

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM
EDUCAÇÃO

IULIE TOMAN

EDUCAÇÃO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES
JUVENIS: estudo comparativo do ensino médio/secundário brasileiro e espanhol numa
perspectiva do direito educacional e da construção humanizadora

PARIS, FRANÇA
2025

IULIE TOMAN

**EDUCAÇÃO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES
JUVENIS: estudo comparativo do ensino médio/secundário brasileiro e espanhol numa
perspectiva do direito educacional e da construção humanizadora**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira.

Coorientadora: Profa. Dra. Sônia Regina Landini

PARIS, FRANÇA

2025

IULIE TOMAN

**EDUCAÇÃO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES
JUVENIS: estudo comparativo do ensino médio/secundário brasileiro e espanhol numa
perspectiva do direito educacional e da construção humanizadora**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Gisele Adriana Maciel Pereira – Presidente da banca examinadora
Logos University International - UniLogos

Profa. Dra. Aline Carissimi Vernick
Logos University International – UniLogos

Profa. Dra. Marlene Schüssler D’Aroz
Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Profa. Dra. Sonia Landini
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profa. Dra. Cleia Demétrio Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc

Prof. Dr. Ednardo do Monti
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Gabriel César Dias Lopes
Logos University International – UniLogos

Certificamos que esta é a **versão original** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado
para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Paris, França 2025

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem por objetivo geral analisar o papel da educação musical na construção humanizadora dos jovens no ensino médio e secundário, por meio de um estudo comparativo do Brasil e da Espanha, bem como suas contribuições no desenvolvimento de potencialidades juvenis, além de investigar a educação musical no ensino médio e secundário obrigatório nos dois países. A construção desenvolvida na parte teórico-metodológica está alicerçada na investigação do problema relacionado à maneira como a educação musical está organizada no ensino médio/secundário brasileiro e espanhol, considerando o direito educacional e a perspectiva de promover uma construção humanizadora. Os estudos desenvolvidos indicam que as legislações são estruturadas adequadamente para proporcionar cada categoria elencada na pesquisa, ressaltando a importância da música no contexto pessoal e social do jovem em desenvolvimento cognitivo, expressivo, interrelacional e criativo, além de ser propulsora de habilidades. A música se apresenta como um elemento intrínseco ao discurso cultural e ao protagonismo juvenil em vivências participativas, ampliando aspectos relevantes nas trajetórias educacionais do Brasil e da Espanha. Entretanto, ao mesmo tempo em que a música está relacionada a diversas vivências juvenis significativas no cotidiano — incluindo projeções estabelecidas por meio de leis educacionais e em contextos importantes para o ensino e aprendizagem em diferentes instâncias —, no âmbito escolar, sua presença tem se mostrado ausente ou apenas parcialmente desenvolvida na prática. Essa situação se reflete em oscilações na sua inserção e contextualização ao longo do tempo e das estruturas educacionais, mesmo sendo um componente integrante dos objetivos educacionais de qualidade, o que levanta questionamentos e possíveis reflexões sobre a realidade educacional. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental, com maior amplitude de estudos no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, na Espanha, da Lei Orgânica que Emenda a Lei Orgânica da Educação (LOMLOE), considerando suas recentes reestruturações legislativas. Assim, a presente tese está estruturada em capítulos intitulados: Diálogos Contemporâneos; Educação Musical e o Potencial de Humanização das Juventudes; Educação Musical no Ensino Médio/Secundário no Brasil e na Espanha; Metodologia; Apresentação e Estudo de Dados e Considerações Conclusivas. O estudo é desenvolvido a partir das propostas trazidas ao longo da pesquisa e analisadas em categorias, a saber: direito de acesso à educação musical; construção humanizadora na abrangência de habilidades e competências estudantis; potencialidades juvenis como alicerce na ampliação do protagonismo na atuação cidadã; propostas educacionais e práticas docentes, analisadas as categorias pertinentes a cada país, a partir das leis atuais em vigência, sendo então, elaborada uma comparação entre as propostas educacionais brasileira e espanhola em semelhanças e divergências, sendo a tese defendida sintetizada da seguinte forma: A educação musical no ensino médio brasileiro e no ensino secundário espanhol, embora reconhecida legalmente como direito educacional e elemento de construção humanizadora, ainda carece de se concretizar na prática educacional, o que compromete seu potencial de desenvolvimento integral das juventudes.

Palavras-chave: educação musical; ensino médio; humanização; estudo comparativo.

ABSTRACT

The general objective of this doctoral research is to analyze the role of music education in the humanizing development of young people in high school and secondary education, through a comparative study of Brazil and Spain, as well as their contributions to the development of youth potential, in addition to investigating music education in compulsory high school and secondary education in both countries. The construction developed in the theoretical-methodological part is based on the investigation of the problem related to the way in which music education is organized in Brazilian and Spanish high school/secondary education, considering the educational right and the perspective of promoting a humanizing development. The studies developed indicate that the legislations are adequately structured to provide each category listed in the research, highlighting the importance of music in the personal and social context of young people in cognitive, expressive, interrelational and creative development, in addition to being a driver of skills. Music is an intrinsic element of cultural discourse and youth protagonism in participatory experiences, expanding relevant aspects in the educational trajectories of Brazil and Spain. However, while music is related to several significant youth experiences in everyday life — including projections established through educational laws and in important contexts for teaching and learning in different instances —, in the school environment, its presence has been absent or only partially developed in practice. This situation is reflected in fluctuations in its insertion and contextualization over time and in educational structures, even though it is an integral component of quality educational objectives, which raises questions and possible reflections on the educational reality. The research was conducted through documentary analysis, with a greater breadth of studies in Brazil, based on the National Common Curricular Base (BNCC), and, in Spain, on the Organic Law that Amends the Organic Law of Education (LOMLOE), considering its recent legislative restructurings. Thus, this thesis is structured in chapters entitled: Contemporary Dialogues; Music Education and the Potential for Humanizing Youth; Music Education in Middle/Secondary Education in Brazil and Spain; Methodology; Presentation and Study of Data and Conclusive Considerations. The study is developed based on the proposals brought throughout the research and analyzed in categories, namely: right of access to music education; humanizing construction in the scope of student skills and competencies; youth potential as a foundation for expanding protagonism in citizen action; educational proposals and teaching practices, analyzing the categories relevant to each country, based on the current laws in force, and then making a comparison between the Brazilian and Spanish educational proposals in terms of similarities and differences, with the defended thesis being summarized as follows: Music education in Brazilian secondary education and in Spanish secondary education, although legally recognized as an educational right and an element of humanizing construction, still needs to be implemented in educational practice, which compromises its potential for the integral development of young people.

Keywords: music education; high school; humanization; comparative study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Jovens e músicas: um guia bibliográfico (Arroyo, 2002)	53
Quadro 2 – Juventude e cultura (Urnau, 2008)	54
Quadro 3 – Gosto Musical no Processo de Construção da Identidade na Juventude (Pimentel; Gouveia; Pessoa, 2007)	56
Quadro 4 – Pesquisa sobre a música e educação: o poder da música na aprendizagem (Hallam, 2012)	57
Quadro 5 – Motivação no aprender música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e outros contextos (Vilela, 2009)	58
Quadro 6 – A Educação Musical no ensino médio: um estudo sobre o ensino da música em escolas estaduais de ensino médio (Mendonça, 2019)	59
Quadro 7 – Música e Juventude na Promoção Social (Arcia, 2015)	60
Quadro 8 – A autorregulação emocional dos jovens através da música (García, 2024)	62
Quadro 9 – A educação musical como recurso para o desenvolvimento do hábito da leitura no ensino secundário obrigatório (Garví Ruiz, 2018)	63
Quadro 10 – Projetos musicossociais (Abril Tena; Nadal García, 2021)	64
Quadro 11 – Música em Comportamentos na Adolescência (Gómez García, 2019)	65
Quadro 12 – A necessidade da Música na Educação Secundária Obrigatória (Moreno González, 2013)	66
Quadro 13 – Habilidades e Competências BNCC	106
Quadro 14 – BNCC - Quadro de habilidades relacionadas às competências	118
Quadro 15 – Aspectos da BNCC e LOMLOE em semelhanças e divergências	155
Quadro 16 – BNCC e LOMLOE no contexto da música	158
Quadro 17 – Estrutura de Transição no Ensino Médio	163
Quadro 18 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Itinerário Curso Normal	165
Quadro 19 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio - Itinerário de Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte	168
Quadro 20 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio - Itinerário Empreendedorismo	170
Quadro 21 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Administração	172
Quadro 22 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado Itinerário - Técnico em Telecomunicações	175

Quadro 23 – Estrutura de Transição Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Programação de Jogos Digitais	178
Quadro 24 – Disciplina de Música em Astúrias (ESO)	180
Quadro 25 – Disciplina de Música na Galiza (ESO)	181
Quadro 26 – Disciplina de Música na Cataluña (ESO)	182
Quadro 27 – Disciplina de Música na Região de Múrcia (ESO)	182
Quadro 28 – Disciplina de Música na Rioja (ESO)	183
Quadro 29 – Disciplina de Música em Ceuta e Melilla (ESO)	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ESO	Ensino Secundário Obrigatório
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LGE	Lei Geral da Educação e Financiamento da Reforma Educativa
LODE	Lei Orgânica sobre o Direito à Educação
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Lei Orgânica sobre o Regulamento Geral do Sistema Educativo
LOMCE	Lei Orgânica de Melhoria da Qualidade Educativa
LOMLOE	Lei Orgânica que Emenda a Lei Orgânica da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização na Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RIEM	Revista Internacional de Educación Musical
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Justificativa	13
1.2	Objetivos	15
1.2.1	Objetivo geral	15
1.2.2	Objetivos específicos	15
2	DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS	16
2.1	Música e educação musical	16
2.2	Música sendo expressão e tendo discurso cultural	23
2.3	Direitos educacionais relacionados à música	31
2.4	Construção humanizadora na educação musical	39
3	EDUCAÇÃO MUSICAL E POTENCIAL DE HUMANIZAÇÃO DE JUVENTUDES	49
3.1	Potencialidades juvenis	49
3.2	A música e a juventude no Brasil e na Espanha: Protocolo de pesquisa e seleção de artigos	52
3.2.1	Espaços e práticas musicais no ensino médio no Brasil	53
3.2.2	Espaços e práticas musicais no ensino secundário obrigatório na Espanha	60
4	EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO/SECUNDÁRIO NO BRASIL E NA ESPANHA	68
4.1	Legislação e proposta educacional	68
4.2	A educação musical no contexto do ensino médio no Brasil	69
4.3	A educação musical no contexto do ensino secundário na Espanha	83
5	METODOLOGIA	94
6	DESENVOLVIMENTO / APRESENTAÇÃO E ESTUDO. A música em propostas educacionais: o que dizem os dados identificados.	103
6.1	Brasil	103
6.1.1	Estrutura da legislação brasileira – BNCC	103
6.1.2	Categorias	107
6.1.2.1	<i>Direitos educacionais</i>	<i>107</i>
6.1.2.2	<i>Construção humanizadora</i>	<i>108</i>
6.1.2.3	<i>Potencialidades juvenis</i>	<i>113</i>
6.1.2.4	<i>Bases teóricas e descrição sobre um conteúdo desenvolvido enquanto projeto</i>	<i>114</i>

6.1.2.5	<i>Competências de linguagens e suas tecnologias no ensino médio extraídas da BNCC</i>	115
6.1.3	Estruturação recente no ensino médio	120
6.1.4	Prática docente	124
6.1.5	Bases teóricas e experiências docentes	126
6.2	Espanha	130
6.2.1	Estrutura da legislação espanhola LOMLOE	130
6.2.2	Categorias	132
6.2.2.1	<i>Direitos educacionais</i>	132
6.2.2.2	<i>Construção humanizadora</i>	134
6.2.2.2.1	<i>Desenvolvimento, competências e estruturação proposta no Ensino Secundário Obrigatório</i>	135
6.2.2.2.2	<i>Competências</i>	137
6.2.2.2.3	<i>Competências, critérios de avaliação e conhecimentos básicos primeiros anos do Ensino Secundário Obrigatório</i>	139
6.2.2.2.4	<i>Competências, critérios de avaliação e conhecimentos básicos de: quarto Ensino Secundário Obrigatório</i>	141
6.2.2.3	<i>Potencialidades juvenis</i>	144
6.2.2.3.1	<i>Perfil de saída dos alunos no final do ensino básico</i>	144
6.2.3	Propostas educacionais	148
6.2.4	Práticas docentes	149
6.3	Estudo de comparação da BNCC e LOMLOE	155
6.3.1	Apresentação geral	155
6.3.1.1	<i>Principais semelhanças</i>	157
6.3.1.1.1	<i>Principal divergência</i>	158
6.3.1.1.2	<i>Conclusão</i>	158
6.3.2	BNCC e LOMLOE no contexto da música	158
6.4	Proposta de algumas modalidades de ensino no Brasil e Espanha.	159
6.4.1	Brasil no Estado do Rio de Janeiro	160
6.4.1.1	<i>Educação integral</i>	160
6.4.1.2	<i>Ensino médio - itinerário linguagens - línguas</i>	161
6.4.1.3	<i>Ensino médio - itinerário de linguagens - esporte</i>	161
6.4.1.4	<i>Unidades de ensino médio no modelo integrado</i>	162
6.4.1.5	<i>Ensino médio - itinerário integrado - empreendedorismo</i>	163

6.4.1.6	<i>Ensino médio - itinerário integrado - curso normal</i>	163
6.5	Estruturas educacionais de algumas comunidades autônomas da Espanha	180
7	CONSIDERAÇÕES	185
	REFERÊNCIAS	193
	ANEXO A – Resolução SEEDUC nº 6312 de 17 de dezembro de 2024	200

1 INTRODUÇÃO

A música (do grego *μουσική τέχνη*, "a arte das musas") é constituída a partir de uma combinação e organização sonora, em íntima relação com a antropologia nos aspectos culturais, bem como no desenvolvimento sensorial, cognitivo e neural, características essenciais da condição humana (Santos, 2008).

Atuando na área de Educação Musical em segmentos da Educação Básica no Brasil, no estado do Rio de Janeiro, presencialmente em escolas da rede pública e privada, escolas de música e projetos sociais, trabalhando em salas de aula, capacitação, disciplinas da área de música, arte, empreendedorismo, mídias, projetos de intervenção e pesquisa, musicalidades e tecnologias, e atuando com um público diverso — de crianças desde bebês, jovens, adultos na Educação de Jovens e Adultos e em universidades —, percebo a enorme necessidade de pesquisas acadêmicas sobre a educação musical. Essa percepção advém da experiência acumulada ao longo de mais de 25 anos de atuação, sendo apaixonada pela docência tanto na prática quanto nos estudos. Desde a graduação em Licenciatura em Arte, com especialização em música, dedico-me ao estudo da educação musical, observando a trajetória docente e escolar.

Esses percursos chamam a atenção para o fato de que a música ainda carece de recursos e valorização dentro da escola. Sua presença ocorre, muitas vezes, apenas por força de obrigatoriedade legal e, mesmo assim, de forma escassa. Na prática docente, vivenciei realidades marcadas pela ausência de recursos, chegando a utilizar instrumentos musicais e outros materiais próprios para suprir as lacunas existentes. Além disso, no trabalho com jovens, pude observar uma forte relação entre eles e a música, tanto no aspecto pessoal quanto no social.

Dessas observações, surgiu o questionamento: se há uma evidente proximidade dos jovens com a música como forma de expressão, por que as propostas educacionais limitam tanto a disciplina de Arte no Brasil, e, mais ainda, a música enquanto linguagem integrante dessa disciplina?

Já realizava estudos sobre legislação e planejamento educacional, mas refletir sobre a música enquanto direito educacional tornou-se um dos eixos centrais desta pesquisa. A Educação tem como objetivo a igualdade de acesso a todos e todas, e a música, sendo parte integrante desse processo, também deve ser garantida enquanto direito, ainda que sua estruturação nas escolas enfrente desafios relacionados a recursos e políticas públicas.

Nesse contexto, o direito de acesso à música na educação reverberou como elemento fundamental na formação dos jovens, trazendo habilidades e competências em propostas curriculares. Outros questionamentos também emergiram, como a importância da educação musical na construção humanizadora, o reconhecimento das potencialidades juvenis no ambiente escolar e o papel do protagonismo estudantil em projetos educacionais voltados ao crescimento e ao sucesso dos estudantes.

A escolha da Espanha como foco de estudo neste doutorado internacional está relacionada às similitudes desenvolvidas entre Brasil e Espanha em termos históricos e estruturais no campo educacional. Estudos acadêmicos revelam que há poucas produções comparativas entre os dois países nesse âmbito, o que reforça a relevância desta pesquisa como um estudo pioneiro sobre a educação musical no ensino médio brasileiro e no ensino secundário obrigatório (ESO - *Educación Secundaria Obligatoria*) na Espanha.

A criação sonora e musical manifesta-se de diferentes formas conforme o contexto social, político, econômico e cultural, seja na estruturação sonora, na elaboração de composições, nos improvisos, interpretações ou representações. Dentre as diversas áreas de atuação profissional e acadêmica na música, destacam-se a composição, regência, instrumentação, musicoterapia e docência (Adorno, 2018).

Além dessas áreas, há também campos mais específicos, como a ecologia acústica, que exploram as relações entre som, expressão, movimento e cultura. No entanto, o foco desta pesquisa recai sobre a educação musical no ambiente escolar, com especial atenção ao ensino médio. O estudo realiza uma análise comparativa internacional entre Brasil e Espanha, buscando compreender como a música é inserida nos currículos de cada país.

A escolha desses dois países também está relacionada ao contexto sociocultural contemporâneo, que impõe novas exigências à educação em termos científicos, profissionais, políticos, administrativos e econômicos. Além disso, existem poucos estudos comparativos entre Brasil e Espanha sobre esse tema. Assim, à medida que esta pesquisa se consolida, os conceitos e concepções abordados passam a contribuir ativamente para a reflexão sobre o ensino da música, agregando novos sentidos e significados à área da investigação educacional.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é a recente reforma do ensino médio brasileiro, atualizada pela Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024a), que define novas diretrizes para essa etapa da educação. Da mesma forma, na Espanha, a Lei nº 1/2024, de 7 de junho, regulamenta o ensino artístico superior e estabelece a organização e equivalência do ensino artístico profissional.

Este estudo comparativo busca evidenciar as similitudes e diferenças entre as propostas curriculares desses dois países, tendo como foco a compreensão da educação musical na formação humanizadora dos jovens, tanto no ensino médio brasileiro quanto no seu correspondente espanhol.

A hipótese inicial é de que a prescrição curricular da educação musical no ensino médio/secundário no Brasil e na Espanha ainda está distante de consolidar o ideal proposto por Souza e Frega (2022, p. 71), que defende a necessidade de "[...] uma Educação Musical em Direitos Humanos que se comprometa com a defesa de práticas destinadas a garantir, preservar, recuperar e fortalecer os direitos de todos os seres humanos à dignidade, à igualdade e à vida [...]".

Dessa forma, o problema de pesquisa consiste na seguinte questão: **De que maneira a educação musical está organizada no ensino médio/secundário brasileiro e espanhol, considerando o direito educacional e a perspectiva de promover uma construção humanizadora?**

O método de investigação adotado nesta pesquisa é a Análise Documental, conforme a abordagem de Bardin (2015), que envolve as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e considerações. Para isso, serão selecionados documentos normativos pertinentes ao tema no Brasil e na Espanha.

No Brasil, a análise se concentrará na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (Brasil, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Na Espanha, os principais documentos analisados serão a Lei Orgânica 3/2020 sobre Educação e as diretrizes do ensino artístico estabelecidas na legislação aprovada em 2024.

Assim, a presente tese está estruturada nos seguintes capítulos:

- Diálogos contemporâneos;
- Educação Musical e potencial de humanização de juventudes;
- Educação Musical no Ensino Médio/Secundário no Brasil e na Espanha;
- Capítulo reservado à metodologia, e, na sequência, as considerações conclusivas.

1.1 Justificativa

No contexto das mudanças advindas com a reforma do ensino médio no Brasil, sua implementação e os questionamentos sobre como as artes, em especial a música, se desenvolvem no âmbito escolar, evidenciaram-se perguntas quanto à possibilidade de pesquisa diante de espaços distantes. Em particular, países com características distintas vieram responder sobre a ainda pequena produção científica em estudos comparativos entre Brasil e Espanha, sendo a área da música rara em pesquisas desse tipo, tanto no que diz respeito à legislação educacional de cada país quanto às suas práticas educacionais.

Ademais, entrelaçado ao estímulo da busca ao conhecimento e à ampliação da compreensão sobre tais processos, surge o desejo de observar a prática da educação musical em ambos os países. Assim, a pesquisa busca não apenas identificar conteúdos já conhecidos da área musical, como questões de melodia, ritmo, harmonia e expressividade, entre outros, mas também ir além, considerando a práxis social no contexto educacional, tanto escolar quanto externa e interna a cada indivíduo.

Atualmente, as barreiras geográficas podem ser minimizadas pelas possibilidades midiáticas, facilitando a busca por dados e permitindo a consolidação de ideias e argumentos. Isso corrobora a importância de uma experiência significativa quanto à argumentação e ao cuidado com a linguagem e a comunicação entre os dois países ao longo da pesquisa.

Essa comunicação possibilita que o estudo se expanda para um campo mais amplo, valorizando a importância de mais investigações sobre a educação musical no Brasil e na Espanha. Afinal, ao se pesquisar, escrever um artigo ou desenvolver qualquer outro processo científico, há sempre uma intencionalidade, sendo essencial o estabelecimento de afinidades no processo, seja por meio da leitura, apreciação, citação ou ampliação do conteúdo.

Nesse contexto, a escolha e a justificativa desta pesquisa também se relacionam às exigências contemporâneas na educação, que demandam cada vez mais qualidade científica, profissional, política, administrativa e econômica. Dessa forma, é fundamental que as investigações acadêmicas sejam bem fundamentadas e atrativas, com um desenvolvimento sólido e embasamento teórico consistente. Esse aspecto se torna ainda mais relevante considerando que, em ambos os países, ocorrem atualmente reestruturações educacionais que envolvem a música.

Um exemplo da necessidade de tal estudo entre Brasil e Espanha está em um levantamento de Estado da Arte realizado ao longo de 15 anos. Conforme indica Souza e Frega (2022), foram encontrados apenas 32 estudos gerais, e, após uma triagem mais específica, identificaram-se apenas 25 estudos nas áreas de políticas educacionais, aprendizagem, currículos e organizações educativas.

Desses estudos, nenhum aborda diretamente a educação musical, o que evidencia a importância e a pertinência desta pesquisa. Assim, a proposta desta investigação busca trazer questionamentos contemporâneos e investigativos, promovendo uma construção provocativa e reflexiva sobre o tema.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o papel da educação musical na construção humanizadora dos jovens no ensino médio/secundário, por meio de um estudo comparativo entre propostas escolares do Brasil e da Espanha, bem como suas contribuições no desenvolvimento de potencialidades juvenis.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar no ensino médio/secundário projeções do desenvolvimento integral de estudantes;
- b) Relacionar possíveis semelhanças e discrepâncias em prescrições da educação musical apresentadas em sistemas educativos brasileiro e espanhol;
- c) Estabelecer relações do papel da educação musical no âmbito escolar de jovens entre os países Brasil e Espanha;
- d) Colaborar em produção acadêmica quanto às possibilidades da música e suas inserções nas práticas pedagógicas.

2 DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS

2.1 Música e educação musical

Música é, como indicado anteriormente, uma combinação e organização sonora. Segundo Freitas (1997, p. 24): “Música é um arranjo ordenado de sons e silêncios [...] música é a realização da possibilidade de qualquer som apresentar a algum ser humano um sentido que ele experimenta em seu corpo”.

Na conotação de propostas educacionais, Mello, Soares e Cerveira (2019) destacam que a educação musical na escola deve ir além da aprendizagem de habilidades técnicas e teóricas, expandindo-se para o desenvolvimento humano em contato com a diversidade de estilos e culturas musicais. Essas possibilidades ampliam as vivências dos jovens e podem fortalecer a expressão emocional, a socialização, a autopercepção e as habilidades interpessoais.

