outros questionamentos a partir da praxiologia, a saber: em que medida ou de que forma o *habitus* musical do estudante é modificado ao passar pela experiência de Educação Musical na citada instituição? As aulas de música proporcionam uma nova forma de visualizar a linguagem musical? O ambiente formativo em pauta serve de ferramenta para o seu desenvolvimento humano? Fornece subsídios capazes de ajudar na construção de uma sociedade mais justa?

Pela proximidade do pesquisador com o objeto de estudo, uma vez que o mesmo ministra o conteúdo de Educação Musical na disciplina de Arte, Educação e Cultura, e por ser responsável por outras práticas que abrangem a linguagem musical em uma instituição de ensino, é que foi desenvolvida a pesquisa como forma de investigar a

importância do Ensino de Música na matriz curricular, tendo as percepções dos alunos sobre a Educação Musical, a análise do *habitus* musical.

Neste sentido, a pesquisa se faz importante para contribuir na luta pelo reconhecimento da Educação Musical na matriz curricular das escolas de nível básico, no caso do *locus* desta investigação, uma escola que adota o modelo integrado de nível médio no Instituto Federal onde, tradicionalmente, o seu olhar pedagógico tem uma inclinação maior para a educação para o mercado, alimentando as áreas industriais e tecnológicas.

Uma das primeiras questões que orienta a pesquisa que aqui é apresentada tem a ver com a formação *omnilateral* do discente. Será que só a formação técnica-específica é suficiente para que esse jovem desenvolva suas ações no mercado de trabalho de forma produtiva e responsável? Que sociedade se quer construir? Qual o caminho para a construção de um mundo onde os conhecimentos possam realmente ser direcionados para o desenvolvimento de relações humanas mais saudáveis?

Pode-se observar no pensamento de Antonio Gramsci (1982) o princípio de criar uma escola onde o ensino universalize o acesso às múltiplas formas de conhecimento que irão contribuir para o desenvolvimento adulto, assim, todos os jovens terão acesso, independente de classe social, a uma educação que promova condições para um melhor aproveitamento de sua capacidade cognitiva (SAVIANI, 2007).

A realização dessa investigação se faz necessária para se ter uma melhor noção sobre qual a contribuição da Educação Musical, através da disciplina Arte Educação e Cultura no Instituto Federal do Ceará *campus* Caucaia, que é desenvolvida como parte da matriz curricular da área propedêutica. Sendo assim, compreender como essa relação ensino-aprendizagem pode, por meio dessa forma de expressão artística, contribuir na formação de um *habitus* musical crítico e reflexivo.

Portanto, a pesquisa busca identificar possíveis contribuições do Ensino de Música na formação do aluno no modelo integrado integral. Desse modo, reafirma-se a relevância de investigar o olhar do discente para a Educação Musical, bem como investigar o *habitus* musical do aluno e a relação ético-política que a área do Ensino de Música possui dentro da dimensão curricular no ensino desenvolvido no IFCE *campus* Caucaia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico da pesquisa tem como ponto de partida a *Praxiologia* de Pierre Bourdieu, como fundamentação para analisar os dados coletados. Assim, buscará utilizar alguns conceitos como *habitus*, campo, agentes e capital, como forma de compreender como a Educação Musical pode contribuir no Ensino Integrado Integral. Como forma de auxílio para a elucidação da pesquisa, também será utilizado outros autores, tais como Paulo Freire (2013) e Dermeval Saviani (2007).

É correto afirmar que a educação é uma área de estudo vasta e que tem relações diretas com questões sociais. Assim, analisar pontos inerentes à educação sem nos atermos a problemáticas sociais, faz com que se corra o risco de obter respostas vazias e desconectas com a realidade. Um dos sociólogos mais respeitados na atualidade, Pierre Bourdieu desenvolve em sua bibliografia literária o conceito de “campo” como forma de compreendermos esses espaços sociais que podem apresentar estruturas onde agentes se relacionam que, por meio dessas relações, desenvolvem *habitus* que são alcançados por meio de capitais (conhecimentos).

Para Bourdieu (1997, p. 20), o campo seria o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem, ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Neste sentido, é possível afirmar que para compreendermos o que de fato é campo, segundo o conceito de Bourdieu, seriam espaços existentes na sociedade como o literário, o jurídico, o educacional e vários outros. Contudo, o que chama atenção para o conceito de campo, é que Bourdieu afirma que todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. Pode-se, num primeiro momento, descrever um espaço científico ou um espaço religioso como um mundo físico, comportando relações de força e as relações de dominação (BOURDIEU, 1997, pp. 22-23).

Desse modo, a educação se caracteriza como um campo onde essas lutas são travadas, em que essas relações de forças existem com o intuito de manter as estruturas ou transformá-las, podendo haver um sentido de dominação em suas intenções. Assim, existindo um propósito que, por muitas vezes, não é percebível para todos aqueles que compõem o campo em questão.

Nesse campo, existem indivíduos que se relacionam nessas estruturas por meio de capitais. Assim, conforme o espaço social em que interagimos, interiorizamos estruturas que passam a constituir nossa lente de leitura da realidade e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos e atitudes; ou seja, o *habitus* nos fornece o “senso prático” (ROGÉRIO; BOTELHO; MOREIRA DE SALES, 2012).

Nesse entendimento, os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações e de percepções (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34). Os agentes incorporam um *habitus* que são disposições adquiridas pelas experiências a partir do convívio no campo, por meio de relações com os agentes existentes que possuem capitais de interesse mútuo nesse sistema de relações.

O *habitus*, na qualidade de um sistema de disposições, não é formado de uma hora para outra. A incorporação das referências de leitura da realidade é um processo que se realiza na prática, no contato entre os indivíduos, logo, em um ambiente datado historicamente. As estruturas das instituições sociais, que se modificam com o passar do tempo, conforme mudanças políticas, ideológicas, tecnológicas e culturais, conformam-se nos indivíduos, constituindo suas disposições e os indivíduos, por sua vez, tendem a se adequar a este ambiente no qual se socializaram. As pessoas não ficam determinadas, “condenadas” a reproduzirem as formas de vida nas quais se socializaram, mas o contexto aponta as possibilidades de atuação do agente no campo (ROGÉRIO; BOTELHO; MOREIRA DE SALES, 2012, p. 31).

Portanto, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo, se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 1997, pp. 23-24).

Essa estrutura é, grosso modo, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço (BOURDIEU, 1997, p. 24).

Bourdieu (2009, p.50) afirma ser isso em que acredita quando discorre sobre o espaço social sendo um campo - isto é, ao mesmo tempo como um campo de forças cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim, para a conservação ou a transformação de sua estrutura.

Partindo dessas fundamentações, é possível relacionar o conceito de campo de Bourdieu com o espaço educacional existente no IFCE *campus* Caucaia, e analisar como são desenvolvidas e construídas as relações existentes nessas estruturas, como os *habitus*, analisando os capitais existentes e os agentes que ali interagem.

Contudo, o que interessa à pesquisa está inerente aos alunos, pois através de seus relatos será possível compreender como a Educação Musical contribui nesse modelo educacional. A partir desse campo é possível analisar o *habitus* musical dos alunos e identificar como esse capital relacionado com a música pode contribuir em seu desenvolvimento cognitivo. Qual a visão do aluno em relação à disciplina de Artes, sendo desenvolvida pela linguagem musical?

Partindo dessas proposições, a *Praxiologia* de Pierre Bourdieu torna-se uma ferramenta social importante para compreendermos esse espaço social, no qual, muitas vezes, sua estrutura vem imposta por intermédio de uma hierarquização social, tendo um objetivo de dominação. Neste sentido, quanto maior o capital que os agentes possam adquirir, melhor será o seu senso prático e as pressões externas que ele sofrerá no campo. Contudo, a pesquisa tem como hipótese que a Educação Musical pode servir como ferramenta, ajudando nessa visão de mundo, buscando, assim, enxergar de forma verdadeira os problemas existentes em nosso redor. Todavia, nem todos tem acesso a essas formas de conhecimento e, por muitas vezes, já nascem em um campo social inferior onde esses pensamentos de dominações são impostos de forma natural.

Por outro lado, um campo não se orienta totalmente ao acaso: nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendência (BOURDIEU, 1997, p. 27).

Ou seja, o campo pode ser definido pela classe social como ricos e pobres, e, por muitas vezes, eles já se reconhecem no próprio campo e sabem a forma de jogar o

jogo para se “manter vivo”. O que de fato acontece é que, dependendo do campo social que a pessoa nasce, seu olhar de mundo vai ser relativo de acordo com a estrutura do seu campo. No entanto, aqueles que adquirem *habitus*, e vão se relacionar em campos que exigem outros *habitus*, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre desfasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contra mão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições (BOURDIEU, 1997, p. 29).

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas; o que o operário come e, sobretudo, sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondente do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão, de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o distinto e o que é vulgar, etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretencioso ou exibicionismo para outro e vulgar para um terceiro (BOURDIEU, 1996, p. 22).

Seguindo esse pensamento, é possível afirmar que as ações e os pensamentos, desenvolvidos pelos alunos, levam muito em conta qual a relação de *habitus* que eles estão desenvolvendo. Portanto, a forma como essa construção de disposições é feita, os capitais existentes nesse processo, tornam-se importantes para que os alunos possam alcançar melhores posições na estrutura do campo. Assim, por meio de uma formação alicerçada por valores humanos, os indivíduos passam a ter a possibilidade de modificar o espaço em que vivem, mediante ferramentas que lhe proporcionam o conhecimento necessário. Sendo assim, a Educação Musical pode promover ações que contribuem para o acesso dessas epistemes, promovendo um modelo educacional pautado na equidade, onde os indivíduos passam a ter uma visão real sobre o universo em que eles se relacionam.

Portanto, “os condicionamentos associados a uma classe particular de condições existentes produzem *habitus*” (BOURDIEU, 2009, p. 87). Por esse motivo, torna-se obrigação da escola estimular relações que contribuam para um *habitus* que

possibilite o aluno a modificar a estrutura a seu favor. Bourdieu acredita que *habitus* são sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Outro referencial teórico que será utilizado diz respeito aos conceitos de “educação formal”, “não formal” e “informal”, como forma de fundamentação para compreendermos as atividades de música desenvolvidas no ambiente escolar. Sendo assim, esses três conceitos buscam mostrar que ações metodológicas podem ser feitas de várias formas e caracterizadas de maneiras diferentes, contribuindo para diferentes estruturas de desenvolvimento da linguagem musical.

Para Libâneo (2010, p. 74), há quase uma unanimidade entre os autores em considerar a educação como um processo de desenvolvimento: o ser humano se desenvolve e se transforma continuamente, e a educação pode atuar na configuração da personalidade a partir de determinadas condições internas do indivíduo. Para o autor, a concepção interacionista para o processo educativo afirma que o ser se desenvolve tanto biológica como psiquicamente na interação com o ambiente, implicando a interação entre o sujeito e o meio. As várias versões de concepções interacionistas - tais como as elaboradas por Piaget, Wallon, Vygotski, dentre outros – se diferenciam quanto à ênfase que dão a iniciativa do sujeito diante do meio ou do papel mais afetivo do meio na modificação do sujeito. Mas há um núcleo básico do interacionismo comum a elas: a aprendizagem é um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio, numa inter-relação constante entre os fatores internos e externos.

No que diz respeito ao grau de formalização, em nossa sociedade, existem três modelos de educação: informal, formal e a não formal. Na educação informal, o aprendizado acontece de forma espontânea, não sistematizada e não organizada e os “saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos” (GOHN, 2010, p.18). É uma troca de saberes adquiridos entre gerações e seus agentes educadores são os pais, familiares, amigos,

vizinhos, colegas de escola/trabalho, etc., que repassam suas práticas e experiências anteriores de forma contínua e permanente (GOHN, 2010).

Na educação formal, o aprendizado ocorre dentro de um ambiente institucional devidamente registrado, autorizado e credenciado por órgãos competentes. Ela segue organogramas e diretrizes pré-estabelecidos para nortear suas ações. A educação formal é “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 88).

Para Gohn (2010, pp. 20-21), com uma maior burocracia e sistematização nos processos de ensino-aprendizagem, “espera-se, além da aprendizagem efetiva (...), que haja uma certificação com a devida titulação que capacita os indivíduos a seguir para os graus mais avançados”.

Segundo Lacerda (2018), a educação não formal é aquela que acontece fora do âmbito escolar (em ONGs, museus, centros comunitários, culturais e esportivos, projetos sociais, etc.). Ela é desenvolvida de forma socioeducativa, levando em consideração problemáticas e assuntos inseridos no contexto social e familiar. Embora ela possa se articular com os outros dois modelos de educação, a educação não formal possui um campo próprio. Seu objetivo é a interação e a troca de saberes entre os indivíduos, assim como a educação informal. Na educação não formal, existe o papel do educador que faz a mediação das atividades com planejamento e cronograma. Porém, diferente da educação formal, ela é feita com menos grau de sistematização burocrática e sem a evolução para séries mais avançadas.

Sobre a educação informal, alguns autores a relacionam como um modelo de caráter não funcional. Entendemos, todavia, que o termo “informal” é mais adequado para indicar modalidade de educação que resulta do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal. Tais fatores ou elementos informais da vida social afetam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuando deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente. Daí o seu caráter não intencional. Todavia, cumpre constatar que tais transformações requerem uma educação educadora intencionada. Os processos educativos informais só se movem a partir de ações organizadas, conscientes,

intencionais, ou seja, quando se pode prefigurar, antecipar resultados que se quer obter (LIBÂNEO, 2010, p. 90).

Desse modo, as escolhas dos alunos partiram de uma análise relacionada àqueles que desenvolviam atividades nessas três características educacionais. Como forma de compreensão, todos os alunos dos cursos de ensino integrado possuem em sua matriz curricular a disciplina Arte Educação, Cultura e Música. Assim, o quantitativo de uma análise para obter a visão dos discentes em relação à disciplina, em um âmbito qualitativo, ficaria muito extenso. A partir dessa percepção, orientou-se para alunos que desenvolviam atividades de educação não formal, tendo como exemplo atividades extracurriculares, e que se mantiveram ao longo do período da pesquisa. Segundo Libâneo (2010, p. 89), “Na escola são práticas não-formais as atividades extra-escolares e de lazer que provêm conhecimentos complementares, em conexão com a educação formal – feiras, visitas etc.”.

Partindo desse proposto, chegou-se ao quantitativo de cinco alunos, onde se observa que os mesmos relacionavam-se com a disciplina na matriz curricular, com os ensaios da banda de música e interagiam musicalmente em momentos pontuais. Sendo assim, eles aprendiam uns com os outros por meio de uma educação informal. Destaca Libâneo (2010, p. 91) que “O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos fluxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem”.

2.1 Metodologia

Esta pesquisa tem como desenvolvimento o estudo de caso por meio da pesquisa qualitativa, que utiliza estratégias como entrevistas semiestruturadas, obtendo respostas que contribuem para uma análise mais aprofundada sobre qual a contribuição da educação musical, através da disciplina de Artes, Cultura e Música e das vivências musicais desenvolvidas dentro do campo onde os alunos se relacionam; no modelo de ensino Integrado Integral do IFCE – *campus* Caucaia. Sendo assim, utilizam-se alguns conceitos, da *Praxiologia* de Pierre Bourdieu, como “campo”, “agente”, “capital” e

“*habitus*”, para a compreensão dos resultados que serão coletados. Também por meio da pesquisa exploratória, procura-se utilizar esse método como auxílio no decorrer do processo investigativo.

Como justificativa para as escolhas do recorte, a pesquisa procurou a delimitação da unidade-caso. Então, mesmo tendo como objeto de caso bem definido – a contribuição da Educação Musical no Ensino Integrado Integral – necessitou-se realizar outro recorte para a escolha dos alunos que participariam da pesquisa. Considerando que quatro alunos dariam um quantitativo adequado, uma vez que a pesquisa procura compreender o olhar do estudante perante a disciplina, a pesquisa buscou, como forma de fundamentar esse recorte, o pensamento sobre Educação Formal, Educação Não-Formal e Educação Informal.

Assim, por meio desses conceitos relacionados com a educação formal, não formal e informal, a pesquisa fundamenta a escolha dos alunos pela justificativa de serem os primeiros a participar dessas modalidades de ensino, participando da educação formal por meio da matriz curricular, atividades extracurriculares como a banda de música e pesquisas no campo musical, e a educação informal onde os pares interagem, trocando conhecimentos.

Os alunos tiveram, neste sentido, a oportunidade de participar dessas atividades no IFCE, *campus* Caucaia, tendo acesso a conhecimentos artísticos e históricos em sala de aula por meio da disciplina de Arte Educação, Cultura e Música que faz parte da matriz curricular como componente obrigatório. Em outros momentos os alunos tinham a possibilidade de participar das ações estimuladas pela Banda de Música, essa como atividade extracurricular, não sendo disciplina obrigatória, e que possibilitava aos alunos participantes conhecimentos sobre instrumentos musicais e repertório ligado à música. Como exemplos de trabalhos acadêmicos, os alunos puderam participar de pesquisas acadêmicas ligadas a construção de instrumentos musicais eletrônicos. E por fim, em momentos breves de intervalos, os discentes também interagiam, de modo informal, pelos corredores do *campus* aprendendo e ensinando uns com os outros.

A partir das escolhas definidas, os alunos que se enquadraram no recorte participaram de uma entrevista semiestruturada que possibilitou conhecer qual a percepção dos alunos em relação a educação musical desenvolvida no IFCE, *campus* Caucaia. Também foi possível compreender como se deu a formação do *habitus* musical

dos discente e investigar o papel da educação musical no ensino integrado integral *campus* Caucaia.

Esse objetivos só se tornaram factíveis pelo fato de terem sido utilizados conceitos existentes na *Praxiologia* de Pierre Bourdieu, como campo, agente, capital, *habitus*, arbitrário cultural, poder simbólico. Assim, através desses conceitos se tornou possível analisar as entrevistas concedidas pelos alunos e compreender como a educação musical pode contribuir para o desenvolvimento de alunos que façam parte de um modelo integrado.

Também foi utilizado o pensamento da educação *omnilateral* como forma de compreensão desse modelo educacional que propõe uma formação universal, onde o aluno tem a possibilidade de um aprendizado técnico, mas, também, se tem a preocupação de uma formação intelectual.

Para Chizzotti (2003, p. 223), a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e as sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análises, derivadas do positivismo, de fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A pesquisa qualitativa se torna necessária, nesse contexto, para as análises dos resultados que serão obtidos, contribuindo na compreensão de aspectos que possam estar relacionados com a educação musical e que auxiliam na formação humana para a construção de um ser crítico, ativo e reflexivo. Sendo assim, proporcionar uma formação integral, omnilateral e politécnica, onde o aluno, além de uma formação de mercado, possa ter uma formação intelectual de qualidade.

Ventura (2007, p. 383) afirma que, de acordo com diferentes autores, o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise

de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Com este procedimento, supõe-se que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Além das áreas médica e psicológica, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Já para Chizzotti (2003 *apud* VENTURA, 2007, p. 383), o estudo de caso como modalidade de pesquisa origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e, posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades, etc. Segundo Gil (*apud* Ventura, 2007, p. 383), sua origem é bastante remota e se relaciona com o método introduzido por C. C. Laugdell no ensino jurídico, nos Estados Unidos. Sua difusão, entretanto, está ligada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo, bem como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. Atualmente, é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa.

Segundo Yin (2003, p. 19), o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análises de informações em arquivos (como estudo de economia) são alguns exemplos de outras maneiras de se realizar uma pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: o tipo da questão da pesquisa; o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; e o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “com” e “porquê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos “explanatórios” com dois outros tipos: estudos “exploratórios” e “descritivos”. Independente do tipo de estudo de caso, os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de caso a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método.

Ventura (2007, p. 384) explica que, conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado como intrínseco ou particular, quando procura

compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; instrumental, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores; e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. Os pesquisadores devem buscar, a partir dessa categorização, tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso e o resultado final provavelmente mostrará alguma coisa original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza e o histórico do caso; o contexto em que se insere; outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido.

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo. O que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternativas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente (VENTURA, 2007, p. 384).

Aceitando uma dicotomia entre metodologia qualitativa e metodologia quantitativa, o estudo de caso se orienta por uma abordagem positivista. O método é experimental (hipotético-dedutivo) e o conhecimento extraído da realidade natural ou social é estável e quantificável, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada. Em contraste, a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 50).

Sendo assim, Gil (2002, p. 54) chama a atenção para algumas críticas que o modelo de estudo de casos sofre; um deles, a falta de um rigor metodológico. Para o autor, diferentemente do que ocorre com os experimentos e levantamentos, a realização do estudo de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos. Desse modo, para o autor, o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; e d) elaboração do relatório final.

Vale destacar, ainda, o delineamento de um estudo de caso naturalístico, que segue as seguintes fases: exploratória (especificar os pontos críticos; estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessárias ao estudo); delimitação do estudo (determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo para proceder à coleta de informações, utilizando instrumentos variados); análise sistemática e elaboração do relatório (estabelecer um movimento teoria-prática, podendo iniciar desde a fase exploratória).

Partindo desses fundamentos, é correto afirmar que a pesquisa se alinha com o estudo de caso, uma vez que procura compreender como a Educação Musical pode contribuir no Ensino Integrado Integral. Nesse aspecto, como característica social, é certo afirmar que essa temática se alinha com análises qualitativas, onde se torna capaz de compreender o olhar dos estudantes em relação a essa forma de linguagem artística.

Com o número de estudantes estruturados e justificados, a pesquisa se desenvolve no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Caucaia, tendo em vista ser o campo educacional onde o pesquisador trabalha e desenvolve atividades relacionadas com a Educação Musical. Desse modo, serão analisadas as ações desenvolvidas nessa instituição de ensino relacionadas com a educação formal, não formal e informal.

Assim, busca por meio da coleta de dados, obtidos com os alunos integrantes da pesquisa, respostas que possam ajudar para se ter um melhor entendimento acerca de como essa linguagem musical contribui para o crescimento no Ensino Integrado Integral. A partir disso, a coleta será realizada mediante entrevistas semiestruturadas, tendo o aporte teórico-metodológico da *Praxiologia* de Pierre Bourdieu como referencial teórico para se compreender a problematização do objeto de estudo.

3 ENSINO INTEGRADO INTEGRAL

Existem muitos debates acerca de como seria a educação ideal, e isso não vem de hoje. Muitos pensadores educacionais dialogam sobre uma estrutura de educação universal inspirados nos conceitos de Marx, Engels e Gramsci que versam sobre um modelo educacional público e igualitário e sob a responsabilidade do Estado,

assim, a nossa sociedade seria mais justa e teríamos uma sociedade baseada na equidade.

De acordo com Moura (2013, p. 707), compreende-se tanto na formação *omnilateral*, politécnica ou integral - cuja gênese está na obra de Marx e Engels - como na escola unitária - de Gramsci - que não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata de formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar o sujeito, ainda na adolescência, para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da *omnilateralidade*.

Ramos (2005, p. 2) afirma que politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. A autora defende que nesse mesmo pensamento está a *omnilateralidade* como um sentido filosófico, uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida do processo formativo. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade, que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de condutas de uma sociedade.

Neste sentido, é correto afirmar que tanto Marx, Engels e Gramsci preocupavam-se com um modelo de educação que proporcionasse um aprendizado amplo onde o indivíduo pudesse desenvolver toda a sua capacidade cognitiva e, assim, ter a possibilidade de se formar no sentido amplo da palavra. O que se discutia é que a formação limitada não geraria uma igualdade e, desse modo, muitas pessoas estariam em desvantagem, as que eles chamavam de proletários, em relação as que eles chamavam de dirigentes.

Nos dias atuais, um dos modelos que se relaciona com esses conceitos é o Ensino Médio Integrado (EMI) que pode ser organizado em quatro anos ou em três anos; nesse período mais curto de três anos sendo considerado Ensino Integrado Integral. Nessa estrutura, os alunos podem cursar o Ensino Médio Integrado a um curso

profissionalizante, tendo acesso a disciplinas de caráter propedêutico, da base comum, e os específicos, que desenvolvem conhecimentos técnicos.

Assim, o EMI tem como perspectiva contemplar ao aluno uma educação que proporcione um conhecimento amplo, uma formação *omnilateral*, politécnica, unitária, sendo esses conceitos sinônimos da real intenção que é formar um cidadão não só no aprendizado manual, mas um indivíduo capaz de ter uma formação humana como base de seus conhecimentos, onde a capacidade crítica, ativa e reflexiva seja estimulada na sua construção, para que possa ser uma pessoa sensível aos problemas sociais existentes em seu universo, buscando o saber intelectual como parte da elaboração do seu aprendizado, permitindo ter uma visão mais ampla de mundo.

Como o sistema capital e a burguesia continuam hegemônicos, a educação de Ensino Médio Integrado pode ser considerada como estrutura influenciada pelo modelo integral, *omnilateral* ou politécnica. Nesse intuito, o Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do Estado do Ceará tem como perfil educacional esse sistema de ensino que se organiza por meio de disciplinas que proporcionam conhecimentos específicos e universais, possibilitando ao aluno ingressar ao mercado de trabalho, ao final do seu Ensino Médio, mas, também, propicia a capacidade de buscar uma formação continuada, no sentido vertical do seu conhecimento, e progredir na sua caminhada profissional e, principalmente, humana.

Existem várias discussões em relação a como preparar o aluno para uma educação de mercado, mas por vezes, é esquecido como pode ser dialogado esse pensamento de mercado com uma formação humana que possa fomentar conhecimentos que colaboram para que os indivíduos se sintam estimulados a refletir sobre os problemas sociais existentes ao seu redor e, assim, lutar por seus direitos.

Saviani (2007, p. 152) afirma que trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam a natureza, os homens tendem a adaptar a natureza para si, e agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.

Seguindo nesse pensamento, o autor avalia que, dessa forma, observando que o homem é capaz de produzir seus meios de vida, o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos como trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência não é,

então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a sua existência. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. Sua essência é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

É possível perceber que há muitos anos educação e trabalho possuem uma relação próxima, criando aspectos referentes ao desenvolvimento humano. O homem, com o passar do tempo, foi se apropriando dessa relação e ampliando a sua intervenção em relação à natureza. Assim, os contextos sociais foram se alterando e uma nova forma de relação social foi surgindo, provocando o surgimento de classes sociais distintas.

Para Saviani (2007, p. 155), o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários de terra e a dos não proprietários.

O que deve ser entendido é que para Saviani (2007), como o trabalho define a essência do homem e está relacionada com a educação, pois o homem aprende por meio de sua vivência, o fato de agora termos classes social distintas levaria aos homens, proprietários de terra, a construir sua essência por meio da exploração do trabalho dos não detentores de terras. Desse modo, podemos observar uma forma de separação do trabalho e educação, gerando uma divisão de modalidades educacionais para cada classe social.

Como exemplo na antiguidade, pode ser observado que, nos povos gregos e romanos, existe uma diferenciação básica na sociedade, pois de um lado há a aristocracia que detém a propriedade privada de terra e, de outro lado, os escravos, caracterizando, assim, o modo de produção escravista.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e a outra para a classe não proprietária, identificada como educação dos escravos serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo do trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola vem do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com o passar do tempo, o homem foi tentando reestabelecer o vínculo entre trabalho e educação. Isso se potencializou com o surgimento do modo de produção capitalista, que substituiu o modo feudal. Uma vez que no feudalismo dominava a economia de subsistência, produzia-se para atender às necessidades de consumo, e raramente, quando excedia a produção, em relação à necessidade de subsistência, é que poderia ocorrer algum tipo de escambo.

A partir do avanço das forças produtivas, ainda no modelo feudal, a economia foi intensificada, gerando um excessivo excedente, estimulando o aparecimento do comércio. Por meio desse processo é correto afirmar que este potencializou as transformações sociais e financeiras da época, dando início ao período de transição que culminaria na transformação para a sociedade capitalista, tendo como uma das principais características o deslocamento do centro produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualidade específica, viabilizada pela introdução de maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual (SAVIANI, 2007, p. 158).

Como as máquinas foram se constituindo como o centro da sociedade capitalista, cada vez menos a necessidade do conhecimento intelectual ia sendo exigida, assim, o que antes era produzido de forma artesanal, colaborando com o processo de aprendizado que estimulava o pensar, na construção do produto, agora com o

maquinário, o homem passa a ser um mero manuseador, onde o seu trabalho pode ser considerado abstrato pelo desconhecimento do processo como um todo. Desse modo, é correto afirmar que, por meio da Revolução Industrial, houve uma Revolução Educacional.

Para Saviani (2007, p. 159), a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionando o currículo da escola elementar. Preenchido esses requisitos, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além dos trabalhos com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Substituiriam, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

Partindo desse processo de observação da relação de trabalho e educação, caminhando pela separação dessa relação e tentativas de reestabelecer esse vínculo, o trabalho pode ser considerado como ferramenta essencial para a dinamização do conhecimento, podendo proporcionar em experiências que possam ser transformadas em unidades de valores que colaborem com o crescimento do indivíduo de maneira geral.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força do trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho, nessa perspectiva, é compreender a história da humanidade, as lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2005, p. 3).

De acordo com este pensamento, o trabalho se torna ferramenta no desenvolvimento do ser humano, contribuindo para a formação *omnilateral*, assim, o trabalho não deve ser somente uma forma de preparação para o mercado de trabalho, mas sim um caminho para a construção do ser humano, em todos os sentidos. Antes de nos formarmos profissionais, não podemos esquecer que devemos, primeiramente, nos

formarmos enquanto humanos, na prática de desenvolvermos ambientes sociais cada vez mais sensibilizados com os problemas sociais existentes ao nosso redor.

Assumir o trabalho como princípio educativo deve levar a transformar relações sociais que não visam uma prática humanizadora, assim, é possível superar um pensamento de educação unilateral que provoca o conhecimento limitado do indivíduo e parte para uma prática reducionista do conhecimento, limitando o desenvolvimento cognitivo, aprisionando o ser a uma forma de pensar muitas vezes desligada das suas necessidades.

Falar de trabalho, não só por meio do pensamento de mercado, possibilita criarmos uma esperança de construção de uma sociedade que possa sonhar com relações afetivas, onde os agentes envolvidos nesse processo se mostram propícios a se estruturar de forma crítica, reflexiva e ativa, impedindo que crianças e adolescentes, em um futuro próximo, se deixem ser explorados, possibilitando a capacidade de produzir socialmente e coletivamente a sua existência.

A partir dessa reflexão, surgem algumas perguntas: como a essência do homem está sendo formada nos dias de hoje? Como os indivíduos estão se formando a partir dos seus trabalhos e como está relacionada com a educação? Como se apresenta a educação na missão de contribuir com a construção da essência do ser humano?

