



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

CAMPUS GOIÂNIA

UDIRON MOREIRA DE MELO JUNIOR

**CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
A RAZÃO NEOLIBERAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO**

GOIÂNIA

2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Udiron Moreira de Melo Junior

Matrícula: 20231011290112

Título do Trabalho: CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: A RAZÃO NEOLIBERAL NO "NOVO" ENSINO MÉDIO.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Udiron Moreira de Melo Junior

**CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
A RAZÃO NEOLIBERAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Goiânia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa 1: Trabalho, Políticas e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Cláudio Barbosa

GOIÂNIA

2025

M528c Melo Junior, Udiron Moreira de.

Curriculo e práxis pedagógica em educação musical: a razão neoliberal no “novo” Ensino Médio / Udiron Moreira de Melo Junior. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2025.

94f.

Orientação: Prof. Dr. Sebastião Cláudio Barbosa.

Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

1. Educação musical. 2. Currículo escolar. 3. Estética. 4. Neoliberalismo. I. Barbosa, Sebastião Cláudio (orientação). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. III. Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Lana Cristina Dias Oliveira CRB1/ 2.631
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL: A RAZÃO NEOLIBERAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO**, sob orientação de Sebastiao Claudio Barbosa, apresentada pelo aluno **Udiron Moreira de Melo Junior (20231011290112)** do Curso **Mestrado em Educação (Câmpus Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **16:30** do dia **25/03/2025** pelo Professor presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Sebastiao Claudio Barbosa** (Presidente)
- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro** (Examinadora Interna)
- **Cristiano Aparecido da Costa** (Examinador Externo)
- **Sandra Valeria Limonta Rosa** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

[X] Aprovado

[] Reprovado

Nota :

Observação / Apreciações:

A dissertação foi apresentada pelo autor e, logo após, foi arguida pelos integrantes da banca, sendo aprovada.

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Sebastiao Claudio Barbosa** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Sebastiao Claudio Barbosa** (347.619.691-72), em **09/04/2025 15:11:15** com chave **06b34c3e156e11f0a238005056a537a4**.
- **Sandra Valeria Limonta Rosa** (885.052.279-72), em **09/04/2025 16:17:46** com chave **51aa510c157711f09701005056a537a4**.
- **Cristiano Aparecido da Costa** (869.650.261-20), em **09/04/2025 15:22:34** com chave **9b72385c156f11f08ff6005056a537a4**.
- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro** (409.210.421-91), em **09/04/2025 15:30:12** com chave **ac96b10c157011f08439005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 09/04/2025

Código de Autenticação: 6e7127



COMIDA

*Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?*

*A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer*

*A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade*

*Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer*

*Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, é
Necessidade, vontade, é
Necessidade!*

(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sergio Britto, Titãs, 1987)

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa 1: Trabalho, Política e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, (PPGE-IFG) e ao Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG), busca investigar a influência da razão neoliberal no ensino de Artes, com foco no currículo e na práxis pedagógica, considerando a educação musical no Ensino Médio e como esta influência tem afetado a função da música na formação humana. A música e a educação musical, histórica, mas, sobretudo, atualmente, como revela nossa pesquisa, estão subordinadas ao utilitarismo pragmático e aos objetivos mercadológicos, o que se reflete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no currículo de Artes do Documento Curricular de Goiás (DC-GO). A partir de uma perspectiva crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na estética marxista, questionamos como a lógica neoliberal, com sua ênfase no produtivismo e na competitividade, influencia o currículo e a práxis pedagógica e, conseqüentemente, a formação de professores e seu exercício docente, seja na concepção, seja no ensino da educação musical. Argumentamos que a educação musical, em seu potencial formativo omnilateral, deve ser acessível não apenas aos pretensos futuros músicos, mas a todos os estudantes, proporcionando possibilidades formativas relacionadas à sensibilização estética, ao desenvolvimento cognitivo e a aspectos socioemocionais. Propõem-se, assim, estratégias para valorizar a educação musical no contexto escolar regular, especialmente para aqueles que não aspiram seguir carreira musical, mas sim melhorar-se como ser humano. A metodologia empregada inclui análise bibliográfica e documental, utilizando como base teórica autores como Penna, Lukács, Gramsci e Adorno. A conclusão é que tanto os currículos quanto a práxis pedagógica na educação musical têm sido afetados pela hegemonia neoliberal. Assim, de forma contra hegemônica, propõe-se uma educação musical estética e inclusiva como uma maneira de resistir ao desmonte do potencial formativo da Música na educação escolar.

Palavras-chave: Educação musical. Sensibilização. Estética. Neoliberalismo. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

This research, linked to Research Line 1: Trabalho, Política e Formação e Professores from the Programa de Pós-Graduação em Educação from Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, (PPGE-IFG) and to the Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT/IFG), seeks to investigate the influence of neoliberal rationality on Arts education, focusing on curriculum and pedagogical praxis, considering music education in High School and how this influence has affected the role of music in human development. Music and music education—historically, but especially today, as revealed by our research—are subordinated to pragmatic utilitarianism and market-driven objectives, as reflected in the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and the Arts curriculum of the Goiás Curriculum Document (DC-GO). From a critical perspective, grounded in historical-dialectical materialism and Marxist aesthetics, we question how neoliberal logic, with its emphasis on productivity and competitiveness, influences the curriculum and pedagogical praxis and, consequently, teacher education and teaching practice, both in the conception and instruction of music education. We argue that music education, in its omnilateral formative potential, should be accessible not only to aspiring musicians but to all students, providing formative possibilities related to aesthetic awareness, cognitive development, and socio-emotional aspects. Thus, strategies are proposed to enhance the value of music education in the regular school context, especially for those who do not aspire to pursue a musical career but seek to develop themselves as human beings. The methodology includes bibliographic and documentary analysis, drawing on theoretical references such as Penna, Lukács, Gramsci, and Adorno. The conclusion is that both curricula and pedagogical praxis in music education have been affected by neoliberal hegemony. Therefore, in a counter-hegemonic approach, an aesthetic and inclusive music education is proposed as a way to resist the dismantling of music's formative potential in school education.

Keywords: Music education. Sensitization. Aesthetics. Neoliberalism. New High School Curriculum

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUnB – Associação dos Docentes da Universidade de Brasília

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPEC - Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura

DC-GO – Documento Curricular para Goiás

DC-GOEM - Documento Curricular para Goiás Ensino Médio

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

EM – Ensino Médio

FAEGO – Festival de Arte Educativo de Goiás

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFG – Instituto Federal de Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

NUPEEFT/IFG – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores do Instituto Federal de Goiás

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Pecim – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFG - Universidade Federal de Goiás

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 1º Bimestre.....	59
Tabela 2 – Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 2º Bimestre.....	60
Tabela 3 – Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 3º Bimestre.....	61
Tabela 4 – Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 4º Bimestre.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: FUNDAMENTOS, DETERMINAÇÕES E ESCOLHAS.....	11
2 A PRÁXIS EDUCATIVA: ENTRE A CONTRA HEGEMONIA E A EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA.....	18
2.1 Importância da formação do sujeito histórico inteiro: a omnilateralidade.....	19
2.2 O potencial formativo da Arte, a sensibilização e a questão da música: a educação musical na escola.....	26
2.3 Liberdade e liberalismo: entre o concreto e o pseudo-concreto.....	33
2.4 Práxis educativa: formação omnilateral, aprendizagem significativa e musicalidade abrangente na escola.....	38
2.5 A educação a partir da razão neoliberal e os riscos para a licenciatura e a docência: BNCC, NEM, Revisa Goiás.....	43
3 RAZÃO NEOLIBERAL NO TRABALHO DOCENTE: A QUESTÃO DA ESTÉTICA NO CURRÍCULO, NA PRÁXIS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
3.1 Análise crítica do currículo de Arte em Goiás: a sensibilização estética como meio de transformação educacional.....	51
3.2 Influência da razão neoliberal no trabalho docente e na formação de professores de Arte considerando a educação musical	65
3.3 Padronização neoliberal <i>versus</i> práxis pedagógica: a Arte entre a desumanização e a humanização.....	71
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AQUI ESTAMOS! PARA ONDE VAMOS?.....	75
4.1 Aqui estamos!	75
4.2 Para onde vamos?.....	78
REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO: FUNDAMENTOS, DETERMINAÇÕES E ESCOLHAS.

Educar com música? Ou, educar por meio da música? À primeira vista, parece não haver muita diferença entre as duas questões, mas, pelo contrário, cada uma delas traz em si um entendimento distinto do papel da música na formação humana. Entender a diferença entre as duas questões significa compreender o papel da educação musical na formação integral do ser humano.

É comum a utilização da música como apoio, ou como ferramenta de auxílio no aprendizado por outras disciplinas. Professores de cursinho em suas aulas-show, professores de Química e Física para memorização de fórmulas e leis, os de Matemática para memorização da tabuada, as metodologias do “inglês com música”, enfim, são muitos os exemplos da música como colaboradora em relação a outras áreas do conhecimento, mesmo que seja para ajudar memorizar ou fixar ideias e fórmulas. Legítimos, ricos e válidos, contudo, não são exemplos de educação musical.

Educação musical é muito mais que a utilização da música como suporte para que um conceito, lei ou conteúdo de alguma disciplina seja apreendido com maior facilidade. Antes disso e para além, a educação musical é uma área do conhecimento, um campo científico (Souza, 2020) e uma prática social que implica métodos, metodologias, pesquisas e outros elementos que a caracterizam como um campo capaz de produzir conhecimento.

Apesar de aparente obviedade, o entendimento da educação musical como importante área de conhecimento não é consenso nem mesmo entre os professores que ensinam música e pesquisadores da área, uma vez que, embora perceberem tal importância, na verdade, essa concordância não se realiza acerca de como ela precisa ser na prática docente e muito menos a sua natureza formadora inclusiva.

A educação musical tem a intenção apenas de formar músicos, mesmo que amadores? Nossa resposta é não! Uma prática educativa que ouça, aprecie, teorize e produza a partir de músicas, mas, não vivencia exclusivamente a prática de elementos musicais performáticos, é, também, educação musical. Autores como Penna (2008, 2012, 2014) entre outros discutem a falta de entendimento do papel da educação musical. Se ao professor de música não basta tocar (Penna, 2014) e ainda, se a educação musical deve atender à função contextualista e à função essencialista¹ (Penna, 2012), precisamos, então, ampliar o entendimento sobre o sentido da educação musical.

¹ De acordo com Penna (2012), as funções essencialistas do ensino de música são aquelas voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer

Em estudo não recente, mas atual, Mateiro (2012) identifica a dissonância entre as várias pedagogias em educação musical, concluindo que a educação estava, e ainda está, desarticulada. Penna (2008, 2012, 2014) ressalta a educação musical quanto ao seu aspecto democrático no contexto da escola. Nessa perspectiva, em muitos de seus trabalhos, identifica a dificuldade de se ter uma educação musical que articule aspectos sociais e técnico-musicais. A autora enfatiza a educação musical como intervenção, focando a formação de professores; enquanto Mateiro (2012) registra a necessidade da sistematização do ensino de música nas escolas brasileiras.

Contudo, a proposta de Mateiro (2012), quando pretende uma sistematização nacional do ensino de música nas escolas brasileiras, em nosso entendimento, parece combinar com a padronização proposta pela BNCC, objeto de análise crítica neste trabalho. Por outro lado, a formação de professores, nos trabalhos citados de Penna (2008, 2012, 2014), não tem relação direta com a estética para uma educação musical efetivamente comprometida com a formação humana integral nas escolas. Estes são apenas dois exemplos dentre vários autores que poderíamos citar quanto a necessidade de compreender o que é a educação musical e por isso, nossa pesquisa.

Apesar da música/educação musical se constituir um campo com inúmeras produções e pesquisas, a maioria delas, como nossa pesquisa tentou desvelar, se põem com viés positivista,² priorizando elementos com uma abordagem mais voltada especificamente para a formação técnica do músico, uma vez que no positivismo é valorizado um pragmatismo científico onde se busca o conhecimento a partir de “regularidades observáveis” (Bottomore, 1988, p. 458). Endossando o dado de que na educação musical predominam as abordagens técnicas, Pereira (2019a), em uma pesquisa que investigou as temáticas, concepções e linhas investigativas de 300 teses em educação musical no Brasil, identificou 40 teses na linha investigativa de “Performance e técnica instrumental/vocal” e apenas 5 teses na linha investigativa “Temáticas críticas”. No nosso entendimento, atualmente, isso se dá pela forte influência do pensamento neoliberal na educação (Frigotto, 2000). A revisão bibliográfica que realizamos demonstra que existem poucas pesquisas, nesta área, que têm abordagem

artístico e as funções contextualistas são as que priorizam a formação global do indivíduo, com foco nos aspectos psicológicos ou sociais.

² O Positivismo é um pensamento filosófico inicialmente desenvolvido por Auguste Comte (1798 - 1857), que propunha a aplicação dos métodos científicos aplicáveis às ciências naturais e matemáticas, ao estudo da sociedade. Defende uma visão evolucionista do conhecimento, focado em regularidades observáveis em vez de causas últimas, comprometido com um modelo de explicação baseado numa suposta “lei geral” da natureza. (Bottomore, 1988, p. 458)

progressista, de superação do que está posto. Progressista não no sentido evolucionista de “Comte e Spencer por exemplo, como um processo gradual, contínuo e integrado”, mas no sentido marxiano de “descontinuidade, pela desarmonia e por saltos mais ou menos abruptos de um tipo de sociedade para outro” (Bottomore, 1988, p. 478). O “progressista” neste sentido, não é a reprodução do mesmo de forma melhorada, mas sim, uma perspectiva que, dialeticamente, se põe conscientemente em busca de superação.

Percebemos que poucas pesquisas buscam entender a pouca efetividade da educação musical nas escolas de educação básica, apesar de seu potencial formador. Dessa forma, percebe-se a falta de uma educação musical que articule aspectos sociais e técnico-musicais, e que, ao mesmo tempo busquem a essência (o texto) e a historicidade (o contexto). Dessa forma, nota-se a predominância de uma pedagogia conservadora em educação musical, estritamente essencialista, dentre outros problemas, oriundos da influência das necessidades do neoliberalismo³ na educação musical e nas artes. O problema de tal interação entre neoliberalismo e conservadorismo é que “ambas convergem para uma posição antipolítica e, portanto, tendem a favorecer movimentos autoritários” (Máximo, 2020).

Alguns trabalhos que identificamos discutem a educação musical influenciada pelo neoliberalismo, mas, nem todos o fazem referenciados no materialismo histórico-dialético. E quando referenciam, muitas vezes, porém, não o fazem considerando a estética em Marx, explicada por Lukács (1968), que, no nosso entendimento, são essenciais em se tratando da necessidade de uma antítese dialética ao neoliberalismo hegemônico na educação, nas artes e na educação musical, nosso lugar de fala e objeto de pesquisa.

Nesse sentido, aplicando uma metodologia inspirada na pesquisa de Amui (2013), que buscava por palavras-chave, e a seguinte leitura dos trechos, buscamos nos textos pesquisados, os descritores, “neoliberalismo”, “mercado/mercadológicos(as)”, “competências” e “habilidades” por todo o texto. Em seguida, fizemos a leitura do contexto, quando encontrados tais descritores, como também, a leitura dos resumos e das considerações finais, independente de tais descritores acima mencionados. A partir desse exercício de pesquisa, identificamos o seguinte: Nazário e Lourenço (2023, p. 423) defendem “a emergência de um “sentido neoliberal

³ O neoliberalismo é uma doutrina desenvolvida nas últimas décadas do século XX que advoga a absoluta liberdade do mercado capitalista e a restrição ao mínimo da intervenção do Estado, em particular no domínio econômico. Numa palavra, o individualismo privatista é sua expressão de síntese explicativa (Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/neoliberalismo>). No entanto, o neoliberalismo não é apenas uma política econômica monetária. Trata-se de uma política, uma estratégia mesmo, que visa modificar a sociedade e transformar o “humano” enquanto tal. Procurando transformar justamente os seus valores, transformar as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ou seja, ele difunde um modo de relação capitalista do indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada indivíduo se considere um capital. (<https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>).

de criatividade””, neste caso, defendendo o neoliberalismo; Müller e Mazini (2024, p. 2, grifo dos autores) defendem uma pedagogia musical crítica combatendo a homogeneização do neoliberalismo propondo conceitos de territorialização (valorização do conhecido), desterritorialização (valorização do desconhecido) e rizoma (interconectividade e multiplicidade) “como favoráveis à construção de um fazer musical”; Souza e Freire (2023) analisam os efeitos das políticas neoliberais que refletem no processo histórico de invisibilização da população negra e propõe uma abordagem colaborativa do ensino coletivo de música. Carmo e Matos (2024) em sua pesquisa fazem um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de Música na Educação Básica. Os autores identificam que alguns trabalhos discutem a questão do neoliberalismo na educação musical, por exemplo, Motta et al. (2018), Santos (2019) e Dias (2022). Este associa o neoliberalismo com uma postura determinista, enquanto os trabalhos de Motta et al. (2018) e Santos (2019) associam a ideia de competências e habilidades como *desejo* do mercado (grifo nosso). Alguns outros trabalhos encontrados somente citam o neoliberalismo não o tendo como objeto de estudo e tampouco tem a estética marxista como referencial apesar de algumas se declararem humanistas.

Posto isto e com base na pesquisa de Gaspar, Lima e Baldan (2023), que identificou um grande volume de produções sobre a reforma do Ensino Médio, contudo, conforme já discutido, poucas delas tratam da relação entre educação musical e o neoliberalismo, sobretudo a partir de uma visão estética humanista. Ademais, na pesquisa de Pereira (2019a) que aponta apenas 5 teses em educação musical com temáticas críticas dentre 300 teses pesquisadas, percebemos a necessidade de uma pesquisa que investigue a estruturação da educação musical pelo viés crítico, que, pela práxis educativa não distancia fazer e pensar, uma vez que seja, do nosso ponto de vista, fundamentada na concepção de estética em Marx explicada por Lukács (1968). Significa dizer, discutir a educação, sobretudo a musical, visando combater a desumanização e o desmonte do potencial educativo das artes e da educação causada pelas ideias hegemônicas neoliberais na educação.

Para tal, no conceito de educação musical, que considera a música tanto para músicos quanto para não músicos, com suas funções essencialistas e contextualistas respectivamente e em concomitância, nos fundamentamos em Penna (2008, 2012, 2014). No conceito de estética, nos fundamentamos em Adorno (2008); estética marxista, nos fundamentamos em Lukács (1968); e Educação Estética por meio da música, nos fundamentamos em Costa (2017).

Nossa concepção de formação é fundamentada em Marx e explicada por Manacorda (2007) em que se assume a perspectiva omnilateral de construção histórica do ser humano, no sentido que o todo deve ser considerado na análise/apreensão da parte, inclusive, e no nosso

trabalho, especialmente, na educação musical. Considera-se, como fundamentos de formação humanista, aspectos trazidos pela teoria crítica de Adorno e Horkheimer (1985) com a ideia do sujeito emancipado que não é governado pela força da coletividade, como massa manobrável. Buscamos uma aproximação destas ideias com o conceito de intelectual orgânico e o trabalho como princípio educativo, em Gramsci (2006). Isso porque, em que pese as diferenças entre os autores, do nosso ponto de vista, em todos eles, a perspectiva educativa aponta para formar indivíduo e sociedade de modo esclarecido e emancipado, propondo uma construção em que o ser social assume a direção e sabe orientar-se na vida.

Nessa perspectiva crítica ao neoliberalismo, assumindo suas influências desumanizantes nas políticas educacionais, como potenciais antíteses formativas, consideramos Barbosa (2006, 2017) com os conceitos de formação integrada e a interdisciplinaridade, entendendo que estes fundamentos são capazes de orientar a dialética entre a formação para a autonomia e a ação coletiva para a emancipação. Ademais, considera-se, também, aspectos da aprendizagem significativa em Ausubel (2000), especialmente ao considerar a diferenciação progressiva, que especifica os conceitos, em concomitância com a reconciliação integradora, que organiza de forma contextualizada os saberes, pois, para este autor, o que mais influencia na aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe de forma experienciada e guardada na memória, e que vai sendo ampliado e ressignificado pela aprendizagem significativa. Tais ideias corroboram a tese de Duarte (2021) no livro “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo”, em que o autor defende a perspectiva histórica como apoio da compreensão das relações entre presente e futuro. Fatores estes que se contrapõem ao ideal liberal pragmático presentista de competências e habilidades externamente impostas por processos de gerencialismo mercadológico.

Ademais, buscamos investigar como a razão neoliberal afeta o trabalho docente, com foco no currículo e na práxis pedagógica no ensino das Artes, especificamente no ensino de música, nosso objeto de estudo, no contexto do Ensino Médio (EM). O Ensino Médio tem sido alvo de constantes disputas ideológicas, assim como toda a Educação Básica, porém, tais disputas têm sido mais intensas nesta fase final da educação básica. Por exemplo, a urgência em aprovar uma reforma com justificativas escancaradamente mercadológicas como “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” e “de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357; 362). Por isso, fica justificado nosso foco nesse recorte.

A ascensão de uma mentalidade voltada para o mercado e a eficiência, que faz a escola ser submetida a construir/reproduzir de forma estandardizada habilidades e competências via

BNCC nas instituições educacionais, tem gerado preocupações sobre a instrumentalização das práticas artísticas, sobretudo, da educação musical, muitas vezes, subordinando-as a objetivos pragmáticos e mercadológicos. Isso está presente diretamente no currículo de Artes proposto pelo Documento Curricular de Goiás (DC-GO) e pelos documentos orientadores para o ensino de Arte em Goiás, 2024 e 2025, que priorizam projetos de música prática, como performances e atividades extracurriculares como o Arte Educa, em detrimento da educação musical no ambiente regular de sala de aula.

Posto isto, levanta-se algumas questões: Como a lógica neoliberal, com sua valorização da produtividade, do individualismo⁴ e da competitividade, influencia o ensino de música na educação básica? Essa dinâmica afeta a compressão da educação musical e do ensino de música dentro do ensino regular? De que forma a ação da razão neoliberal sobre a educação tem impactado as políticas curriculares para as artes? E, finalmente, como a música pode ser ressignificada como possibilidade formativa, inclusive, para estudantes que não pretendem seguir carreira musical, mas que podem experienciar os múltiplos aspectos formativos, socioemocionais, cognitivos e estéticos da experiência musical em sala de aula?

Nosso objetivo geral analisa a influência da razão neoliberal sobre o ensino de Artes, com foco na educação musical no Ensino Médio, investigando como o currículo proposto no DC-GO aborda e orienta o ensino e o trabalho pedagógico com a música na escola e como a práxis pedagógica é afetada por esta razão neoliberal, como por exemplo, a prática musical em projetos específicos em detrimento da Arte/Música em sala de aula regular. A análise bibliográfica e documental proposta visa, também, pensar o trabalho pedagógico e valorizar o ensino de música no contexto escolar, especialmente para estudantes que não são músicos, por meio de uma educação musical estética.

Como objetivos específicos, identificamos a forma com que as políticas curriculares voltadas para o ensino de Artes e Música no Ensino Médio são moldadas pela lógica neoliberal, além de; analisar o currículo DC-GO de Artes; perceber os impactos da ausência de uma educação musical orientada pela práxis pedagógica, através de uma revisão de literatura, que, segundo nossa hipótese, são em grande parte influenciadas pelo positivismo; discutir os potenciais benefícios cognitivos, sociais e culturais que a educação musical oferece a todos os estudantes, independentemente de suas aspirações profissionais; pensar a estética e a

⁴ Individualismo é uma doutrina que valoriza o indivíduo acima de tudo, especialmente em relação à sociedade ou à comunidade a que pertence. (Dicionário básico de filosofia, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, Zahar, 1996, p. 142)

interdisciplinaridade como possibilidades pedagógicas que valorizem a música como conhecimento e prática formativa no contexto escolar.

Esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético, entendendo que tal método busca interpretar a realidade concreta, considerando a totalidade, as mediações e contradições, na sua historicidade, sobretudo, nas influências do neoliberalismo na Educação, nas artes e na educação musical. Tendo em vista o caráter fragmentário do pós-modernismo (Barbosa; Melo Junior, 2024) dominante nos currículos neoliberais, as categorias da totalidade, mediação, contradição, hegemonia e contra hegemonia, advindas do materialismo histórico-dialético, são fundamentais para a real compreensão do objeto educação musical como antítese dialética a uma anti-formação em curso.

A metodologia da pesquisa abarca a revisão bibliográfica e a análise documental. Para a identificação das pesquisas relativas ao tema nos inspiramos nos trabalhos de Amui (2013), Tomas (2015) e Pereira (2019b). E a análise e tratamento dos dados nos fundamentados em Lakatos e Marconi (2003) e Gamboa (2013, 2018), este, com seu esquema paradigmático e a relação dialética entre perguntas e respostas.