A música, portanto, é uma possibilidade de comunicação e pode ser considerada o brilho dessa estrutura de linguagem que é, também, educativa. Ela constitui um meio de comunicação verbal/escrita e outras formas de expressão, estabelecendo uma relação entre a linguagem enquanto Arte e, conseqüentemente, enquanto expressão.

Na perspectiva da compreensão da linguagem como arte, a expressão vai além da comunicação e contribui para a construção de percepções sonoras. A linguagem artística pode instaurar um diálogo interior, promovendo conexões e sentimentos, ao mesmo tempo em que estrutura uma educação ampla voltada à expressão pessoal e coletiva.

Dessa forma, no que se refere às exigências mais acentuadas, está a busca por adequação na formação do sujeito/cidadão (Aquino, 2007). Nesse sentido, são necessárias investigações sobre conteúdos atrativos da linguagem musical, que fundamentem e desenvolvam o processo de ensino e, conseqüentemente, a qualidade de propostas curriculares no âmbito escolar.

A música na escola, em interação com os meios midiáticos, integra-se ao contexto escolar como um elemento que dialoga com a expressão e os conteúdos disponíveis. As mídias digitais, amplamente inseridas na atualidade como recursos que expandem as possibilidades de atuação, potencializam as vivências na educação musical, abrangendo, inclusive, contextos de desenvolvimento de habilidades e competências educacionais.

Na prática educacional contemporânea, os recursos tecnológicos (como tablets, celulares, redes sociais e aplicativos) permeiam diversos momentos do ensino. Esses

dispositivos podem ser inseridos em experiências de protagonismo estudantil e também em práticas pedagógicas ativas, contextualizadas em projetos que abordam problemas reais.

Através da mediação do docente e da ação protagonista dos estudantes na identificação de situações-problema e na busca por soluções, o universo tecnológico no ambiente educacional se consolida constantemente com novos recursos e inovações. A cada momento, surgem novas ferramentas, aplicativos, plataformas e dispositivos que ampliam as possibilidades do trabalho educacional.

O termo “educação musical” abrange um conjunto de ações educacionais que utilizam a música em diversos espaços sociais (Queiroz, 2013).

A arte — e, no caso desta pesquisa, a música — é parte da vida humana e, portanto, está culturalmente inserida na sociedade.

A atividade musical, enquanto integrante de uma cultura, criada e recriada é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são partilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da dimensão afetivo-volitiva e dos significados compartilhados. Desta forma, falamos de vivências coletivas e singulares da música, sempre em meio ao contexto histórico-social. (Wazlawick; Camargo; Maheirie, 2007, p. 106).

E complementam: “As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana juntamente com o agir e o pensar, configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e com sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências” (Wazlawick; Camargo; Maheirie, 2007, p. 102).

Jonh Blaking (2007) nos indica que a música é produzida em um grupo humano cujas potências individuais, os relacionamentos e as interações sociais são realizados:

A ‘música’ é um sistema modelar primário do pensamento humano e uma parte da infraestrutura da vida humana. O fazer ‘musical’ é um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social. A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana (Blacking, 2007, p. 201).

O mesmo autor discorre sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sensoriais relacionadas à música. Modos de pensar não verbal, “performativos”, são tão fundamentais quanto os modos verbais. “[...] estes dois modos de pensamento, complementares mas contrastantes, não estão atrelados a nenhuma atividade particular, mas são *maneiras de processar a informação*” (Blacking, 2007, p. 212, grifo nosso).

Swanwick (2021) também destaca o poder da música como elemento de coesão social, relatando casos de povos que, ao longo da história, se reuniram e se fortaleceram por meio do estímulo musical. Seja através do uso de instrumentos musicais, de vivências sonoras ou da experiência coletiva, a música contribui para a construção da identidade e da valorização do ser humano no contexto social. No ambiente escolar, isso se manifesta nos alunos, que, vindos de diferentes contextos musicais, experimentam camadas progressivas de criação e compreensão musical.

A relação intrínseca entre o ser humano e o universo sonoro está presente em diversas esferas — corporal, ambiental, social e natural. A música acompanha o desenvolvimento do indivíduo desde a estruturação do corpo, que vibra em sons contínuos, como os batimentos cardíacos e a pulsação, até os movimentos corporais involuntários que compõem uma produção rítmica constante, seja em momentos de tranquilidade ou de aceleração.

Além dessa conexão direta, o ser humano tem a capacidade de perceber auditivamente e vibracionalmente as ondas sonoras, bem como de produzir sons intencionais com o corpo e com objetos. Esse fenômeno pode ser observado de maneira peculiar quando se expõe um bebê, com poucos meses de vida, a diferentes tipos de música (Gordon, 2015).

Os movimentos corporais do bebê costumam acompanhar o ritmo musical, seja ele mais lento ou mais acelerado, levantando questionamentos sobre as possibilidades de aprendizado nesse estágio inicial da vida. Antes mesmo da linguagem verbalizada, há uma linguagem corporal fortemente relacionada à música. Além desse exemplo, existem inúmeras reações sonoras que acompanham o ser humano desde os primeiros sinais de vida, como o riso, o choro e outras manifestações expressivas de extrema importância.

A música está presente no trabalho, no conhecimento, na integralidade pessoal, na exposição de sentimentos, na reativação de valores internos e na expressividade natural da existência humana. Ela acompanha o indivíduo tanto na imersão em ambientes sonoros quanto na vivência consciente de sua própria percepção e relação com o mundo (Gordon, 2015).

Também é interessante observar que a linguagem verbalizada carrega características musicais, como melodia, nuances de grave e agudo, entonação e ritmo. Assim, os elementos musicais são inerentes à comunicação humana.

Nesse contexto, é importante diferenciar o ensino da música da musicalização. Segundo Kramer (2012), o ensino da música envolve a aprendizagem de um instrumento musical e o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas. Já a musicalização abrange um conjunto de atividades voltadas ao desenvolvimento integral do indivíduo, explorando

elementos como melodia, ritmo, harmonia, criação e apreciação musical, além da integração da música a outras áreas do conhecimento. Ambas as abordagens possuem objetivos distintos, mas se complementam no desenvolvimento da musicalidade.

Na educação musical, o uso de recursos midiáticos pode ter um impacto extremamente positivo, fortalecendo uma abordagem construtivista e protagonismo educacional. Os próprios estudantes dominam as tecnologias e, ao inseri-las na prática pedagógica, criam um ambiente de valorização da aprendizagem e de estímulo contínuo. Esse processo promove um intercâmbio constante entre estudantes e docentes, aumentando o interesse dos alunos e incentivando sua participação ativa.

Diante da falta de recursos palpáveis para a prática das artes, a utilização de tecnologias pode preencher lacunas no ensino básico, especialmente nas disciplinas de arte, que abrangem música, dança, artes visuais e teatro. No ambiente escolar, a interação entre estudantes e as novas tecnologias é uma realidade, mesmo em contextos de poucos recursos. O uso de mensagens digitais, por exemplo, que há pouco tempo era algo novo, hoje está no auge da comunicação, sendo amplamente utilizado por estudantes da geração digital.

A internet, os celulares, as redes sociais, os aplicativos e outras ferramentas midiáticas são elementos centrais na visão de mundo dos estudantes. Assim, aproveitá-los no ensino e na aprendizagem é uma estratégia fundamental para a educação artística na escola. O objetivo do uso de recursos tecnológicos na pedagogia não se limita ao suporte didático, mas também inclui práticas que favorecem a participação e a construção do conhecimento em sala de aula.

A BNCC (Brasil, 2018) prevê a utilização de tecnologias digitais em toda a Educação Básica, consolidando sua aplicabilidade como ferramenta pedagógica. Esse direcionamento permite que a tecnologia seja utilizada de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética em diferentes práticas cotidianas, desde a comunicação até a produção de conhecimentos e a resolução de problemas.

O desenvolvimento de competências e habilidades é um dos pilares centrais da BNCC (Brasil, 2018), que incentiva a modernização de recursos e a integração da tecnologia ao ambiente educacional. A música, enquanto linguagem artística, é destacada como um conteúdo essencial para o desenvolvimento dos jovens no ensino médio, abrangendo audição, percepção, estruturação, análise, criticidade e produção cultural.

Exemplos de competências e habilidades no contexto da música incluem a proposta de os estudantes desenvolverem, além de habilidades relacionadas à percepção e análise musical, também competências como criatividade, sensibilidade estética, capacidade de expressão artística e apropriação cultural. A música, enquanto prática, conecta o estudante ao universo

da expressão e do pensamento crítico, promovendo habilidades que podem ser aplicadas em diversas áreas da vida.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância da utilização de tecnologias e mídias digitais para potencializar a aprendizagem. No contexto da educação musical, essas ferramentas contribuem para a formação dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de competências em comunicação, colaboração e resolução de problemas. O uso de aplicativos de composição, escrita e leitura musical, gravação digital com instrumentos musicais digitais e compartilhamento de áudio, entre outros recursos, permite aos estudantes experimentarem o processo musical, integrando a aprendizagem às possibilidades oferecidas pelas tecnologias midiáticas. Num contexto de importância textual, inclusive sendo relacionada a tecnologias:

Utilizar as linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, conhecimentos ao expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos de entendimento mútuo.
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação e ética nas diversas práticas sociais em se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 481).

Canclini (2013) analisa a vivência tecnológica em ambientes diversos e diferentes manifestações culturais, refletindo sobre as migrações multidirecionais interligadas às tecnologias, como o videoclipe, entre outras. O autor propõe uma visão de tradição autogerada em camadas populares, contrastando com a noção de arte erudita, resultando na desconstrução de ordens habituais. Tais práticas envolvem sonoridades em praticamente todos os contextos.

Harasim (2005) aborda os sistemas de conexão entre pessoas ao redor do globo, fazendo uma referência à sala de aula como um espaço que pode existir em qualquer lugar que possua acesso à internet. O autor afirma que, ao se conectar à rede, o aluno tem diante de si uma tela que funciona como uma janela para o mundo do conhecimento, o que pode proporcionar contextos reais para o ensino da música na escola.

Uma discussão pertinente ao tema é trazida por Lévy (1993), que destaca como as tecnologias estão relacionadas a novas formas de ensinar e aprender. As abordagens tecnológicas podem trazer contribuições relevantes para a educação musical, especialmente na ausência de outros recursos. Além disso, a inserção dessas ferramentas no contexto escolar, por meio de aplicativos musicais e outras possibilidades sonoras, amplia as conexões entre teoria e prática na educação musical.

A título de ilustração, no ensino médio do estado do Rio de Janeiro, no Brasil, os estudantes têm a possibilidade de cursar disciplinas eletivas. Além das aulas de arte, há propostas de interação mais abrangentes no campo das artes, como visitas virtuais a museus e o uso de aplicativos audiovisuais que permitem um trajeto interativo pelo interior desses espaços culturais.

Um desses trabalhos pedagógicos baseia-se nas pinturas de Monet, especialmente em seus jardins. A provocação inicial da aula consiste em questionar os alunos sobre a paisagem que avistam de suas janelas e sobre as sonoridades presentes em seu cotidiano. Dessa forma, a visita virtual à residência de Monet é acompanhada por trilhas sonoras suaves, possibilitando aos estudantes uma experiência sensorial que os transporta para os jardins do artista e permite a imersão em sua percepção visual e sonora.

No contexto da utilização de recursos midiáticos na disciplina de arte, há também experiências bem-sucedidas com ferramentas como o Google Arts & Culture. Essas plataformas oferecem um mundo de possibilidades em pintura, som, moda e arquitetura. Entre as diversas funcionalidades disponíveis, destaca-se a criação sonora baseada na obra de Kandinsky, unindo música e cores em composições pessoais, com a possibilidade de compartilhamento em redes sociais.

Na prática da educação musical, a adaptação ao ambiente escolar muitas vezes é necessária devido à realidade de cada espaço. Em algumas escolas, a música é trabalhada predominantemente em habilidades auditivas e corporais, entre outras abordagens educacionais enriquecedoras. No entanto, a grande questão que se impõe é se essa forma de ensino musical está verdadeiramente disponível como um direito educacional amplo e acessível a todos.

Um exemplo dessa possibilidade é a exploração de sonoridades produzidas a partir de objetos do cotidiano e aplicativos sonoros. Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento da percepção musical. Contudo, essa vivência pode ser resultado não apenas de uma proposta pedagógica inovadora, mas também da necessidade imposta pela ausência de instrumentos musicais ou de infraestrutura adequada. Quando a falta de recursos econômicos impede o exercício desse direito, a educação musical torna-se restrita, afetando o acesso à aprendizagem de maneira equitativa.

Se a educação musical estiver inserida no contexto de alcance social e práticas inclusivas, garantindo um ensino de qualidade a todos, sua premissa enquanto direito será plenamente atendida (Ramos, 2018) enquanto educação musical na aprendizagem escolar de

maneira lúdica. No entanto, na prática, esse direito ainda é relegado a apenas alguns indivíduos, levantando a questão: a quem realmente se garante o acesso à educação musical?

Se a distribuição de recursos for desigual, o distanciamento em relação a esse direito ocorre de forma parcial. Assim, reconhecer a educação musical como um direito humano pode ampliar e proporcionar novas realidades para a produção científica, possibilitando investigações mais profundas sobre sua prática e aplicação no contexto educacional.

A análise da legislação educacional do Brasil e da Espanha tem como objetivo evidenciar em que medida os documentos normativos situam a educação musical. Assim, é essencial que a música esteja incluída como disciplina obrigatória e que haja garantia de espaços adequados, equipados com instrumentos musicais e recursos que auxiliem sua prática.

Além disso, a música contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como percepção auditiva, criatividade e pensamento crítico enquanto ensino de música e musicalização (Kraemer, 2012). Ela tem um potencial significativo para promover o engajamento e estimular a criatividade, permitindo que os jovens se expressem e participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo seu crescimento pessoal e coletivo (Mársico, 1982) desde a estruturação enquanto criança continuando ao longo da trajetória da vida pessoal.

Por outro lado, a música enfrenta algumas limitações no ambiente escolar, tal como a restrição de conteúdo. Muitas vezes, devido à falta de tempo e recursos, o ensino musical acaba se restringindo a aspectos básicos, sem aprofundamento em áreas mais amplas e essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Outra limitação significativa é a escassez de recursos, que afeta diversas instituições e resulta na falta de instrumentos, materiais e infraestrutura adequados. Essa carência pode levar a abordagens predominantemente teóricas, distantes da aplicabilidade prática.

Para que a aprendizagem seja efetiva, é fundamental que todos os alunos tenham a oportunidade de participar ativamente, promovendo a interação em grupos musicais e artísticos. Dessa forma, a escola pode contribuir para a construção de processos formativos nos quais os estudantes desenvolvam a escuta sensível e, em alguns casos, tornem-se músicos (Brasil, 1997).

Neste sentido, a educação musical, ao fomentar a participação integral dos alunos, precisa contar com pressupostos essenciais, como investimento em recursos adequados. Isso inclui garantir o acesso a instrumentos musicais para os estudantes e fornecer ao docente ferramentas que potencializem suas mediações pedagógicas interdisciplinares e integradoras.

Dessa forma, a música pode ser incorporada ao currículo escolar de maneira consistente, promovendo oportunidades reais de aprendizagem enquanto história oral (Meihsy, 2002) e deixando de ser vista apenas como uma disciplina isolada.

Nóvoa (2002) destaca o papel do docente como agente ativo na construção do conhecimento, sendo produtor de sua própria prática e experiência pedagógica. É fundamental reconhecer e valorizar a música como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando devidamente implementada, a educação musical tem o potencial de proporcionar vivências enriquecedoras, contribuindo para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e sensíveis ao mundo que os cerca.

2.2 Música sendo expressão e tendo discurso cultural

Nesta pesquisa, a música é apresentada como linguagem, sendo de grande importância também considerá-la enquanto discurso cultural, pois auxilia na compreensão de mundo e no reconhecimento da música como forma de comunicação e expressão social. Portanto, com o intuito de abordar tais contextos, a música é incluída como um meio de trazer aspectos mais amplos de observação.

Ao tratar de estudos sobre a educação musical em dois países, torna-se pertinente o conhecimento das bases culturais do Brasil e da Espanha, buscando-se um melhor entendimento sobre a estruturação das propostas educacionais, considerando a realidade cultural de cada local e os possíveis aspectos de abrangência dentro do contexto educacional.

A música, enquanto manifestação sonora humana, é projetada como uma linguagem capaz de expressar e intervir em culturas. Essa possibilidade está relacionada ao ato de comunicar, perceber, sentir e interpretar o mundo. No entanto, além do conceito de linguagem verbal, a música também se configura como um discurso cultural, moldado por contextos históricos e sociais que refletem as vivências individuais e coletivas.

A capacidade de organização de sons por meio da música, enquanto linguagem expressiva, permite a comunicação de emoções, ideias e valores que transcendem as palavras, conferindo-lhe a qualidade de expressar o indizível, embora perceptível. A construção de sentidos acontece através da melodia, harmonia, ritmo e timbre, provocando emoções e possibilitando experiências sensoriais únicas. Dessa forma, a música se torna um elemento essencial, permitindo à juventude assumir posicionamentos protagonistas na criação de narrativas culturais. Ela contribui para a construção de uma tessitura cultural em diferentes tempos, diversidades, dinâmicas, vivências e perspectivas, sendo um discurso cultural

poderoso, capaz de conectar experiências individuais a coletividades por meio da expressão artística (Brasil, 2018).

O poder expressivo da música reside na capacidade de estabelecer uma conexão entre o mundo interno de quem percebe a vibração sonora e a intenção comunicativa por trás dela, encontrando ressonância em contextos culturais. Essa ressonância é acessível no coletivo, mas sua compreensão depende da experiência e da bagagem cultural de quem a vivencia, enquanto a possibilidade de rede de aprendizagem (Harassim, 20025). O processo de autoria musical permite uma multiplicidade de práticas (Brasil, 2018), incluindo a dança e as mídias digitais, inserindo a música como um discurso cultural dinâmico e relevante. Ela dialoga com práticas cotidianas, estilos de comportamento social e discursos de representatividade, inserindo-se em um ecossistema cultural que transcende o âmbito sonoro da expressão.

O discurso cultural da música, portanto, está intrinsecamente ligado ao contexto histórico e cultural, articulando identidades, narrando histórias coletivas e influenciando a estruturação social. Esse fenômeno é evidente em tradições orais, nas quais as canções se tornam veículos de memória e se fazem presentes em diferentes culturas ao redor do mundo. A hibridização, característica da música (Brasil, 2018), também se manifesta na construção do sentimento de pertencimento, especialmente por meio de canções emblemáticas. Esse processo é ainda mais evidente na contemporaneidade, com a combinação entre música e redes digitais, que, por sua vez, criam espaços de interação para jovens e comunidades, possibilitando a reunião de gostos musicais e a organização de novos contextos culturais.

O processo de autoria musical ocorre por meio de diversas práticas, como a dança e as mídias digitais, reforçando a música como um discurso cultural dinâmico. Ela interage com práticas cotidianas e estilos de comportamento social, desempenhando um papel fundamental nos discursos de representatividade, integrando-se a um ecossistema cultural que vai além da expressão sonora.

Propostas educacionais que reconhecem a música como discurso cultural buscam integrar práticas que valorizam a diversidade. Isso inclui a incorporação de repertórios locais, o reconhecimento de práticas informais de aprendizado musical e a criação de espaços que incentivem a improvisação e a expressão musical como forma de discurso cultural (Brasil, 2018). Esse reconhecimento permite que a música transcenda o plano meramente estético ou subjetivo, tornando-se ainda mais significativa dentro das culturas juvenis, onde os jovens a utilizam como linguagem para articular discursos, expressar emoções, ideias e posicionamentos e construir narrativas em um espaço de encontro e expressão.

A música desempenha um papel essencial como discurso cultural nas culturas juvenis (Abramo, 2001), situando-se em espaços de criatividade e contribuindo para a ampliação da autonomia dos jovens. Esse engajamento ativo na vida pública e na produção cultural fortalece a música como uma linguagem rica em significados sociais. Além disso, permite que os jovens se tornem agentes ativos nesse processo, reinterpretando músicas e dialogando com suas próprias vivências e contextos socioculturais.

É um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos (Brasil, 2018).

A música desempenha um papel fundamental na construção de discursos relacionados a valores, identidades e relações sociais, sendo um meio de renovação cultural e promoção da coesão social. Ela emerge como um espaço privilegiado de expressão, sendo compreendida como uma linguagem universal que transcende barreiras linguísticas e culturais, possibilitando a construção de laços entre indivíduos e comunidades. Em sua essência, a música reflete a cultura de uma sociedade, tornando-se um poderoso instrumento educacional.

Ao considerar a música também como um discurso cultural, é importante destacar sua capacidade de transmitir valores e narrativas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a convivência democrática e solidária. A música proporciona a oportunidade de explorar questões sociais, permeando as produções artísticas com pensamento crítico e promovendo o diálogo intercultural.

No cenário contemporâneo, marcado pela diversidade cultural e pela crescente interação global, a música torna-se um espaço essencial para o exercício do respeito, da empatia e da valorização da solidariedade. Sua dimensão educacional ultrapassa os limites da sala de aula, estendendo-se a espaços de convivência social e à experiência cotidiana em eventos, concertos, rodas de conversa e redes sociais. Dessa forma, a música se configura como uma ferramenta para a troca de experiências e conhecimentos, promovendo a coesão social por meio do compartilhamento de vivências.

Além disso, a riqueza de conhecimentos e valores transmitidos pela música vai além do conteúdo de suas letras. A experiência musical em si envolve dimensões emocionais, cognitivas e sociais, possibilitando a aprendizagem e a conexão humana. A música pode ser compreendida como uma área capaz de articular conhecimentos técnicos e sensíveis,

apresentando-se não apenas como uma forma de expressividade, mas também como um elemento de grande importância no discurso cultural.

A música desempenha um papel central enquanto discurso cultural, pois seus processos de criação dialogam com outras linguagens artísticas, sublinhando sua complexidade e amplitude na expressão cultural. Como parte de um sistema artístico e cultural integrado, a música interage com diversas formas de arte, ampliando seu potencial expressivo em contextos que envolvem múltiplas linguagens artísticas. Essa interseção combina aspectos sonoros, visuais, gestuais e espaciais, posicionando a música em discursos culturais mais amplos e permitindo uma comunicação emocional que conecta movimentos culturais a experiências estéticas e discursivas híbridas.

A educação é o meio ao mesmo tempo, de renovar a cultura e a riqueza de conhecimentos e valores, de extrair o máximo de possibilidades, de promover a convivência democrática e o respeito, a solidariedade no objetivo de alcançar a necessária coesão social e garantir a todos cidadãos o máximo desenvolvimento possível de todas as suas capacidades, individuais e sociais, intelectuais, culturais e emocionais, as quais necessitam de receber educação de qualidade e adaptada às suas necessidades. (Ley Orgánica de Educación – LOE, 2006).

No contexto educacional, o desenvolvimento de processos criativos híbridos permite ao jovem explorar a música de forma interconectada à prática, incentivando a utilização de conexões em discursos culturais entre diferentes linguagens artísticas. Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências críticas e criativas, essenciais para a formação de indivíduos capazes de interpretar e intervir em seus contextos culturais. Ao conectar as linguagens artísticas, amplia-se o repertório expressivo e o impacto da produção cultural, possibilitando a construção de narrativas mais ricas e complexas. Isso também fortalece a compreensão da música como uma prática cultural central, sendo um conteúdo de estudo que evidencia sua interseção com diferentes formas de expressividade e multiculturalidade social.

Ao trabalhar a música em diálogo com o audiovisual, temos um exemplo da criação de narrativas voltadas à diversidade cultural, utilizando a integração entre som e imagem para comunicar mensagens. Essa abordagem insere a música como um elemento de construção de discursos culturais para além das propostas disciplinares tradicionais, estimulando a criatividade e o pensamento crítico. Dessa maneira, a música se consolida ainda mais em processos híbridos, com a capacidade de dialogar simultaneamente com múltiplos sentidos e percepções.

Essa combinação cultural torna-se particularmente evidente em propostas artísticas multimídia, como videocliques, nos quais a música desempenha um papel central na

articulação e sincronização de trilhas sonoras e narrativas para além do texto verbal. Assim, a música atua como um veículo tanto emocional quanto intelectual em práticas culturais, promovendo um encontro entre diferentes características culturais e estabelecendo um espaço de troca e inovação. Esse posicionamento é relevante nos contextos contemporâneos, pois integra música, dança, teatro e outras formas de arte em processos criativos híbridos. Dessa forma, a música fortalece seu papel na promoção de discursos culturais, abordando questões sociais e conectando possibilidades musicais à sua relevância como discurso cultural.

