



Pensamento abissal e educação musical: monocultura e invisibilização de saberes

Abyssal thinking and music education: monoculture and the invisibility of knowledge

Pensamiento abisal y educación musical: monocultura e invisibilización de saberes

Moises de Castro Lodoro¹

Instituto Federal do Rio de Janeiro, Volta Redonda/RJ, Brasil

Marcelo Paraíso Alves²

Instituto Federal do Rio de Janeiro, Volta Redonda/RJ, Brasil

Recebido em: 23/05/2025

Aceito em: 16/07/2025

Resumo

O presente trabalho tem como foco o questionamento sobre o modo como o conhecimento é concebido na sociedade atual, ou seja, a valorização do conhecimento científico como única forma de saber válido e sua relação com a educação pública. Assim, o estudo objetivou investigar o espaço da música no currículo de uma escola pública federal no interior do Estado do Rio de Janeiro. Com relação à metodologia, optou-se pelos estudos nos/dos/com os cotidianos. Trazer à baila a sociologia do cotidiano se deve por entender que a referida metodologia permite a leitura do social por intermédio de acontecimentos considerados desprezíveis pela sociologia tradicional. Os dados da pesquisa revelaram que o currículo desenvolvido na escola investigada opera a partir do pensamento abissal, hierarquizando e excluindo os componentes curriculares que não atendem lógica moderna. Espera-se que a pesquisa possa contribuir com o debate acerca da visibilização da música como um saber relevante para a educação básica.

Palavras-chave: Educação. Música. Colonialidade.

Abstract

This study focuses on questioning how knowledge is conceived in contemporary society, particularly the valorization of scientific knowledge as the only valid form of knowing and its relationship with public education. The aim was to investigate the place of music in the curriculum of a federal public school located in the interior of the state of Rio de Janeiro. Regarding methodology, the study adopted the approach of studies in/of/with everyday life. The use of the sociology of everyday life stems from the understanding that this methodology enables reading the social through events often deemed irrelevant by traditional sociology. The research data revealed that the curriculum implemented at the investigated school operates under the logic of abyssal thinking, hierarchizing and excluding curricular components that do not align with modern rationality. It is expected that this research contributes to the debate on recognizing music as a form of knowledge relevant to

¹ moises.lodoro@ifrj.edu.br.

² Marcelo.alves@ifrj.edu.br.

basic education.

Keywords: Education. Music. Coloniality.

Resumen

El presente trabajo tiene como foco el cuestionamiento sobre el modo en que el conocimiento es concebido en la sociedad actual, esto es, la valorización del conocimiento científico como única forma de saber válido y su relación con la educación pública. Así, el estudio tuvo como objetivo investigar el espacio de la música en el currículo de una escuela pública federal en el interior del Estado de Río de Janeiro. Con relación a la metodología, se optó por los estudios en/de/con los cotidianos. El planteamiento de la sociología de la vida cotidiana se basa en la comprensión de que la referida metodología permite la lectura de lo social a través de acontecimientos considerados despreciables por la sociología tradicional. Los datos de la investigación revelaron que el currículo desarrollado en la escuela investigada opera desde un pensamiento abismal, jerarquizando y excluyendo componentes curriculares que no responden a la lógica moderna. Se espera que la investigación pueda contribuir al debate sobre la visibilización de la música como un saber relevante para la educación básica.

Palabras clave: Educación. Música. Colonialidad.

Introdução

A presente pesquisa emerge de uma dissertação de mestrado que teve como centralidade a tessitura entre educação musical, educação socioambiental e saberes afrodiaspóricos. Assim, apresenta um recorte do referido estudo e tem como foco o questionamento sobre o modo como o conhecimento é concebido na sociedade atual, a valorização do conhecimento científico como única forma de saber válido e sua relação com a educação pública no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Isto posto, salientamos que o artigo trabalha a partir da seguinte questão: é possível realizar o debate em torno da educação socioambiental mediado pela educação musical? Seguindo essa lógica o trabalho objetivou investigar o espaço da música no currículo de uma escola pública federal no interior do Estado do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à concepção de conhecimento na sociedade atual, entendemos que este se reveste sob a formatação do imaginário colonial/moderno, por se constituir sob a forma de um Pensamento Abissal (Santos, 2007).

Desse modo, cabe destacar que o pensamento moderno se constitui a partir dessa lógica – abissal – porque consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que hierarquiza povos, culturas, saberes, dentre outros.

Nessa direção, o autor supracitado trabalha com a ideia de que o outro lado da linha se caracteriza como inexistente e, por isso, tudo o que dele advém é invisibilizado, não podendo ser considerado credível (Santos, 2007, p. 71). Portanto, partindo dessa lógica, entendemos que a escola, ao

privilegiar o conhecimento científico, hierarquiza os conhecimentos que se manifestam em seu cotidiano, desqualificando saberes que não se enquadram na lógica estabelecida.

Diante do exposto, entendemos que a música pode ser utilizada como mediadora no diálogo com outros conhecimentos, que, conseqüentemente, propicia mudanças na maneira como percebemos o mundo, uma vez que ela é uma linguagem que contempla o processo reflexivo-afetivo sobre o espaço em que estamos inseridos.

Contudo, ressalta-se que a simples presença da música no currículo ou a sua credibilização como uma forma de conhecimento que deve estar presente na escola, não é sinônimo de ruptura como o pensamento abissal ou com a racionalidade moderna, a considerar que determinadas práticas e modos de ensinar a música podem permanecer excluindo outras formas de expressão musical: considerar a música erudita como o ápice da cultura musical se aproximaria deste equívoco. O projeto de educação musical popularizado por Villa-Lobos, apoiado pelo Presidente Vargas na década de 1950, é um exemplo do uso da música de modo abissal. Assim, seria interessante que para romper com uma tradição linear e com caráter abissal de tais práticas de educação musical, fossem caracterizadas por sujeitos singulares com suas experiências e cosmologias.