Dividimos nossa exposição em quatro seções que se seguem. Nesta primeira seção, apresentamos nossas escolhas e os fundamentos que determinaram estas escolhas. A segunda seção analisa o poder formativo da Arte e da educação musical na formação de um sujeito histórico e omnilateral (Manacorda, 2007) através de uma educação musical democrática, para todos, inclusive, para os não músicos e os da educação musical estética (Costa, 2017) e da aprendizagem significativa em Ausubel (2000) e para além. Discute a partir de Kosik (1969) o conceito de dialética da concreticidade e, também, de liberdade, com Paro (1999). Ademais, apresenta de forma crítica a educação a partir de uma razão neoliberal representada pelos documentos oficiais relativos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM).

A terceira seção discute as repercussões da razão neoliberal no trabalho docente do professor de educação musical. Analisa o documento curricular do Estado de Goiás (DC-GO) para as Artes, confrontando-o com as necessidades da formação humanista, a partir de uma práxis educativa que se faz através da educação musical estética (Costa, 2017). E por fim, descreve os problemas que a perspectiva neoliberal na educação causa no trabalho docente do professor de educação musical, ao tentar esvaziá-lo de seu conteúdo formativo ético-humanista. Por fim, na quarta e última seção, contém as considerações finais, um pouco mais estendida que o convencional com o objetivo de discutir brevemente, a conjuntura atual do tema.

2 A PRÁXIS EDUCATIVA: ENTRE A CONTRA HEGEMONIA E A EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA.

A educação é um campo em disputa, complexo e em constante transformação. E a reforma do Ensino Médio no Brasil, proposta e implementação em curso, exemplifica as complexidades e desafios inerentes a esse campo e os processos que o constituem. Mostras de tal complexidade são as novas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o EM (Ensino Médio) que foram homologadas no Diário Oficial da União no dia 13 de novembro de 2024 (Brasil, 2024b) sem que houvesse ainda plena efetivação das orientações anteriores. A Reforma do NEM em 2017, “finalizada” em 2018 e agora as DCNs como direcionamento, bem como a lei n.º 13.415, de 2017 com significativas alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inclusive para as Artes⁵, demonstram o quanto o Ensino Médio é, de fato, alvo de concepções e contradições ideológicas (Lima, Sperandio, Silva, 2024).

A partir do segundo governo Lula (2007 - 2010), com a Conferência Nacional de Educação de 2010, até os dias atuais, várias mudanças estruturais têm sido propostas e implementadas com o objetivo de continuar alinhando a educação brasileira às exigências contemporâneas de organismos internacionais e do mercado. São muitas perspectivas e projetos em disputa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidada em 2018, constitui um marco nesse processo, estabelecendo, de forma hegemônica, diretrizes para a educação básica e redefinindo as prioridades curriculares.

Essas reformas têm sido alvo de críticas por parte de estudiosos e educadores que veem nelas uma tendência mercadológica, sobretudo a partir de 2016, que compromete a formação humanista e omnilateral dos estudantes, considerada o sentido maior da educação. Tais críticos, de maneira geral, defendem uma educação integrada e humanista voltada para a formação integral do indivíduo, em contraste com a abordagem técnica e utilitária promovida pela BNCC e as reformas subsequentes.

A implementação definitiva dessas políticas educacionais sob os governos de Temer (2016 - 2018) e Bolsonaro (2019 - 2022), que reforçaram a flexibilização curricular e priorizaram disciplinas consideradas essenciais para o mercado de trabalho, é analisada à luz

⁵ Uma significativa alteração da lei n.º 13.415 de 2017 na lei n.º 9.394 de 1996 em relação à disciplina de Artes, dentre outras, por exemplo, está no artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”. Os textos anteriores traziam dizeres como “nos diversos níveis da educação básica” e “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, influenciando o currículo e abrindo precedente para que as artes estivessem na educação básica, mas, não necessariamente nos diversos níveis. Além disso, influenciando também nos objetivos já que ela poderia ter outras metas que não o desenvolvimento da cultura.

das consequências para a autonomia pedagógica e a formação crítica dos estudantes. Iniciativas como o "Projeto Revisa Goiás" são discutidas como exemplos regionais de uma educação gerencialista que prioriza resultados quantitativos em detrimento de uma formação mais ampla e emancipadora.

A crítica também se estende à padronização e instrumentalização da educação, que, segundo autores como Frigotto (2000), transforma a educação em um instrumento para atender às demandas do capital, limitando seu potencial emancipador. É necessário, portanto, situar o debate sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, oferecendo uma visão crítica das políticas implementadas e propondo uma reflexão sobre a necessidade de uma educação verdadeiramente integradora e humanizadora, interessada apenas na formação humana e no desenvolvimento da omnilateralidade.

2.1 Importância da formação do sujeito histórico inteiro: a omnilateralidade.

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que o sentido da educação, em uma perspectiva emancipatória, é a omnilateralidade. Formar “todos os lados” possíveis de estarem submetidos ao conhecimento pela via da educação. O conceito de omnilateralidade de Marx, apresentado e desenvolvido por Manacorda (2007), por sua vez, fundamentado em Gramsci, considera o trabalho como princípio educativo ontológico, essencial e necessário. Assim, busca construir, por meio da educação e da pedagogia o ser humano inteiro e não somente prepará-lo para o mercado de trabalho e sua proposta de trabalho alienado. Isso porque entende a vida e a existência humana em todas as suas dimensões, incluindo, no gozo social, as necessidades espirituais às necessidades materiais⁶.

Dessa forma, Manacorda (2007), dando sequência à tradição marxista gramsciana, propõe uma abordagem educacional que integra trabalho e educação visando um ser humano capaz de, dirigindo sua própria vida, compreender e superar as divisões sociais do trabalho no capitalismo, assim como as divisões morais, que unilateralizam os seres humanos. O sentido é

⁶ O desenvolvimento humano pleno, abrange tanto as necessidades materiais básicas (comer, beber, produzir) quanto as necessidades espirituais (intelectuais, emocionais, culturais e éticas), essenciais para uma vida completa e para o bem-estar social. A formação do ser humano deve ser pela busca da totalidade, argumentando que a compreensão da vida humana deve integrar as dimensões materiais e espirituais. No contexto do "gozo social", isso implica que as estruturas da sociedade devem promover a satisfação de ambos os tipos de necessidades para todos os indivíduos. Como nos dizeres da poesia/letra da música Comida (Titãs, 1987): “*A gente não quer só comida/A gente quer comida, diversão e arte;/A gente não quer só comida/A gente quer saída para qualquer parte;/A gente não quer só comida/A gente quer bebida, diversão, balé;/A gente não quer só comida/A gente quer a vida como a vida quer*”.

que o sujeito, devidamente educado, possa construir sua própria humanidade como ser íntegro e ético (Gramsci, 2006).

Mesmo tendo a semelhança de tratar da conduta e das relações entre indivíduos, moral e ética se diferenciam no fato de a moral ser essencialmente restritiva no sentido de determinar e inculcar padrões de conduta, enquanto a ética exige relações fundamentadas na “razão e na vontade no exercício da liberdade como expressão da natureza singular do indivíduo ético que aspira pela felicidade” (Chauí, 2011, p 379). A favor da ética, que, diferente da moral, inclui sem excluir, como exercício livre da razão e da vontade, consta seu caráter ontológico-histórico. O ser humano é um ser coletivo, socialmente determinado.

Assumindo essa perspectiva, considera-se que a educação musical tem uma contribuição importante no sentido da formação dessa integridade do sujeito. Isso porque a educação musical, para além do pensar a “arte pela arte”, com seu potencial formativo humanista, pode promover, por meio de uma docência condizente, a sensibilização e a percepção estética. Estas são fundamentais para a construção efetiva da omnilateralidade como meio de resistência ética e uma transformação social que aprofunde a democracia, superando as limitações morais exacerbadas e vinculadas à manutenção de ordens sociais, políticas e econômicas excludentes, como as do capitalismo liberal burguês.

Gramsci (2006, p. 16, grifo do autor) enfatiza que a “massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos”” apesar do fato histórico de que todo grupo social possuía, e ainda possui seus representantes. Nesse sentido, professores podem, ou poderiam atuar como intelectuais orgânicos e, assim, contribuir para a construção de uma práxis educativa que não apenas integre a teoria e a prática, mas, que também intente, por meio da construção da educação humanista, o desenvolvimento interior da personalidade. A educação musical pode contribuir nesse sentido, desempenhando o papel de oferecer experiências significativas e concretas que superem a mera reproduzibilidade técnica mantenedora do *status quo* (Adorno, 2008).

O conceito de omnilateralidade considera a perspectiva marxista, que, reitera-se, propõe uma formação educativa que enfrente a divisão social do trabalho proposta pelo capitalismo urbano-industrial-liberal-burguês no sentido de superá-la. Assim, refere-se ao desenvolvimento completo e multilateral das faculdades e das forças produtivas do ser humano, bem como das suas necessidades e capacidade de satisfação de prazeres e gozos sociais. É a busca por um desenvolvimento integral em todas as áreas da vida humana, inclusive as artes, por meio do desenvolvimento da sensibilização estética.

Ademais, o conceito marxiano de ser humano omnilateral é apresentado por Manacorda (2007) como o resultado desse desenvolvimento, entendido como uma “chegada histórica”, uma construção que só pode se dar social e culturalmente. É o ser humano que alcança uma totalidade de capacidades produtivas e de consumo, incluindo não apenas necessidades materiais, mas, também, necessidades espirituais, sendo necessário, é claro, “a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades” (Marx; Engels, 2007, p.33), isto é, um processo histórico identificado com a revolução e o aprofundamento da democracia.

Para construir a omnilateralidade na educação é necessário não ignorar a atividade vital deste ser humano, que é o trabalho. Assim, lemos em Manacorda (2007, p. 77) que,

(...) O tema do trabalho, que procuramos considerar em toda a sua contraditória fecundidade nos textos marxianos, para melhor determinar seu possível fundo de conteúdo no processo de ensino do futuro, requer ser completado com uma investigação sobre a pessoa e sobre a perspectiva do seu desenvolvimento, definido por Marx como omnilateral, realizado justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital. E já vimos que a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação.

Manacorda (2007, p. 91) analisa o tipo de ser humano omnilateral proposto por Marx, que é superior ao ser humano existente, no sentido da possibilidade do exercício de suas potencialidades, sua “riqueza”, superando as “efetividades” históricas, estabelecidas pela divisão social do trabalho no capitalismo. Ele sugere que, da mesma forma que a classe operária pode superar as classes superiores e médias por meio de sua autovalorização diante do capital, esse tipo de ser humano será construído por meio de processos histórico-culturais que não renunciam à unidade entre trabalho e educação, mediados pela ciência e a cultura.

No nosso entendimento, a educação musical colabora com a formação deste ser humano superior, não no sentido elitista que a hegemonia propõe ou impõe, criando hierarquia entre os saberes, quando, por exemplo, fragmenta e elitiza a arte, mas, sim, na busca da completude do conhecimento como direito de todos.

Manacorda (2007) aborda a práxis educativa, como processo e não como evento isolado e casual. Assim, a apreende como uma necessidade ética para a reintegração dos saberes, superando as unilateralidades impostas moralmente pela divisão social do trabalho no capitalismo. Significa que aquilo que a(s) moral(is) divide(m), a ética pode integrar e ressignificar de forma integradora. Este é o aspecto da aprendizagem significativa a ser destacado. O autor destaca a importância de reunificar as estruturas da ciência com as da produção e enfatiza a necessidade de um ensino tecnológico que seja teórico e prático ao mesmo tempo. Além disso, menciona que a práxis educativa deve se basear em um modo de ser

associativo e coletivo, que esteja ligado ao desenvolvimento real da sociedade e que promova a não separação dos seres humanos em esferas estranhas e contrastantes. Assim, Manacorda (2007, p. 84), baseando-se no ideário deixado por Marx, propõe uma práxis educativa que,

(...) ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido a sociedade real que o circunda.

A música, compondo o universo das artes e até mesmo como componente ontológico do ser humano, pode contribuir para formar o humano completo, pela omnilateralidade, (re)unindo os inseparáveis de acordo com Gramsci (2006), *Homo faber e Homo sapiens*⁷; ou deformar (Arroyo, 2002; 2015), pela exacerbação da unilateralidade, quando abordada apenas em seu aspecto técnico. Assim, a educação musical, assumida na docência com compromisso ético-político humanista, tem o potencial de desenvolver esta abordagem na práxis educativa que, além da relação teoria e prática, considera a percepção e a sensibilização estética. Dessa forma, “O fato de a estética refletir a crítica social do elemento ideológico das obras de arte em vez de a repetir mecanicamente, constitui o limiar da sua consciência social em relação ao pedantismo” (Adorno, 2008, p. 350).

Nessa perspectiva, mais que repetição, diletantismo e pedantismo, a música, por meio da educação musical, representa, na formação educacional, uma reflexão que transcende a mera contemplação mecânica, cumprindo, do nosso ponto de vista, o papel associativo e coletivo exigido pela práxis tal como proposta por Marx e apresentada por Manacorda (2007) quando reflete a crítica social através da estética e promovendo a união com a sociedade real que o circunda. Da mesma forma, a teoria crítica frankfurtiana contribui com essa perspectiva, quando discute temas como a indústria cultural, a padronização e mercantilização da arte (Adorno 1985, 1993, 1995, 1996, 2008, 2011), como categorias explicativas da realidade concreta dos indivíduos.

O conceito de práxis educativa, que Manacorda (2007, p. 88) apresenta, se realiza no ser humano omnilateral, por meio de um esforço contínuo que não deixa passar nenhum aspecto do conhecimento, expresso em uma “totalidade de forças produtivas”. Dessa forma, corrobora Gramsci (2006), que propõe o conceito de escola unitária, para a realização da práxis educativa emancipatória. Para ambos, na atividade educacional não se separa, ou não deveria se separar,

⁷ Homo faber e Homo sapiens são termos que se referem a diferentes componentes do trabalho humano onde o Homo faber é o técnico, que se refere à necessidade de o homem controlar o seu entorno através de ferramentas criadas por ele mesmo e o Homo Sapiens significa o “homem que sabe”, o “intelectual” que racionaliza o fazer.

a vida prática da vida pensante. Assim, por exemplo, nessa perspectiva, a música é “coisa de gente”, antes de ser “coisa de músico”, assim também a ciência, a qual é “coisa de gente”, antes de ser “coisa de cientista”.

Gramsci (2006) entende que a escola unitária, que deve ser pública e de direito de todos, deve assumir a tarefa de inserir os jovens na vida social em sentido amplo, ou seja, inculcando a capacidade para a criação intelectual e prática. O autor explica que a organização prática da escola unitária que ele propõe “é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos estudantes e com os fins que a própria escola pretende alcançar” (2006, p. 36). Na sequência, Gramsci (2006, *idem*), que via a escola como um meio de superar o senso comum e o folclore, aponta que,

(...) A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Nessa perspectiva, Gramsci (2006) enfatiza, também, a importância de o estudo formativo ser desinteressado, uma vez que não buscaria somente fins práticos imediatos, mas, “desinteressadamente” visaria, também, a sensibilização, o desenvolvimento interior da personalidade por meio de uma consciência histórica balizada na realidade concreta, ou seja, é o “saber orientar-se na vida” (Gramsci, 2006, p. 32). Assim, se referindo à realidade italiana das décadas de 1920/1930, que passava por uma profunda reforma educativa, a Reforma Gentile, apontada para os “interesses” fascistas de Mussolini, Gramsci (2006, p. 49), visando superar a perspectiva fascista, explica que, na educação básica,

(...) o estudo ou a maior parte dele deve ser [...] desinteressado e não predeterminado o destino do estudante e sua futura atividade, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que "instrutivo", isto é, rico de noções concretas.

Neste sentido, parece correto e necessário que a educação musical se faça desinteressada, ao conectar as experiências humanas, por meio de ricas “noções concretas”, como uma linguagem universal, como “um processo de sensibilização do indivíduo” (Cerveira, 2015, p. 7) e não restrita a, por exemplo, preparar profissionais para performances de execução técnica e/ou para o mercado de trabalho.

A finalidade da educação, segundo Saviani (2015), é a formação da humanidade em cada indivíduo produzida pelo próprio homem, permitindo que ele se torne parte do processo histórico e cultural da sociedade. A educação, então, visa a assimilação de conhecimentos, valores, capacidades e atitudes que são necessários para que os indivíduos possam se desenvolver plenamente e contribuir para a transformação da natureza e da sociedade. Assim sendo, o trabalho educativo deve ser o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos humanos. Significa dizer que quando não há o desenvolvimento inteiro dos indivíduos, não há o desenvolvimento integral do ser humano.

Para Mészáros (2008), perspectivas emancipatórias para a educação, precisam enfrentar as internalizações do capitalismo, como resistência à ideologia dominante. Assim, propõe uma educação transformadora, para além do capital, que ensina as pessoas a lutarem por uma sociedade onde todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso, e, emancipatória em relação ao modo de produção capitalista. Por isso, propõe uma formação que cria condições para o questionamento da ordem social existente, que incentive o pensamento crítico sobre o mundo e a luta por uma sociedade justa e igualitária, na prática, na vida comunitária, onde o enigma da democracia se resolve. Portanto, para Mészáros, o papel da educação é supremo para o que entende ser a transcendência positiva da autoalienação do trabalho sob o metabolismo societário capitalista, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas, adequadas a mudar as condições objetivas de reprodução, como para construir uma automudança consciente dos indivíduos envolvidos com a criação de uma ordem social radicalmente diferente da capitalista. Seguindo a tradição marxista, o autor propõe um processo educativo amplo que contribua com a construção de uma sociedade democrática, uma sociedade de produtores livremente associados.

Uma práxis educativa para além do capital, que tem a omnilateralidade como fim, coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem (Penna, 2008), proporcionando, a partir do nosso lugar de fala, considerando a educação musical, experiências musicais significativas e concretas. Na verdade, práxis, segundo nosso entendimento de Marx e do pensamento marxista, se refere à atividade livre, criativa e autônoma, que não dicotomiza teoria e prática, por meio da qual o ser humano cria, transforma e conforma seu mundo histórico e a si. Isso coincide com os meios necessários para se construir de forma prática a omnilateralidade. No pensamento de Marx, a práxis se faz revolucionária, e é, por isso, considerada como o elemento central que pode levar à transformação do mundo. Marx vê o ser humano como um

ser de práxis, capaz de criar e transformar a sociedade, opondo-se ao trabalho alienado (Bottomore, 1988).

Nessa perspectiva, a práxis educativa, imbuída do verdadeiro sentido da educação, que é a omnilateralidade, empreendida por professores que se formaram no ensino superior em universidades que, também, compreendam e não abram mão do sentido emancipatório da educação, também se faz revolucionária porque é um instrumento de transformação social. Dessa forma, toda instituição educacional formadora, em todos os níveis, e claro, todos os educadores precisam compreender os processos educativos e refletir para melhorar sua prática. A partir disso, fica claro que a práxis educativa é uma ação orientada e dotada de sentido, de acordo com Vásquez (1997), que, no nosso entendimento, apreende o sujeito da ação praxica como agente de transformação social que busca emancipar-se e emancipar o mundo que o cerca das amarras da alienação.

Uma educação reflexiva e libertadora, conforme explica Freire (1979), não transforma a realidade social. Contudo, ela transforma pessoas, e estas podem transformar o real, aprofundando a democracia, que, por não temer o conhecimento e nem a razão histórica, promove uma formação humana mais completa.

Entretanto, contrariando as necessidades que envolvem a formação omnilateral e praxica discutida até aqui, e, nos termos gramscianos, “desinteressada”, tem havido no Brasil, sobretudo com a proposta da BNCC e do NEM, a partir de 2017, uma crescente adoção da lógica instrumental mercadológica e empresarial na Educação. Mesmo esta pesquisa sendo de caráter científico e acadêmico, não é muito dizer que tal fato é muito preocupante, uma vez que tal perspectiva promove uma abordagem utilitarista que busca gerenciar a educação, e consequentemente o ensino, de forma reducionista, submetendo-a aos interesses do mercado e dos arranjos produtivos. Isso tem afetado o fazer do professor, secundarizando sua autonomia e importância.

Nesse contexto, Silva (2018, p. 259) reitera que tais reformas educacionais, por estarem “pautadas em uma lógica instrumental e mercadológica [...] esvazia os sentidos políticos da educação [...] e concebe o professor apenas como agente de transmissão de conteúdos”, comprometendo a autonomia docente e a capacidade de estimular a reflexão crítica dos estudantes, assim como sua sensibilização.

2.2 O potencial formativo da Arte, a sensibilização e a questão da música: a educação musical na escola.

A participação da música nas interações humanas é muito necessária, por isso, inegavelmente importante, sobretudo, na escola, que tem como uma de suas finalidades a formação do sujeito sensível, capaz de perceber-se no mundo não exclusivamente como “meros seres genéricos” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 41). A música faz parte do dia a dia escolar, tanto na construção das sociabilidades, das interações em eventos gerais da escola quanto na construção das subjetividades dos indivíduos (Melo Junior, 2017). Sobre o poder formativo da música, Adorno (1993) aponta para o que ele chama de estandardização em antagonismo com o ideal de construção de individualidade, de sensibilização. O autor explica que,

(...) A audição da música popular [por exemplo] é manipulada não só por aqueles que a promovem como a indústria cultural (...), num sistema de mecanismos de resposta totalmente antagônico ao ideal de individualidade numa sociedade livre, liberal. (Adorno, 1993, p. 120, grifo nosso).

Nesse sentido, segundo Melo Junior (2017), em um trabalho que pretendeu identificar o ideário formativo e musical de Adorno, observamos pontos interessantes acerca do pensamento do sociólogo alemão sobre formação humana e música: crítica à padronização e à mercantilização da arte e a imposição de modelos predefinidos estandardizados. Ademais, o autor identifica que Adorno (1995) defende a importância do despertar da consciência crítica, por meio da qual o estudante pode se tornar protagonista de sua própria aprendizagem e resistir à homogeneização proposta pela indústria cultural e seus produtos para o consumo, cada vez mais rápido.

Se a música, que compõe o universo das artes, faz parte da formação do ser humano, podendo este ser formado omnilateralmente ou deformado/instruído pelas unilateralidades, como também aponta Arroyo (2002; 2015), ela não pode ser ignorada, descartada, secundarizada, nas políticas educacionais, sobretudo considerando seu caráter formativo. Ademais, as Artes/Música, muitas vezes, são pouco compreendidas pelos professores de Música quanto ao seu aspecto formador. E essa alienação em relação ao trabalho docente e à práxis pedagógica causa danos formativos, pois, se assim for, a formação humana poderá não ser emancipatória e nem omnilateral, apontada para a construção do inteiro e autônomo. Sem a Arte/Música, e uma consequente Educação Musical, inclusive como componente curricular, a omnilateralidade, sentido maior da educação, pode ficar mutilada. Dessa forma, os seres

humanos podem se tornar “meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força” da mercadoria (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 41).

Por tudo isso, para que a educação musical seja, de fato, emancipatória, é necessário que ela se posicione a partir do humanismo e da defesa da democracia, pois tais sentidos, formativo e de regime político, se mostram éticos no seu modo de ser e de estar.

No atual momento do capitalismo, em que as concepções e práticas do neoliberalismo incidem sobre a educação escolar, e também, em que o ensino de música é por vezes tecnicista, segregacionista e fragmentador, a educação musical precisa se fazer contra hegemônica, haja vista que, por exemplo, a BNCC, apesar de trazer em seu escopo o componente “Arte”, tem implementado, de forma similar, a “polivalência”⁸ retomando a proposta da ditadura militar (1964 - 1985) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 (Lei n.º 5692/1971) “sob a justificativa de uma suposta “interdisciplinaridade”, posta pela BNCC sob a nomenclatura de “Artes Integradas”” (Wengärtner; Sperber; Carvalho, 2020, grifo dos autores).

As Artes Integradas quando, de fato, se faz pela integração e pela interdisciplinaridade, representam uma abordagem educacional que busca promover a construção de conhecimentos por meio da intersecção entre diferentes áreas do saber e não apenas e simplesmente entre as linguagens artísticas (Faria, 2022a), valorizando tanto a experiência sensorial estética quanto a conexão entre arte, vida e aprendizado. O texto da BNCC sobre as artes integradas (Brasil, 2017, p. 197) diz que ela “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação”. Este referido texto, contudo, e talvez propositalmente, aborda o tema muito superficialmente, dificultando sua concreta compreensão e uma consequente oportunidade para a prática da polivalência de forma consequente e significativa, isto é, formativa, no ensino das Artes.