A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação híbridas construídas entre as linguagens artísticas, contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros, permite ao estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada as Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e Teatro. (Brasil, 2018).

Considerando a diversidade cultural, a música atua em contextos sociais, históricos e estéticos, moldando as dinâmicas entre as culturas juvenis e possibilitando a expressão dos anseios e das reinvenções do mundo contemporâneo. Em um ambiente de mídias digitais, expande territórios e promove processos de apropriação e estilização de músicas populares em diversas instâncias, como séries televisivas, jogos, clipes, memes e áudios.

A capacidade da música de dialogar e ressoar em diferentes contextos reforça sua aplicação tanto como produto quanto como meio de comunicação. Nos processos de adaptação e experimentação artística, a música se manifesta como expressão e discurso cultural, revelando sua aptidão para transcender barreiras linguísticas e desempenhar um papel essencial na criação de narrativas híbridas e multiculturais.

Em um mundo cada vez mais interconectado, a diversidade cultural emerge como um campo privilegiado para a investigação de interseções. Através da música, esses universos se comunicam e ampliam o espaço contemporâneo, enquanto a cultura de massa apresenta produtos musicais que dialogam com as culturas juvenis. Cabe a essas culturas exercer um olhar crítico sobre a expressão identitária e a apropriação da vida, muitas vezes em interação com as mídias digitais e as tecnologias. Esse fenômeno amplia a presença da música em processos de adaptação e recriação, abrindo espaço para novas formas de experimentação estética e crítica social.

Ao mesmo tempo, essas dinâmicas culturais evidenciam a complexidade das relações sociais na contemporaneidade. Cada melodia, letra, expressão e construção musical reflete a diversidade cultural e possibilita a compreensão dos processos de reinvenção e das interações entre culturas juvenis. No âmbito educacional, esse fenômeno se manifesta em trabalhos

interdisciplinares, proporcionando uma perspectiva enriquecedora, na qual a música atua como agente ativo na construção de culturas em movimento.

A ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e expressões diversas entre cultura de massa e mídias e culturas juvenis e suas múltiplas repercussões e possibilidades culturais de apreciação, em processos de adaptações, estilizações, paródias, minisséries, videominutos e games. (Brasil, 2018).

Trabalhos interdisciplinares conduzem a uma perspectiva enriquecedora, na qual a música atua como agente ativo na construção de culturas em movimento. A experimentação estética, quando proposta de maneira integrada, permite a inserção ativa dos estudantes em um espaço cultural dinâmico. Vinculada à educação, essa abordagem possibilita que o estudante se posicione criticamente, utilizando a criação musical como meio de comunicação de valores, histórias e estéticas particulares. A arte, em sua expressão ampliada, abrange também a escrita literária, que, ao ser abordada em práticas pedagógicas junto à música, favorece um processo dinâmico de reinterpretação do mundo.

Ao compor, analisar ou interpretar músicas, os estudantes podem consolidar um repertório de conhecimentos, dialogando entre suas experiências pessoais e a construção de uma consciência crítica sobre as relações sociais. A transversalidade da educação possibilita a combinação da música com a escrita literária e outras formas de expressão artística, tornando esses processos ainda mais significativos no mundo contemporâneo.

No discurso cultural atual, a construção estética desempenha um papel fundamental na relação entre arte e sociedade. Integrar a produção musical à escrita literária permite que valores sociais sejam observados e debatidos, possibilitando o envolvimento dos estudantes na criação musical. Isso promove um ambiente no qual eles podem explorar a produção artística de forma crítica, conectando-se às suas próprias narrativas e refletindo sobre as realidades sociais nas quais estão inseridos.

Além disso, a combinação entre expressão musical e outras linguagens artísticas possibilita uma abordagem multidimensional do aprendizado, encorajando os estudantes a experimentarem novas sonoridades e a articularem suas ideias de diferentes maneiras. Por meio da produção musical, eles podem abordar temas relevantes e contemporâneos, contribuindo para a construção de um conjunto de valores e conhecimentos alinhados às suas experiências e contextos sociais.

A expressão musical pode capacitar os estudantes a refletirem sobre as estruturas sociais em suas vivências, tornando-os agentes de mudança na sociedade. Ao considerar a música como discurso cultural, ampliam-se as possibilidades de expressão do estudante, valorizando a diversidade e potencializando sua percepção de mundo. Dessa forma, a música contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, formando cidadãos críticos,

criativos, socialmente conscientes, expressivos e preparados para dialogar no mundo contemporâneo.

Eles possam também reconhecer na arte crítica cultural, inevitavelmente o conhecimento de construção estética em modos de experimentar e posicionar os estudantes mediante produção artística, combinando a escrita literária e outras expressões. Desse modo, eles podem expor suas estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos. (Brasil, 2018).

Essa perspectiva compreende a música como arte e expressão emocional em um contexto discursivo, capaz de construir propostas relacionadas à sociedade. A música incentiva os alunos ao exercício da cidadania e à participação ativa na vida social, tornando-se uma base sólida para a investigação de realidades sociais, ao ser abordada como uma linguagem simbólica. Nesse sentido, as canções podem carregar narrativas sobre questões sociais, mobilizar pessoas e incitar mudanças.

Assim, ao serem incentivados a participar criticamente da vida cultural e social por meio da música, os estudantes não apenas vivenciam o discurso musical, mas também o produzem e reinterpretam, contribuindo para a construção de sua própria cidadania. A ideia de cooperação territorial torna-se relevante nesse contexto, uma vez que a música possui a capacidade única de atravessar espaços geográficos e culturais, promovendo trocas enriquecedoras para o conhecimento e fortalecendo a diversidade cultural.

Em um mundo globalizado, o incentivo à colaboração em projetos musicais entre diferentes regiões pode criar espaços de aprendizado coletivo, onde perspectivas se entrelaçam, possibilitando novas formas de compreensão. Nesse sentido, a educação musical desempenha um papel central, pois atua como um eixo de conexão entre teoria e prática, proporcionando ao aluno a oportunidade não apenas de interpretar o mundo, mas também de questionar pressupostos estabelecidos sobre valores culturais no contexto social.

A compreensão das implicações sociais das práticas musicais, por meio de seu discurso e impacto coletivo, representa um investimento no desenvolvimento humano e cultural. A música, quando utilizada como um meio de integração social, promove o conhecimento de maneira abrangente e colaborativa. Dessa forma, sua dimensão educativa se torna essencial para a construção de uma sociedade mais justa e consciente, dialogando entre diferentes estruturas por meio da educação e da cooperação. Ao fomentar a cidadania ativa, a música amplia os laços de conexão entre os indivíduos, fortalecendo a humanidade em sua diversidade.

De igual modo se insiste na importância de alunos no exercício da cidadania e a participação na vida econômica, social, cultural, de atitude crítica e responsável em toda a atividade sobre bases sólidas em cooperação territorial no objetivo de alcançar recursos atribuídos à educação geralmente estabelecidos de promoção do conhecimento. (Lei Orgânica que Emenda a Lei Orgânica da Educação – LOMLOE, 2024).

A música, enquanto expressão e discurso cultural, insere-se no contexto social e histórico, problematizando diferentes realidades. É fundamental considerar suas dimensões mais amplas, como no caso da ópera, para compreender expressões musicais e vivências em diversas culturas. Ao longo da história, a música possibilitou a estruturação de contextos sonoros que revelam aspectos sociais. Um exemplo disso são as músicas urbanas, que muitas vezes representam respostas diretas às realidades sociais.

Essas expressões documentam experiências de vida e também abrangem um espaço que permite a polissemia cultural, evidenciando a música como um sistema de comunicação com múltiplas interpretações. O significado de uma peça musical pode variar de acordo com o contexto social e cultural, sendo transmitido por meio de símbolos presentes em letras, melodias, ritmos e sonoridades, que refletem a identidade do grupo ao qual pertencem.

A diversidade de interpretações ressalta a importância da música como um processo dinâmico de comunicação e interação social. Em culturas urbanas, por exemplo, a música possibilita que diferentes grupos se reconheçam por meio de experiências compartilhadas, ao mesmo tempo em que preserva e transmite valores ao longo das gerações, estreitando laços de conexão.

As relações entre produção cultural e contextos sociais são essenciais para compreender a inserção da música nas dinâmicas culturais. O impacto do consumo cultural sobre as expressões artísticas e a produção musical cria novas dinâmicas nas relações sociais. Além disso, a questão do consumo musical provoca diálogos entre culturas, trazendo reflexões sobre a apropriação cultural e suas implicações.

As categorias de tempo e espaço são problematizadas em contextos mais amplos no conceito de dimensões, além da noção terrestre, de país ou de nação, as relações entre sociedade e natureza em culturas e suas relações de populações permitem compreender evidências em representações abstratas. O caráter polissêmico da cultura permite compreender o modo de códigos de comunicação e comportamento, a partir de símbolos da produção e consumo de sistemas na vida social, em culturas (urbana, rural, erudita, de massas, popular etc.), produtoras culturais e sociais. (Brasil, 2018).

De maneira sintetizada, a música representa a exploração das relações entre sociedade e cultura. Ao problematizar essas categorias, somos levados a considerá-la como um discurso

de envolvimento e construção, com a capacidade de refletir e moldar realidades sociais. Seu caráter polissêmico torna seu estudo essencial para a compreensão das dinâmicas culturais contemporâneas. Assim, a música se insere tanto no âmbito da expressividade quanto enquanto discurso cultural, possuindo a capacidade de traduzir a essência das experiências humanas e contribuir para o entendimento da conexão entre as construções pessoais, as vivências em práticas sociais, a expressividade e as identidades culturais.

2.3 Direitos educacionais relacionados à música

A inexistência de uma abordagem abrangente que articule teoria e prática, aliada à carência de recursos adequados, pode impactar negativamente a qualidade da educação musical. Essa limitação compromete a apropriação do direito educacional, que deve ser acessível a todos. Além disso, essas disparidades não apenas promovem desigualdades educacionais, mas também as ampliam, especialmente em contextos onde o acesso a atividades culturais e artísticas é limitado.

O direito do indivíduo à educação, enquanto direito humano fundamental, é um dos pontos centrais deste estudo. Para uma abordagem mais explicativa e elucidativa sobre esse tema, ainda pouco explorado na área científica, destaca-se a obra *Educação musical e direitos humanos: diálogos necessários* (Souza; Frega, 2022).

Esse trabalho estabelece um diálogo entre educação musical e direitos humanos, analisando suas possibilidades no âmbito social, tanto no que se refere à dimensão essencial do trabalho profissional quanto à vida em sociedade. Defendida com base nos direitos humanos, essa perspectiva levanta questionamentos sobre a inserção da educação musical no escopo desses direitos. O estudo reúne documentos de conferências internacionais, apresentando uma análise crítica das dimensões interculturais, dialógicas e sócio-históricas relacionadas à temática.

A pesquisa está organizada em torno de experiências e práticas com objetivos voltados à educação musical, enfatizando sua relação com os princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A proposta sugere "pensar em uma Educação Musical em Direitos Humanos comprometida com a defesa de práticas que garantam, preservem, recuperem e fortaleçam os direitos de todos os seres humanos à dignidade, à igualdade e à vida". Dessa forma, a educação musical é destacada como um agente de transformação social, evidenciando sua conexão com a promoção e a defesa dos direitos humanos.

Diante dessa realidade, torna-se essencial o conhecimento do contexto atual já mencionado, bem como a produção acadêmica que o sustenta. Além disso, esse tema pode ser alicerçado em documentos de diversas partes do mundo, agregando saberes individuais e coletivos entre diferentes povos. A universalidade desses conhecimentos e a valorização, citação, estímulo e vivência dessas práticas reforçam a educação musical como um direito humano fundamental (Souza; Frega, 2022).

Nessa abrangência de assuntos contextualizados em documentos e encontros, destacam-se alguns: a Conferência Mundial sobre a Educação Artística, os estados-membros da Organização das Nações Unidas na Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na *Agenda de Seúl: Objetivos do desenvolvimento da Educação Artística* em garantir educação artística de qualidade.

Esse direito é oportunizado à população civil de diferentes nações, independentemente da idade e condição social, sendo respaldado por documentos que incentivam o apoio dos Estados-membros da UNESCO, da sociedade civil, de organizações profissionais e das comunidades. O objetivo é a aplicação de estratégias que possibilitem a concretização do potencial da educação artística, na qual a música, enquanto linguagem e expressão cultural, ocupa um papel central.

A renovação dos sistemas educacionais, voltada à promoção de objetivos sociais e culturais, beneficia crianças e jovens, incentivando a prática e a aprendizagem ao longo da vida. Para isso, são elaborados estratégias e objetivos específicos, tais como: garantir a acessibilidade da educação artística e reconhecê-la como um elemento essencial e sustentável dentro de um sistema educacional renovado e de alta qualidade. Além disso, busca-se aprimorar as atividades e os programas de educação artística, tanto em sua concepção quanto em sua prática, assegurando seu papel na formação integral dos indivíduos.

Na contribuição e busca de soluções para problemas sociais e culturais do mundo contemporâneo, revela-se o objetivo do desenvolvimento da educação em artes na condição de a educação artística desempenhar um papel importante na transformação construtiva de sistemas educativos e no desenvolvimento da satisfação das necessidades de todos os estudantes em um mundo de mudanças rápidas.

As observações quanto ao direito de acesso à música também estão elencadas na diversidade cultural e no entendimento intercultural, sendo a educação artística proposta como uma contribuição direta para a solução de problemas sociais e culturais do mundo contemporâneo. Os Direitos da Música, estabelecidos pelo Conselho Internacional da Música, estruturam-se garantindo o acesso universal à educação artística.

Esse acesso, elencado pelo Conselho Internacional da Música, apresenta princípios da educação artística, contribuindo globalmente para o direito de: crianças e adultos expressarem-se musicalmente em liberdade; aprenderem diferentes línguas e habilidades musicais; se relacionarem com a música por meio da participação direta, apreciação, criação e acesso; permitirem que todos os músicos desenvolvam sua própria expressão, divulguem-na por meio de diferentes meios de comunicação e obtenham reconhecimento e retribuição justa por seu trabalho.

O *Conselho Europeu da Música* estabeleceu diversas recomendações para garantir o acesso à educação musical de forma democrática. A seção monográfica da *Revista Internacional de Educación Musical* (RIEM) propõe recursos para trabalhos centrados no direito universal de acesso à educação musical em todas as etapas e situações da vida.

As observações dessas instituições de grande representatividade na educação musical mundial apresentam, em seus contextos, a proposta do acesso à educação musical como um direito constituído de propósitos, sendo eles: garantir a liberdade de participação na vida cultural e musical; promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação musical; estimular a interação social por meio da música, possibilitando uma convivência segura, inclusiva e livre de discriminação; contribuir para a solução de problemas culturais contemporâneos; e garantir a dignidade laboral em âmbitos musicais.

Nos estudos acadêmicos apresentados nesta pesquisa, no tópico de revisão teórica (Abril Tena; Nadal García, 2021; Arcia, 2015; Arroyo, 2002; García, 2024; Garví Ruiz, 2018; Gómez García, 2019; Hallam, 2012; Mendonça, 2019; Moreno González, 2013; Pimentel; Gouveia; Pessoa, 2007; Urnau, 2008; Vilela, 2009), o assunto é abordado de maneira específica quanto ao processo de acessibilidade ao estudo e à prática musical. Se, no contexto da educação musical, o reconhecimento desse direito humano estiver estabelecido, deve-se priorizar sua aplicabilidade de maneira equitativa, garantindo sua efetivação no ambiente escolar como um direito fundamental do indivíduo dentro de uma organização macrossocial. A ausência dessa aplicabilidade resulta no impedimento desse direito.

Contextualizando esse pensamento no processo de esclarecimento e vivências, atinge-se a possibilidade de entendimento constante da elegibilidade e da permanência da música como um estímulo de reconhecimento essencial em condições naturais, humanas, sociais e expressivas, promovendo diferentes aspectos. No entanto, essa possibilidade ainda está ausente no âmbito escolar.

Tais observações também são relevantes nesta pesquisa no que diz respeito à valorização da acessibilidade a instrumentos musicais e à oportunidade de experiências de

aprendizado associadas à produção musical. Esse contato direto com a música, por meio de práticas educacionais, contribui para o estímulo ao reconhecimento pessoal, garantindo que esse direito seja acessível em diferentes contextos, promovendo qualidade na educação musical.

A humanização traz um contexto abrangente para diversas áreas, sendo amplamente citada por diferentes autores na educação. Ela desempenha um papel essencial na estruturação do indivíduo em seus âmbitos pessoal e social, ampliando suas possibilidades por meio da construção de relações entre discentes e docentes. No contexto educacional, considera-se a importância de práticas que promovam a formação integral dos sujeitos.

A educação humanizada valoriza a particularidade de cada estudante, reconhecendo-o como um indivíduo completo e compreendendo-o em sua totalidade, especialmente em seus aspectos socioemocionais. O objetivo dessa abordagem é proporcionar ao estudante um sentimento de pertencimento a grupos de convivência, seja na escola ou em outros espaços. Para isso, os docentes e toda a equipe escolar devem estar envolvidos no processo de aprendizagem, valorizando o desenvolvimento humano e incentivando a colaboração e a empatia no cotidiano escolar. Essa prática aproxima a comunidade escolar, promovendo maior solidez e impactando positivamente o processo de aprendizagem.

Dessa forma, a educação amplia seus valores intelectuais ao englobar aspectos que contribuem para a construção de cidadãos conscientes e críticos. O desenvolvimento de habilidades pessoais torna-se essencial na trajetória de vida dos estudantes, promovendo um acolhimento mais eficaz durante sua integração ao ambiente escolar, especialmente no ensino médio, período em que o estudante se encontra em um processo de adaptação, tanto na escola quanto em suas relações sociais.

A presença de elementos de expressão no ambiente escolar permite ao estudante perceber a escola como um espaço de aprendizagem intelectual, associado ao desenvolvimento de habilidades que serão úteis ao longo da vida. Isso possibilita que ele se sinta à vontade para expressar seus sonhos, opiniões, ideias e práticas, desenvolvendo a autoconfiança e reconhecendo-se como um indivíduo importante no contexto social e participativo em sua trajetória de vida.

É algo importante na motivação de cada estudante, sendo o espaço da escola uma possibilidade de ouvir e entender, em um processo igualmente válido para todos. Dessa forma, o estudante percebe o respeito e a necessidade de respeitar o outro. Quando há valorização, isso contribui para o engajamento e a motivação na exploração de diversos conteúdos,

habilidades, competências, interesses e potencialidades, favorecendo o desenvolvimento integral.

As experiências proporcionadas por práticas musicais, em uma abordagem ampla de expressividade, também podem contribuir para um melhor relacionamento entre os estudantes. A vivência de experiências saudáveis no ambiente escolar, por meio do diálogo aberto e da possibilidade de expressão, incentiva a valorização das individualidades e a convivência na diversidade social. Isso promove a formação de cidadãos mais conscientes e está totalmente relacionado ao tópico 4 da Agenda 2030, que busca assegurar educação de qualidade e ampliar oportunidades, garantindo o acesso à educação básica.

Os contextos da vivência musical geram resultados de aprendizagem relevantes, ampliando as habilidades e competências dos jovens, incluindo aspectos empreendedores. Dessa forma, a música pode garantir a igualdade de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades necessárias para a promoção da sustentabilidade, da cidadania global e dos direitos humanos, fortalecendo a cultura e a vida em sociedade.

Considerando que a educação musical está inserida no tópico de educação da Agenda 2030, seu direito de acesso deve ser garantido a todos(as). No entanto, quando a educação musical é ausente no ambiente escolar ou considerada de menor importância em relação a outras disciplinas, o direito à educação, em sua abrangência plena, é comprometido. Esse direito deveria ser assegurado independentemente de qualquer impedimento de recursos ou de acesso ao estudo, à prática, ao conhecimento e à experiência musical.

Dessa forma, a educação musical, enquanto direito humano e parte integrante do direito à educação, encontra respaldo em documentos que justificam sua importância nesse contexto (Brito, 2001). Os processos de educação musical voltados para o desenvolvimento integral do ser humano só podem acontecer em contextos que promovam o respeito e o estímulo à exploração, experimentação, percepção, reflexão, questionamento, criação, argumentação e discussão, possibilitando o exercício da comunicação e a conscientização sobre a música e seus aspectos socioculturais.

No âmbito das pesquisas científicas sobre a vivência da educação musical enquanto direito humano, o artigo de Angel-Alvarado (2020) aborda esse tema ao considerar que a educação musical está implícita na Agenda de Seul, no contexto da educação artística. Assim, é reconhecida como um direito humano, devendo estar garantida em propostas curriculares no âmbito educacional.

No entanto, essa possibilidade ainda está distante de se tornar realidade, uma vez que as oportunidades de acesso à educação musical ainda são frequentemente mencionadas no

contexto da responsabilidade social e cultural. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu segundo parágrafo, estabelece que a educação deve ter como objetivo "o pleno desenvolvimento da personalidade humana" (Nações Unidas, 2024).

A produção de Andrés Samper Arbeláez (2015) discute a necessidade de ampliar a democratização da educação musical, abordando questões relacionadas ao acesso universal, independentemente de condições socioeconômicas ou culturais. O autor destaca a importância da educação musical como um tema transversal, dialogando entre aprendizagem e direitos.

O estudo estrutura a educação musical partindo da prática para a teoria, enfatizando o conhecimento musical como um processo de construção baseado na experiência. Nesse percurso, o questionamento torna-se mais relevante do que a certeza, pois o processo de aprendizagem deve ser significativo. Dessa forma, a valorização da sensibilidade e dos desejos individuais se torna fundamental para o desenvolvimento musical.

Além disso, a educação musical também desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano dos estudantes, incentivando a formação de músicos autônomos e críticos. O ambiente da sala de aula deve refletir essa diversidade musical, integrando a música ao ecossistema estudantil e aos processos de ensino e aprendizagem. A implementação de vivências pedagógicas e estéticas relevantes contribui significativamente para a qualidade do desenvolvimento dos estudantes, ampliando oportunidades e reforçando a importância da educação musical como parte da formação integral.

Essa possibilidade é de interesse geral, pois, no contexto da educação e da coletividade, a equalização de oportunidades educacionais é uma questão essencial. Ainda que a educação musical seja apenas uma das várias áreas contempladas na educação, sua abordagem se alinha diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que constituem um plano de alcance global e estão fundamentados na promoção do acesso à educação como um direito humano fundamental (Brasil, 2014).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável compreende um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientam os trabalhos da Organização das Nações Unidas (ONU) e de seus países-membros em direção ao desenvolvimento sustentável. A Conferência Rio+20, realizada no Brasil em 2012, estabeleceu um mandato claro para que os Estados-membros da ONU construíssem coletivamente esse conjunto de objetivos e metas. O propósito foi ampliar a experiência de êxito dos Objetivos do Milênio (ODM), garantindo que a Agenda 2030 se aplique a todos os países-membros da ONU.

A Agenda 2030, no tópico relacionado à educação, cita aspectos de amplitude e importância, incluindo a abordagem do acesso e a valorização da diversidade cultural como

fatores essenciais para o desenvolvimento sustentável. Isso corrobora a necessidade fundamental da oportunização da educação enquanto direito humano (Nações Unidas, 2015). Na observação desse conteúdo e de seus objetivos, torna-se importante contextualizá-lo, considerando que é um assunto tratado mundialmente.

Enquanto partícipe do tópico educação, a educação musical está ainda mais imersa na questão da qualidade, pois, sendo um direito humano, deve estar inserida no contexto educacional de maneira equitativa. No entanto, essa realidade ainda se apresenta de forma desigual, sendo abordada de maneiras diversas em cada país, tornando-se, em alguns casos, inacessível ou restrita a determinados grupos privilegiados. Esse aspecto, inclusive, é um dos condutores desta pesquisa, que investiga as propostas e realidades relacionadas à inclusão da educação musical em propostas curriculares, ao menos em um nível mínimo de acesso garantido.