De acordo com Nunes (2005, p. 49), “[...] a função comunicativa da música está intrinsecamente relacionada a seu papel social, sendo necessária sempre uma relação sistemática entre ela e o contexto social que a produz e a recebe”. Portanto, as letras das músicas se configuram como um excelente processo de problematização, contribuindo com a formação integral do ser humano, principalmente se considerarmos a discussão filosófica dos institutos federais que se aproxima de uma lógica omnilateral.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa se aproximou dos estudos do cotidiano, especificamente sob a inspiração de Pais (2003). Trazer à baila a sociologia do cotidiano se deve por entender que a metodologia consiste na leitura do social por intermédio das lentes do cotidiano.

Nessa linha de pensamento, Pais (2003) estabelece que o cotidiano se constitui como suporte a diversas tipologias de estudo, como, por exemplo: culturas juvenis, religião, relações de gênero, preconceitos raciais, desigualdades sociais, insucesso escolar e, no caso específico deste trabalho, a inserção da música no cotidiano da escola investigada.

Stecanela e Ramos (2003, p. 7), ao entrevistarem Pais, ressaltaram que a sociologia cotidiana busca a “[...] construção de um novo olhar sobre o social, suscitado por novas formas de questioná-lo, de problematizá-lo, de interpretá-lo que outorgam ao cotidiano uma relevância sociológica que até

então não tinha”. Assim, apesar de a referida sociologia trabalhar com uma lente que possui como foco o social centrando suas interações nas práticas cotidianas, estas não são entendíveis fora das dinâmicas processuais, por isso, o presente estudo privilegia o processo histórico da inserção do ensino da música.

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu a partir do diálogo com professores que lecionam a disciplina de Música e, no intuito de obter êxito para ouvir o maior número de docentes que atuam no referido Instituto, optamos pela aplicação de questionário com o suporte do *Google Forms*. Na constituição do referido instrumento (questionário), foram realizadas perguntas semiestruturadas que nos auxiliaram na compreensão do modo como os docentes de música foram sendo inseridos na referida instituição, bem como a maneira como o referido componente curricular é concebido na instituição.

Cabe frisar que a escolha deste instrumento se deu pela facilidade de acesso dos professores e pela dificuldade que tivemos para agendar as entrevistas, considerando a disposição dos institutos e a decorrente distância entre os 15 (quinze) *campus* que compõem o IFRJ: Arraial do Cabo, Niterói, São Gonçalo, Realengo, Rio de Janeiro, São João de Meriti, Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Engenheiro Paulo de Frontin, Paracambi, Volta Redonda, Pinheiral e Resende.

Salientamos que cinco professores participaram voluntariamente da pesquisa, o que nos permitiu apresentar o material a partir da seguinte disposição: Professor 1; Professor 2; Professor 3; Professor 4 e Professor 5. Por ser este um trabalho de pesquisa que envolve seres humanos, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética³.

Pensamento abissal, racionalidade indolente e desperdício das experiências

Com base nas discussões de Boaventura de Sousa Santos (2002a; 2006; 2010; 2018), partimos do pressuposto de que a sociedade atual privilegia o conhecimento científico como saber válido, invisibilizando pessoas, culturas, universos simbólicos e os saberes advindos desses modos de ser e estar no mundo.

Desse modo, a concepção de conhecimento na sociedade atual se configura sob a formatação do imaginário colonial/moderno, assumindo a forma de um Pensamento Abissal (Santos, 2010).

A esse respeito, Santos (2002a) entende que o pensamento moderno, se constitui a partir desta lógica – Abissal – porque consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que hierarquiza povos, culturas, saberes, dentre outros. Para o autor, o Pensamento Abissal se caracteriza pelas distinções invisíveis “estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois mundos

³ Número do CAAE: 38668920.9.0000.5237.

distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha”. Acrescenta, ainda, que a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (Santos, 2010, p. 32).

Ainda segundo o mesmo autor (Santos, 2010), a característica fundamental do Pensamento Abissal é a impossibilidade da copresença nos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

Santos (2010) argumenta que é essencial combater uma mentalidade preguiçosa que, ligada ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo, promove a exclusão e a injustiça social. Nesse contexto, busca-se aqui entender como a escola, que é um espaço institucionalizado e em constante interação com a sociedade, também é afetada pelo pensamento moderno. Esse pensamento que valoriza o conhecimento científico e desvaloriza outras formas de saber, como as Artes e a Educação Física, resultando na invisibilização e no desperdício de experiências e conhecimentos importantes.

O desperdício das experiências a que Santos (2010) se refere emerge da razão metonímica que, ao se pensar única e exclusiva, reveste-se de uma perspectiva arrogante, pois não concebe como saber outras formas de percepção de mundo que não reproduza a lógica da ciência moderna, portanto, a “pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver muito menos valorizar a experiência que nos cerca” (Santos, 2002a, p. 245).

Assim, a crítica à razão moderna emerge como uma condição para recuperar as experiências desperdiçadas, o que nos leva à necessidade de ampliação do presente que só será possível por intermédio da percepção de um outro *espaçotempo*, que pressupõe outra racionalidade.

Nessa direção, Santos (2002a, p. 246) nos propõe pensar a partir das sociologias das ausências, um procedimento que opera na intenção de mostrar que o “que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe”. Portanto, a produção da não-existência (ausências) é resultante da redução das experiências e da contração do presente, ocasionando a credibilização do mesmo e o extermínio de múltiplas formas de saber, que o autor denomina de “epistemicídio”.

Na contraposição da monocultura do saber, Santos (2018) nos propõe a ecologia dos saberes, isto é, tornar credível os conhecimentos não-científicos ou científicos, como é o caso da música, que operam a partir de outras referências para além dos conhecimentos da natureza, o que não implica em desacreditar o conhecimento produzido na academia, pois o que se propõe é que, a partir do diálogo com outros saberes, seja possível utilizá-lo em um contexto mais amplo.