Monteiro (2022), que defende as Artes Integradas, destaca muitos pontos em sua pesquisa e dois deles se relacionam com aspectos destacados em nossa pesquisa também. Um ponto é a experiência estética que, no trabalho da autora, é fundamentada em Dewey (2010) no livro *Arte como Experiência*; e o segundo, a aprendizagem significativa. Contudo, este segundo, apesar de Monteiro (2022) não o relacionar diretamente com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000), possui conceitos caros relacionados à teoria deste autor. Os

⁸ A polivalência nas artes em nosso trabalho é entendida não somente como a capacidade do professor, do polímata (indivíduo que estuda ou que conhece muitas ciências), antes também, como a prática, forçada, induzida ou exigida, do ensino das várias linguagens de Arte por somente um professor e não deve ser confundida com a interdisciplinaridade.

referidos conceitos são as Artes Integradas como “construção formativa sobre os pontos fortes dos estudantes, por meio das inteligências mais dominantes, promovendo uma aprendizagem significativa” (Monteiro, 2022, p. 54) e aprendizagem pela tradução de “estímulos sensoriais em símbolos cognitivos, pois, por ser essa característica que acontece a significação das experiências artísticas tornando-as envolventes” (Monteiro, 2022, p. 101). Estes são pontos consonantes com a teoria de Ausubel (2000) em relação a uma aprendizagem relacionada com algo que faça sentido ao estudante e que seja incorporada como ampliação de perspectivas. A autora trata, então, das possibilidades de aprendizagem ao explorar diferentes dimensões e formas de interação com o conhecimento, tornando-o mais significativo e acessível, mediadas pela experiência, ao mesmo tempo em que promovem uma aprendizagem estética que articula emoção, cognição e ação.

Postos tais argumentos, percebe-se que a simples apropriação do termo “artes integradas” pela BNCC não é suficiente para que se realize a integração supostamente pretendida pelo documento, podendo culminar, como relatam Wengärtner; Sperber e Carvalho (2020) em sua pesquisa, na impossibilidade da prática da polivalência de forma significativa, pois, se trata de uma inclusão excludente.

Este ponto de vista se mostra, de fato, generalista e excludente, pois, ao mesmo tempo que pretende juntar todas as áreas das artes, exclui conhecimentos importantes que um professor específico poderia desenvolver. Tal perspectiva, denominada “polivalência”, mas, que limita a ação docente, influencia na autonomia e funcionamento da disciplina de Arte, assim como, compromete o trabalho do professor. Isso porque professores de “Arte” sempre carregam consigo, em sua formação acadêmica e profissional, uma especialidade das “artes”: ou a Música, ou as Artes plásticas, ou o Teatro; ou da Dança, etc., que exigem expressar-se livremente por meio da docência, na relação ensino-aprendizagem dentro do amplo universo das artes.

Dessa forma, a polivalência, que tem implicado em impor ao professor de Artes, um ensino de múltiplos e genéricos saberes acerca de “todas as artes”, como mera técnica, tem se mostrado um problema para a efetivação das Artes na educação básica, sobretudo no ensino de Arte/Música (Ortiz, 2020). A autora diz que, apesar das alterações nos documentos legais e dos movimentos das associações de educação musical, a polivalência é uma das práticas que persistem no contexto pedagógico dos professores de Arte/Música, mesmo sendo criticada, desde a década de 1970 (Ortiz, 2020, p. 47). Corroborando esta ideia, Penna (2008, p. 142), explica que “Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e das

propostas dos Parâmetros, o ensino de Arte/Música continua submetido ao campo múltiplo da arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar”.

Fortalecendo o que temos apresentado até aqui, a polivalência, que é entendida por Ortiz (2020, p. 21) como a prática de um único professor ter que ensinar todas as linguagens da arte, não era defendida nem pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, apesar de passíveis de críticas como, por exemplo, quanto à sua pouca efetividade (Barbosa, 2008), tais documentos criticavam esta abordagem. Isso fica claro, pelo menos para nós, pela seguinte afirmação no próprio documento se referindo à polivalência:

Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (Brasil, 1998, p. 27).

Significa dizer que a polivalência cria um contrassenso, no sentido de separar quantidade de qualidade ao propor o “tudo”, ou seja, todas as linguagens de arte tratadas superficialmente por um único professor, em detrimento de “algo” concreto, isto é, da aprendizagem significativa. Diante de todas essas perspectivas, o ensino das Artes na educação básica ainda se mostra em disputa. Assim, com o avanço da perspectiva neoliberal, atualmente, as novas orientações curriculares têm colocado o termo polivalência em discussão novamente⁹, pois, na BNCC, “o princípio de interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas se confunde com prática polivalente” (Ortiz, 2020, p. 55).

Ademais, “integração” e “interdisciplinaridade”, de acordo com Barbosa (2006), são valores e sentidos pedagógicos e epistemológicos que apontam para um tipo de formação humana em que a totalidade, o inteiro, é expressão do “histórico”, de toda complexidade que envolve o ser humano como ser histórico. A BNCC fetichiza e banaliza o sentido que tem, de fato, a interdisciplinaridade. Assim, epistemologicamente, interdisciplinaridade, de acordo com Barbosa (2006, p. 39) é o “elo (ou espaço, ou área) verdadeiro ou histórico que há entre as várias áreas do conhecimento”, onde nenhuma perde sua identidade e muito menos serve à outra como mero suporte. Ondas Sonoras não são de propriedade da Arte/Música e nem notas agudas e graves de propriedade da Física, contudo podem ser elos de encontro entre as duas áreas do conhecimento.

⁹ Em 2016, ainda na gestão Dilma Rousseff, durante o mês de maio, período em que se deu seu afastamento da presidência, o parágrafo 6º do artigo 26 foi alterado pela Lei nº 13.278 de 2016, abrindo precedente para a interpretação e execução da polivalência.

A partir do entendimento de Barbosa (2006, p. 40) a interdisciplinaridade é a capacidade de “apreensão teórica dos nexos histórico-ontológicos que explicam e revelam a realidade e o conhecimento na sua totalidade dialética e contraditória”. Dessa maneira, do ponto de vista interdisciplinar, o que se junta em cooperação, ao se separar, não muda identidade, especificidades, mas sim amplia as perspectivas disciplinares, tornando as áreas mais significativas pela via da ampliação dos contextos e das perspectivas. Por isso, considerando que a forma aparente de todo fenômeno é disciplinar, particular, excludente, segundo Barbosa (2006) o movimento histórico-dialético expresso na interdisciplinaridade apreende o ‘particular’ fundamentado no ‘geral’ e o ‘geral’ explicado pelo ‘particular’. Esse é um movimento em que ‘particular’ e ‘geral’ contêm-se e explicam-se mutuamente, por serem semelhantes, mas, diferentes, contraditória e concomitantemente.

Dessa forma, o professor de Artes precisará, de fato, ter uma compreensão ampla do universo das artes; música, dança, artes visuais e teatro e de seus amarrilhos histórico-culturais. Agora, seu exercício docente será sempre a partir de sua formação como “artista”, que implica uma especificidade/especialidade dentro deste universo. Na relação ensino-aprendizagem, caberá ao docente em Artes, por meio do exercício/atividade artística, formar a sensibilização da parte para o todo. Podendo voltar à parte e ao todo sem mutilações ou estranhamentos. Por exemplo, um professor de Arte/Música, ao trabalhar a “Catira” pode relacionar os conhecimentos da parte musical com áreas diversas da sua, como, por exemplo, História, Geografia, Sociologia, no movimento do geral para o particular. Mas, conhecimentos específicos como o ritmo, o instrumento musical, a execução instrumental para a “Catira” são também imprescindíveis e próprios do professor de Arte/Música, como já dito, a partir de sua formação como “artista”. Portanto, o ‘lugar particular’ das disciplinas precisa ser preservado, cabendo às diretrizes educacionais reconhecerem tais ‘lugares’ e dinamizá-los, aproximando-os por meio de eixos integradores. Entretanto, isso não pode significar descaracterizar ou desqualificar saberes em benefício de outros, ou pior: em benefício da manutenção de uma ordem social excludente.

Nesse sentido, Penna (2008) apresenta uma visão de ensino musical, nosso foco, referenciada por Bourdieu (1998), a partir do capital cultural do estudante, procurando fazê-lo tomar consciência do que já dispõe, e procurando expandir. A educação musical, dentro do universo das artes, então, assume aspectos de humanização e democratização da música, já que música não é meramente “coisa de músico”, pois, compõe o Ser próprio de todos os seres humanos. Isso significa que, mesmo existindo músicos especializados, a música, como expressão da arte por meio do som, é uma “coisa de todos”. Desta forma, nos termos

apresentados e que defendemos, a educação musical pode se constituir como elemento fundamental na construção social do sujeito inteiro, omnilateral que integre como práxis o fazer e o pensar, um sujeito que possa “pensar e saber orientar-se na vida” (Gramsci, 2006, p. 32).

A partir de todas essas considerações, fica claro que as práticas de ensino não devem estar dissociadas do contexto dos atores educacionais, isto é, discentes e docentes. Cabe aqui um questionamento quanto às habilidades técnicas propostas pela BNCC (Brasil, 2018), se tais diretrizes não poderiam acarretar, propositalmente ou não, em uma tentativa de padronizar as práticas pedagógicas em detrimento da práxis educativa, que é o que, presencializando, pessoalizando e se atentando à vida prática cotidiana, de fato, fundamenta e explica o exercício docente.

Nessa perspectiva, o professor de Artes, considerando, em especial, a educação musical compromissada com a formação humanista, pretende a emancipação do indivíduo para além do tecnicismo, tornando-o capaz, por meio da sensibilização e de uma consciência histórica que o contextualiza como indivíduo social, de questionar a realidade, desenvolver o pensamento crítico e agir de forma autônoma (Adorno e Horkheimer, 1985). Reitera-se, portanto, que a educação musical desde que autêntica, pautada no humanismo, visando a formação do sujeito crítico e emancipado e não como atualmente, que está sob a hegemonia da razão neoliberal, se constitui como resistência às ideologias dominantes que pretendem a homogeneização pela indústria cultural e a manipulação das massas para seus interesses mantenedores da ordem vigente.

Ao se considerar na educação musical uma abordagem da música para todos, e não apenas para os iniciados na linguagem musical, profissionais e amadores, é fundamental considerar a educação estética, uma vez que esta está apontada para a valorização da vivência refletida, por meio da qual se apreende o belo de forma imaginativa, criativa e autônoma uma vez que a estética reflete “a crítica social do elemento ideológico das obras de arte em vez de a repetir mecanicamente” (Adorno, 2008, p. 350). Significa dizer que os processos que visam educar esteticamente estão comprometidos com valorizar o “belo” e o “feio” (não belo). Ou seja, na capacidade imaginativa e de sensibilização, nos processos criadores e criativos, que envolvem inspiração e emoção, no próprio desenvolvimento humano, enfim, considerando a complexidade da historicidade e da estética.

Contudo, de acordo com Costa (2017) são poucos os teóricos que se dedicam aos estudos de educação estética, principalmente se a considerarmos de forma categórica, a partir de pensamentos críticos e reflexivos que buscam tratar a formação musical como uma questão social, como propõe, por exemplo, o materialismo histórico-dialético iniciado por Marx.

Nos termos aqui apresentados, a educação estética assume um papel crucial na construção de um processo educativo omnilateral e emancipatório. Torna-se fundamental na formação de indivíduos capazes de, por meio da análise dialética e da construção de síntese de superação, que implica apreender a totalidade, as mediações e a contradição inscrita no objeto, superar as barreiras da alienação em relação à coação instrumentalizada das artes, sobretudo da música, que compõe nosso objeto de pesquisa. A formação humana, por meio da educação escolar, para que seja inteira e emancipatória, reitera-se mais uma vez, precisa contemplar o universo das artes, e dentro dele nosso foco é a valorização da educação musical, sendo ela fundamentada por uma perspectiva democrática, garantida a todos, pois, do contrário, será elitista, tecnicista e segregacionista.

Cordeiro (2022), que pesquisa sobre a perspectiva democrática da musicalização na infância, identificou que a música nas escolas ainda se depara com as problemáticas da precariedade quanto aos professores não formados em universidades e a consequente generalização que um profissional sem formação especializada, mas, possuidor do notório saber, pode causar. Segundo o atual texto da LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 61 e inciso IV, os profissionais com notório saber são aqueles não necessariamente formados em licenciatura, mas, que, também são considerados profissionais da educação escolar básica. Nesse sentido, podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua experiência profissional, desde que atestados por titulação específica ou prática de ensino em corporações privadas em que tenham atuado. Significa dizer que o “notório saber” desenraizado da formação pedagógica para a docência, tende a ser refém das technicalidades e do fazer reprodutivista.

Na nossa compreensão, a formação inicial universitária é fundamental e condição *sine qua non* para o exercício docente. Pela via da formação concomitante entre teoria e prática, ao nível superior, o docente pode, na relação ensino-aprendizagem, por exemplo, mostrar como a música se revela uma linguagem universal, transcendendo fronteiras e conectando as experiências humanas. Negar a formação musical como “um processo de sensibilização do indivíduo” (Cerveira, 2015, p. 7) para além da formação do músico é negar a humanização. Isto posto, entendemos que a música tem o potencial de sensibilizar os seres humanos, independentemente de sua expertise musical. Contudo, no âmbito da educação musical, dirigida à educação básica, são os docentes, formados para além do sentido estrito do “notório saber”, ou seja, para além dos que tem apenas “formação” técnica e boa vontade, quem tem condições de realizar movimentos do todo para a parte, a partir da parte, podendo voltar ao todo e à parte de forma refletida e historicizada.

Ademais, além de corroborar o modelo tradicional de ensino, em se tratando de música, professores que apenas tocam (Penna, 2014, p. 51, 52) no ambiente da sala de aula, ao se depararem com desafios como condições de trabalho diferentes da escola especializada de música, diferentes vivências musicais e diferentes expectativas em relação à aula de música, terão grandes dificuldades, pois, estes desafios exigem novas reflexões e formação para além da prática e dos interesses da formação para o virtuosismo técnico e performático.

Essa anterioridade representada pela música e sua função social humanizadora, é uma percepção mais possível, reitera-se, para quem tem/teve formação acadêmica, por meio da qual se aprende a pedagogizar a educação musical, antes mesmo da performance, o que vai exigir formação inicial e continuada como expressão do humanismo.

A democratização da música pela educação musical não se limita ao aprendizado técnico possível de ser transmitido por quem detém apenas o notório saber. Mas, sim, abrange aspectos estéticos como a sensibilidade, a expressão criativa, a cidadania ativa, o crescimento intelectual e o bem-estar emocional (Gainza, 2002; Beineke, 2021). Iniciativas como oficinas de música, projetos sociais, inclusão da educação musical nas escolas e o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) facilitam o acesso à música para todos e elevam o sentido da docência no universo das artes.

Democratizar a música pela via da educação musical na escola é contribuir para a construção de um mundo mais humanizado. Assim, todo potencial formativo da Arte e da Cultura se tornam ferramentas de transformação social no sentido da democracia participativa. A música e a educação musical, nos termos e perspectivas apresentadas até aqui, se constituem, então, instrumentos da práxis educativa que o professor, por meio da docência, desenvolve na relação ensino-aprendizagem, e que, para além de relacionarem a teoria e a prática, “transformam (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (Bottomore, 1988, p. 460). A construção desse mundo humano e histórico por meio da educação parece coincidir com os pressupostos da verdadeira liberdade humana e de realização da omnilateralidade.

2.3 Liberdade e liberalismo: entre o concreto e o pseudo-concreto.

Discutir o conceito de liberdade, tão caro à concepção humanista e à formação verdadeiramente omnilateral do sujeito livremente associado, mas, que, no liberalismo é liberdade ilusória, se faz necessário para a compreensão da importância da democratização da música via educação musical na escola, por um lado, e do desvelamento da ação neoliberal na práxis pedagógica, por outro. Curiosamente, a liberdade proposta pelo liberalismo, defende a

liberdade restrita ao domínio do ‘natural’ (Paro, 1999), no sentido do *laissez faire, laissez aller, laissez passer*¹⁰, o que, estabelecendo a competição social e o individualismo, acaba culminando em ações como o gerencialismo, o controle e a instrumentalização na Educação, por exemplo.

Existe uma ilusão na ideia de liberdade do liberalismo e encontramos em Santos e Araújo (2020), fundamentados em Arendt (2011) evidências desta ilusória liberdade. Tais autores, que ou se reivindicam ou dialogam com o materialismo histórico-dialético, apreendem o indivíduo como indivíduo social, isto é, formado por determinações sociais. Assim, entendem que no liberalismo é valorizada a liberdade individual formal, que apreende o indivíduo como um em si individualista. Estes autores entendem a perspectiva de liberdade proposta pelo liberalismo como liberdade negativa, entendida como “lei natural”, expressa como ausência de interferência, sobretudo política. Essa liberdade negativa ocorreria em detrimento da liberdade positiva, presente na ação política. Assim, afirma-se que a tradição liberal “se concentra no bem-estar individual e esquece o espaço da ação pública” (Santos; Araujo, 2020, p. 206), isto é, no nosso entendimento dos autores, “se esquece” da condição social ontológico-histórica do indivíduo.

Por isso, é importante a compreensão do indivíduo e suas particularidades, porém, como sendo o resultado da relação social estabelecida entre os seres humanos (Horkheimer; Adorno, 1973). Tais particularidades, como por exemplo, “sua própria história; suas características físicas, mentais e espirituais diferenciadas, dados pela sua capacidade de decisão e crítica” são formadas “pela convivência” (Costa, 2017, p. 52, 53). Em Horkheimer e Adorno (1973, p. 25) temos a base da sociedade constituída no reconhecimento da individualidade, bem como a individualidade formada na convivência com os outros. Assim, estes autores explicam que a sociedade, no seu mais importante sentido, seria

(...) uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral (Horkheimer; Adorno, 1973, p. 25).

¹⁰ Laissez-faire é um termo comumente traduzido como “deixar fazer” que simboliza a necessidade do Estado de se abster do seu controle na economia, permitindo assim que o mercado se autorregule a partir da lei da oferta e demanda e da livre concorrência. O consenso histórico indica que a expressão laissez-faire tenha sido inicialmente cunhada pelo Marquês de Argenson, escritor francês e Secretário de Estado para Assuntos Externos de Luís XV entre 1744 e 1747. A expressão completa, no entanto, seria: laissez faire, laissez aller, laissez passer, le monde va de lui-même. Em tradução livre, seria algo como “deixe fazer, deixe ir, deixe passar, o mundo vai por si mesmo”.

Posto isto, entendemos que a liberdade, em sua totalidade concreta, manifesta na individualidade e no convívio social, pode ser plenamente realizada na escola pública, espaço social e democrático por excelência, por meio, por exemplo, da arte. Isso pelo fato desta ser potencialmente formativa e crítica e realizada na coletividade pela Educação, desde que não seja “gerenciada” para determinados fins que não a liberdade desinteressada, na explicação de Gramsci (2006).

O gerencialismo empresarial na educação contradiz o caráter educativo essencial das escolas, pois, ao propor a liberdade individualista nos termos do empreendedorismo e da proatividade positivista, subjuga os fins educativos a uma lógica de mercado através da busca pela eficiência interna e o controle do trabalho alheio (Paro, 1999). A interferência do neoliberalismo nos assuntos educacionais impacta negativamente a formação dos professores, seu trabalho docente e a formação dos estudantes, promovendo uma interdição de conhecimento crítico.

Posto que o liberalismo se apresenta como promotor da “liberdade”, na verdade, ele se mostra oposto à emancipação humana. Então, como se dá essa tal “liberdade” no liberalismo? Por que o liberalismo intenta instrumentalizar a Educação se ele, liberalismo, propõe uma liberdade como ausência de controle para além do natural? De acordo com Paro (1999), a liberdade, restrita ao domínio do natural, não basta para a construção da humanidade, já que o ser humano, sendo natureza e transcendência, ser de educação e trabalho, que se constrói histórica e culturalmente, precisa de uma educação que vá além da ausência de direcionamento, uma vez que o ser humano vai se orientando e se instruindo na relação dialética e dialógica com os outros, isto é, de forma democrática e histórico-culturalmente. A questão que se coloca é: que tipo de instrução? Para quais objetivos?

A liberdade no liberalismo, ao afirmar a competição e a concorrência individual, o direito ilimitado de comprar e vender, se mostra limitada pelas situações de poder e propriedade que independem da vontade dos indivíduos. Assim, o liberalismo tenta esconder o fato de que, em uma sociedade liberal-capitalista, os interesses dos menos favorecidos são submetidos aos dos dominantes no mercado. Percebe-se que as leis naturais não se aplicam às relações interpessoais. Dessa forma, a liberdade total se torna uma ilusão, uma vez que a verdadeira liberdade é fruto de construção histórica que se dá nas relações democráticas e éticas. Corroborando tais argumentos, Paro (1999, p. 103) explica, se referindo às ideias de Marx, que a natureza representa o domínio da necessidade, enquanto a liberdade “é construída, não preexiste à ação humana”. Nessa perspectiva, a verdadeira liberdade é uma construção histórica,

“é uma atividade histórica que cria formas correspondentes de convivência humana, isto é, de espaço social” (Kosik, 1969, p. 221).

A educação é a constante atualização cultural dos indivíduos, segundo Paro (1999), onde o educador é o guia para incentivar, desvendar, contribuir para a formação humana, pois esta é a função da escola e do educador. No entanto, a preocupação em instrumentalizar a escola para a preparação para o mercado de trabalho é constante, o que pode ser diagnosticado na disputa ideológica pelo currículo e seu conteúdo (Almeida, I.; Almeida, G., 2024). O papel da escola deveria ser a atualização histórico-cultural desinteressada dos indivíduos, e não a formação para o mercado, responsabilidade que deveria caber ao próprio mercado (Paro, 1999).

A escola, na ideologia neoliberal, não prepara, de fato, para o trabalho em sentido amplo, como atividade vital para a formação humana integral, mas, sim, para o mercado, normalizando a sociedade do capital e suas injustiças. A Gerência de Qualidade Total na educação enfatiza o controle do trabalho alheio, em vez de promover a qualidade em quantidade (Paro, 1999). A ideologia neoliberal na educação influencia não apenas os conteúdos, determinando-os, mas, também, fomentando a participação dos estudantes nos procedimentos gerenciais do mercado e inculcando ideologias como a do empreendedorismo (Paro, 1999).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) utiliza, atualmente, o chamado Circuito de Gestão Goiano como modelo de gestão escolar. Implantado em 2012 pelo Instituto Unibanco, como parte do programa Jovem de Futuro para gerenciamento de metas, foi expandido na gestão atual do governo Caiado (2023 - 2026) para todas as escolas da rede estadual. Segundo palavras da secretária de educação Fátima Gavioli, durante a transição, “A partir de agora [2022/2023], o Instituto Unibanco vai se preparando para nos passar essas metodologias” (Goiás, 2022, grifo nosso). Seguindo a mesma ideia de gerenciamento da Gestão de Qualidade Total gerenciando e monitorando as metas e os resultados escolares.

Nesse sentido, o neoliberalismo não somente impõe regras econômicas, mas também, molda subjetividades e modos de vida da “sociedade aos anseios do capital” (Barbosa; et al., 2024). A educação, interessada e instrumentalizada pelo neoliberalismo, contribui para a criação de sujeitos adaptados ao modo de vida capitalista, perpetuando relações de poder e desigualdade.

Segundo Barbosa et al. (2024) a racionalidade capitalista impõe a competitividade em todas as relações sociais e humanas. Dessa forma, a competição promovida pelo liberalismo pode mascarar os reais índices de educação, motivando escolas a se destacarem pela aparência de qualidade, que é, na verdade, o fetiche da mercadoria travestido de “IDEB”. A hegemonia

neoliberal nas relações pessoais e trabalhistas, pode resultar na perda da identidade de classe e na aceitação do individualismo, como ‘novo normal’. Isso tem estabelecido um tipo de alienação que, por exemplo, faz com que pessoas mais pobres e de classe média se posicionem contra medidas que visam a taxação dos super-ricos, sob o argumento da defesa de uma suposta liberdade e iniciativa privadas, como se riqueza e pobreza ocorressem por determinações de “leis naturais”.

Na educação, a lógica neoliberal cria uma aparência de liberdade e eficiência que oculta a realidade subjacente de controle e dominação. As relações sociais, pautadas pela lei da selva (Paro, 1999), desumanizam e fragmentam o entendimento do mundo em sua totalidade concreta. A total liberdade na educação, uma ilusão liberal, não considera a necessidade de orientação e direção para a formação integral dos indivíduos, do ser inteiro. Esta tendência à fragmentação da educação impede o desvelamento da realidade concreta e sua dialética explicativa, pois, o pseudo assume o lugar do verdadeiro (Kosik, 1969).

Nessa perspectiva, a educação neoliberal valoriza o saber imediato e utilitário, insuficiente para a compreensão profunda e crítica do mundo. A essência da realidade, velada pela aparência, requer um entendimento dialético e sistemático, que vai além da pseudoconcreticidade. O conceito de pseudoconcreticidade refere-se à confusão que se dá na razão entre a aparência e a essência da realidade (Kosik, 1969). Estabelece-se, assim, o que Kosik (1969), na sua análise da realidade histórica, denomina uma espécie de “religião da laboriosidade”, em que o trabalho, mediação necessária para toda construção humana, se torna um fim em si.

A ilusão da liberdade no liberalismo se manifesta na crença de que indivíduos têm plena liberdade de escolha no mercado, que é posto como um verdadeiro Deus: que pune, que absolve, que enraivece, que se aquece e se alegra mediante sua autossatisfação. Ademais, essa liberdade é condicionada por situações de poder e propriedade que escapam à vontade individual. As relações sociais, desumanizadas pela lógica do capital, ocultam a verdadeira natureza da liberdade, que só pode ser alcançada por meio de relações que superem as condições de dominação e de desigualdade econômica.