O desconhecimento desse direito também merece destaque, pois muitas pessoas desconhecem sua própria garantia legal ou desvalorizam sua importância. Essa situação cria um distanciamento entre a arte e sua potencialidade como estímulo, processo de resolução de problemas e promoção pessoal, tornando-se um recurso distante da prática educacional.

A importância da música no desenvolvimento juvenil está diretamente relacionada à educação e ao direito de acesso à qualidade de ensino. Esse acesso pode ocorrer tanto no ambiente escolar quanto por meio de iniciativas individuais e coletivas, sendo um objeto de investigação para a identificação de possíveis soluções em diferentes contextos. A música, portanto, apresenta potencial para a implementação real de um direito humano fundamental (Brandão, 2007).

Deve-se sempre buscar a unidade entre teoria e prática, bem como construir e reconstruir o conhecimento a partir de reflexões críticas sobre as práticas. Essa consideração se torna ainda mais relevante na atualidade, e esta pesquisa se propõe a apresentar a construção humanizadora da música em seus aspectos educacionais, demonstrando como sua inserção no contexto escolar pode contribuir para a trajetória pessoal e coletiva dos estudantes.

Dessa forma, é de extrema importância garantir o direito de acesso à educação musical no ensino médio, mesmo que essa linguagem esteja inserida dentro da disciplina de Arte. Ainda que o direito educacional já esteja assegurado no âmbito legal, sua aplicação na prática ainda carece de consolidação. Assim, este estudo busca analisar as oportunidades existentes em ambos os países investigados, observando suas potencialidades e possibilidades de melhorias.

A prática educacional voltada para jovens deve ser sustentada por bases teóricas que considerem o aprendizado durante esse período e promovam propostas essenciais de ensino. A aprendizagem deve se estender ao longo da experiência pessoal dos estudantes, abordando princípios pedagógicos baseados em vivências concretas e na elaboração de ideias. O ensino deve dialogar com os ambientes frequentados pelos alunos e suas realidades cotidianas, auxiliando-os na resolução de problemas diários. Dessa forma, o contexto educacional adquire um caráter prático, no qual o estudante se torna o agente principal do processo de aprendizagem, atuando de forma mais autônoma.

A autonomia proposta requer a gestão da própria aprendizagem por parte do aluno, organizando sua jornada de estudos e sua rotina pessoal. No mundo atual, onde a busca pelo sucesso por meio do conhecimento é uma constante, a valorização da aquisição cognitiva deve ser direcionada para o desenvolvimento de competências que promovam o crescimento acadêmico e pessoal.

Os estudantes são elementos fundamentais em uma perspectiva na qual a aprendizagem ocorre ao longo da vida (UNESCO, 2012). Essa representatividade pode ser observada em diversas propostas educacionais, especialmente no ensino médio, período em que se busca a conclusão da Educação Básica. Para que esse processo seja eficiente, o papel do docente deve ir além da transmissão de conteúdos: ele deve estimular a escuta ativa – tanto pessoal quanto coletiva –, compreender as limitações dos alunos e contribuir na busca conjunta por soluções, favorecendo uma construção coletiva do conhecimento.

Libâneo (2014) contribui para essa discussão ao abordar concepções de homem e sociedade, classificando a educação como um processo de adequação entre as necessidades individuais e o meio social. O autor destaca a importância da aprendizagem baseada na prática, enfatizando a valorização das tentativas experimentais. O docente, nesse contexto, deve atuar como mediador do desenvolvimento livre, promovendo a autonomia dos estudantes e incentivando a realização pessoal. Além disso, seu papel se estende às relações humanas, promovendo processos de autogestão e incentivando os alunos a descobrirem respostas para suas necessidades por meio do conhecimento.

A escola, como parte integrante do contexto social, deve atuar em consonância com as condições existentes, promovendo um ambiente de aprendizado baseado na interação e no desenvolvimento da experiência. O docente, ao ter maior contato com as realidades sociais dos alunos, desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem, que depende tanto da prontidão do estudante quanto da construção contínua de vivências em sala de aula.

Assim, a educação artística deve estar inserida no processo educacional por meio de uma abordagem cultural que incentive a autonomia do estudante. A partir de sua bagagem de experiências, ele deve ser estimulado a aprender e a se apropriar do próprio desenvolvimento, considerando o tempo e a aplicação do conhecimento de maneira prática e reflexiva.

A aprendizagem baseada na experiência se torna mais significativa quando os estudantes participam ativamente do planejamento e da avaliação das atividades. Ao envolver-se nesse processo, o aluno desenvolve maior interesse pelos conteúdos, especialmente quando percebe sua relevância imediata e seu impacto na vida pessoal. O ensino, nesse sentido, deve ser orientado para propostas de aprendizagem que contemplem a diversidade de origens e vivências de cada estudante, permitindo que ele desenvolva habilidades para lidar com diferentes situações a partir de sua própria experiência.

Esse conjunto de propostas educacionais incentiva o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à autonomia pessoal, possibilitando a construção de um percurso educacional mais humanizado. O estudante, ao explorar diferentes possibilidades, amplia seu olhar sobre o mundo e descobre novas perspectivas para além de suas percepções iniciais.

Há diversas maneiras de se praticar o estímulo à autonomia, sendo pertinente ao contexto a proposta de Bellan (2005) da prática em nível do conhecimento, quando a busca em determinado conteúdo é experienciada em textos ou propostas de audiovisual. No nível da compreensão, quanto a classificar, explicar, interpretar e ilustrar. No de análise na caracterização, dedução, exame, resumo. Já na síntese, desenvolvem-se habilidades de organizar, combinar, inventar, compilar, criar utilizando dramatizações, poesias, entre outros aspectos.

Ainda nessa perspectiva, a contribuição de Meihe (1996) destaca a importância da história oral, de vida e de experiência na ampliação do processo educacional. No contexto da educação artística, a oralidade pode ser um recurso valioso para a construção do conhecimento, permitindo que os estudantes compartilhem suas histórias e experiências pessoais.

Na prática docente, observa-se que conteúdos artísticos favorecem esse tipo de abordagem. Isso corrobora a visão de Meihe (1996), pois, ao estudante deve ser dado espaço para expressar sua própria história de vida. Muitas vezes, essa construção ocorre a partir de um tema específico e se expande para um posicionamento pessoal. Esse processo possibilita a troca de experiências entre os estudantes, promovendo a integração e a consolidação da aprendizagem, tornando o conhecimento mais significativo e aplicado à realidade de cada aluno.

2.4 Construção humanizadora na educação musical

A construção humanizadora nesta pesquisa está inserida no contexto da promoção do jovem em aspectos de reconhecimento e prática da dignidade de cada indivíduo. Isso ocorre por meio de relações mais justas e equitativas de cooperação, em um mundo onde as oportunidades sejam distribuídas de maneira abrangente, impulsionando o pensamento crítico e a valorização de propostas de desenvolvimento. Embora essa construção possa ocorrer em diversas áreas, aqui são destacadas as possibilidades proporcionadas pela música.

Meyer (2019), em *Educação Musical e Humanização*, fundamenta a proposta desta pesquisa ao apresentar a música como um poderoso recurso na construção de uma sociedade mais empática e solidária. O autor discute a capacidade da música de despertar emoções, e, ao serem vivenciadas, essas emoções possibilitam um aprendizado mais saudável sobre si mesmo e sobre os outros. A música, portanto, promove empatia ao permitir que se reflita sobre seu contexto de elaboração, sua mensagem, sua melodia e outros elementos relacionados à experiência e aos sentimentos.

A prática musical, enquanto linguagem na perspectiva da humanização, deve ir além de uma simples audição passiva. As propostas educacionais devem incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo o envolvimento em trabalhos em equipe e possibilitando que cada um desenvolva sua autonomia por meio de ações diretas. Essas experiências, estudadas por diversos autores, demonstram a importância da participação ativa dos estudantes em práticas educacionais, gerando impactos positivos em diversas áreas de atuação.

Possibilitar que o estudante demonstre suas competências e habilidades por meio da elaboração ativa é essencial para a construção humanizadora. A experiência docente revela uma forte inserção das abordagens teóricas discutidas nesta pesquisa na realidade escolar. Essa abordagem se faz ainda mais pertinente na análise de experiências em escolas públicas brasileiras na modalidade do Ensino Médio.

Essas observações, ao ampliarem a base desta pesquisa, contextualizam diversas propostas estudantis na comunidade escolar, principalmente por meio de projetos culturais, musicais, literários e artísticos, além de exposições e outras atividades de impacto no contexto escolar. No ensino médio, a ampliação do aprendizado ocorre de maneira significativa quando o protagonismo estudantil é incentivado, possibilitando mudanças na credibilidade dos estudantes sobre seu próprio processo educativo. As metodologias ativas, que buscam

identificar problemas e desenvolver soluções com os recursos disponíveis no ambiente escolar, tornam-se, portanto, fundamentais.

Na realidade escolar, os próprios estudantes são autores do conteúdo desenvolvido, conforme proposto pela BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, o processo de escolarização fortalece o protagonismo estudantil, permitindo o reconhecimento pessoal dos alunos dentro e estimulando sua argumentação e raciocínio crítico.

Essa abordagem amplia o processo de ensino e aprendizagem, promovendo ações concretas que envolvem a comunidade escolar. Os próprios estudantes, ao participarem ativamente da criação de espaços culturais, utilizam a criatividade e a persistência para agregar outros colegas e divulgar o trabalho realizado internamente, ampliando sua apropriação do conhecimento e tornando o aprendizado mais significativo.

Essa experiência reforça a importância das propostas de ensino ativo e da garantia do acesso à educação como um direito fundamental, tanto no que diz respeito à permanência dos estudantes no sistema educacional quanto à qualidade desse processo. Além da prática educacional, esse modelo amplia a interiorização do conhecimento, incentivando a apropriação do aprendizado (Elliott, 2007) e o reconhecimento externo dos alunos. Isso, por sua vez, contribui para o fortalecimento da autoestima pessoal e para uma maior valorização do conhecimento dentro do contexto social.

Nesse sentido, o protagonismo discente é estimulado pela equipe docente, ampliando o aprendizado e promovendo experiências enriquecedoras. Esse processo agrega conteúdos, relacionando aspectos cognitivos e sociais, visto que a cultura é intrínseca ao ambiente de vida dos estudantes.

Justamente assim se ampliam também os saberes docentes (Weisz, 2004) na parceria entre estudantes. Questões de práticas culturais acontecem na disciplina de arte e ainda em uma comunicação interlinguagens, ampliando a autonomia e o protagonismo quanto à autoria em práticas que explicitam o estabelecimento de relações na área de linguagens, estando a música inserida no processo educacional.

A agregação desses conteúdos em projetos, com culminâncias planejadas em conjunto com as turmas em uma proporção de evento, incentiva a expressão comunicativa em qualquer área onde o processo esteja situado. Isso se dá em uma organização consolidada, agregando ao conteúdo estruturado e indo ao encontro das habilidades relacionadas às linguagens (Brasil, 2018). No ambiente escolar, a experimentação de interações permite que os estudantes construam suas próprias vivências.

Ainda que a música esteja presente no enquanto parte de uma disciplina, seu acesso no processo educacional permite que o estudante participe da reconstrução de práticas bem-sucedidas na comunidade escolar. Esse reconhecimento externo favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas, fomentando diálogos internos e coletivos e promovendo a troca de opiniões, ampliando significativamente o aprendizado. Quando trabalhada dentro de uma realidade pedagógica concreta, a educação musical fortalece o protagonismo estudantil.

No que tange à construção humanizadora na relação com a educação musical, as sonoridades estão presentes em todas as áreas da vida, permeando o cotidiano por meio de sons e vibrações. Os elementos da música são inerentes a cada indivíduo e possuem uma relação direta com sua vivência, ampliando as possibilidades de envolvimento em aspectos pessoais e sociais. Sendo assim, a música é essencial no ambiente escolar, pois agrega, em si mesma, a constituição socioemocional. Dentro dessa perspectiva de prática humanizadora, a música une cultura, integração, respeito, valorização, vivências e produções, estimulando o jovem a se perceber como parte integrante do coletivo.

Diversos projetos utilizam a música de maneira integradora e como ferramenta de promoção individual. Como a escola tem o objetivo de oferecer uma educação de qualidade e desenvolver competências e habilidades fundamentais para a estrutura de vida dos estudantes, a música deve ser acessível a todos como um direito humano na perspectiva da construção humanizadora.

As propostas de incentivo cultural no Brasil são de extrema importância, pois, por meio delas, o desenvolvimento musical ganha maior promoção. Buarque (2018) enfatiza que a música é um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, destacando a necessidade de expandir essas ações para além dos grandes centros urbanos, garantindo o acesso à música em todas as regiões do país. Ribeiro (2018) reforça a importância da valorização da música como expressão da cultura brasileira promovendo a articulação entre as escolas e os espaços culturais das comunidades. Isso permite que artistas locais sejam incentivados e reconhecidos dentro de suas regiões, valorizando suas produções e promovendo um contexto cultural rico e diversificado.

Na Espanha, dentro da mesma perspectiva de incentivo cultural e desenvolvimento musical, López (2019) apresenta a dimensão social da música, considerando-a não apenas como expressão artística, mas também como um poderoso instrumento de coesão social e crescimento pessoal. Javier (2019) enfatiza a necessidade de propostas que ampliem a democratização e a valorização da diversidade musical no país. Ele defende a criação de

programas de educação musical em escolas públicas, a aquisição de instrumentos musicais a preços acessíveis e a implementação de espaços culturais abertos à população. Essas ações devem garantir que todas as camadas sociais tenham acesso à música, independentemente de classe, origem ou condição econômica, além de promover a valorização das músicas tradicionais e populares por meio de projetos musicais.

À guisa de observação, esta pesquisa está situada no contexto de embasamento e ampliação dos direitos educacionais, com foco na construção humanizadora. A música, nesse sentido, é um elemento central de importância e realidade dentro da educação, sendo amplamente pesquisada como uma ferramenta de transformação social e cultural. Estudos apontam para as possibilidades de mudanças que a música pode proporcionar, constituindo práticas diárias de ensino e sendo fundamental na promoção do acesso à educação de qualidade.

Dessa forma, a pesquisa traz vivências ativas na prática educacional, destacando a educação musical como uma área que se interliga a elementos sonoros e a outras linguagens artísticas. A música possui uma relação direta com a dança, pois, frequentemente, está associada a sonoridades que favorecem a expressividade integral e desempenham um papel estruturante em contextos educacionais e pessoais (Koellreutter, 1998).

Aquele tipo de educação musical estando no desenvolver a personalidade do jovem em totalidade; de despertar e desenvolver bases indispensáveis a qualquer área de atividade, por exemplo, percepção, comunicação, concentração, autodisciplina e trabalho em equipe, ou seja, a subordinação de interesses pessoais ao do grupo, as possibilidades de discernimento, análise, síntese, desembaraço, no desenvolvimento da criatividade e senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade, da memória e principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo. O humano, meus amigos, sendo então objetivo da educação musical. (Koellreutter, 1998).

Quanto à investigação, observa-se, nos últimos anos, o uso combinado de ferramentas para balizar os caminhos de análises e interpretações (Gatti, 2012). Algo interessante na observação desse percurso é a possibilidade de, em breve tempo, com a proposta atual do ensino médio brasileiro, serem feitas escolhas de disciplinas eletivas, incluindo algumas de música, destinadas a jovens do ensino público no ensino médio. Isso ocorre dentro de um contexto mais amplo de desenvolvimento de habilidades educacionais e da experiência de docentes especializados em música.

Beineke (2012), em *O conhecimento prático do docente de música*, apresenta perspectivas de valorização das práticas docentes. No ensino médio, a disciplina Arte geralmente é ofertada apenas em um dos três anos do percurso escolar, apesar de a legislação

prever sua presença em toda a Educação Básica. Essa previsão legislativa, entretanto, pode ser interpretada de forma ampla, permitindo que a disciplina seja ministrada durante todo o ensino médio ou apenas em um período específico. Na prática, isso resulta no acesso escasso dos jovens à música, mesmo sendo uma linguagem integrante da Arte. A construção humanizadora dessa linguagem é evidenciada ao longo desta pesquisa, por meio de estudos e autores que destacam sua importância na vida dos jovens, especialmente no período de estruturação pessoal.

Sendo assim, ainda que existam orientações legais, mudanças constantes ocorrem na prática educacional. Para que essas mudanças sejam eficazes, são necessárias não apenas adequações nos cursos, mas também reestruturações nas oportunidades e práticas docentes, especialmente no ensino médio. Apesar de a música estar inserida na educação como linguagem, sua presença efetiva ainda é limitada. Isso reforça a escolha desta pesquisa em abordar o ensino médio, dada a importância dessa fase na formação dos estudantes. Além disso, essa área tem sido objeto de investigação acadêmica, buscando caminhos que permitam que docentes e discentes trabalhem com diferentes contextos e possibilidades. Essa observação constitui um elemento essencial na justificativa da escolha deste estudo sobre o ensino médio.

Dessa forma, a construção humanizadora do acesso à música para os jovens fundamenta o contexto desta pesquisa, que analisa a realidade do ensino médio brasileiro em comparação ao ensino secundário espanhol. A experiência docente corrobora essa investigação entre os dois países, destacando que, no Brasil, o acesso à educação musical na proposta curricular ainda é escasso. Com a reestruturação do ensino médio, surge a possibilidade de escolha de disciplinas eletivas, o que pode incluir a música. No entanto, essa oferta varia conforme a unidade escolar e a disponibilidade de professores especializados. Assim, ainda que exista a possibilidade de acesso, ela continua dependente da qualificação docente e da estrutura organizacional das escolas.

Em ambos os países, há uma busca por representatividade da música no espaço educacional, visando a uma aplicação real desse ensino para todos os estudantes. Entretanto, essa produção de conhecimento vai além da mera inclusão da música no cumprir de exigências legislativas. É necessário um aprofundamento das políticas educacionais, considerando que, mesmo com previsões legais, a aplicabilidade prática da música no ensino médio ainda é limitada tanto no Brasil quanto na Espanha. Essa questão é desenvolvida ao longo desta pesquisa.

Outro aspecto interessante é a análise das competências e habilidades trabalhadas em ambos países. Há similitudes nas propostas educacionais, especialmente no ensino médio brasileiro, onde as disciplinas eletivas estão inseridas na estrutura proposta. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, algumas eletivas são comuns a toda a rede, enquanto outras são escolhidas de acordo com as características da comunidade escolar e a qualificação dos docentes.

Essas disciplinas eletivas são organizadas com a contribuição de diferentes unidades escolares, resultando em um catálogo diversificado. Em um exemplo específico, uma escola pública de ensino médio, que possui características voltadas para a arte, conta com um docente especializado em música, permitindo que a disciplina de Educação Musical seja ofertada a todas as turmas do primeiro ano do ensino médio. Ainda que a música seja considerada conteúdo opcional, essa realidade na rede pública suscita reflexões sobre a ampliação do acesso dos estudantes à vivência musical, especialmente para aqueles que desejam desenvolver habilidades em instrumentos musicais. Além disso, essa prática possibilita uma integração ampla entre as turmas, promovendo vivências diversas por meio da percepção, escuta, criação, dinâmicas, criatividade e expressão musical.

No ensino médio, essa vivência musical ainda é escassa na prática. A maioria dos cursos agrupa a Arte de maneira geral, incluindo artes visuais, teatro e dança, além da música, sendo na atualidade a disciplina de Arte geralmente ministrada apenas no segundo ano. No entanto, as eletivas podem abranger diversas áreas, além da artística, e seu acesso está relacionado às características da comunidade escolar.

A linguagem musical é inerente ao ser humano e, na multiculturalidade, ganha significados intrínsecos à expressão. Essa contextualização é pertinente aos estudos contemporâneos, especialmente à comunicação, uma vez que as referências musicais, ao serem analisadas sob a ótica da expressividade, podem dialogar com autores que propõem articulações entre diferentes áreas do conhecimento. Isso enriquece o processo de pesquisa e aproxima a música da realidade educacional. Da mesma forma, o acesso à música nas escolas pode gerar um impacto significativo na comunicação interpessoal, promovendo a convergência de diferentes vivências e ampliando as possibilidades educacionais.

No campo das pesquisas educacionais globais, um dos estudos relevantes é o artigo "Direito Humano em Propostas do Desenvolvimento Intercultural através da Música", que enfatiza a música como um direito humano e como um instrumento de desenvolvimento intercultural. Esse estudo considera a música um componente essencial da cultura e do

comportamento humano, destacando suas ligações emocionais e sensoriais com indivíduos, grupos e nações.

Além disso, a pesquisa aponta a educação musical como um meio de promoção de habilidades e competências interculturais, reforçando sua importância na valorização da diversidade cultural. Essa perspectiva está diretamente relacionada aos objetivos da Agenda 2030, especialmente no que se refere à garantia dos direitos humanos e à educação integral.

Sobre a educação musical e humanização, enquanto assunto em conjunto, observa-se uma abordagem mais recente. Neste trabalho, a humanização é tratada no sentido da construção do indivíduo, garantindo-lhe direitos de acesso à educação musical com qualidade e possibilidades de desenvolvimento em ambiente escolar. Isso se dá dentro do contexto de importância trazido pela legislação brasileira e espanhola, todavia, ainda há grande necessidade de avanços na prática, para que a educação musical seja reconhecida efetivamente como um direito humano. Dessa forma, o tema pode ser ampliado e cada indivíduo pode se apropriar desse direito em sua trajetória educacional e pessoal.

A humanização na educação musical já ocorre de maneira intrínseca há tempos, sendo citada sob diferentes nomenclaturas. Entretanto, dentro da proposta de construção humanizadora, esse conceito se destaca na obra de Koellreutter. Partimos, assim, do pressuposto de que a Educação Musical “[...] é um fenômeno histórico, social e cultural” (Vigotski, 2007 *apud* Santos; Almeida, 2020, p. 5).

Nesse sentido, a educação musical assume formas relacionadas às condições sociais, trazendo à tona elementos da criação, fruição e realização. Ao mesmo tempo, também se insere na indústria cultural, reproduzindo padrões sociais que nem sempre estão vinculados a processos criativos e humanizadores. O ensino da música, entretanto, pode ir além da reprodução de modelos, estimulando a exploração e criação de novos conceitos musicais. Isso ocorre quando há um espaço mais livre e uma interação dinâmica entre os músicos e seus contextos culturais e sociais, ampliando as possibilidades de expressão e conexão humana por meio da música (Koellreutter, 2018a).

A interconexão entre música e humanidade, mencionada por Koellreutter (2018a), traz a ideia de um universo sonoro dinâmico, no qual a música interage continuamente com os seres humanos. Essa relação reconhece a música como expressão da experiência humana, conectando indivíduos e comunidades por meio da compreensão mútua, da empatia e da consciência social. O conceito de universo sonoro dinâmico inclui essencialmente o homem, promovendo um sentimento de pertencimento e uma humanidade compartilhada.

Koellreutter (2018a) incentiva os jovens artistas a compreenderem e apreciarem diversas culturas ao redor do mundo, estimulando-os a reconhecer e valorizar a riqueza das tradições musicais globais. Esse processo não apenas expande a expressão artística, mas também promove uma maior conexão e compreensão entre culturas e povos, permitindo que os jovens artistas contribuam para um diálogo cultural global.

Ao internalizar e promover valores universais de respeito, inclusão e cooperação através da música, elevando a própria arte, e promovendo ambientes inerentes a harmonia global no universalismo da orientação cultural, a liberdade de opiniões e de crítica e um indomável desejo de conquista, de aprender, de estudar e de investigar serão os pilares do nosso trabalho comum (Koellreutter, 2018a, p. 58).

Tais princípios prezam pela compreensão e respeito à diversidade, estimulando competências sociais e emocionais necessárias para o entendimento dos direitos humanos, que são parte integrante da vida cotidiana. Isso envolve reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica como uma ação coletiva em prol de um mundo mais justo e inclusivo. Na abordagem pedagógica de Koellreutter (2018a), destaca-se o incentivo à autonomia e à criatividade.

A promoção do pensamento crítico e da inovação permite que o estudante explore suas próprias ideias e expressões artísticas (Koellreutter, 2018a). Isso se torna particularmente significativo em um contexto educacional no qual, muitas vezes, se valoriza mais a reprodução fiel de técnicas e estilos estabelecidos do que a exploração criativa. A proposta pedagógica de Koellreutter ressalta a importância de práticas que permitam aos estudantes experimentarem, questionarem e criarem de forma autônoma.