Muitas perguntas surgem no sentido de compreender os pontos negativos relacionados ao ensino. Historicamente, os homens que detêm o poder, organizam como as informações irão ser repassadas e a hierarquizam, classificando quais informações podem ser consideradas importantes para um determinado contexto. Contextos que, por muitas vezes, são criados como modo de domínio para que os indivíduos não se sintam estimulados a pensar se tal informação é verdadeira ou, até, se outras informações consideradas obsoletas, de fato, sejam.

Hamilton (1993, p. 9) chama a atenção para a diferença entre educação e escolarização. Para o autor, educação refere-se à aprendizagem, enquanto escolarização refere-se a ensino. Os seres humanos aprenderam antes de serem ensinados, ou ensinaram a si mesmos. Eles aprenderam com a ajuda de seus sentidos e de suas mentes, e não com a ajuda de seus livros-textos e professores. Porém, a aprendizagem, gradualmente, passou a associar-se e, a ser formada por aquela atividade que conhecemos como ensino. Além disso, a aprendizagem centrada ou inspirada no professor esteve enraizada em diferentes culturas e, por outro lado, foi estruturada de

acordo as aspirações, suposições e estereótipos definidos pelos professores que trabalhavam nessas culturas. Os educandos, portanto, não aprendiam sob as condições escolhidas por eles. Pelo contrário, eram formados de acordo com circunstâncias pré-estabelecidas, como os cânones da igreja, os segredos das corporações urbanas, ou restrições sazonais da produção agrícola. Dentro destas circunstâncias sociais, culturais e econômicas, os mestres gradualmente converteram-se em professores e os educandos em alunos (HAMILTON, 1993, p. 9).

Nesse sentido, o processo de ensino é relativizado, dependendo do contexto e dos interesses que estão em jogo. Pouca coisa mudou nos dias atuais. O que se busca, por meio de uma matriz curricular que contemple várias formas de conhecimento, é que o aluno desenvolva a capacidade de gerar outro conhecimento a partir de um aprendizado. Dessa forma, no momento em que o aluno passa a se apropriar dessa capacidade cognitiva, é que pode ser afirmado que ele está desenvolvendo sua capacidade reflexiva, gerando opiniões acerca de um assunto ou buscando aprender, de fato, por meio de seus sentidos e sua mente.

Não se deve negar, no entanto, a importância da escola, mas pode-se questionar seu papel e suas ações no mundo atual. A escola deve se preocupar não só em repassar o conteúdo, mas sim estimular os alunos a vivenciarem experiências que contribuam com a construção de seu conhecimento, assim, tornando-se unidades de valores que possam ser acumuladas ao longo de sua vida e somadas às suas vivências.

Originalmente, é provável que a experiência tenha sido transmitida mediante gestos humanos. Mas de algum modo, tal experiência foi codificada de uma forma diferente – o conhecimento. E o ensino foi eventualmente redefinido como a transmissão do conhecimento e não a transmissão da experiência. E mais tarde ainda, esse conhecimento codificado tornou-se conhecimento objetivado. Nesta conjuntura especulativa histórica, a educação passou a enfocar mais o conhecimento codificado que a experiência vivida (HAMILTON, 1993, p. 10).

Pensando em um desenvolvimento mais ativo e universal de educação é que se constitui essa provocação de uma estruturação formativa educacional para o Ensino Médio. Buscar problematizar os vários questionamentos existentes, no contexto atual, para se encontrar soluções que sejam caminhos onde jovens se sintam preparados para o desdobramento de uma vida mais justa e igualitária, assim, será possível diminuir as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Partir para um exemplo de ensino que seja alicerçada por meio da *práxis*, favorecendo uma realização de atividades humanas auto realizadoras, se mostra como ação para que o objetivo de uma educação *omnilateral* possa ser alcançado. Não se torna correto deixar que cada vez mais a expectativa de transformações sociais, para jovens de origem humilde, se transfigure como algo distante de sua realidade, desestimulando a lutar pelos seus sonhos.

Para Frigotto (2001, p. 91) é necessário ter um olhar crítico em relação com a educação atual. O autor afirma que a educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata, trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária, que se quer habilita o cidadão e lhe dê o direito a um emprego, a uma profissão, tornando-se um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

A crítica permanece aos dias de hoje, pois cada vez mais percebemos a desvalorização da educação em nosso país. A cada momento histórico, a educação é posta como a solução para o futuro da nação, mas ao que parece, é que esse futuro é posto só para uma parte da sociedade, enquanto a maioria da população fica a mercê de uma estrutura de ensino que praticamente não existe.

3.1 A Origem do Ensino Profissionalizante no Brasil

Segundo Moura (2013, p. 5), os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional no Brasil surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o colégio das Fábricas. Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes, com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos de Infância dos Meninos

Desvalidos, que ensinavam primeiro as letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos.

Para Moura (2007), a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista cujo objetivo era “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.

Neste sentido, pode-se observar que no Brasil, ao longo de sua história como país colonizado ou independente, a educação se mostrou a partir de uma dicotomia em que distancia da igualdade e gera, justamente, as desigualdades presentes em estruturas educacionais que desenvolvem formas diferentes de ensino, dependendo da camada social em que o indivíduo faz parte. Uma educação intelectual para os dirigentes e uma educação manual para os proletários, tendo como intuito a perpetuação dessas diferenças sociais que cada vez mais foi potencializada pelo modelo capitalista. Assim, é correto afirmar que, ao longo da história do Brasil, desde a sua descoberta pelos portugueses, a educação é desenvolvida como ferramenta de imposição dos dogmas das classes dominantes a fim de manter mão de obra para suas necessidades, dependendo do período histórico em que se encontrava.

No início do século XX, houve uma modificação no que diz respeito à história da educação profissional no Brasil. O governo passa a se preocupar em desenvolver um modelo menos assistencialista, para crianças necessitadas, e procura promover uma organização educacional de caráter profissional, para que assim, o contexto industrial no Brasil possa ser estimulado e tenha como mecanismos para esse objetivo a mão de obra produzida por essas instituições profissionalizantes.

Segundo Moura (2007, p. 6), em 1896, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivos para a preparação de ofícios dentro desses três ramos da economia. Em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, aproveitando-se das ideias defendidas por Afonso Pena, criou as Escolas de Aprendizes Artífices e instalou dezenove delas em 1910, nas várias unidades da Federação que eram destinadas “aos pobres e humildes”. Estes Liceus eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios, voltados para o ensino industrial, sendo custeado pelo Estado Brasileiro. Desse modo, é

possível perceber a criação de uma disposição que beneficia a elite das classes social da época, reproduzindo um modelo de sociedade estratificada.

Essa disposição de uma educação dualista foi se estendendo ao longo das primeiras décadas do século XX, sendo que na década de 1930, as correntes industriais se intensificavam em detrimento da sociedade cafeeira que era protagonista da economia no Brasil desde o final do século XIX. Assim, a Constituição de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas, mostra claramente o interesse do governo em ramificar esse exemplo de educação que diferenciam proletários e dirigentes.

Na Constituição Federal de 1937, Art.129, o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Torna visível como era destinada a visão de educação para as classes menos favorecidas, elaborando um texto que não tinha uma proposta de uma forma de ensino que desenvolvesse uma estrutura igualitária. O que se questiona não é o fato de se ter uma preocupação com a formação profissional, mas sim, do filho da classe pobre, ter como única alternativa de ensino, a formação profissional voltada para um desenvolvimento manual.

A partir do processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira, passou a se exigir um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional. Como resposta a essas demandas, foram promulgados vários Decretos-Lei para normatizar a estrutura da educação.

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a reforma de Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.224/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (BRASIL, 2007).

Observa-se que várias leis são desenvolvidas em torno da educação, todavia, o que se torna aparente é o incentivo a um modelo de educação que estimule a dualidade tão presente na sociedade. A partir de 1930, nota-se a demanda por uma maior industrialização no Brasil, levando o governo a organizar leis que promovessem uma forma de ensino profissionalizante que gerasse uma mão de obra melhor qualificada para um processo manual de um trabalho específico. Não parecia importar um sistema que produzisse uma forma de conhecimento em que pudesse propor o desenvolvimento vertical do cidadão das camadas mais necessitadas. A formação era simplesmente braçal.

Reafirma-se, assim, por meio desses decretos, a dualidade no sistema educacional, pois o acesso ao ensino superior, através do processo de seleção, continuava por meio do domínio de conhecimentos como conteúdos gerais, letras, ciências e das humanidades, conhecimentos esses elaborados dentro da educação para a classe das elites.

Assim sendo, a educação brasileira denominada regular fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica, por sua vez, divide-se em duas etapas: o curso primário, com duração de 5 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 4 anos, e o colegial, com 3 anos.

A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agro técnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2007).

Moura (2007, p. 9), afirma que também se faz importante ressaltar a criação do SENAI, em 1942, seguida do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e dos demais Sistemas “S” ao longo das décadas seguintes, que revelam a opção de passar à iniciativa privada a tarefa de preparar a “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria, adequadamente, os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social.

3.2 Histórico das LDBs

Um período histórico que compõe a construção do modelo de ensino integrado no Brasil se refere ao surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil – a LDB. A primeira tentativa de estruturação educacional por meio de leis aconteceu em 1948, todavia, é necessário chamar atenção que, nesse período, começou-se apenas a tramitar no Congresso, mas só em 1961 é que ela realmente entra em vigor através da Lei nº4.024/61, a primeira LDB.

Essa constituição promulgada ainda no governo Dutra, procurou resgatar o princípio da educação como direito para todos, tendo como inspiração no pensamento dos Pioneiros, lutando para que o governo tivesse a responsabilidade de desenvolver uma educação universal, gratuita e de qualidade. Assim, a demora pela efetivação da lei se deu pelos embates de grupos com pensamentos de esquerdas, que buscavam priorizar a educação como ferramenta na construção do indivíduo como um todo, desse modo, somente ao Estado estaria à obrigação da organização educacional, contrariando a política de recursos públicos na manutenção das escolas particulares. Do outro lado da discussão estava o pensamento de direita, liberal, que tinha como ideologia a liberdade da escola definir qual tipo de educação a ser desenvolvida para os filhos da sociedade. Defendia este pensamento que, a escola particular e a limitação do Estado no papel da educação, todavia, para aqueles que não tinham condições de pagar uma escola particular, o Governo teria a obrigação de conceder uma bolsa de estudo para custear a educação do aluno.

O que se pode afirmar é que um dos maiores interesse do grupo de esquerda era a garantia da equivalência entre o Ensino Médio da época e o ensino profissionalizante. Dessa forma, tanto os alunos do colegial como os do ensino profissionalizante poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior, teoricamente, acabando com o dualismo existente na educação.

A LDB de 1961 já nasce velha, embora a elaboração da Lei se dirigisse para o desenvolvimento da equivalência entre as duas áreas, isso só ocorreu no papel, pois o que se via era que, por meio da estrutura curricular da época, os conteúdos que eram ministrados para o ensino no colegial, onde se encontrava a parcela das elites da sociedade, esses sim iriam ser exigidos no exame de seleção para o ingresso do ensino superior, enquanto os conteúdos da área profissionalizante iriam servir para o ingresso no mercado de trabalho como parte da formação de mão de obra.

Com o advento da década de 1970, novas ações relacionadas com a educação iriam acontecer no cenário educacional. A partir do Governo Militar, que se instala em 1964, um conjunto de medidas foram desenvolvidas como forma de caminhar junto ao contexto social que se apresentava na época, o chamado milagre brasileiro. Para isso, o “milagre” necessitava de “mão-de-obra” qualificada, como os técnicos do ensino médio para atender a essa forma de crescimento.

Moura (2013, p. 12) afirma que, assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante ao nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”.

Para Moura (2007), analisando essa reforma, conclui-se em princípio que, do ponto de vista formal, a Lei nº 5.692/71 surge no sentido de eliminar a dualidade existente na educação brasileira – Educação Básica e Educação Profissional – ao tornar compulsória a profissionalização no nível do 2º grau. Dito de outra forma, segundo a Lei, o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.

Com essa lei de 1971, é correto afirmar que a partir dessa ação se busca implantar o modelo de Ensino Integrado no Brasil, pois a estrutura que procurou se desenvolver foi a de uma formação técnica alinhada a uma formação integral. No entanto, como tudo na educação, na prática o modelo não funcionou na forma como estava escrito na Lei 5.692/71.

Uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu no âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando o atendimento das elites (BRASIL, 2007).

Nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada corretamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do

cidadão. Desse modo, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia base científica que permitisse encaminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão (MOURA, 2007).

Mais uma vez, a busca por uma equidade na educação ficaria só no projeto. O que se percebeu foi a falta de formação de professores que o próprio plano educacional propunha inicialmente, assim, os cursos ofertados não demandavam uma estruturação física como laboratórios e equipamentos mais complexos. Dessa forma, a oferta se deu por meio das áreas de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, dentre outros, levando a uma rápida saturação de mercado e ao desprestígio com as áreas ofertadas nas redes públicas estaduais.

Por outro lado, nas Escolas Técnicas (ETF) e Agrotécnicas (EAF) federais - instituições que deram origem aos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (os CEFETs) -, a realidade foi construída de maneira distinta. Tais escolas consolidaram sua atuação, principalmente, na vertente industrial, no caso as ETFs, por meio de cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletroeletrônica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, etc., e no ramo agropecuário, no caso das EAFs (MOURA, 2007, p.13).

Com o passar dos anos, a obrigatoriedade da Educação Profissionalizante, no 2º grau foi sendo flexibilizada. Um dos exemplos se deu pelo parecer nº76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/82, que facultava a obrigatoriedade do modelo de educação integral no 2º grau. Sob o olhar de que o Estado brasileiro estava propondo uma democracia na área educacional, possibilitando a liberdade das instituições de ensino escolher o modelo a ser ofertado. De forma resumida, foi um modo de formalizar o que já acontecia na prática, neste sentido, é correto afirmar que no cenário educacional no Brasil podia ser observado um modelo de estrutura de ensino para as elites e outra para os humildes.

Com o passar dos anos e com o fim do Governo Militar, a sociedade passava por uma reestruturação. A partir da nova Constituição de 1988, procura-se, também, alicerçar novos rumos para a educação. Propostas referentes ao tema começam a tramitar nesse período, mas só em 1996 é que se tem a aprovação da nova LDB, ratificando e potencializando o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo a partir do Decreto de 2.208/97.

É importante ressaltar que em 1996, antes da aprovação da LDB, um Projeto de Lei tramitava no Congresso e tinha como objetivo separar o Ensino Médio da educação profissional, gerando uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente de instituições que desenvolviam essa modalidade de ensino como as EFTs e os CEFETs.

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional, diminuiu-se a pressão governamental com relação ao trâmite do PL nº 1.603, uma vez que a redação dos artigos 36 – Ensino Médio – 39 a 42 – Educação Profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo Governo por meio do Decreto do Presidente da República, o que se materializou em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996. Dessa forma, o conteúdo do PL 1.603 foi praticamente todo contemplado no Decreto de 2.208/1997, de maneira que foi alcançado o intuito de separar o Ensino Médio da Educação Profissional, sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência (BRASIL, 2007).

Juntamente com o Decreto de 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da Educação Profissional, o Governo Federal negociou empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro, em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transacionais. Esse financiamento é materializado por meio do PROEP, o Programa de Expansão da Educação Profissional.

A função do PROEP para a Rede Federal era reestruturá-la desde os pontos de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e

comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional. Mediante o projeto, essas instituições receberam aporte de recursos, via PROEP, com o objetivo de reestruturarem-se a fim de assumir a nova função, ou seja, a de buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar sua capacidade de autofinanciamento e, dessa forma, o Estado gradativamente se eximiria do custo de manutenção (BRASIL, 2007).

É possível perceber a proposta de um governo que possui propostas neoliberais e tem como pensamento o estado mínimo em todas as esferas de nossa sociedade. Neste sentido, a prática do discurso que o Estado deve projetar minimamente em questões sociais é alicerçada pela desculpa de que o Governo não possui dinheiro e nem competência para todas as demandas, tendo como uma alternativa para esses pontos a privatização de algumas áreas.

Nesse caminho, é perceptível que o caminho a ser seguido, a partir do Decreto 2.208, é de uma educação voltada para a formação mercadológica, onde se busca uma mão-de-obra qualificada sem se preocupar com a formação humana que deve ser alicerçada nesse indivíduo. Uma educação, portanto, que dialogue com a construção de um ser crítico, reflexivo e ativo perante os problemas sociais ao seu redor.

Não podemos, no entanto, esquecer as necessidades que jovens de famílias das classes humildes enfrentam em sua formação durante o seu ensino regular, assim, tendo pressa de ingressar ao mercado de trabalho. Portanto, infelizmente, o jovem dessas classes mais abastadas não pode se dar ao luxo de finalizar os seus estudos no ensino médio, adentrar em um ensino superior, para, só assim, ingressar no mercado de trabalho. Todavia, mesmo sabendo dessa necessidade de ajudar no sustento de casa, o jovem deve ter acesso a uma forma de educação que contribua para o desenvolvimento de uma visão ampla de mundo, proporcionando sua inicialização ao mercado de trabalho, contudo, estimulando para que ele persista em uma educação continuada do seu aprendizado, cursando alguma formação de nível superior, buscando uma maior elevação de seu conhecimento, seja na formação técnica ou humana.

Com o passar dos anos, o contexto social político no Brasil sofreu grandes alterações. Em 2003 toma posse o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com uma proposta social diferente do governo anterior, que era considerado neoliberal. Assim, no início do governo federal de 2003, muitas discussões já faziam parte das pautas de debates. Como exemplo, citamos uma das temáticas dizia respeito ao Decreto

nº2.208/97, que tinha como conteúdo a separação obrigatória entre Ensino Médio e a Educação Profissional.

Sendo assim, durante os anos de 2003 até julho de 2004, vários setores da sociedade brasileira, como sindicatos e profissionais da área da educação, debateram sobre a relação do Ensino Médio e da Educação Profissional, como meio de se estruturar um modelo educacional que contribuísse para a formação profissional do aluno, mas que também dialogasse com a sua construção humana enquanto cidadão.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Segundo Moura (2007, p. 23), essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implantação, hoje em dia, da politécnica na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto sustentação, muito antes dos 18 anos de idade.

Foi a partir dessa convergência mínima, dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão, que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto no. 5.154/04. Esse instrumento legal teve, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (BRASIL, 2007).

Por fim, no ano de 2016, depois da destituição do governo da Presidente Dilma Rousseff, o Governo Federal, presidido pelo então Presidente Michel Temer, começou a estruturar uma série de reformas a serem impostas ao Ensino Médio, tendo

como o objetivo de reorganizá-las por meio de áreas formativas, as quais seriam divididas em cinco áreas. Assim, a Lei nº13.415/2017, que altera a estrutura do Ensino Médio, passa a vigorar por meio do texto:

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, 2017).

Desse modo, a educação profissional passaria a ser uma alternativa de itinerário a ser escolhido pelo aluno. Todavia, não se sabe ao certo como essa área será cobrada no que diz respeito a uma avaliação para o ingresso a um curso superior, já que a maior parte da sua carga horária será composta de conteúdos específicos da área técnica. O receio é que essa área fique restrita apenas à possibilidade do aluno de ingressar no mercado de trabalho, retrocedendo a dualidade que era percebível, como a LDB de 1961, que equiparava o modelo educacional desenvolvido no ensino profissional e no colegial, todavia, tendo esse discurso só no papel, pois o que acontecia na prática era totalmente diferente, principalmente com os conteúdos cobrados para o ingresso do ensino superior.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL

A Educação Musical é uma área relacionada à música, assim como a musicoterapia, a musicalização infantil e outras áreas que possamos discutir sobre o assunto música. De fato, é uma forma de linguagem que permeia nosso universo desde as sociedades mais antigas. Assim, por meio de fontes arqueológicas, é possível perceber imagens, datadas do período pré-histórico, relacionadas com a música, como instrumentos musicais, dançarinos em ação, expressando seus desejos, medos e outras sensações que fugiam da razão. Desse modo, é correto afirmar que a música possui um lado sentimental muito forte em sua construção, principalmente nas suas primeiras manifestações, que podem ser relacionadas com o pensamento ritualístico, aproximando

o ser humano da natureza. Sendo assim, dessa relação de aproximação, o homem passa a observar a natureza, possibilitando um modo de aprendizagem que está relacionado com essa ação do homem para com a natureza.

A música, no decorrer da civilização, foi e ainda é uma ferramenta importante na formação humana do indivíduo, seja por meio de uma relação formada de ações ligadas à área sentimental ou por sua atuação na conscientização do indivíduo, colaborando na construção de um ser crítico, ativo e reflexivo diante dos problemas sociais que acontecem em seu universo.

Fonterrada (2008, p. 26) afirma que, desde o início da organização social e política Grega, acreditava-se que a música influenciava no humor e no espírito dos cidadãos e, por isso, não podia ser deixada exclusivamente por conta dos artistas executantes. Nas cidades-estados, ela foi objeto de preocupação dos governantes e cidadãos e a responsabilidade por sua organização e pela maneira de como seria apresentada estava nas mãos dos legisladores. Em Esparta, em seu sistema de educação para jovens e para o povo, Licurgo exigia que a música fizesse parte da educação da infância e da juventude, e que fosse supervisionada pelo Estado. Como justificativa para esse procedimento, evocava a experiência em Creta, e que a prática da música, recomendada por Minos, provocara uma notável devoção aos deuses e tornam os cretenses um povo obediente às leis. Nenhum espartano, de qualquer idade, sexo ou classe social era excluído desse exercício, num sistema em que cada indivíduo tinha que cumprir sua parte, pelo benefício moral, social e político do Estado.

Neste sentido, é possível observar como a música era tida como importante na formação do cidadão nessas cidades estado, pois se acreditava que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania. As canções não podiam ofender o espírito da comunidade, mas deviam exaltar a terra natal. Os cantos conferiam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade de tornar decisões. Por esse motivo, o modo preferido em Esparta era o dórico, que evocava equilíbrio, simplicidade e temperança (FONTEERRADA, 2008, p. 26).

Fazendo uma reflexão, é correto afirmar que a música na idade primitiva e na idade antiga, teve funcionalidades distintas – uma inclinada para o lado ritualístico e outra para o valor ético e moral do cidadão –, mas, em determinado período histórico, funcionou como uma interseção entre a razão e a emoção. Assim, o homem passou a racionalizar o seus sentimentos como forma de utilizá-las em sua formação humana para

desenvolver uma organização social que pautasse pela aceitação às regras impostas pelo Estado.

Fonterrada (2008, p. 28) chama atenção para o fato de que em Atenas, sob a legislatura de Sólon, esperava-se promover a cidadania a moral e a cidadania responsável, um bem comum, do poder e da fama do Estado, por meio da educação musical. O valor atribuído à música era extramusical, isto é, seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade. No entanto, a prática da música só era permitida aos cidadãos livres, estando vedada aos escravos. A intenção, nesse tipo de ação, era desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes. Nessa concepção, o principal papel da música é pedagógico, pois, sendo responsável pela ética e pela estética, está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que a transforma em evento público e não privado.

Um dos personagens importantes nesse período e que buscou potencializar a importância da educação musical na sociedade grega, foi Platão. Desse modo, observando a instabilidade da vida política grega, percebeu a necessidade de ter uma melhor formação ética para a sociedade, impedindo que desejos individuais sobressaíssem ao pensamento coletivo nas decisões políticas vigentes.

Para Platão, a música ocupa lugar de destaque em relação às outras artes. Assim como Aristóteles, irá acreditar que a música tem a capacidade de moldar o caráter do homem, o que está essencialmente evidente na doutrina do *éthos*. No entanto, é possível afirmar, que entre os gregos, a música é vista, sobretudo de duas maneiras: uma que concebe regida pelas leis matemáticas universais e outra que acredita que seu poder emana da relação estreita entre elas e os sentimentos – *éthos* (FONTEERRADA, 2008, p. 29).

Beyer (1993, p. 7) afirma que, sobre a Educação Musical no Império Romano, não há muita informação. Os escritos da época dão a entender que a ocupação com a dança ou com a música não era bem vista pelas pessoas das classes sociais mais elevadas. A atividade musical amadora das mulheres era considerada condenável. Mas, à medida que a cultura helenística começou a influenciar a latina, a música passou a ser mais valorizada, ocupando lugar como ciência entre as “artes liberais”.

Nesse aspecto, a música, no período romano, se aproxima mais de características relacionadas ao virtuosismo, adquirindo feição própria quase “sinfônica”.

Todavia, a falta de materiais que ajudassem no aprofundamento de pesquisas, em relação a música no período romano, dificulta ter uma visão clara de como realmente essa linguagem artística contribuía na formação integral do indivíduo.

No período medieval, tendo em vista o seu começo, poetas importantes, como Prudêncio, basearam suas poesias em conceitos clássicos. Na música, ainda podemos perceber características relacionadas à cultura clássica. Todavia, com o passar dos anos, a música passou a fazer parte do *quadrivium*, a mais alta divisão das sete artes liberais, compartilhando espaços com a aritmética, a astronomia e a geometria.

Segundo Fonterrada (2008, p. 31), essa organização também revela a influência das escolas gregas de pensamento. Por influência dos neoplatônicos e neopitagóricos, a aceitação da música como parte de uma estrutura cognitiva de base numérica e não verbal fez com que sua função se ampliasse, indo além de sua missão de servir à moral e aos bons propósitos. Isso, porém, refere-se ao aspecto teórico da música e não a sua prática. Acreditava-se que, sem a música, nenhuma disciplina poderia ser perfeita. A palavra arte não significava, então, domínio técnico, mas exame filosófico e compreensão dos vários domínios do conhecimento. Fonterrada (2008) ainda afirma que em seus escritos, Agostinho descreve as artes liberais como uma ferramenta não só educativa, ou somente como uma via para Deus, mas um meio de prevenção contra as tentações oferecidas pelo mundo herético. A agilidade mental obtida pelo estudo das artes deveria mostrar a via de salvação àqueles que tomam o caminho errado.

Além da prática musical, influenciada pela concepção grega de música como fator de educação e da moral que se mantinha ainda na Europa Medieval, e da música como ciência, defendida pelos teóricos da época, há uma terceira posição, que a vê como incorporação e a expressão da devoção cristã, intermediária entre Deus e os homens. É nessa acepção que, em Agostinho, a emoção é reconhecida na música, o que conflita com a sua própria posição de valorização da música como ciência – razão – (FONTEERRADA, 2008, p. 35).

A música, nesse momento, se configura em um aspecto divino, uma forma de aproximação com Deus. A partir dessa concepção, a Igreja medieval, como disseminadora do conhecimento da época, irá organizar uma estrutura onde crianças tenham acesso a uma forma de aprendizado musical. Neste sentido, é possível perceber o papel da arte, no período medieval, como uma ferramenta de propagação do

pensamento cristão, utilizada pela principal instituição da época como forma de domínio ideológico.

Como sabemos, na Idade Média, a sociedade era estratificada, não havendo uma mobilização social. Ou seja, se a pessoa nascesse pobre muito provavelmente iria morrer pobre. Sendo assim, uma das alternativas da época eram, por meio da música, crianças serem educadas pela igreja como forma de seus dons musicais serem utilizados na liturgia. Era fundamental que o cantochão fosse reproduzido, pois assim, contribuiria com a disseminação da fé cristã.

Dai a razão da criação das *scholae cantori*, que se expandiram com o Papa Gregório desde o final do século VI. Antes disso, as crianças que viviam sob a custódia das igrejas tinham, contraditoriamente, um tipo de educação clássica, fortemente apoiada na filosofia grega (FONTERRADA, 2008, p. 36).

Com o início da Idade Moderna, a sociedade passou a ter uma forma de pensar relacionada com o humanismo, onde o cientificismo ganhou forças em relação à fé. Sendo assim, as fronteiras foram rompidas tanto no caráter geográfico como, também, no que diz respeito ao conhecimento, buscando desenvolver a racionalidade como intuito de uma sociedade que procura pensamentos que leva à libertação do homem, não unicamente de um modo físico, mas também, ideológico.

Portanto, por meio dessas transformações, o mundo vivencia as grandes navegações, tendo como consequência a descoberta do Brasil pelos portugueses. A partir de então, o homem branco passa a colonizar os nativos que aqui já existiam, tanto pela força como pela ideologia, buscando fazer com que eles aprendessem seus hábitos e costumes, sua religião e sua língua.

É correto afirmar que, nesse contexto, os primeiros educadores que chegaram ao Brasil foram os jesuítas, trazendo valores e práticas sociais que exerceram grande influência no conceito de educação em nosso país. Como forma de perceber essas influências, podemos citar o rigor metodológico e a cultura lusitana. Assim, os povos que aqui existiam, foram impostos a um modelo educacional que procurava substituir suas crenças pelo modo de pensar do homem europeu.

Fonterrada afirma (2008, p. 209) que, durante o período colonial, a situação pouco mudou. A Educação Musical, assim como a educação, estava diretamente

vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeu, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíram dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetição, memorização e averiguação de aprendizado. É preciso que se diga que o Ensino de Música se dava pela prática musical e pelo canto. Não havia conceito de Educação Musical tal qual compreendemos hoje e, nesse sentido, estava ligada ao mesmo modo europeu de promover a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios.

Tendo em vista o controle amplo no aspecto social, os portugueses se propuseram a utilizar da música como ferramenta para ensinar seus pensamentos cristãos e fazer com que os índios aprendessem a língua portuguesa. A partir disso, a música toma um papel missionário, religioso, em que se promovia a catequização, contribuindo para que os índios, cada vez mais, se aproximassem dos hábitos europeus.

No decorrer dos anos, o que se viu foi a música sendo desenvolvida nos padrões europeus, tendo uma forte ligação com a Igreja. Assim, no que diz respeito ao Ensino de Música formal, no Brasil colonial, o repertório foi amplamente fundamentado nos preceitos cristãos. Isso não significa a falta de outra forma de repertório, como a popular/profana, mas no que diz respeito a um modelo inspirado aos moldes educacionais europeus, a música erudita, com forte ligação com a igreja, é que vai ser um exemplo da estrutura.

Muitos historiadores afirmam que, com a vinda da família real para o Brasil, houve um intenso desenvolvimento nas estruturas do país. Com efeito, transformações foram acontecendo no que diz respeito à música, até então restrita à Igreja, estendendo-se aos teatros, que passaram a receber espetáculos, estimulando uma crescente cultural no Brasil. Pode-se dizer que, por meio desses gêneros musicais europeus, que acabaram se misturando a gêneros locais, surgiram vários outros gêneros musicais como o choro, que tem influências europeias, como a polca, brasileiros como a modinha e o lundu, esse já possuindo raízes dos batuques africanos.

Foi somente em 1854 que se instituiu, oficialmente, o ensino da Música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: noções de música e exercícios de canto, não explicitando, porém, nada mais do que isso. Um ano após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi dado outro passo em direção ao Ensino da Música na escola: pela primeira

vez, passou-se a exigir, com o decreto nº 981 de 28 de novembro de 1890, a “formação especializada do professor em música” (JANIBELLI, 1971, p. 41).