A verdadeira liberdade na educação, a ser construída na relação ensino-aprendizagem contínua, requer uma abordagem que vá além do imediatismo e superficialidade. A educação deve ser um processo de humanização, orientando os indivíduos para a compreensão crítica e ampla da realidade na sua complexidade e múltiplas determinações. A fragmentação e a especialização do currículo, características intentadas pelo neoliberalismo, devem ser superadas

por uma educação que integra trabalho, ciência e cultura, proporcionando uma compreensão radical das relações humanas (Paro, 1999).

A humanização como projeto deve ser o ponto de partida de toda ação pedagógica. Contudo, a construção da hegemonia capitalista ocorre dentro das instituições socializadoras como a escola (Almeida, I.; Almeida, G., 2024), que, por meio de disputas constantes, instrumentalizam a educação ao invés de promover a formação omnilateral. Os currículos escolares, “infectados” pelos princípios do liberalismo, não humanizam, mas, sim, adequam-se ao modo de produção capitalista, autêntico exemplo de (de)formação¹¹ (Arroyo, 2002, 2015). Significa dizer que o trabalho, na concepção capitalista, não promove a humanização, autonomia e cidadania. O pensamento hegemônico relaciona a escola ao trabalho alienado, abstraindo a totalidade das necessidades humanas. Para romper a lógica do trabalho alienado, a educação deve articular diversos campos do saber, oferecendo elementos para transformar condições de existência desumanizadoras.

O ser humano não é inferior à natureza, mas, também não é superior. A humanização do ser humano se dá justamente pela consciência de si, na relação com os outros seres humanos e com a natureza e seus variados entes no ambiente. De acordo com Kosik (1969, p. 220), os “projetos ideais não mudam absolutamente a realidade”. O que, de fato, tem poder de mudar a realidade, democratizando-a, é a práxis educativa revolucionária, que eleva o grau de consciência histórica. Significa que, estando preso na pseudoconcreticidade, mesmo se sentindo “livre” no pensamento, o ser humano continua socialmente preso, se não age no concreto.

2.4 Práxis educativa: formação omnilateral, aprendizagem significativa e musicalidade abrangente na escola.

É importante ressaltar que práxis se difere da prática no sentido de que as práticas são, como um em si, segundo Vásquez (1997), compostas de sentido utilitário. Já a práxis é compreendida como uma atitude filosófica, que não dicotomiza teoria e prática. Nesse sentido, a práxis ultrapassa essa atividade basicamente utilitária e mecânica. Práxis, reitera-se, é um

¹¹ A menção de “deformação” em Arroyo (2015) se refere aos processos de desumanização e alienação que afetam indivíduos, particularmente crianças e jovens, em contextos de segregação social e racial. Arroyo (2015) discute como essas deformações impactam não apenas os educandos, mas também as relações sociais e éticas na educação. A deformação é vista como resultado de condições sociais que negam a dignidade humana e dificultam a educabilidade, levando à percepção de que certos grupos são “ineducáveis”. Arroyo (2015) propõe que a escola pode e deve desempenhar um papel fundamental na desconstrução desses processos desumanizantes, promovendo uma educação que valorize a dignidade humana e a formação ética.

termo que se refere à ação e atividade conscientes, livres e criativas, realizadas pelo ser humano de forma intencional e continuada para criar e transformar o mundo e a si próprio.

A práxis educativa, nessa perspectiva de análise, que é materialista histórica dialética, envolve, no âmbito da educação, como formação humana omnilateral, a interação entre teoria e prática no processo de ensinar-aprender, uma interação onde os indivíduos aprendem através da ação e da transformação da realidade histórica, onde eles “transformam (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (Bottomore, 1988, p. 460).

O discurso que prega o protagonismo individual promovendo a padronização, como o faz a atual proposta no Novo Ensino Médio através da BNCC, é um engodo. Ousamos dizer, de antemão, que, quando há padronização, como propõe a BNCC, não há práxis educativa, ou pelo menos, ela não é favorecida e nem desejada.

Dentro da concepção materialista histórica dialética, a práxis destaca a importância da atitude revolucionária, que está no fazer, no “proceder”, e não meramente no “querer”, como necessária para a transformação social já que “não é meramente a crítica, mas a revolução a força motriz da história” (Engels; Marx, 2007, p. 43). Compreender para transformar; e transformar no sentido da democracia; e democracia no sentido participativo ético, que “não deixa ninguém de fora”. A consciência revolucionária exige a transformação significativa dos indivíduos e só pode ser alcançada através da práxis. Ao contrário da concepção idealista da história, que considera apenas categorias abstratas, leia-se mercadológicas, tecnicistas, baseadas na representação do real e não na sua concreticidade histórica, e que, por isso, estão focadas em habilidades e competências, que desvinculam o indivíduo da necessidade de apreender/construir saberes e conhecimentos relacionados/explicativos da realidade material.

A práxis educativa, via educação musical democrática e não direcionada apenas à formação do músico técnico-profissional, se mostra com potencial revolucionário para contribuir com a transformação social e para a superação das condições existentes. Isso pode se dar, do nosso ponto de vista, seja pela aprendizagem significativa que produz, seja pela elevação do grau de consciência do que já dispõe procurando expandir fronteiras por meio da sensibilização e da apreensão estética do mundo e da realidade.

A práxis representa a atividade humana consciente e livre através da qual o ser humano transforma tanto a realidade natural quanto a social, ao mesmo tempo em que transforma a si no processo de criação do mundo humano ao ponto de “emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria” (Engels; Marx, 2007, p. 35), buscando superar as contradições da realidade e construir uma sociedade mais eticamente justa e humana.

A práxis educativa visa principalmente formar indivíduos críticos e transformadores da sociedade (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021), engajados na luta por uma sociedade mais justa e humana. Este processo educativo é fundamentado em princípios como, por exemplo: no exercício docente, ao desenvolver atividades reflexivas e participativas de estudo que estreitam o vínculo com a realidade; com uma formação para a emancipação; com a educação como práxis coletiva, em que o individual não interdita o social e, por isso, se põe como transformadora da realidade concreta.

A emancipação humana envolve o processo de libertação do indivíduo das estruturas de dominação e alienação e a formação integral refere-se ao desenvolvimento completo das dimensões físicas, intelectuais, morais, sociais e estéticas do ser humano (Manacorda, 20007). Ou seja, totalmente o inverso do que pensa e impõe uma educação pautada na lógica do mercado que, por ser passiva diante da realidade, alienante e perpetuadora das desigualdades sociais, baseia-se em uma visão tecnicista da educação, desconectada da realidade e reprodutivista das desigualdades (Frigotto, 2000).

Posto isto, as artes, sobretudo a educação musical quando autêntica, corrobora esta formação humana e emancipatória no momento em que se assume humanizadora e democrática, ou seja, própria dos seres humanos e de todos, e não apenas dos músicos (Penna, 2008), se fazendo, assim, instrumento de resistência às ideologias dominantes, homogeneizadoras e manipuladoras (Adorno; Horkheimer, 1985).

O que fica claro é que a educação possui um poder formativo que pode ser usado tanto para manter a ordem social existente, ideal hegemônico, quanto para transformá-la pela práxis, proposta humanista, até então, contra hegemônica. A arte, como imbricada na realidade concreta e atributo humano por excelência, e a música como uma de suas linguagens, podem atuar como práxis educativa no sentido de atividade consciente, livre e criativa, realizada de forma intencional e continuada para criar e transformar o mundo e a si. Isso se dá para além do meramente utilitário, através de uma educação musical “provida de sentido para educadores e educandos, em uma sociedade complexa e diversa, podendo colaborar com a formação dos futuros cidadãos” (Alvares; et al., 2019, p. 12) íntegros e livremente associados.

A busca por uma práxis que promova a aprendizagem significativa e duradoura é um anseio constante da formação que é omnilateral e emancipatória. A educação musical então assume um papel crucial, ao oferecer um terreno fértil para a aplicação de metodologias, práticas e reflexões que possibilitem a construção de conhecimentos musicais de forma profunda e significativa.

Alguns elementos da teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000), segundo Moreira (2010), ocorre quando novos conhecimentos se conectam aos anteriores de forma substancial e não arbitrária, ou seja, não ao pé-da-letra e não com qualquer ideia prévia aos saberes pré-existentes (pré-requisitos) na estrutura cognitiva do estudante. Significa dizer que a aprendizagem significativa exige saberes prévios também significativos, como âncoras, subsunçores, que funcionam como pontos-de-partida para o novo por meio da reflexão, da leitura das mediações e das contradições, visando novas assimilações e sínteses de superação.

Para que a aprendizagem significativa em educação musical aconteça, é fundamental que o professor considere pontos fundamentais identificados por Moreira (2010) como, por exemplo: os conhecimentos prévios dos estudantes; a utilização de organizadores prévios, visando, com o planejamento, a motivação aos estudantes para aprenderem significativamente; a seleção de materiais potencialmente significativos e planejamento da diferenciação progressiva, que permite a construção da autoria, por um lado, e a reconciliação integradora, que envolve a socialização e a síntese de superação, por outro.

Dessa forma, a fragmentação do ensino musical proposta pelo método tradicional influenciada pelo cartesianismo (Alvares; et al., 2019), que, muitas vezes, não só separa a teoria musical da prática, como também prioriza uma em detrimento de outra, encontra sua antítese na abordagem da Musicalidade Abrangente (Álvares, 2015) que visa a música como expressão do humano, de todos os humanos. A Musicalidade Abrangente é uma abordagem que, do nosso ponto de vista, se alinha com os princípios da aprendizagem significativa, pois, valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e promove a construção de conhecimentos musicais de forma significativa e propõe um processo de experimentação integrado nos conteúdos musicais, reunificando o saber musical fragmentado e priorizando a vivência musical (Alvares; et al., 2019).

Nessa perspectiva, segundo Silva (2016, p. 06), “A musicalidade abrangente propõe uma abordagem interativa, incentivando a transdisciplinaridade de áreas muitas vezes segmentadas nos processos de formação acadêmica ou mesmo na vivência musical do indivíduo”. Assim, continua o autor, “O conceito de integração é central à definição de musicalidade abrangente, descreve-se como um processo integrado de experimentação nas diversas formas de vivência musical”.

Importante ressaltar que a musicalidade abrangente não se refere a um método para o aprendizado musical, pois, antes, o conceito inicial de musicalidade abrangente segundo Costa e Álvares (2015), se refere a uma abordagem ou atitude que envolve princípios como o

desenvolvimento de habilidades na criação musical, performance, escuta crítica e análise, a vivência de uma ampla gama de estilos musicais, integração dos conteúdos e experiências musicais, participação ativa dos estudantes na aplicação de conceitos com ênfase, na prática, e na descoberta da música. Estes pontos são elementos que categorizam esta abordagem como práxis educativa, pelo compromisso ético-político, para além de meramente performar, contribuindo para a inventividade, a reflexão e a imaginação.

A educação musical, quando fundamentada na aprendizagem significativa e na musicalidade abrangente, tem o potencial de promover uma aprendizagem profunda e significativa para os estudantes. Ao valorizar os conhecimentos prévios, priorizar a prática musical e incorporar o aprendizado simbólico, essa área do conhecimento pode contribuir para a formação integral dos indivíduos.

A práxis educativa na experiência discente passa pela formação do educador musical, também direcionada pela práxis como uma abordagem reflexiva e crítica para enfrentar os desafios contemporâneos da educação musical na escola regular de educação básica. Penna (2014) problematiza o fato de que ao professor de Arte/Música não basta tocar. Isso porque os estudantes trazem para a sala de aula uma variedade de experiências e repertórios musicais (Penna, 2008), o que exige do educador musical uma capacidade de adaptação e um ensino que seja inclusivo e sensível às diferentes circunstâncias culturais dos estudantes. Por vezes, os educadores musicais, em sala de aula, precisam orientar as expectativas dos estudantes quanto às aulas de Arte/Música, considerando seus interesses individuais e motivações diversas. É um desafio constante que requer flexibilidade e uma abordagem personalizada. Isso implica ações que “exigem novas reflexões e uma outra formação, com base em uma concepção de música bastante ampla para ultrapassar [*por exemplo*] a histórica dicotomia entre música popular e música erudita” (Penna, 2014, p. 52, grifo nosso). Superar os tradicionalismos e as ideias excludentes acerca de como se constitui a cultura, como, por exemplo, a divisão tradicional entre música popular e erudita, que criam falsos dilemas pedagógicos, é essencial para promover uma educação musical que seja abrangente, inclusiva e relevante para todos os estudantes, independentemente de seus contextos culturais e musicais prévios. E para tal, uma formação acadêmica humanista e omnilateral é fundamental.

Significa dizer que o educador musical, no âmbito da educação básica regular, pode contribuir para a democratização do acesso à música e à cultura como expressões da humanidade. Nisto concordamos com a autora Penna (2014, p. 52), quando afirma que nesse espaço “o ensino de música pode ter um maior alcance social, atuando efetivamente para a

democratização no acesso à arte e à música”, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade cidadã de se engajarem e se beneficiarem de conhecimentos culturais/musicais.

A postura crítica e reflexiva do educador musical desempenha um papel crucial na abordagem desses desafios. A formação acadêmica deve preparar os educadores não somente com conhecimentos técnicos e teóricos, mas também, com uma capacidade analítica e crítica que lhes permita avaliar constantemente e renovar suas práticas pedagógicas. Uma reflexão didática contínua sobre sua própria prática é indispensável para a adaptação e diálogo com as necessidades dos estudantes e, também, para a promoção de uma educação musical que seja significativa e transformadora.

Acredita-se, por fim, que, através dessa abordagem, os educadores são capacitados a enfrentar os desafios da educação musical na Educação Básica, promovendo uma educação inclusiva, democrática e transformadora. A formação acadêmica universitária, ao desenvolver habilidades críticas e analíticas, contribui significativamente para uma prática pedagógica mais consciente e responsiva às necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea. Por estes fatores, defendemos que, nesse campo de disputa, a qual é a educação, a Licenciatura em Música é a formação adequada para o educador musical.

2.5 A educação a partir da razão neoliberal e os riscos para a licenciatura e a docência: BNCC, NEM, Revisa Goiás.

As sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil são um processo complexo e desafiador que tem sido debatido há décadas. Ainda durante o segundo governo Lula (2007 - 2010), acontece a Conferência Nacional de Educação, em 2010, onde se discute a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, para o Ensino Médio, tem sua versão “final” em 2018 (Ministério da Educação, s.d.), já depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016).

A BNCC, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aprovada em 2017 e a BNCC do Ensino Médio, homologada em 2018, são documentos que estabelecem diretrizes curriculares para a Educação Básica, e definem um conjunto de objetos de conhecimento, competências e habilidades que todos os alunos devem possuir ao término de cada etapa. O governo de Michel Temer (2016 - 2018), antes mesmo do momento definidor da homologação da BNCC, propôs uma reforma do Ensino Médio em 2016, através da Medida Provisória (MP) 746 (Brasil, 2016), que se tornou a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), que previa profundas e trágicas alterações na estrutura curricular. As mais trágicas e radicais para a formação

humanista e omnilateral foram a criação de uma parte flexível no currículo, diminuindo a carga horária para disciplinas da formação básica, como Arte¹², por exemplo, e priorizando as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa em todas as séries, inclusive, no ensino fundamental. Tais alterações, que se escondiam na terminologia “flexibilização”, de fato, escancaram a lógica mercadológica desta proposta que pretende a “formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado” (Motta; Frigotto, 2017, p. 358).

O governo de Jair Bolsonaro (2019 - 2022), por sua vez, promovendo ainda mais o avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais, pôs em prática a Reforma do Ensino Médio, dando sequência ao que preconizava a BNCC. O Governo Bolsonaro aprofundou as perspectivas que incentivavam o empresariamento da educação na implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Houve durante este governo uma verdadeira entrega do MEC aos grupos conservadores mais ideológicos. Mesmo assim, a presença dos empresários da educação, em função da ação de tais grupos ideológicos no governo Bolsonaro, não diminuiu, mas, pelo contrário, aumentou. A retomada da presencialidade escolar no período pós-Covid-19, durante o segundo semestre de 2022, mostra que a tentativa de submeter a educação aos critérios de uma economia de serviços, avança.

Na verdade, o governo Bolsonaro constantemente reduziu, de várias maneiras e em todos os níveis, o financiamento da educação no Brasil. Ademais, neste período, foi incentivada via decreto presidencial n.º 10.004, de 5 de setembro de 2019 a implantação e a expansão de escolas cívico-militares através do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)¹³, entendidas pelo governo em questão como um modelo a ser generalizado na educação básica. Esta perspectiva, em especial, contava com todo apoio financeiro do Governo Federal. Em seu texto, o programa continha destaques que concediam a gestão financeira da escola aos militares e o estímulo ao “bom comportamento” (Brasil, 2019). Ações desse tipo, que, de fato, demonstram o interesse no desmonte das políticas públicas educacionais, fortalecem as concepções mercadológicas e privatistas que acabam ocupando o espaço deixado pelo desmonte.

¹² Uma significativa e positiva alteração na MP 746/2016 (Brasil, 2016), alterada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), em relação às Artes no EM é que na MP 746/2016 as Artes estavam restritas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e no texto da Lei nº 13.415/2017 ela retorna como componente obrigatório da educação básica, contudo, conforme dito anteriormente, em nota de rodapé, o texto da Lei de 2017 se difere do texto anterior à MP de 2016 que traziam os dizeres “obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (Lei nº 12.287/2010, Brasil, 2010), estes, omitidos na Lei nº 13.415/2017, o que pode levar a uma interpretação de que a Arte tem de estar na educação básica, mas não necessariamente nos diversos níveis e nem em todas as séries. Goiás adota a partir de 2024, a disciplina de Artes em todas as séries do EM tanto no Ensino Médio Parcial 25h/a presenciais quanto no Ensino Médio Parcial 30h/a presenciais (Goiás, 2025b, p. 19,20)

¹³ Revogado pelo decreto N.º 11.611, de 19 de julho de 2023.

Nesse contexto de desmonte, a BNCC propõe um suposto protagonismo dos estudantes, onde estes são aparentemente incentivados a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. Eles, supostamente autores dos seus itinerários formativos, participam do processo educativo, desenvolvendo competências socioemocionais, entendidas nos documentos oficiais como importantes para o enfrentamento dos “desafios da vida” (Ministério da Educação, 2023).

Contudo, na prática, isso não ocorre, os estudantes não escolhem, na verdade. E ao acompanhar a trajetória em sua formação, pode-se constatar que não é uma falha da BNCC, mas, sim, cumprimento de objetivos neoliberais. Os itinerários formativos, os quais são a parte flexível do currículo, são propostos pelas secretarias de educação e as escolas aplicam de acordo com suas infraestruturas, na maioria dos casos, limitadas pelo corte contínuo de gastos na educação.

Dessa forma, apesar da BNCC não se mostrar como um currículo obrigatório, mas sim um guia para a elaboração de currículos escolares alinhados com as necessidades dos alunos e da realidade local, ela engessa a autonomia da escola por meio de sistemas de avaliação externa e de materiais dirigidos de apostilamento que hierarquizam disciplinas, priorizando umas em detrimento de outras. Assim, a flexibilização do currículo proposta para o Ensino Médio, permitindo que 60% da carga horária seja destinada à Base Nacional Comum Curricular e os outros 40% sejam voltados para uma formação mais específica, de acordo com os interesses e aptidões dos estudantes, de fato, não ocorre a não ser de forma fetichizada, isto é, para mascarar a realidade, mesmo na nova configuração proposta pela lei n.º 14.945/2024¹⁴, gerando índices de qualidade e de eficiência contrários ao sentido que a educação tem, isto é, a omnilateralidade.

Ademais, a implementação da BNCC, propondo uma maior flexibilização curricular e possibilitando a constituição de itinerários formativos, que deveriam atender aos interesses e projetos de vida dos alunos, de fato, e pelo contrário, reduziu através da MP 746/2016 a carga horária de algumas disciplinas, como Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia e História. Isso, mais uma vez, tem comprometido a formação humanista omnilateral, e tem gerado legítimos debates sobre a importância dessas disciplinas na formação dos estudantes.

Nesse sentido, mesmo com a Lei n.º 13.415/2017 prevendo a definição de prioridades curriculares entre as várias áreas, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, supostamente para orientar as escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos e na seleção dos conteúdos mais relevantes para a formação dos estudantes, na

¹⁴ A lei n.º 14.945/2024 determina, a partir do ano de 2025, 2.400 horas para a formação básica, 80% do currículo e 600 horas para os itinerários formativos, 20% do currículo.

verdade, dá ensejo a projetos como, por exemplo, o “Revisa Goiás” (2023), que hierarquiza e prioriza algumas disciplinas em detrimento de outras.

O Revisa Goiás de acordo com a Secretaria de Educação de Goiás¹⁵ “é um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, conseqüentemente, avançar em proficiência”. Contudo, seu foco está na “revisão de conteúdos”. Recomposição de aprendizagens, de fato, envolve um debruçar sobre as limitações percebidas e agir, do ponto de vista pedagógico, omnilateralmente. Isso é bastante diferente de uma revisão quantitativa de conteúdos proposta pelo Revisa Goiás, pois, busca reduzir as disparidades educacionais, considerando a complexidade da realidade, como, por exemplo, as limitações de aprendizagem causadas pela pandemia de COVID-19 (Lacerda; Lacerda; Galvão, 2023). Elaborado bimestralmente, o Revisa Goiás, se apresenta como material sugestivo, contudo, é enviado antecipadamente às Coordenações Regionais, de acordo com o próprio texto, para ser incluído pelo professor em seu planejamento (Goiás, Revisa Goiás, sd).

O "Projeto Revisa Goiás", que é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) com o propósito principal de oferecer aulas de recomposição e reforço para os estudantes da rede pública estadual de Goiás, concentra-se principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática¹⁶ (Goiás, 2023). Longe dos sentidos do humanismo e da omnilateralidade, esse projeto foi concebido com o objetivo de aprimorar o desempenho dos alunos em avaliações e exames de larga escala, incluindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). As aulas ministradas abrangem estudantes do ensino fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio (Agência Cora de Notícias, 2023).

Avaliações em larga escala implementadas em consonância com a BNCC, como explicam Zanotto e Sandri (2018), são políticas neoliberais ligadas por uma perspectiva empresarial, que enfatiza medidas gerencialistas e de controle, relacionadas com a avaliação externa da Educação. Nesta perspectiva, a Educação pode ser pensada e gerenciada como uma empresa mercantil. Os resultados dos testes são usados para avaliar de forma quantitativa o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos. Ademais, estes testes servem “muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços na superação das fragilidades do sistema” (Zanotto; Sandri, 2018, p. 133).

¹⁵ <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>

¹⁶ Atualmente, 2025, o projeto oferece também apostilas no formato digital para a área de Ciências da Natureza, anos finais, nono ano do Ensino Fundamental II e terceira série do Ensino Médio. (Goiás, Revisa Goiás, sd).

Fica claro que a BNCC, como uma política curricular que está alinhada com as políticas de avaliação em larga escala, define um conjunto de habilidades e competências que todos os alunos devem possuir ao concluir o Ensino Médio. A ideia de currículo padronizado favorece a mensuração de habilidades (saberes práticos) nos exames, priorizando resultados precisos (específicos) do processo educacional (Zanotto; Sandri, 2018). Assim, o princípio de autonomia e do protagonismo juvenil propostos pela própria BNCC ficam aqui questionados, uma vez que professores são obrigados a ensinar de acordo com a BNCC e os alunos são avaliados em relação aos padrões da BNCC.

O resultado é um aumento na burocracia e na regulamentação na educação, uma vez que as escolas estão sendo pressionadas a melhorar seus resultados nos testes e os professores estão sendo “responsabilizados” no sentido de ensinar conforme a BNCC. Observa-se, portanto, ainda de acordo com Zanotto e Sandri (2018), que essa política educacional tem a finalidade de controlar os sujeitos envolvidos no percurso educativo, bem como de atribuir-lhes a responsabilização pelos resultados do desempenho escolar.

Este gerencialismo na educação brasileira promovido pela BNCC e pelas políticas de avaliação em larga escala, ao invés de promoverem a autonomia e o protagonismo, promovem, na verdade, dependência e controle (Zanotto; Sandri, 2018). Não há autonomia nem protagonismo, já que as práticas educativas e projetos pedagógicos como, por exemplo, o “Revisa Goiás”, ficam também subordinados às avaliações em grande escala, como o SAEIO. A prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado compromete a autonomia didático-pedagógica do professor. Assim, a proposta de flexibilidade da BNCC e do NEM, não se configura de fato, como democratização, mas, como controle e gerencialismo. Isso, pelo fato de as secretarias determinarem o que será trabalhado tanto no currículo geral comum quanto nos itinerários formativos que deveriam ser flexíveis (SEDUC-Goiás, s.d.).