Assim, Koellreutter (2018a), em suas propostas educacionais, instiga os docentes a examinarem suas próprias abordagens e métodos de ensino. O autor enfatiza a necessidade de um ensino musical inclusivo e relevante, que dialogue com as realidades e necessidades dos alunos. Koellreutter nos oferece uma visão da educação musical como um meio de desenvolvimento individual, mas também como um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

[...] o pensamento de Koellreutter é bastante significativo em meio à educação musical. Isso porque seus textos trazem de forma clara não só um entendimento do autor sobre nossa sociedade como também nos questionava sempre que possível, proporcionando uma reflexão constante sobre a importância de nossa prática pedagógica. (Tourinho, 2018, p. 79).

Tendo em vista que as sociedades se tornam mais diversificadas, as bases sobre as quais se constrói o valor cultural também mudam, permitindo uma apreciação mais ampla e inclusiva das diversas formas de expressão artística. Reconhecer essa dinâmica é essencial para entender como as obras de arte são percebidas e valorizadas em diferentes contextos. Isso também sublinha a importância da educação musical, não apenas no aprendizado de embasamentos intrínsecos ao conteúdo, mas também no incentivo à compreensão do papel fundamental da música na sociedade.

Trazendo novos conceitos e elementos musicais em um movimento de expressão da experiência humana e amplia as possibilidades sensoriais da música, permitindo liberdade criativa e amplia o potencial da arte e também molda as melhores qualidades da humanidade 'A estética e a teoria da música do nosso tempo partem do conceito de um universo sonoro que é considerado como um todo dinâmico e indivisível, que sempre inclui o homem num sentido essencial' (Koellreutter, 2018b, p. 87).

A abordagem metodológica de Koellreutter tem como objetivo o incentivo ao desenvolvimento da criatividade musical, utilizando atividades práticas e interativas, como jogos de improvisação e composição musical pelos próprios estudantes. Essa metodologia se alinha à sua visão holística da educação musical, na qual não apenas há aquisição de habilidades técnicas, mas também o estímulo à expressão criativa e à reflexão crítica sobre a música e sua importância social.

As proposições pedagógicas de H-J Koellreutter, desenvolvidas no decorrer de sua vivência e experiência como músico e professor, sintonizam-se com o pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos os quais apontam para novas possibilidades de trilhas e trajetórias no exercício de ser humano – integralmente. Convivendo com distintos modos de ser e viver, Koellreutter interessou-se bastante pelos estudos acerca da questão da consciência. Para ele, 'a maneira como o ser humano vive, experimenta, imagina e vê o mundo depende da estrutura e do nível de sua consciência' (Koellreutter, 1990, p. 1 *apud* Brito, 2010).

Na abordagem do autor, as atividades de improvisação permitem que os estudantes explorem livremente os materiais sonoros, experimentando diversas combinações, ampliando a compreensão dos elementos musicais e promovendo inovação e originalidade na expressão musical. Ao mesmo tempo, os estudantes aprendem a ouvir e a reagir ao que acontece ao seu redor, desenvolvendo uma escuta ativa e interativa.

Esse tipo de prática é essencial no contexto das experiências de vida, sendo um dos muitos aspectos das práticas na educação musical que contribuem para a formação do indivíduo ativo no ambiente educacional. Dessa forma, a metodologia propõe a promoção de um ambiente de aprendizado onde a experimentação e a criatividade são valorizadas, permitindo que os estudantes se apropriem do conhecimento de maneira significativa.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL E POTENCIAL DE HUMANIZAÇÃO DE JUVENTUDES

3.1 Potencialidades juvenis

Sendo prática pessoal e interacional no contexto jovem, a música permeia as vidas e as vivências no cotidiano em diversas práticas, como escuta, lazer, interações sociais, shows, relaxamento, dança, expressão, elaboração de conteúdos midiáticos em redes sociais e muitas outras experiências. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância da vivência artística além do conteúdo escolar, considerando a música presente em diversas dimensões da vida cultural do jovem.

Nessas considerações, há a percepção da música como um elemento essencial e permanente na vida dos jovens, sendo inerente ao cotidiano, ao lazer, ao prazer e ao autoconhecimento, enquanto indivíduo inserido em um ambiente social. Isso traz um questionamento sobre o lugar da música na educação musical, considerando que, apesar do embasamento teórico, o contexto educacional no Brasil e na Espanha apresenta oscilações na presença ou ausência da música na proposta curricular de jovens. Esse cenário demanda uma reflexão mais aprofundada, e, nessa proposta de estudo comparativo entre países com culturas distintas, percebe-se que a música permeia possibilidades e necessidades semelhantes.

O lugar da música na escola, conforme apontado por diversos autores e legislações do Brasil e da Espanha, é o foco desta pesquisa. O objetivo é ampliar o entendimento sobre a música como um elemento inerente ao jovem (e ao ser humano em geral), estimulando o estudo e a observação sobre seu papel educacional.

O tema Educação Musical e Construção Humanizadora é amplamente discutido em diferentes países, pois, ao ser considerada um direito educacional, a música deve ser destinada de forma abrangente e acessível. Na revisão teórica desta pesquisa, a música é analisada sob o aspecto de promoção pessoal, social, interativa e coletiva, além de sua vivência intrínseca ao ser humano e ao universo sonoro. Sua presença se manifesta em estruturas corporais, ambientais, sociais e naturais, incluindo até mesmo a percepção vibracional, o que a torna ainda mais abrangente, pois, mesmo na ausência da audição, a percepção sensorial está presente (Weisz, 2004) quanto ao diálogo entre o ensino e a aprendizagem.

Ampliando essas observações sobre a educação musical como promoção pessoal, social e interativa, nota-se que há vivências musicais trabalhadas em locais muitas vezes inóspitos. Nessas realidades, a prática sonora está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida, sendo utilizada em projetos sociais e iniciativas que buscam proporcionar

ao ser humano o acesso aos seus direitos fundamentais. Esse contexto reforça a importância da inserção da música no ambiente escolar.

Sendo assim, ao se pensar em soluções para dificuldades humanas, a música, enquanto recurso educacional, se mostra eficaz. Seus resultados vão além do aprendizado técnico de um instrumento musical ou de vivências vocais e sonoras, sendo considerada uma ferramenta de incentivo e estímulo intenso, sendo de importância a inserção do ensino de música na Educação Básica (Sobreira, 2012). Em muitos casos, a música desempenha um papel significativo na construção da autoestima e no fortalecimento da crença do indivíduo em si mesmo, permitindo que o jovem se reconheça como cidadão ativo em seu espaço social, percebendo possibilidades reais de melhoria em sua vida pessoal e coletiva.

A música, enquanto ferramenta de promoção social, está presente em experiências ao redor do mundo, o que justifica a grande quantidade de pesquisas na área da educação musical. Um exemplo dessa abordagem é o Seminário Internacional de Música e Mudança Social, um evento de alcance global, que reúne especialistas de diversos países para discutir o impacto da música na educação e na transformação social.

Um recente Seminário Internacional de Música aconteceu em Bogotá, na Colômbia, e teve o objetivo de mostrar a música como um meio de interação social, promovendo uma experiência isenta de discriminação ao indivíduo humano. O evento apresentou, em sua estrutura geral, a paixão incitada através da música, mesmo diante da diversidade cultural, social, de crenças, idiomas e outras peculiaridades.

Além da participação de diversos países e do compartilhamento de experiências, o seminário contou com uma palestra magna do renomado Dr. Keith Swanwick, especialista britânico na área de educação musical e um dos principais nomes em estudos sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes. Swanwick investigou métodos de ensino e aprendizagem musical, além de desenvolver uma teoria própria sobre o desenvolvimento musical.

Relatos posteriores ao seminário registram que as organizações participantes estabeleceram vínculos de colaboração, resultando na criação do projeto Puentes, cujo intuito é agrupar e acompanhar diversas experiências. Esse projeto possui um componente acadêmico-pedagógico, voltado para o estudo do impacto real da música no desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Seu foco inclui liderança de projetos, artes, construção musical e educação em diferentes comunidades.

O objetivo dessas iniciativas é fortalecer a cultura e a prática artística, com um enfoque predominante na abordagem neurocognitiva. A educação musical é considerada uma

ferramenta plural de intervenção em diversos cenários de mudança social, promovendo a participação e socialização em ambientes vulneráveis. Além disso, é incentivada a construção coletiva especializada, voltada para a apresentação de resultados de experiências de alta qualidade, reconhecidas internacionalmente.

Cabe trazer, nesse aspecto, a valorosa contribuição de Keith Swanwick quanto à música na pluralidade de produções em diversos estilos e espaços culturais, permeando a música no social, nas celebrações, na cultura urbana e nos espaços de teatros, entre outros. O autor também menciona a educação musical nesse contexto de pluralidade de usos (Swanwick, 2021), estando presente em escolas especializadas em música, no ensino de docentes autônomos, em ateliês e projetos sociais, entre outros programas que utilizam a música como ferramenta de intervenção social.

Essas iniciativas, de interesse geral em escolas, universidades e diversos espaços, abrangem diferentes públicos e docentes, possibilitando que indivíduos se relacionem por meio da música e aprendam em meio à diversidade. Swanwick (2021) menciona a qualidade da educação musical, destacando a importância do estabelecimento de programas voltados à direção e à orientação em contextos sociais, enfatizando a pluralidade da música e da educação musical como condição natural.

Na mesma palestra, Swanwick também menciona o poder da música como elemento de coesão social, relatando histórias de povos que se uniram em diversas situações por meio do estímulo musical, dos sons, dos instrumentos musicais e das vivências musicais. Ele destaca como a música fortalece a unicidade e valoriza o ser humano em seu contexto social, o que pode ser observado nos alunos que ingressam no ambiente escolar provenientes de diferentes contextos musicais, experienciando camadas progressivas na criação e compreensão musical.

As características apresentadas relacionam-se à intrínseca vivência do ser humano no universo sonoro (Swanwick, 2021). Em estruturas corporais, ambientais, sociais e naturais, a música permeia o indivíduo desde sua formação, com sons e vibrações contínuas impulsionando a vida, perceptíveis em batimentos cardíacos, pulsação, pressão arterial e outros movimentos corporais involuntários. Essa produção rítmica e sonora constante ocorre tanto em momentos de tranquilidade quanto de agitação, e a harmonia desses processos biológicos contribui para o equilíbrio do corpo e sua sobrevivência.

Na contemporaneidade, a apropriação cultural está entre os temas centrais sobre identidade, cultura e expressão, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento integral do indivíduo. Com base nas obras de Hernandez (2018) e Pérez (2019), observa-se

que, em diferentes países, a apropriação cultural contribui para a construção de identidades híbridas, promovendo o diálogo intercultural e fortalecendo o senso de pertencimento.

Tanto no Brasil quanto na Espanha, a diversidade musical exuberante destaca a importância da música popular na construção da identidade nacional e na expressão dos valores culturais. Músicos brasileiros e espanhóis se apropriam de elementos culturais de suas próprias nações, ao mesmo tempo em que adaptam e reinterpretam canções e ritmos estrangeiros, criando novas versões e significados.

A existência de uma rica cultura histórica em ambos os países é fundamental para compreender o processo de apropriação cultural. Sendo uma expressão artística, a música carrega memórias, tradições e valores transmitidos de geração em geração. A apropriação cultural, nesse contexto, é um processo criativo, no qual elementos culturais são incorporados por indivíduos e comunidades, ampliando seus repertórios musicais e culturais, enriquecendo suas identidades e promovendo o diálogo intercultural.

3.2 A música e a juventude no Brasil e na Espanha: Protocolo de pesquisa e seleção de artigos

Realizamos um levantamento de estudos e pesquisas sobre educação musical, buscando compreender a abordagem da área em relação a diversos contextos e perspectivas, bem como práticas relevantes para a inserção e valorização da música no ambiente escolar e suas relações com o desenvolvimento integral de jovens. Utilizamos como referências artigos, dissertações, teses e livros em bases de dados acadêmicos, além de sites do Ministério da Educação de cada país pesquisado.

No levantamento, apresentamos as principais contribuições de cada produção na exploração e nas observações sobre a educação musical, considerando aspectos do desenvolvimento educacional relacionados ao cognitivo, social, emocional e cultural. A organização dos dados está estruturada em quadros, incluindo descrições relacionadas às propostas da educação musical e abordagens quanto à origem dos dados referentes ao Brasil e à Espanha.

3.2.1 Espaços e práticas musicais no ensino médio no Brasil

Quadro 1 – Jovens e músicas: um guia bibliográfico (Arroyo, 2002)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Arroyo, M.	2002	Descritivo	Mapear a produção acadêmica sobre jovens e música	A importância da música na vida de jovens revela a complexidade entre música, identidade, socialização, aprendizagem e cultura.	Fornecer um panorama geral da área, auxiliando na delimitação do tema e identificação de autores relevantes

Fonte: a autora.

Nossa explanação inicia-se a partir do livro *Jovens e músicas: um guia bibliográfico* (Arroyo, 2002), originado na busca pelo conhecimento da produção acadêmica sobre a interação dos jovens com a música, com interesse nos processos de aprendizagem musical e no engajamento juvenil em diversos contextos da vida pessoal, por meio de mídias tecnológicas, práticas escolares e outras perspectivas disciplinares. A obra busca compreender e interpretar a música em seus aspectos sociais, culturais, educacionais, psicológicos, históricos e estéticos, visando compreender como o jovem vivencia processos de aprendizagem em diferentes modalidades de educação musical e em distintos grupos sociais e culturais.

A relevância da música para o jovem ultrapassa o simples consumo, sendo uma forma de expressão e construção identitária. No cotidiano de muitos jovens, a música torna-se um espaço de exploração de aspectos pessoais e coletivos, desenvolvimento do senso de pertencimento e articulação de subjetividades. A obra apresenta a música no contexto do envolvimento juvenil e da utilização de mídias tecnológicas, como streaming, redes sociais e aplicativos de criação musical, considerados recursos de acesso e produção musical.

O interesse na compreensão desses processos também se amplia no contexto escolar, no qual a educação musical permeia estruturas de aprendizagem. O envolvimento do jovem em práticas musicais mais personalizadas e conectadas às suas realidades culturais e sociais gera um questionamento sobre quais propostas melhor atendem às suas necessidades e interesses, especialmente em um momento de ampla diversidade cultural e acesso a conteúdos digitais.

A pesquisa de Arroyo (2002) abre uma ampla discussão sobre o papel da música na escola e sua possibilidade interdisciplinar, abrangendo aspectos educacionais, cognitivos, sociais e culturais, tanto em vivências pessoais quanto coletivas.

A partir dessa perspectiva, a observação dos processos de aprendizagem musical entre jovens se amplia quando contextualizada em um modelo educacional que valoriza as experiências e a autonomia do estudante, apresentando a música como um elemento central na construção das identidades juvenis e na promoção de valores como respeito e diversidade.

Quadro 2 – Juventude e cultura (Urnau, 2008)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Urnau, E.	2008	Descritivo	Compreender as relações entre juventude e cultura	Identificou a música como um elemento central na construção da identidade juvenil, a importância da cultura jovem e as transformações nas práticas culturais.	Abordagem teórica abrangente sobre a juventude e a cultura, auxiliando na observação de conceitos relacionados à juventude e música

Fonte: a autora.

A pesquisa *Juventude e cultura* (Urnau, 2008) aborda as dimensões da cultura em um status maior dentro da escola, sendo compreendida como uma necessidade de primeira grandeza. No entanto, outras dimensões, como a vivência estética e o lazer, são muitas vezes desprezadas e consideradas sem importância. Exemplos disso são jovens que nunca tiveram a oportunidade de assistir a um concerto musical, visitar museus de arte, frequentar teatros ou até mesmo ter vivenciado uma experiência em uma sala de cinema. Quando questionados sobre experiências que nunca tiveram, mas gostariam de vivenciar, suas respostas se relacionam mais a atividades culturais e de lazer, muitas vezes sobrepondo-se à aquisição de bens materiais.

O envolvimento cultural é uma abordagem relevante no contexto social e educacional, pois está diretamente relacionado à construção da capacidade de avaliação estética dos jovens, conforme destacado na pesquisa. Urnau (2008) enfatiza o papel fundamental da escola na democratização do acesso à cultura e na valorização de experiências culturais dentro do ambiente escolar.

A pesquisa também ressalta que a escola, enquanto instituição, tem condições de proporcionar vivências culturais aos jovens e reconhece essa função como prioritária. No

entanto, na prática, essas experiências são frequentemente limitadas devido à falta de recursos, planejamento e valorização do papel da cultura no desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes.

A inserção de atividades culturais na escola pode ocorrer por meio de visitas a museus, exposições de cinema, apresentações teatrais e eventos artísticos. Essas práticas ampliam o repertório cultural dos alunos e contribuem para a construção de um ensino verdadeiramente humanizador. Para que isso ocorra de forma eficaz, é essencial que haja recursos e incentivos adequados, permitindo que as escolas proporcionem essas vivências aos estudantes.

A pesquisa destaca ainda o papel da escola como mediadora da cultura, desde que possua recursos e estrutura adequados a implementar atividades culturais no âmbito escolar. Proporcionar essas experiências aos jovens significa cumprir uma função social importante, promovendo uma postura crítica e criativa. Dessa forma, os estudantes passam a se reconhecer como indivíduos culturais inseridos em um contexto amplo e dinâmico.

Assim, o estudo defende o investimento na cultura dentro do ambiente escolar como uma forma de reduzir desigualdades sociais, garantindo que todos os jovens tenham a oportunidade de vivenciar diferentes manifestações culturais. A participação em atividades culturais pode despertar o interesse dos alunos por áreas do conhecimento até então inexploradas, fortalecendo o papel da escola na formação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Urnau (2008) enfatiza que a experiência cultural é essencial para o desenvolvimento juvenil, e que a escola, ao proporcionar uma educação que vá além do ensino técnico e teórico, contribui significativamente para a ampliação das capacidades dos jovens, estimulando seu senso crítico e sua leitura de mundo.

Portanto, é fundamental que a cultura seja reconhecida e priorizada como elemento estruturante do desenvolvimento dos estudantes, garantindo o acesso a atividades e espaços culturais como parte integrante da educação. Dessa forma, a escola poderá oferecer práticas educacionais mais completas, capazes de atender às necessidades de um indivíduo pleno e consciente de seu papel no contexto pessoal e social.

Quadro 3 – Gosto Musical no Processo de Construção da Identidade na Juventude (Pimentel; Gouveia; Pessoa, 2007)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Pimentel, Pessoa	2007	Qualitativo	Investigar a relação entre gosto musical e construção da identidade na juventude	Identificaram a música como um elemento central na construção da identidade juvenil, sendo utilizada para expressar emoções, pertencer a grupos sociais e negociar identidades.	A música na construção da identidade, auxiliando na compreensão das escolhas musicais de jovens e suas implicações para a educação musical.

Fonte: a autora.

Continuando as citações, o artigo *O Gosto Musical no Processo de Construção da Identidade na Juventude* (Pimentel; Gouveia; Pessoa, 2007) aborda o processo de constituição dos sujeitos e a música como um elemento capaz de auxiliar nessa construção, ampliando o significado de si mesmo. O estudo mostra que a música é um signo juvenil geracional, algo universal entre os jovens.

A música desempenha um papel primordial no contexto identitário dos jovens, sendo uma linguagem própria, um “signo juvenil geracional”, conforme argumentam Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007). Os autores explicitam que essa vivência vai além dos gostos pessoais, situando-se em uma dimensão de identidade e pertencimento. A música auxilia os jovens na percepção de valores, estilos e convicções, ressoando em suas experiências pessoais e funcionando como um canal de relacionamento entre gerações e grupos sociais.

Esse processo de escolha musical permite ao jovem consolidar seu próprio contexto e também explorar aspectos de sua personalidade e cultura social. Por meio da música, os jovens experimentam valores, vivenciam novas experiências e ampliam suas escolhas, encontrando formas de expressar suas identidades.

Assim, a música torna-se uma linguagem compartilhada entre os jovens, que se agrupam em torno de gostos musicais e constroem sua identidade social e cultural por meio dessas vivências. Isso reforça a importância da presença da música na escola, um ambiente de ensino e aprendizagem que pode incentivar planejamentos de ações voltadas ao engajamento juvenil e ao contato com a educação musical, potencializando o desenvolvimento dos estudantes.

Quadro 4 – Pesquisa sobre a música e educação: o poder da música na aprendizagem (Hallam, 2012)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Hallam, S.	2012	Qualitativo	Investigar as propostas da música na aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento	Apresentou possibilidades em relação a música quanto o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico.	Abrangência sobre música na educação, auxiliando na compreensão de estruturas quanto à música e aprendizagem.

Fonte: a autora.

Ainda nessa área, destaca-se a pesquisa sobre *Música e Educação: O Poder da Música na Aprendizagem* (Hallam, 2012), que apresenta experiências sobre a contribuição educacional da música para jovens praticantes, principalmente no contexto de bandas e outras atividades musicais intensivas. O estudo mostra que adolescentes envolvidos em práticas sonoras passam muitas horas em contato com a música, seja ouvindo ou executando.

Explorando esse contexto, Hallam (2012) aponta que a música tem o potencial de impactar diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens. A inserção musical é considerada essencial quando há envolvimento em atividades intensivas, como bandas e grupos musicais. Nesse ambiente educacional, os jovens aprimoram suas habilidades técnicas e cognitivas, além de passarem por um processo de autoconhecimento e construção identitária.

Hallam (2012) também enfatiza a importância da prática musical na juventude, destacando como as interações em grupos musicais auxiliam no desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo dos adolescentes. A experiência em uma banda ou conjunto musical, por exemplo, envolve ensaios frequentes e audições prolongadas, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que vão além da prática musical.

A pesquisa apresenta evidências sobre como a música contribui para o aprimoramento de habilidades cognitivas. A autora demonstra que a exposição contínua à música e o envolvimento em práticas musicais melhoram a organização espacial, a memória, a capacidade de resolver problemas, a organização pessoal e a tomada de decisões planejadas. Tais habilidades, fundamentais para a vida cotidiana, são desenvolvidas de maneira natural na prática musical. No contexto de uma banda, por exemplo, cada membro precisa compreender e sincronizar sua parte individual com o grupo, exercitando a cooperação e a disciplina.

O impacto da audição musical prolongada na sensibilidade estética e na compreensão cultural dos jovens também é citado na pesquisa. O hábito de ouvir música regularmente

amplia o repertório musical, permitindo o contato com diversos estilos e gêneros, favorecendo uma maior apreciação e análise crítica das expressões artísticas.

Além disso, tanto a prática musical quanto a audição intensa podem estimular o desenvolvimento da autopercepção e da autodisciplina. O compromisso necessário para organizar o tempo, estabelecer metas e aprimorar habilidades técnicas torna-se um aspecto intrínseco à vida do jovem, ajudando-o a desenvolver maior organização e responsabilidade pessoal.

A pesquisa, portanto, evidencia o papel essencial da música no desenvolvimento dos adolescentes, demonstrando que a prática musical ultrapassa o simples aprendizado de habilidades técnicas, contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis, colaborativos e culturalmente conscientes. Dessa forma, a música, quando integrada ao ambiente educacional, torna-se um instrumento poderoso para o crescimento pessoal e social dos jovens.

Quadro 5 – Motivação no aprender música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e outros contextos (Vilela, 2009)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Vilela, Z.	2009	Dissertação	Investigar a motivação em aprender música em diferentes contextos, analisando o valor atribuído à aula de música	Diversos níveis de motivação entre os alunos, relacionando quanto ao valor atribuído à música expectativas e experiências prévias	Pesquisa sobre motivação na aprendizagem musical, destacando a importância de considerar o contexto e percepções de estudantes

Fonte: a autora.

Na explanação, também é trazida a pesquisa *Motivação no Aprender Música: O Valor Atribuído à Aula de Música no Currículo Escolar e Outros Contextos* (Vilela, 2009). A dissertação teve como objetivo investigar os interesses, a utilidade e a importância, entre outros aspectos, atribuídos às aulas de música quando inseridas no currículo escolar, a partir da opinião de estudantes em diversos contextos. O estudo aborda a motivação na aprendizagem musical em relação ao valor atribuído pelos alunos, apoiando-se no modelo de expectativa e valor.