Segundo Fonterrada (2008, p. 210), o professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey – cuja filosofia muito influenciaria na educação brasileira –, ao fazer proposta da Escola Nova, trouxe ao Brasil as ideias de seu mestre, segundo as quais, a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocá-la no centro da comunidade. Na escola, o ensino da Música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.

Percebe-se, através desse decreto, a possibilidade de organizar a Educação Musical como uma ação que possibilita a construção social do aluno, tendo em vista a capacidade que o ensino de música pode propiciar no indivíduo no que diz respeito ao estímulo das suas sensibilidades, na busca por um ser mais reflexivo, onde as diferenças sociais possam ser sentidas mediante a pluralidade cultural expressada com o auxílio musical.

No início da década de 1920, uma nova corrente passou a ganhar forças no Brasil, propondo uma nova forma de pensar e fazer em vários setores da sociedade, educação e das artes. Essa corrente, denominada Movimento Modernista, propôs uma reavaliação de como se pensar o fazer artístico, valorizando temáticas relacionadas com a nossa história, mas, principalmente, buscando fazer com que os indivíduos pudessem usufruir dessas linguagens artísticas como ferramentas que auxiliassem na sua libertação por completo, principalmente ideológicas.

Neste sentido, é correto afirmar que a identidade brasileira começa a ganhar espaço no cenário educacional musical. Na mesma época, figuras importantes ganham destaque, como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros. Outro nome que é pouco lembrado, mas não menos importante, é o do Maestro Fabiano Lozano, que defendia e praticava o canto coral com seus alunos. Dizem que seu trabalho teria inspirado Villa-Lobos, quando este propôs para São Paulo seu projeto educacional de canto coral, para as escolas, que mais tarde, se ampliaria para todo país. Villa-Lobos, em pouco tempo, tornou-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Assim, o canto orfeônico, inspirado nos métodos ativos, se utilizava do uso de materiais

folclóricos e popular da própria terra, tendo o canto coral para o desenvolvimento dessas ações (FONTERRADA, 2008, p. 212).

Esse projeto educacional musical, o canto orfeônico, contribuiu para um novo patamar de importância da música nas escolas brasileiras. Todavia, muitos desafios tiveram que ser superados, dentre eles, a falta de professores suficientes que pudessem levar esse modelo de ensino de música para as cidades mais distantes das regiões urbanas.

Penna (2008, p. 152) afirma que, a falta de professores com qualificação adequada, já se mostrava um problema na época do canto orfeônico. Inicialmente, o canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do decreto 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas. Apenas sob o regime ditatorial do Estado Novo, em 1942, ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi estabelecida, através de decreto, a sua obrigatoriedade em todo o país, “(...) Como solução emergencial, nas décadas de 1930 e 1940, foram promovidos diversos Cursos Rápidos, que tiveram a maioria dos professores de música da época, tendo também efeito multiplicador” (PENNA, 2008, p. 152).

Nesse contexto, é correto afirmar que o canto orfeônico se estruturou em um período em que a população do nosso país, em sua maioria, vivia nas áreas rurais, assim, tendo uma educação precária ou, muitas vezes nem existiam escolas:

O canto orfeônico foi implantado nacionalmente em um país de população majoritariamente rural, onde mais de 75% dos habitantes não tinham acesso à educação formal, o que significa que o número de escolas – e especialmente as públicas – era bastante reduzido (PENNA, 2008, p. 154).

Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 1960 por meio do Decreto nº51.215, que estabelecia as normas para a educação musical nos Jardins da Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais em todo o país (QUADROS; QUILES, 2012, p. 185).

O Brasil viveu um regime militar que durou de 1964 até 1985. No decorrer desse percurso, no ano de 1971, o Governo Militar publicou a Lei Nº 5.692/71,

registrada em plena época de ditadura, onde previa a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística (PENNA, 2008, p. 120). Sendo assim, fica claro que a Educação Musical perde espaço por meio de uma Lei que, em primeiro momento, não buscou estruturar formas de desenvolvê-la melhor, o que, em momentos futuros, criou certo desprestígio, levando à desvalorização do conhecimento no ambiente escolar.

Assim, os currículos eram abordados nas atividades de Educação Artística, e neste cenário, a música vai perdendo espaço e por um muito tempo, as Artes Plásticas ou Visuais vão sendo as principais ferramentas em sala de aula. Todavia, a formação do profissional dos cursos superiores de Educação Artística versa sobre estudos em áreas como Teatro, Música e Dança. Assim, o professor habilitado seria obrigado a ter um conhecimento polivalente em relação a várias áreas artísticas citadas acima.

Em 1971, o Conselho Federal de Educação – CFE, através da resolução n. 8, estabeleceu um núcleo de matérias obrigatórias a serem abordadas em todo o país:

§1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: a) em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (BRASIL, 1971b, p. 1).

Portanto, para Coopat e Azevêdo (2012, p. 122), como se percebe na citação acima, a Educação Artística não estava entre as matérias do núcleo comum. Na verdade, era considerada uma atividade e não uma matéria. O parecer n. 540 do CFE deixa esse fato bem claro: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (BRASIL, 1997, p. 6).

É possível afirmar que, no momento em que a resolução aprova uma orientação de tratar a Educação Artística como uma atividade e não como uma matéria regular, fica clara a desvalorização, se comparada com outras áreas. Neste sentido, se torna pertinente à crítica ao governo da época, que estruturou a Educação Artística dessa forma, potencializando o fato de que por meio da falta de fiscalização, o que se viu nos anos posteriores, foi uma banalização do uso de profissionais que, por muitas vezes, nem eram formados na área artística, mas eram orientados pelas escolas a ministrarem o conteúdo pelo simples fato de terem afinidades com as áreas das artes.

Segundo Coopat e Azevêdo (2012, p. 123), após quase trinta anos de predomínio da Educação Artística na escola, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96. Essa lei contemplava o Ensino de Artes, considerando-o como uma disciplina e não mais apenas como uma atividade como foi a Educação Artística. O artigo 26/§ 2º estabeleceu que: “O ensino de arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1999, p.45).

O que se questiona é se realmente essa nova LDB pode proporcionar uma melhor estrutura para a disciplina de artes. Vários questionamentos podem ser relacionados a essa nova Lei, no sentido de que, embora ela tenha tido a preocupação de considerar o ensino de Artes como componente curricular obrigatório, o seu texto, em algumas partes, se apresenta de forma flexível na questão do desenvolvimento e em relação aos profissionais que podiam ministrar essa linguagem.

A primeira crítica que se faz ao teor da Lei n. 9.394/96 é que ela deu autonomia às escolas para que se definissem suas próprias propostas pedagógicas. Como é possível observar no Artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1994, p. 42).

Desse modo, observa-se que a escola é autorizada a definir quais áreas artísticas seriam desenvolvidas no ambiente escolar a partir do componente curricular Arte. Sendo assim, entre a Música, o Teatro, as Artes Visuais e a Dança, qualquer ou quaisquer delas podem ficar de fora do planejamento. Com essa liberdade, as escolas ainda poderiam definir a carga horária, geralmente onde se observava a opção pela carga mínima de cinquenta minutos, uma vez por semana. Outra observação diz respeito ao Ensino Médio, onde era comum a disciplina ser ofertada só no primeiro ano, ficando o segundo e o terceiro ano sem qualquer referência com as atividades da referida disciplina (COOPAT; AZEVÊDO, 2012, p. 124).

Outra crítica que deve ser colocada diz respeito à formação dos professores que, a partir dessa Lei, poderiam ministrar a disciplina de Artes:

TÍTULO IV. Dos Profissionais da Educação. Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de

licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1999, p. 52).

O que se pode perceber e questionar, embora aja uma exigência em uma formação na área da licenciatura, de graduação plena, o texto não deixa claro se esse docente deve ser formado em alguma área de graduação em Artes. Como resultado disso, corriqueiramente, possa-se a encontrar, nas escolas do Ensino Básico, considerável contingente de professores atuando em áreas que não são de sua formação acadêmica. A disciplina de Artes é a que mais sofre com esse fator. Por possuir uma carga horária reduzida, é comum que os horários dos professores sejam complementados com aulas de Arte. Sendo assim, professores de diferentes áreas, sem o menor preparo artístico, são indicados para ministrar a disciplina como forma de complemento de sua carga horária (COOPAT; AZEVÊDO, 2012, p. 125).

Fonterrada (2008, p. 228) afirma que, de acordo com a Lei, o país teria aproximadamente dez anos para adaptar-se à nova ordem e passar integralmente a atuar segundo sua orientação, o que em termos de organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil aos cursos superiores, incluindo os programas de pós-graduação, dá um tempo curto de adaptação do sistema educacional às novas orientações, ainda mais se levando em conta a extensão territorial do Brasil, as diferenças culturais das regiões brasileiras e a problemática que envolve a educação em geral no país.

Outro fator que deve ser apontado, diz respeito aos anos em que a Música, basicamente, se ausentou do ambiente escolar. Neste sentido, levando-se em conta que a Música perdeu um espaço considerável a parti da lei 5.692/71, com a implantação da Educação Artística, se tornou necessário reavaliar como a Música deveria ser desenvolvida no ambiente escolar.

Para Fonterrada (2008, p. 129), é sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina de Artes (ou Educação Artística) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; em geral, o professor de Artes é considerado o “festeiro” da escola, aquele que ajuda os alunos a “passarem seu tempo” enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar a “cotoveladas”, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. A

maneira como é encarada a disciplina de Artes na escola brasileira é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo.

Mesmo tendo Diretrizes Curriculares que propõem uma série de orientações de como a educação deve ser desenvolvida, como princípios estéticos (onde buscam desenvolver características como a sensibilidade e a criatividade), agregando à diversidade das manifestações artístico-culturais como ferramenta para a construção de um ser humano em que respeita a pluralidade-social, a vivência por meio de pensamentos coletivos, e não individuais, buscando ter como *habitus* a capacidade de refletir; mesmo com todos esses pontos destacados, a Arte ainda luta pelo seu devido valor na escola, procura mostrar sua força como aliada para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, onde procura desenvolver um modelo de educação por meio da equidade, possibilitando ao indivíduo construir a sua própria história.

Neste sentido, a forma como as linguagens artísticas têm sido tratadas no ambiente escolar, tornam-se responsáveis pela desvalorização à que a área vem sofrendo, devido à baixa qualidade do ensino artístico comprometida pela utilização de professores que, por muitas vezes não possui nenhuma formação na área. Desse modo, por meio de uma hierarquização social, a Artes foi sendo estereotipada como atividade de lazer, tendo sua capacidade relacionada para ações de entretenimento, desconsiderando seu potencial em ajudar no crescimento individual e coletivo do aluno, tanto no que diz respeito ao fazer artístico, em que possibilita o lado criativo e sensível do aluno; e à capacidade do trabalho em grupo, propiciando qualidades que serão necessárias para sua vida profissional e, principalmente, humana.

Em 2006, o Ministério da Educação lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que procuravam nortear as ações didático-pedagógicas a fim de atender as necessidades da escola para se estruturar o currículo para o Ensino Médio. Nesse documento podem ser encontradas algumas normativas de como desenvolver a Educação em Artes:

O ensino de Teatro, da Música, da Dança, das Artes Visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas. [...]

Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente [...] (BRASIL, 2006b, p. 202).

É correto afirmar que a organização da disciplina de Artes ainda se apresenta de forma flexível, em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país. Penna (2008, p. 129) afirma que, diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Artes, em geral muito reduzida, e ainda pela questão de disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação.

Assim, fica claro que por um lado, a LDB de 1996 referia-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabeleciam um espaço potencial para a música como parte do conteúdo curricular Arte, sem, contudo, garantir a sua efetiva presença na prática escolar, que dependia, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada estabelecimento. Desse modo, quanto a uma garantia real da presença do Ensino de Música na educação básica, através de alguma norma oficial que indique especificamente a sua obrigatoriedade em todo país, a situação naquele período não apresentava mudanças expressivas em relação a Educação Artística de 1971: a música, como conteúdo curricular, continuava subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes (PENNA, 2008, p. 133).

O que vale ressaltar é que havia um movimento reivindicando a obrigatoriedade do Ensino de Música nas escolas de educação básica. Portanto, no ano de 2008, houve uma conquista muito importante com relação à Educação Musical. Por meio do Projeto de Lei n. 2.732/2008, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, novos parágrafos estabeleciam a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, alterando o Artigo 26 da Lei n. 9.394/96.

Neste cenário, em 18 de agosto de 2008, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Nº 11.769/08, tornando a Música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular, e obrigando as instituições de ensino a se adaptarem às exigências estabelecidas no decorrer de no máximo três anos.

Coopat e Azevêdo (2012, p. 129) chamam atenção para o fato do Artigo 2º, que exigia a formação específica na área da música para os profissionais que fossem

ministrar a disciplina de Artes, ter sido vetado. Isso se deu principalmente porque a própria LDB de 1996, ainda em vigor no período, exigia apenas que o professor de ensino básico tivesse formação em curso de Licenciatura, não necessitando de formação na área de atuação. A esse fato somou-se a justificativa de escassez de professores com habilitação superior em música em nosso país.

Nos anos seguintes, outras discussões viriam à tona, como o adicionamento das Artes Visuais, Teatro e Dança como componente obrigatório no ensino de Artes. Assim, no ano de 2016, foi aprovada a Lei nº 13.278/16, que tem como parte do texto a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016b), tendo cinco anos como prazo para a sua implantação. O que chama atenção é a falta de clareza, em relação ao texto da Lei, no que diz respeito à formação profissional, se deveria ser formação plena, o que obrigaria a escola a ter um professor de cada linguagem. Do contrário, da forma como estava escrita, a Lei 13.278 deixava em aberto sobre a relação professor e linguagens, podendo ser comparada a Lei de 5.692/71, que tinha como característica a polivalência.

Nos dias atuais, outras discussões que se apresentam, no momento, se referem ao ensino de Artes a partir da Lei n. 13.415/17, que tem como conteúdo a reforma do Ensino Médio, onde trás uma série de reformulações na estrutura do ensino por meio de cinco áreas formativas, as quais os alunos podem escolher, tendo o seu projeto de vida como base de escolha do itinerário. Esse projeto de lei, inicialmente, proponha considerar a formação integral do aluno como meio de construção de um ser humano completo.

Todavia, a observação que se deve fazer é que, embora os temas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia tenham sido contempladas na redação final da Lei, há uma sensação de que há uma diferenciação na forma como esses conteúdos serão cobrados em relação aos demais, como Matemática, Física, Química; uma vez que para conteúdos como Arte se emprega o uso de “estudos” e “práticas”, sem uma orientação mais aprofundada de como esses temas serão desenvolvidos:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput (BRASIL, 2017).

Por meio de parágrafos como os citados acima, no texto final, é que são geradas dúvidas se de fato a Arte será imposta como disciplina obrigatória, ou se, pelo fato de seus conteúdos serem considerados como temas transversais. Assim, ficaria a cargo das instituições de ensino escolher a forma como seria desenvolvida a temática, podendo ser integrada a áreas afins, como tema transversal, e desse modo, sua utilização estaria comprovada por meio de estudos e práticas como conteúdos transversais de uma determinada disciplina que não necessariamente fosse Arte.

Neste sentido, não se sabe ao certo como a nova estrutura do Ensino Médio será desenvolvida no que diz respeito a disciplinas como Arte. O medo que se tem é de que sua utilização seja apenas de forma interdisciplinar, sendo desenvolvida através de outras disciplinas. Além disso, há o receio de que, como exemplo da Lei 5.692/71 e a LDB 9.394/96, embora a redação final da Lei 13.415/17 contemple estudos e práticas no que diz respeito a conteúdos como Arte, a falta de uma clareza específica de como esses conteúdos serão desenvolvidos, faz com que reapareça o temor da precarização desses temas na educação brasileira.

Em resumo, a educação dos sentidos proporcionada pela aprendizagem artística possibilita um raciocínio emancipatório, pois ela modifica a concepção de que a aprendizagem do conhecimento de mundo tem valores fixos inalteráveis. Por isso que o retorno da Arte/Música no currículo escolar brasileiro é de fundamental importância para a ampliação dessa união entre o pensamento racional/intelectual e o pensamento emocional/sensório (BENVENUTO, ALBUQUERQUE, ROGÉRIO, 2012, p. 225).

Com a proposição de promover o desenvolvimento cultural dos alunos, alicerçados pelas expressões regionais características de cada região, o ensino de Artes deve ser encarado como algo sério e capaz de contribuir com a formação humana dos alunos, sendo assim, propiciar que os alunos possam desenvolver sua capacidade crítica, reflexiva e ativa por meio de ações artísticas que levam os discentes a pensarem sobre o campo social em que eles vivem.

Possibilitar o ensino de Artes de qualidade aos alunos de escolas públicas é proporcionar que eles possam aprender sobre o passado, compreendendo o presente e projetando o futuro através de uma linguagem que sempre esteve presente desde as

sociedades mais antigas, contribuindo com o desenvolvimento de nossa sociedade. No entanto, o que vemos é um descaso em relação com essa disciplina, tão rica, e que tem o poder de ajudar na transformação de gerações, como foi o caso da MPB no período da Ditadura Militar.

4.1 Formação do Campo da Educação Musical no Instituto Federal do Ceará

Schrader (2002) afirma que, no ano de 1950, a cantora Marina de Medeiros, ao ministrar o I Curso de Canto em Fortaleza, conheceu Orlando Vieira e o incentivou a estudar no Rio de Janeiro com o Maestro Heitor Villa-Lobos. Gomes (2018) chama atenção para o que denomina “transferência de capital simbólico”, uma vez que a relação aluno/professor entre Heitor Villa-Lobos e Orlando Leite foi bastante estreita, e esse último se tornou um dos principais discípulos do primeiro. Isso foi possível quando Fonterrada (2008), referência nacional em pesquisa de educação musical, utilizou Orlando Leite e Homero Guimarães como referencial teórico e apontou a visão deles a respeito da metodologia de Heitor Villa-Lobos.

Gomes (2018) afirma que, em 1956, a então Escola Industrial de Fortaleza (atual Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará - IFCE), diante do cenário de nossa educação musical brasileira, recebeu seu primeiro professor de Canto Orfeônico. Portanto, em 27 de abril de 1956, o servidor tomou posse na referida instituição e entrou em efetivo exercício no dia 30 de abril de 1956, perante o Diretor da Escola Industrial de Fortaleza, Jorge Raupp.

Maranhão (2011), como forma de salientar a figura de Orlando Leite como autoridade pedagógica em Educação Musical no estado do Ceará, destaca alguns títulos e homenagens: título de Professor Emérito, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), troféu Carlos Câmara, pelo Grupo Teatral Balaio; placa de Honra ao Mérito, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); título de Notório Saber, pela UFC; medalha José de Alencar, concedida pelo Governo do Ceará e diploma Honra ao Mérito Cultural, pela prefeitura de Fortaleza.

Para Gomes (2018), assim como Heitor Villa-Lobos deve ser considerado autoridade pedagógica nacional, devido aos serviços prestados à educação musical no Brasil, tendo o projeto do Canto Orfeônico como principal destaque do seu trabalho, de

forma semelhante, Orlando Vieira Leite, seria autoridade pedagógica cearense, devido a sua ligação direta com Villa-Lobos e a seus trabalhos desenvolvidos no ensino de música. Assim, entende-se que, desde 1956, ambos possibilitaram que a educação musical pudesse fazer parte do cotidiano da então Escola Industrial de Fortaleza devido à projeção que deram a outras formações durante suas vidas, nas diversas instituições que os formaram, bem como em diversos acontecimentos que colaboraram para a formação inicial do campo de educação musical do IFCE. Ademais, a partir da contratação do maestro Orlando Vieira Leite, diversas outras contratações de professores de música, por meio de concurso ou não, foram realizadas contribuindo para o fortalecimento do campo musical na referida instituição (GOMES, 2018).

Portanto, é correto afirmar que surgiram agentes que participaram do desenvolvimento do Coral do IFCE, além de professores contratados por meio de concurso público que, mais tarde, comporiam cursos e atividades relacionados à música. Diante desse cenário, o campo da educação musical se fortaleceu e surgiu, assim, o curso “técnico em Música”, que mais tarde se tornaria “técnico em Instrumento Musical”.

Esse curso, além de ter sido celeiro para a formação de profissionais na área da música, consolidou seu papel na formação cultural de indivíduos de nossa sociedade ao potencializar a responsabilidade da educação musical no ensino médio integral. Isso acontece porque, no ano de 2008, a Lei nº 11.769 estabelecia a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. Assim, com o advento da referida lei, os cursos Técnicos Integrados passaram a apresentar, em sua matriz curricular, a disciplina de Música como componente curricular obrigatório.

Vale ressaltar que, desde a criação do coral do IFCE, com o maestro Orlando Leite, bem como com os trabalhos de outros professores da área da música, o IFCE tem desenvolvido ações educacionais voltadas à área da música. Assim, é correto afirmar que a educação musical no Instituto Federal do Ceará apresentou ações que contribuíram para a consolidação do ensino de música em grande parte dos *campis* espalhados pelo estado do Ceará.

4.2 Educação Musical no campus Caucaia

4.2.1 Breve histórico do IFCE *campus* Caucaia

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2018, a Rede Federal, instituída pela lei 11.892 de 2008, é resultado do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que criou os Institutos Federais. Nesse dispositivo legal são apresentadas as seguintes finalidades e características:

I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

No início de sua caminhada, o IFCE Caucaia era um *campus* avançado do município de Maracanaú. Sendo assim, suas ações não eram realizadas de forma autônoma. No entanto, ciente do seu papel em relação ao desenvolvimento da educação como forma inseparável para a formação do trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, a partir do plano de expansão da rede de educação tecnológica, decidiu implantar um *campus* no município de Caucaia.

Assim, o IFCE, instalado no referido município, poderia desenvolver suas ações educacionais. É importante salientar que esse *campus* tinha, como princípio orientador, o fornecimento de mão de obra especializada para atender as demandas emergentes do Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP¹.

4.2.2 Educação no ensino Integrado Integral – IFCE *campus* Caucaia

¹ O CIPP tem papel de destaque no PIB do Ceará, sobretudo pela implantação de diversas empresas que atuam em setores, tais como: siderurgia, petroquímica, geração de energia, eletromecânica e metalmeccânica. Dentre as empresas implantadas e em implantação, é possível citar: Companhia Siderúrgica do Pecém – CSP, Refinaria Premium II, Termoceará, Wobben e Energia Pecém Geração de Energia.

É competência da escola formar um cidadão crítico, participativo, ético. Para tanto, objetiva-se a sua formação integral, a partir do desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo e ético. Além disso, deve-se buscar que o seu aluno seja capaz de interagir e de intervir na construção e/ou na transformação da sociedade através da produção, da disseminação e da aplicação do conhecimento científico e tecnológico.

Essa concepção se relaciona ao pensamento de educação de caráter integrado, na qual o aluno tem a possibilidade de ter acesso aos conhecimentos específicos da sua área técnica de trabalho, bem como aos conhecimentos propedêuticos, que são aqueles da base comum, relacionados ao ensino médio. Todos esses fundamentos são estruturados na disposição do turno integral. Sendo assim, o curso tem duração de três anos, e o aluno estuda nos horários da manhã e da tarde.

Como forma de concepção central, em relação aos trabalhos desenvolvidos pelos Institutos Federais em todo país, podemos destacar alguns pontos específicos que são identificados, também, nos Programas de Unidade Didática (PUD) da Disciplina de Arte Educação Cultura e Música. A primeira concepção é referente ao ser humano. Em consonância com as ideias de Freire (2005), concebe-se o ser humano como um ser histórico, cultural, individual, social e inacabado. No entanto, o sujeito é consciente do inacabamento e está em permanente busca do vir a ser, ou seja, é um sujeito fruto da interação de fatores biopsicossociais, consciente e com corporeidade. Assim, poderá agir de maneira reflexiva e crítica, visando superar dificuldades e ser pleno em sua existência e na de seus semelhantes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018).

Assim, ao atentarmos para essas recomendações e reconhecermos a fundamental importância de oportunizar aos jovens das classes populares expectativas e possibilidades de mudanças da realidade na qual estão inseridos, pode-se concluir que, optar por uma profissão ao mesmo tempo em que é realizada a etapa final da educação básica é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

No que diz respeito à sociedade, o Instituto Federal busca respeitar a diversidade, livre de toda forma de preconceito e de discriminação, combate a LGTBobia, o machismo, o racismo e todas as formas de opressão, enfim, uma

sociedade justa, em que os padrões de equidade social, progressivamente, sejam assegurados. Tem-se a consciência de que essa sociedade ainda está sendo construída e, nesse sentido, a educação empreendida deve, continuamente, almejá-la e edifica-la, sem esquecer os desafios cotidianos que essa empreitada impõe.

No tocante a cultura, a instituição procura ser um agente integrador e ampliador dos espaços, pois, na medida em que o homem transforma o mundo através de sua ação consciente, torna-o sua referência de lugar. Além disso, assume sua natureza, ligada, irremediavelmente, ao seu local de produção, mas também oportuniza o alargamento da consciência humana na aquisição de um espaço cultural particular e, ao mesmo tempo, universal. Nesse sentido, pode-se dizer que a cultura é bastante distinta, é organização, [...] é disciplina, é organização do próprio interior, é tomada de posse da própria personalidade, é o conhecimento da consciência superior, do seu valor histórico, de sua função na vida, dos próprios direitos e deveres (GRAMSCI, *apud* INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018). Assim, a cultura é vista como um conjunto de significados, valores, ideias, comportamentos dos grupos humanos. E, partindo desse entendimento, todas as pessoas são produtoras de cultura. Por isso, as ações do IFCE, como instituição de ensino, devem levar em conta a realidade concreta dos locais onde atua, respeitando a diversidade, a identidade e a experiência dos sujeitos que ali vivem, além de promover a inclusão e a valorização do diálogo.

Em relação à visão do Instituto Federal sobre a arte, podemos afirmar que ela é entendida como uma área de conhecimento com seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Um conjunto de fenômenos gerados, desenvolvidos e expandidos no sistema cultural. No IFCE, este componente curricular é composto por quatro expressões/linguagens: as artes visuais, a música, a dança e o teatro. Os modos de criação artística distinguem-se e tornam-se mais nítidos e visíveis no interior das sociedades em fase de industrialização e de expansão tecnológica. Constata-se a necessidade de ensino e de aprendizagem da arte, não apenas como integração dos diferentes modos de racionalidades, mas, sobretudo, como um conhecimento que não privilegia um único modelo de racionalidade lógica (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2018).

4.2.3 Disciplina de Arte Educação, Cultura e Música

A disciplina Arte Educação, Cultura e Música (amplamente chamada de “Artes”) faz parte da matriz curricular do curso de Eletroeletrônica e se dá em três semestres. Cada período apresenta um programa de unidade didática como orientação e conta com uma aula por semana, sendo que cada aula se estende por um período de duas horas.

O professor da disciplina é formado em Licenciatura em Música pela UECE. Assim, embora a disciplina tenha uma construção polivalente, a formação do docente é plena. Dessa forma, é possível caracterizar esse fator como o primeiro obstáculo para a implementação dos conteúdos obrigatórios do componente curricular, pois esse tinha a música, a dança, as artes visuais e o teatro como linguagens artísticas.

No presente trabalho, não há espaço para discussão sobre a formação plena, a qual acreditamos ir de encontro a uma disciplina polivalente. Assim, o objetivo central é descrever como a disciplina foi desenvolvida no período relacionada ao recorte da pesquisa.

Como dito, em cada semestre era abordada uma determinada linguagem artística. Como organização metodológica da disciplina, o professor procurava utilizar os conteúdos propostos através de uma interdisciplinaridade com a música e com suas possibilidades, uma vez que sua formação artística era na linguagem musical. Assim, apresentava tópicos relacionados às artes visuais, tais como: características artísticas, autores, contextos históricos e outras possibilidades, mas sempre convergindo para a música. Pode-se citar como exemplo, a análise de quadros - de períodos distintos - ligados a uma música, como forma de estimular sensações. Dessa forma, se tornava possível à execução da aula, buscando ações interdisciplinares como caminhos para um melhor resultado da aula.

No entanto, é preciso ressaltar que a ementa curricular da disciplina orienta em um sentido de abordar a compreensão da arte como conhecimento estético, histórico e sociocultural. Ainda, de realizar o estudo de produções artísticas em artes visuais e audiovisuais e dos processos de produção em artes visuais e audiovisuais. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora o programa de unidade didática contivesse outras formas de linguagem artística, o professor utilizava a música como estratégia de interdisciplinaridade, além de buscar temas que se aproximassem da realidade do aluno.

A nosso ver, essas ações buscavam se alinhar com os objetivos da disciplina, ou seja, de auxiliar os alunos a se expressar e saber se comunicar em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão, compreendendo e sabendo identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas (Projeto Pedagógico do curso de eletroeletrônica).

Sobre os aspectos metodológicos da disciplina, o professor optava por seguir as orientações do programa de unidade didática, que versava sobre a utilização de métodos como aulas expositivas e dialogadas, trabalhos em grupo e individuais, produções escritas, pesquisas, seminários, debates; exibição e apreciação de produções artísticas; atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; elaboração de produções artísticas e aulas externas.

Assim, podemos observar que os objetivos e os aspectos metodológicos, descritos no programa de unidade didática, corroboram com a construção de um ser pensante que, por meio das relações humanas, utilizando-se de conteúdos relacionados à arte, passam a ter a possibilidade de desenvolver um *habitus* que promovam à capacidade crítica, ativa e reflexiva.

Acreditamos, que, a partir do que foi exposto, podemos ter uma visão de como a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música pode contribuir na formação do aluno, enquanto cidadão, para que, juntamente aos conhecimentos relacionados ao seu desenvolvimento profissional, possam utilizar esses saberes, não somente no ambiente tecnológico, mas, também, no desenvolvimento social.

4.2.4 A Banda de Música

A banda de música é outra forma de exemplo da atividade correlacionada ao campo da educação em música no *campus* Caucaia. Entendemos que essa forma de atividade musical está relacionada com a educação não formal, na qual os alunos possuem uma organização dos conteúdos aprendidos, mas, no entanto, não há a preocupação em certificar o aprendizado como forma de legitimar o conhecimento.

A banda de música, coordenada pelo professor de Música do *campus*, buscava o desenvolvimento técnico do instrumento, bem como a utilização dos

repertórios produzidos pelo grupo como forma de reflexão acerca de vários contextos sociais ao nosso redor. Assim, o grupo utilizava um repertório diversificado, apresentando a pluralidade existente em nossa cultura e, ao propor esse alcance plural, a banda de música tinha como objetivo trazer o respeito pelas diferenças para o convívio social, provocando nos alunos a construção de um pensamento que desenvolvesse o respeito pelo próximo acima de tudo.