Dessa forma, propõe-se problematizar o uso da música como possibilidade de construção de conhecimentos em educação ambiental, isto é, credibilizar a música como um saber que nos permite construir conhecimentos por outros caminhos que não só os valorizados e credibilizados pela exatidão e linearidade da ciência moderna, mas também pela valorização do sensível e da arte.

Ao pensar no desperdício da experiência e, simultaneamente, na redução das práticas educativas desenvolvidas nas escolas, somos remetidos ao pensamento de Larrosa (2002) ao discutir a noção de experiência. Para o autor, a experiência não é meramente aquilo que nos passa diariamente. No transcorrer dos dias várias coisas nos acontecem, entretanto, são poucas as que nos marcam e nos afetam.

Desse modo, ao refletirmos sobre a potência da música como expressão artística e cultural capaz de afetar as pessoas, aproximamo-nos da racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, com base nos pensamentos de Santos (2010), para propor práticas de educação socioambiental no cotidiano das escolas.

Para Santos (2002b), o projeto de modernidade se constituiu a partir de dois pilares: regulação e emancipação. E, do mesmo modo, cada um deles se constituiu por meio de princípios e racionalidades, conforme disposto a seguir: regulação – princípio do estado, princípio do mercado e princípio da comunidade; emancipação – racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, racionalidade moral-ética do direito e, por fim, a racionalidade cognitivo-instrumental. Para o autor, o desenvolvimento dinâmico do capitalismo no decorrer da história da humanidade permitiu que a ciência se tornasse uma mola propulsora do sistema produtivo, rompendo com o equilíbrio entre a emancipação e a regulação em favor desta última.

Todavia, Santos (2002b) salienta que o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura foram os menos solapados pelo mercado e, portanto, se constituem como duas representações com maiores potenciais para realizarem o enfrentamento ao processo de exclusão e invisibilização provocados pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, que são os reflexos do referido projeto de modernidade.

Assim sendo, posicionamo-nos nestas linhas a partir das ecologias dos saberes, especificamente por meio da racionalidade estético-expressiva, para propor práticas emancipatórias de educação socioambiental nas escolas.

Educação musical e a resistência ao pensamento abissal: à guisa de apresentação dos resultados

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) constitui, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, uma das autarquias que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008c), tendo seu início marcado pela criação do Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), por meio do Decreto 11.447, de 23 de janeiro de 1943 (Brasil, 1943).

Sua história transita por diferentes institucionalidades⁴, que são reflexos das transformações políticas, econômicas e educacionais do país, ao longo de mais de sete décadas e se orientam por princípios institucionais que se mantiveram coerentes com as finalidades da educação pública, gratuita e de qualidade, em consonância com as potencialidades e necessidades das comunidades locais.

Na continuidade das perspectivas dos reflexos das transformações políticas, econômicas e educacionais do país, a Rede Federal trouxe no bojo das suas finalidades e objetivos a oferta de uma educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente para atender aos concludentes do ensino fundamental no formato de cursos integrados e promover a integração da educação básica à educação profissional. Nessa caminhada histórica, três meses antes da criação dos Institutos Federais (IFs), a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas já havia sido instituída pela Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008b).

A esse respeito, Bouhid (2015) salienta que a Lei 11.741/2008 (Brasil, 2008a) alterou os dispositivos da LDB 9.394/1996, redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional e tecnológica (EPT).

As transformações políticas que perfizeram a criação do IFRJ estão presentes na fala do professor 1, conforme reproduzido a seguir:

Professor 1 – No ano de 2007 prestei concurso público para o então CEFET-Química de Nilópolis, para as disciplinas de Fundamentos das Música e Produção Musical. Como fiquei em 2º lugar no concurso e havia uma vaga para professor de Artes efetivo na recém-inaugurada unidade Duque de Caxias, **que à época ainda era um CEFET**. Em 2008, fui chamado para trabalhar em Duque de Caxias e estou lá até hoje (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ).

Conforme podemos perceber na narrativa acima, os primeiros cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRJ migraram dos antigos cursos técnicos do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis-RJ, por meio da Resolução Nr. 05, de 04 de maio de 2009, do Conselho Diretor.

⁴ Entre os anos de 1940 e 2008, a instituição teve várias denominações e institucionalidades (Escola Técnica Federal de Química da Guanabara – ETFQ-GB, Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro – ETFQ-RJ, Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis – UnED e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis – CEFETQ).

Assim, ao verificar as grades dos componentes curriculares dos novos cursos oriundos da criação do IFRJ, nota-se que elas não sofreram alteração. Isso revela que o ensino de música no IFRJ, apesar da Lei 11.769 (Brasil, 2008b) (que regulamenta a oferta das linguagens artísticas – Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança) já estar em vigor, ainda permaneceu invisível e subalternizada pela disciplina de Arte I, localizada no primeiro período dos cursos.

A produção da não-existência ou da invisibilização da educação musical no Brasil, e especificamente no IFRJ, escancara que o processo colonial/moderno continua sendo reproduzido devido à lógica que concebe a música apenas como uma prática utilitária e funcional que cumpre a prerrogativa de diversificar as ações dos(as) estudantes, mas não como um conhecimento relevante, conforme aqueles preconizados pela ciências da natureza/ciências exatas que sustentam no currículo a monocultura do saber.

Nesse sentido, as narrativas de docentes que atuam com a educação musical no IFRJ revelam indícios (Ginzburg, 1989) do modo como esse processo colonizador tem se efetivado no cotidiano da instituição:

Professor 1 – A música ocupa **um lugar subalternizado** em comparação às Ciências da Natureza, Matemática e às disciplinas técnicas. Não somente a Música, mas as Artes de maneira geral (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ, grifos do autor).