Frigotto (2000) apresenta uma análise profunda e de forma crítica das interações entre educação e economia, em um contexto marcado por transformações sociais e econômicas impostas pelo capitalismo globalizado. De acordo com suas argumentações, o capitalismo em sua fase globalizada, sobretudo, a neoliberal atual, causou impactos significativos nas relações sociais, dando origem a uma nova forma de sociabilidade do capital. A educação é diretamente afetada, tornando-se um instrumento para atender às demandas do mercado e perpetuar a lógica do capital tendo “como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (Frigotto, 2000, p. 33). O mesmo autor alerta para o perigo de uma educação meramente

utilitarista, que se limita a formar trabalhadores adaptados ao sistema, sem proporcionar uma reflexão crítica sobre a realidade, tão necessária ao desenvolvimento humano.

A educação, de acordo com Frigotto (2000), no contexto capitalista, muitas vezes, é projetada com o objetivo de fornecer habilidades e competências técnicas que atendam às demandas do mercado de trabalho, cada vez mais precário e escasso, assegurando o suprimento de mão de obra qualificada para as empresas capitalistas. A subordinação da educação ao capital, segundo a perspectiva de Frigotto (2000), limita seu potencial de contribuir para a promoção do pensamento crítico, a justiça social e a emancipação humana, além de comprometer a soberania nacional, uma vez que tal perspectiva aprofunda a divisão internacional do trabalho e subalterniza os interesses da nação, da sociedade civil, aos interesses globalistas do capitalismo e do mercado, o qual é o lucro privado das corporações internacionais e seus comissários mundo afora. Assim, ao invés de ser uma força para combater as desigualdades sociais e os desequilíbrios de poder presentes nas sociedades capitalistas, a educação acaba por reforçar e reproduzir tais disparidades.

A reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2016; 2017), foi apresentada como uma medida necessária para impulsionar o crescimento econômico, modernizar o currículo e aumentar a produtividade por meio do investimento em capital humano (Motta; Frigotto, 2017). No entanto, é importante questionar se essa reforma educacional aborda de fato a realidade concreta da educação pública ou se é apenas uma abordagem ideologicamente instrumental.

A visão centrada no investimento em capital humano enfatiza o fornecimento de habilidades que sejam úteis para o mercado de trabalho (Frigotto, 2000). No entanto, dada à lógica do desemprego estrutural, que objetiva desvalorizar o trabalho e precarizá-lo, retirando direitos trabalhistas históricos e informalizando-o como “novo normal”, “uberização”, reorganizando a vida social a partir do capitalismo, e criando uma espécie de “consenso da consciência em grande escala” (Barbosa et al., 2024, p. 45), faz com que muitos jovens enfrentem dificuldades em conseguir empregos adequados mesmo após concluir o Ensino Médio. O que levanta questionamentos sobre a eficácia dessa abordagem educacional submetida aos interesses do mercado de trabalho e a sua capacidade de garantir oportunidades de trabalho para todos os estudantes (Motta; Frigotto, 2017). Não há emprego para todos, na perspectiva neoliberal do desemprego estrutural.

A urgência imposta na reforma do Ensino Médio levanta suspeitas de que ela pode servir como uma forma de administrar a chamada “questão social” e controlar as massas de jovens trabalhadores para “criar as condições favoráveis para a expansão do capital” (Motta;

Frigotto, 2017, p. 365), ao invés de proporcionar uma educação adequada e abrangente para todos. Em meio à crise econômica e aos cortes no orçamento da Educação, a reforma parece estar mais alinhada aos interesses do mercado do que a uma preocupação genuína com a formação integral dos jovens.

É preocupante perceber que a reforma educacional, impulsionada de forma apressada por meio de uma Medida Provisória, a MP 746/2016 (Brasil, 2016), juntamente com o Teto de Gastos implementado pelo governo Michel Temer (2016 - 2018) e os cortes subsequentes na educação sob o governo Bolsonaro (ADUnB, 2021) parece ser um projeto de desmonte do sistema educacional. Essa abordagem levanta questionamentos sobre as verdadeiras intenções por trás das mudanças propostas e os desdobramentos negativos que podem causar no futuro da educação pública no país.

Em relação ao ensino de música, a BNCC, de acordo com Oliveira e Souza (2024), apresenta uma orientação que entende a música apenas como uma expressão artística, com foco nas habilidades e competências socioemocionais com objetivos mercadológicos. Além disso, a BNCC “indica que o trabalho com música é diletante, sendo um objeto de contemplação estética” (2024, p.11). Este último problema poderia ser superado se a educação musical fosse orientada pelo conceito de estética trabalhado a partir das ideias de Marx, explicada por Lukács (1968), que ultrapassa os limites da simples contemplação e trata o universo das artes como construção coletiva, social, pertencente e possível a todos. Assim, tal abordagem da música pela BNCC bem como de seu ensino desconsidera, em grande medida, a práxis e os aspectos sócio-histórico-culturais que permeiam a educação musical, desvinculando a música de seu caráter social e histórico, reduzindo-a a um campo de expressão artística individualista e descontextualizado.

Em contrapartida, o DC-GO, aborda ensinamentos de música que priorizam o contexto imediato e pseudo-concreto dos estudantes e os aspectos técnicos, contextualistas ou essencialistas (Penna, 2008), apesar do documento direcionador do DC-GO para o Ensino Médio (Goiás, 2021, p. 168) defender um ensino que reconheça “elementos sócio-histórico-culturais da humanidade, o qual os/as estudantes são também agentes participantes”, ele é letra morta ao ser confrontado com a realidade, com a prática.

Entendemos, então, que existe uma evidente lacuna entre a orientação teórica e sua aplicação pedagógica, revelando contradições no campo da educação musical demonstrando uma insuficiente abordagem dos conteúdos clássicos e da historicidade da música, fundamentais para a construção/formação e constituição/afirmação do sujeito histórico. Lacuna esta que, de acordo com Duarte (2021, p. 109), se dá pela não referência ao materialismo

histórico e dialético. O autor afirma que a definição “do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por se enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo”.

Dessa forma, a BNCC adota uma perspectiva do "aprender a aprender" (Duarte, 2001) que tende a inculcar o *status quo* ao priorizar competências “necessárias” desvinculadas da superação das contradições estruturais da sociedade, dando à educação um sentido mais de adaptação do que de superação. É o que Duarte (2021) chama de reprodução lógico-formal, que se alinha à manutenção das estruturas sociais em contradição com a reprodução dialética do conhecimento, que parte dos saberes acumulados pela humanidade para fomentar um entendimento crítico e emancipador. Em antítese a esta perspectiva reprodutivista lógico-formal, a estética em Marx, desenvolvida por Lukács (1968) é pautada na práxis, na relação dialética entre sujeito e objeto, e na capacidade da arte de refletir criticamente a realidade social. Conforme já dito, este conceito supera a estética empreendida pela BNCC, que limita a música a um campo meramente contemplativo e/ou técnico, “meta” da educação a partir da razão neoliberal por intermédio de políticas e projetos como a BNCC, NEM, Revisa Goiás que são desprovidos de potencial formativo e transformador. A crítica de Duarte (2021, p. 116) defende a valorização de conteúdos clássicos enquanto produtos da construção histórica da humanidade uma vez que a “produção artística de toda a história da humanidade contém uma riqueza de grande valor, que continua a ser referência para artistas e educadores que, em graus diferentes de consciência, não se renderam ao subjetivismo irracionalista ou à cotidianidade alienada”.

3 RAZÃO NEOLIBERAL NO TRABALHO DOCENTE: A QUESTÃO DA ESTÉTICA NO CURRÍCULO, NA PRÁXIS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A razão liberal, que propõe o estado como submetido ao mercado e à iniciativa privada, hegemônica desde o século XIX, e a razão neoliberal, que propõe “privatizar tudo”, cada vez mais intensa atualmente, repercute na educação como interdição do humanismo. Em se tratando dos documentos curriculares e da prática pedagógica, e mesmo da formação de professores, ao serem moldados/modelados pelos interesses do mercado, interrompe-se a possibilidade de, pela experiência estética, se formar para a autonomia e a capacidade de pensar criticamente mesmo que tais documentos tragam em seus textos, de maneira equivocada, uma pretensa formação crítica. Isso implica em produzir intelectuais interditados ao exercerem, de fato, sua intelectualidade. Sendo o ensino de música autêntico, humanista, apontado para a omnilateralidade, impedido em seu potencial formativo, estabelece-se uma estética da fragmentação, que contribui para a atomização dos indivíduos e a dificuldade de construir identidades docentes sólidas e comprometidas com a educação como processo constante de atualização da humanidade.

3.1 Análise crítica do currículo de Arte em Goiás: a sensibilização estética como meio de transformação educacional.

A estética, quando compreendida como prática, vai além da mera contemplação de um objeto, em busca do belo. Entendemos que a estética é fruto da prática, pois pressupõe a relação do homem com a natureza e a idealização desta relação como concreto pensado (Costa, 2017). “Não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torná-lo antes estético” (Schiller, 1989, p. 109). Em que pese Schiller não pertencer à tradição marxista, sua percepção fenomenológica da estética onde pela “beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento” (Schiller, 1989, p. 87), mesmo que apontada para o indivíduo, instiga-nos, pensando para além do seu pressuposto, mas, tomando-o como ponto de partida, a assumir a estética como uma totalidade dialética entre razão e sensibilidade. O problema de Schiller parece estar em um etapismo entre “isso” e “aquilo”. Essa anterioridade entre estética e razão que o autor propõe, não corresponde, de fato, na nossa percepção, aos processos de constituição do humano. Falta a ele a perspectiva da concomitância entre o ser do indivíduo e o ser da sociedade. Por isso, assumimos desde o início da nossa exposição a perspectiva marxista que, grosso modo, percebe que não é a consciência do indivíduo que constrói a sociedade, mas, pelo

contrário, é a sociedade que constrói a consciência do indivíduo numa imbricação histórico-cultural. Significa que a ontologia humana é historicamente construída, por processos que envolvem educação e trabalho. Ou melhor, não é a contemplação fenomenológica que constrói a consciência estética, mas, sim a práxis.

No texto da competência específica 6 da BNCC, a estética é entendida como simples contemplação, diferente do entendimento humanista da estética em Marx que, também, é criação. Ou seja, trabalho, intervenção humana na natureza. E esta ideia, como será observada, é reproduzida tanto na reorganização curricular quanto nas sugestões didáticas fornecidas aos professores de Arte. No nosso caso, observamos a questão da educação musical.

A concepção de estética em Adorno avança para um processo de emancipação pelas artes, onde esta tem uma relação direta com o contexto em que estão inseridas (Costa, 2017). Ademais, é importante que este conceito de emancipação seja direcionado para uma relação com a construção de capacidade ou autonomia, do sujeito como ser individual a partir de suas particularidades (Horkheimer; Adorno, 1973), mas, com o cuidado de não entender o sujeito como “produto” do individualismo¹⁷, pois, assim, a emancipação poderia flertar com o individualismo pós-moderno, que não expressa a totalidade concreta (Kosik, 1969). Nesse sentido, no nosso entendimento, emancipação e autonomia, estas que devem pretender resistir ao que é imposto, são construídas nas relações sociais, por indivíduos sociais.

Uma educação plena deve ser direcionada para a produção de consciência histórica e aquisição de experiência (Costa, 2017). Contudo, a Educação tem sido instrumentalizada pelas ideologias dominantes por meio de currículos fragmentados e acríticos.

Tornar o estudante capaz, ou com potência de vir a ser, é diferente de desenvolver nele habilidades gerais ou específicas direcionadas, como pretende a BNCC, que o adequa à necessidade de outrem. A educação musical estética está diretamente ligada a uma educação que desenvolve a capacidade sensível e crítica, capacidade esta que pode estar conectada à produção, interpretação e recepção sensível do fenômeno musical (Costa, 2017).

Seja em práticas musicais, seja em formulações teóricas, deve-se priorizar a consciência artística significativa, para além da mera prática, não sem ela, mas, nela ou a partir dela, fazer relações com o contexto. Penna (2012) discute inclusive a necessidade de uma formação de professores que atendam tanto o que ela chama de funções contextualistas e essencialistas no ensino de música.

¹⁷ Individualismo é uma doutrina que valoriza o indivíduo acima de tudo, como em si ‘natural’ e anterior, especialmente em relação à sociedade ou à comunidade a que pertence. (Dicionário básico de filosofia, Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, Zahar, 1996, p. 142).

Ao separar os saberes “artísticos” dos “estéticos” entende-se que separam os que fazem dos que pensam (*Homo faber e Homo sapiens*), típico entendimento da razão neoliberal hegemônica. Prova disso é que o caderno de diretrizes para o ensino de Arte declara como objetivo da disciplina de “prepará-los/las para futuras profissões”. De acordo com o Caderno,

(...) O Arte Educa vem para democratizar o acesso aos bens culturais, ampliar saberes artísticos e estéticos, prover oportunidades para o aprofundamento de conhecimentos específicos e de interesse dos/das estudantes, além de prepará-los/las para futuras profissões que emergem no contexto dessa contemporaneidade em importantes campos que surgem no Brasil e internacionalmente, por exemplo, na economia criativa. (Caderno de orientação para o ensino de Arte, 2024, p. 29, grifo nosso)

Não se nega aqui a necessidade de um sujeito capaz de atuar no mercado de trabalho, pois, este é integrante da vida concreta como uma totalidade não abstrata. Contudo, a formação humana verdadeira, precisa contemplar um sujeito omnilateral, que seja “preparado” tanto para o mundo do trabalho, quanto para as necessidades e demandas espirituais.

No Caderno de Orientação para o Ensino de Arte¹⁸ da SEDUC-Goiás (2024a), o entendimento do ensino das Artes poderia ser interpretado como sendo de abordagem humanista, quando encontramos, por exemplo, expressões como: “capacidades” ao invés de “habilidades e competências”, típicas da ideologia hegemônica; “cultura”, relacionada à preservação e à coletividade; e na relação do pensamento crítico com a transformação da realidade. Porém, observando o documento como um todo e em algumas sugestões pedagógicas, elementos neoliberais são facilmente identificados. Por exemplo, uma educação musical estética deve conter a experiencição e não apenas a contemplação como é entendida tanto pela BNCC quanto pelo DC-GO. Para que a educação musical tenha caráter de criação, trabalho (Magalhães; Araújo, 2024) é mister que promova, também, o fazer, que, através da práxis educativa musical, não separa o faber e o sapiens, no que se entende educação artística.

O conceito de arte educação é apresentado no E-book¹⁹ seriado (Goiás, 2024a, p. 1-2): “Nessa perspectiva, o conceito de arte educação vai propondo um conjunto de aprendizagens que dialogam materiais, ferramentas e suportes do fazer artístico com pensamentos e sentimentos do saber artístico”.

O documento orientador promove em suas linhas um entendimento da arte/educação musical aparentemente com viés humanista, mas, em alguns pontos, se mostra contraditório:

¹⁸ Caderno de diretrizes pedagógicas disponibilizado pela Seduc-Goiás, disponível em https://drive.google.com/file/d/1Gr9dcrZHQIS9ZtzxLIUG41fe_NEkmmpv/view

¹⁹ Recurso didático para o ensino de Artes para Ensino Médio, disponibilizado pelo Ciranda da Arte, Seduc-Goiás, disponível em <https://docs.google.com/document/d/14RCYfQ7DGMsxAjAhaRxc9mQvMtB2167Z/edit>

primeiro, prioriza os projetos de arte não tendo a mesma ênfase as Artes no contexto de sala de aula. Há um direcionamento para o contexto de sala de aula nos documentos orientadores para 2025, mas, muito aquém do necessário e ainda influenciada pelo neoliberalismo quando, por exemplo, permite professores com notório saber e, por outro lado, as propostas estão em sua maioria como disciplinas Eletivas, ou seja, componentes do currículo flexível (Goiás, 2025b). Em outro ponto, trata do sentido estético, assim como o faz a BNCC, contudo, entende tal sentido apenas como apreciação, conforme discutido neste trabalho. Entretanto, como temos afirmado, estética, no sentido humanista, orientada pela práxis, contemplação/apreciação e ação, não se separam.

O elemento estético, se tomado em sua essência humanista, deveria não somente constar em algumas habilidades do DC-GO. No texto da habilidade específica da BNCC para linguagens, inclusive, é subentendido que a experiência estética deveria estar em toda a ação e proposição pedagógica em Artes. No nosso entendimento, mesmo considerando a rapidez na análise desse documento, é que há nele alguns problemas endógenos: um é o fato de que a essência mercadológica da ideologia liberal no currículo prioriza o fazer em detrimento do pensar; e o outro problema, sendo decorrência deste, entende a estética diferentemente da práxis, que entende a estética como uma ação humana na natureza e entre si.

Costa (2017) fala sobre uma verdadeira experiência estética, citando uma crítica de Adorno a uma proposta que se pretendia estética, mas que, na verdade, objetivava fins específicos como formação de plateia, de públicos consumidores, por exemplo. A apreciação objetivada não foi considerada estética porque não visava a autonomia, a individualidade. Corroborar esta ideia, Duarte (2021, p. 68), quando afirma, a partir da leitura de Vygotsky (1968), que “o papel da arte não pode limitar-se ao de contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois, isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa dos sentimentos”. Nós acrescentaríamos: ampliação quantitativa *fetichizada* dos sentimentos.

Na educação musical estética a experiência do fruidor pode ou não coincidir, mas, não necessariamente será ou terá o mesmo resultado do sentido da obra (Adorno, 1994), podendo proporcionar novas experiências perceptivas (Costa, 2017, p. 41). A experiência estética dialoga aqui com a aprendizagem significativa, que também conta com a participação ativa do indivíduo no processo de aprendizagem. Significativa, nesse sentido, não é necessariamente a aprendizagem apenas, ou até mesmo a partir do que se gosta, como público consumidor, aquilo que o estudante gosta ou que é de exclusividade de seu contexto como, por exemplo, ensinar apenas funk para quem gosta de funk ou apenas rock para quem gosta de rock, mas sim, é o que lhe faz sentido, ou experienciar o rock ou o funk a partir de conceitos de algum destes dois a

partir do que o fruidor já conhece destes dois objetos, considerando sua vida prática, aquilo que toca à associação com seus conhecimentos prévios, visando ampliar, amadurecer, contextualizar, superar (Moreira, 2010).

Alcançar efeitos por meio da música, como habilidades estanques, submetidas a meras tecnicidades, é intenção da educação hegemônica. Significa, desse ponto de vista, construir tipos ideais, controlados, manipuláveis, como a proposta deseja, e não como tem que ser, isto é, desinteressadamente, no sentido omnilateral. Instigar a atenção e estimular novas percepções formativas humanistas são um ponto de consonância entre a educação musical estética e a aprendizagem significativa.

Significativo e estético não são, necessariamente, reitera-se, o que agrada ao estudante. Para ser significativo, o novo conhecimento deve estar ligado ao que ele já sabe ou já conhece, gostando ou não. Adorno, inclusive, “combate a compreensão de que “boa música” é aquela que é agradável para o ouvinte” (Costa, 2017, p. 144). Quanto à experiência estética, esta deve produzir uma nova percepção conscientemente verdadeira do que se está conhecendo, para além do ser “fã”, que implica meramente em constituir “clubes” de consumo e de audiência, em se tratando de música.

Cabe um questionamento: o protagonismo estudantil proposto pelo Novo Ensino Médio, não acarretaria uma negação, por parte do estudante, a conhecimentos que não lhe atraem, mesmo sendo importantes para ele? Um posicionamento ativo do estudante, em suas escolhas, projetos e em seu futuro, é, no nosso entendimento, muito salutar e até necessário. Contudo, entendemos, também, a necessidade de sensibilização quanto ao mundo histórico-cultural concreto. E tal sensibilização certamente se potencializa com a ajuda de uma educação musical estética que vá para além de “atender ao gosto” e as necessidades do consumo.

Educar de forma crítica é desenvolver a capacidade reflexiva (Costa, 2017). Importante destacar que desenvolver tal capacidade deve ser o propósito de uma educação emancipadora e não o desenvolvimento de habilidades e competências. Habilidades²⁰ pressupõem “destreza” em algo idealizado, premeditado ou pretendido por outrem, seguro, de fácil manejo. Desenvolver a capacidade²¹ de alguém, por sua natureza, implicaria em preparar para o que este alguém intentar fazer, alargar, ampliar, abranger muito além do domínio conhecido. Talvez, seria o que equivocadamente pretendia a BNCC com o termo competência,

²⁰ Do Latim HABILITAS, “aptidão”, de HABILIS, “fácil de manejar”, de HABERE, “segurar”. Fonte: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/habilidade/>

²¹ Do Latim CAPACITAS, “largura, amplidão, capacidade”, de CAPAX, “o que pode abranger muito”. Fonte: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/capacidade/>

mas que, pelo viés liberal, dá sentido de competir, o que naturaliza a concorrência e a livre iniciativa privadas, que apreendem liberdade como algo absoluto e natural (Paro, 1999), institutos ideológicos básicos do (neo)liberalismo.

O envolvimento, de forma consciente, com a obra de arte, no caso, musical, é fundamental para a formação integral. Tanto para o músico quanto para o não músico. O ser humano não músico também tem o direito de ter sua percepção, sua sensibilidade, estimuladas. Costa (2017, p. 153) evidencia que em um processo de formação integral por meio da música é importante a disposição do “material musical em relação ao conteúdo social”. A emancipação do músico se dá também pela compreensão do conteúdo social e o do não músico, também pelo material musical.

O que se observa é que, mesmo experienciando a música desde a tenra idade, seja pela família, através da “transmissão” do gosto musical e do capital cultural, seja por outras vias como ambientes socioculturais, é na escola que o sujeito terá contato com a música como princípio educativo, formador do ser humano inteiro. Por isso, a importância de uma educação musical comprometida com uma formação humana, de fato, e não uma educação instrumentalizada pelos interesses hegemônicos que “subordinam as suas finalidades educativas aos interesses do mercado” (Magalhães; Araújo, 2024, p. 15).

A experiência estética é resistência que se opõe (Costa, 2017) e não se molda aos parâmetros que a pedagogia hegemônica impõe ao ensino das Artes. É resistência, também, porque se orienta para o que a arte, compreendida nesse trabalho, verdadeiramente pretende: sensibilização para as contradições, as mediações e a totalidade do concreto histórico-cultural. Pois, a sensibilização que importa é com a realidade histórica em si e não sua mera contemplação, como exterioridade, como pretende a estética capitalista, que é “direcionada para educar os sentidos subordinados aos interesses do mercado” (Magalhães; Araújo, 2024, p. 5).

Sobre o papel da educação musical, Penna (2012) considera importante que o ensino de música contemple as funções contextualistas e essencialistas, de forma concomitante. No trabalho citado, a autora parece entender que a ênfase no ensino apenas contextualista dilui os conteúdos musicais e o estudante fica prejudicado quando este deixa de experienciar uma formação integral, omnilateral que a música pode proporcionar. Mas, por outro lado, a ênfase no ensino exclusivamente essencialista da música também prejudica o estudante. Isso porque, valorizando um ensino tradicional, somente com conteúdo musical, sem contextualizar, se promove o tecnicismo e a fragmentação projetada pela hegemonia.

A Secretaria de Educação de Goiás bimestraliza os conteúdos tendo como referência apenas a competência específica de linguagens número 6 da BNCC. Contudo, apesar da

característica de fragmentação, muito comum na ideologia neoliberal, o caderno de orientação para o ensino de Artes 2024 do estado de Goiás indica uma discreta liberdade para o professor poder ministrar conteúdos não seguindo a bimestralização indicada: “não havendo necessidade de considerar os cortes temporais, uma vez que o planejamento deve ser elaborado a partir das habilidades desejadas para o projeto, considerando o nível dos estudantes no mesmo” (Caderno de orientação para o ensino de Arte, 2024, p. 30).

Importante perceber quais propostas e intenções, constantes nos documentos orientadores, pretendem, de fato e, na prática, realizar a efetividade da educação musical, e como ela se dará de fato no trabalho docente. A BNCC e o DC-GO não parecem pensar numa abordagem que contemple a essência e o contexto musical. A estética é desvinculada do fazer e o fazer não parece ter viés crítico, como na educação musical estética.

Uma ação educativa consequente e significativa, portanto, formativa, em educação musical se dá pela práxis, onde não há distinção entre intenção contextualista e essencialista. Para tal, de acordo com Penna (2012), se faz necessária uma formação acadêmica de professores que pensam esta questão. Considera-se que a educação musical estética pode promover este equilíbrio, pois, se pauta em uma educativa musical que não separa a sensibilização da criação, isto é, do trabalho (Magalhães; Araújo, 2024).

Outro ponto problemático encontrado no documento orientador do ensino de Artes em Goiás é que permite a atuação de ensino de Artes por professores não academicamente formados na área: é a possibilidade do uso do notório saber prático no exercício docente regular na educação básica. Mesmo que o documento “Caderno de orientação para o ensino de Arte” (2024, p. 14) aponte tal possibilidade como “eventual exceção”, e afirmar que o/a contratado/a deverá “vincular-se ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e manter-se em contínuo aprimoramento profissional em cursos de formação continuada”, o simples fato de abrir tal possibilidade já demonstra certo descompromisso com a formação universitária como condição prévia *sine qua non* para o exercício docente e mais: descompromisso com concursos públicos para ampliação dos quadros da educação.