Ainda, práticas como trabalho em grupo e desenvolvimento de arranjos musicais como estímulo à criatividade eram conceitos constantes, que orientavam os trabalhos realizados pelos alunos. Esses trabalhos apresentavam características de ações inerentes aos integrantes, tais como diálogos entre os pares, os quais buscavam soluções para problemas que ocasionalmente pudessem aparecer. Nesse sentido, a banda de música buscava fomentar espaços culturais dentro do *campus* Caucaia como forma de incentivar outros alunos a participarem, também, desse campo cultural, que contribui na constituição do aluno enquanto ser humano.

4.2.5 Pesquisa no campo da música

A pesquisa é uma das ações desenvolvidas no campo da música como forma de aproximação de outras áreas de conhecimento. O objetivo é potencializar as contribuições que podem ser dadas por essa forma de expressão artística. Tais contribuições podem ocorrer em um conhecimento específico, de formação humana, dentro da própria instituição, mas, também, agregando a comunidade como um todo, por meio dos resultados alcançados.

Uma das áreas em que se estabeleceu um projeto integrador foi à área da Eletroeletrônica. Nesse sentido, as pesquisas procuraram desenvolver instrumentos musicais eletrônicos, os quais aproximavam os conhecimentos musicais dos conhecimentos eletrônicos.

Em uma das pesquisas, fruto da falta de verba do *campus* em adquirir uma bateria acústica, os alunos se mobilizaram para unir noções de Música e de Eletrônica, estimulando habilidades para além da sala de aula. Essa pesquisa proporcionou aos seus integrantes características como amadurecimento em relação a sua organização acadêmica, proatividade para com as suas responsabilidades estudantis, bem como

experiência, a partir das dificuldades encontradas nas instituições públicas pela falta de capital. Todos os resultados alcançados na construção da bateria eletrônica foram utilizados na banda de música, despertando cada vez mais a vontade dos alunos em superar os obstáculos e as práticas específicas de música no contexto instrumental e vocal.

4.3 O olhar do Aluno

A presente pesquisa buscou conhecer o olhar do aluno sobre a disciplina “Arte Educação, Cultura e Música” do curso de Eletroeletrônica do *campus* Caucaia. Essa disciplina tem seu desenvolvimento realizado, principalmente, pela linguagem musical e, a partir dos relatos, podemos mostrar como a educação musical contribui no modelo de educação integrado integral, estruturado por uma instituição federal que tradicionalmente possui inclinação para as áreas industriais e tecnológicas.

Para tanto, foi utilizada a metodologia da *Praxiologia* de Bourdieu, que utiliza conceitos como *habitus*, campo, agente, capital, arbitrário cultural e poder simbólico, os quais buscam explicar o comportamento da sociedade e sua estruturação.

Os relatos dos alunos foram analisados e fundamentados a partir da *Praxiologia*. Outros autores também foram utilizados como referencial teórico, como Paulo Freire, que desenvolve o pensamento de uma educação que promova a autonomia do aluno, estimulando um papel de protagonismo na construção do seu conhecimento e buscando estimular um modelo educacional diferente da educação bancária, isto é, em que a relação professor-aluno não se torne uma relação de opressão. Desse modo, busca modificar a realidade da escola, como modo de criar uma nova estrutura, sem haver a reprodução das desigualdades que assolam a nossa sociedade.

Também é utilizado o pensamento de educação *omnilateral*, a partir do pensamento de Karl Marx. Esse pensamento está relacionado a uma educação que promove a formação universal no aluno. Nesse sentido, busca-se ter um aprendizado holístico, em que o indivíduo tem consciência de um todo. Esse tipo de modelo está muito próximo ao modelo da educação unitária de Gramsci, e estimula uma educação voltada para o trabalho e para o desenvolvimento intelectual, tendo a cultura como uma forma de poder que pode desenvolver esse cenário social.

A seguir vamos ver alguns desses relatos:

4.3.1 Aluno 01

Christian Eduardo é um aluno do Instituto Federal *campus* Caucaia que veio de uma escola pública do município de Caucaia. O aluno afirma que sua relação com a música se iniciou bem antes de ingressar no IFCE *campus* Caucaia, na sua própria casa teve estímulo do pai para aprender a tocar violão com o propósito de ajudar na igreja que frequentava.

Vejamos a fala de Christian:

Primeiramente minha vida na música começa aos 11 anos, que foi o momento em que eu adentrei na igreja, mas eu não aprendi a tocar no âmbito gospel, eu aprendi com um professor particular por interesse do meu pai, nem tanto por interesse meu; achou bonito, gostou e perguntou se eu queria aprender. Aí eu comecei a tocar violão e com um pouco mais de três meses, quatro meses por aí, é, eu também já tava tocando na igreja ou auxiliando a tocar na igreja. É, passei um ano, um ano e seis meses tendo aulas particulares né, ainda violão, consequentemente guitarra e depois tendo algumas noções de contrabaixo. É, durante esse período, também foi o período que eu comecei a me interessar por música dentro da escola, que era quando eu estava mais ou menos no sexto, sétimo ano do ensino fundamental e foi o período que, na minha escola, também, começou a ter banda de música. É, eu tive interesse, falei como professor, aí o professor de imediato viu que eu já sabia de alguma coisa e convidou para eu participar da banda, é, eu passei em torno de dois anos tocando junto e aprendendo, assim, a minha formação musical ela é de aulas particulares com professores, mas também com prática, sempre por onde eu andei, por onde eu participei tocando, sempre adquiri conhecimentos, também, tanto em termos instrumentais na música em geral na parte da teoria musical. Eu também participei de grupos extra igreja, extra escola, no caso bandas de baile, bandas de rock mesmo quando eu era mais novo e, mas, eu considero que a minha maior vivência, mesmo, é no meio gospel, em relação a tocarem banda de igreja, se eu for contar o tempo completo, até hoje eu estou tocando (Christian, 11 de Março de 2020).

De acordo com seu relato, Christian Eduardo teve estímulo do seu pai, desde muito novo, para aprender a tocar violão. Portanto, a partir desse momento Christian começa a ser introduzido no campo educacional da música.

Segundo Bourdieu (1997), todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. Ou seja, o campo seria uma “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas.” (BOURDIEU, 2007, p.57). Essas práticas são justamente o que Bourdieu vai chamar de *habitus*, que só são possíveis de serem desenvolvidos por meio de capitais adquiridos pelos agentes do campo.

Pereira e Catani (2002) afirmam que - embora não seja prudente - é possível afirmar, como faz Bourdieu em várias oportunidades, que o *habitus* é a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Assim, é um princípio gerador de práticas (melhor dizendo: um princípio diferenciado e diferenciador de práticas), isto é, o *habitus* está na base das distinções verificadas no amplo espectro das práticas sociais. Portanto, o *habitus* é um princípio gerador porque é um sistema socialmente disponível de esquemas de pensamento, de percepção e apreciação. Esses esquemas são produto e condição da posição social ocupada pelo agente. Dessa forma, mediante sua experiência quotidiana, com base em uma determinada posição social, o agente constrói certas configurações mentais que funcionam como princípio de avaliação e de classificação das coisas do mundo. Suas práticas (preferências, gostos, estilos, linguagem, “vocações”, inclinações políticas) se dão em conformidade com essas configurações mentais e com as disposições corporais a elas adequadas.

Dentro desse contexto, podemos afirmar que a música é uma forma de capital que Christian passa a ter acesso e que o desenvolvimento do seu *habitus* é produzido por meio dos agentes que compõem esse campo musical. A partir dessas práticas, várias formas de capitais vão se enriquecendo a partir da interação dos agentes como forma de propiciar um universo de conhecimentos e que neste caso favorecem o Christian a buscar uma melhor posição nessa “estrutura estruturante”.

Para analisarmos esses conhecimentos, que auxiliam uma melhor posição no campo, é necessário compreendermos como a educação musical pode favorecer um desenvolvimento cognitivo que contribua para uma construção favorável ao crescimento do indivíduo. Para isso, Ana Canen e Angela Oliveira (2002, p.175) tomam como base

o multiculturalismo como “um movimento teórico e político que busca respostas para desafios da pluralidade cultural nos campos do saber”.

O multiculturalismo teve início em países nos quais as diversidades culturais são vistas como um problema para a construção de uma unidade nacional, unidade essa que se vincula à imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade (GONÇALVES; SILVA, *apud* PENNA, 2008, p. 85). Assim, a preocupação com a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez mais plurais e menos homogêneas, em que convivem com diversas etnias, hábitos culturais e valores diferenciados – por vezes conflitos.

Por seu caráter político, o multiculturalismo busca “respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio aos preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo educação” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.178). Questionando o currículo como expressão da cultura dominante, o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos (PENNA, 2008, p.85).

Ao iniciar os seus estudos com professor particular de música, Christian começou a ter acesso a esse universo multicultural de uma forma mais orientada, tendo a possibilidade de conhecer novos universos culturais, não apenas aqueles ligados a cultura massificada. Nesse sentido, é correto falar que Christian passa a se conectar com a linguagem musical, que possui várias formas de expressões culturais, passando a conhecer uma pluralidade de gêneros musicais, uma visão ampla da diversidade cultural existente em nosso país e no mundo. Ademais, foi estimulado a trazer essa vivência plural para o convívio em sociedade, favorecendo para o crescimento de um indivíduo mais tolerante e democrático.

Christian afirma que sua vivência inicial na música sempre esteve pautada por aulas particulares e pelas práticas instrumentais por meio de grupos musicais na escola do ensino fundamental ou nas bandas gospel que ele participava. Podemos chamar esses ambientes como espaços formadores de acesso ao capital relacionado à música, em que, por meio de práticas e vivências, o seu *habitus* musical foi sendo construído pela interação dos agentes envolvidos no espaço. Assim, por meio da *Praxiologia* de Bourdieu, podemos perceber como essa relação social, criada por meio da música, pôde contribuir para o crescimento do Christian dentro do campo da educação musical e como esse conhecimento ajuda em seu desenvolvimento no campo maior, que seria o da

educação como um todo, o qual podemos afirmar ser o macrocosmo constituído pelo espaço social.

É possível afirmar, ainda, que essas formas de interação social, nesse campo musical, favorecem para que Christian possa desenvolver suas capacidades cognitivas, contribuindo o desenvolvimento da compreensão do conhecimento produzido, facilitando o aprendizado dos capitais ofertados no campo, e, por sua vez, permitindo uma melhor posição nessa “estrutura estruturante”

Um campo é um “sistema ou um “espaço” estruturado de disposições ocupado pelos diferentes agentes do campo”. As práticas estratégicas dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo. Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente: as primeiras são mais frequentemente as estratégias dos dominantes, enquanto as segundas correspondem aos dominados (LAHIRE, 2017, p.65).

Rego (2008) apresenta o que Vygotsky identifica como zona de desenvolvimento proximal, isto é, a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com outros de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes no embrionário”.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e fazem parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. É por isso que Vygotsky afirma que, aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2008, *apud*, REGO, p.74).

Ainda, a noção de campo pode ser entendida como um espaço estruturado onde os agentes orbitam. A força de atração entre os agentes decorre de *habitus* semelhantes, que geram interesses próximos e de formas de compreensão da realidade similares (ROGERIO, BOTELHO, 2012). Nesse sentido, a disciplina Arte Educação, Cultura e Música se mostra como esse espaço social, inserido como um microcosmo, utilizando a linguagem musical para o desenvolvimento cognitivo relacionado às competências que a música pode desenvolver no ser humano, tais como: capacidade de se expressar melhor; visão de mundo mais plural, pensamento democrático, práticas reflexivas - que contribuem para uma conscientização maior sobre os problemas sociais ao seu redor -, atividades colaborativas que favorecem uma maior vivência em trabalhos coletivos, além de outras formas de interação social que possibilitam o desenvolvimento humano e contribuem para a construção de uma sociedade que defenda os interesses de todos.

Por meio do relato de Christian, percebe-se que seu começo no campo educacional da música se deu por meio de três pilares. O primeiro, estimulado por seu pai. Embora não soubesse tocar nenhum instrumento, incentivou o filho a aprender a tocar violão por meio de aulas particulares. Segundo Christian, esse estímulo veio pelo fato de seu pai, como membro de uma igreja, passou a apreciar música e a querer que o filho aprendesse para, um dia, vir a tocar na igreja.

Essa forma de interação entre os agentes, nesse ambiente familiar, chamamos de educação informal, pois, a partir, do aprendizado musical, Christian estimulou seus irmãos mais velhos a aprenderem algum instrumento musical. Assim, a vivência musical entre eles contribuiu para o crescimento de espaço social e, como campo social, ele pôde crescer e fazer com que Christian frequentasse outros ambientes, os quais favoreceram para o crescimento do seu campo musical, ao interagir com maior número de agentes e desenvolver *habitus* por meio de práticas, enriquecendo capitais musicais, que favoreciam para seu crescimento cognitivo como um todo.

O segundo pilar sobre o qual Christian desenvolveu seu conhecimento musical, foram as atividades desenvolvidas na igreja, onde teve a oportunidade de conhecer novas pessoas que lhe ensinavam alguns assuntos relacionados à música. Isso estimulou seu *habitus* musical, ampliando seu campo e fortalecendo o capital cultural com conhecimentos relacionados com a música.

O terceiro pilar foi a partir da escola, no Ensino Fundamental II, onde teve não apenas aulas de Artes na disciplina da matriz curricular como também práticas específicas relacionadas à música, na disciplina que era realizada no contra turno do horário escolar normal. Aqui, é importante ressaltar que, segundo Christian, as aulas de Artes não eram bem elaboradas. Para ele, a forma como o professor ministrava a disciplina não era atrativa. De acordo com o aluno, por muitas vezes, a aula consistia apenas na leitura do livro da disciplina e na resolução dos exercícios do mesmo livro. Para Christian, o conteúdo poderia ser ministrado de forma mais dinâmica. Outra crítica que ele realiza se refere ao fato do professor, responsável pela disciplina, não ser alguém formado em nenhuma linguagem artística. Para ele, isso seria uma justificativa do professor não conseguir realizar um planejamento que estimulasse os alunos. Dessa forma, o componente curricular de Artes não era transmitido de maneira muito atrativa.

Continuando com os relatos de Christian:

Não muito diferente do que ocorrem hoje, principalmente aquelas escolas que não são de zona urbana, mais pobre, são os famosos professores quebra-galhos, ou seja, são aqueles professores que estão ali mesmo só pra ter aula, mas realmente de formação não tem, ou seja, meu professor de artes era meu professor de português. Então o quê que acontecia, ele dava aula de artes, mas nada voltado à música; aí o quê que acontecia! Tinha um professor especializado só em música dentro da escola, esse professor dava alguns contraturnos, ou seja, quem estudava de manhã, tinha aula de música à tarde, quem tinha aula de tarde tinha aula de música só pela manhã; ele ficava responsável só pela aula de música da escola. A escola tinha uma estrutura musical muito boa por que tinha esse investimento nessa parte musical. Então, quem se interessava por instrumento, se interessava por música era só por esse lado tinha essa opção e quem não se interessava ficava só com as aulas de artes normais. A disciplina de Artes como a disciplina de religião, eram disciplinas como eu falei, quebra galho, disciplinas que eram só pra dizer que estavam tendo aula, só isso. Ela era seguindo um livro que normalmente era um livro didático, que a escola oferece, vou falar sobre coisas, depois eu faço as cinco questões, vocês resolvem e pronto, na sala era isso. (Christian, 11 de Março de 2020).

Nesse relato podemos ver como as instituições escolares não dão a devida importância a Arte como componente curricular. Isso pode ser percebido pelo fato de

que o professor da disciplina não é formado na área. No caso específico em questão, ele é professor de português. No entanto, sabemos das dificuldades que as escolas públicas têm em preencher o quadro de profissionais da educação, principalmente no tocante aos professores de determinada área. No entanto, é importante ressaltar que a preocupação em ter um professor que seja realmente da área de artes diminui em relação a outras disciplinas. A nosso ver, isso ocorre justamente pelo pensamento hierárquico de que “qualquer profissional, de qualquer outra área, com um notório saber, pode ministrar disciplina de artes”, até por ser uma área transversal em nossas vidas.

Para Christian, foi perceptível a falta de formação do professor na área das Artes - talvez não no sentido técnico, mas na capacidade pedagógica em desenvolver aulas mais dinâmicas, que são características da própria linguagem. Ao invés disso, o professor utilizou um método de transferência de conteúdo, que apenas reproduz um modelo de educação bancária, no qual o aluno não se torna protagonista de sua história.

Segundo Freire (2019, p.116), para o educador-educando, dialógico e problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que lhes foram entregues de forma desestruturada. Desse modo, devemos desenvolver uma estrutura educacional, na qual o aluno possa se apresentar como um ser ativo da sua construção histórica, apoderando-se e sendo consciente da sua história real.

Analisando o *habitus* musical de Christian antes de ingressar no IFCE, entendemos que as aulas de música no contra turno da escola de ensino fundamental, era uma forma de educação não formal, pois, apesar de serem desenvolvidas no ambiente escolar, não possuíam a característica formal de aprovar ou reprovar, nem propiciava um espaço educacional que se utilizava de uma certificação para validar o conhecimento desenvolvido.

Todavia, Christian se sentia mais estimulado em participar das oficinas de música no período do contra turno, através de aulas práticas, do que nas atividades realizadas pela disciplina de artes da matriz curricular onde todos os alunos eram obrigados a participar.

Nesse aspecto, ele relata de forma mais positiva como o professor do IFCE organizava essa disciplina obrigatórias. No Instituto Federal por meio de aulas práticas, através de atividades extracurriculares, Christian foi desenvolvendo conhecimentos

relacionados ao seu instrumento musical e, também, pôde ser favorecido em espaços que estimulavam práticas em grupos, em atividades que colaboravam para a sua expressão, contribuindo, assim, para o desenvolvimento comunicativo.

Com o ingresso ao IFCE, Christian passou a cursar eletroeletrônica. Tradicionalmente, esse curso apresenta uma formação maior para o mercado de trabalho e para as áreas de exatas. No entanto, o Projeto Político Pedagógico da instituição procura estimular a formação *omnilateral*, em que o aluno é estimulado a uma educação universal de caráter holístico, buscando assim, não somente a preocupação com a formação para o mercado de trabalho, mas, também, uma estrutura educacional que se preocupe com a construção do educando no sentido humano. Assim, o IFCE pauta-se:

Na missão de produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos, na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética (BRASIL, PPI, 2016 p.24).

Essa formação *omnilateral* busca desenvolver dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Segundo Ramos (2005), essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é compreendido como realização inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade, que possibilitam o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam normas de conduta de uma sociedade.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho, antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidade de liberdades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho, nessa perspectiva, é compreender a história da humanidade, as suas lutas e as conquistas mediadas pelo consciente humano (RAMOS, 2005, p.03).

Para Christian a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música possibilitou esse modo de compreender a preparação para o trabalho como uma forma de construção humana no sentido de conhecer a sua própria história. Em sua entrevista ele discorre:

Era uma disciplina bem fundamentada, que tinha seu conteúdo programático que o professor cobrava, que quando você estudava você começava a gostar. Foi o que aconteceu, nos três semestres em que eu tive essa disciplina, foram três semestres que eu aprendi pra caramba tanto em termos históricos como em termos artísticos, como em termos musicais. Foi algo que contribuiu muito para a minha aprovação no ensino superior. Quando a gente fala sobre os conceitos históricos, artísticos a gente vê, também relações com outras disciplinas, como exemplo a própria história mesmo, acho que o exemplo mais prático é a própria história. Então, a gente fez três semestres de Artes, a gente fez três ou quatro semestres de história, não lembro, mas a gente consegue ver a relação de uma com a outra. Foi uma relação de complemento e essa relação de complemento fixou na minha cabeça e foi conceitos que eu trouxe para fazer a prova do ENEM, que contribuiu muito para minha nota. Houve uma forma nova de interpretar as coisas, por que quando a gente enxerga as coisas de uma forma normal, muitas vezes não consegue enxergar o que realmente está sendo mostrado ali. E eu vi que com muitas aulas que o senhor deu, a forma da gente ampliar o sentido da coisa, conseguir olhar mais a fundo e conseguir pegar o quê realmente aquilo quer dizer, foi um dos pontos que eu ainda trago até hoje. As aulas tinham uma diversificação grande em relação a tratamento aluno professor. Por que não era simplesmente o professor no centro da sala e os alunos ouvem ou escrevem, não. Era uma interação muito grande, era uma interação que a gente tinha aula de slides, tinha aula discursiva, tinha aula prática, então, e era o que eu esperei, quando, por exemplo, me disseram que o professor gostava de trazer instrumento pra dentro da sala de aula. Interação aluno-professor fez com que a matéria ficasse mais interessante (Christian, 11 de Março de 2020).

Segundo relatos de Christian, as aulas ministradas a partir da disciplina da matriz curricular trouxeram a ele uma nova visão de aula de arte no sentido de novas descobertas e da importância que a disciplina “Arte Educação, Cultura e Música” poderia trazer para a sua vida.

Diferente das aulas no ensino fundamental II, Christian afirma que as aulas de Artes no IFCE eram bem elaboradas e cobradas. Isso, no início, o surpreendeu, pois

percebeu que deveria estudar sobre os conteúdos vistos, diferentemente de sua outra escola. Todavia, ele pontua que isso não foi nenhuma dificuldade, pois a forma dinâmica e atrativa como os conteúdos eram ministrados, fazia com que se sentisse estimulado a participar das aulas, em estudar e pesquisar sobre os conteúdos ministrados.

Portanto, através do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, é correto afirmar que toda a construção do *habitus* musical do Christian, construído a partir dos 11 anos de idade, possibilitou que ele se sentisse atraído por esse componente curricular, que tinha a música como forma de linguagem principal, sendo favorecido por habilidades cognitivas, que podem ser desenvolvidas nesse campo.

É possível dizer que, pelo seu conhecimento precoce de música, ele tinha uma visão crítica da forma como as aulas de artes eram ministradas no ensino fundamental II, diferentemente do modelo estruturado em que a disciplina de artes se apresentava no IFCE.

Para Christian, o fato de a disciplina contribuir para uma visão significativa da sua relevância, provocando a possibilidade de comparar com outras áreas que interdisciplinavam, propiciou que sentisse a importância de algo que já gostava. Isso se torna visível quando ele destaca a colaboração dos conteúdos de artes para a prova do enem. No entanto, sua fala também pontua que as aulas de artes foram momentos de formação humana, pontuando que a disciplina estimulou a ver “coisas” não de uma forma “normal”, mas o quê realmente ela quer dizer.

É a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, os princípios do campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo se estamos em condições de nós referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 1997, p.23).

Portanto, ação que possam desenvolver, em nós, a capacidade de termos uma real visão dos fatos, só se torna possível quando ocupamos uma posição mais privilegiada nessa “estrutura estruturante” e, a partir dessas ações, termos condições de

entender as regras desse campo. Assim, podemos lutar para transformá-la e, nesse sentido, construir uma sociedade mais consciente, que possa buscar e ter acesso aos capitais para o seu desenvolvimento como um todo.

Para Christian, a forma como as aulas eram ministradas, isto é, em que o professor não se colocava distante dos alunos, mas sim, próximo, criando uma relação de confiança, onde os discentes se sentiam estimulados a serem mais ativos em suas ações, por meio de aulas expositivas dialogadas, fomentava o hábito do diálogo aos educandos, apropriando-se da sua história e da sua capacidade de pensar.

Outra forma do desenvolvimento das ações, relacionadas com a música, era por meio de atividades extracurriculares e de pesquisa. Isso possibilitava que o aluno tivesse momentos práticos no seu aprendizado. Um desses momentos era a banda de música, que era desenvolvida no IFCE *campus* Caucaia. Por meio da construção de um repertório, a banda de música buscava utilizar desse ambiente para desenvolver várias habilidades nos alunos: parte comunicativa, pois se apresentavam para um público relativamente numeroso; questões reflexivas, pois analisavam as letras das canções, como forma de transmitir conteúdos e os temas das apresentações musicais, a partir do nosso campo social, como o regionalismo; além do trabalho em grupo, auxiliando, assim, na construção do ser humano.

Christian fala:

Primeiro que, é uma observação que eu faço sobre o, assim como eu tive professores capacitados nessa área no ensino fundamental, eu também tive no Instituto Federal e eu boto até a referência que existe o professor capacitado na disciplina, ou seja, ele sabia orientar a gente na parte da música. Eu via que cada acorde novo, que cada “toque”, de dizer, ah, vamos fazer desse jeito, vamos colocar acorde aqui, vamos colocar acorda “aculá”; foram coisas que contribuíram para a nossa organização pessoal. Não só enquanto músico, mas o professor cobrava na questão, também, do ser humano, de uma cobrança estudantil, também, ou seja, você vai participar da banda, mas você tem que ter compromisso estudantil. Essa cobrança do senhor foi algo que nunca atrapalhou também, essa cobrança do senhor foi algo que fez com que a gente se organizasse. E a banda, na minha opinião, para todos que passaram na banda, contribuiu muito dentro do IFCE, tanto que, eu creio que, vou botar noventa e oito por cento dos alunos que passaram pela banda, saíram no tempo regular, ou seja, cumpriram o curso em três anos, justamente por essa questão de organização. O repertório sempre teve o objetivo de ser crítico,

crítico que eu digo em ter um objetivo certo, não colocar uma música só por colocar. A música tinha que passar uma mensagem. Todo mundo sugeria as músicas, mas no final ficava mais a parte das meninas por entender que aquilo ficaria melhor para elas. Ou de quem cantava, porque, no caso do Assafe, tinha as músicas que ele cantava. A gente sempre tinha essa interação de sentar, conversar, sugerir e nada, é, com o intuito autoritário, da parte de ninguém, era mais no sentido democrático. Como aluno, a oficina contribuiu para minha organização. Organização de estudos, de tempo, de responsabilidade e questão de trabalho em equipe (Christian, 11 de Março de 2020).

As atividades relacionadas às práticas em grupo, como a banda de música, trouxeram uma experiência positiva, como o próprio Christian deixa exposto em seu depoimento. A oportunidade de vivenciar um trabalho em equipe possibilita a troca de conhecimento, fortalecendo o capital cultural e, assim, a construção de novos *habitus*, que se juntam aos já existentes, construindo uma relação humana, que proporciona uma nova percepção do campo.

Essa característica de relação, por meio de conhecimentos técnicos, mas não tendo a estrutura e as regras de um ensino formal, segundo Libâneo (2010), é o que podemos chamar de educação Não Formal. Nesse tipo de ensino, o conhecimento específico é organizado, mas não precisa de um reconhecimento formal para pô-lo em prática. Para Libâneo (2010), as práticas extraescolares e de lazer, que promovem conhecimentos complementares, podem ser consideradas como práticas não formais dentro do ambiente escolar.

Por meio dessas vivências, Christian relata que, durante a sua participação na banda de música, aprendeu a organizar melhor seus estudos, devido à demanda de atividades que tinha, tanto nas disciplinas da matriz curricular como na banda. Para ele, o incentivo que o professor dava em cobrar o caráter de responsabilidade foi algo muito importante e que rendeu bons frutos. Sobre o repertório utilizado, sua fala afirma que as canções eram escolhidas não por um motivo qualquer, mas embasado em transmitir uma mensagem e, antes da escolha, o conteúdo das letras era bastante discutido entre os membros do grupo, no entanto, eram os cantores que tinham a palavra final. A forma democrática como a banda desenvolvia suas funções se mostrava como ponto positivo, proporcionando vivência em grupo, algo que ele achava muito complexo.

Além das atividades extracurriculares, como a banda de música, Christian tinha a responsabilidade de ser bolsista em um projeto integrador, que reunia as áreas da música e da eletroeletrônica. Esse projeto nasceu pela falta de recursos, do *campus* Caucaia, em poder comprar uma bateria acústica. Assim, estimulado pelo professor de robótica, nasceu à ideia de fabricar uma bateria eletrônica. Desse modo, o instrumento tanto serviria para suprir a necessidade de uma bateria acústica, a ser utilizado na banda, quanto a incentivar os alunos no universo da pesquisa, fomentando um *habitus* que eles não possuíam e que puderam ter acesso a partir dessas atividades. Christian discorre:

Foi um projeto que surgiu a partir de uma necessidade, né. A necessidade que precisávamos de um instrumento, nosso objetivo era uma bateria. Nós já tínhamos quase todos os instrumentos, no caso de corda, teclado, porém a gente não tinha um instrumento com o peso de uma bateria. Então de início a gente quis juntar dinheiro e tentar comprar de alguma forma por nossa conta mesmo, por ser burocrático pelo *campus*. E a partir disso o professor da disciplina de circuitos elétricos, Pedro Henrique, ele veio e fez a seguinte pergunta: Por que invés de vocês ficarem pedindo dinheiro pra gente, por que vocês não constroem uma bateria? Já que vocês têm conhecimento pra isso? Aí a gente pegou, parou e viu; é né, faz sentido! A gente foi, e então falou com o nosso professor de artes, que virou nosso orientador, ele abraçou a causa e a gente começou a pesquisa. Começou a pesquisar, pesquisar. Com pouco tempo nós já tínhamos o nosso primeiro modelo fundamentado e a gente começou a construção. E a partir desse momento, com pouco mais de três meses nos chegamos ao nosso primeiro modelo que saiu som. Primeiro modelo que nós poderíamos dizer: Ah, estamos fazendo uma bateria eletrônica agora. E foi nesse momento que a gente viu que apesar das adversidades, que a gente enfrentou até chegar àquele resultado, que tava valendo a pena continuar com o projeto. E a partir daí a gente foi só melhorando, melhorando. Tendo dificuldade, quando a gente não conseguia resolver, a gente pedia ajuda aos professores. Quando os professores não sabiam, ou não estavam disponíveis no momento, a gente sempre corria atrás; sempre chegou a um resultado. E com seis meses a gente chegou ao nosso modelo atual que é o nosso modelo de bateria. Que é um modelo que tem uma qualidade considerável. Que pode equiparar com algumas baterias que tem no mercado hoje. E que no final das contas compensa muito o trabalho que a gente teve. A gente teve resultados muitos satisfatórios. Apresentou ela na Feira do Conhecimento e que gerou frutos como o artigo que nós escrevemos, junto ao professor Rubens Tadeu, e apresentamos no CONEDU – Congresso Nacional

de Educação. Foram muitas dificuldades. Nós tivemos que aprender a superar as adversidades. A gente tinha que resolver. Quando não de uma forma autônoma ou com a ajuda de alguém. Até hoje a capacidade que a gente adquiriu em resolver problemas, a gente leva até hoje. É algo que quando a gente fez à entrevista de emprego a gente foi elogiado, por que a gente tem a capacidade de resolver problemas de forma objetiva. E é algo que, hoje em dia, no nível superior, conta muito pra gente, porque às vezes, a forma de resolver um problema é mais prático do que teórico. O resultado da bateria eletrônica saiu primeiro no CONIF, que é o Conselho Nacional dos Institutos Federais e também saiu em um grande jornal de circulação do estado do Ceará. Que acabou mostrando que mesmo como descaso do ensino público, pode mostrar que pessoas por mais que encontram dificuldades podem tirar frutos daquilo. A gente acabou usando a bateria em algumas apresentações, em alguns eventos como Feira do Conhecimento do Estado do Ceará, no Centro de Eventos e foi um evento que serviu para mostrar a bateria (Christian, 11 de Março de 2020).