Professor 2 – Eu creio que **não se dá a devida importância para atividades culturais** e acabam sempre **encurtando os horários da cadeira de música**. Já se tem uma ideia formada de qual a função do professor de música e sem ao menos ter uma troca com os docentes especialistas da área (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ, grifos do autor).

Professor 3 – No **ensino médio a presença da música é muito pequena**, ocupando uma faixa que eu diria ser **marginal** (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ, grifos do autor).

De outro modo, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que opera a partir de uma lógica decolonial consiste no reconhecimento e na credibilização das diferenças, da diversidade, da heterogeneidade e, em consequência, dos múltiplos saberes advindos dos saberes plurais sustentados pelos universos simbólicos que historicamente foram invisibilizados (Santos, 2010).

Nessa linha de pensamento, entendemos que, no âmbito do IFRJ, ainda persiste uma prática sustentada pela lógica moderna/colonial que insiste em não respeitar a diversidade, desconstruindo relações de diálogo e cooperação e, portanto, de desvalorização do ensino de música. Um dos professores participantes da pesquisa nos revela o aprofundamento da linha abissal que separa a música de outros saberes:

Professor 1 – Falando sobre educação musical, **é só lembrar que diversos *campi* do IFRJ não têm professor de música.** Somente isso já **materializa a desvalorização das artes e da música na instituição.** Assim, **o número de tempos ratifica essa desvalorização** (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ, grifos do autor).

O número de tempos salientado na narrativa emerge do número de tempos de aulas semanais destinados a cada uma das disciplinas que compõem o currículo dos(as) estudantes nos cursos do IFRJ. Para Santos (2007), essa seria uma característica fundamental do Pensamento Abissal, pois no cotidiano do IFRJ, torna-se visível a separação entre as disciplinas que se posicionam no universo deste lado da linha caracterizado pelas disciplinas que ocupam a centralidade do processo (disciplinas vinculadas às ciências da natureza, exatas e técnicas) e as disciplinas que estão do outro lado da linha encarnando a produção da não-inexistência, invisibilidade, ausência não dialética (Santos, 2007), principalmente nas disciplinas de Educação Física, Artes Plásticas e, especificamente àquela que interessa a esta pesquisa, a Música. Esse processo pode ser evidenciado pelo número de aulas destinado a cada uma delas, isto é, são pistas (Ginzburg, 1989) que nos permitem ler a realidade social.

Outro aspecto a ser observado foi a dinâmica histórica da instituição que revela os reflexos das transformações políticas, econômicas e educacionais do país, que nos possibilita perceber que, no âmbito do IFRJ, evidencia-se o propósito em dar continuidade a essa ação sistêmica de manter invisíveis as linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e a música.

Quando se observa os Incisos II e III e o Parágrafo Único do Art. 5º dessa mesma Instrução Normativa, fica condicionado aos Diretores dos *campi* e suas coordenações as seguintes demandas:

Buscar os recursos e condições para a oferta e inserção nos currículos dos cursos uma **segunda linguagem artística**; promover estudos de viabilidade para oferta e inserção nos currículos dos cursos uma **terceira e uma quarta linguagens** distintas das já oferecidas em cada *campus*, resguardadas as características e especificidades de provimento de recursos humanos e materiais e que cada *campus* terá autonomia para a escolha das linguagens artísticas a serem oferecidas em seus cursos (PROEN-IFRJ, 2022).

O que estamos apresentando são aspectos resguardados pela luta histórica e política da área de música que estão contidos na legislação, mas que continuam sendo desrespeitados. A esse respeito, Santos e Meneses (2010, p. 7) afirmam que o colonialismo provocou um epistemicídio porque privilegiou uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

Outro indício da manutenção de práticas que promovem o Pensamento Abissal no cotidiano do IFRJ pode ser percebido pelo oferecimento da disciplina de Música nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Contudo, ao olharmos de maneira mais aguçada (Ginzburg, 1989), podemos perceber que, dos 16 *campi* hoje existentes: 11 ofertam Curso técnico Integrado ao Ensino Médio e, destes, somente 7 ofertam o ensino de Música. Os dados levantados foram compilados por meio da análise documental, proposta por Cellard (2008), cujos documentos oficiais, se tornaram relevantes quanto às trajetórias históricas, de autoria, bem como a data da publicação e local de acesso.

Assim, torna-se evidente o processo de negligenciamento da Instrução Normativa NR17- PROEN -IFRJ, (2022), que dispõe sobre a necessidade de se incluir as outras formas de linguagens, visto que a referida instituição se utiliza do componente curricular de Artes para ocultar de alguma forma o que consta na Normativa.

Professor 2: Hoje em dia houve um aumento dessa carga horária, porém, colocando música por mais um semestre como cadeira optativa. Recentemente, ventilaram para mim, que eu poderia ficar lecionando a cadeira de Artes sozinho, por uma questão de falta de professor. **Eu questionei e falei que gostaria de que mudassem o nome da cadeira para Música, pois eu sou graduado em música e não em artes.** Houve grande resistência, mesmo tendo outras cadeiras na instituição na área de linguagens com o seu próprio nome, como é o caso de espanhol (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ, grifos dos autores).

Assim sendo, apoiados em diversos(as) estudiosos(as) (Oliveira; Penna, 2019; Pereira, 2017; Romanelli, 2016; Dos Santos, 2019), da área de linguagens artísticas, em particular, os(as) músicos(as), salientamos a necessidade de discutir alternativas que possam romper com a subalternização da música à lógica eurocentrada que resguarda o Pensamento Abissal (Santos, 2009), pois ainda percebemos que há uma tendência em universalizar as múltiplas linguagens. A narrativa do docente 2 revela sinais da tentativa da instituição em manter as aulas com a nomenclatura de Artes, pois atenderia à demanda estabelecida por lei, obscurecendo qual o tipo de expressão artística desenvolvida pelo currículo escolar.