Sobre aprendizagem musical significativa, o fazer musical por si só não garante que ela seja significativa. Deve-se tomar cuidado para não priorizar a técnica. Uma educação musical significativa para não músicos tem de estar relacionada à experiência que una o sentir, o pensar e o fazer a música, isto é, mais que a música pela simples prática de executar um instrumento.

No cotidiano de sala de aula, como antítese a uma educação musical fragmentada, o professor deve se atentar para um ensino de música como um todo. Necessário reintegrar a

partir da práxis os conteúdos ora contemplativos, ora técnicos/práticos, fragmentados, o que é um problema do DC-GO para Artes, como veremos a seguir.

O currículo de Artes para o Ensino Médio em Goiás ainda está em fase de reestruturação e implementação. O motivo é o curso da nova configuração do Novo Ensino Médio, que Goiás utiliza desde 2024, propondo e reorganizando o currículo do Ensino Médio já com Artes nas 3 séries. Em 2023, por exemplo, a Arte era contemplada apenas na 1ª série do Ensino Médio apesar de já constar como componente curricular obrigatório da educação básica desde a lei n.º 13.415 de 2017 (Brasil, 2017). Assim, os conteúdos e sua bimestralização, que eram unicamente para a 1ª série, foram, então, reorganizadas e distribuídas para contemplar as 3 séries, culminando na referida fragmentação.

Até o momento, janeiro de 2025, a proposta para Artes nas 3 séries do Ensino Médio é a proposta colocada em 2024, ou seja, parece ter sido uma reorganização definitiva, contudo, não se tem uma manifestação direta da Gerência de Artes da Seduc Goiás se será mantida a reorganização curricular com a bimestralização das habilidades e competências de 2024. Ainda assim, o viés mercadológico do currículo é evidente como veremos adiante, sobretudo por ser ano de SAEB.

No modelo de organização, no que o próprio documento chama de “tradução” da BNCC para o “território goiano”, são postos os seguintes itens: Objetivos de aprendizagem, os quais são a habilidade da BNCC em si, mas, para o currículo goiano; Campos de atuação, que no currículo goiano são as áreas a serem alcançadas no estudante; Práticas de linguagem, que no currículo goiano são a classificação das Artes entre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; e por fim, Objetos de conhecimento, que no currículo goiano são os conteúdos propriamente ditos. Nas palavras do próprio documento:

“E na tradução da BNCC para o território goiano, o Documento Curricular Para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), ela se desenvolve por: Objetivos de Aprendizagem - Campos de Atuação - Práticas de Linguagem - Objetos de Conhecimento” (E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático, 2024, p. 3).

Seguem tabelas com adaptações de layout, porém sem alterações de conteúdo, extraídas do documento “E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático” com as habilidades da BNCC e a bimestralização destas habilidades distribuídas nas 3 séries do Ensino Médio, seguida de nossa análise crítica:

1º BIMESTRE	
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.	1ª SÉRIE (GO-EMLGG602A) Apreender sobre diversas manifestações artísticas, considerando os elementos da linguagem em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para apreciar esteticamente suas obras e o conjunto de suas práticas.
	2ª SÉRIE (GO-EMLGG602B) Observar manifestações artísticas de culturas: local, regional e mundial, analisando os elementos da linguagem em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para ampliar seu repertório de conhecimento estético-artístico.
	3ª SÉRIE (GO-EMLGG602C) Experimentar diversas práticas artísticas, fruindo através dos elementos da linguagem em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para potencializar o desenvolvimento pessoal de sua sensibilidade, imaginação e criatividade.

Tabela 1 - Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 1º Bimestre.

Fonte: E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático.

Fruição e apreciação estética da habilidade EM13LGG602 da BNCC está proposta, porém, não de forma concomitante, pois, o currículo estadual subdivide em EM13LGG602A, EM13LGG602B e EM13LGG602C utilizando os verbos aprender, observar e experimentar manifestações e práticas artísticas, respectivamente. Não seria tanto problema, não fosse a orientação para uma fragmentação da experiência estética em “aprender” (EM13LGG602A) para a primeira série, “observar” (EM13LGG602B) para a segunda série e “experimentar” (EM13LGG602C) para a terceira série do Ensino Médio, o que impede a necessária concomitância. Isto é, de acordo com os pressupostos da aprendizagem significativa, fazer a reconciliação integradora (síntese) como resultado de um processo simultâneo ao da diferenciação progressiva (especificações conceituais), que consiste em superar, na consciência, diferenças aparentes e integrar significados.

2º BIMESTRE	
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	1ª SÉRIE (GO-EMLGG601A) Compreender a diversidade de manifestações artísticas, analisando seus contextos e práticas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para validar sua importância sócio-histórico-cultural. (GO-EMLGG601B) Examinar diferentes espaços e tempos das práticas artísticas, distinguindo seus contextos e práticas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para valorizar os processos constitutivos de suas manifestações.
	2ª SÉRIE (GO-EMLGG601C) Investigar processos de legitimação das práticas artísticas, observando seus contextos e práticas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para avaliar o grau de determinação e relevância destas manifestações para a sociedade. (GO-EMLGG601D) Explorar diversas formas e o conteúdo do patrimônio artístico, ressaltando seus contextos e práticas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para apreciar a totalidade de suas manifestações.
	3ª SÉRIE (GO-EMLGG601E) Analisar aspectos sócio-histórico-culturais constitutivos das manifestações artísticas, debatendo seus contextos e práticas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para potencializar o desenvolvimento de uma visão crítico-reflexiva da realidade.

Tabela 2 - Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 2º Bimestre.

Fonte: E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático.

Diferentes sonoridades, formações musicais e aspectos composicionais, a título de exemplo, dentre outros, seriam conteúdos ou objetos do conhecimento do currículo DC-GO, que poderiam proporcionar uma riquíssima experiência em educação musical estética, sobretudo, no que toca à experiência da criação, considerando a perspectiva da estética marxista (Lukács, 1968). Contudo, o DC-GO as fragmenta nas 3 séries do Ensino Médio e utiliza verbos que remetem ao ideal positivista, como “examinar” (EM13LGG601B), “investigar” (EM13LGG601C), “explorar” (EM13LGG601D) e “analisar” (EM13LGG601E). O simples uso destes verbos não se configura como uma identificação do currículo com o ideal

hegemônico de (de)formação, mas, observando que estão desconectados de uma experiência estética efetiva, que, quando pautada na práxis, não dissocia a experiência da ação humana na natureza, e que também, estão fragmentados quando diluídos nas 3 séries do Ensino Médio, estão, sim, desconectados de uma formação omnilateral e humanista e coadunados com a ideologia hegemônica neoliberal.

3º BIMESTRE	
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.	1ª SÉRIE (GO-EMLGG603A) Comunicar artisticamente, expressando-se nos processos de criação em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para produzir trabalhos artísticos autorais: individual e coletivo.
	2ª SÉRIE (GO-EMLGG603B) Analisar diferentes linguagens artísticas e suas intersecções, perpassando nos processos de criação em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para reelaborar obras e práticas artísticas.
	3ª SÉRIE (GO-EMLGG603C) Percorrer referências estético-culturais na diversidade de manifestações artísticas, explorando os processos de criação em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para atuar enquanto artista, criador e intérprete. (GO-EMLGG603D) Correlacionar conhecimentos de naturezas diversas (sócio-histórico-culturais, político-econômicas e estético-artísticas) e experiências distintas: individual e coletivas, avaliando-as nos processos de criação em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para realizar produções artísticas com sentidos e significados próprios.

Tabela 3 - Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 3º Bimestre.

Fonte: E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático.

A habilidade EM13LGG603 da BNCC quando intenta a expressão e atuação “em processos de criação autorais individuais e coletivos”, mas “recorrendo a referências estéticas” como que independentes uma da outra, revela seu entendimento de estética desconectado da realidade concreta dos indivíduos, como o faz, por outro lado, a experiência estética humanista.

E tal equívoco é reproduzido nas habilidades fragmentadas e bimestralizadas em todas as 3 séries do Ensino Médio do DC-GO, também observada na proposta para o quarto bimestre.

4º BIMESTRE	
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	1ª SÉRIE (GO-EMLGG604A) Compreender as práticas artísticas nas dimensões sócio-histórico-culturais e político-econômicas da vida, analisando as materialidades em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro de suas manifestações para avaliar sua presença em determinado período de espaço e tempo no mundo.
	2ª SÉRIE (GO-EMLGG604B) Investigar a construção histórico-social das práticas artísticas, examinando as materialidades em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro de suas manifestações para ponderar sobre sentidos e significados enquanto linguagem.
	3ª SÉRIE (GO-EMLGG604C) Avaliar processos constitutivos de práticas artísticas, observando as materialidades das Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para correlacionar elementos presentes em sua construção enquanto fenômeno artístico-cultural às dimensões da vida histórico-social.

Tabela 4 - Organização bimestral Ensino Médio DC-GO Artes 4º Bimestre.

Fonte: E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático.

Além dos documentos orientadores, são fornecidas ao professor, como recurso didático, sugestões de sequências didáticas que podem ou não ser utilizadas, segundo o documento. O recurso didático mesmo indica uma liberdade do professor na escolha dos conteúdos quando orienta a “escolha dos respectivos conteúdos de ensino e conforme a realidade escolar” (Recurso didático – 1ª série – 1º bimestre – música – docente, sem data, p. 1).

Mas, ainda assim, podemos encontrar um certo tipo de gerenciamento no trabalho docente, quando existe uma direção para que o professor trabalhe habilidades essenciais envidadas às escolas pelas Gerências de Ensino, que inclusive será cobrada em avaliações bimestrais chamadas de “provas de bloco” (Goiás, 2024b), e quando o documento orienta a uma suposta interdisciplinaridade relativa “aos descritores do Sistema de Avaliação Educacional

Brasileiro (SAEB)” (Recurso didático – 1ª série – 1º bimestre – música – docente, sem data, p. 1). SAEB que, como sistema de avaliação em grande escala, por sua vez, no Ensino Médio, prioriza Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse contexto, ao se observar o Revisa Goiás, considera-se que ele influencia no entendimento humanista das artes, interditando-as como potencial elemento formador do ser integral. Isso quando não as contempla devidamente, pois, quando o faz, as artes aparecem com um viés tecnicista como já observamos anteriormente, e observaremos com mais dados, adiante. Da mesma forma, afeta o trabalho docente do professor de Arte, mesmo não sendo utilizado por este. Por estes e outros motivos, fizemos uma breve leitura do material disponibilizado aos professores pela Seduc-Go (Goiás, 2024a). Buscamos pelos descritores “música”, “arte” e “literatura” nos exemplares bimestrais de Março/Abril, Maio/Junho e Agosto/Setembro de 2024, da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio. Em seguida, quando encontrados tais descritores fizemos a leitura mais detalhada do trecho, para entendimento do uso do descritor naquele contexto.

O descritor “música” aparece apenas em dois exemplares do Revisa Goiás de 2024. Primeiro, no Revisa 1º série-EM Março/Abril, página 18, onde o assunto discutido são poemas e poesias e a música é associada à metrificação, à musicalidade do poema e às rimas. Pelo entendimento do que de fato é a interdisciplinaridade e a integração, ela não acontece neste contexto. O segundo caso, onde aparece o descritor “música”, é no exemplar do Revisa 2º série-EM Março/Abril, página 4, quando o texto da atividade da página e a atividade utilizam a música “Gitã” de Raul Seixas como apoio para a atividade. Neste segundo caso, pela interdisciplinaridade, desde que devidamente considerada, de acordo com Barbosa (2006), pode-se explorar uma experiência estética. Contudo, tal experiência só ocorreria pela autonomia do trabalho do professor, que deveria ser incentivada e garantida. Tal autonomia, é claro, conta, ainda, com professores de formação específica, oriunda de cursos superiores/licenciaturas ofertados em universidades que equilibram formação técnica com a didático-pedagógica e filosófica.

Buscando pelo descritor “arte” nos exemplares do Revisa Goiás encontramos pouquíssimas recorrências. Poesia Visual e Artes Visuais em uma atividade do Revisa 2º série-EM Março/Abril, página 20; Portinari no Revisa 2º série-EM Agosto/Setembro, página 10; e quadrinhos no Revisa 3º série-EM Agosto/Setembro, página 8, em uma seção inteira. Outras ocorrências do descritor “arte” aparecem como conteúdos e atividades de interpretação de textos e gêneros textuais, aqui também, como apoio para a aprendizagem de Língua Portuguesa e não com abordagem interdisciplinar valorizando a arte como área de conhecimento.

O descritor “literatura” aparece um pouco mais, contudo, ainda é muito pouco, em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa. No exemplar do Revisa 3º série-EM Março/Abril, aparecem 16 ocorrências entre atividades, textos e seções completas sobre o assunto. Como conteúdo, aparece mais uma vez no Revisa 1º série-EM Março/Abril. Em outros exemplares aparecem, também, mas, como citação ou interpretação de texto, apenas citando autores e datas e não experienciando todo o potencial estético criativo que uma práxis literária poderia proporcionar.

Após observação dos documentos, constatamos o seguinte: os documentos, mesmo se referindo ao ensino de Língua Portuguesa, poderiam valorizar o elemento estético, sobretudo, na literatura e na poesia, mas, não o fazem; quase totalidade dos exemplares contém viés técnico, alinhado ao que buscam as habilidades e competências da BNCC; a potencial abordagem crítica e humanista, através de uma experiência estética, só se daria, como já mencionado, pela atuação docente de formação inicial específica, por uma formação continuada de professores e pela autonomia do trabalho docente, que, aparentemente não ocorre no contexto da aplicação do Revisa Goiás.

Algumas questões foram levantadas após a análise dos documentos: por que as Artes são dispensadas do projeto Revisa Goiás, já que poderiam ser ricamente exploradas em seu potencial estético quando relacionadas à literatura? A música e a educação musical estética não poderiam corroborar com um projeto formador e de recomposição como o Revisa Goiás? A Arte não é uma área que, também, deveria constar no projeto de recomposição do conhecimento que pretende o Revisa Goiás? Provavelmente, segundo nossa observação, estas questões são indícios de que a perspectiva hegemônica é, no mínimo, contemplada no projeto Revisa Goiás.

Os documentos curriculares atuais, como a BNCC e o DC-GO, embora apresentem alguns pequenos avanços, frutos de debates e críticas, em relação a documentos anteriores, ainda apresentam limitações significativas para a promoção de uma educação estética transformadora. A fragmentação do conhecimento, a ênfase em habilidades técnicas e a subordinação aos interesses do mercado são algumas das principais críticas que podem ser feitas a esses documentos.

Ao fragmentar a experiência estética em pequenas partes, os currículos dificultam a construção de um conhecimento mais profundo e significativo. A ênfase em habilidades técnicas, por sua vez, desconsidera a importância da sensibilidade, da criatividade e da autonomia do estudante. Além disso, a subordinação da educação aos interesses do mercado leva a uma formação instrumentalizada, que prepara os estudantes para o mundo do trabalho, mas não para a vida na sua complexidade.

A educação musical transformadora não pode se limitar à reprodução de técnicas musicais, mas, sim, deve se comprometer com a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor, de compreender a música em suas dimensões sociais, políticas e culturais, e de utilizar essa compreensão para promover transformações no meio em que vivem.

Nessa perspectiva, para Duarte (2021, p. 79), a obra de arte, no nosso caso, a música e seu caráter formativo, “não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida”. Significa dizer que a simples transmissão conteudista, ou a pedagogia do “aprender a aprender”, denunciada por Duarte (2001), conforme a BNCC propõe, não é suficiente para a formação do sujeito livre, emancipado e omnilateral. Pois, para isso, é necessário que os currículos de Arte sejam enraizados em uma práxis estética, na qual a arte e a vida não sejam separadas, mas, compreendidas como partes integradas de uma mesma realidade em constante transformação.

3.2 Influência da razão neoliberal no trabalho docente e na formação de professores de Arte considerando a educação musical.

A formação de professores de música enfrenta desafios significativos, dentre eles, a distância entre o bacharelado, que prioriza a performance, composição e regência, e a licenciatura, que foca na formação pedagógica, em detrimento de uma sólida formação instrumental (Albino; Lima, 2008). Essa separação evidencia a carência de uma formação que integre a práxis educativa musical de maneira equilibrada e supere esse dilema entre o bacharelismo e a licenciatura.

Como apontado por Jardim (2009), existe uma distância entre o "saber fazer" musical e a capacidade de transmitir/comunicar esse conhecimento de forma eficaz/significativa. Embora os cursos de bacharelado e licenciatura tenham objetivos distintos, a prática profissional de muitos músicos acaba sendo voltada ao ensino, mesmo sem uma preparação adequada para essa função. Isso indica a necessidade urgente de reformular os currículos, a fim de que contemplem tanto o domínio técnico quanto a capacitação didático-pedagógica, possibilitando que o músico não só exerça sua arte, como expertise/virtuosidade, mas, também, como educador, transmita/construa com propriedade o conhecimento de forma significativa e transformadora.

Observando os documentos dos cursos de licenciatura em música de Goiânia, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal de Goiás, IFG (Ifg, 2018) e a Resolução – CEPEC N.º 1660 do curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, UFG (Ufg, 2019) podemos perceber que os temas integração e práxis poderiam ser mais aprofundados. Ambos os documentos citam, por exemplo, a integração e a interdisciplinaridade como componentes de seus cursos, entretanto, estes itens não são recorrentes nas ementas das disciplinas dos respectivos cursos. No curso de Licenciatura em Música da UFG, as ementas das disciplinas optativas de Ópera Workshop 1 e Ópera Workshop 2 (Ufg, 2019, p. 136 e 137) propõe, por exemplo, a “integração música e ação” sendo o mais próximo que temos das propostas das Artes Integradas (Monteiro, 2022).

Faria (2022b, p. 34764, 34765), em sua pesquisa sobre o problema/questão da interdisciplinaridade no ensino de música, afirma que tal dificuldade, representada pela ausência e/ou dificuldade de entendimento desse fundamento, segundo a autora, compromete uma educação musical significativa e abrangente. Dessa forma, ela explica que

(...) A questão interdisciplinar se apresentou como um fator problemático. Foi notória a dificuldade dos educadores de perceberem a educação musical como uma área de conhecimento complexa e interdisciplinar. Surgiram muitas dificuldades de diálogos entre conteúdos musicais e extramusicais, considerados complementares para uma educação musical significativa e abrangente.

Não pretendemos inferir que os cursos que formam nossos professores de Arte/Música não pretendam uma formação interdisciplinar, integral e pautada na práxis, uma vez que, de acordo com seus documentos norteadores, pretende “proporcionar ao discente a oportunidade de formação acadêmica através de atividades integradas entre ensino, pesquisa e extensão” (Ifg, 2018, p. 16). Contudo, mesmo partindo do pressuposto de que um professor formado a partir destes princípios tenda a reproduzir dialeticamente o que aprendeu na academia, sobretudo, se perceber a indissociabilidade entre eles, no nosso entendimento, é insuficiente tal abordagem, dada a importância da integração e da interdisciplinaridade para a formação do professor de música e para seu trabalho docente. Significa que essa assunção precisa ser mais conceitualmente generalizada, mais sistemática e exercitada.

Nesse sentido, as Artes Integradas (Monteiro, 2022), por exemplo, como objeto de pesquisa em uma disciplina, ou até mesmo como uma disciplina autônoma, constante na matriz dos cursos de Licenciatura em Música, com ementa dedicada à interdisciplinaridade e a integração omnilateral, poderia ser uma interessante antítese dialética às dificuldades no trabalho do professor de Música com a integração e com a interdisciplinaridade, fundamentos

necessários à perspectiva da elevação do grau de consciência de sua reflexão didática. Isso por que, no contexto escolar, os professores precisam estar preparados com fundamentos, com cientificidade, pois se deparam com documentos curriculares orientados pela BNCC que, por sua vez, pretende fetichizar a integração e a interdisciplinaridade, tratando-as como modismo pedagógico, de modo superficial, o que, segundo Monteiro (2022, p. 220) culmina em equívocos sérios como, por exemplo, “a volta da polivalência”.

O currículo de Artes da SEDUC-GO para o Ensino Médio em Goiás, embora tenha avançado em alguns aspectos no reconhecimento da importância da cultura e da expressão artística, enfrenta diversos desafios que afetam diretamente o trabalho docente e a formação integral dos estudantes. Assim, em suas linhas gerais, se projeta como uma visão humanista, centrada na formação integral do estudante, mas, com elementos neoliberais que enfatizam competências para o mercado de trabalho. Tais elementos neoliberais acabam dando o “tom” para o documento. Ademais, essa tentativa de unir perspectivas tão distintas gera uma tensão que impacta diretamente o trabalho docente do professor, que precisa se manter “atento e forte”, como ensina a música “Divino, maravilhoso” interpretada por Gal Costa.

A coexistência de uma abordagem que valoriza a autonomia criativa e outra que prioriza habilidades mercadológicas dificulta a construção de uma prática pedagógica consistente e contínua, comprometendo a profundidade da formação da identidade docente, seja em relação ao ensino, didático-pedagogicamente, seja teoricamente.

A ênfase em projetos e atividades extracurriculares, em detrimento de uma formação sólida em sala de aula, pode resultar em abordagens superficiais e desarticuladas, o que fragmenta o aprendizado do futuro professor de Artes/Música. Esta ênfase é fruto da pedagogia do aprender a aprender (Duarte, 2001). Tal pedagogia, afirma Perrenoud (1999, p. 54), exige a mudança da “lógica do ensino para uma lógica do treinamento”, o que afeta e muito a formação do professor. Essa lógica do professor “coach” afeta não só a formação do professor, mas também, seu trabalho pedagógico quando as secretarias solicitam planos de ações pautados em projetos muito específicos.

Almeida e Teixeira (2023, p. 15) perceberam uma nova configuração na formação docente do professor de música quando identificaram um crescimento considerável de temas como “escolha profissional/curso, expectativas, motivações. [...]”. Por outro lado, temáticas como relação teoria-prática/prática docente, pesquisa, mercado de trabalho/atuação profissional tiveram reduções de incidência nas publicações nas últimas duas décadas”. Não que os temas pedagógicos e de trabalho docente tenham sido abandonados, mas, perderam espaço para temas mais ligados ao professor-profissional, como uma espécie de gerenciamento de carreira. Tal

movimento pode ser justificado pelo fato de a formação de professores atualmente ser muito influenciada “não somente com os conhecimentos científicos, mas com contextos socioculturais e institucionais [...] combinando suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove” (Monteiro, 2022, p. 218, 219). Logo, se a instituição é dominada e direcionada pelo viés neoliberal, a formação do professor, mais cedo ou mais tarde, também o será.

Posto isto, percebe-se um movimento profissional de múltiplas funções do professor que exige uma formação também múltipla, seja inicial, seja continuada. Saber atuar em mais de uma área, além das funções docentes e pedagógicas, exigirá do professor flexibilidade, administração, gerenciamento, expressões típicas do mercado.

O currículo apresenta ainda lacunas quanto à clareza dos objetivos e à organização dos conteúdos, o que compromete a progressão do aprendizado artístico amplo. Embora o desenvolvimento técnico seja importante, o currículo parece deixar em segundo plano a formação estética e crítica (Costa, 2017), que são fundamentais para a educação artística. Isso pode gerar uma formação meramente técnica de professores, desconectada da reflexão crítica e da experiência estética, fundamentais na formação da identidade docente.

A formação dos professores de Artes também é um ponto crítico no desenvolvimento do currículo, tanto pela permissão para que docentes não habilitados lecionem, quanto pela dificuldade em equilibrar especialização e interdisciplinaridade (Caderno de orientação para o ensino de Arte, 2024). Esta ideia continua em um documento orientador para 2025, o Catálogo de Eletivas (Goiás, 2025a, p. 53, grifo nosso), que afirma que “O professor dessa Eletiva deve ter formação acadêmica em Música ou comprovar experiência docente em Arte/Música ou possuir cursos de formação continuada nessa prática artística”.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, ao permitir a atuação no ensino de música de profissionais que não necessariamente possuam formação acadêmica em música, parece corroborar a ideia do profissional de notório saber²² da LDB. Mesmo que se “justifique” tal ação pela falta de professores formados na área, o que demonstra problema nas políticas de formação, a possibilidade de professores sem formação específica atuarem na área de Artes compromete a qualidade do ensino, uma vez que esses profissionais não têm a formação necessária para abordar adequadamente os conteúdos artísticos para uma formação humanística.

Embora o currículo enfatize a necessidade de abordagens interdisciplinares e integradas, tanto com outros componentes de sua área quanto com outras, orientando o

²² Sobre o “notório saber” e como ele é abordado neste trabalho, ver páginas 32 e 33.

professor a “estar sensível às possibilidades de diálogo que podem ser estabelecidas durante o seu processo de mediação” (Caderno de orientação para o ensino de Arte, 2024, p. 17), a estrutura fragmentada dos conteúdos dificulta a construção de projetos integrados/integradores entre diferentes áreas, o que é essencial para uma formação mais completa.

Outro desafio identificado é a falta de critérios claros para a avaliação dos estudantes, haja vista a já referida “prova de bloco” (Goiás, 2024b), o que gera incertezas tanto para os professores quanto para os próprios estudantes.