As atividades de pesquisa na construção de uma bateria eletrônica, portanto, proporcionaram para Christian um novo *habitus* como pesquisador. Isso favoreceu novos conhecimentos relacionados com a música que, agora, eram estimulados nesse campo musical. Esse novo *habitus* se tornou possível através uma série de relações e aprendizados que foram sendo obtidos, tendo a música como papel importante no desenvolvimento desse campo social.

É importante ressaltar que as apresentações na Feira do Conhecimento e no CONEDU, oportunizaram a Christian uma maturação na questão acadêmica do seu conhecimento. Essa característica o ajudou nas suas práticas estudantis e em eventuais entrevistas de emprego. Para ele, essas experiências foram pontos importantes para que pudesse levar essas práticas da pesquisa para o início de suas atividades no ensino superior. Assim, vemos que, mediante um *habitus* musical, novas relações foram surgindo e novos conhecimentos foram sendo alcançados, fortalecendo os capitais adquiridos.

Finalmente, é importante pontuar como o *habitus* musical foi desenvolvido. Primeiro, Christian teve contato, a partir dos onze anos, por intermédio de uma educação informal, estruturada por um professor particular, por grupos de igrejas e por bandas gospel. No segundo momento, na escola, foi organizada pela disciplina da matriz curricular e pela disciplina eletiva, tendo a prática musical como protagonismo.

Por fim, quando ele ingressou no IFCE, passou a ser mais estimulado através de uma educação formal, tendo como exemplo a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, com a linguagem musical como conteúdo principal. A banda de música e a pesquisa para a construção da bateria eletrônica podem ser tomadas como uma atividade de educação não formal. Além da educação informal, nos momentos de atividades livres, nos intervalos, nos momentos do almoço, em que eles interagem entre si, trocando conhecimentos e fortalecendo o *habitus* musical dentro do campo de música no Instituto Federal – *campus* Caucaia.

Assim, podemos perceber como a educação musical contribuiu na construção humana do Christian, traduzindo-se como um aprendizado que o acompanhará em seu dia a dia, trazendo consigo conhecimentos desse *habitus*, desenvolvido por meio de uma educação *omnilateral*, que busca a formação universal do indivíduo.

4.3.2 Aluno 2

A aluna Vitória Suely ingressou no IFCE no ano de 2016.1. A aluna afirma que, antes de ingressar no instituto, a sua visão da música era muito simplificada. Para ela, ter a oportunidade de vivenciar as experiências relacionadas à música, no *campus* Caucaia, possibilitou um olhar mais ampliado das possibilidades com que a educação musical pode contribuir no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Antes, o seu *habitus* musical era relacionado às atividades informais como cantar em casa, ou na igreja, ou em grupos gospel. Essas vivências foram importantes para a sua inserção no campo da música como forma de iniciação na “estrutura estruturante”, possibilitando a interação social e adquirindo, assim, conhecimentos que proporcionaram capitais que ajudaram no desenvolvimento do seu *habitus* musical.

Vitória discorre sobre seu início no campo musical:

Antes de eu entrar no Instituto Federal, a minha visão em relação à música era bem simples, bem resumida. Eu não tinha, ainda não tenho, toda essa experiência toda não, mas eu adquiri a partir do Instituto Federal. Antes disso, a experiência que eu tinha era só em cantar em igreja, cantar em casa, ouvir muita música em casa e participação em coral ou projetos culturais na escola de ensino fundamental. Eu não sei explicar como eu comecei a gostar de música, eu sempre tive um chama pra isso. Sempre ouvi muita música. Só que

teve uma influência por parte da minha mãe, e ela cantam também na igreja, e tá meio que no DNA, na família, minhas irmãs também cantam, sempre foi algo de família mesmo e aí eu tentei levar adiante, não só na igreja, tentei participar, também, em corais na escola, procurei fazer curso de canto, inclusive, pra poder me aprofundar mais e buscar mais técnica de canto (Vitória, 11 de Março de 2020).

É possível observar que, em um primeiro momento, por mais que Vitória não soubesse atribuir de onde vinha seu gosto pela música, logo em seguida ela afirma que sempre foi influenciada pela mãe, que escutava muita música em casa e cantava na igreja. Dessa forma, entendemos que Vitória já nasceu em um ambiente familiar onde o *habitus* musical era estimulado e logo em seguida começou a participar de outros espaços em que as práticas musicais eram estimuladas como projetos culturais da escola e na igreja através dos corais. No entanto, ainda é preciso analisar e compreender como esse *habitus* musical foi desenvolvido.

Vitória explica:

É assim, a gente sempre teve essa raiz musical onde a minha mãe desde cedo, desde antes de nascer, ela era regente de coral de conjunto e eu levei isso adiante. Minha irmã mais velha, ela tem também o dom de canto que ela desarmou até de uma forma mais complexa do que eu, ela tem uma facilidade, por exemplo, em fazer *backing vocal* e eu acho isso lindo. E, a partir de exemplos como a minha mãe e a minha irmã mais velha, eu fui entrando nesse mar aí. Eu sempre tive uma paixão por instrumento, maior até do que o canto, pra falar a verdade. Sempre tive uma paixão muito grande por instrumentos de corda e, a partir desse interesse, que eu fui tentando estudar, tentando entender e fui criando carisma por essa técnica. Dentro de casa nunca foi algo tão profissional, sempre foi algo muito simples, meu irmão e minha irmã mais velha, eles tiveram instrumentos. Então sempre teve instrumento musical, meu pai e minha mãe, eles tentavam trazer isso (Vitória, 11 de Março de 2020).

Bourdieu (1997) chama de “senso do jogo” o senso prático, a capacidade de visualizar as regras do campo. Esse senso do jogo é de início, um senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo. Todavia, essas regras não possuem o intuito de tornar os agentes mais independentes, mas sim, de gerar uma sensação de conhecimento,

quando, por muitas vezes, só estão desenvolvendo ações que mantêm a reprodução do campo e de suas regras.

A adesão a um campo e a um senso do jogo que ela implica constitui sua melhor ilustração. Produto do encontro entre um *habitus* e um campo, esse senso do jogo é uma forma exemplar do senso prático. Diferentemente dos jogos, em que as regras são explícitas, o funcionamento dos campos sociais baseia-se, com efeito, na crença, na *illusio*, que está na origem de um investimento às vezes descrito como vocação (SAPIRO, 2018, p.325).

Para Vitória, o fato de ter nascido em uma família que proporcionava ações inerentes à música, onde o *habitus* musical já era estimulado antes mesmo dela nascer, fez com que sua visão em relação à música fosse algo natural, por meio do senso prático. Desse modo, suas experiências com a música foram às atividades práticas, e, quando teve a oportunidade de desenvolver essas vivências musicais no ensino fundamental e ao ingressar no IFCE, pôde ampliar a sua relação com os conhecimentos desenvolvidos no campo da educação em música, fomentando seu *habitus*, contribuindo para uma nova visão de mundo.

Devemos chamar a atenção para o equilíbrio de experiências práticas em relação à capacidade reflexiva do indivíduo como forma de pensar sobre suas ações. Sapiro (2018) afirma que, contra a tendência do objetivismo a hipostasiar as relações objetivas que ele reconstrói, e contra o subjetivismo, que nega qualquer forma de determinação exterior da ação, Bourdieu propõe pensar as práticas e as representações como um produto de um processo de interiorização das estruturas pelos indivíduos, na forma de disposições. Esses sistemas de disposições que compõem o *habitus* são “os princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘regulados’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da ação organizadora de um maestro”.

Por isso, a importância de se criar atividades que relacionem as práticas às capacidades reflexivas do indivíduo, dessa forma interiorizando o exterior como maneira de organizar suas ações em prol de uma posição mais favorecida no campo. Só dessa forma, o agente, inserido nesse espaço social, terá a capacidade de ter uma consciência real de seus pensamentos e de suas ações.

Vitória comenta:

Eu demonstrei no início que eu tinha alguma predisposição, algum talento em relação ao canto e aí os professores vinham, de coral ou de algum projeto social, e me incluíam. Eu sempre gostei de fazer parte, não só em canto, mas como, também, em instrumentos como a Banda Fanfarra, eu participei no ensino fundamental, eu sempre gostei de estar incluída nisso. Eu me sentia útil, feliz, sentia que fazia parte de algo, é que às vezes é difícil à gente se sentir parte de algo. O lado positivo, dessas experiências todas, eu acho, é porque, me possibilitou uma bagagem de hábitos, um pensar mais crítico, em relação a algumas coisas, o trabalho em equipe, a proatividade, o contato entre aluno e professor, diminuição entre o distanciamento aluno/professor e uma relação mais ampla do aluno para com a escola em geral, também (Vitória, 11 de Março de 2020).

Podemos perceber como as atividades na escola foram importantes para Vitória, no que diz respeito a sua construção humana. Apesar de sua mãe sempre estimulá-la, através de uma educação informal, essa forma de aprendizado limitava-se ao desenvolver de práticas. Sendo assim, quando Vitória amplia o seu campo de educação musical para outro espaço, a escola básica, de ensino formal, ela passa a ter outra visão da música e de suas possibilidades. Agora, Vitória passava a ter consciência de que a linguagem musical pode auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Existia, então, um tripé na formação do *habitus* musical da Vitória. O campo musical desenvolvido no seio familiar, antes mesmo que ela nascesse, fazendo com que já fosse estimulada para essas práticas. Também, as experiências no ambiente da igreja, onde ela pôde interagir com outros agentes e estimularam novas relações sociais, novos conhecimentos, adquirindo capitais que ampliaram o seu *habitus* musical. E, por fim, o ambiente social escolar, que ampliou mais o espaço do seu campo musical e contribuiu para a ampliação da sua visão em relação ao universo da educação em música e de suas possibilidades, que ajudam no fomento de várias habilidades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo.

Vitória discorre sobre cantar na igreja e na escola:

Na igreja, é mais um propósito sentimental, emocional, a gente canta para aquilo, para aquela pessoa, mais no intuito de adoração. Já na escola, tem um conceito diferente, porque eu também canto pra expressar, para as pessoas sentirem a música, mas para uma finalidade diferente. Na igreja, eu não preciso de tantas técnicas, tantos detalhes, é como se fosse algo mais particular entre eu e Deus. Sendo que, na escola, eu tenho mais aquela cobrança, eu tenho que fazer mais daquele jeito, eu tenho que ter um compromisso não só comigo, já não é tanto algo individual, é algo mais coletivo e eu tenho que mostrar pela minha área técnica da minha “vocalidade” (Vitória, 11 de Março de 2020).

Na igreja, ela coloca a música como algo que a conecta com Deus. Isso se relaciona com a questão do “sentir” de uma forma subjetiva. Para ela, havia uma finalidade diferente em suas ações dentro da igreja, pois a técnica tinha a sua importância, mas não tanto quanto o servir à sua religião, independente do seu conhecimento musical. Na escola, por sua vez, ela entendia que existia uma maior cobrança da sua parte técnica - já não era algo individual, mas uma relação mais coletiva, em busca de um resultado específico.

Sobre o campo musical da escola de ensino fundamental II, Vitória relata que havia muitas atividades relacionadas à música. No entanto, os professores que desenvolviam essas atividades não eram professores formados na área da música ou em alguma linguagem artística. Ela lembra, ainda, da Banda Fanfarra, regida por um ex-aluno que tinha feito parte da banda e que exercia a função de regência. Sobre as aulas de Artes, na matriz curricular, Vitória afirma que o professor da disciplina não era da área artística e não tinha nenhuma formação afim, sendo professor de outra área. Sobre essa questão ela discorre:

Eu lembro que eram dois professores. Um professor de Matemática e a professora de Português. A gente, no ensino fundamental, não tinha de fato um professor da área da música. Na Banda Fanfarra, quando eu participei da Banda Fanfarra, a gente tinha um professor da música, mas ele não era profissional naquilo. Era um ex-aluno que se interessou e se apaixonou e buscou estudar por si mesmo, mas não tinha formação. Na área de canto era um professor de Matemática e de Português, algo nada haver, teoricamente, mas que eles tinham esse gosto pela música e buscava talentos dentro da escola, buscava quem gostava de participar. Na disciplina de Artes, o

professor também não era da área das artes. Na aula de Artes, a gente não abordava música, eram só aquelas artes de ensino fundamental de escola pública, que a gente sabe como é (Vitória, 11 de Março de 2020).

Com ingresso ao Instituto Federal, Vitória passou a estudar em um modelo de educação integrado integral, que tinha como proposição essa formação universal, holística, em que o aluno era estimulado na sua formação específica, mas, também, em sua formação intelectual. Apesar de ingressar em um curso como eletroeletrônica, a matriz curricular do curso também procura, pelo menos em seu projeto pedagógico, ter a preocupação na formação humana. Ela expõe sua opinião:

Pra mim, nunca foi uma surpresa ter uma disciplina como artes. Eu já esperava. Achava isso necessário pra formação de qualquer que seja o profissional. Eu sempre achei esse tipo de disciplina necessária, então, quando eu entrei no IFCE eu já esperava, não foi surpresa pra mim. Inclusive, antes de entrar no IFCE, por um breve período eu estudei em outra escola profissional, do estado, e lá eu também já tinha essa prática. Eu cheguei a passar alguns meses lá e eu tinha essas aulas tranquilas, normal, independente do meu técnico. No IFCE, eu gostava da disciplina. Quando eu entrei no IFCE, eu tive uma disciplina de artes totalmente diferente. Pela primeira vez, eu tive contato com a música, na disciplina de artes, por que até então, era aquela disciplina bem abstrata que estudava quadro, estudava pintores e somente, eu não tinha contato com artes, com música, através das artes, e de muitas outras coisas que eu tive contato só a partir do IFCE. Pra mim foi interessante à disciplina de artes, no IFCE, por que eu tive uma abrangência maior em relação à música, em relação à teoria musical e, a partir disso, eu pude ter uma visão diferente do que eu tinha antes (Vitória, 11 de Março de 2020).

Com o ingresso no Instituto Federal, Vitória, mais uma vez, pode ampliar o seu campo de educação em música, aumentado, assim, o seu *habitus* musical. A partir desse momento, ela teria atividades relacionadas à educação formal, através da disciplina da matriz curricular; à educação não formal, tendo como características as ações voltadas para a banda de música e a pesquisa na área música; e, por fim, a educação informal realizada por meio da interação dos alunos nos horários vagos, que eles tinham a disposição.

Nesse sentido, a educação musical formal era desenvolvida através de um professor específico da área, diferente de como acontecia no ensino fundamental II. Por meio dessas ações, Vitória pôde ter acesso a uma formação que se preocupava com a formação técnica, mas também com uma formação intelectual, tendo a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música como um dos caminhos para o desenvolvimento desse processo. Vitória relata:

A disciplina que eu tive no Fundamental, que eu tive em alguns anos, na verdade, foi bem pouco pelo que eu me lembro. Era algo assim muito incerto. Eu quando chegava à escola pra ter aula, geralmente não tinha, não tinha professor, faltava, não tinha o profissional pra dar aula em relação a isso e quando tinha era um professor que não era da área era professor sem capacitação e que não tinha muito preparo para passar para aluno. É nisso que eu digo que era algo incompleto, por que a gente tinha uma visão de arte muito reduzida, muito abstrata e que por isso acabava causando desânimo. O fato de não agregar música no fundamental, não tinha música. Eu não tinha contato pela disciplina em si que era muito reduzida, quando tinha aula era uma aula muito breve era como se fosse, assim, um “tapa buraco” do que uma aula planejada. No Instituto Federal a diferença foi que, se não tudo, mas pelo menos boa parte do que eu não tinha no fundamental eu passei a ter. Passei a ter um contato com a arte propriamente dita. Eu passei a ter contato melhor com o professor, era algo concreto, era algo certo de ter, era algo que eu tinha que fazer para me formar, era algo que estava fixo ali. Não era uma matéria qualquer. Não tinha o perigo de eu chegar no IFCE e não ter aula. Eu podia abranger na disciplina outras formas de conhecimento que eu nem sabia que era artes. A aula era diferente, porque, em alguns momentos, a gente tinha a disciplina apresentada em *slides*, a gente tinha discussões em sala de aula, tinha práticas, também, e isso tudo influencia na aprendizagem do aluno. Foi-se o tempo que era só o professor falando e o aluno recebendo. Hoje em dia há muito isso e já se chegou à conclusão que isso prejudica o rendimento do aluno. Através das aulas, que procuravam sempre ser diversificadas, diferentes maneiras de ensino, diferentes maneiras de aplicações. O aluno tinha oportunidade de pensar, discutir e dar a sua opinião. Não era simplesmente receber aquilo e aceitar como verdade. Eu sempre fui uma aluna, uma criança atrevida que gostava de questionar. Sempre perguntava o porquê. Via um radinho ali e queria desmontar para saber o que tinha ali dentro, como funcionava e não era diferente em sala de aula. Todo conhecimento que chegava até a mim eu procurava questionar se

eu não entendia eu perguntava e, se tinha uma coisa que eu gostava, era em todas as aulas participar perguntando, dialogando, dando a minha opinião. Quando os outros alunos participavam, aí que eu gostava mesmo, porque virava aquele momento de conversa. Não era o que acontecia em todas as matérias, mas na disciplina de artes, em específico, a gente tinha esse momento de expressar nossa opinião. Isso influenciava demais no meu aspecto crítico. Eu passei a saber criticar melhor. Porque uma coisa é você dar aquela opinião construtiva, outra coisa é você impor só o que você acha, no que você acredita. E, a partir desse contato com outros alunos, cada um dando sua opinião, eu aprendi melhor como argumentar minhas opiniões, como argumentar o que eu achava, qual era a melhor forma de argumentar aquilo, sem ferir a opinião do outro, se, causar revolta e a partir daí eu ser um ser pensante, crítico com relação a tudo (Vitória, 11 de Março de 2020).

Vitória chama atenção em seu depoimento para o fato da disciplina de Artes no ensino fundamental, na matriz curricular, na visão dela, ser algo incompleto. Isso se torna perceptível ao observarmos seu relato sobre o descaso com que sua escola, no nível fundamental, tratava o componente curricular de artes. Para ela, a matéria de artes era desorganizada, com professores que não eram da área. Frequentemente, não havia aula e os docentes responsáveis pela disciplina não tinham formação adequada, ademais a forma de transmissão do conteúdo ficava a desejar.

Esse relato é semelhante ao do aluno Christian ao afirmarem que as atividades extracurriculares na escola eram bem desenvolvidas, mas a disciplina da matriz curricular era ministrada por professores que não possuíam formação na área, o que mostrava falta de organização e de preocupação em relação à capacidade que as linguagens artísticas podem desenvolver na construção do ser humano.

Desse modo, percebemos a existência de uma hierarquização das disciplinas na matriz curricular. O que podemos deduzir, por meio do testemunho da Vitória, é que, na visão de sua escola de nível fundamental, por mais que as artes estivessem relacionadas como um componente curricular da matriz curricular, não se tinha a mesma preocupação, dessa matéria, com relação a outras disciplinas que, hierarquicamente, estão em uma posição mais privilegiada na estrutura do campo da educação. Por isso que, segundo seu depoimento, por várias vezes, ela chegava à escola e não tinha aula de artes. Seja pela falta do professor, ou até mesmo, pela má organização, estruturada como forma de “tapar buraco”.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima, só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa, em uma determinada sociedade, e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes na mesma sociedade. No caso da sociedade de classes, a capacidade de imposição e de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores e significados arbitrários, capazes de impor a sua cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Partindo desse princípio, podemos constatar que, por meio do arbitrário cultural, a matriz curricular das escolas, o modo organizacional como ela é estruturada sofre uma hierarquização, que é fruto da imposição de uma classe dominante que valoriza a educação de mercado, uma educação “bancária”, tendo como consequência à reprodução de uma sociedade desigual, onde as diferenças sociais são perpetuadas por uma estrutura educacional em que o aluno não é estimulado a pensar. Dessa forma, se distancia da criação da sua história, cada vez mais, e fica refém de outros personagens que ocupam a classe dominante.

Freire (2017) chama atenção para, na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, ao estimular a sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz os interesses dos opressores: para esses, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. Dessa forma, o seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação da qual são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falta de generosidade. Por isso mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema a outro.

Para Paulo Freire (2017, p.80), a educação “bancária” em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.

A educação, que se impõe aos que, verdadeiramente, se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2017, P94).

Com uma formação libertadora, Paulo Freire procura estabelecer formas de desenvolver um modelo educacional em que o aluno se sinta parte importante da construção desse processo. Nesse sentido, podemos afirmar que Vitória, ao ingressar no IFCE, pôde perceber a diferença de como a disciplina de artes era desenvolvida na matriz curricular em relação à sua escola de nível fundamental.

Ao relatar uma das formas com que a disciplina era desenvolvida, Vitória afirma que se sentia atraída por essa aula expositiva e dialogada, o que era potencializado quando os outros alunos participavam, criando assim, um ambiente de debate intenso, em que o respeito pela diversidade e pelas opiniões contrárias eram caminhos para a construção de um sociedade mais plural, tolerante com as diferenças na sociedade como um todo.

Para Vitória, essa metodologia aplicada no desenvolvimento do componente curricular agregou vários pontos positivos para o seu desenvolvimento humano. Para ela, o fato de poder participar de diálogos, ao longo da disciplina, possibilitou na capacidade de refletir melhor sobre suas opiniões e ações. Desse modo, ela aprendeu a desenvolver opiniões que fossem melhores fundamentadas e, mesmo discordando de uma ideia, agia de forma respeitosa, sem posicionamento de superioridade, mas sim de pluralidade, em meio à liberdade de pensamentos.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (FREIRE 2017, p.22).

Com esse pensamento, através de uma aula expositiva dialogada, somos capazes de estimular uma formação em que o aluno se constitua como um indivíduo

crítico, apropriando-se de sua verdadeira história, de uma forma real, e não apenas de partes recortadas, que o levem a um conhecimento equivocado do seu caminho e que sejam escritas por uma classe dominante, descomprometida da construção de uma sociedade onde a equidade seja característica fundamental desse campo social.

Através de uma aula em que o aluno participa ativamente da construção do seu aprendizado, a relação aluno-professor se aproxima de um modelo em que o aluno passa a refletir sobre o seu conhecimento. Quando se apegamos a uma estrutura de memorização do conteúdo, sem a prática da reflexão, o conhecimento some, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. Desse modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Esses, ao invés de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 2017, p.96).

Só com essa capacidade de refletir é que poderemos enxergar, de fato, a questão do arbitrário cultural, e, assim, analisarmos as hierarquizações desenvolvidas em prol de uma educação de mercado que valoriza muito o conhecimento técnico, mas deixa lacunas abertas em relação ao conhecimento humano.

Para Bourdieu, essa imposição da hierarquia social, só consegue exercer essa força quando ela é ocultada. Sendo assim, a legitimação dessa estrutura pedagógica, que leva a estruturar a matriz curricular, de modo que algumas disciplinas sejam mais importantes do que as outras, só se torna possível quando o arbitrário dele, que está em na origem de sua constituição, passa despercebidamente (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002).

Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma dada classe, a cultura escolar precisaria, portanto, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. A autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela distribui seriam proporcionais à sua capacidade de apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Esse processo, dissimulado de um arbitrário cultural, como cultura universal é denominado, por Bourdieu, de “violência simbólica”.

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola, na perspectiva de Bourdieu, passa a exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002).

Bourdieu (1996), em seu artigo “A Escola Conservadora”, chama atenção em relação ao fato de “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e das técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”.

Desse modo, tratando os diferentes de forma igual, a escola legitima e reproduz esse modelo educacional que estimula a desigualdade social. Sendo assim, quando a escola deixa de propiciar uma aula de artes, onde o aluno possa conhecer o universo como um todo, por meio de linguagens artísticas, tendo a música como caminho para essa construção plural e multicultural que a sociedade possui, ela passa a estar propícia a esse arbitrário cultural, como consequência, limitando-se a conteúdos que reproduzam essa desigualdade, afetando o desenvolvimento justo, de todos os agentes envolvidos, do campo educacional.

É importante ressaltar que Vitória também participou das mesmas atividades extracurriculares que Christian, tais como a banda de música e a pesquisa da bateria eletrônica. Como dito, essas atividades podem ser caracterizadas como educação não formal, pois, embora fosse estruturado por um conhecimento acadêmico, mas não se preocupava em estruturar os conteúdos de um modo formal, como meio de certificar o conhecimento.

Continuando com relatos de Vitória:

Assim como no ensino fundamental, eu sempre busquei por mim mesma, ir atrás participar do projeto desse tipo musical, ou instrumental ou de canto. No IFCE a gente tinha uma carga horária muito extensa, era uma sobrecarga grande pra qualquer aluno. Mas sempre que a gente podia, a gente estava procurando se encaixar em algo. Tinha os alunos de outros projetos, mais técnicos. Tinham os alunos nos projetos mais culturais. Esse era o que eu me encaixava. Era o que eu me sentia ali, assim como, não era diferente no ensino fundamental. A partir das experiências que eu pude ter, participando

desses projetos, a partir da música, só agregou mais com o que eu tinha como noção musical, quer dizer, agregou muito mais do que eu tinha como noção musical e me ampliou o conhecimento. Eu passei a entender melhor, porque eu acho que a gente nunca sabe demais. A gente nem sempre sabe tudo, sempre está aprendendo e foi o que aconteceu o que me despertou em sala de aula, o que eu aprendi em sala de aula eu pude praticar mais ainda nos projetos culturais que tinha no *campus*. Eu sempre fui mais voltada para o canto, mas eu tive acesso a esses projetos culturais a parte instrumental também e tirei algumas dúvidas que eu tinha em relação a alguns instrumentos. Sempre buscava tirar dúvidas, se não com o professor, ou com alguns colegas, também do projeto e sempre era assim, o conhecimento que eu tinha eu procurava passar para quem queria e vice e versa. Também na parte de canto eu melhorei muito. Dúvidas que eu tinha sobre o canto, técnica eu buscava compartilhar com a minha parceira de canto. E a partir disso a gente ia montando uma noção básica de canto, uma noção básica instrumental e ampliando cada vez mais. A curiosidade leva ao conhecimento, na minha opinião, e foi a partir da minha curiosidade de música que eu cheguei ao que eu tenho hoje, que não é tudo e nem é o mais, é o bastante pra chegar ao que eu tenho hoje. O repertório era sempre deixado em aberto para todos os participantes da banda poder dar suas opiniões. Eu podia criar um repertório, como eu já cheguei a fazer, e apresentava, ensaiava e se a gente visse que era um repertório bom começava a ensaiar. Mas a apresentação dependia do que era. Se fosse uma apresentação mais cultural, a gente apresentava músicas mais culturais. Se fosse uma apresentação mais aleatória, mais lúdica, a gente apresentava outro tipo de repertório. Era bem pensada essa questão, não era bagunçado. A gente sempre traçava um caminho, uma linha musical para encaixar todas as músicas de uma forma lógica, nada muito solto. Apesar de todos terem oportunidades, trazerem ideias novas, não acontecia tanto, porque eu vejo que fica muito, sem querer, as pessoas limitam muito, por exemplo, quem é do canto é do canto, quem é do instrumento é do instrumento, só toca, não precisa se meter, quem é do canto algumas vezes fica até estressado quando alguém do instrumento vem comentar algo e vice versa, porque acha que só um pode ter o conhecimento ou o outro. Mas, eu sempre achei interessante e acho que devia acontecer mais, não acontecia tanto, frequentemente, mas de vez em quando, assim, o meu contato, que é do canto, com os meninos do instrumental era bem aberto. A gente se juntava no intervalo e comentava: olha, naquela música a gente pode fazer isso, às vezes por falta de tempo, ou por falta de organização de tempo a gente acabava não colocando em prática o que tinha planejado ou combinado e deixava de apresentar e aí ficava uma coisa não tão completa,

mas sempre foi muito aberto esse espaço para opiniões. Eu achava válida essa forma de organização, porque o aluno se sente presente ali, dando suas opiniões, diferente de quando o aluno senta na cadeira e faz o que lhe é ordenado. A gente começou a banda no segundo semestre, penso que se tivéssemos começado antes teria sido melhor, não que o resultado não tenha sido positivo, mas nos teríamos aproveitado mais os conhecimentos e os aprendizados (Vitória, 11 de Março de 2020).

Vitória mostra, por meio de seu relato, que por possuir um *habitus* musical antes de ingressar no IFCE, o qual já existia em seu seio familiar antes que nascesse, se sentiu atraída a participar de atividades extracurriculares que estimulassem a formação humana por meio de práticas musicais. Salientamos, então, a observação que ela faz sobre cada forma de desenvolvimento educacional, seja com a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música, ou pela atividade extracurricular com a banda de música, proporcionando uma experiência prática que torna concreto o ato dela pensar.

Sobre essa questão do pensar, Bourdieu analisa a reflexão sobre a prática, ancorando-se na questão do subjetivismo, um modo de avaliação, que nega qualquer forma de determinação exterior da ação, como não levar em consideração a regra de um campo. E, também, sobre a reflexão da prática, ele analisa o lado do objetivismo que, por muitas vezes, são caracterizados por ações praticadas sem levar em considerações se são consequências de regras imutadas de forma velada para benefício de uma classe social dominante.

Para Sapiro (2018, p. 297), dois conceitos-chave da teoria da prática de Bourdieu são o de *habitus* e o de *estratégia*. O *habitus*, como já dito, é o princípio gerador dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação. Resultado de um processo de interiorização das estruturas sociais sob a forma de disposições no decorrer da socialização primária e secundária, ele está na origem da capacidade dos agentes de desenvolver estratégias, mais ou menos ajustadas às situações vividas, enquanto a noção de estratégia remete à margem de improvisação dos agentes em função de suas disposições.

Através das vivências na banda de música, Vitória expõe que as experiências obtidas no decorrer das práticas foram muito importantes na sua construção como aluna. Ele observa que a metodologia empregada nessa atividade extracurricular proporcionou experiências mediante o trabalho em grupo, o que levava a

interações educacionais, as quais estimulavam o conhecimento por meio dos pares, sendo realizado pela troca de saberes.

Por meio de uma estrutura democrática em que todos eram levados a contribuir na organização do planejamento das ações, a banda de música pôde fornecer ao discente um modelo pedagógico que buscasse formar um ser ativo, crítico e reflexivo, transferindo essas práticas, exercidas na banda de música, para a sua visão de mundo em busca constante de seus deveres e, mais ainda, de seus direitos.