Música e o cotidiano do IFRJ

O ensino de música no *campus* investigado começou, tardiamente, em 2012, quatro anos após o início de suas atividades e da publicação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008b), que trata da oferta das linguagens artísticas (Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança) e não diferente dos outros *campi*, este com o único Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Automação Industrial), a música no componente curricular veio desde então figurando como Arte, o que nos remete ainda ao Arte Educador.

Dessa maneira, por se tratar de uma escola cujo contexto é tradicionalmente caracterizado por um viés educacional tecnicista, as áreas das linguagens (Educação Física, Sociologia, Filosofia e as Artes) não são concebidas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, sendo subalternizadas de diversas formas: no número de aulas dispostas na matriz curricular, na ausência de participação efetiva nos trabalhos de conclusão de curso, já que o regimento exige que estes tenham como referência a área técnica, dentre outros.

De modo contrário, Sobreira, Souza Oliveira e De Andrade Argolo (2017) consideram que a arte estabelece um diálogo com um campo de estudo transdisciplinar, porque, ao ultrapassar os limites epistemológicos e teóricos de um único conhecimento, permite o estabelecimento de interlocuções entre Ciências, Artes, Filosofia e demais saberes.

Sabemos, com base no projeto pedagógico do curso supramencionado (Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio), que, dentre os objetivos propostos, está o de formar profissionais técnicos de nível médio com habilitação de Técnico em Automação Industrial, na busca da preparação do educando para a sua plena inserção no mundo do trabalho, com sua formação humana integral.

Tal assertiva emerge do disposto na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, cujo texto estabelece, em seu Art. 205, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, grifo nosso).

Considerando o disposto, a perspectiva omnilateral, enquanto concepção ampliada de educação, tem sido referência no contexto de uma educação pública, técnica e tecnológica no Brasil, na tentativa de avançar na direção da noção de politécnica, isto é, de uma formação integrada (Moura, 2015).

Assim, salientamos que a lógica é qualificar a sua atuação como agente transformador da realidade socioeconômica, produtiva e cultural na qual se encontra inserido e que além da preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, perpassa pelo desenvolvimento da autonomia intelectual, da ética e do pensamento crítico.

Ao refletirmos sobre seus objetivos, vemos que sua matriz curricular demonstra uma contradição em relação à narrativa do parágrafo anterior, quando se observa, no quadro abaixo, a distribuição das disciplinas com suas respectivas cargas horárias na Base Comum do curso (as áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são):

1. Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa);
2. Matemática;
3. Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química);
4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Na tabela a seguir, as disciplinas estão apresentadas por ordem alfabética, portanto, não seguem a sequência demonstrada na BNCC ou a ordem sistematizada na Matriz Curricular.

Tabela 1: Disciplinas da Base Comum

| Disciplinas da Base Comum ¹ | | CH T* |
|--|---|-------|
| 01 | Artes I (Música) | 27 |
| 02 | Artes II (Artes Plásticas) | 27 |
| 03 | Biologia | 266 |
| 34 | Educação Física | 166 |
| 05 | Filosofia | 54 |
| 06 | Física | 266 |
| 07 | Físico-Química | 54 |
| 08 | Geografia | 108 |
| 09 | História | 108 |
| 10 | Informática | 54 |
| 11 | Língua Inglesa para – Fins Específicos | 54 |
| 12 | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira | 324 |
| 13 | Matemática | 270 |
| 14 | Química | 162 |
| 15 | Sociologia | 27 |
| Carga Horária Total | | 1.963 |

Fonte: Projeto Político-Pedagógico IFRJ (2024).

Quando observamos as disciplinas hegemônicas (Biologia, Física, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Matemática), com um total aproximado de 1.126 horas, vemos que a partir da média da carga horária destinada a essas disciplinas resguardaria um total de 281,5 horas, em comparação às outras, como: Educação Física 166 horas, Química 162 horas, Geografia e História 108 horas Filosofia 54 horas, Físico-Química 54 horas, Informática e Língua Inglesa 54 horas e para fins específicos, 54 horas e, por último, Arte I - Música e Artes II - Artes Plásticas com 54 horas, e Sociologia, 27 horas. Assim, constatamos não haver equidade entre elas, criando-se um processo de subalternização do conhecimento conforme disposto em parágrafos anteriores.

Nesse contexto, a narrativa do docente reproduzida a seguir também revela sinais (Ginzburg, 1989) do processo hierárquico das disciplinas na instituição:

Professor 4 – Os cursos técnicos integrados têm uma delimitação de carga horária para as

disciplinas técnicas e outra para as disciplinas propedêuticas especificadas por legislação própria. Então, penso que o espaço de valorização e ocupação da Música, enquanto disciplina, pertence ao âmbito das disciplinas básicas. Creio que o ideal seria a paridade entre esses componentes curriculares: **não há que se compreender 1 ano de Arte e 3 anos para outros componentes.** A questão da música também passa por uma **percepção equivocada de que qualquer coisa é música, tudo é música, se eu souber tocar é porque tenho talento posso ensinar, não considerando o contexto de ensino formal,** os referenciais teóricos, filosóficos e metodológicos da Educação Musical, e, principalmente, o caráter técnico dessa formação especializadíssima que é a do Professor educador musical. Quanto às disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza, creio que a música pode dialogar com tais disciplinas e com algumas disciplinas técnicas também. **A valorização da música passa pela compreensão de que Música é uma área de conhecimento com suas especificidades** (Dados obtidos via formulário *Google Forms*, entregue aos docentes de Música do IFRJ, grifos do autor).

Assim, a educação musical no IFRJ e, especificamente, no *campus* investigado, parece estar na contramão do que preconiza o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), quando inviabiliza, entre outras, a disciplina de Música, reduzindo o seu espaço em sua matriz curricular, reservando a ela menos do que dez por cento da média da carga horária das disciplinas hegemônicas. Diante desses dados, podemos afirmar que o cenário apresentado opera dividindo a realidade do IFRJ de tal modo que o “outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (Santos, 2010, p. 34).