A avaliação está muito centrada ou na produção de trabalhos artísticos finais no caso dos projetos musicais e eletivas, deixando de lado a importância do processo criativo e do desenvolvimento crítico dos estudantes, ou sem um direcionamento específico como o caso das aulas de música no ensino regular que, além deste fator, enfrenta o problema de que em seu contexto, disputa espaço com ações pedagógicas voltadas para as avaliações externas, feitas, por exemplo, pelos SAEGO E SAEB. Estes, vão pautar as ações pedagógicas não somente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas, de todas as outras disciplinas. Isso pode reduzir o ensino de Artes a uma prática meramente técnica, ou secundária, esvaziando o potencial reflexivo da área/disciplina.

Esses desafios têm impacto direto sobre o trabalho dos professores de Artes, gerando dificuldades que afetam tanto sua prática pedagógica quanto seu bem-estar profissional.

A fragmentação do currículo e a falta de clareza nos objetivos dificultam a construção de uma práxis pedagógica coerente e significativa, o que pode gerar insegurança e desmotivação nos professores.

A sobrecarga de demandas para o professor de Artes, aliada à falta de tempo para o planejamento, para a execução de atividades criativas e para aprimoramento musical, uma vez que é essencial que um professor de música seja um professor-músico, ou até mesmo a falta de sentido e de utilidade, quando seu trabalho docente é relegado a segundo plano em detrimento de disciplinas mais “úteis ao mercado”, leva ao esgotamento dos docentes, prejudicando a qualidade do ensino e sua capacidade de inovar nas práticas pedagógicas, além do adoecimento (Viegas, 2022).

Ademais, é preciso investir em formação continuada para os professores, garantindo que eles tenham suporte para desenvolver tanto as capacidades técnicas quanto as reflexivas e críticas necessárias para uma formação ampla e compromissada ético-politicamente.

Para enfrentar os desafios apresentados pelo currículo de Artes da SEDUC-GO para o Ensino Médio, são necessárias algumas medidas de revisão e reestruturação das formações, inicial e continuada dos professores, visando garantir um trabalho docente mais rico e

significativo. O currículo precisa ser revisado, buscando uma maior coerência nas orientações pedagógicas quanto à formação, considerando a elevação do grau de consciência histórica e a postura interdisciplinar, de modo a promover uma educação estética humanista mais abrangente e uma identidade docente condizente com as necessidades do universo das artes e da formação humana. Dessa forma, é preciso promover uma maior integração entre as disciplinas das diferentes áreas, possibilitando projetos interdisciplinares e integradores que envolvam a arte de forma significativa, conectando-a a outras áreas do conhecimento.

O currículo deve ser mais contextualizado, permitindo que os professores adaptem as atividades às necessidades e realidades dos estudantes, favorecendo a criatividade e a inovação sem deixar de formar o sujeito histórico, uma vez que os próprios documentos norteadores mencionam que “os/as estudantes são também agentes participantes” (Goiás, 2021, p. 168).

Mesmo considerando todas as adversidades presentes na realidade, não devemos subestimar o poder transformador dos professores no enfrentamento político-educacional. Eles possuem a capacidade única de questionar e contribuir para redirecionar os cursos formadores de professores nas universidades, que, como instituições, também precisam aprender, e, da mesma forma, interferir nos padrões culturais dominantes na escola, sendo, assim, resistência intelectual orgânica contra hegemônica.

A oportunidade inerente aos educadores de participarem ativamente da construção e reflexão sobre a educação “pode gerar melhorias e benefícios ao ensino, de forma que sejam alcançadas as finalidades de formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de tomar parte dos processos político-sociais de seu tempo” (Silva, 2018, p. 259). Os professores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação que seja verdadeiramente crítica e emancipatória (Silva, 2018; Mészáros, 2008). Seu papel envolve questionar e argumentar de forma racional contra quaisquer processos científicos e tecnológicos que contribuam para a perpetuação de desigualdades e prejudiquem a sociedade e o meio ambiente.

Portanto, a responsabilidade dos educadores vai além da simples transmissão de conhecimento, eles são dinamizadores de uma mudança essencial para uma educação mais justa, inclusiva e consciente do mundo que cerca todo ser humano.

Dessa forma, acreditamos ser necessário, de forma continuada, uma ação de resistência contra hegemônica advinda da sociedade civil, em relação à perspectiva neoliberal, que, de forma hegemônica, propõe a instrumentalização da educação. Tal ação implica, sobretudo, os professores, em especial, os professores de Artes/Humanidades, devido ao verdadeiro desmonte das Artes, através da desconsideração de uma educação musical estética, que fere de morte o trabalho docente.

3.3 Padronização neoliberal *versus* práxis pedagógica: a Arte entre a desumanização e a humanização.

Arte, assim como estética, que envolve perceber o todo pelos sentidos, por meio da sensibilização, quando submetidas aos imperativos do mercado, sofrem uma profunda distorção, tornando-se instrumentos de alienação e desumanização. A educação estética, nesse contexto, deixa de ser um espaço de formação integral e crítica para se transformar em um mecanismo de reprodução das relações de produção capitalistas. Isso porque os sentidos são sempre um bom ponto de partida para avaliar, mas nunca podem ser colocados como ponto de chegada, pois, a síntese explicativa exige a reflexão, que está sempre para além dos sentidos. Significa dizer que o tempo dos sentidos, quando submetidos aos interesses da mercadoria, do imediato, fica refém do consumo; já o tempo da síntese, de reflexão, é o tempo da ciência.

A desumanização, como resultado de uma imposição ideológica na educação em que a estética é direcionada aos interesses do mercado, revela-se um problema significativo na sociedade contemporânea. Sob os moldes da ideologia dominante, a arte perde sua função emancipadora e se transforma em mercadoria (Adorno, 1996), utilizada para criar e atender a necessidades artificiais, ao invés de promover a sensibilidade crítica/criativa e a autonomia humana.

A ideologia dominante, ao moldar os sentidos por meio de uma “estética capitalista”, a subordina aos interesses do mercado (Magalhães; Araújo, 2024, p. 5), transformando a arte em mera mercadoria e o indivíduo em consumidor. A estetização da vida cotidiana subordinada aos interesses do mercado, a valorização do consumo exacerbado e a fragmentação das experiências estéticas contribuem para a alienação e a passividade dos sujeitos.

Dessa forma, ao invés de desenvolver uma verdadeira capacidade de apreciação e criação, essa abordagem promove uma estetização superficial, que fragmenta as subjetividades e atomiza as individualidades, criando, segundo Magalhães e Araújo (2024, p. 5, grifo dos autores), “necessidades "fantasmagóricas"”. Ou seja, desejos por objetos e experiências que não correspondem às necessidades humanas concretas, culminado, por exemplo, em sujeitos alienados sem consciência de classe, ao ponto de aceitarem, defenderem ou até mesmo desejarem o sistema exploratório a que estão subjugados.

A relação entre arte e capitalismo é marcada, devido ao desenvolvimento da indústria cultural, por uma tensão constante. O capitalismo busca domesticar a arte, transformando-a em um produto a ser consumido e vendido como mercadoria. A criação artística, antes um ato de

libertação e transformação, torna-se, a partir da imposição da indústria cultural, um mero objeto de consumo, desprovido de seu potencial crítico e emancipatório.

Essa deformação da educação não é um problema isolado. No Brasil, como em muitos outros contextos capitalistas, ela revela a estrutura econômica e política mais ampla que também afeta o sistema educacional na totalidade. A arte, que historicamente desempenha um papel de resistência e emancipação, é domesticada para atender aos propósitos de reprodução do sistema vigente. Assim, o capitalismo, com sua lógica de mercantilização, hostiliza a arte ao esvaziá-la de sua finalidade social criadora e reflexiva. No lugar da criatividade autônoma e do trabalho emancipador, o sistema impõe uma "fadiga incriativa e extenuante", como descreve Kosik (1969, p. 110) se referindo à divisão social do trabalho no capitalismo.

Nessa lógica, a educação musical é também profundamente afetada. Ao ser instrumentalizada para preparar o estudante para o mercado de trabalho, a arte perde sua função social formadora da integralidade humana, na explicação de Manacorda (2007). Assim, a educação estética é diluída em uma série de técnicas e habilidades desconectadas da realidade social e histórica, como, por exemplo, como as propostas pela SEDUC no DC-GO, como veremos adiante. O ensino da Arte/Música deixa, então, de promover o desenvolvimento sensível e crítico do sujeito.

Mészáros (2006), ao discutir a alienação a partir da obra de Marx, aponta que os efeitos de tal alienação não são apenas econômicos e políticos, mas também, estéticos. A criação artística e a fruição do belo, que deveriam ser intrinsecamente humanos, são afetadas pela lógica da alienação capitalista. Os indivíduos, ao invés de interagirem com a arte de forma profunda e transformadora, tornam-se consumidores passivos, afinados com o utilitarismo, que só reconhecem valor na arte quando ela tem uma função utilitária, ou seja, para fins específicos, mais precisamente os do mercado capitalista.

As consequências da razão neoliberal no processo de desumanização são graves. O indivíduo, ao ter sua experiência moldada pelos interesses do mercado, interdita sua autonomia e capacidade de pensar criticamente. A “estética” da fragmentação, característica do capitalismo tardio, contribui para a atomização dos indivíduos e a dificuldade de construir identidades sólidas. A experiência é reduzida a um mero consumo de produtos culturais, desprovida de significado histórico e profundidade cultural. Assim, a arte, ao ser domesticada pelo mercado, perde sua capacidade de expressar/questionar a realidade e de contribuir para a transformação social.

Em contraposição à alienação estética no capitalismo, a estética marxista propõe uma compreensão da arte como trabalho criador, inseparável da condição humana ontológica-

histórica. Segundo Mészáros (2006), a arte é, para Marx, uma expressão da criatividade e da capacidade produtiva dos seres humanos, e, enquanto tal, está diretamente relacionada à constituição do ser social. Ao trabalhar e criar, o ser humano transforma o mundo e a si, e a arte desempenha um papel fundamental nesse processo. A arte, assim, não é um mero reflexo da realidade, como impõe o ideal hegemônico, mas, sim uma forma de desvelá-la, conhecê-la e transformá-la.

No campo da estética, a práxis se manifesta na criação e no desfrute da arte, que não devem ser vistos como atividades passivas, mas, sim como modos de atuação sobre a realidade (Netto; Braz, 2011). Através da arte, os indivíduos podem se conscientizar das contradições sociais e buscar transformações que transcendam o mundo alienado em que vivem. Portanto, a arte não é unicamente um produto cultural, mas, uma forma de intervenção no real.

De acordo com a teoria marxista, o ser humano é dotado de potencialidades criativas que, em um sistema alienante, são reprimidas ou distorcidas. A arte, entendida como um trabalho criador, é uma dessas expressões essenciais da humanidade, sendo negada quando o sujeito é transformado em uma mercadoria. Nesse sentido, a educação estética marxista busca resgatar o "rico ser humano" (Mészáros, 2006, p. 150) mencionado por Marx, promovendo o desenvolvimento amplo das capacidades humanas, tanto na criação quanto na fruição da arte.

O conceito de arte estranhada, conforme abordado por Adorno (2009), evidencia como a alienação capitalista afasta os indivíduos da arte autêntica (Costa, 2017), tornando-os meros consumidores passivos de uma cultura empobrecida e utilitária. Para a estética marxista, essa relação deve ser revertida, restaurando à arte seu papel de prática formadora e libertadora. A arte, enquanto prática humana, não está separada do trabalho criador e da produção da vida, pois, é parte integrante da ontologia do ser social, na explicação de Lukács (1968), um meio pelo qual os seres humanos influenciam uns aos outros e a si.

Engels (1876), Netto e Braz (2011) contribuem para essa discussão ao reconhecer a arte como parte da práxis humana, uma atividade que não se limita ao trabalho produtivo, pois que abrange a ação social e a transformação subjetiva. Assim, a arte, ao contrário de uma prática alienada, torna-se uma forma de atuação sobre o comportamento humano, uma práxis que possibilita a transformação do sujeito e a construção de novas relações sociais. Ao separar a arte das exigências imediatas do trabalho alienado, a estética marxista permite que o sujeito atue sobre si e sobre os outros de maneira consciente e sensível.

Sánchez Vásquez (1997) afirma que a criação artística está diretamente relacionada à condição humana, e sua função primordial é enriquecer e ampliar a realidade já humanizada pelo trabalho. No entanto, essa capacidade criadora é sufocada pela recepção passiva da arte,

promovida por uma ideologia dominante que desvaloriza o seu papel como ferramenta de formação e crítica social. A educação estética, nesse contexto, assume a função de educar os sentidos para a criação e fruição ativa da arte, a partir da sensibilização para a historicidade e a cientificidade, fortalecendo o sujeito contra os processos de alienação, já que a arte é um recurso que transforma e desenvolve a subjetividade dos indivíduos (Vygotsky, 1998).

A estética marxista também propõe, reiteramos mais uma vez, uma superação da dicotomia entre o *Homo faber* (o homem que trabalha) e o *Homo sapiens* (o homem que pensa). Na concepção marxiana, bem como em Gramsci (2006), esses dois aspectos não estão separados, mas se integram na práxis, sendo a arte uma expressão desse processo totalizante do ser humano. A arte não pode ser um mero produto de contemplação passiva, mas sim, por sua natureza prática, uma atividade que desvela e conforma a realidade social na consciência, ao mesmo tempo em que enriquece a sensibilidade humana.

A estética pela abordagem marxista, assim, vai além da formação técnica ou instrumental. Ela propõe uma formação integral, em que o sujeito não apenas aprende a criar ou apreciar a arte, mas, também, a se situar criticamente no mundo. Essa educação dos sentidos é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que se opõe às fragmentações impostas pelo mercado e às formas alienantes de consumo cultural.

Para as crianças e jovens das classes populares, o primeiro contato com a arte e sua diversidade, muitas vezes, ocorre na escola. É nesse espaço que a arte pode desempenhar sua função humanizadora e integradora, contribuindo para o "desembrutecimento" dos sentidos (Magalhães; Araújo, 2024) e para o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica, que vai sendo forjada pela apreensão da historicidade e a cientificidade das coisas e fenômenos. A arte, nesse contexto, não é vista como um fim em si, mas como parte de um processo educativo que visa a formação íntegra do ser humano, em oposição aos processos fragmentados que subordinam a educação aos interesses do mercado.

Assim, a estética marxista se apresenta como uma antítese à ideologia hegemônica neoliberal. Significa ser capaz de formar o ser humano inteiro, que, (des)alienado e em posse de suas capacidades, se apropria da arte como meio de compreender e transformar o mundo, disputando, de forma contra hegemônica, a hegemonia estabelecida. Ela representa uma antítese à alienação e um caminho para a formação de um ser humano mais consciente, criativo e livremente associado à democracia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AQUI ESTAMOS! PARA ONDE VAMOS?

À guisa de conclusão, optamos por estender as considerações finais com o objetivo de trazer à discussão, mesmo que brevemente, a conjuntura atual do tema. Dividimos em duas seções secundárias: a primeira intitulada “Aqui estamos!”; e a segunda “Para onde vamos?”.

Na primeira, procuramos observar o caminho do Novo Ensino Médio no congresso, a posição do atual Governo Federal (Lula, 2023 - até o momento atual) quanto ao tema, e também, as ações e políticas educacionais do atual Governo Estadual (Caiado, 2023 - até o momento atual), tanto na educação como um todo, quanto no recorte das artes e da música, dentre outros pontos discutidos, replicados do próprio texto de nossa pesquisa.

Na segunda seção secundária, a intenção foi fundamentar nossa conclusão. Por isso, trouxemos alguns pontos como contribuições teóricas e práticas, e também, limitações e dificuldades da pesquisa. E, por fim, trazemos temas, desvelados no trabalho, e considerados relevantes para a continuidade das discussões e pesquisas.

4.1 Aqui estamos!

Com o novo governo Lula (2023 - atual), foram geradas expectativas em relação às políticas educacionais favoráveis à revogação do NEM e outras reformas entendidas como neoliberais. Falava-se em um verdadeiro “revogaço”. No entanto, tais expectativas enfrentam desafios significativos devido às concepções políticas do Ministério da Educação, que se mostrava contrário à revogação da reforma que instituiu a BNCC e o NEM (Lima; Maciel; Leal, 2024) e mais favorável a uma espécie de reparação: uma “reforma na reforma”. A realidade que deparamos é a influência do empresariamento da educação por meio de entidades como a Fundação Lemann, "Todos Pela Educação" e o Instituto Unibanco. Tais organizações que representam a concepção neoliberal, parecem ainda exercer forte influência sobre as políticas educacionais brasileiras.

A reforma do Ensino Médio (NEM), consolidada com a promulgação da Lei n.º 13.415/2017, de acordo com Gaspar, Coutinho e Lima (2024), é um movimento amplo de reestruturação do Estado em consonância com os interesses do capital. O objetivo de tal reforma é o de ajustar o Brasil à lógica da divisão internacional do trabalho, promovendo um modelo educacional que pretende a formação de uma mão de obra estritamente técnica em detrimento de uma formação crítica e humanística. O percurso legislativo da reforma no Congresso Nacional foi marcado por intensas disputas ideológicas, evidenciando as diferentes concepções

de educação. Desde a Medida Provisória 746, proveniente do golpe de 2016, que interrompeu o segundo mandato de Dilma Rousseff, até sua conversão na Lei n.º 13.415/2017, o processo político e institucional revelou uma estratégia de aprovação às pressas (Motta; Frigotto, 2017). Lima, Sperandio e Silva (2024) identificaram que, no trâmite legislativo, houve a prevalência de interesses neoliberais quando observaram que a maioria das propostas de emendas aditivas, modificativas, substitutivas ou supressivas, foram originadas por partidos de oposição ao, então, governo Temer (2016 - 2018). Só houve um número mínimo de emendas propostas por partidos alinhados ao governo. Estes partidos, por sua vez, de acordo com Lima, Sperandio e Silva (2024, p. 93), tiveram uma participação ativa na “composição da Comissão Mista formada por deputados da base do governo” o que “permitiu filtrar as emendas que seriam acatadas e as que seriam rejeitadas”.

Posto isto, podemos observar, no estado de Goiás, ações concretas do neoliberalismo na Educação. Exemplo é a “pseudointegração” do ensino técnico ao currículo do Ensino Médio. Existe uma parceria entre a SEDUC/GO, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que oferece vagas para cursos técnicos integrados ao ensino médio. Porém, de suposto “integrado” só existe mesmo professores de “notório saber” lecionando no espaço da escola pública, com carga horária garantida, já que as escolas selecionadas para o projeto adotaram a carga horária de 25 horas/aula semanais para a formação básica, ficando as outras 5 horas para o projeto. Resultado: as disciplinas de Sociologia e Filosofia “cederam” espaço para os cursos técnicos. A “pseudointegração”, no caso, além dos fatos já citados, se dá também pelo fato do próprio programa indicar dois diplomas no final do curso (Goiás, 2024c). A parceria, entre o governo estadual e o SENAI e o SENAC reflete a priorização da formação técnica, alinhando-a diretamente às demandas do mercado de trabalho e consolidando a influência empresarial no ensino público.

Ademais, um ponto relevante da Lei n.º 13.415/2017, e que Goiás adota, é a manutenção da disciplina de Arte nas três séries do Ensino Médio, o que, à primeira vista, poderia ser entendido como um avanço, e não o deixa de ser. Contudo, cabe questionar o motivo pelo qual a Arte, que teve sua carga horária diminuída pela MP 746/2016 e pela Lei n.º 13.415/2017 retorna nas três séries do EM. Deu-se, principalmente, pela luta de grupos pela arte na educação! Contudo, não deixa de ser curioso, pois, conforme visto anteriormente, o processo em que se constituíram os respectivos MP e lei, se revelou como fruto de um contexto hegemonicamente neoliberal. Mesmo assim, o importante é que não deixa de ser um ponto potencialmente positivo para a ação da práxis educativa pelas Artes.

Diante do exposto, um importante adendo é o fato de que o currículo da SEDUC-GO para Artes, nosso objeto de estudo, mesmo alvo de nossa crítica, não deixamos de reconhecer que contém propostas para uma formação crítica e humanista, que intentem desenvolver o pensamento reflexivo, a sensibilidade estética e o engajamento social através de documentos curriculares, “com a expectativa de sistematizar e ampliar as experiências estéticas no contexto da escola pública estadual” (Goiás, 2009, p. 32). Disciplinas eletivas de estética e poéticas (Goiás, 2025a), Artes nos 3 anos do EM, investimentos em projetos como Arte Educa, FAEGO (Goiás, 2025c). No entanto, tais diretrizes curriculares, embora progressistas em sua formulação, não estão imunes às influências da racionalidade neoliberal conforme identificado por nossa pesquisa. Contudo, em nosso entendimento, este movimento de resistência se dá pela consciência crítica e pela ação ativa dos professores que têm garantido, em grande medida, a permanência de uma abordagem crítica no interior do currículo, reafirmando o papel emancipador da arte no processo educativo.

Outros pontos que identificamos em nossa pesquisa, quando se observa a realidade concreta, são: a formação de professores de Arte/Música, que encontra dificuldades em se fundamentar na práxis educativa, e assim, articular a prática artística com a prática pedagógica, o que evidencia a necessidade de uma formação mais integrada e dialógica; o trabalho docente em educação musical, que é impactado por políticas curriculares que fragmentam os conteúdos incorporando elementos neoliberais que priorizam competências voltadas ao mercado de trabalho; a polivalência, a partir da qual o docente precisa atuar em múltiplas frentes sem o devido suporte teórico-metodológico, esvaziando o papel do professor como mediador/promotor do conhecimento artístico e crítico; e por último, e mais recente, a adoção do critério de notório saber para a docência em música, que, via documento (Goiás, 2025b), autoriza e incentiva a prática docente por professores não necessariamente formados ao nível superior, em universidades, em licenciaturas que formam para as especificidades das artes. Tal prática reforça a lógica neoliberal que tira a responsabilidade do Estado para com a formação docente e transfere para o indivíduo a obrigação de se adaptar às demandas do mercado.

O presente panorama, desvela a necessidade da resistência ativa à instrumentalização da Educação e, por conseguinte, da educação musical. E, dessa forma, reafirmar a centralidade de uma formação de um docente crítico, com consciência interdisciplinar e comprometido com a democracia e a construção da consciência histórica dos estudantes. Ademais, a defesa de um currículo que valorize a práxis, a formação estética autêntica e humanista e a educação musical enquanto campo de conhecimento autônomo, é essencial para uma educação verdadeiramente emancipatória. Por isso, aos professores, cabe não apenas se posicionarem contrários às

adversidades impostas pelas políticas neoliberais, mas, sim, e também, atuar como agentes transformadores dentro do sistema educacional, lutando por uma formação que transcenda a lógica do mercado e reafirme a arte, a música e a educação musical como dimensões fundamentais da experiência humana.

4.2 Para onde vamos?

A partir da conjuntura apresentada, nossa pesquisa vislumbra possíveis contribuições para a investigação da influência da razão neoliberal sobre o ensino de artes, com ênfase na educação musical, no Ensino Médio. Em primeiro lugar, nosso estudo propõe uma reavaliação do papel da música na formação do sujeito, especialmente no contexto da sala de aula regular, por esta estar em um ambiente potencialmente democrático de ensino, que oferece o conhecimento por meio da música, também, para quem não é músico. Outrossim, a análise crítica das políticas curriculares e das práticas pedagógicas predominantes revela que a Arte/Música, quando compreendida apenas como uma prática instrumental ou como um complemento extracurricular, perde sua potência formativa, de promotora do desenvolvimento da consciência crítica e da sensibilidade estética. Por isso, reafirmamos a necessidade de uma educação musical que transcenda, por meio da práxis educativa, a lógica da especialização técnica. E, também, que seja integrada ao currículo escolar, como um caminho para ampliação: da percepção do mundo na sua complexidade histórico-cultural; do pensamento crítico, considerando a sensibilização e a consciência cidadã, promotora da emancipação social.

A compreensão da estética, pela via da perspectiva marxista, é outra contribuição que consideramos relevante, de nossa pesquisa. É mister, para sensibilização, que seja concreto o movimento de distanciamento em relação às concepções idealistas e pseudoconcretas que fundamentam e circunscrevem o ensino de Artes na educação básica à visão da BNCC. Ao adotar a práxis como categoria central de análise, nosso estudo argumenta que a experiência estética não deve ser entendida apenas como apreciação subjetiva ou fluidez desinteressada, mas, sim, como um processo dialético que se insere na materialidade histórica da vida social. Assim, a pesquisa, no nosso entendimento, contribui para o pensamento e, quiçá, a construção de uma práxis educativa mediante uma abordagem pedagógica que articula a estética com a crítica social.

Por fim, nossa pesquisa reafirma a importância da interdisciplinaridade, tanto na formação acadêmica quanto na formação continuada de professores de Arte/Música. Pois, a interdisciplinaridade se destaca como elemento fundamental para a superação das dicotomias

entre teoria e prática, arte e ciência, técnica e expressão de sensibilidade. Nossa compreensão é que, fragmentar saberes, característica do modelo educacional neoliberal, compromete a construção de uma docência crítica, limitando a compreensão da música enquanto conhecimento histórico-cultural.