No tocante à pesquisa da bateria eletrônica, essa atividade acadêmica propiciou a ela uma experiência que vai para além da sala de aula. Os alunos participantes tiveram experiências em congressos nacionais, como o CONEDU (Congresso Nacional de Educação), onde tiveram a oportunidade de se expressar em público sobre um experimento que eles desenvolveram.

Vitória afirma:

O IFCE sempre trabalhou muito com isso, com a participação direta do aluno e a preocupação na opinião do aluno. E através de aulas dialogadas, de práticas, através de projetos voluntários de extensão, voluntários pela parte do aluno, ele sempre buscava a opinião do aluno. Isso se amplia mais ainda quando se chega a uma prática de pesquisa, assim como foi comigo. A partir da prática de pesquisa eu me aprofundi mais em alguns conteúdos, adquiri alguns conhecimentos que eu não tinha, mas a partir da pesquisa eu passei a ter. Na área da música eu pude adquirir mais técnicas em relação ao canto, inclusive a gente chegou a ter aula de técnicas vocais, foram poucas, mas até hoje eu lembro e até hoje eu uso. Na banda de música a gente tinha necessidade de uma bateria, chegamos até por um tempo usando o Cajon, mas aí não bastava, pelo repertório mais diversificado, mais detalhado o Cajon não era o bastante como percussão. A partir daí a gente teve a ideia de ter uma bateria, mas por falta de verbas, a gente foi estimulado pelo professor que a gente tinha, da área da eletrônica, a criar a nossa própria bateria. O professor chegou e falou: vocês têm o conhecimento básico necessário na parte da eletrônica e vocês tem o conhecimento básico necessário na área de música para a construção do instrumento. Como eu disse, eu sempre fui curiosa, eu sempre gostei de participar das coisas, aceitei o desafio dele; eu e outro aluno e a partir daí a gente começou a desenvolver a bateria. Foi por nossa parte a gente resolver alguns problemas, algumas dúvidas, como eu disse, o conhecimento que a gente tinha em relação à música e a eletrônica era o básico pra construção do instrumento e a partir da pesquisa a gente foi

ficando mais curiosos e o que a gente tinha de problema a gente procurava solucionar por nós mesmos, quando a gente não conseguia a gente procura ajuda do professor de artes, de música, ou do professor de eletrônica, tirava as dúvidas, ou com outros colegas do curso de eletroeletrônica, mas em geral, o projeto trouxe pra gente uma bagagem de conhecimento, porque foi a partir do projeto, que apesar de não ter tanto recurso como a gente queria, mas a gente buscava não desanimar e independente disso a gente buscava levar o projeto adiante e foi o que aconteceu, fazia, a gente fez acontecer e chegamos a um resultado. Ainda não é um resultado total do que a gente queria, mas a bateria a gente conseguiu. A burocracia e a falta de recursos, desanimaram, mas por meio das dificuldades a gente passou a ter mais pró-atividade e a enfrentar os desafios, a gente buscava ter mais soluções para os problemas, a gente buscava obter conhecimentos que não tínhamos e, pra geral, para as pessoas, onde não tem muito recursos ou condições favoráveis, vem a desanimar e a acabar com o projeto, acontece muito isso na verdade, mas o nosso foi diferente porque a gente buscou “dar a cara” e vamos concluir só quando terminar, mesmo não tendo tudo, mas a gente conseguiu por meio do atrevimento nosso, da curiosidade como eu já falei e da pró-atividade concluir o que a gente queria. Foi um projeto que agregou demais no meu conhecimento em relação à eletrônica e com a música. E além de tudo nos possibilitou uma bagagem humana. A gente agregou qualidades que a gente vai levar para o resto da vida que é a pró-atividade, que é o trabalho em equipe, a experiência de relação professor-aluno, uma aproximação maior com a instituição que a gente estuda; isso só foi possível por causa do projeto. O que, antes disso, era mais abstrato, era mais distante, através desse projeto a gente conseguiu, em meio às dificuldades, conseguiu agregar. A partir do resultado que nós conseguimos da bateria, dela tá tocando, contribuindo pra banda, a gente já conseguiu de início uma maior visibilidade no próprio *campus* de onde estudávamos, no *campus* Caucaia. Começamos a nos apresentar; apresentar o nosso projeto e a partir daí, a gente foi pra fora apresentar em feiras e em congressos nacionais. Além disso tudo, o que eu achei que nem iria ter como experiência no ensino médio, apresentar o trabalho em congressos nacionais, inclusive, participando da escrita de um artigo publicado. Isso acarreta, demais, uma experiência, no ensino superior, no futuro, eu não vou ter tanta dificuldade em saber como é um congresso nacional, de como se apresentar. É até interessante, porque no congresso nacional, no CONEDU que a gente participou, eu cheguei a comentar com o colega que ali a gente andando pelos corredores a gente via muitas pessoas adultas, enquanto, jovem, assim, eu só via eu e ele. Isso pode não ser um grande título, mas só em ver isso, a gente pensa: pô, estamos adiantados! No

geral, o contato que eu tive com a música, através desses projetos, de pesquisa ou culturais, me trouxe uma bagagem de conhecimentos, de experiências que eu vou levar par o resto da vida e que vai influenciar toda a minha carreira profissional futuramente. Desde como eu vou me comportar até o fato de, simplesmente, como tratar o próximo, como trabalhar em equipe, ver o lado do outro. Hoje em dia já vejo influência, bastante disso, no ensino superior (Vitória, 11 de Março de 2020).

Como podemos perceber, a educação musical no Instituto Federal sempre procurou ser desenvolvida pelas áreas da educação formal, educação não formal e educação informal. Isso, a partir de um ensino integrado, com disciplinas de componentes das áreas técnicas e disciplinas da área propedêutica, em que se buscava uma formação intelectual, na qual o aluno obtém conhecimentos que lhe dão capacidades de progredir em seus estudos, mesmo estando concomitantemente no mercado de trabalho.

Vitória, nas ações envolvidas com a educação musical, pôde ter acesso a um modelo educacional que propusesse esse tipo de formação *omnilateral*, isto é, preocupada com a construção do ser humano em uma visão total, não apenas parcial, ou seja, uma formação que veja a importância, para o trabalho, não apenas no sentido econômico, mas, sim, em um sentido *ontológico*, dando importância ao estudo do ser, visualizando o trabalho relacionado na educação, sendo importante para a formação de sua essência.

Nessa perspectiva, educação e trabalho devem andar juntos como forma na construção dessa essência. A educação para o trabalho não deve vir no sentido de ser uma das desculpas para as desigualdades sociais, em que, para alguns menos favorecidos, lhes são ofertada apenas a possibilidade de uma formação tecnicista sem ao menos terem um aporte intelectual para, caso decidam progredir em suas formações, desse modo, progredindo no seu campo profissional.

Talvez se o Projeto Político Pedagógico do IFCE não tivesse essa preocupação de uma formação que tem como inspiração a educação *omnilateral* e escola unitária; os alunos Christian e Vitória não seriam estimulados a superar os desafios. Na questão social pelo fato de a instituição não dispor de verba para a compra de uma bateria acústica, assim, os alunos foram provocados à construção de uma bateria eletrônica, unindo o conhecimento musical com o eletrônico. Na parte específica do

aprendizado, os alunos, mesmo não tendo todos os conhecimentos necessários para a construção da bateria eletrônica, se dispuseram a pesquisar sobre os conteúdos e, por meio de ajuda ou da própria proatividade, foram capazes de superar as barreiras. Na questão relacionada à música, essas atividades, de caráter integrador, ajudaram no desenvolvimento de trabalho em equipe, estimulando a interação dos agentes envolvidos dentro do campo da educação musical. Isso potencializou a capacidade de cada indivíduo, os quais ajudavam uns aos outros, dividindo conhecimentos e buscando se organizar para que o trabalho fosse melhor desenvolvido.

Por meio dessas práticas, podemos afirmar que o IFCE estimula um tipo de *habitus* que contribui para o desenvolvimento de uma classe social. Bourdieu (2017, p.97), nomeia de “classe objetiva”, aquilo que seria um conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições, próprias a engendrar práticas semelhantes.

Por meio dos conhecimentos, relacionados com a educação musical, desenvolvidos no IFCE, podemos disponibilizar novas formas de relações que possam contribuir para os agentes envolvidos alcançarem uma posição melhor na “estrutura estruturante” e que irão refletir nas práticas dos indivíduos, proporcionando capitais que contribuirão para seu desenvolvimento. Dessa forma, terão possibilidade de interiorizar o exterior, de forma mais consciente e racional, não sendo refém de uma prática alienante, que só busca a reprodução de uma estrutura social desigual.

Para Bourdieu (2017), a classe social não é definida por uma propriedade, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e ao valor que ela exerce sobre suas práticas. Nesse intuito, quanto mais o aluno possuir meios de ter uma capacidade crítica e reflexiva, mais ele poderá distinguir o real valor dessas propriedades, assim, ter uma consciência maior de suas práticas.

Para Vitória, essas atividades extracurriculares foram fundamentais para a ampliação da visão em relação às suas práticas. Para ela, essa vivência da banda de música e a pesquisa da bateria eletrônica proporcionaram conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento do seu campo musical, por meio dos *habitus* construídos, mas, também, foram fatores fundamentais para que ela alcançasse uma melhor posição na estrutura social que podemos afirmar ser o campo macrocosmos,

onde todas as lutas são travadas diariamente e só através da educação universal é que o indivíduo pode alcançar melhores condições nesse universo.

4.3.3 Aluno 03

O aluno João Pedro ingressou no IFCE no ano de 2017. Seu início no campo da música se relaciona bastante com os relatos de Christian e de Vitória, pois a relação com a música começou desde cedo através do estímulo de familiares - nesse caso, sua mãe, seu tio, seu irmão mais velho e seu primo, todos participando ativamente das ações da igreja que frequentavam.

Essa forma de interação social se configura como exemplo de educação informal, uma vez que a forma com que eles interagiam era por meio de reuniões familiares, onde o tio pegava o violão para tocar alguns louvores, ou mesmo o primo, que o chamava para assistir aos ensaios do grupo musical da igreja, ou, no fato de ver sua mãe e seu irmão cantando nesses grupos.

Para João Pedro, essas ações às quais ele tinha a oportunidade de assistir e de, em alguns momentos, participar, fazia com que ele se sentisse motivado a, cada vez mais, buscar desenvolver-se na área da música. Assim, é correto dizer que essa forma de interação proporcionou o desenvolvimento de um *habitus* musical, possibilitando a inserção de João Pedro no campo da música e, por meio dele, teve acesso a conhecimentos que auxiliaram em seu crescimento como ser humano.

Relatos de João Pedro:

A minha vivência musical começou em 2012, eu tinha só 11 anos de idade, eu estava na casa da minha avó, o meu tio chegou com uma guitarra e aí eu disse: Tio me ensina uma nota! E ali ele me entregou o instrumento eu comecei a tocar alguma coisa e com o tempo fui pegando alguma coisa, fui gostando daquilo ali, comecei a querer aprender um pouco do instrumento; aí peguei o violão, peguei um pouco da guitarra e tinha um primo meu, que na época tocava bateria, aí eu pedia pra ele me ensinar a tocar bateria também. Basicamente era isso, muita gente da minha família eram e são músicos de igreja. Então eles sempre tiveram esse contato com a música e eu fui pegando algumas dicas de músicas com ele de 2012 “prá cá”, mas eu só considero que estuda, estuda, música mesmo, a partir de 2017, quando eu já tinha entrado

no Instituto Federal. Mas entre 2012 a 2017, eu tive contato com alguns instrumentos e fui pegando pelo menos o básico de cada um. A minha mãe ela sempre cantou na igreja, meu pai nunca foi pro lado da música. A minha família sempre morou próxima, no mesmo bairro, aí meu primo quando tinha ensaio na igreja, chegava mais cedo e me passava alguma coisa, isso na bateria. Na guitarra o meu tio me emprestava um pouco a guitarra dele, emprestava o violão, eu ficava alguns dias com ele em casa e eu ia tentando fazer alguns acordes que ele ia me passando, algumas músicas, alguns hinos com alguma sequência mais fácil que ele ia me passando e eu ia praticando em casa mesmo. Acho que meu tio tocava na igreja antes mesmo de nascer. Meu primo é mais ou menos a minha idade. Várias vezes meu tio estava tocando em algum evento da igreja, ou alguma reunião em família, como um café da tarde na casa da minha avó ou na casa de alguém e às vezes ele sempre levava o violão dele e aí cantava e tocava alguns hinos algumas músicas e aí eu ficava vendo aquilo, também, pedia para ele me passar alguma coisa depois. Meu irmão também cantava, existem muitas igrejas, congregações aqui por perto e como ele cantava, muita gente conhecia ele e sabia que ele cantava bem e aí ele ensaiava alguns hinos comigo, em casa, e quando ele ia cantar em outras igrejas ele me chamava pra tocar o violão. Então essa foi uma influência muito grande. Ele me ajudou a perder esse medo de tocar em outras igrejas que eu não conhecia as pessoas e foi uma experiência bem boa mesmo (João, 21 de outubro de 2020).

É possível perceber, pela fala de João Pedro, como sua família foi importante para o início do desenvolvimento do seu *habitus* musical, inserindo-o nesse campo, que proporcionou conhecimentos que o motivaram a querer vivenciar cada vez mais esse universo da música e, a partir dessas relações, ter acesso a capitais que o auxiliarão na sua formação humana.

Para Bourdieu (1989), a participação da família no estímulo cultural é muito importante para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar. Ele acredita que, para crianças que estão inseridas em famílias e que não possuem uma carga cultural satisfatória, só um diploma ou uma formação, igual ao do pai ou da mãe, não seriam suficientes para o seu desenvolvimento. Desse modo, a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Mais do que os diplomas obtidos pelos pais, mais que o tipo de escolaridade que eles seguiram, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança.

Bourdieu, em sua fala, não procura desmerecer um diploma como forma de capital, mas provoca a importância para algo maior, que é a cultura como meio para uma construção humana do indivíduo. Independente do grau de formação familiar, a cultura se mostra como um capital importante para a construção desse processo de desenvolvimento intelectual, que está acima de qualquer conhecimento específico, pois essa forma de capital cultural favorece a obtenção de uma visão mais ampla de nossa sociedade.

Infelizmente, quando esse capital cultural não é ofertado de forma abrangente, os indivíduos têm como prática limitar o seus objetivos de vida, excluindo possibilidades de formação que possam proporcionar um futuro melhor. Desse modo, se torna recorrente achar que certos ambientes não foram feitos para eles frequentarem.

Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo do indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição (BOURDIEU, 1989, p.47).

Podemos perceber como a imersão cultural do ambiente familiar é importante na questão do desenvolvimento cognitivo da criança. Não só na capacidade de aprender, mas no que diz respeito a pensar que seus objetivos possam ultrapassar as barreiras das dificuldades, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento social.

Nesse quesito, o ambiente musical em que João Pedro cresceu, lhe deu a oportunidade de se inserir em um campo musical que contribuiu para o seu desenvolvimento social. Como exemplo, podemos citar as letras das músicas que serviam como ferramenta para que João pudesse refletir sobre os ensinamentos que sua religião pregava. Isso proporciona uma capacidade reflexiva sobre aquilo que a pessoa lê. Outra forma de desenvolvimento humano eram os momentos em famílias onde eles vivenciavam o *habitus* musical e, por meio dessa ação, fomentavam os laços familiares, ajudando no desenvolvimento humano.

Para João Pedro, suas vivências familiares, na área da música, se relacionam, também, com a sua inserção no campo de música que era desenvolvido a partir da igreja. Em seu depoimento, é perceptível como esse espaço social contribuiu para seu desenvolvimento musical. Por meio dessas relações, João Pedro experimentou

um modelo educacional informal, onde recebeu informações de seus pares que compõem aquele espaço e, por meio da interação de ações, passou a aumentar o seu conhecimento.

Rego (2008), afirma que Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: o que se refere a conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou afetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias a serem construídas.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas (REGO, 2008, p. 73). Assim, a interação social, como ação educativa, que João Pedro encontrou no ambiente da igreja, ajudou no seu desenvolvimento potencial, fazendo com que ele internalizasse aqueles conhecimentos, para assim, poder ir atrás de novos conhecimentos.

Continuando com relatos de João Pedro:

Na igreja, querendo ou não, agente sempre tem os músicos principais, mas aí você sempre tem alguns alunos, algumas crianças, alguns adolescentes que se estão aprendendo a tocar também, aí eles fazem uma espécie de rodizio, pra essas pessoas que estão aprendendo poder tocar. E aí tinha um dia na semana que eles marcavam ensaio para ensinar os hinos pra gente. A gente ia pegando e tocava em algum dia da semana e assim a gente vai começando a, devagarzinho a tocar nos cultos durante a semana. Eu lembro que tem um rapaz que mora aqui perto, também, que é o Michael, ele é irmão de criação da minha mãe e dos meus tios e ele tocava também, tocava guitarra na época da igreja e eu lembro que a gente, até hoje alias, a gente é muito amigo, toca junto também às vezes, mas, é, ele foi muito importante pra mim, uma espécie de professor, ele passava muita coisa, ele ensinava os hinos, me ensinava a pegar direito no instrumento. Ele foi uma pessoa que alavancou meu conhecimento bastante nessa parte da guitarra, violão. Eu tinha alguns colegas que moravam aqui perto e alguns deles tocavam, também, violão e a gente e a gente, tinha um alpendre perto da casa da minha avó, a gente ficava algum tempo lá de noite, de tardezinha pra noite, a gente ficava com os violões e tocava algumas músicas, algumas da igreja, outras não eram da igreja (João, 21 de outubro de 2020).

Com o passar do tempo, João Pedro teve a oportunidade de fazer parte da banda de música na escola de nível fundamental, desse modo, é correto afirmar que esse foi outro espaço social que ajudou a compor o seu campo musical. Nessa perspectiva, assim como Christian e Vitória tiveram a chance de participar de bandas de músicas na escola, João Pedro, também, vivenciou a experiência de uma banda de música na escola. Dessa forma, podemos afirmar ser um modelo de educação não formal, em que o aluno tem acesso a conteúdos acadêmicos, mas não possui aquela estrutura do ensino formal, como exemplo a certificação, para que possa ser colocada em prática.

Para Libâneo (2010), a educação formal consiste em atividades com caráter intencional, mas com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Assim, o ensino não formal pode ser desenvolvido no ambiente escolar, contribuindo para a interação entre os alunos e auxiliando no processo da aprendizagem.

João Pedro afirma:

Se eu não me lembro em 2014 ou 2015, mais ou menos esses dois anos, foi implantado uma oficina de música na minha escola de ensino fundamental II, e a gente fazia algumas aulas, o professor ensinava algumas músicas, algumas coisas pra gente e, às vezes, quando tinha algum evento cultural, alguma coisa assim, a gente fazia as apresentações, todo mundo tocando violão, tinha gente que fazia parte da banda marcial também. Então basicamente foi essa a minha vivência, a oficina de música, o professor passava algo pra gente e em algum evento, alguma exibição da escola, a gente participava e se apresentava. A gente tinha aula umas três vezes na semana, depois do período de aula. A gente estudava de 07h às 11h, e das 11h até o meio dia a gente fazia essa oficina de música. Era uma disciplina opcional, digamos assim, você fazia se você quisesse, mas também não ia te reprovar ou valer como nota pro teu boletim, uma coisa extracurricular mesmo. O professor era formado na área de música, ele ensinava teoria e repertório (João, 21 de outubro de 2020).

Analisando a fala de João Pedro, entendemos que a banda de música, na escola de ensino fundamental II, foi importante para o desenvolvimento do seu *habitus* musical, assim, podemos considerar como mais um espaço em que ele pôde interagir com agentes e desenvolver o seu campo relacionado ao ensino de música.

Para Bourdieu (2009, p.90), o *habitus* produz prática, isto significa que o *habitus* é um “sistema de disposições” constantemente em contato com novas situações. No entanto, as práticas dos sujeitos em cada nova situação não são inteiramente determinadas pela própria situação, antes, os sujeitos carregam sempre um “passado operante” que tendem a estruturar tanto às próprias práticas quanto, por meio delas, a situação que se apresenta como “novas”, sem conseguir determinar nem as práticas nem a situação por completo. As novas situações incitam o *habitus*, colocando-o à prova, fazendo-o produzir práticas para lidar com as novidades que elas apresentam. Assim, os encontros do *habitus* com as novas situações são oportunidades de atualização do *habitus* nas práticas. Por isso, ele não transforma os indivíduos em autômatos.

Desse modo, o fato de João Pedro possuir um “passado operante” relacionado ao *habitus* musical dele proporciona que, por meio de novas situações, relacionados com a música, em seu espaço social, ele possa se sentir atraído e, mediante as práticas, ele possa renovar seu *habitus* musical, proporcionando novos conhecimentos, aumentando seu capital no campo e os agentes com quem ele se relaciona.

Com esse estímulo, João Pedro, através das suas práticas musicais, desenvolveu habilidades que são relacionadas com a música, como trabalho em equipe por meio da interação social, capacidade reflexiva através da análise do repertório trabalhado, além de questões atribuídas com o potencial relacionado à sensibilidade, à diversidade cultural, e que estimulam uma visão mais democrática relacionada à pluralidade social e etc.

Para João Pedro, as atividades de música, além de serem momentos descontraídos, também eram momentos de aprendizados importantes em que ele tinha a oportunidade de aprender conteúdos relacionados à música. Ele chama atenção para o fato de que, nesses momentos de ensaios, também eram realizados repertórios para serem apresentados em eventos culturais da programação da escola.

No ambiente escolar, João Pedro também teve uma disciplina que fazia parte da matriz curricular e era desenvolvida em um modelo formal. No entanto, ele observa que, mesmo percebendo o potencial de como a disciplina poderia ser desenvolvida, a forma com o professor organizava a matéria deixava a desejar, fazendo com que muitos alunos não se sentissem atraídos pela aula ou não tivessem uma visão séria do componente curricular.

Essa visão do aluno João Pedro se aproxima muito daquela visão dos alunos Christian e Vitória. Para os três, as atividades extracurriculares relacionadas à música eram bem desenvolvidas e cumpriam o seu papel. Por outro lado, a disciplina formal de artes da matriz curricular já não possuía o mesmo êxito, configurando, para ele, um problema o fato de que os professores responsáveis pela disciplina não possuírem formação na área e, muitas vezes, só ministravam a aula de Artes como forma de completar a carga horária ou para não deixar a disciplina sem professor.

Segundo João Pedro:

Eu lembro que nós tínhamos a disciplina de artes, mas eu lembro que eram poucos os momentos que nós tínhamos conteúdos relacionados com a música. Eram raras vezes que o professor chegava com um violão ou passava uma apresentação de uma orquestra ou coisa do tipo. Geralmente, nossa disciplina ficava mais focada em artes visuais, pintura, mais ou menos isso. Quem ensinava essa disciplina era outro professor, eu não sei se ele tinha formação em artes, mas ele também dava aula de geografia. Acredito que ele fosse um professor de geografia que completava a carga horária dele com a disciplina de artes. A disciplina de artes era como se fosse a disciplina de um crédito, no âmbito de universidade, a gente só tinha uma hora de aula por semana e, às vezes não tinha aula; era no último horário da sexta feira, se eu não me engano, então era um horário meio complicado. Eu lembro que, às vezes, não tinha aula, quando não, sei lá, o professor colocava algum vídeo, alguma coisa rolando lá pra gente e, às vezes ele saía, não sei, pra resolver alguma coisa. Mas eu lembro, assim, que o Thiago ele era sempre muito engajado nessa parte de cultura, da música também e quando ele passava uma aula pra gente, era realmente a aula que ele explicava mesmo os contextos das músicas e quando ele passava pra gente ele gostava mesmo de destrinchar aquele assunto com a gente. Mas assim, era uma coisa bem falha também, várias vezes a gente ficou sem aula por “n” razões. Eu via que era uma disciplina que era legal, que tinha muita coisa legal para ser abordada, só que ao mesmo tempo ela era uma disciplina que era negligenciada, porque é uma disciplina com um potencial de conhecimento, de conteúdo muito auto, mas os professores da disciplina de artes eles acabavam deixando a desejar, digamos assim, não tinha uma constância nas aulas, nos níveis das aulas. Então eu via que era uma coisa legal, uma disciplina bastante interessante, mas que acabava sendo deixada de lado em relação às outras disciplinas como português, matemática, enfim. Os professores negligenciavam a disciplina, mas os próprios alunos também da escola acabavam ignorando a

disciplinam. Ficavam só metade dos alunos em sala de aula, enfim. Os alunos, também, negligenciavam muito a aula (João, 21 de outubro de 2020).

Por meio dessa fala podemos perceber como a disciplina de artes, no âmbito escolar, era negligenciada. Para João Pedro, as aulas de artes não tinham uma constância, embora algumas vezes o professor conseguisse desenvolver uma aula que prendesse a atenção dos alunos. Todavia, a inconstância de como as aulas eram desenvolvidas levavam os próprios alunos a não respeitar a matéria e, muitas vezes, não iam para a aula, ou saíam antes do final.

Essa negligência, por parte dos professores e dos alunos, pode ser relacionada ao que Bourdieu chama de “arbitrário cultural”. Como apresentado antes, o arbitrário cultural só se torna possível se a imposição da hierarquização da estrutura for feita de forma velada, em que a classe dominada não percebe o domínio que a classe dominante opera em relação aos seus gostos, objetivos e suas ações.

Nesse sentido, não se torna atrativo para uma educação que, historicamente, se prende a conceitos de uma sociedade de mercado, desenvolver, de forma estruturada, disciplinas que tenham como características o estímulo para com a capacidade crítica e reflexiva, que orienta o indivíduo a se tornar uma unidade que pensa, assim, tornando-se um ser ativo na construção da sua história.

Para Bourdieu o desenvolvimento da cultura escolar está completamente ligado à cultura familiar. Podemos perceber que, quando uma família possui essa capacidade cultural, os membros dessa família tendem a buscar mais conhecimentos. Dessa forma, estimulam habilidades necessárias para a decodificação dos conteúdos do ambiente escolar.

Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que Bourdieu compreende a relação pedagógica (o ensino) como uma ação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades pré-existentes. O argumento de Bourdieu é o de que a comunicação pedagógica, assim como o de qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem os códigos utilizados na produção dessa comunicação. Em outras palavras, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio varia de acordo com a maior ou menor

distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola, como cultura legítima, e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua cultura “natal”, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria como uma cultura “estrangeira”.

Com efeito, Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal qual como se dá tradicionalmente na escola, exige de forma implícita, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos, no entanto, seriam possuídos apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, por isso mesmo, iniciado nos conteúdos e na linguagem utilizados no mundo escolar (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002).

Para Nogueira e Nogueira (2002), o argumento central do sociólogo francês é, então, o de que, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula, igualmente, os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidades (*dons desiguais*) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, portanto, a um só tempo, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato dos alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, graças a isso, tendem a alcançar o êxito escolar, serem pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, de modo indireto, pela negação do privilégio cultural oferecido – de forma camuflada – aos jovens das classes dominantes.

Bourdieu observa que o efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais dos sucessos escolar é duplo: manifesta-se tanto nos jovens das camadas dominantes quanto das camadas dominadas. Aos primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível; teriam dificuldades de se reconhecer como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas lhes pareciam naturais ou, em outros termos, componentes – até certo ponto inatos – de sua própria personalidade.

O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhe seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002). Por isso, a importância de estimularmos capitais que atuem no desenvolvimento da cultura familiar, como caminho para o desenvolvimento de um olhar reflexivo em relação à sociedade, como uma das soluções para os agentes que compõem as classes sociais mais necessitadas poderem ter condições iguais para o aprendizado.

Nessa perspectiva, a escola deve repensar o modo como ela trata aqueles que não possuem condições adequadas para um aprendizado real. Tratar os diferentes de forma igual não é a solução para resolvermos os sérios problemas que acontecem em nossa educação atual. Precisamos de uma estrutura educacional que estimule os indivíduos a pensarem em seus objetivos, não de forma limitada, mas dando-lhes capacidades e condições de alcançarem voos mais altos em busca de uma vida melhor.

No ano de 2017 João Pedro ingressou seus estudos no Instituto Federal do *campus* Caucaia. Como os alunos Christian e Vitória, teve a oportunidade de participar das aulas de artes da matriz curricular e das outras modalidades de ensino que o campo musical desenvolve no *campus* Caucaia. Dessa forma, pôde participar de atividades do ensino formal e de atividades como a banda de música, que se configurava como ensino não formal, além disso, em momentos de descanso, interagiu com seus amigos em busca de aumentar seu conhecimento na área da música.

Para o aluno, o fato de encontrar uma disciplina como artes na matriz curricular de curso de eletroeletrônica, não lhe causou surpresa, pois em seu pensamento, mesmo sendo um curso que possui a área técnica voltada para eletrônica, também tinha a formação que era inclinada para o ensino médio. Assim, sabia que teria disciplinas voltadas para esse eixo propedêutico.

Relatos de João Pedro:

Assim que eu vi a disciplina Arte Educação, Cultura e Música; vai ser um *mix*, cada um desses pontos em toda a disciplina. A gente tinha artes 1, 2 e 3, e aí eu pensei: ele vai falar um pouco sobre cada assunto. A gente tinha a explicação dos períodos, da música, da história, como que a música retratava o tempo que era vivido, a tendência da música em cada época no rumo da história. Eu lembro de uma atividade, em específico, que a gente teve, já pro

final da disciplina, que você ia escrever uma música, escolher uma música que você gostava, você escrevia aquela música e você explicava porque que você gostava daquela música, o quê você entendia da letra daquela música e eu lembro que nessa atividade em específico que a gente fez. Foi uma atividade muito legal, muito marcante, porque, até então, eu não tinha parado pra ver, assim, porque que eu gosto de música tal, porque que eu gosto da letra dessa música, o que é que eu entendo disso daqui. Obviamente, eu já tinha parado para ver letras de outras músicas e tudo mais, mas assim, uma análise mais profunda mesmo, de alguma música, eu nunca tinha feito e, a partir dessa atividade, dessa disciplina, eu tive muito mais curiosidade de estudar a fundo, as músicas em termos de melodia também, por que que essa música trás mais uma sensação de tristeza? Ou então de alegria? Essas questões trouxeram um costume para eu pensar mais. Por que aquilo ali foi feito? Digamos assim. O que que significa realmente aquilo dali? Contribuiu muito para eu ter esse olhar mais crítico, mais aprofundado em relação ao contexto da música, contexto no geral. Não contribuiu só para meu conhecimento técnico da música, digamos assim, mas também para esse olhar, que é representado pela música, esse olhar mais crítico das situações, do contexto mesmo em que a gente vive. Eu pude perceber a diferença da disciplina de artes no IFCE, para a escola do ensino fundamental II. Um primeiro ponto que eu posso destacar é a consistência. Além das aulas mais organizadas, o conteúdo mais preparado para ser desenvolvido. A gente também tinha uma constância nas aulas, eram raras as vezes que não tinha aula ou que atrasava, você tinha realmente ali os horários cumpridos durante a disciplina e isso foi um diferencial da minha antiga escola. No Instituto Federal, eu senti uma maior seriedade de como a disciplina era tratada (João, 21 de outubro de 2020).