Isto posto, apontamos a necessidade de romper com o paradigma que privilegia a exclusão, a subalternização e a invisibilização de saberes e práticas no cotidiano escolar e, no intuito de realizar esse enfrentamento, neste trabalho, nos aproximaremos de uma perspectiva plural que credibiliza a diversidade de experiências do mundo, o que Santos (2010) chama de ecologia dos saberes.

Segundo o autor (Santos, 2006), a ecologia dos saberes representa um conjunto de epistemologias que possuem o potencial de estabelecer o enfrentamento contra-hegemônico ao pensamento colonial moderno que se materializa atravessado no colonialismo, no patriarcado e no capitalismo. Ela está amarrada em dois pressupostos: a inexistência de epistemologias neutras; e a reflexão epistemológica assentada nas práticas de conhecimento e seus impactos na sociedade, ao contrário das epistemologias do norte, que estão assentadas em conhecimentos abstratos.

Ao trazer a ecologia dos saberes como referência, Santos (2006) apresenta a referida noção como condição ao enfrentamento da injustiça social e cognitiva e, por isso, se posiciona a partir das seguintes teses: a justiça cognitiva não se constrói pela ideia de distribuição equitativa do saber científico, visto que a lógica do capitalismo não permite tal distribuição e o conhecimento científico possui limites intrínsecos que privilegiam os grupos sociais que detêm hegemonicamente o acesso a tais conhecimentos.

Portanto, necessário se faz combater os limites impostos pela ignorância científica, decorrentes de sua arrogância, para que os saberes alternativos sejam credibilizados; o reconhecimento de que as

crises e as catástrofes decorrentes do uso imprudente do conhecimento científico são maiores do que a referida epistemologia defende. Tal reconhecimento permitiria valorizar saberes alternativos que não descredibilizam os saberes científicos, mas que operam a partir da interdependência entre os saberes.

Outro aspecto relevante desse conceito é que o reconhecimento dos saberes advém dos objetivos alcançados por eles e, portanto, “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”, o que os tornam conhecedores da realidade em que estão imersos (Santos, 2006, p. 158).

Assim, fundados nesses pressupostos, podemos inferir que o pensamento abissal e a racionalidade arrogante e indolente compõem o espaço da matriz curricular do IFRJ. O que se percebe é que, ao contrário de uma isonomia dos múltiplos conhecimentos que deveria operar promovendo um diálogo entre diferentes tipos de conhecimento auxiliando na construção do avanço das lutas e da justiça social, ocorre uma reprodução da lógica hegemônica, que exclui e invisibiliza saberes, pessoas e universos simbólicos.

Nesse contexto, Bessa-Oliveira e De Brito (2019) nos advertem que durante a era da modernidade, a colonialidade que emergiu das práticas coloniais resultou na rejeição das hierarquias sociais dos sujeitos colonizados, ocasionando para aqueles que não se enquadravam no padrão eurocentrado – heterossexuais, fálicos, sexistas, cristãos católicos – a marginalização, sendo colocados na base da hierarquia, assumindo uma posição de subalternidade, considerados atrasados, primitivos.

Por conseguinte, o domínio da ciência moderna age de modo a produzir um processo de generalização e reduz as expressões artísticas a uma única forma de manifestação: a disciplina de Artes.

Nesta linha de pensamento, é possível considerar que, pautados no processo hierárquico advindo da ciência moderna, as manifestações artísticas também sofreram o impacto dessa invisibilização ao serem denominadas de cultura erudita e cultura popular, uma dominada pela elite e outra praticada pela massa.

Experiências sociais e a ruptura com a racionalidade moderna

No intuito de enfrentar a racionalidade indolente (Santos, 2006) e a lógica de produção da não-existência fabricada por sua articulação com a monocultura fundada no rigor do saber, optamos pela aproximação à sociologia das emergências, aquela capaz de expandir o domínio das experiências sociais possíveis. Para Santos (2006, p. 120), quanto [...] mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos”.

Desse modo, nos aproximamos da noção de experiências de conhecimentos, conforme nos ensina Santos (2006). O autor trabalha com a ideia de que os conflitos e diálogos produzidos entre

diferentes formas de conhecimentos podem promover transformações no modo de percepção e intervenção no mundo.

Ao pensar nessa direção, realizamos uma intervenção na disciplina de música desenvolvida com o primeiro período do Curso Técnico Integrado em Automação Industrial articulando saberes oriundos da Educação Socioambiental.

A intervenção teve seu início com a organização da turma em formato circular, cuja intenção foi estabelecer uma roda de conversa aos moldes do que nos propõe a pedagogia *freireana*. Tal proposição visa acessar ao universo temático de estudantes de forma a tornar a experiência educativa dialógica e atravessada de seus compartilhamentos.

Iniciamos, então, a conversa promovendo a discussão sobre o impacto da poluição do ar no município de Volta Redonda-RJ. Para Freire (1987), a investigação temática permite ao educador compreender o modo como são percebidas as relações sócio-históricas no tempo e espaço investigados.

Dessa forma, para iniciar o processo de diálogo, instigamos os(as) estudantes perguntando: como vocês percebem os impactos ambientais da CSN na qualidade de vida das pessoas que vivem o seu cotidiano do município de Volta Redonda?

As narrativas dos(as) estudantes emergiram sinalizando (Ginzburg, 1989) a percepção sobre a maneira como a Companhia Siderúrgica Nacional estabelece a sua relação com a cidade e as falas significativas expressavam duas questões principais. Se por um lado, a poluição da CSN era ponto central das falas; por outro lado, a sensação de passividade diante do problema também ficou evidente: situação-limite (Freire, 1987), isto é, um obstáculo que se opõe a vida de um coletivo, impedindo, dificultando, oprimindo e desumanizando as pessoas.