A análise estatística da pesquisa apresentou diferenças no valor atribuído à aprendizagem musical entre os alunos que aprendem música no currículo escolar e aqueles

que participam de atividades em diferentes contextos, como projetos sociais, organizações e atividades extracurriculares. Os resultados indicaram que os estudantes inseridos nesses outros contextos demonstram maior interesse, utilidade e importância na atividade musical do que aqueles que a vivenciam exclusivamente em aulas formais do currículo escolar.

A pesquisa também discute a realidade de diversos países, apontando questões relacionadas ao ambiente socioeconômico e às experiências prévias no cotidiano, que influenciam a motivação dos estudantes. Os resultados da pesquisa contribuem para a área da educação musical ao abordar temas como interesse, importância, utilidade e envolvimento do aluno em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

O estudo de Vilela (2009) representa uma contribuição relevante para a compreensão de como a música é percebida e valorizada no contexto escolar. Busca entender a interpretação dos alunos quanto ao papel das aulas de música em suas trajetórias de aprendizagem, explorando questões motivacionais e percepções de valor sobre o envolvimento dos jovens nessa disciplina.

A pesquisa se embasa no modelo de expectativa e valor, examinando o valor atribuído à música no currículo escolar a partir das expectativas e dos interesses dos alunos. O estudo promove reflexões sobre a música como uma interação entre diferentes componentes, destacando que a importância atribuída à disciplina está diretamente relacionada à percepção dos estudantes sobre a aplicabilidade e a relevância da prática musical em suas vidas pessoais. Esse aspecto reforça a necessidade da inserção da música no ambiente escolar, possibilitando aos jovens avaliarem e compreenderem os diferentes contextos em que a música está presente.

Quadro 6 – A Educação Musical no ensino médio: um estudo sobre o ensino da música em escolas estaduais de ensino médio (Mendonça, 2019)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Mendonça	2019	Pesquisa Qualitativa	Buscar a situação do ensino de música em escolas estaduais de ensino médio, em estrutura e possibilidades.	ausência de professores especializados e recursos limitados tendo baixa valorização da disciplina	Realidade do ensino de música no ensino médio brasileiro quanto a jovens âmbito escolar.

Fonte: a autora.

Concluindo essa análise sobre a importância da música no contexto juvenil, também se destacam as observações da pesquisa *A Educação Musical no Ensino Médio: Um Estudo Sobre o Ensino da Música em Escolas Estaduais de Ensino Médio* (Mendonça, 2019), que

tem como objetivo analisar a educação musical no contexto do Ensino Médio, trazendo dados sobre o ensino de Arte/Música.

A pesquisa apresenta uma abordagem voltada à disponibilidade de recursos para docentes da disciplina de Artes, como instrumentos musicais e equipamentos de áudio, buscando compreender a presença da música dentro das escolas estaduais de Ensino Médio. Além disso, examina como a linguagem musical está inserida nas atividades culturais promovidas pelos estudantes dessas instituições.

No contexto das práticas artísticas, esses elementos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento emocional, cultural e social dos jovens, além do envolvimento musical propriamente dito. Assim, a pesquisa destaca o potencial da música na expressão pessoal e na comunicação, permitindo ao jovem estabelecer uma conexão mais ampla com seu entorno. No contexto educacional, a educação musical se revela como um instrumento potente para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo habilidades cognitivas e interpessoais essenciais.

O trabalho de Mendonça (2019) evidencia a realidade da educação musical no Ensino Médio, destacando as possibilidades e os impactos da sua prática no ambiente escolar. A pesquisa discute o papel da música no Ensino Médio e sua inserção em práticas pedagógicas dentro das escolas estaduais, considerando a disciplina de Arte como parte do currículo. Ao incluir a música como uma das linguagens dessa disciplina, reforça-se sua importância no desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas dos estudantes.

No entanto, a pesquisa também aborda a realidade da música enquanto componente curricular, apontando que, em muitas escolas, ela ainda é subestimada. Muitas vezes, é tratada de forma limitada, reduzindo-se a atividades extracurriculares devido à falta de recursos materiais, instrumentos musicais e espaços apropriados, além da escassez de docentes especializados, o que compromete a implementação de um ensino musical de qualidade.

3.2.2 Espaços e práticas musicais no ensino secundário obrigatório na Espanha

Quadro 7 – Música e Juventude na Promoção Social (Arcia, 2015)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
-----------	---------	--------	-----------	------------	--------------

Arcia	2015	Qualitativo	Buscar o papel da música na promoção social de jovens, identificando os impactos.	Desenvolvimento de habilidades, expressão de identidade	A música sendo instrumento de mudança social, em promover a cidadania e o desenvolvimento integral de jovens.
-------	------	-------------	---	---	---

Fonte: a autora.

Na mesma estrutura, são apresentados artigos e propostas sobre o encontro do jovem com a educação musical na Espanha, iniciando o embasamento no texto *Música e Juventude na Promoção Social* (Arcia, 2015) e trazendo a perspectiva e as vozes de um grupo de jovens sobre a música, especificamente os benefícios que ela proporciona. Isso é estudado por meio de narrativas solicitadas a grupos de jovens sobre o tema.

O estudo evidencia a importância da música na vida dos jovens, especialmente no que diz respeito ao seu mundo emocional e, em particular, aos benefícios que proporciona nesse âmbito, como o equilíbrio emocional e o apoio no cotidiano. A pesquisa inclui exemplos de boas práticas em educação musical, obtidos a partir da observação e análise de aulas de música, contribuindo para a compreensão de como as práticas musicais observadas podem ser analisadas em seu impacto educacional.

O estudo busca compreender a relação da música com os jovens, abordando perspectivas e narrativas obtidas diretamente desse grupo. Arcia (2015) cita que a música desempenha um papel essencial na promoção social da juventude, proporcionando um ambiente de aprendizado que vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, alcançando também o desenvolvimento emocional e social. A música é destacada como meio de expressão individual e coletiva, auxiliando os jovens a desenvolverem habilidades de comunicação, cooperação e sensibilidade intercultural.

Para entender essa percepção no contexto juvenil, um estudo exploratório foi realizado com a participação de grupos de jovens espanhóis, que compartilharam suas narrativas sobre o impacto da música. As respostas apresentaram a música como representação de liberdade e autoconhecimento, além de reconhecimento de sua ação socializadora na construção de amizades e de um senso de comunidade, ambos essenciais na juventude.

Os grupos musicais foram mencionados nessas narrativas de forma positiva, sendo associados a melhorias na atenção e em habilidades de resolução de problemas. Muitos jovens entrevistados relataram que a prática musical contribuiu para seu desenvolvimento pessoal, promovendo empatia e sensibilidade cultural, além de valorizar a diversidade, evidenciando seu papel na educação integral dos jovens.

Esses resultados reforçam a importância de propostas educacionais que incluam a educação musical como um componente central no contexto educacional, possibilitando que mais jovens tenham acesso ao desenvolvimento pessoal e social por meio da música. Considerada uma linguagem universal, a música se mostra um caminho relevante na promoção de uma juventude resiliente, capaz de perceber e contribuir com seu contexto pessoal e social.

Quadro 8 – A autorregulação emocional dos jovens através da música (García, 2024)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
García	2024	Qualitativo	Investigar a influência da música na autorregulação emocional de jovens, identificando os mecanismos e os benefícios.	A música enquanto possibilidade de expressar emoções, reduzir o estresse, aumentar a consciência emocional	Relação entre música e autorregulação emocional, destacando o potencial da música para promover o bem-estar psicológico dos jovens.

Fonte: a autora.

Outro estudo sobre a relação entre música e emoções na juventude é *A Autorregulação Emocional dos Jovens Através da Música* (García, 2024), cujo objetivo é compreender a abordagem dos jovens ao gosto musical, analisando os gêneros musicais que costumam ouvir e suas reações emocionais, bem como as razões pelas quais apreciam a música e como a utilizam em suas vidas.

A pesquisa explora a importância da música no cotidiano juvenil e seus impactos emocionais em outras áreas da vida, como a cognição e o comportamento. Foram realizados grupos de estudo, e os resultados indicaram a diversidade do gosto musical juvenil e o uso da música como ferramenta para regular estados emocionais. A abordagem considerou especialmente a escolha de gêneros musicais e a utilização de estratégias para compreender a música como um elemento essencial na experiência dos jovens.

O estudo aborda múltiplos níveis de autorregulação emocional, incluindo o alívio do estresse, a melhora do humor, o desenvolvimento da resiliência e o estímulo à empatia. A pesquisa analisa os gêneros musicais e as letras das canções, buscando compreender como os jovens interpretam suas emoções e como a música pode impactar positivamente o cérebro humano.

De maneira geral, a pesquisa revela que os jovens costumam buscar músicas animadas e de ritmo acelerado para melhorar o humor, evidenciando uma relação entre gosto musical e emoção. Esses resultados ressaltam a importância das práticas musicais como experiências intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento juvenil, trazendo contribuições para a elaboração curricular e a ampliação das possibilidades educacionais no contexto da música.

Quadro 9 – A educação musical como recurso para o desenvolvimento do hábito da leitura no ensino secundário obrigatório (Garví Ruiz, 2018)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Garví Ruiz	2018	Experimental através de questionários	Investigar a relação entre educação musical e desenvolvimento da leitura em adolescentes	Estudantes participaram de atividades musicais apresentaram melhores resultados em testes de leitura	Apresenta viabilidade de utilizar a música na melhora da leitura sendo de relevância no trajeto de jovens enquanto vivência no âmbito educacional

Fonte: os autores.

A educação musical também é frequentemente relacionada ao auxílio no processo educacional. A pesquisa *A Educação Musical Como Recurso Para o Desenvolvimento do Hábito da Leitura no Ensino Secundário Obrigatório* (Garví Ruiz, 2018) investiga essa relação, apresentando um programa de atividades que utiliza a música para melhorar hábitos de leitura, promovendo a socialização e a motivação emocional dos estudantes. O estudo explora investigações interdisciplinares que relacionam aspectos musicais ao aprendizado de línguas.

A pesquisa buscou implementar um programa educacional cujas contribuições foram avaliadas e apresentaram sucesso na melhoria dos hábitos de leitura por meio da educação musical, sendo essa abordagem fundamentada em uma base interdisciplinar.

O autor argumenta que um ambiente de aprendizagem que utiliza a música como elemento central pode tornar a leitura mais acessível e atraente para os estudantes. O uso de letras de músicas como recurso textual dinâmico possibilita maior interesse na interpretação de palavras, promovendo uma experiência de leitura prazerosa, indo além das exigências curriculares tradicionais.

Outro aspecto da pesquisa é o impacto da música no desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para a leitura. A prática musical pode estimular áreas do cérebro relacionadas à memória, à concentração, ao processamento linguístico, à capacidade de atenção e à compreensão textual. Assim, a música pode auxiliar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades dentro e fora do contexto escolar, servindo como um elo entre estudantes e conteúdos educacionais.

O estudo propõe o engajamento dos alunos em atividades que utilizem a música como recurso e destaca a musicalidade presente na leitura. Entre as nuances dos elementos sonoros, a pesquisa sugere que essa abordagem possibilita uma experiência sensorial mais completa e natural, tornando a prática da leitura mais espontânea. Isso auxilia na formação de um público leitor mais crítico e engajado.

Embora a pesquisa apresente a música como um recurso educacional interligado à prática da leitura, ela também enfatiza o valor da educação musical em vivências pedagógicas, reforçando sua importância como linguagem presente no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa aponta que a melodia vocal das palavras é algo inerente aos estudos da estrutura da música, ampliando as possibilidades da educação musical tanto em sua própria disciplina quanto em abordagens interdisciplinares.

Quadro 10 – Projetos musicossociais (Abril Tena; Nadal García, 2021)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Abril Tena e Nadal García	2021	Revisão de conteúdo documental	Mapear propostas em projetos musicossociais	Trazem abordagens e objetivos relacionados a música e projetos sociais também vivenciados entre jovens	Abrangência quanto a contribuição de projetos sociais tendo aspectos de elaboração musical, trazendo possibilidades quanto a mais amplitude em conteúdos

Fonte: a autora.

Quanto à compreensão do conceito, origem e evolução dos projetos musicossociais e iniciativas dessa natureza na Espanha, temos o texto *Projetos Musicossociais* (Abril Tena; Nadal García, 2021), que apresenta uma revisão teórica sobre esses projetos, abordando o potencial da música e os benefícios da atividade musical para todas as pessoas, além da observação de algumas experiências implementadas na Espanha.

Os autores examinam o papel dos projetos de música socialmente orientados no desenvolvimento de comunidades e indivíduos em situação de vulnerabilidade. A pesquisa é elaborada integrando iniciativas de educação musical à cidadania e à promoção da inclusão social, contribuindo para a redução das desigualdades. A música, por suas características de expressão e comunicação, é apresentada em contextos nos quais há barreiras socioeconômicas, educacionais e culturais que dificultam a prática musical. Os projetos de sucesso analisados demonstram que a música pode oferecer um espaço de pertencimento, favorecendo tanto o desenvolvimento pessoal quanto a construção de dinâmicas coletivas.

Quadro 11 – Música em Comportamentos na Adolescência (Gómez García, 2019)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Gómez García	2019	Correlacional através de questionários	Investigar a relação entre prática musical e desempenho acadêmico	Adolescentes músicos apresentaram melhores notas em ciências exatas	Quanto a relação entre música e cognição em práticas trabalhadas em espaços educacionais relacionados a jovens

Fonte: a autora.

Na pesquisa *Música e Comportamentos na Adolescência* (Gómez García, 2019), é abordada a influência da música em comportamentos, autoconfiança, empatia, autoestima e habilidades sociais, com base em uma experiência realizada com um grupo de alunos do ESO, na Espanha.

O estudo também explora o impacto da música, incluindo descobertas sobre a ativação de áreas cognitivas relacionadas ao aprendizado. A prática musical é apontada como um fator positivo na melhoria de condições essenciais, sendo a memória destacada como um elemento fundamental no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de habilidades que auxiliam no comportamento do jovem.

Outra abordagem relevante da pesquisa trata do potencial da música para o envolvimento positivo dos jovens em aspectos emocionais e sociais, promovendo o desenvolvimento pessoal. A pesquisa evidencia a importância da música, caracterizando-a como essencial não apenas no contexto escolar, mas também em vivências além do ambiente educacional, destacando a experiência musical como parte da formação integral do estudante.

O estudo também menciona a utilização da pedagogia musical em casos de sucesso diante do atraso acadêmico e da indisciplina dos alunos. Os resultados indicaram que estratégias motivadoras baseadas na música contribuíram para melhorias comportamentais e acadêmicas. A pesquisa constatou que 100% dos participantes apresentaram avanços na autoestima, autoconfiança e habilidades sociais (Gómez García, 2019).

Quadro 12 – A necessidade da Música na Educação Secundária Obrigatória (Moreno González, 2013)

Autor(es)	Período	Estudo	Objetivos	Resultados	Contribuição
Moreno González	2013	Revisão através de documentos	Analisar a importância da música na educação secundária	Traz propostas de sucesso quanto a música relacionada ao desenvolvimento de jovens no âmbito cognitivo, social, emocional e aspectos de criatividade no ensino secundário	Relevância da música na educação em práticas vivenciadas no âmbito escolar quando jovens vivenciam práticas educacionais relacionadas à música

Fonte: a autora.

Ainda nesse contexto, o estudo *A necessidade da Música na Educação Secundária Obrigatória* (Moreno González, 2013) cita a música enquanto disciplina, agregando valores e permitindo o desenvolvimento de competências em outras áreas além da escola, possibilitando que os jovens desenvolvam criatividade, auxiliem na psicomotricidade e estruturam o pensamento, além de melhorar o interesse pelo estudo de assuntos diversos, como a interpretação de valores de respeito mútuo e trabalho em equipe.

A presença da música é considerada muito importante no cotidiano dos adolescentes, sendo, conseqüentemente, essencial que esteja inserida na educação do indivíduo. A pesquisa também destaca a contribuição da sensibilidade artística e da compreensão cultural para o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo a capacidade de raciocínio lógico, entre outras habilidades, no sentido de promover autonomia pessoal.

Na pesquisa, há a exploração do tema da educação integral dos jovens, enfatizando a música como um componente essencial no currículo escolar, principalmente na educação secundária, a partir da argumentação de sua contribuição para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e da necessidade de sua inclusão no currículo obrigatório.

A estruturação do trabalho se baseia em uma revisão teórica sólida, apresentando a música, quando integrada à educação secundária, como uma resposta às necessidades de atuar como canal de expressão e equilíbrio emocional dos adolescentes, contribuindo positivamente para lidar com as mudanças e incertezas típicas da idade.

Ainda nesta pesquisa, o papel da música como agente social no ambiente escolar é abordado em relação à prática musical em grupo, seja por meio de coros ou bandas, promovendo um ambiente colaborativo e incentivando os estudantes a trabalharem juntos em prol de um objetivo comum, aspecto relevante no contexto da educação secundária. Essas experiências musicais coletivas possibilitam o desenvolvimento do respeito à diversidade, tanto no âmbito escolar quanto na vida pessoal dos estudantes.

A observação do autor destaca a prática musical como um recurso pedagógico fundamental na promoção de uma cultura de respeito em aspectos sociais e emocionais. Além disso, a música desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos jovens, proporcionando experiências que ampliam competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

4 EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO/SECUNDÁRIO NO BRASIL E NA ESPANHA

4.1 Legislação e proposta educacional

A trajetória da educação musical nesta pesquisa tem o intuito de apresentar, a partir das leis de cada país, a contextualização de propostas em relação à educação musical na escola, detendo-se, portanto, no percurso desde a promulgação inicial da legislação concernente ao assunto, com maior enfoque na atualidade, em busca de reflexões sobre a oferta e as possibilidades práticas enquanto abordagem educacional.

No Brasil, as vivências da música na escola se iniciam na prática destinada às crianças da educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, seja em atividades do cotidiano com a presença da arte em propostas integradas a outras linguagens além da música, seja através de práticas educacionais. Assim, as convivências artísticas relacionadas à música fazem parte do cotidiano da instituição escolar.

Nessas experiências, os estudantes se expressam criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria coletiva através de sons, gestos, danças, encenações, canções, desenhos, modelagens e diversos outros recursos. Dessa forma, contribuem para o desenvolvimento do senso estético e crítico, do conhecimento de si e do outro, na realidade do entorno, promovendo o desenvolvimento da expressão pessoal e permitindo a apropriação contínua da cultura.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, a Arte é disciplina obrigatória no ensino brasileiro, incluindo a música como linguagem obrigatória. No entanto, na prática, sua implementação ainda é limitada, principalmente devido à formação docente, pois a disciplina de Arte abrange diversas linguagens.

Já a partir desse período, a disciplina de Arte, conforme a legislação brasileira, compõe o currículo escolar com as linguagens de música, artes visuais, teatro e dança, articulando saberes e envolvendo práticas de elementos artísticos. A música é abordada como expressão artística, estimulando a sensibilidade subjetiva e promovendo interações sociais por meio da ampliação de conhecimentos através da percepção, experimentação, reprodução e criação de conteúdos sonoros diversos, sejam eles próximos ou distantes da cultura musical de cada estudante.

Há espaços educacionais que possibilitam o acesso a docentes especializados em cada linguagem artística, permitindo que os estudantes tenham contato com artes visuais, música,

teatro, dança e artes integradas. No entanto, quando o docente atua na área de Arte de forma generalista, a realidade é que a música pode ser contemplada de maneira reduzida, dada a amplitude das linguagens artísticas.

Essa situação também foi observada durante a pesquisa sobre o currículo espanhol. A partir das leituras da legislação, nota-se que, na proposta das linguagens artísticas, a música está contemplada em diversos segmentos educacionais, sendo que cada comunidade autônoma possui maior liberdade para desenvolver o currículo.

A observação em uma pesquisa requer organização e orientação (Teixeira, 2015). Ainda na trajetória de estudo entre Brasil e Espanha, destaca-se a atual reestruturação do ensino médio brasileiro e também as mudanças na legislação da Espanha, nas quais a música se mantém inserida no âmbito escolar destinado aos jovens. Essa análise de documentos legislativos recentes embasa ainda mais esta pesquisa, possibilitando a identificação de similitudes e aspectos que podem ser aproveitados a partir das observações comparativas.

Sendo objeto de estudo a educação musical no ensino médio no Brasil e no ESO na Espanha, além da apresentação da trajetória geral, também se amplia a investigação sobre os dados legislativos no segmento específico do ensino médio, embasando a pesquisa nas propostas de leis de cada um desses países dentro desse contexto.

4.2 A educação musical no contexto do ensino médio no Brasil

A arte foi incluída na legislação brasileira através da LDB, em 1971, na Lei nº 5.692/71, sob a nomenclatura de Educação Artística, considerada uma “atividade educativa” em vez de disciplina, além de apresentar um caráter polivalente. Na prática, os docentes atuavam quase exclusivamente em conteúdos relacionados às artes plásticas, enquanto a música foi praticamente esquecida do cotidiano escolar, devido às características próprias da linguagem e às habilidades distintas requeridas para seu ensino.

Apesar dessa questão, a inserção da Educação Artística representou um avanço. No Artigo 7º (Brasil, 1971), compreende-se um entendimento mais amplo em relação à arte. Essa obrigatoriedade marcou o primeiro movimento oficial no Brasil para incluir a Educação Artística no ensino básico.

Desde 1996, a LDB, ainda vigente, regulamenta a BNCC na Educação Básica, sendo um documento normativo que orienta instituições públicas e privadas em todo o país. Sua proposta obrigatória estabelece diretrizes para a elaboração dos currículos escolares e das

propostas pedagógicas em toda a Educação Básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, incluindo a área de cultura.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

Na legislação da nova LDB, Lei nº 9.394/96, a arte passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica. Assim, na década de 1990, ocorreram diversas mobilizações curriculares na área de arte, impulsionadas por pesquisas sobre os processos de aprendizagem artística. Esse período foi crucial para a investigação das metodologias pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados, levando a avanços no ensino de arte.

Tais estudos trouxeram dados importantes para a formulação de propostas pedagógicas, abordando os conteúdos e os processos de aprendizagem. Nesse contexto, as escolas brasileiras frequentemente integraram suas práticas pedagógicas a abordagens internacionais, ampliando o envolvimento em ações voltadas à melhoria do ensino de arte.

Desde 1996, a LDB tem passado por atualizações, e esta pesquisa considera as mais recentes. O ensino de música, por exemplo, foi incluído como obrigatório em 2008, após um percurso de conquistas. No entanto, sua obrigatoriedade foi estabelecida sem exclusividade, ou seja, sem a exigência de um professor especializado em música. Posteriormente, as demais linguagens artísticas também se tornaram obrigatórias sob a mesma condição de isenção de exclusividade, estando atualmente incluídas na disciplina de Arte.

A Lei 13.278 inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos de diversos níveis da educação básica. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9294/96) estabelecendo prazo de cinco anos ao sistema de ensino em promover o desenvolvimento docente e implantar esses componentes curriculares na educação básica. A legislação já prevê que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, 'de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos'. (Brasil, 2018).

O ensino de Arte na LDB é obrigatório, contemplando as linguagens de música, dança, artes visuais e teatro, que constituem os componentes curriculares previstos no Art. 26. O § 2º menciona o ensino da arte na Educação Básica, enquanto o § 6º especifica as linguagens que compõem esse componente curricular obrigatório.

§ 2ª O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...]

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2ª deste artigo (Brasil, 1996).

Além da legislação, o Ministério da Educação (MEC), na década de 1990, desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de orientar as escolas de Educação Básica na estruturação de seus currículos. Os PCNs foram elaborados no contexto da implementação da LDB de 1996, visando garantir diretrizes comuns para todas as escolas do Brasil, respeitando as particularidades regionais no acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades essenciais à inserção social e produtiva dos estudantes. Dentro dessas diretrizes, a música foi incluída como parte da disciplina de Arte, sendo contemplada nas propostas curriculares de produção e vivências artísticas.

Produzir música e interpretar música implica ações musicais. Assim, as estruturas podem ser trabalhadas tendo na base a produção e a interpretação musicais. Essas estruturas constituem possibilidades de organização de estilos ou gêneros musicais. Podem, portanto, ser estudadas a partir de uma ampla gama de músicas (Brasil, 1999).