Para João Pedro, a forma como a disciplina de artes era organizada no Instituto Federal era mais bem estruturada. Assim, o aluno percebeu a forma distinta como a disciplina era tratada na sua antiga escola para o IFCE. Em seu depoimento, ele alega que na escola de ensino fundamental II, a disciplina era negligenciada. Segundo afirmações dele, na antiga escola, por muitas vezes, não se tinha aula de artes, ou o professor orientava qualquer atividade simples, ou um vídeo e deixava a turma sozinha.

Ao ingressar no IFCE, João Pedro observou que a disciplina de artes era mais consistente, com os horários sendo cumpridos e os conteúdos desenvolvidos de forma bem elaborada e planejada. Para ele, isso possibilitou habilidades que ele nunca havia parado para observar e analisar como capacidades a serem desenvolvidas pela

música. Exemplos de como criar o hábito de compreender a mensagem da letra de uma música de forma crítica e reflexiva, de como compreender o papel das artes nos períodos históricos, conhecendo os contextos sociais em que elas eram inseridas em determinados momentos da história de nossa sociedade.

É possível perceber que pelo fato de a disciplina ser desenvolvida de forma dialogada, em que os alunos participam do desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, João conseguiu ter uma visão mais positiva sobre a importância da disciplina na matriz curricular. Desse modo, entendemos que houve uma desconstrução da hierarquização das disciplinas, na matriz curricular, em relação a sua visão. Em seus relatos, vemos como ele ficou surpreso com a influência que a disciplina de artes desempenhou em sua formação, no que diz respeito ao desenvolvimento de reflexão acerca do porquê de certas questões acontecerem de formas específicas, estimulando um olhar bem mais aprofundado e fundamentado no desenvolver de suas opiniões.

Para Bourdieu (1989, p. 11), não basta notar que as relações de comunicação são de modo inseparável, sempre relações de poder, que dependem na forma e no conteúdo do poder material ou do poder simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom, pode permitir acumular poder simbólico. Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimentos os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de imposição ou de legitimação da dominação, as quais contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica), dando reforço da sua própria força às relações de forças que as fundamentam. Contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”.

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, tem em vista impor a legitimação da sua dominação, quer por meio da própria produção simbólica, quer por meio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveitoso o poder de definição de mundo social que detém por delegação (Bourdieu, 1989, p.12).

Podemos analisar que, dentro do campo social, existem classes em diferentes posições, os dominantes e os dominados. No sentido do campo da educação, essa seria um espaço social, nas quais lutas são travadas para se perpetuar um sistema de

ensino que se preocupa mais com a formação da mão de obra do que com a construção do ser humano em seu sentido completo. Não que uma formação específica não seja importante, mas se faz necessário proporcionarmos uma estrutura educacional em que o aluno possa ter conhecimento prévio para ingressar no mercado de trabalho, mas que, também, possa criar bases estruturais para que o indivíduo possa acreditar na possibilidade de uma formação continuada e, assim, progredir em sua vida profissional, econômica e, principalmente, humana.

Como exemplo, foi a partir da visão mais estruturada da disciplina de artes, por intermédio do IFCE, que João Pedro pôde perceber como a disciplina de artes, e a música em si, poderiam contribuir para seu desenvolvimento cognitivo, tendo uma experiência jamais vivida anteriormente, através da análise de uma canção, a qual estimulou a sua visão crítica de uma forma com a qual ele não estava acostumado.

Em uma sociedade baseada nas lutas travadas pelas classes sociais, essa forma de aprendizado, de olhar para o mundo, se torna importante para o desenvolvimento de um ambiente social que preze pela equidade de direitos, deveres e oportunidades. Assim, não só o aluno João Pedro pôde perceber a diferença da disciplina de artes desenvolvida em sua antiga escola e o IFCE, mas seu discurso se aproxima com a fala de Christian Eduardo e de Vitória Suelly.

Mediante esses relatos, é possível perceber como a disciplina de artes se faz importante para o desenvolvimento da formação como um todo do aluno. Através de um modelo formal de educação, a disciplina propõe a extrair, dos alunos, relações que, por muitas vezes não são encontradas em componentes curriculares de caráter mais técnico. Nos dias atuais, cada vez mais, percebemos a importância de uma formação que fomenta habilidades e competências que compactuem com a construção de uma sociedade mais democrática e igual.

João Pedro, em seu período de IFCE, também participou da banda de música e do projeto de pesquisa de desenvolvimento de instrumento musicais eletrônicos. Desse modo, teve experiências com atividades extracurriculares, que se enquadravam ao ensino não formal. Por meio desse aprendizado, João Pedro pôde ter uma série de experiência, como o projeto de pesquisa; prática que lhe motivou muito em seu desenvolvimento acadêmico.

A seguir, podemos observar seu olhar do aluno João Pedro:

Quando eu estava no preparatório do Pro Técnico, eu vi uma apresentação da banda eu já achei aquilo ali demais, porque, até então, a gente não tinha essa exigência da execução das músicas na minha antiga escola e, até mesmo, na igreja a gente não tinha tanta seriedade para tratar na execução das músicas, a *performance* e tudo mais. E, quando eu vi os meninos se apresentando no auditório do IFCE, no palco, eu olhei e vi que era realmente alguma coisa diferente. Eu olhei e fiquei assim: eles estão tocando bem, tá um negócio organizado, era outra coisa, outra *performance*. Quando eu vi ali já me interessei e, quando eu entrei mesmo, no IFCE, teve outra apresentação de boas vindas e eu lembro que o senhor falou que quem tivesse interesse, procurasse pra fazer parte da banda de música, aí eu pensei: com certeza eu vou fazer parte, por que eu vi que era realmente alguma coisa diferente de tudo que eu tinha visto até então. Na questão técnica, a banda foi muito importante para minha formação como músico pela exigência que era empregada, a organização de ter que estudar a música em casa, chegar preparado para o ensaio. A gente interagia entre nós, músicos, para aprendermos mais, aprendendo mais coisas. Você passava pra gente algumas coisas, alguns conselhos e, realmente, na parte técnica, foi um aprendizado imenso e eu posso dizer que evolui bastante fazendo parte da banda de música, até porque, eu entrei logo no primeiro semestre, meu tempo todinho no Instituto Federal foi fazendo parte da banda, ao longo desses três anos deu pra aprender muita coisa. No âmbito pessoal, eu acredito que, na parte da organização, por que a gente já tinha uma carga horária muito pesada, e pra gente mesclar com a banda e com as apresentações a gente ficava meio receoso. Mas aí eu aprendi a me organizar. Não era muito fácil trabalhar em equipe, por que você junta um músico daqui um músico de “aculá”. Com certeza contribui essa vivência. A gente para pra ouvir um pouco, pra cobrar em alguns momentos é uma via de mão dupla. Você tanto se beneficia como você pode beneficiar os outros membros da banda que estão ali contigo. A banda era um espaço bem tranquilo, bem democrático, por que a gente tinha uma linha ali, que eu acredito que era o papel do professor, estar ali na frente, com certeza, dando as ideias, mas se o baixista quisesse dar outra sugestão podia, se o tecladista quisesse fazer uma coisa diferente. Então tinha uma linha fixa, mas se tivesse alguma coisa que pudesse alterar, pra gente fazer, pra gente executar, a gente tinha total liberdade para dar a nossa opinião e de fazer do nosso jeito, todo mundo ali. Sobre a escolha das músicas eu lembro muito o período que a gente estava buscando retratar os estilos regionais os ritmos mais nordestinos e MPB. Essa diversidade musical contribuiu muito para o meu crescimento na música. Eu gostava muito de rock, mas quando eu tive acesso ao xote, forró, axé, MPB; eu pude ver que não era só aquilo,

tinham também outros estilos, tinham também outras possibilidades. A gente sempre procurou escolher um repertório para um tema e que procurasse dar um sentido na escolha daquele repertório, tinha um objetivo na escolha da música (João, 21 de outubro de 2020).

Para João Pedro, a vivência em música possibilitou um aprendizado em relação à questão da organização e do relacionamento humano. Para ele, ter participado da Banda de Música foi uma oportunidade para estimular sua capacidade organizacional, já que a demanda de obrigações era extensa, pelo fato de ter várias disciplinas. Na questão humana, ele chama a atenção para a troca de aprendizagens entre os integrantes, proporcionando o desenvolvimento do campo musical e fomentando relações entre os agentes. Ao analisarmos suas palavras, em sua opinião, foi muito importante essa experiência de relação humana, tanto no quesito da convivência como na questão da troca de experiência.

Segundo João Pedro, a forma como a metodologia dos ensaios era desenvolvida, foi um dos fatores para que a convivência entre os integrantes fosse sempre prazerosa. Em seu relato, a banda servia como um espaço democrático onde todos tinham a oportunidade de apresentar suas opiniões suas ideias e, assim, construir um repertório para as apresentações que o grupo realizava. O repertório não seguia uma escolha qualquer, mas buscava construir um tema para cada apresentação, proporcionando um sentido na música. Para ele, isso foi importante, pois teve a oportunidade de experimentar várias formas de estilos musicais, conhecendo várias culturas e assim, ampliando o seu olhar em relação ao mundo.

Bourdieu (1989) discorre sobre a dificuldade que os filhos das classes operárias têm em relação ao ingresso para o ensino superior. Desse modo, é fácil entender o porquê de a pequena burguesia, classe de transição, aderir mais fortemente aos valores escolares, pois a escolha lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas, confundindo os valores do êxito social como os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no tocante à facilidade de assimilar a cultura e a propensão em adquiri-la.

Torna-se válido questionar, então, qual educação queremos desenvolver para os nossos filhos? A cada ano que passa novas descobertas são feitas, mas quais dessas são voltadas para acabar com os conflitos entre nações? Qual busca reduzir a

violência em nossa sociedade como um todo? O respeito pelas opiniões contrárias? Enfim, quais descobertas em como preocupação o desenvolvimento humano do indivíduo?

Bourdieu observa que não se torna possível um desenvolvimento pleno da pessoa se não houver uma aproximação de sua família para com um ambiente em que a cultura seja estimulada. Podemos afirmar que a música, como forma de expressão cultural, possibilita ações que estão atreladas a esse desenvolvimento humano. Como exemplo, podemos evocar o papel que a música teve no período da ditadura militar, em que canções eram compostas, com intuito de expressar toda a insatisfação da sociedade frente a um governo que não possibilitava uma forma livre de se pensar.

Com essas atividades extracurriculares desenvolvidas em sua vivência no IFCE, João Pedro teve a oportunidade de participar de alguns momentos da pesquisa da bateria eletrônica, e como consequência, passou a participar de um projeto para a construção de instrumentos musicais eletrônicos, em específico, um saxofone digital.

Essa experiência proporcionou práticas que se aproximavam com atividades acadêmicas de pesquisa, fazendo com que ele amadurecesse como aluno e desenvolvesse, cada vez mais, a sua autonomia. Para João Pedro, a vivência nesse campo educacional foi importante no sentido de ampliar habilidades que antes ele não tinha costume, como visualização de um problema e resolvê-lo através da pesquisa, assim, adquirindo novos conhecimentos, tanto na área específica como na área humana, e que não estavam previstos no programa de unidade didática das disciplinas.

Continuando com relatos de João Pedro:

Primeiramente, eu não esperava que fosse trazer o resultado que trouxe a pesquisa. Depois quando já estava no final eu olhei assim e vi que valeu a pena cada momento ali. Quando eu comecei ali, no saxofone, era tudo muito novo, mas aí o professor explicou a ideia, a estrutura e tudo mais e aí teve o nosso primeiro protótipo. Depois, fomos pesquisar a implantação de um player de áudio. Então a sucessão da pesquisa foi muito legal. Você vai evoluindo cada vez mais, aumentando o nível e a gente alcançou um protótipo bem legal no final da pesquisa, infelizmente, a gente não deu prosseguimento por causa da pandemia esse ano. Mas foi um conhecimento magnífico, não só na parte da eletrônica, mas também na parte musical que a gente tinha a explicação de como funcionava o sax, a sequência das notas, eu pesquisava, também, pra saber como que era tocado o instrumento. Então foi

tudo muito conectado essa parte de teoria musical com eletrônica, da prática dos dois; agregou conhecimento demais. A vivência de laboratório, pesquisando os componentes eletrônicos, quais eram os melhores componentes, quais tínhamos disponibilidades. Se eu só tenho esse material, como é que posso utilizar para alcançar o que eu quero. Faz pesquisa, cotação de material, montar planilha, gastos. Na questão pessoal, foi muito bom para desenvolver organização, dedicação ao projeto. Eu aprendi a abrir mão de certos momentos para me dedicar à pesquisa. Tudo isso a gente vai moldando na nossa cabeça, aprendendo a dar prioridade às coisas que a gente realmente quer, realmente acha necessário, tem vontade de praticar de desenvolver, o resultado da pesquisa, comentar com os colegas, trocar ideias. Dentro do IFCE, nós tivemos a oportunidade de apresentar no SEMIC, que é tipo uma feira de ciências. O ápice foi nossa apresentação na Feira do Conhecimento, que a gente tinha o *stand* do IFCE, tinha a apresentação da bateria eletrônica, a gente tinha o protótipo do saxofone, tínhamos o *Theremin* que já tinha um resultado legal para mostrar. Lá a gente apresentou o projeto, tocamos lá, teve gente que chegou lá pra tocar. Então foi um dia fantástico, foi uma apresentação muito legal. A experiência de apresentar o projeto na feira do conhecimento foi incrível. Na SEMIC foi legal também, por que a gente apresentou em slides com as regras da ABNT, trouxe uma experiência muito boa para nós na parte de trabalho científico. Nós poderíamos ter feito mais se nós tivéssemos uma maior capacidade de captação de recursos. E fora isso ressaltar que a pesquisa não se estende só aos alunos do IFCE, pode também ampliar para pessoas de fora, fazer uma oficina de construção de instrumentos tecnológicos, pra gente de fora, tanto para ensinar à essas pessoas terem essa vivência e também captar mais alunos para a rede federal, pra mostrar pra todo mundo que tem como você fazer uma coisa legal se investir na educação (João, 21 de outubro de 2020).

Como experiência acadêmica, João Pedro teve a oportunidade de desenvolver ações inerentes ao desenvolvimento de instrumentos tecnológicos musicais, em específico a construção de um saxofone digital. A partir dessas ações, pôde conhecer, de forma mais aprofundada, competências necessárias para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Em sua fala, João Pedro relata que não imaginava os resultados que iriam ser alcançados. Para seu aprendizado específico, o aluno lembra que a pesquisa foi muito importante para agregar conhecimentos que ele desconhecia. Também chama atenção para o fato de que, a partir da pesquisa, teve que desenvolver habilidades de

resolução de conflitos e de encontrar soluções para os problemas que ocorriam. Assim, ele compartilha que aprendeu a se organizar, cada vez mais, contribuindo para seu crescimento e para com as atividades que ele desempenhava no campo educacional.

Podemos afirmar que, por meio dessas práticas, João Pedro pôde desenvolver seu *habitus* musical e, por intermédio dessas relações, ter acesso a formas de conhecimentos que proporcionem uma melhor posição na “estrutura estruturante”, apropriando-se de capitais que auxiliem em seu desenvolvimento. Assim, o aluno destaca características de ações que ajudaram em sua formação, seja específica ou humana.

A construção de uma educação que projete relações práticas, possibilita ao aluno o acesso a uma visão ampliada do seu espaço de convívio e, assim, a ampliação de seus objetivos de vida. Uma educação que não se paute só pela teoria, mas busque ações concretas que auxiliem no crescimento acadêmico do aluno, tanto na área específica como na formação humana.

4.4.4 Aluno 04

Azafe Vieira ingressou seus estudos no Instituto Federal *campus* Caucaia no ano de 2017. À exemplo dos outros alunos, também teve a oportunidade de ter acesso às atividades educacionais de educação formal, educação não formal e educação informal. Neste sentido, a *Praxiologia* de Bourdieu ajuda a entendermos o desenvolvimento do *habitus* musical do aluno, desde sua imersão nesse campo, analisando as relações desenvolvidas, os capitais acessados e os agentes que fizeram e que fazem parte desse campo social.

Para Bourdieu (1997, p. 29), os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições diferentes, que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas posições. Essas estratégias orientam-se, seja para a conservação da estrutura, seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que, quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida, mais elas tendem a conservar, ao mesmo tempo a estrutura e a sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são, mais ou menos, apropriadas à sua posição.

É sabido como os capitais são importantes nas disputas travadas nessa “estrutura estruturante” que se apresenta na sociedade. Com efeito, podemos afirmar que a música, como linguagem artística, desempenha papel importante para o acesso à cultura. Desse modo, Bourdieu (1989), chama atenção para o fato do desenvolvimento social de uma família estar intrinsecamente relacionado à sua estreita relação com o capital cultural.

A forma como a educação é desenvolvida nos dias atuais, não necessariamente está vinculado ao desenvolvimento cultural. Cada vez mais, a estrutura do modelo educacional se pauta pela formação profissional do indivíduo, deixando lacunas graves em sua formação humana. Sendo assim, faz necessária uma educação que se interessa com a formação humana, buscando fomentar a construção de um ser humano que se preocupe, também, com os problemas sociais que acontecem em nosso redor.

Azafé afirma que sua iniciação no campo musical foi desenvolvida desde criança, pois antes de nascer seus pais e familiares já tinham *habitus* musical, que era estimulado no ambiente familiar. Segundo Azafé, seu início no campo musical foi cantando, ainda muito novo. Ele afirma não conseguir lembrar como tudo iniciou, já que, para ele, foi tudo muito natural, como se aprender a cantar fosse à mesma ação de aprender a falar.

Em sua entrevista Azafé afirma que, apenas entre oito ou nove anos, ganhou o seu primeiro violão e, embora muito novo, aprendeu a tocar de forma autodidata. No entanto, ele declara que observava seus familiares mais velhos desenvolvendo atividades musicais na igreja e isso lhe estimulava para seguir os mesmos passos. Como agentes principais que lhe motivaram nessa caminhada, Azafé destaca seu pai e seu tio mais novo, como inspiração no desenvolvimento dessas relações sociais que ajudaram no desenvolvimento do seu *habitus* musical.

A seguir, relatos de Azafé:

A minha família desde o começo é formulada, composta por cantores, músicos e, desde muito novo, eu sempre tive essa inspiração pra começar a cantar, pra começar a tocar. Meus pais são cantores, eu tenho um tio cantor, tias cantoras e todos tem um certo envolvimento com a música. Desde muito novo eu já era incentivado a cantar a tocar. Por volta de oito a nove anos eu ganhei o meu primeiro violão, aí eu fui me estimulando a tocar, de tocar

partiu pra tocar e cantar. Eu sempre tive esse incentivo por parte da família, por parte dos amigos. Em relação à igreja, a igreja é sempre um marco pra quem começa na música, pra quem começa a tocar, porque, de certa forma, você recebe um incentivo da igreja e eu recebi esse incentivo da igreja, porque foi onde eu comecei a tocar. Então, sempre tive esse apoio por parte da família, por parte da igreja. Meu nome já é uma escolha referente a um nome bíblico que se refere a um levita. Meu pai já me deu esse nome pensando nisso, que eu me tornaria um cantor. Então tudo já começou aí, começou no berço, no meu nascimento e desde muito novinho, eu não lembro exatamente a idade, eu já ficava cantando, até brincando mesmo. Tem alguns vídeos gravados, eu muito pequeno, por volta de três, quatro anos, brincando com meus irmãos, aquela brincadeira de fazer culto, pegando instrumento de brinquedo eu ficava tocando e tocando. Então é desde muito novo mesmo. O violão, eu ganhei do meu pai, presente de aniversário. Quando eu comecei no violão, a princípio, nos primeiros dois meses, eu senti uma certa dificuldade, principalmente, quando eu cheguei na parte de pestana. Eu aprendi sozinho, pegava uns vídeos na internet, quebrei cabeça, desisti uma vez por achar difícil, mas depois, quando eu voltei, eu voltei com tudo e consegui aprender. Meu irmão Thiago também aprendeu a tocar. A gente aprendeu num tempo parecido. Eu comecei a aprender e depois de um tempo eu dei um incentivo pra ele, eu ensinei as primeiras notas, as notas maiores e as notas menores e ele começou a tocar. Muitas vezes, a gente chegou a gravar vídeos, ele aprendeu a tocar teclado, aí ficava eu no violão, ele no teclado, gravava um vídeo tocando e cantando. Na área do canto, quem sempre foi uma inspiração para mim, foi meu tio. Meu tio, ele é cantor, eu trabalho com ele e eu sempre vi ele cantar, sempre foi uma inspiração pra mim nessa área do canto. Ele já foi meu professor, já participei de aulas com ele (Azafe, 27 de outubro de 2020).

Podemos perceber como a família foi importante na sua imersão no campo musical e, assim, no desenvolvimento do seu *habitus* musical, Azafe deixa claro que o convívio com seus familiares o inspirava a seguir os mesmos passos e, cada vez, mais sentia interesses nesses capitais relacionados com a música.

Um fator interessante é a relação de aprendizagem informal que ele desenvolve com seus familiares, principalmente com seu irmão, interagindo por meio de brincadeiras relacionadas à sua religião, em que interpretava um ministro de louvor, à gravações de vídeos, com idade mais avançada, onde apresentavam suas habilidades musicais com seu respectivos instrumentos. Para Azafe, isso estimulou sua formação,

pois era uma forma de relação social em que um ensinava e aprendia com o outro de forma lúdica ou, somente, pela prática.

Segundo Bourdieu (2009), o *habitus* construído no passado será determinante para as escolhas das práticas atuais. Sendo assim, as decisões que os agentes tomam, no seu campo, dependerá dos capitais as quais teve acesso e como foram estruturados. Desse modo, podemos afirmar que, Azafe, pela relação familiar construída, pode se beneficiar por essa troca de conhecimentos, contribuindo em sua formação.

Produto da história, o *habitus* produz as práticas individuais e coletivas, portanto, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamentos e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009, p. 91).

Precisamos desenvolver *habitus* que provoque pensamentos críticos, a fim de refletirmos sobre a nossa história. Se não nos organizarmos e buscarmos essas formas de conhecimento, que contribuem para essas ações, estaremos fadados a nos habituar com formas de relações dominantes, ou pior, naturalizando essas práticas em que uma classe tenha poder sobre outra, de forma velada, e assim, sendo favorecida no que diz respeito à estrutura social, ou seja, na “estrutura estruturante”.

Por isso, é importante a construção de um campo onde a cultura possa estar presente como caminho para o desenvolvimento desse *habitus*, que gera para um olhar verdadeiro da realidade que nos cerca. Essas relações se tornam ainda mais importantes e necessárias quando produzidas no ambiente familiar. Desse modo, quando a família se aproxima de uma relação que valoriza a cultura, todos os familiares são beneficiados, diferente quando só um membro tem acesso a essa forma de conhecimento.

Azafe Vieira também teve a igreja como espaço para o desenvolvimento do seu campo em música. Por meio de seus relatos, é possível perceber que as práticas musicais ocorridas nesse ambiente, contribuíram para o seu desenvolvimento em relação à capacidade da comunicação, pois uma das atividades que executava estava relacionada ao ministério de louvor. Desse modo, mesmo considerando a si mesmo como uma pessoa tímida, Azafe buscou superar esse desafio para se apresentar como cantor perante as pessoas que estavam ali presentes. Essa experiência, segundo ele,

estimulou várias habilidades que auxiliaram em sua capacidade de se expressar melhor, bem como no que diz respeito ao falar em público.

Para Azafe, a convivência com os músicos, que tocavam outros instrumentos, também contribuiu para o desenvolvimento de seu ouvido musical. Essas vivências possibilitaram a sua dedicação, além do canto, ao violão. Assim, a sua convivência com os integrantes da igreja foi de fundamental importância para o seu desenvolvimento musical.

Por meio desses relatos, vemos que, para Azafe, tanto o ambiente familiar como o da igreja foram importantes para o desenvolvimento do campo da música. E através desse campo, desenvolveu outras práticas que auxiliaram no fomento do seu *habitus* musical, tendo acesso a conhecimentos que contribuíram para seu crescimento.

O que devemos perceber é o fato desses aprendizados terem sido importantes para que Azafe tivesse acesso a várias formas de experiências, estimulando habilidades importantes para a formação de seu capital humano.

Continuando com depoimento de Azáfe:

A princípio, eu ingressei na igreja por incentivo do meu pai. O meu pai por ser cantor, juntamente com a minha mãe, sempre saía “pras” igrejas pra cantar, pra louvar e ele começou a me levar junto com ele. Aí eu comecei a cantar algumas músicas junto com ele, inclusive a gente chegou a gravar, eu fiz uma participação de um cd junto com ele. Ele começou a me levar para as igrejas e foi assim que começou me incentivando, incentivando. Cada vez mais eu ia me habituando com isso, com a música, com o louvor. Eu comecei cantando na igreja. A minha inclusão tocando já foi mais tardia, por que a igreja que eu cantava, ela já era composta por muitos músicos. Então pra quem estava começando já era mais complicado começar, por que já existiam músicos mais experientes. A minha primeira inclusão tocando foi na igreja que eu congreco atualmente, que é onde eu passei a tocar com uns 18 anos. Antes disso, eu tocava em outros cantos como IFCE, em eventos, casamento e tudo, mas na igreja mesmo, oficialmente, como músico foi com 18 anos. As pessoas me conheciam mais pelo canto do que pelo tocar. Essa minha vivência na igreja contribuiu em vários aspectos. Contribuiu na minha experiência, foi onde eu perdi a minha timidez, eu era bastante tímido, ficava ali meio ansioso, nervoso pra cantar e foi, assim, cantando na igreja que eu fui perdendo a minha timidez, fui desenvolvendo no palco. Eu desenvolvi a questão da fala, a fala na igreja, não só cantar e entregar o microfone. Eu fui

me aperfeiçoando na comunicação, na técnica, na afinação. Foi na igreja que eu fui melhorando em vários aspectos, na minha voz ,através da prática. Comecei a conhecer mais louvores, mais hinos e isso só me estimulava mais a querer mais, a aprender mais, a cantar melhor. Eu comecei a ver vídeos de pessoas cantando e isso foi me incentivando também. O pastor já chegou pra me falar que eu melhorei bastante nessa questão da fala, da comunicação com a igreja. Por que não basta você chegar lá e cantar, tem que haver aquela ministração pra igreja entrar no clima, entrar naquele ambiente de adoração. Então eu desenvolvi bastante na igreja. Eu acredito que a gente aprende as coisas de várias formas. A gente aprende através da visão, da audição. Tudo é experiência. Às vezes eu chegava lá e já dizia que iria cantar em sol ou em fá e de certa forma ao ver eles tocarem eu conseguia absorver algo (Azafe, 27 de outubro de 2020).

Interessante perceber que, por meio da prática, Azafe foi construindo seu conhecimento e, ao mesmo tempo, foi percebendo que existem várias formas de aprender música - seja pela visão, em apenas prestar atenção no que o outro faz, ou pela audição, sentindo como cada instrumentista busca desenvolver o seu som. Para ele, essas relações foram de fundamental importância e, mesmo não sendo estruturadas por meio de uma educação formal, possibilitaram o crescimento de vários aspectos que contribuíram para sua formação humana, tais como questões relacionadas à comunicação, sendo um caminho para superar sua timidez.

O resultado dessas construções e relações interpessoais dependerá de como são desenvolvidas. Para isso, deve haver a abertura de espaço para que o indivíduo se sinta capaz de se inserir nesse campo, caso contrário, se os agentes mais antigos, que fazem parte desse campo, tiverem como pensamento ações que, ao invés de agregar tenda a expulsar novas pessoas, dificilmente esses novos indivíduos, poderão se beneficiar de conhecimentos que o campo possibilita ter acesso.

Por isso, é importante estimular esse desenvolvimento, desde o convívio na família, para que, assim, a pessoa já se sinta parte do campo de forma natural. Isso contribui para uma interação maior, fazendo com que a cultura, de fato, faça parte da nossa educação. Todavia, se torna necessário que essa participação seja de uma atuação protagonista, ajudando em nossa construção como seres ativos capazes de construirmos a nossa própria história.

Outro espaço que Azafe teve a oportunidade de desenvolver seu *habitus* musical, ampliando o seu campo relacionado com a música, foi em sua escola de nível fundamental I e II. Em seus relatos, o aluno afirma que, entre oito e nove anos, teve a oportunidade de fazer parte de um grupo da escola tocando triangulo. Ele afirma ter sido uma experiência agradável, que o motivou bastante, para que, cada vez mais, sentisse vontade de participar desse campo musical. Já no ensino fundamental II, participou de uma banda de música na escola. Para ele, essa experiência foi ainda mais interessante, pois, em sua opinião, o público que assistia às apresentações da banda, na escola, era diferente daquele com que ele estava acostumado na igreja.

No ambiente escolar, Azafe também tinha a disciplina na matriz curricular. Sua opinião sobre essa disciplina em muito se aproxima a dos outros alunos que foram entrevistados. Para ele, não era dada a mesma importância à disciplina de artes como à disciplina de matemática ou de física. Sendo assim, se torna perceptível como a disciplina de artes não era bem estruturada nesse nível escolar. Todavia, ele relata que as atividades extracurriculares como a banda de música, no ensino fundamental II era muito organizada e contribuiu bastante para seu desenvolvimento musical.