Assim, ao pensar as narrativas e perceber o impacto da CSN na qualidade do ar, recordamos as questões mencionadas por Layrargues (2014). O autor nos chama a atenção para a necessidade de problematizar as questões socioambientais e o contexto no qual está inserido o tema gerador, visto que, as situações-limite podem ser superadas

Assim, ressaltamos que a roda de conversa ao mesmo tempo que concedeu aos(as) estudantes a sensação de pertencimento mediado pela dialogicidade, porque valoriza os saberes e experiências cotidianas, também rompeu com o monoculturalismo estrutural que hierarquiza e elimina as diversidades de saberes quando conjugados ao processo de aprendizagem, resultando em uma aprendizagem significativa (Freire, 1996).

Partindo da lógica apresentada e os entendimentos propostos por Freire (2002) na continuidade da aula, que segue a lógica da roda de conversa, porque estamos intencionados na compreensão da inter-relação sociedade-meio ambiente, reiteramos o questionamento realizado aos(às) estudantes: de

que maneira vocês percebem os impactos ambientais produzidos pelas atividades da CSN no seu cotidiano e de seus familiares?

A referida proposta de intervenção permitiu uma interação participativa no momento das narrativas e experiências cotidianas, possibilitando que, dessa forma, assumissem seu lugar de fala na roda de conversa. Freire (2002, p. 140), ao discutir a autonomia, nos ensina que “[...] uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”. Essa ação proporciona aos(as) estudantes um sentimento de pertencimento, para expressar os assuntos relativos às suas realidades socioculturais.

Desse modo, sugeriu-se a utilização do celular para pesquisar as atribuições do referido órgão e destinou-se um tempo para a investigação. Posteriormente, solicitamos aos(as) estudantes o compartilhamento do conteúdo, como forma de debater o tema com a turma. Após o tempo destinado à pesquisa e ao compartilhamento das informações sobre o referido órgão, o que possibilitou discutir o veículo que permanece no *campus* monitorando o ar de Volta Redonda.

O debate ocorre problematizando as contradições de uma sociedade capitalista, pois há um carro do INEA que monitora a poluição do ar e permanece fixo no pátio de estacionamento do IFRJ – CVR e, estando o campus localizado aproximadamente 100 metros da entrada da CSN, deveria ser capaz de avaliar com exatidão a quantidade de poeira que é jogada, cotidianamente, na cidade e o órgão (INEA) nada faz para alterar essa ação da indústria.

Sendo assim, diante do debate e por entendermos que o objetivo foi alcançado, apresentamos aos(as) estudantes uma síntese, destacando que um dos desafios mais urgentes da nossa época é a poluição do ar e seus impactos ao meio ambiente, que podem ser amenizados com nossas ações diárias.

Antes de encerrar a aula e como estratégia para continuarmos o diálogo sobre impactos ambientais na aula seguinte, solicitamos, como atividade extraclasse, que os(as) estudantes se dividissem em grupos com no mínimo 4 (quatro) integrantes e que cada grupo apresentasse, mediante o uso de imagens, outros impactos ambientais em diferentes locais do Brasil, contextualizando causas e soluções.

Na segunda aula, realizamos a revisão dos conteúdos da primeira e a apresentação do material produzido pelos grupos – imagens relacionadas aos impactos socioambientais ocorridos em diferentes locais do Brasil a consequente problematização das causas, efeitos e possíveis soluções.

Considerando o exposto, lançamos um desafio para turma, pensar as questões ambientais por intermédio da música. O grupo aceitou o desafio e iniciamos um conteúdo de teoria musical.

Inicialmente, buscamos os conhecimentos do grupo a respeito do assunto e provocamos a turma

perguntando: quem gostaria de apresentar duas das quatro propriedades do som, dando exemplo? Dois estudantes solicitaram a palavra e fizeram a exposição. Posteriormente, o debate sobre as características do som foi ampliado por outros(as) estudantes, caracterizando o entendimento da turma sobre o conteúdo, isto é, “[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (Freire, 2011, p. 45).

Para finalizar, abordamos os três elementos básicos da música⁵: ritmo, a melodia e a harmonia. Todavia, identificamos que tínhamos nas turmas estudantes com experiências anteriores na música, o que nos permitiu valorizar os saberes adquiridos pelos(as) estudantes.

Encerrada a abordagem sobre os três aspectos da teoria musical com a participação efetiva da turma, sinalizamos aos(às) estudantes que deveriam fazer uma pesquisa sobre uma música que abordasse as questões socioambientais. A música escolhida seria apresentada na aula seguinte. Sugerimos que os grupos trouxessem a letra da música impressa para facilitar o trabalho da turma.

Na terceira aula, ocorreram as apresentações das músicas escolhidas pelos grupos e o respectivo acompanhamento da turma com a leitura na folha impressa. A destruição da fauna e da flora; o desmatamento; a exploração do capital e a ação dos empresários do agronegócio com as máquinas derrubando as árvores e fazendo queimadas foram a tônica dos debates promovidos com as músicas.

Novamente, a roda de conversa adquiriu potência como metodologia da ação didático-pedagógica, permitindo o diálogo e o compartilhamento de ideias: caminho de uma educação socioambiental crítica.

Então, passamos a articular a educação musical à questão socioambiental: qual se faz a música e a tessitura entre letra e melodia.

Na quarta aula, na tentativa de promover outros modos de pensar e fazer a educação musical, trouxemos a audição das canções de origem Quilombola por meio do gênero musical Jongo. Posteriormente à audição, abrimos espaço para o diálogo, a fim de discutir e problematizar o modo de produção das canções e maneira como revelam a relação de povos ancestrais com o ambiente.