Os PCNs abrangem várias etapas da Educação Básica, propondo a integração de temas a diferentes disciplinas. No Ensino Médio, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Volume I, desenvolvidos pelo MEC para servir como diretrizes na organização curricular das escolas de ensino médio no Brasil. O documento estrutura o currículo em eixos orientadores, contemplando competências básicas e destacando a interdisciplinaridade como um dos princípios centrais. A interdisciplinaridade é entendida como a capacidade de articular diferentes áreas do conhecimento em torno de questões reais e complexas, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, sendo a música considerada parte essencial desse contexto.

A construção coletiva do currículo que se busca no novo ensino médio encontra na música uma forte aliada. Em razão do interesse que os jovens têm por música, a escolha coletiva de temas sobre música a serem trabalhados nas aulas constitui uma possibilidade interessante (Brasil, 1999).

Mais recentemente, foi elaborada a BNCC, englobando normas e um conjunto de aprendizagens, tendo como proposta a definição das essencialidades em toda a Educação Básica, proporcionando qualidade na educação ao balizar conteúdos e possibilidades estudantis. A apresentação de propostas em contexto teórico-epistemológico e a

transmissão/assimilação dos conteúdos foram analisadas considerando as implicações das bases estruturadoras para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos (Brasil, 2018).

A estruturação da BNCC, em seu contexto geral e em seus objetivos enquanto base curricular, propõe ações constituintes em diversas habilidades no âmbito educacional, sendo totalmente pertinente, em caráter extensivo, à educação musical. A música está contemplada na legislação como linguagem integrante da disciplina de Arte.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros lugares. Os processos de criação precisam serem compreendidos relevantes quanto os eventuais produtos, além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo sendo parte de um trabalho em processo (Brasil, 2018).

A elaboração da BNCC ocorreu por meio de audiências públicas que discutiram o documento referente à Educação Básica, sendo posteriormente concluída sua formulação para o Ensino Médio. O Conselho Nacional de Educação (CNE) coletou contribuições públicas em todo o país, analisando os conteúdos estruturados e debatendo suas possibilidades na prática. No entanto, a proposta de elaboração está relacionada às leis educacionais do país e à representação dos segmentos da Educação Básica.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (Brasil, 2018).

Quanto à organização da BNCC, foram realizados seminários no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e na União Nacional dos Dirigentes de Educação (Undime). Tais resultados foram sistematizados na Universidade de Brasília (UnB), com relatórios e revisão de especialistas e gestores do MEC.

A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente às transformações da sociedade e aos saberes básicos frutos da experiência humana (Delors, 1999). Essas adaptações

aparecem em algumas citações sobre o documento, que destacam a ausência, antes da BNCC, de indicações mais explícitas sobre o que os alunos precisam aprender para ter êxito na prática do mundo contemporâneo. Essas lacunas poderiam causar impactos diretos na qualidade educacional, sendo que a garantia da promoção da diversidade e do protagonismo juvenil está explicitada na estruturação da BNCC.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. (Brasil, 2018).

Questões relacionadas a desigualdades em oportunidades no período escolar — como ingresso, permanência, aprendizado e construção de habilidades — são contempladas na BNCC, visando garantir o direito de cada estudante a um ensino que respeite a diversidade e ofereça soluções comprometidas com o desenvolvimento de competências essenciais no sistema educacional.

As condições de análise e as práticas voltadas para a identidade pessoal e social estão elencadas na elaboração da BNCC. Essa proposta também é citada no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, no conceito de educação ao longo de toda a vida, como uma possibilidade de acesso ao século XXI.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, impõe desafios ao Ensino Médio indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responde à diversidade de expectativas dos jovens quanto à escola que acolhe as juventudes comprometida com a educação integral dos estudantes. (Brasil, 2018).

Uma pedagogia social crítica se caracteriza, dessa forma, como prática de síntese, um conhecimento que é aprendido na interação do sujeito com sua realidade e que, à medida que é elaborado, modifica o próprio sujeito aprendiz (Libâneo, 1986). No entanto, a implementação inicial traz o desafio de inovação e ampliação, evidenciando o ensino-aprendizagem dos alunos em diferentes etapas. Para que esse processo ocorra de forma eficaz, é necessário investir na formação e capacitação de professores, na troca de experiências entre docentes, escolas e redes, na produção de conteúdos didáticos e na elaboração planejada e articulada de conhecimentos e habilidades essenciais.

É fundamental que a formação de professores considere as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como a importância da troca de experiências e do trabalho colaborativo entre docentes, escolas e redes. A produção de conteúdos didáticos deve ser pensada e planejada em conjunto, visando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes. (Brasil, 2018).

Essa promoção da educação e qualidade está sendo construída no contexto elaborado por critérios que levem o estudante a conhecimentos e habilidades relacionados ao desenvolvimento na sociedade do século XXI, necessitando impulsionar e estimular a conclusão do ensino básico, garantindo que cada aluno tenha a condição de se inserir no contexto social em promoção pessoal, ou seja, também apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

No contexto histórico e político cabe ao MEC a coordenação da política nacional da Educação Básica tendo na BNCC a proposta de estratégia nesse desenvolvimento. Sendo assim o MEC teve participação de especialistas na redação do documento em atribuições normativas e na proposta de assegurar participação da sociedade no aprimoramento da discussão da BNCC. (Brasil, 2018).

Nesse trajeto, os objetivos do documento trazem a ideia de alinhamento curricular, com o intuito de ajudar a promover a qualidade na educação. Tendo um discurso estruturado para melhorias, a implementação, no início, traz a percepção de inovação e ampliação, deixando em evidência o ensino em etapas, disponibilizado em áreas e competências de desenvolvimento ao longo da Educação Básica, além de competências em áreas do conhecimento, componentes curriculares e habilidades relacionadas a objetos de conhecimento em um contexto de promoção do jovem em aspectos de protagonismo e acolhimento.

A escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a garantir a contextualização dos conhecimentos e proporcionar desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal. (Brasil, 2018).

Essas articulações podem levar a reflexões abrangentes sobre o contexto histórico e político da educação brasileira, considerando processos em diferentes tempos, espaços, ambientes, realidades e diversidades inerentes à grande extensão territorial do país. Assim sendo, a possibilidade de acompanhar e atuar da melhor maneira nesse momento de acolhimento ao jovem propõe mudanças em aspectos clássicos das práticas iniciais no contexto atual. O

elemento propulsor dessa estrutura ampla abrange as instituições, os estudantes, a comunidade escolar em geral e a sociedade.

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes: conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais. (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, a Arte está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo apresentada de modo a permear um movimento de integração com outras disciplinas. Está proposta na interseção entre diversos usos de cada linguagem, visando à consolidação das aprendizagens adquiridas em etapas anteriores da Educação Básica. Dessa forma, a BNCC do Ensino Médio integra a Arte com os componentes de Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa.

Prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes. (Brasil, 2018).

Percebe-se um longo percurso de buscas na estruturação da Base destinada a toda a Educação Básica do país, com um sentido de ampliação da participação de diversos integrantes do meio social, seja nas instâncias do cotidiano escolar ou em outras áreas do pensamento educacional. Documento consolidado recentemente, a partir da contextualização de planejamentos e objetivos, a BNCC traz a Arte como disciplina de importância no currículo escolar, mais notadamente no Ensino Médio.

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui no desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (Brasil, 2018).

O que é proposto no próprio documento da BNCC destaca a importância de que os jovens explorem possibilidades expressivas em diversas linguagens artísticas. Os discentes experimentam exercícios com elementos discursivos, composicionais e semióticos diversos, sejam eles visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoros (música, ruídos, sonoridades

e processos acústicos), verbais (oral/visual) e corporais (gestuais, cênicos, dança e expressão), produzindo de forma colaborativa.

É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências. (Brasil, 2018).

Essas articulações podem levar a reflexões amplas sobre o contexto histórico da educação brasileira, considerando processos em diferentes tempos, espaços, ambientes, realidades e diversidades inerentes à grande diversidade musical e artística do país.

O acesso à educação musical no Brasil, certamente, está embasado na legislação vigente, estando atualmente em um momento de mudanças. A prática inicial das disciplinas artísticas está sendo reformulada para se adequar às necessidades contemporâneas, tendo o papel docente como um elemento propulsor dessa estrutura ampla, que abrange as instituições, os estudantes, a comunidade escolar em geral e a sociedade.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando o acesso a museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros. (Brasil, 2018).

Sendo assim, a legislação atual no Brasil inclui a Arte no Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, propondo o trabalho com elementos sonoros no cotidiano. No entanto, há necessidade de diretrizes claras sobre sua estruturação, garantindo que as propostas sejam efetivamente aplicadas, ampliando o contexto educacional e pessoal do estudante.

Nesse sentido, é fundamental que os estudantes possam assumir ação de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web arte* e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias. (Brasil, 2018).

Então, percebe-se que a música na BNCC está explicitada em contextos gerais enquanto linguagem artística. Esse é o foco da investigação deste trabalho, pois a Arte é mencionada no próprio documento como um elemento essencial na expressão cultural dos jovens. No entanto, as condições propostas apresentam-se de maneira generalizada.

Tais aspectos estão presentes na LDB e na BNCC, tendo a música como um componente obrigatório dentro da disciplina de Arte, em conjunto com outras linguagens igualmente obrigatórias. No entanto, na prática educacional, a música ainda pode estar relegada a ausências ou ser incluída de maneira reduzida no processo educacional.

Durante o Ensino Médio, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, no ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem, sendo importante que os estudantes compreendam a potencialidade de recursos das linguagens. (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, Libâneo (1986) cita a apropriação de conteúdos com significação humana e social. O autor defende a subordinação dos métodos ao conteúdo e defende que o método presume o confronto entre a experiência do aluno e o saber socialmente produzido, e a estrutura da BNCC traz competências e habilidades, situando a arte em contexto geral.

A aplicabilidade e o entendimento de tais conteúdos na área de Linguagens, embora contemplados de maneira geral, certamente se mostram essenciais à aprendizagem. No entanto, ainda há necessidade de explicitar o desenvolvimento desses aspectos dentro da educação musical, pois, embora tenham relação com elementos sonoros, estão organizados como habilidades e competências gerais.

Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos etc. (Brasil, 2018).

Cabe, então, a observação quanto à estrutura dos documentos de embasamento para o Ensino Médio nas propostas atuais e quanto aos conteúdos que resultam no planejamento docente. A estruturação do ensino da música, como parte do cotidiano escolar, deve considerar as características próprias da comunidade escolar de cada grupo de estudantes.

A contextualização da autonomia e da apropriação a partir das vivências educacionais da área musical encontra, portanto, lacunas de interpretação e aplicabilidade. Dependendo da forma como for oportunizada, a disciplina pode se tornar um ensino de práticas gerais, quando, na realidade, a proposta educacional poderia ser ampliada e embasada em conhecimento que permita a apropriação sonora e musical de forma significativa.

Durante o processo desta pesquisa, as legislações do Ensino Médio brasileiro passaram por constantes mudanças, sendo a mais recente a de nº 14.945/2024, que traz propostas

atualizadas para o Ensino Médio, respeitando suas implicações dentro de um contexto de mudanças sociais e tecnológicas contínuas. A nova legislação busca promover uma estrutura curricular mais sólida e abrangente, garantindo disciplinas da base comum curricular e propondo itinerários mais personalizados ao aprendizado.

A possibilidade de áreas de interesse em itinerários busca uma maior personalização da aprendizagem, articulando o Ensino Médio com a educação e a promoção da empregabilidade dos jovens. A participação ativa do estudante no processo de aprendizagem é estimulada, desenvolvendo habilidades de autonomia. No entanto, a implementação ainda depende da disponibilidade de recursos e da adaptação das comunidades escolares.

A legislação destaca a diversidade do país, propondo uma estrutura apropriada a cada contexto. Dessa forma, cabe a cada região a adequação prática, sendo necessários estudos sobre os impactos da prática pedagógica durante o processo de implementação, visando, assim, uma verdadeira melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Diversos aspectos relacionados à educação estão sendo abordados como práticas inovadoras para o desenvolvimento de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias digitais de qualidade, atualização dos docentes quanto à implementação da nova legislação e desenvolvimento de competências no trabalho com os novos itinerários ao longo do Ensino Médio.

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto geral básica e itinerários. § 1º Os estabelecimentos de ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: I - promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; II - conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; III - reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e IV - articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional (Brasil, 2024a).

Assim, a investigação no âmbito da música está inserida na legislação mais recente como linguagem na área da Arte, em uma proposta de desenvolvimento integral do jovem, minimizando as desigualdades existentes no acesso e na qualidade do Ensino Médio. Essa iniciativa busca contribuir para a redução dessas lacunas e aprimorar o processo educacional, considerando as práticas a serem desenvolvidas no contexto da nova legislação vigente.

Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, ambiental e socialmente responsável. (Brasil, 2024a).

No tópico relacionado à Arte e suas linguagens (música, dança, artes visuais e teatro), o contexto se manteve semelhante, mas com a inserção de projetos e assuntos transversais.

Dessa forma, o artigo que trata da Arte mantém a obrigatoriedade da disciplina em toda a Educação Básica, garantindo a presença das diversas linguagens obrigatórias na legislação.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2024a).

De maneira ainda a constar: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro constituirão o componente curricular deste artigo” (Brasil, 2024a).

É importante considerar o contexto da legislação vigente no momento desta pesquisa, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Além disso, a abordagem sobre a estrutura curricular, conforme a BNCC, e as competências dessa etapa de ensino são explicitadas, abrangendo tanto os períodos diurno e noturno quanto o regime de tempo integral.

Dessa forma, são contempladas atividades extracurriculares, sendo a área de conteúdos da Arte relacionada às Linguagens. Esse aspecto também deve ser considerado no contexto de observações sobre o currículo proposto.

No cumprimento de exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2024a).

A área de conhecimento da arte é trazida desta maneira na legislação atual:

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em seguintes áreas do conhecimento: [...] IV. linguagens e suas tecnologias. (Brasil, 2024a).

No documento da BNCC, já abordado nesta pesquisa, a área de Linguagens e suas Tecnologias apresenta a Arte em um contexto relevante. Na legislação atual, proposta para o

Ensino Médio, foram elencadas diretrizes quanto à aplicabilidade da BNCC em seus diversos aspectos, incluindo habilidades e competências destinadas à juventude nessa etapa de ensino.

A nova legislação, Lei nº 14.945/24, atribui ao CNE a responsabilidade pela elaboração dessas diretrizes.

Em 2024 o Ministério da Educação estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio. (Brasil, 2024a).

Estando assim disposta em conteúdo textual:

A União, os Estados e o Distrito Federal, a fim de estimular a oferta de educação profissional e tecnológica articulada com o ensino médio, implementarão, na forma de regulamento, estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, por meio da promoção de cooperação técnica da União com os Estados e o Distrito Federal, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sem prejuízo de outras formas de cooperação, e de articulação das políticas e programas constantes das Leis nºs 14.640, de 31 de julho de 2023, e Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. (Brasil, 2024a).

Quanto à elaboração de diretrizes, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), observando as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. A Resolução CNE/CEB nº 2 institui as DCNEM.

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estabelecidas as diretrizes gerais para os Itinerários Formativos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular. Parágrafo único. As Diretrizes de que trata o caput aplicam-se a todas as formas de oferta do Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias de cada uma das modalidades da Educação Básica, definidas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 2024b).

No que se refere à composição curricular geral do Ensino Médio, são apresentadas citações alinhadas ao teor desta pesquisa, no sentido da construção humanizadora na elaboração da estrutura curricular proposta. A resolução instituída considera as regionalidades e destaca a importância de ampliar as possibilidades de aprendizagem e os saberes dos jovens no Ensino Médio.

Art. 9º A organização curricular do Ensino Médio, estruturada de modo a promover a Formação Integral e Integrada dos educandos, está organizada a partir da articulação e integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos

de Aprofundamento e de Itinerário de Formação Técnica e Profissional. (Brasil, 2024b).

Quanto ao desenvolvimento proposto, temos:

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes oportunidades de construção de Projetos de Vida no ensino, de modo a promover processos intencionais e estruturados de aprendizagem e desenvolvimento integral dos jovens, mediante propostas didáticas que possibilitem que cada estudante possa se engajar. (Brasil, 2024b).

Tais abordagens estão na proposta de abrangência:

Art. 15. No Ensino Médio com carga horária superior a 3.000 (três mil) horas, respeitadas as cargas horárias definidas em lei para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, os sistemas de ensino poderão ofertar componentes curriculares eletivos para a escolha dos estudantes. § 2º Os componentes curriculares eletivos deverão ser definidos a partir de critérios pedagógicos que considerem as condições de oferta de cada escola, a aderência à formação inicial dos docentes que assumirão sua regência, as características, interesses e necessidades dos educandos. (Brasil, 2024b).

Essas estruturas, propostas como diretrizes relacionadas à aplicabilidade no ensino médio, foram elaboradas considerando também o ensino da arte, conforme citado nesta pesquisa, no que se refere ao direito educacional garantido a cada jovem no segmento do ensino médio. Além disso, reforça-se a importância da arte enquanto ensino obrigatório na educação básica em todo o país, respeitando suas diversidades.

Art. 19. Os sistemas de ensino deverão estabelecer o planejamento da oferta educativa de Ensino Médio de modo a assegurar que todas as escolas de sua rede ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a Formação Técnica e Profissional, na observância do disposto no art. 36, § 2º-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Brasil, 2024b).

Ainda, é explicitada a tipologia em cada área de conhecimento, estando a arte inserida na área de linguagens e suas tecnologias.

Art. 21. Na organização dos Itinerários, os sistemas de ensino poderão optar por ofertas curriculares de acordo com a seguinte tipologia: I - Itinerários Formativos de Aprofundamento com ênfase em uma única área do conhecimento, com a finalidade de promover o aprofundamento de conhecimentos e a integração entre os componentes da área, mediante o desenvolvimento de projetos integradores; [...]

[...] e II - Itinerários Formativos de Aprofundamento com ênfase em mais de uma área do conhecimento, com a finalidade de promover o aprofundamento de conhecimentos e a integração entre os componentes e as áreas, mediante o desenvolvimento de projetos integradores. § 1º Os projetos integradores desenvolvidos nos Itinerários Formativos de Aprofundamento devem promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências previstos nos parâmetros nacionais para a oferta dos itinerários formativos e proporcionar aos estudantes a oportunidade de consolidar e aprofundar seus conhecimentos, habilidades e práticas de forma integrada e contextualizada e, da mesma forma, integrar todas as dimensões da vida no processo formativo, mediante a oportunidade de trabalho com temas transversais. § 2º Os Itinerários Formativos de Aprofundamento serão organizados de forma a assegurar o tratamento interdisciplinar e integrado dos conteúdos de ensino e fomentar o desenvolvimento de metodologias diversificadas de ensino, sistematizadas em projetos integradores, que contemplem propostas de investigação científica e tecnológica, iniciativas de estudo com propostas de intervenção social, entre outras possibilidades, de acordo com as características, singularidades e necessidades de cada escola e de cada território. (Brasil, 2024b).

A abrangência trazida nessas diretrizes, no que se refere a competências e habilidades, permite compreender a necessidade da presença de disciplinas de cada área ao longo de todo o ensino médio.

Art. 25. Na oferta do Ensino Médio em tempo parcial, pode-se considerar até 300 (trezentas) horas de contabilização simultânea da carga horária da Formação Geral Básica e do Itinerário de Formação Técnica e Profissional de cursos técnicos de 1.000 (mil) e 1.200 (mil e duzentas) horas, no cumprimento do art. 35-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Deve-se assegurar a adequada articulação e integração curricular, mediante definição explícita de critérios para o aproveitamento de estudos e aprendizagens, observando um continuum curricular de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na forma de competências e habilidades. (Brasil, 2024b).

Ainda, na resolução mencionada no artigo anterior, há a consideração das potencialidades juvenis e da importância da abrangência, com foco na elaboração de um desenvolvimento social enriquecedor.

§ 6º A oferta do Ensino Médio deverá assegurar a articulação e integração de sua organização curricular, considerando a coesão pedagógica entre os direitos e objetivos de aprendizagens, competências e habilidades, garantindo: a seleção cuidadosa de conteúdos, atividades e abordagens, considerando critérios de pertinência, relevância e quantidade; a distribuição dos componentes curriculares, dos conteúdos e das atividades ao longo do curso, de modo a assegurar que os estudantes tenham condições de organizar sua atividade discente e evitar a fragmentação curricular ou a divisão desproporcional das exigências curriculares nas séries, módulos ou segmentos do Ensino Médio. (Brasil, 2024b).

A proposta pedagógica apresentada é ampla e busca estimular o jovem de maneira geral, conforme exposto em:

Art. 36. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício da autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida. § 1º Cabe, a cada unidade de ensino, a elaboração de sua proposta pedagógica, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definida a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática do acompanhamento e avaliação e em consonância com o Documento Curricular do seu território. (Brasil, 2024b).

Sendo assim, a nova legislação e suas diretrizes trazem diversas possibilidades para a estruturação do ensino médio, mantendo a arte como componente obrigatório ao longo do segmento. No entanto, a presença da disciplina não é claramente definida em todos os anos do ensino médio, sendo uma realidade, atualmente, seu oferecimento em apenas um ano do ciclo ou com distribuição reduzida da carga horária. Como a elaboração curricular é de responsabilidade de cada região, podem ocorrer diferentes interpretações e variações na aplicação da obrigatoriedade, mesmo que a arte esteja garantida como linguagem essencial no âmbito educacional.

4.3 A educação musical no contexto do ensino secundário na Espanha

Na Espanha, as leis relacionadas à música na educação apresentam citações mais específicas a partir da Lei Orgânica sobre o Regulamento Geral do Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que estabelece a obrigatoriedade da música na escola, abordando sua ampla regulamentação no ensino.

O próprio documento se posiciona como resposta ao crescente interesse social, com a motivação de estruturar e organizar o ensino da música, sendo ministrado por docentes especializados e, mais especificamente, no ensino secundário. Nesse contexto, a música está incluída como área de conhecimento obrigatória, estruturada em propostas de aplicabilidade dentro do ensino formal, incluindo sua relação com a dança.

Com maior enfoque na música, entre as legislações apresentadas, destaca-se a Lei Orgânica 1/1990, que trata do Regulamento Geral do Sistema Educativo. O artigo 20 dessa lei aborda as modalidades propostas, estabelecendo que o ESO é constituído por dois ciclos de dois anos cada, ministrados em áreas do conhecimento. A música é considerada uma área de conhecimento obrigatória, sendo mencionada no artigo 40, que estabelece:

O ensino básico de música e dança, poderão ser estabelecidos critérios de admissão pelas administrações educativas que terão em conta, entre outras circunstâncias, a idade ideal a esses ensinamentos e sobre o acesso ao nível intermediário de ensino de música e dança sendo necessário passar em um vestibular específico. Também pode acessar cada curso mesmo ausente de aprovação em anteriores se, através de um teste, o candidato demonstrar conhecimentos necessários (LOGSE, 1990).

Houve diversas publicações de leis relacionadas à educação, porém, em 2006, a legislação (LOE) incluiu uma citação sobre o ensino artístico, visando proporcionar uma estrutura de qualidade para essa área. O documento menciona que essa abordagem estava ausente desde 1990, trazendo a música em uma seção específica, tanto no ensino básico quanto em outros níveis de ensino.

Na legislação, os ensinamentos artísticos recebem um capítulo próprio, sendo o artigo 45 dedicado a:

Os princípios constituindo a finalidade da educação artística em proporcionar formação artística de qualidade e garantir a qualificação de profissionais da música, da dança, de artes dramáticas, artes plásticas e design e conceituando os ensinamentos artísticos em ensinamentos elementares de música e dança. (LOE, 2006).

Ainda nessa legislação, o artigo 48 apresenta a organização do ensino elementar de música e dança, estabelecendo características relacionadas à administração educativa. O ensino profissional de música e dança é estruturado em seis anos de duração, permitindo que os alunos, mediante orientação prévia do corpo docente, se inscrevam em mais de um curso.

Em 2013, a Lei Orgânica de Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE) passou a vigorar, mantendo a presença da música na escola como uma proposta opcional, cuja definição fica a cargo das comunidades autônomas (regiões territoriais com administrações próprias na Espanha). Posteriormente, a Lei Orgânica 3/2020 alterou a Lei Orgânica 2/2006 sobre Educação, incluindo algumas citações sobre o ensino artístico, especialmente no ensino profissional de música e dança no nível de *bachillerato* (o *bachillerato* corresponde a uma etapa não obrigatória de estudos que sucede a ESO, e é escolhida por grande parte dos concluintes da ESO para posterior ingresso na universidade).