Relatos de Azafe:

Eu estudei num colégio que me incentivou a iniciar na música. Primeiro instrumento que toquei foi um triângulo. Eu via lá que tinha um grupinho de música, aí eles tocavam flauta, aqueles instrumentos de percussão mais simples. Eu comecei assim, observando aí depois me inclui no grupo lá, aí comecei a tocar triângulo depois passei para o violão. Aí houve uma mudança e eu tive que mudar de escola e foi aonde eu desenvolvi mais nesse aspecto de tocar e cantar, por que eu comecei a fazer parte de um grupo musical. Lá foi onde eu tive contato com um professor de música, de violão, de teclado e ele passou a me passar as músicas, me incentivou a cantar e a tocar. Então eu tive muita essa questão de ser incentivado a cantar e a tocar, inclusive a participar de projeto. Eu era convidado a participar de projetos como, por exemplo, o Projeto Peteca que é um projeto destinado a jovens que estão desenvolvendo na questão da composição da música e, juntamente com um grupo de amigos, comecei a desenvolver uma composição e aí a gente gravou um vídeo tocando e cantando pra participar desse projeto. Nas duas escolas eu fui incentivado bastante, de maneiras distintas, mas que contribuíram para o meu aprendizado. O professor de música tinha experiência com a música, mas eu não sei se ele tinha formação na área. Eu

tinha disciplina de artes no ensino fundamental II. Pra mim eu vi como algo básico como era desenvolvida. Passavam só uns conteúdos, no entanto que eu vi uma diferença muito grande de como era disciplina no IFCE para como era desenvolvida no ensino fundamental II. Foi quando eu percebi que eu tinha aprendido no ensino fundamental foi o básico. Foi uma diferença muito grande do que eu aprendi no ensino fundamental II para o que eu aprendi no médio, no IFCE. Por muitas vezes o professor que ficava responsável pela disciplina de artes era professor de outra matéria que pegava a disciplina de artes só para cobrir. Se eu não me engano quem ficava com a disciplina de artes era a professora de ciências ou professora de português. Eu acredito que pela falta de formação dos professores a disciplina não era bem organizada. Eu não digo por mim, mas para muitos de meus colegas, eles viam a disciplina de artes só como uma coisa para passar. Muitas vezes o pessoal não se importava muito e o intuito mesmo era de passar de ser aprovado. Tanto que ninguém chegava e dizia assim: Ah, eu tirei uma nota boa em artes! Não chegava ninguém animado por que tirou um dez em artes. Uma coisa que diferenciou bastante para com a disciplina no instituto federal, por isso que eu percebi bastante a diferença. Na banda de música do ensino fundamental já foi diferente, eu convivi com pessoas tocando violão eu me habituei a tocar violão com outras pessoas. Eu estava muito acostumado a tocar aqui em casa a tocar no meu quarto, mas foi lá onde eu pude aprender a tocar, tendo outras pessoas tocando violão. Foi onde eu comecei a montar aquela roda de violão, a me habituar na música, a tocar junto com o professor de música na minha frente, dizendo o quê eu estava fazendo errado, o quê eu estava fazendo certo, no quê que eu tinha que melhorar. Então eu absorvi bastante experiência. Se não fosse a escola, talvez eu tivesse desenvolvido só no canto e tivesse deixado de lado o violão (Azafe, 27 de outubro de 2020).

Podemos observar, por meio de sua fala, que Azafe ao longo da construção do seu campo musical teve acesso a várias formas de modelos educacionais em relação a como era desenvolvido o seu aprendizado em música. No ambiente familiar, como forma de interação, o modelo de educação informal foi muito presente, tendo a inspiração dos seus pais e tios. Também a relação com seu irmão que iniciou os estudos em período próximo, contribuindo para que um ensinasse e aprendesse com o outro, fomentando a troca de conhecimentos que possibilita acesso a capitais.

Na igreja, como uma modelo de educação informal, Azafe intensificou seu aprendizado no campo da música e passou a participar de forma mais ativa, por meio de

práticas, cantando e ajudando nos louvores da igreja. Essas relações fizeram com que Azafe desenvolvesse cada vez mais seus conhecimentos e passasse a ocupar uma posição privilegiada na estrutura do campo. Por meio desses conhecimentos Azafe pôde trabalhar e superar em algumas dificuldades que ele possuía, como a questão de se comunicar em público. Segundo ele essa experiência foi de fundamental importância.

Azafe, desde criança, também desenvolvia atividades em sua escola, como ele mesmo lembra, sua primeira experiência foi tocando um triângulo no grupo do colégio em que estudava. No entanto, ele deixa claro que, quando mudou de escola, no ensino fundamental II, teve a oportunidade de estudar de forma aprofundada o violão e passou a ser estimulado para, além de cantar, também tocar. Segundo suas palavras, esse estímulo foi de fundamental importância, pois se não fosse esse incentivo, talvez ele tivesse se dedicado apenas ao canto.

Essas atividades de grupos musicais podem se caracterizar como educação não formal, tendo em vista que o grupo desenvolvia um conteúdo com conhecimentos específicos, mas não possuía a estrutura de um ensino formal, no qual há a preocupação de se legitimar a ação por meio de uma certificação.

Outro ponto a se destacar é sobre a disciplina de artes que era desenvolvida no ensino fundamental II. Como podemos perceber, a disciplina tinha a estrutura de uma educação formal, mas, infelizmente, não era dada a devida importância para o componente curricular, sendo professores de outras áreas que ministravam o conteúdo como forma de completar a carga horária.

É interessante percebermos como a linguagem musical pode ser desenvolvida a partir da educação formal, educação não formal e educação informal. Todavia, o que se percebe é que o ensino de música desenvolvido no ambiente escolar, por meio da educação formal, sofre o descaso por meio das instituições de ensino. É possível destacar, ainda, que disciplinas como matemática, física ou química possuem uma importância maior dentro de uma hierarquização velada que existe na matriz curricular das escolas. E, como consequência, há uma desvalorização de disciplinas que contribuem para a formação humana como artes, filosofia ou sociologia.

Isso projeta a reprodução de uma educação conteudista, em que o aluno só memoriza as regras, mas não as compreende de fato ou não reflete sobre esses conhecimentos. Assim, quando nos deparamos com componentes curriculares que possam contribuir com essa ação reflexiva, infelizmente, o que se vê é um descaso para

com essas disciplinas. Sendo assim, devemos nos perguntar todos os dias: que educação queremos desenvolver? Uma educação que busque desenvolvimento de tecnologias utilizadas para consumo ou que desenvolva tecnologias que solucionem problemas sociais em nosso meio?

Nogueira e Nogueira (2002) afirmam que, ao sublinhar que o saber escolar está intimamente associado à cultura dominante, Bourdieu parte para uma análise crítica do currículo. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominante e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado à sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Com efeito, encontramos no pensamento de Bourdieu, desde seus primeiros escritos, a tese da estratificação dos saberes escolares, segundo a qual, o sistema escolar estabelece – em todos os graus de ensino – uma hierarquia entre disciplinas ou matérias, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas marginais (as menos desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias”, que ocupam uma posição intermediária.

No primeiro semestre de 2016, Azafe ingressa no IFCE. Nessa instituição, ele desenvolve seus conhecimentos no campo da música por meio da disciplina de Arte Educação e Cultura, através da matriz curricular e participa da banda de música como atividade extracurricular.

Azafe afirma que, ao ingressar no Instituto Federal, não estranhou o fato de ter uma disciplina de artes no projeto pedagógico do curso de eletroeletrônica, que percebeu a diferença de como a matéria era organizada no IFCE em relação às outras escolas em que estudou. Segundo ele, além de serem mais bem estruturadas, com professor formado na área de música, as aulas mantinham uma regularidade e os conteúdos desenvolvidos faziam com que os alunos passassem a valorizar a disciplina.

Para ele, isso se tornou importante, pois passou a legitimar a área das artes de forma mais acadêmica, e não apenas uma disciplina que servia pra o complemento de professores sem formação em linguagens artísticas. Assim, como já se via imerso nesse campo musical, Azafe passou a fazer parte de várias atividades relacionadas à música e que proporcionava a disseminação das ações e dos resultados alcançados por meio de

trabalhos extracurriculares desenvolvidos no *campus* Caucaia, através da educação musical.

Azafê, como os outros alunos, também teve a oportunidade de participar da banda de música. Em seu depoimento, ele expõe como essas vivências contribuíram para seu crescimento tanto na área técnica da música, como no que diz respeito às habilidades das relações humanas, tais como a capacidade de se comunicar melhor, falar em público, no tocante ao controle de ansiedade perante uma plateia, além do respeito às diferenças de pensamentos.

Continuando com relatos de Azafê:

Eu sempre acreditei que, além de aprender a parte técnica e de aprender a disciplina em si, como as partes eletrônicas, de eletricidade; eu sempre acreditei que a gente tinha que absolver cultura. Não é só técnica, a gente também tem que aprender sobre cultura, sobre artes e sobre outras coisas no geral. Eu gostei bastante da disciplina, das aulas, da forma com que foi desenvolvida as aulas e muitas vezes eu me animei com as aulas com a disciplina em si, por que foi a primeira vez que eu vivenciei o que acontecia ao contrário do ensino básico, que foi quando eu me animava quando eu tirava nota boa em artes, muitas vezes eu tirava um nove ou dez em artes e eu ficava animado. Eu tive esse choque de realidade de diferença e eu percebi, desde quando eu fiz a comparação com o ensino básico, a arte no Instituto Federal foi de uma forma mais ampla, de uma forma diferente do que eu via, por que muitas vezes ele botava, no ensino básico, um contexto pra gente, botava pra gente escrever, algum exercício e pronto acabava ali. Diferente do que foi as aulas no IFCE e quando eu digo que foi diferente, diferente no aspecto geral, por que no IFCE foram pessoas mais capacitadas, preparadas para passar aquele ensino. Diferente do que era no ensino fundamental do professor que por muitas vezes não tinha aquela formação e tava ali pra cumprir espaço. Eu me alegrava por que eu sentia que estava aprendendo sobre alguma coisa da cultura e também pela absorção do conhecimento, eu absorvia o conhecimento e tirava uma nota alta. Eu gostava como a aula era desenvolvida. E se tem uma coisa que eu me lembro muito bem é relacionado a questão do professor ser rígido na questão da atenção dos alunos. Talvez pelo fato dos alunos terem uma visão equivocada da disciplina em outras escolas. Ele cobrava atenção à aula. Foi uma característica importante por que a partir disso os alunos passaram a prestar mais atenção nas aulas e conseqüentemente por prestar mais atenção na aula conseguiram absorver mais o conteúdo. A forma da avaliação por meio de seminários foi muito

interessante, por que quando você aprende para ensinar, você aprende melhor. Aquela questão, se você não consegue explicar aquela coisa de maneira simples, então você realmente não aprendeu a coisa (Azafe, 27 de outubro de 2020).

É interessante visualizar como a disciplina de Arte Educação, Cultura e Música; da matriz curricular, proporcionou uma visão holística para Azafe. Assim, mesmo em um curso voltado para área eletrônica, expõe em sua fala que também é importante a absorção de conhecimentos relacionados à cultura.

Ele não deixa claro o porquê desses conhecimentos serem importantes para a formação humana, mas ele contextualiza que a forma como a disciplina era desenvolvida o agradava. Além disso, ele pontua que, nas avaliações, eram realizados seminários, os quais auxiliavam na sua capacidade de aprendizagem. Para Azafe, essas atividades o ajudaram a perceber que a música não precisa ser desenvolvida apenas por meio de atividades práticas para serem apresentadas em eventos da escola, mas também pôde propor a absorção de conhecimentos ligados à cultura, além de poder contribuir com uma visão mais ampla dos problemas sociais que acontecem em nosso meio.

Como forma de ações desenvolvidas no IFCE, na área da música, Azafe Vieira também participou da banda de música. Nessa experiência, o aluno deixa claro a sua satisfação em desenvolver trabalhos que contribuíram tanto para sua vivência técnica musical, como no que diz respeito à cultura, através vários gêneros musicais que teve acesso.

Depoimento de Azafe:

A Banda de Música foi uma experiência muito boa, que eu consegui desenvolver tanto na questão da voz como na questão do instrumental. Eu comecei ali tocando aí eu me habituei com os outros músicos a tocar as músicas, tanto que eu comecei com o violão na banda e depois eu passei pra parte da voz, que eu me foquei mais na voz. Mas, no geral, eu tive experiência nas duas áreas, tanto na questão da voz como no violão. A questão da interação com os músicos ajudou bastante; com o Christian, com o João Pedro, com o próprio professor que estava ali sempre cobrando o melhor, né. Foi no IFCE que eu me familiarizei mais com essa questão de estar cantando para um pessoal, um grupo de pessoas grande. Por que na igreja era de uma forma diferente. A gente vê diferença os dois públicos, pelo menos eu via diferença de quando eu cantava na igreja e de quando eu

cantava no IFCE. Então eu desenvolvi bastante na questão de perda da timidez, nervosismo que no começo eu sentia bastante, mas com o tempo eu fui me familiarizando. Eu sentia o público gostando da apresentação, entrando naquele clima animado das músicas e isso me incentivava a melhorar, a continuar e também de certa forma eu perder a ansiedade. Por muitas vezes eu ficava nervoso antes mesmo de subir ao palco, mas quando eu começava a cantar aquilo me tranquilizava. O trabalho na banda era bastante democrático. Todos os integrantes tinham liberdade de dar opiniões, de mostrar versão de algumas músicas. Se tinha uma liberdade da escolha do repertório. A escolha dependia da ocasião e do evento. Foi positivo pra mim por que eu comecei a aprender e a cantar repertórios que eu não estava acostumado a cantar (Azafe, 27 de outubro de 2020).

Como podemos observar, Azafe chama a atenção para a interação na banda como forma de ação que contribuiu para seu desenvolvimento no campo musical. Por meio do seu relato, observamos como o conceito de *habitus* pode ser empregado nessas relações como forma de construção de conhecimentos que só são possíveis pela troca de conhecimentos que os agentes efetuam a partir do campo, que é uma “estrutura estruturante”.

Bourdieu (1989) propõe que essas formas de interação podem servir como meio de manter a estrutura ou lutar por sua transformação. Dessa forma, o campo musical serve como espaço para que capitais que colaborem com o pensamento tanto objetivo como subjetivo do ambiente e que sejam desenvolvidos com o intuito de auxiliar em uma visualização real das relações que são construídas na estrutura. Habilidades que ajudem no crescimento da proatividade, da comunicação e da reflexão são exemplos de práticas que favorecem os agentes envolvidos nesse campo, como resultado, alcançam uma posição privilegiada no espaço do macrocosmo. No entanto, não podemos nos contentar em ter um espaço privilegiado, mas, sim, lutarmos para que outras pessoas possam ter, também, as mesmas condições de alcançar essa posição.

Azafe deixa claro que, desde seu nascimento a música e arte como um todo foram de fundamental importância para o seu desenvolvimento enquanto ser humano. Além disso, por meio desse desenvolvimento cognitivo, pôde ter a possibilidade de acreditar em um futuro próspero, diferente das pessoas que não conseguem refletir sobre o seu amanhã e acabam se apegando às imposições que são ofertadas para as classes menos favorecidas. Desse modo, é correto afirmar que a disciplina de Artes Educação,

Cultura e Música possibilitaram, para ele, uma visão privilegiada de mundo, contribuindo na crença de sua potencialidade e na possibilidade de lutar pelos seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa expôs, por meio do arcabolo teórico – metodológico da *Praxiologia* de Bourdieu, quais as contribuições da educação musical, no curso de Eletroeletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia no *campus* Caucaia.

Mesmo sendo um curso inclinado para uma formação profissional de mercado industrial e tecnológico, a pesquisa mostrou como a educação musical pode auxiliar na construção do cidadão, que será inserido nesse ambiente de trabalho. Assim, preocupa-se não apenas com o desenvolvimento do conhecimento específico, mas, também, com a estruturação de conhecimentos relacionados ao pensamento humano e social tão necessários para o fomento de uma sociedade que visa ao respeito pelas diferenças de opiniões, e que estimula a equidade em nosso meio.

Por meio da apresentação do histórico da educação profissionalizante no Brasil, podemos compreender as raízes históricas dessa estrutura educacional até chegarmos aos dias atuais com o modelo de ensino integrado integral, que é desenvolvido pelos Institutos Federais. Assim, é possível perceber a necessidade de uma preparação, para o trabalho, que não seja apenas uma prática econômica, mas, também, no sentido ontológico, como produção, criação e realização humana.

Para conhecer e compreender qual a visão, de alguns alunos, da educação musical desenvolvida no IFCE, a pesquisa observou como funciona a educação formal por meio da disciplina “Arte Educação, Cultura e Música”, da matriz curricular do curso de eletroeletrônica. Também percorreu atividades estimuladas, por intermédio da educação não formal como as práticas realizadas pela banda de música e pelas pesquisas na área da música. Outro ponto de orientação foram os momentos de educação informal, em que os alunos interagem, nos horários de intervalo, utilizando os conhecimentos adquiridos na área da música.

Desse modo, por meio dos conceitos teóricos da *Praxiologia* de Bourdieu, foi possível compreender como essas atividades, baseadas, nas relações humanas, construídas ao longo do tempo, contribuíram para o desenvolvimento do *habitus* musical dos alunos.

A partir da compressão desse *habitus* musical, foi possível observar os conhecimentos adquiridos pelos alunos que possibilitaram o acesso à habilidades que serviram de fomento para a capacidade de comunicação, ajudando na forma do falar em público, tendo o controle do nervosismo; nas práticas em grupo, auxiliando na capacidade de trabalhar em equipe; na capacidade crítica e reflexiva estimuladas nos momentos de debates e diálogos em sala de aula; no incentivo para que os alunos passem a tomar suas próprias decisões, a partir de um contexto adverso, tendo a iniciativa para resolver os problemas sem a espera de outras pessoas; além de se apropriar de sua própria história, tornando-se personagem principal de sua vida.

Essas percepções só foram possíveis através das análises realizadas a partir das entrevistas concedidas pelos alunos, que se dispuseram a participar dessa pesquisa e que fizeram parte das atividades relacionadas com as práticas desenvolvidas em educação musical.

Os conceitos teóricos da *Praxiologia* de Bourdieu foram de fundamental importância para a efetivação dessas análises, uma vez que seus conceitos foram amplamente desenvolvidos, através da observação de vários setores da sociedade.

Através dos conceitos de Bourdieu, foi possível observar e compreender o papel da educação musical no ensino integrado integral. Por meio do relato dos alunos, foi possível perceber como a linguagem musical, desenvolvida mediante algumas atividades pedagógicas, possibilitou o equilíbrio entre as áreas de conhecimento específico e as áreas de conhecimento propedêutico, permitindo que o discente adquirisse habilidades que o ajudassem em uma formação *omnilateral*, sem caráter conteudista. Enfim, uma educação como aquela que Paulo Freire afirma ser libertadora e para a vida toda.

Outros aspectos, relacionados diretamente à cultura, colaboraram no desenvolvimento de conhecimentos que auxiliam na construção da formação humana dos alunos. Exemplos sobre o papel das artes nas transformações que aconteceram na sociedade ao longo dos diferentes períodos históricos, possibilitando que refletissem sobre os fatos ocorridos em nossa sociedade e o espaço que vivemos, sendo consciente

dos problemas sociais existentes ao nosso redor, além de se apropriar de sua própria história. Isso favorece para o desenvolvimento de seres históricos ativos que devemos ser.

Sendo assim, a pesquisa apresentou como a música pôde contribuir com a formação humana, a partir de um curso de eletroeletrônica, do IFCE *campus* Caucaia. No entanto, torna-se válido, também pontuar, que essas ações, com esses alunos, foram as primeiras atividades relacionadas com a música no referido *campus*. Dessa forma, podemos afirmar que esses alunos foram precursores nessas atividades com a música que se enquadravam nos modelos de educação formal, educação não formal e educação informal.

Atualmente, o número de alunos que participam de atividades relacionadas às artes, direta ou indiretamente, praticamente triplicaram. O que é possível observar é que, por meio dos resultados alcançados no desenvolvimento das atividades inerentes à música, esse campo passou a ter um maior apoio da direção geral do *campus* Caucaia.

As atividades relacionadas com música foram iniciadas em novembro de 2015, por meio da disciplina de Arte Educação, Cultura e Música; mas somente em 2016, é que as outras atividades como a banda de música e a pesquisa na área do campo musical foram incorporadas. Atualmente, embora tenha havido redução da carga horária em várias disciplinas (devido à carga horária obrigatória no modelo de ensino integrado integral), as atividades relacionadas no campo musical têm tido, cada vez mais, adesão dos alunos do IFCE Caucaia.

Oficinas como Violão, Teclado, Coral, Flauta Doce e Teatro são alguns exemplos de práticas embasadas, que contribuem para que os alunos possam ter acesso à cultura, ajudando em sua formação humana. Além disso, os alunos do ensino integrado integral têm a possibilidade de serem bolsistas do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação Científica, o PIBIC Jr.

As pesquisas na área da construção de instrumentos musicais eletrônicos vêm obtendo ótimos resultados, tendo reconhecimento da direção, da instituição e da rede. Além disso, os integrantes foram convidados a apresentar os resultados alcançados em um jornal de grande circulação e vêm participando de feiras de conhecimento e de congressos nacionais. Por fim, foi ofertado um espaço individual para que possa ser criado o laboratório de música, onde ocorrerão as oficinas e as pesquisas em

instrumento musical eletrônico, além de outras demandas que possam vir a surgir no âmbito das artes.

Dessa forma, a presente pesquisa apresentou as maneiras como a educação musical contribuiu no desenvolvimento cognitivo e na formação *omnilateral* dos alunos do curso de eletroeletrônica no modelo integrado integral. Esperamos que os resultados alcançados nessa pesquisa possam auxiliar outros professores, que atuam nessa mesma área, em relação às práticas a serem desenvolvidas nesse campo musical e possam ajudar no desenvolvimento de um ser humano mais crítico, ativo e reflexivo.

REFERÊNCIAS

- BENVENUTO, J.; ALBUQUERQUE, L. B.; ROGÉRIO, P. **Música para a formação humana**: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto escolar. Educação Musical: em Todos os Sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- BOURDIEU, P., 1998. **O capital social** – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- BEYER, E. Fundamentos da educação musical. **Revista do NEA** – Núcleo de Estudos Avançados Educação Musical, vol. 1, n. 1, p. 7-11. Porto Alegre, 1993.
- BRASIL. Constituição, Art.129. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1937.
- _____. Decreto-Lei 4.048/1942 – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Lei Orgânica do aprendizado Industrial – criação do SENAI.
- _____. Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial.
- _____. Decreto nº 4.224/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Estabelece as bases de organização e de regime do Ensino Secundário.
- _____. Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial. Estabelece as bases de organização e de regime do Ensino Comercial.
- _____. Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário. Estabelece as bases de organização e de regime do Ensino Primário.
- _____. Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal. Estabelece as bases de organização e de regime do Ensino Normal.
- _____. Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Estabelece as bases de organização e de regime do Ensino Agrícola.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação, 2006. Regulamenta a estruturação do Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base, Brasília, dezembro de 2007.

_____. Decreto nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, Set/Out/Nov/Dez 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 2, p. 221-223, jun./jul. 2003.

COOPAT, C. M. S.; AZEVEDO, I. R. G. de. **O Ensino Formal de Música no Brasil: Legislação Versus Realidades**. Educação Musical: Campos de Pesquisa, Formação e Experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: Bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**. Um ensino sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**, 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOHN, M da G. A educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão. **Revistas Cesgranrio**, 2010.

GOMES, Sabrina. Consolidação do campo da educação musical no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 116f., 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7572> Acesso em: 15 nov. 2020.

HAMILTON, D. **Comênio e a Nova Ordem. Pro-Posições**, Campinas, v.4, n.2, jul. 1993.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**, 2018.

JANIBELLI, E. D'Anniballe. **A musicalização na Escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lido, 1971.

LACERDA, L. Educação: formal, informal e não formal. **Medium**, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@luanalacerda84/educa%C3%A7%C3%A3o-formal-informal-e-n%C3%A3o-formal-bf6e4e676d31>. Acesso em: 22 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARANHÃO, Airton. Homenagem ao Maestro Orlando Leite. TV Russas. 22 nov. 2011. Disponível em: <http://www.tvrussas.com.br/noticia.php?codNot=1675>; . Acesso em: 13 nov. 2020.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 2 n. 2, p. 49-65, mar./jun. 2010.

MOURA, D. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para formação humana? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 3, p.705-720, jul./set. 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 78, abr. 2002.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Gilson; CATANI, Afrânio. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Florianópolis, vol. 20, n. especial, p. 107-120, jul/dez 2002.

QUADROS JR., J. F. S.; QUILES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, vol.12, n.1, p. 175-190, 2012.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2005.

ROGÉRIO, P.; BOTELHO, P.; MOREIRA DE SALES, J. A.. **Educação Musical na UFC: O início do campo de pesquisa**. Fortaleza, UFC, 2012.

SAPIRO, Gisele. Entre o nacional e o internacional: o surgimento histórico da sociologia como campo. **Soc. estado**, vol. 33, n 2, Brasília, mai/ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, n.34, jan./abr. 2007.

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

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, vol. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

ANEXO A – DECLARAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

COMPONENTE CURRICULAR: Arte, Educação Cultural e Música I	
Código:	AECMI
Curso:	Técnico Integrado em Eletroeletrônica
Carga horária total:	40h
Carga horária de aulas práticas:	-
Número de créditos:	02
Código pré-requisito:	-
Semestre:	S1
Nível:	Técnico Integrado ao Nível Médio
EMENTA	
Compreensão da arte como conhecimento estético, histórico e sociocultural. Estudo de produções artísticas em artes visuais e audiovisuais. Processos de produção em artes visuais e audiovisuais.	
OBJETIVO(S)	
Expressar e saber comunicar em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão, compreendendo e sabendo identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas	
PROGRAMA	
1. O CONCEITO DE ARTE 1.1. A história da arte 1.2. Percurso histórico do ensino da arte no Brasil 1.3. Para que serve a arte? 1.4. Que contribuições traz? 1.5. A importância da arte na formação social e cultural 1.6. A arte no dia-a-dia das pessoas 2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS DIVERSOS EM ARTE 2.1. Artes visuais, dança, música e teatro 2.2. Arte e criatividade em eventos.	
METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas; Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; Elaboração de produções artísticas; Aulas externas.	
AVALIAÇÃO	
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas; Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; Elaboração de produções artísticas; Aulas externas.	

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
<p>BARBOSA, Ana Mae T. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1984.</p> <p>BARBOSA, Ana Mae T. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988</p> <p>COELHO, Betty. Contar histórias. Uma arte sem idade. S. Paulo: Ática, 1999</p> <p>MONTEIRO, Regina. Jogos dramáticos. S. Paulo: Ágora, 1990.</p>	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
<p>AZEVEDO, Sônia. O papel do corpo no corpo do ator. SP: Perspectiva, 2002.</p> <p>ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. S. Paulo: Cortez Editora, 1991.</p> <p>VIGOTSKI, Lev S. Psicologia da Arte. S. Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil - gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.</p> <p>REVERBEL, Olga. Oficina de Teatro. Porto Alegre: Kuarup; 1993.</p>	
Professor do Componente Curricular _____	Coordenadoria Técnica- Pedagógica _____
Coordenador do Curso _____	Diretoria de Ensino _____

COMPONENTE CURRICULAR: Arte, Educação Cultural e Música II	
Código:	AECMII
Curso:	Técnico Integrado em Eletroeletrônica
Carga horária total:	40h
Carga horária de aulas práticas:	-
Número de créditos:	02
Código pré-requisito:	-
Semestre:	S2
Nível:	Técnico Integrado ao Nível Médio
EMENTA	
Compreensão da música como conhecimento estético, histórico e sociocultural. Estudo de produções artísticas em música. Processos de produção em música	
OBJETIVO(S)	
Expressar e saber comunicar em música mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão, compreendendo e sabendo identificar a arte musical como fato histórico contextualizado nas diversas culturas	
PROGRAMA	
1. O CONCEITO DE ARTE 1.1. A história da arte 1.2. Percurso histórico do ensino da música no Brasil 1.3. Para que serve a música? 1.4. Que contribuições traz? 1.5. A importância da música na formação social e cultural 1.6. A música no dia-a-dia das pessoas 2. INSTRUMENTOS MUSICAIS E PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS DIVERSOS 3. ARTE E CRIATIVIDADE EM EVENTOS.	
METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas; Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; Elaboração de produções artísticas; Aulas externas.	
AVALIAÇÃO	
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas; Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; Elaboração de produções artísticas; Aulas externas.	

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
<p>BENNETT, Roy. Instrumentos da Orquestra. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1985.</p> <p>BENNETT, Roy. Elementos Básicos da Música. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1998</p> <p>BEYER, Esther (org.). Idéias para a educação Musical. Porto Alegre: Mediação, 1999.</p>	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
<p>OLING, Bert, WALLISCH, Heinz. Enciclopédia dos Instrumentos Musicais. Editora Livros e Livros, Lisboa, 2004.</p> <p>PENNA. Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Edições Loyola, 1990.</p> <p>PENNA. Maura. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulinas, 2008.</p> <p>SOUZA, Jusamara (org.). Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. Coleção Músicas.</p> <p>SCHAFER, R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Editora Unesp, 1991.</p> <p>SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Trad. de Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.</p>	
Professor do Componente Curricular _____	Coordenadoria Técnica- Pedagógica _____
Coordenador do Curso _____	Diretoria de Ensino _____

COMPONENTE CURRICULAR: Arte, Educação Cultural e Música III	
Código:	AECMIII
Curso:	Técnico Integrado em Eletroeletrônica
Carga horária total:	40h
Carga horária de aulas práticas:	-
Número de créditos:	02
Código pré-requisito:	-
Semestre:	S3
Nível:	Técnico Integrado ao Nível Médio
EMENTA	
Compreensão das artes cênicas como conhecimento estético, histórico e sociocultural. Estudo de produções artísticas em artes cênicas. Processos de produção em artes cênicas	
OBJETIVO(S)	
Expressar e saber comunicar em artes cênicas mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão, compreendendo e sabendo identificar a arte cênica como fato histórico contextualizado nas diversas culturas.	
PROGRAMA	
1. O CONCEITO DE TEATRO 1.1. A história do teatro 1.2. Percurso histórico do ensino de artes cênicas no Brasil 1.3. Para que servem as artes cênicas? 1.4. Que contribuições traz? 1.5. A importância do teatro na formação social e cultural 1.6. Teatro no dia-a-dia das pessoas 2. PEÇAS TEATRAIS E PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS DIVERSOS 3. ARTE E CRIATIVIDADE EM EVENTOS.	
METODOLOGIA DE ENSINO	
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas; Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; Elaboração de produções artísticas; Aulas externas.	
AValiação	
Aulas expositivas e dialogadas; trabalhos em grupos e individuais; produções escritas; pesquisas; seminários; debates; exibição e apreciação de produções artísticas; Atividades práticas individuais e coletivas nas diversas linguagens artísticas; Elaboração de produções artísticas; Aulas externas.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
BERTHOLT, Margot. História mundial do teatro . São Paulo: Perspectiva, 2000. BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores . 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. CACCIOCLA, M. Pequena história do teatro no Brasil . São Paulo, 1996. CAMPEDELLI, S. Y. Teatro brasileiro do século XX . São Paulo: Scipione, 1998.	

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
<p>DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.</p> <p>HELIODORA, Bárbara. O teatro ensinado aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008.</p> <p>MAGALDI, Sábato. Panorama do Teatro Brasileiro. São Paulo: Global, 1998.</p> <p>MATOVANI, Ana. Cenografia. São Paulo: Ática, 1989.</p> <p>PALLOTINI, R. O que é dramaturgia. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 316)</p>	
<p>Professor do Componente Curricular</p> <p>_____</p>	<p>Coordenadoria Técnica- Pedagógica</p> <p>_____</p>
<p>Coordenador do Curso</p> <p>_____</p>	<p>Diretoria de Ensino</p> <p>_____</p>