O momento foi oportuno para a abordagem dos instrumentos de percussão, utilizando as imagens e a história, trazendo à tona os saberes dos primeiros instrumentos idiofônicos — aqueles que produzem o som com o próprio corpo (pedra com pedra, madeira com madeira, dentre outros) e, posteriormente os memanofônicos, cuja base eram troncos ocos de madeira com membranas/pele dos animais numa das extremidades, em que o som era produzido pela batida das mãos. Nessa época

⁵ O termo música é aplicado no sentido de composição musical. O elemento ritmo constitui a forma de organizar, matematicamente, as características do som em grupos (compassos) de 2, 3, ou 4 tempos; melodia, o ato de ouvirmos um som de cada vez e harmonia o momento em que ouvimos vários sons ao mesmo tempo.

originaram-se os tambores usados no jongo.

Partindo da dinâmica apresentada, a turma foi separada em grupos e solicitou-se a interpretação das canções escolhidas por cada grupamento. Ao término do tempo, os grupos retornaram para a sala de aula e a roda conversa foi reiniciada. Cada grupo fazia a leitura da música e, posteriormente, apresentava a percepção do coletivo sobre a canção.

O momento supramencionado permitiu a apresentação das funções dos versos na canção: introduzir um problema ou um contexto; trazer enigmas ou situações, dentre outros. Cabe frisar que, ao término da canção apresentada pelo grupo, a questão socioambiental aparecia como centralidade das abordagens dos grupos em relação as produções das músicas. Pareceu-nos ficar evidente que, a dinâmica permitiu a percepção de que a vida no Quilombo não se dá separada do ambiente em que estão inseridos.

Com o término da aula, solicitamos como último processo da sequência didática, a ressignificação das canções. Os grupos deveriam produzir as canções — letra e melodia —, para a próxima aula, tendo como temática a questão socioambiental.

A última aula foi realizada no auditório do *campus* para facilitar a apresentação das produções dos grupos. Cabe salientar que, o momento se constitui como um espaço de avaliação, visto que foi a culminância do processo educativo desenvolvido com a turma.

Ressaltamos que, a reinvenção das canções foi acrescida de uma 2ª etapa da produção musical. Foi disponibilizado instrumentos de percussão aos grupos para a confecção da produção musical. Salientou-se que os quarenta e cinco minutos da aula seguinte também seriam utilizados para a finalização do trabalho e, posteriormente, retornaríamos ao auditório para a apresentação da *performance* criada e o debate seria realizado após a apresentação.

Considerações

Considerando o questionamento inicial da pesquisa no intuito de saber se é possível debater educação socioambiental mediada pela educação musical, bem como o objetivo do estudo, que foi investigar o espaço da música no currículo do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), entendemos que o modo como a sociedade moderna concebe o conhecimento e, em decorrência, como a instituição

federal investigada projeta o conhecimento científico como única forma saber válido, são fatores que dificultam a credibilização da música no cotidiano escolar.

Todavia, com a aplicação da sequência de aula apresentada, percebeu-se que a música permitiu que estudantes do IFRJ pudessem acessar as situações limite em que estão mergulhados, tendo a oportunidade de refletir e debater, por intermédio da música, o modo como a companhia siderúrgica impacta a vida cotidiana da população de Volta Redonda.

Outra consideração relevante a frisar emerge da concepção de conhecimento hegemônico da sociedade atual que estabelece a formatação do imaginário colonial/moderno se constituindo sob a forma de uma racionalidade que se arroga exclusiva e estabelece práticas e processos excludentes: pensamento abissal.

Partindo dessa lógica abissal, pode-se perceber que as narrativas dos(as) professores(as) revelaram um sistema de distinções visíveis e invisíveis, que hierarquizam as disciplinas no cotidiano escolar, produzindo um imaginário que descredibiliza a música diante de disciplinas que atendem aos dispositivos da ciência moderna: ciências da natureza.

Para finalizar, salientamos que no IFRJ a Música ainda não é percebida como um componente curricular propulsor de uma prática educativa crítica e com potencial para construir saberes e experiências capazes de contribuir com a formação de seres humanos críticos e participativos da sociedade em que estão inseridos.

Referências

BESSA-OLIVERA, Marcos Antônio; DE BRITO, Gilmara de Souza. Eu, professora de História, em uma experiência com a arte, as teorias pós-coloniais e os estudos subalternos. **Cadernos de Estudos Culturais**, [s.l.], v. 1, n. 21, p. 45-60, 2019.

BOUHID, Roseantony Rodrigues. **Jamais fomos modernos no IFRJ**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 11.447, de 23 de janeiro. Rio de Janeiro: [s.n.], 1943.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho. Brasília: [s.n.], 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto. Brasília: [s.n.], 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro. Brasília: [s.n.], 2008c.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques**

epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, [s.l.], v. 7, n. 2, 2019.

DOS SANTOS, Micael Carvalho. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 27, n. 42, 2019.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IFRJ-PROEN. **Parâmetros e critérios para a oferta da disciplina Arte nos Cursos Integrados de Nível Médio.** Instrução normativa, 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

MOURA, Dante Henrique *et al.* Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NUNES, T. R. **A influência da música sobre as representações sociais de meio ambiente no contexto de uma exposição científica.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Fabiano Lemos. As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a Lei 13.278 e a BNCC. *In: CONEDU*, 4., 2017. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – um ponto de vista da educação musical. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 82.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, [s.l.], n. 79, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 678-678.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 511-511.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOBREIRA, Gersa Cruz; SOUZA OLIVEIRA, Marcelo; DE ANDRADE ARGOLO, Adenilson. **Reflexões sobre a ecologia dos saberes na prática educacional: a arte como possibilidade de emancipação.** [S.l.: s.n.], 2017.

STECANELA, Nilda; RAMOS, Flavia Brocchetto. O cotidiano como perspectiva metodológica e alavanca para o conhecimento: diálogo com José Machado Pais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 28, p. e280024, 2023.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Talita Cabral da Ponte Carvalho.