Ao problematizar essa questão, intentamos evidenciar a necessidade de uma formação docente que ultrapasse os limites dos saberes musicais, e, assim, também fomente o diálogo entre a música e outras áreas do conhecimento, possibilitando práticas mais contextualizadas e coerentes com a educação contemporânea. Assim, nosso estudo busca contribuir para ações e estratégias que considerem a interdisciplinaridade como princípio educativo estruturante do ensino das artes, tanto na formação inicial quanto na atuação profissional e na formação continuada.

Nossa pesquisa apresenta, ainda, alguns desdobramentos que podem impactar diretamente o ensino de música no Ensino Médio, sobretudo no contexto da sala de aula regular. A atuação do professor, em seu trabalho docente, como espaço de resistência à educação hegemônica neoliberal, evidencia o papel fundamental do professor como agente crítico na construção de uma educação musical emancipadora. Ao desvelar como a razão neoliberal reduz a formação artística a uma lógica utilitarista, pragmática e mercadológica, nossa pesquisa reforça a necessidade de fortalecer e incentivar a autonomia docente, garantindo condições institucionais e pedagógicas que promovam o desenvolvimento de práticas educativas que não sejam exclusivamente servas das demandas do mercado.

Outrossim, a valorização das aulas de Arte/Música no contexto da sala de aula regular é um ponto a ser considerado. Nossa pesquisa evidencia que a precarização do ensino de música, muitas vezes relegado a projetos extracurriculares ou iniciativas isoladas, compromete seu potencial formativo como disciplina integrante da educação básica. Assim, um investimento na formação inicial dos professores e, também, na formação continuada, pode assegurar que esses profissionais tenham acesso à constante atualização teórica e metodológica alinhada a uma abordagem crítica e interdisciplinar. Dessa maneira, o estudo tenta, não apenas reafirmar o papel fundamental da música na formação dos sujeitos, mas também, sugerir caminhos concretos para fortalecer sua presença na escola de forma sistemática e significativa.

Buscamos analisar, criticamente, a influência da razão neoliberal sobre o ensino de artes, especialmente a educação musical no Ensino Médio. O nível de complexidade do estudo fez com que enfrentássemos desafios que não podem ser ignorados em relação ao nosso objeto de pesquisa, que, vinculado ao tempo presente, portanto, em andamento, está submetido ao contexto político e educacional atual, em constante disputa e transformação.

Nesse sentido, um dos fatores que podem impactar os resultados é a eleição do governo Lula, que, iniciando sua gestão em 2023, alterou, ainda que de forma limitada, os rumos da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Alguns pontos foram revisados, e entre eles, por exemplo, estão o aumento da carga horária para o currículo base de 60 para 80%²³ e o debate sobre a reforma, que ganhou novos contornos, o que pode ter influenciado a forma como as políticas educacionais foram conduzidas ao longo da pesquisa. Ainda assim, as estruturas neoliberais que fundamentam o NEM permaneceram amplamente inalteradas, o que reforça a pertinência da análise crítica desenvolvida.

Além disso, a implementação do Novo Ensino Médio estava em andamento durante o período da pesquisa, surgindo “novos ensinos médios” antes mesmo da implementação da proposta anterior. Dessa forma, como até a conclusão deste trabalho, a reforma ainda não tinha sido plenamente efetivada em todas as redes de ensino, estando a grande maioria das redes na fase de implementação, as percepções e dados analisados refletem um momento de transição e adaptação, o que pode implicar variações futuras no cenário educacional e consequentemente, novas pesquisas. Esse fator delimita e, de certa forma, data o estudo, uma vez que uma análise mais robusta da influência do NEM sobre o ensino de Música demandaria um acompanhamento longitudinal dos desdobramentos dessa política nos próximos anos.

Outro fator relevante foi a construção do currículo para Artes em Goiás, que também estava em curso no momento da pesquisa. Esse processo, ainda não concluído, representa um aspecto dinâmico da formulação curricular e pode resultar em mudanças que escapam à análise realizada. A definição das diretrizes estaduais para o ensino de Artes, incluindo a Arte/Música, ainda passa pela implementação e ajustes, indicando que futuras pesquisas poderão perceber melhor a materialização dessas políticas no contexto escolar.

Por fim, por se tratar de um tema recente e em constante desenvolvimento e disputas como é o caso da educação, novos estudos, documentos e diretrizes surgiram ao longo da pesquisa e certamente continuarão a emergir nos próximos anos. A ampliação do debate acadêmico sobre a educação musical no contexto do Novo Ensino Médio pode trazer novas perspectivas e aprofundar as análises realizadas, contribuindo para uma compreensão mais detalhada das mediações, contradições e possibilidades desse cenário.

Posto isto, embora a nossa pesquisa tenha buscado oferecer uma contribuição significativa, reconhecemos a necessidade de pesquisas contínuas, até mesmo a partir desta,

²³ A lei n.º 14.945/2024, determina a partir do ano de 2025 2.400 horas para a formação básica, 80% do currículo e 600 horas para os itinerários formativos, 20% do currículo.

para acompanhar as transformações e propor estratégias de resistência e valorização da educação musical na Educação Básica.

Ao longo desta pesquisa, nos deparamos com muitos desafios e contradições e algumas destas questões emergem como potenciais problemas para investigações futuras no campo da educação musical e do ensino de artes no Ensino Médio. Um dos pontos que demandam atenção é o impacto da presença de profissionais de notório saber no contexto da Educação Básica. Com a flexibilização dos critérios para a docência proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, como é o caso das Artes (Goiás, 2025b), é essencial compreender como esses profissionais, que, muitas vezes, não possuem formação pedagógica formal, influenciam a prática educacional, a qualidade do ensino e a construção do conhecimento musical e artístico em sala de aula e até mesmo na construção do sujeito histórico.

Outra questão é o iminente retorno à polivalência, onde um único professor fica responsável por múltiplas áreas, sem ter formação adequada para tal. E, segundo pesquisas, algumas delas citadas em nosso trabalho, esse problema é consequência do mau uso da interdisciplinaridade, que, assim, fica na boca, como modismo pedagógico, mas, não na consciência e na práxis educativa. Isto posto, é interessante e necessário investigar formas eficazes de implementar e consolidar a interdisciplinaridade no trabalho docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores das artes.

Além disso, a estética marxista se apresenta como um campo fértil para estudos que busquem contrapor-la à concepção puramente contemplativa defendida pela BNCC. O ensino de artes, sob uma perspectiva neoliberal, tende a reduzir a experiência estética a um consumo passivo, afastando-se de sua dimensão crítica e transformadora. Assim, pesquisas que aprofundem a relação entre a estética marxista e a prática educativa podem contribuir para a construção de metodologias que reforcem o papel ativo dos estudantes na produção cultural e na leitura crítica da sociedade.

Diante do exposto, torna-se evidente que a influência da razão neoliberal sobre a educação, sobretudo no contexto da educação musical, persiste como um desafio estrutural que limita a construção do sujeito histórico e emancipado. No campo da educação musical, a formação docente inconsistente, a flexibilização dos critérios de admissão para o exercício docente e a sobrecarga de atividades reforçam um cenário de precarização profissional. Contudo, as possibilidades de resistência e transformação residem na luta por um ensino que articule via práxis educativa a teoria e prática de maneira crítica, promovendo interdisciplinaridade e integração que sejam autênticas e o reconhecimento da música como um campo de conhecimento democrático, essencial na formação humana omnilateral.

Assim, aos educadores, pesquisadores e representantes políticos, cabe enfrentar firmemente os desafios impostos pela lógica neoliberal na Educação, propondo e agindo em prol de alternativas que reafirmem o papel da educação como espaço de produção de conhecimento histórico-cultural, fruto de reflexão e de luta contínua pelo aprofundamento da democracia e da consequente emancipação social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**, tradução. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Cap. 1, p. 17 – 46.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Sobre música popular**. In: COHN, Gabriel. (org.) Sociologia (Theodor Adorno). São Paulo: Ática, 1993. pp.115-146.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. O fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: _____. **Adorno: os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. pp. 65-108.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Arte e Comunicação, 2008.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Disonancias**; Introducción a la Sociología de la Música. Edición de Rolf Tiedemann. Traducción: Gabriel Menéndez Torrellas. Madrid: Akal, 2009.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- ADUnB. (s.d.). **Educação é a área mais atingida pelos cortes de bolsas**. ADUnB, Publicado em 28 de abril de 2021. Recuperado de <https://adunb.org/conteudo/1520/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-de-bols>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- AGÊNCIA CORA DE NOTÍCIAS. **REFORÇO ESCOLAR EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA CHEGA AOS 246 MUNICÍPIOS GOIANOS**. Agência Cora de Notícias, 23 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://agenciakoradenoticias.go.gov.br/72097-reforco-escolar-em-portugues-e-matematica-chega-aos-246-municipios-goianos>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.
- ALMEIDA, Idayany Araújo de; ALMEIDA, Guenther Carlos de. A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR CONTEMPORÂNEO: COMO DEVE SER O CURRÍCULO? In: Josué Vidal Pereira; Sebastião Cláudio Barbosa. (Org.). **A razão neoliberal e os desafios contemporâneos: para a formação dos trabalhadores na EJA-EPT no Brasil**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2024, p. 51-71.
- ALMEIDA, Jessica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e67/1–47, 2023. DOI: 10.5902/1984644467949. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67949>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. A Educação Musical na diversidade sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente: considerações sobre a reunificação do saber fragmentado na sociedade pós-moderna. **Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ**, v. 1, Educação Musical e Musicologia, 2015, p. 33-48. Disponível em: <https://ppgmufrrj.files.wordpress.com/2016/12/anais-do-coloquio-14-vol-11.pdf> Acesso em 01/07/2024.

ALVARES, Thelma Beatriz Sydenstricker; ABREU, Solange Pereira de; BASTOS, Claudia Veras Neves; GOMES, Luiz Felipe de Oliveira; SILVA JUNIOR, Nilton Soares da; VAL, Patrick Ribeiro do. Educação Musical e formação humana: perspectivas de uma aprendizagem pró-vida. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EDUCAÇÃO MUSICAL EM TEMPOS DE CRISE: PERCEPÇÕES, IMPACTOS E ENFRENTAMENTOS, v.3, 2019, Campo Grande/MS - 11 a 14 de novembro de 2019. **Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/279/152>.> Acesso em 01/07/2024.

AMUI, Gustavo Araújo. **Educação musical na educação básica: análise de artigos publicados em periódicos**. 2013. 152f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARROYO, Miguel González. In: Frigotto, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes, 2002. p.138-165.

ARROYO, Miguel González. O humano é viável? É educável?. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 21–40, 2015. DOI: 10.22196/rp. v.17i35.3052. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 18 jan. 2025.

AUSUBEL, David Paul. **The acquisition and retention of knowledge**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARBOSA, Ana Mãe. As mutações do conceito e da prática. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. Ana Mãe Barbosa (org). 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Realidade e concreticidade, interdisciplinaridade: totalidade em movimento**. In: Interdisciplinaridade na escola: conceituação e exercício a partir de oficinas. Goiânia: Editora da UFG/CEGRAF, 2006.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja** (Tese de doutorado. Goiânia: PPGE/UFG/FE, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7074>

BARBOSA, Sebastião Cláudio; COSTA, Claudia. Borges; SOUZA, Clisivânia. Duarte; VAZ, Juliana Damando. **RAZÃO NEOLIBERAL, INFORMALIZAÇÃO DA ECONOMIA E O LUGAR DA MULHER: A CAPTURA DA CONSCIÊNCIA DOS TRABALHADORES. A**

Razão neoliberal e os desafios contemporâneos para a formação dos trabalhadores na EJA-EPT no Brasil. 1 ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2024, v. 1, p. 19-52.

BARBOSA, Sebastião Cláudio; MELO JUNIOR, Udiron Moreira de. Reflexões sobre o método de Marx e o Marxismo: uma perspectiva crítica ao pós-modernismo.

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e10214, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-035. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10214>. Acesso em: 23 out. 2024.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021030. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20180>. Acesso em: 9 out. 2022.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. 23. BRECHT, Bertold.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei 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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 fev. 2025.

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

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Dispõe sobre a extinção do Conselho Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, n. 172, p. 1, 6 set. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular, educação é a base.** Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024(a).** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **CNE aprova novas diretrizes para o ensino médio. 2024(b)** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/cne-aprova-novas-diretrizes-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S. l.], n. 21, 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos. V. 0i21.300. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/300>. Acesso em: 10 set. 2024.

CARMO, Raiana Maciel do Carmo; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32110, 2024.

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A práxis educativa como instrumento de transformação social. in: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2021, Maceió-AL. **anais do VII CONEDU**. Campina Grande-PA: Editora Realize. p. 1-12.

CERVEIRA, Rosimeire Bragança. **O ensino de música e a Humanização dos processos de educação escolar.** In: **14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 2015, Marília. 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: UNESP, 2015. v. único. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/o-ensino-de-musica-e-a-humanizacao.pdf>.

CORDEIRO, Chaiani Danieli Silveira dos Santos. **Democratização da música na educação infantil:** sua valência no ambiente escolar segundo uma pesquisa bibliográfica documental, A/ Chaiani Danieli Silveira dos Santos Cordeiro. – Cruz Alta: Uergs, 2022.

COSTA, João Daniel Cardoso da; ALVARES, Sérgio Luis de Almeida. A utilização do ukulele como ferramenta para o ensino coletivo de música: um estudo de caso no ensino fundamental da rede municipal de Guarapari-ES. In: 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM - UFRJ, 2015, Rio de Janeiro. **Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM-UFRJ**. Rio de Janeiro: Programa de Pósgraduação em Música da Escola de Música da UFRJ, 2015. v. 1. p. 12-19.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Educação estética, música e formação humana: Contradições da cultura à luz da teoria adorniana**. 2017, 160p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

DIAS, José Sérgio. **A educação musical como prática educativa emancipatória: uma análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30244>. Acesso em: 09 dez. 2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 07 jan. 2025.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2024.

FARIA, Aline Folly. Para pensar a educação musical no tempo presente: afinal, as artes integradas dizem respeito ao ensino de música? / To think about music education in the present time: does the integrated arts concern music education after all?. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 34744–34757, 2022a. DOI: 10.34117/bjdv8n5-137. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47649>. Acesso em: 26 dec. 2024.

FARIA, Aline Folly. Performances culturais e o ensino de música: currículo, concepções, práxis e performance no contexto escolar em Goiás / Cultural performances and the teaching of music: curriculum, conceptions, praxis and performance in the school context in Goiás. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 34758–34772, 2022b. DOI: 10.34117/bjdv8n5-138. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47651>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires, Argentina. Editora Lumem, 2002.

GASPAR, Ronan Salomão; LIMA, Marcelo; BALDAN, Waldirlene Telles Coutinho. Produção acadêmica sobre a reforma do ensino médio: teses, dissertações, artigos e lives. In: 41ª reunião nacional da ANPED educação e equidade: bases para amar-zonizar o país, 2023, Manaus. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/producao-academica-sobre-a-reforma-do-ensino-medio-teses-dissertacoes-artigos-e?lang=pt-br>> Acesso em: 08 Fev. 2025

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Currículo em debate: Matrizes Curriculares**. Caderno 5. Goiânia: SEDUC, 2009.

GOIÁS. **Revisa Goiás**. (sem data). Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>. Acesso em: 27 de set 2024.

GOIÁS. **Documento Curricular Para Goiás - Etapa Ensino Médio**. DCGO – EM. Secretaria de Estado de Educação - SEDUCE. Goiânia, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/documentos/PEDAGOGICO/DCGOEM%202021.pdf>. Acesso em 10 jan. 2025.

GOIÁS. Com Circuito de Gestão Goiano, Governo de Goiás ganha nova ferramenta para aprimoramento da gestão escolar. **Secretaria de Estado de Educação - SEDUCE**. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/com-circuito-de-gestao-goiano-governo-de-goias-ganha-nova-ferramenta-para-aprimoramento-da-gestao-escolar/> Acesso em: 16 jan. 2025

GOIÁS. **GOVERNO DE GOIÁS DESENVOLVE PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DA REDE ESTADUAL**. Sala de Imprensa, 2023. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/4958-governo-de-goias-desenvolve-projeto-de-recomposicao-da-aprendizagem-para-estudantes-da-rede-estadual.html>. Acesso em: 04 ago. 2023.

GOIÁS. **Caderno de orientação para o ensino de Arte, 2024**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Gr9dcrZHQIS9ZtzxLIUG41fe_NEkmmpv/view. Acesso em: 20 out. 2024.

GOIÁS. **Recurso didático – 1ª série – 1º bimestre – música – docente**, sem data. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1U-G6W9euralJYLLazpapibN0juB__bDR/view. Acesso em: 20 out. 2024.

GOIÁS. **E-book seriado 2024: para compreender nosso recurso didático**. 2024(a). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/14RCYfQ7DGmsxAjAhaRxc9mQvMtB2167Z/edit>. Acesso em: 20 out. 2024.

GOIÁS. **Diretrizes Pedagógicas Seduc-Go, 2024.** 2024(b). Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

GOIÁS. **Governo de Goiás amplia atendimento na rede estadual com mais 20 mil vagas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.** 2024(c). Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-amplia-atendimento-na-rede-estadual-com-mais-15-mil-vagas-para-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/> Acesso em: 11 fev. 2025.

GOIÁS. **Catálogo de Eletivas, 2025.** 2025(a). Secretária de Estado da Educação Seduc/GO. 116 p.

GOIÁS. **Matriz Curricular: documento orientador, 2025.** 2025(b). Secretária de Estado da Educação Seduc/GO Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/ProcessoSeletivoSimplificado/DesportoEducacional/Matriz_Curricular_2025__Caderno_Orientador.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

GOIÁS. **Caderno de orientação para o ensino de Arte, 2025.** 2025(c). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Gr9dcrZHQIS9ZtzxLIUG41fe_NEkmmpv/view Acesso em: 20 out. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2006.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Temas Básicos da Sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música.** Departamento de Áreas Acadêmicas I, Coordenação de Artes, 2018. 117 p. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-musica/CP-GOIANIA>. Acesso em: 15 jan. 2025

JAPIASSPU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O músico professor: percurso histórico da formação em Música. In: LIMA, Sônia Regina Albano de (org). **Ensino, música & interdisciplinaridade**, p. 11- 57. Goiânia: Editora Vieira e Irokun Brasil, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Cecília Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LACERDA, Lislene da Silva Corrêa; LACERDA, Otniel Alves de; GALVÃO, Susana Marília Barbosa. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM. **Educação, Volume 27** - Edição 127/OUT 2023 / 24/10/2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/pratica-pedagogica-na-recomposicao-da-aprendizagem/#:~:text=A%20recomposi%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20busca,para%20cada%20fase%20do%20ensino>. Acesso em: 27 out 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Marcelo; SPERANDIO, Renan dos Santos; SILVA, Mônica Ribeiro da. O percurso da reforma do Ensino Médio no Congresso Nacional. In: LIMA; Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes; SPERANDIO, Renan Santos. (Org.). **ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO Avanços e retrocessos políticos e pedagógicos**. 01 ed. Vitória: Edifes, 2024, v. 01, p. 83-106

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes; LEAL, Fernando de Oliveira. O novo governo lula e a reforma do ensino médio (lei n. 13.415/2017) revogar ou reformar? In: LIMA; Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes; SPERANDIO, Renan Santos. (Org.). **ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO Avanços e retrocessos políticos e pedagógicos**. 01 ed. Vitória: Edifes, 2024, v. 01, p. 161-174

LUKÁCS, György. **Introdução à uma estética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E ESTÉTICA MARXISTA. **Revista Trabalho Necessário**, v. 22, n. 48, p. 01-17, 8 ago. 2024.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 115–136, 2012. DOI: 10.5965/2358092504042006115. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2659>. Acesso em: 22 out. 2024.

MÁXIMO, Mário Motta de Almeida. A relação entre o Neoliberalismo e o Conservadorismo. **Anais do XXV Encontro Nacional de Economia Política**, Salvador, BA, UFBA, 2020. Disponível em: https://www.sep.org.br/01_sites/01/index.php/enep-2/enep-edicoes-antiores/anais-dos-eneps. Acesso em: 12 dez. 2024

MELO JUNIOR, Udiron Moreira. **Educação musical crítica nas escolas brasileiras: identificação, análise e possibilidades / (Trabalho de Conclusão de Curso)** Udiron Moreira Melo Junior. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. 128 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Bases Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Histórico (s.d.). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 29 de julho de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O papel do professor no século XXI**. Portal do MEC. 15 de março, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 29 de julho de 2023.

MONTEIRO, Aline Folly Faria. **Artes Integradas: A Arte Na Construção Do Conhecimento**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2022. 283f.

MOREIRA, Marco Antonio. O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação. **Qurrriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa**. La Laguna, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> Acesso em: 01/06/2024.

MOTTA, Alda Judith Alves; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 38, n. 139, p. 355-372, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt>. Acesso em: 29 de julho de 2023.

MOTA, Y. V. et al. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM): fragmentos e intermediações a partir do Fórum Especial da ABEM. In: Encontro Regional Centro-Oeste Da Associação Brasileira De Educação Musical, 15, 2018. **Anais [..]**, Goiânia – GO. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_erco/v3/papers/3331/public/3331_11370-1-PB.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.

MÜLLER, Vânia; MAZINI Menotti, Rafael. Produção de subjetividades e educação musical: um ensaio para uma pedagogia musical crítica: an essay for a critical music pedagogy. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e32118, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432118. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1363>. Acesso em: 23 out. 2024.

NAZARIO, Luciano da Costa; LOURENÇO, Rheuren da Silva. **Intersecções entre Neoliberalismo e Criatividade Musical**: Uma análise histórica. **TEMPORALIDADES**, v. 15, p. 423-444, 2023.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; DE SOUZA, Rodrigo Oliveira. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e32109, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432109. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1311>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro. **Prática docente de professores de música: o contexto polivalente em arte em várzea grande - mt.** 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120

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

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, v. 20, p. 65-78, 2012.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **REVISTA DA ABEM, [S. l.]**, v. 15, n. 16, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 3 jul. 2024.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. **A pesquisa em educação musical no Brasil: temáticas, concepções e linhas investigativas de 300 teses.** 1. ed. Goiânia: Eliton Pereira, 2019(a). 505p

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A INVESTIGAÇÃO DOUTORAL EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: META-ANÁLISE E TENDÊNCIAS TEMÁTICAS DE 300 TESES. **REVISTA DA ABEM, [S. l.]**, v. 27, n. 43, 2019(b). Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/850>. Acesso em: 12 out. 2022

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Argos, 2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 3. ed. v. 1. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico], Chapecó, SC: Argos, 2018.

SANTOS, M. C. dos. A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 V. 32, N. 1 (2024) 29 no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799>. Acesso em: 09 de dez. 2024.

SANTOS, Edson. Kretle; ARAUJO, Ricardo Corrêa de. A superação da concepção liberal de liberdade em Hannah Arendt. Griot: **Revista de Filosofia, [S. l.]**, v. 20, n. 2, p. 202–214, 2020. DOI: 10.31977/griofi. V 20i2.1801. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1801>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SAVIANI, Demerval. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. **Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.]**, v. 7, n. 1, p. 286–293,

2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SEDUC - GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio**. (s.d.). Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SENADO FEDERAL. **Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos**. Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 04 de agosto de 2023.

SILVA, Gabriela Salgado Coelho da. A inserção dos conteúdos de música popular em cursos de nível superior do Brasil: um estudo de caso nas universidades federal do Rio de Janeiro e estadual de Campinas. In: **Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ – Vol. 1 – Educação Musical e Musicologia**. ISSN: 2525-3212. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Edgar Miranda. **Atuação docente em políticas educacionais: processos de ressignificação da política no cotidiano escolar – coletânea de textos, organização; Alan S. Ferreira... [et al].** - Rio de Janeiro: Imperial, 2018. p. 246-265.

SOUZA, Jusamara Vieira. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas** (UFU. Impresso), v. 22, p. 9-24, 2020.

SOUZA, Reinaldo Santos de Oliveira; FREIRE, João Miguel Bellard. Ensino Coletivo de Música: Por uma Educação Musical Colaborativa, Ética, Contextualizada e Antirracista. **Anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, v. v5, p. 01, 2023.

TOMÁS, Lia. **A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte** (1988-2013) Lia Tomás – Porto Alegre: ANPPOM, 2015. 789 p.: il. - (Série Pesquisa em Música no Brasil; v. 4).

UFG - Universidade Federal De Goiás. **Resolução – CEPEC Nº 1660**. 2019. 174 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Resolucao_CEPEC_2019_1660.pdf. Acesso em 15 jan. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. 48, p. 1-21, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGÄRTNER, Thais; SPERBER, José Inacio; CARVALHO, Carla. Arte no ensino médio: considerações acerca do ensino polivalente. In: **Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2020. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA17_ID6116_01092020184228.pdf>. Acesso em: 25 de abr de 2024.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 127–143, 2018. DOI: 10.48075/rtm. V. 12i23.21409. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/articl>