É opção de quase todos os concluintes da ESO no intuito de posteriormente ingressarem em universidades. Na Espanha, em relação à fase obrigatória de estudos, existe: a Educação Infantil: 3 a 6 anos; (1.º e 2.º ciclo); a Educação Primária: iniciando na idade de 6 anos (1.º a 6.º primário) e a ESO Educação Secundária Obrigatória: iniciando na idade de 12 anos (1.º a 4.º ano ESO).

Já na Legislação 8/2013, sobre a melhoria da qualidade educativa, o artigo 24 menciona a arte, explicitando que os alunos devem:

Disciplinas de cada curso em função do regulamento e da programação da oferta educativa estabelecida em cada administração educativa no período mínimo um e no máximo quatro em blocos de disciplinas específicas consoante o regulamento e a programação da proposta educativa. (LOMCE, 2013).

Sobre a inserção da música nos currículos do ESO na Espanha, a realidade prática é que a disciplina atualmente se encontra em situação de currículo opcional, sendo sua inclusão determinada pelas estruturas específicas das comunidades autônomas, conforme estabelecido pela legislação de 2013 (LOMCE). A música é estudada, em média, em quatro sessões semanais, com maior ênfase no primeiro ciclo, onde as práticas relacionadas à arte ocorrem em períodos de 50 minutos.

A legislação apresenta competências e habilidades da música enquanto gênero artístico, destacando sua expressividade como uma linguagem das realidades culturais. São elencadas competências relacionadas ao desenvolvimento da identidade e do acolhimento cultural, à autoexpressão por meio da criação e interpretação, bem como à produção artística. Além disso, são mencionados os processos cognitivos, culturais, emocionais e sociais, que se combinam e integram o pensamento criativo.

Representa a aquisição de competências desenvolvidas em cursos e propostas anteriores de maneira a privilegiar a experimentação de propostas artísticas e o desenvolvimento da capacidade expressiva e da criatividade, do pensamento e inovação, proporcionando ao estudante os conhecimentos, competências e atitudes necessárias na comunicação através da expressão artística. (LOMCE, 2013).

O objetivo argumentado é estimular o desejo de expressar a percepção pessoal do mundo por meio de produções artísticas próprias. A partir desse processo, busca-se promover mudanças na aplicabilidade positiva da aprendizagem, possibilitando a análise e avaliação dos processos de criação, das experiências vividas, das estratégias e dos meios utilizados, bem como dos progressos alcançados, com o intuito de auxiliar os estudantes a desenvolverem a consciência sobre sua criatividade.

O reinvestimento da aprendizagem em outros contextos, envolvendo competências tendo em objetivos gerais na conclusão do ensino básico, especialmente os descritores da competência em sensibilização e expressão, aspectos relacionados à comunicação verbal, digitalização, convivência democrática, interculturalidade e criatividade. (LOMCE, 2013).

Essas competências, trazidas na proposta da legislação, podem ser trabalhadas simultaneamente por meio de um desenvolvimento interligado, com a criação de produções artísticas e critérios de avaliação eminentemente práticos da disciplina, além da escolha de seus conhecimentos básicos. A natureza dessas propostas está relacionada à ampliação do contexto educacional.

Na contribuição e responsabilidade, cooperação e respeito a outras pessoas, no desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe e autodisciplina, além de promover tratamento igualitário, a criatividade, a iniciativa pessoal e a capacidade de aprender e participar no enriquecimento do patrimônio através da criação de produções pessoais (LOMCE, 2013).

Nesse sentido, dentro do processo criativo e expressivo, as diretrizes da legislação se vinculam à produção artística, conferindo-lhe significado quando esta é exposta, apreciada, analisada e compartilhada. Assim, torna-se essencial a organização de atividades em que os estudantes atuem tanto como espectadores quanto como protagonistas de suas próprias produções e das criações coletivas (Duarte Arcia, 2015). Essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral de cada estudante, abrangendo aspectos fundamentais do crescimento pessoal e acadêmico.

Elementos inerentes ao contexto pessoal também são destacados na importância das práticas artísticas no ambiente escolar, como o estímulo à humildade, assertividade, empatia, engrandecimento emocional, desenvolvimento da inteligência emocional e aquisição de competências por meio da experiência expressiva. A arte, portanto, possibilita situações de aprendizagem alinhadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes.

Promovendo complexidade gradativamente na participação em diversas atividades durante alguma mesma proposta criativa. no progresso em atitudes de abertura, respeito e a vontade de melhorar, impulsionando contribuirão na aquisição de conhecimentos, competências, atitudes, autoestima, desenvolvimento pessoal comportamento criativo. (LOMCE, 2013).

A legislação mais recente de regulamentação do ensino na Espanha, a LOMLOE de 2020, apresenta em seu preâmbulo uma proposta educacional que retoma princípios já estabelecidos na Legislação de 2006. Esse documento enfatiza, de forma explícita, a importância da vivência educacional para a juventude, ressaltando as oportunidades e contribuições que o ensino proporciona ao indivíduo em sua formação pessoal e inserção no contexto social.

As sociedades atuais atribuem grande importância à educação que os seus jovens recebem, na convicção de que dela depende o bem-estar individual e coletivo. Se para qualquer pessoa a educação é o meio mais adequado para desenvolver ao máximo as suas capacidades, construir a sua personalidade, moldar a sua própria identidade e configurar a sua compreensão da realidade, integrando as dimensões cognitiva, afetiva e axiológica, para a sociedade é o mais adequado significa transmitir e, ao mesmo tempo, renovar a cultura e a riqueza de conhecimentos e valores que a sustentam, extrair o máximo de possibilidades das suas fontes de riqueza, promover a convivência democrática e o respeito pelas diferenças individuais, promover solidariedade e evitar a discriminação, com o objectivo fundamental de alcançar a necessária coesão social. (LOMLOE, 2020).

Assim sendo, a LOMLOE, no bojo de seus objetivos, visa à consolidação de uma educação de qualidade e equidade, buscando garantir sua plena abrangência no âmbito educacional.

Ou seja, garantir educação de qualidade a todos os cidadãos é essencial o compromisso de todas as componentes da comunidade educativa e da sociedade como um todo. Uma das consequências mais relevantes do princípio do esforço partilhado consiste na necessidade de realizar uma escolarização equitativa para os alunos. (LOMLOE, 2020).

A legislação também reconhece a importância do desenvolvimento sustentável em relação à Agenda 2030, determinando que a cidadania global esteja inserida nos programas educativos da educação obrigatória. Dessa forma, propõe a promoção de valores e atitudes que incentivem um papel ativo na abordagem e resolução de problemas comuns à sociedade em geral, formando cidadãos conscientes e engajados no mundo.

A educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global inclui a educação para a paz e os direitos humanos, a compreensão internacional e a educação intercultural, bem como a educação para a transição ecológica, sem descuidar a acção local, essencial para enfrentar a emergência climática, para que os alunos saibam quais as consequências do nosso quotidiano. ações têm no planeta e, consequentemente, geram empatia com seu ambiente natural e social. (LOMLOE, 2020).

Alinhando-se a esta pesquisa no que se refere à organização do ensino e da aprendizagem, bem como às suas propostas curriculares, a legislação estabelece o objetivo de universalizar conhecimentos e competências, permitindo que cada estudante aprenda ao longo da vida e tenha uma apropriação plena da aprendizagem, tanto para a participação social quanto para a inserção no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao currículo, é dada uma nova redação à sua definição, aos seus elementos básicos e à distribuição de competências entre o Governo e as Comunidades Autônomas. Nesta redação pretende-se garantir uma estrutura curricular ao serviço da educação inclusiva e de acordo com a aquisição de competências, que valorize também a diversidade. (LOMLOE, 2020).

Em 2023, na legislação da Espanha, foi aprovada a Lei 121/000153 (*Proyecto de Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización de las enseñanzas artísticas*), com o propósito de oferecer ao estudante uma formação artística de qualidade, útil no âmbito pessoal, profissional e social. O projeto prevê a participação em estratégias coordenadas de proteção e promoção da arte e da cultura, conforme diretrizes da União Europeia.

A orientação da proposta está voltada para a obtenção de formação altamente especializada em artes, estruturada para permitir a mobilidade e a livre circulação em espaços internacionais, especialmente nos níveis de graduação e ensino superior. Dessa forma, busca-se um sistema educacional mais centrado nos estudantes e nas competências em relação a outros países-membros da União Europeia.

Recentemente, o projeto foi aprovado na Lei 1/2024 (de 7 de junho), que regula os ensinos artísticos. Essa legislação estabelece a homologação do ensino artístico superior ao *España Europeo do Ensino Superior* e da educação artística profissional ao *Catálogo Nacional*, ou seja, ao novo sistema de atuações.

O embasamento da legislação é apresentado em um contexto geral no texto argumentativo, com a participação de associações da área artística, sindicatos, comunidades autônomas, associações de estudantes e docentes. A proposta visa abranger cerca de 140.000 alunos e 14.000 professores, além de um setor com grande potencial social, cultural e econômico.

A lei aprovada em unanimidade no Congresso e no Senado e na sua elaboração contou com ampla participação tanto do setor educacional quanto do setor artístico e cultural e responde às exigências de setores envolvidos exigidos há décadas e proporciona ampliação em todos os setores diretamente envolvidos na educação artística (estudantes, professores, centros educativos, administrações educativas) e também o setor artístico e cultural de Espanha no seu conjunto. (Ministério da Educação da Espanha, 2024).

A descrição atual sobre a Música, conforme o indicativo curricular proposto no site do Ministério da Educação da Espanha (2024), apresenta o objetivo da Educação Musical de proporcionar e garantir uma base sólida para aqueles que desejam atuar na área, considerando

os ensinamentos musicais em diversos aspectos voltados à obtenção de graus de validade acadêmica.

Contextualizada como uma área de grande importância, a música é compreendida tanto como um gênero artístico de expressão pessoal, resultante de percepções individuais, quanto como uma linguagem pela qual se reproduzem realidades culturais. Dessa forma, torna-se essencial compreender e valorizar a música no contexto da arte, reconhecendo-a como parte integrante do patrimônio cultural e apreciando sua conexão com diferentes ideias e expressões. No ESO, a disciplina de Música é inserida no currículo considerando esse contexto de formação do estudante.

Compreender e valorizar as contribuições da música e expressar-se através dela, sendo a arte independente e estando na interação de dança, contribuindo ativamente no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor do estudante, estando o processo de aprendizagem musical alicerçado em elementos da linguagem musical. (Ministério da Educação da Espanha, 2024).

No contexto da expressão individual e coletiva, os processos auxiliares contribuem para a descoberta da importância de atitudes de respeito à diversidade e valorização da perseverança necessária ao domínio da voz, do corpo, de instrumentos musicais ou de recursos digitais ligados à música. Além disso, na contextualização trazida, estão as competências da disciplina, sendo citadas no ESO. Essas estruturas estão relacionadas ao desenvolvimento da identidade e recepção cultural, autoexpressão, interpretação e produção artística.

Contextualização de produções musicais, aliado ao trabalho da prática vocal e instrumental; aprimorando atenção, percepção, memória, abstração, lateralidade, posição corpo e desenvolvimento psicomotor, acrescido da melhoria da sensibilidade emocional, empatia e o respeito da diversidade cultural, sendo a compreensão e internalização de distintas produções artísticas importantes na criatividade e possibilidades de lidar em aspectos de emoções através da música. (Ministério da Educação da Espanha, 2024).

As competências propostas são desenvolvidas por meio de uma aprendizagem baseada na prática, permitindo ao estudante vivenciar a música e a dança, inclusive no aspecto avaliativo, com critérios para medir o nível de aquisição de competências, considerando suas dimensões cognitivas, processuais e atitudinais, entre outras.

A proposta elenca os conhecimentos básicos articulados em blocos que integram saberes, habilidades e atitudes necessárias. O alcance dessas competências proporciona os conhecimentos essenciais ao desenvolvimento do conceito de identidade cultural por meio da

abordagem da dança e do patrimônio musical, enquanto enriquecimento pessoal, permitindo ao estudante se expressar através da música e adquirir conhecimentos inerentes a diversos elementos musicais.

Essas concepções ampliam a capacidade do estudante na formulação de situações de aprendizagem, consideradas numa perspectiva global, permitindo a aplicação dos conhecimentos e atitudes previamente adquiridos e a aquisição de novas competências. Essa abordagem estabelece uma conexão entre a disciplina de Música e outras áreas do conhecimento, incluindo as ciências exatas, subjacentes às relações rítmicas, estruturais e qualidades sonoras.

A relação entre linguagem e música, bem como entre texto e melodia, favorece a busca pelo conhecimento do contexto histórico e a compreensão das diversas expressões musicais e de dança. Essa análise envolve a observação de diferentes épocas e culturas, suas principais características e relações contextuais, valorizando o patrimônio musical e dançante como forma de enriquecimento pessoal.

As características da música e da dança em períodos e culturas distintas são abordadas no contexto histórico, destacando sua importância nas mudanças sociais. Além disso, as artes são inseridas em propostas que analisam obras representativas, por meio da escuta ativa ou da visualização atenta, acessadas presencialmente ou por meio de reproduções digitais, aspectos essenciais para o desenvolvimento artístico e cultural.

Pode acontecer a possibilidade de comentar textos e imagens e consultar embasamentos de diversos recursos em registro, conservação, divulgação e perspectiva permitindo ao estudante compreender a contextualização de certos produtos de um determinado tempo e contexto social. A observação quanto à evolução, sendo aconselhável estar atento à música e à dança de outras culturas, e às presentes no cinema, no teatro, na televisão, em videogames ou redes sociais, e aquelas que compõem o universo pessoal do estudante no intuito de auxiliar na compreensão e contribuição no desenvolvimento de atitude crítica quanto às propostas musicais e de dança na ampliação do repertório de acesso do estudante. (Ministério da Educação da Espanha, 2024).

Ainda no que se refere ao desenvolvimento, bem como ao gosto e à percepção no contexto pessoal, durante as atividades, incentiva-se a adoção de hábitos auditivos saudáveis, sensibilizando os estudantes para os problemas decorrentes da poluição sonora e do consumo indiscriminado de música. Além disso, são criadas propostas que utilizam a voz, o corpo, instrumentos musicais e recursos digitais, com o objetivo de potencializar a criatividade.

Oportunizar o desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e grupal, enquanto integrante do coletivo, por meio da realização de propostas artístico-musicais, individuais ou

colaborativas, constitui uma abordagem relevante. Essa oportunidade de prática relacionada às aprendizagens adquiridas se estende desde a interpretação ou criação de peças vocais e instrumentais até a organização de projetos multidisciplinares. O envolvimento no processo criativo também está associado ao uso de recursos digitais e da mídia musical ou da dança.

No contexto das propostas educacionais atuais relacionadas à linguagem musical, as competências elencadas no ensino buscam propor discursos coerentes, ajustados à ideia e à intenção, às características do espaço e do público. Tais propostas também abordam o respeito aos direitos autorais e à propriedade intelectual, além da importância da participação em projetos coletivos para o desenvolvimento do jovem estudante.

Esses aspectos estão alinhados à criação de produtos musicais ou de dança, favorecendo a participação e a implementação de atividades colaborativas. Isso contribui para o desenvolvimento da criatividade e para a capacidade de trabalhar em equipe, permitindo ao estudante compreender e aprender por meio de suas próprias experiências. O processo de aprendizado em conjunto com outros estudantes promove a valorização e o respeito às contribuições e opiniões, fortalecendo a compreensão sobre a importância de atingir um objetivo comum.

O processo criativo, nesse contexto, está associado à descoberta de oportunidades de desenvolvimento ligadas à música e à dança. São trabalhadas habilidades como escuta e percepção, silêncio, som, ruído, escuta ativa e estudos sobre sensibilidade à poluição sonora, bem como a criação de ambientes auditivos saudáveis. Além disso, há a descrição e avaliação das características básicas de obras musicais e de dança, abrangendo gêneros, elementos musicais, vozes e instrumentos musicais.

No que se refere à elaboração de conteúdos educacionais e à apropriação de conhecimentos, são propostas experiências significativas relacionadas a compositores, artistas e intérpretes nacionais e internacionais. Essas vivências incluem concertos, apresentações musicais e outras manifestações artístico-musicais, bem como o uso de recursos digitais em estratégias de busca, seleção e processamento de conteúdos de qualidade no planejamento.

Na atualidade, a música está inserida no ESO na Espanha, estruturada de acordo com cada comunidade autônoma, tendo conceitos e concepções que repercutem na construção da pesquisa em educação. No que tange à apropriação de possibilidades de ampliação na própria área de investigação, tais considerações podem provocar um possível novo posicionamento, inclusive no processo da pesquisa.

A música, na Espanha, oscila constantemente quanto à obrigatoriedade, mesmo diante de inúmeras citações sobre sua importância e o envolvimento do jovem em aspectos

relacionados à própria educação musical. Isso ocorre tanto quando a música é abordada enquanto disciplina específica quanto quando está inserida como linguagem artística, sendo passível de questionamentos na construção do processo educacional.

Essa estrutura atual se insere em um contexto contemporâneo relevante, no sentido de provocar reflexões e levar a novas investigações sobre a área da educação, podendo gerar questionamentos sobre a presença da educação musical no ESO, que ocorre apenas em algumas comunidades autônomas.

A prática da inserção da educação musical baseia-se em conceitos já conhecidos, contudo, sua aplicabilidade busca ampliar esses próprios conceitos ou construir habilidades para a apropriação do conhecimento. Os dados coletados são de extrema importância, pois o estudante, enquanto público-alvo dessa apropriação, precisa estar envolvido no processo e vivenciar a educação musical.

Durante a pesquisa, o contexto desperta interesse na consolidação de dados, corroborando a possibilidade de experiências já existentes. Isso se torna ainda mais relevante quando relacionado a outras áreas do conhecimento, consolidando a educação musical como essencial em um contexto intercultural e na relação com a linguagem e a comunicação. Esse estudo de questionamentos confere à pesquisa uma conotação de inserção da educação musical, estruturando a necessidade de um espaço mais amplo para sua valorização e ampliação enquanto conteúdo educacional.

Apesar das convergências que possam ocorrer na nomenclatura ou nas singularidades curriculares entre comunidades autônomas, há um posicionamento consolidado sobre a importância da educação musical no ambiente escolar. Isso parte da base investigativa educacional, estando esse processo interligado a pensamentos e expressões, com a linguagem musical intrinsecamente associada à expressão.

Dessa forma, ao trazer essa contextualização pertinente à própria comunicação no âmbito educacional, a expressividade se torna essencial nas propostas e articulações entre áreas e conteúdos, enriquecendo o processo da educação musical enquanto prática de construção humanizadora. Assim, questiona-se a oscilação da presença da música no currículo escolar dos jovens na Espanha, visto que documentos legislativos e conteúdos oficiais do país reforçam sua importância enquanto vivência.

Muitas vezes, há uma convergência no espaço imaginativo, mas, para se constituir na prática, é necessário um processo criativo mais intenso, que dê brilho à constituição da obra. Essa constituição deve ser visível e palpável, com a sonoridade inserida nos espaços

universais de imersão cotidiana, enquanto arte de movimentos corporais e multilinguagens, necessitando dessa expressividade desde o esboço.

O currículo do ESO na Espanha precisa, portanto, apresentar um diálogo de práticas em concordância com o teor da proposta. Nesse contexto, ao embasar a interação da expressividade no objetivo do processo artístico, há grandes chances de sucesso na educação musical. Assim, os conceitos e concepções educacionais devem estar atrelados à experiência e à presença dessa vivência, proporcionando uma ampliação significativa dentro desse contexto abordado.

5 METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa teve a abordagem metodológica qualitativa, mediante a Análise Documental em relação ao referencial teórico com bases bibliográficas na contribuição do pensamento relacionado ao objeto de pesquisa sendo trazidos autores nacionais e internacionais relevantes quanto a educação musical, direitos humanos e propostas educacionais, a exemplo de contribuições de Souza, Frega, Freitas, Swanwick, Blacking, Gordon, entre outros, que enriquecem a análise e estabelecem vínculos importantes com a proposta de uma educação musical humanizadora sendo desenvolvido o diálogo com documentos legais, como a BNCC e a LOMLOE e protocolo de pesquisa e seleção de artigos sendo no Brasil: Arroyo (2002): A música na vida de jovens em aprendizagem; Urnau (2008): Importância da música na identidade juvenil; Pessoa (2007): Música sendo utilizada em expressar emoções; Hallam (2012): Possibilidades da música no desenvolvimento jovem; Vilela (2009): Motivação entre estudantes ao valor atribuído à música e Mendonça (2019): Ausência de docentes especializados e recursos limitados tendo baixa valorização da disciplina e na Espanha: Arcia (2015): A música na promoção social de jovens; García (2024): Música e possibilidade de expressar emoções, Ruiz (2018): Atividades musicais e melhoras em leitura, Tena (2021): Música e projetos sociais vivenciados entre jovens; Gómez (2019): Adolescentes músicos tendo melhores notas e Moreno (2013): Propostas de sucesso da música relacionada ao desenvolvimento de jovens no ensino secundário.

A metodologia é de abordagem qualitativa, sendo utilizado o procedimento e análise dos dados, “a análise documental”, que contribuiu nas análises da pesquisa com base em Bardin (2015), através de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, de natureza exploratória, sendo o percurso desenvolvido durante o curso de doutorado acontecendo a etapa do levantamento dos dados tendo base teórica e de legislação em período de tempo mais recente de informações, buscando na maioria das citações serem relacionadas às últimas décadas.

A escolha dos documentos (BNCC e LOMLOE) e a organização em categorias analíticas (direito à educação musical, construção humanizadora, potencialidades juvenis, estruturas educacionais e práticas docentes), dentre outros aspectos sintetiza o estudo comparativo na adequação de análises, visto que, permitiu analisar as semelhanças e discrepâncias, como sinalizado nos objetivos específicos. No processo comparativo houve a possibilidade de identificar as semelhanças entre os dois países, assim, como também, permitiu organizar e relacionar as categorias sinalizadas com o conhecimento que já existe,

estabelecendo as diferenças entre os dois países, bem como a possibilidade de diferenciar as categorias com os conhecimentos que podem parecer o mesmo, mas que devido ao contexto social e cultural podem se desenvolver diferentemente, sendo portanto o embasamento da análise documental é a partir da proposta de Laurence Bardin (2015) quanto à análise de conteúdo, subdividida em pré-análise, exploração e tratamento dos resultados, bem como na formulação das hipóteses, definição dos objetivos e elaboração de indicadores que sirvam de fundamento.

Na fase da exploração, aconteceu a análise e organização dos conteúdos selecionados, considerando os objetivos delimitados e sendo realizada a interpretação e a organização dos resultados obtidos na análise, mediante o tratamento das informações encontradas, posto que:

“O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2015, p. 101).

A proposição deste trabalho consiste na análise relacionada a educação musical no âmbito escolar, formando cidadãos capazes de, por meio da arte e da cultura, se apropriarem de suas habilidades e compreenderem a realidade que os cerca, em suas variadas características culturais e sociais.

Os conceitos ou concepções e suas repercussões na construção metodológica desta pesquisa em educação, a partir dos autores escolhidos, apresentam um teor relacionado à apropriação de termos que se constituem em possibilidades de ampliação da própria área de investigação. Essa abordagem busca elucidar e provocar no leitor reflexões que ultrapassem as próprias concepções, permitindo um possível novo posicionamento, inclusive no processo da pesquisa.

Descrevendo o processo de construção metodológica desta pesquisa, houve um percurso durante a trajetória do curso de doutorado, com disciplinas que proporcionaram embasamento para escolhas assertivas na contribuição dos estudos na área de pesquisas educacionais. Durante esse processo, surgiram questionamentos, como: “De onde partimos e a quem queremos comunicar?”; “Por que e quais tipos de dados apoiam nossa linguagem e comunicação?”. Tais questionamentos permitiram a construção de um processo de análise em um contexto relevante e contemporâneo.

O questionamento "de onde partimos" esteve no âmbito do estímulo às investigações iniciais e à delimitação das áreas da educação situadas, considerando os posicionamentos de um país em relação a outro. Além disso, refletiu-se sobre a possibilidade de buscar citações em áreas mais apropriadas ao conteúdo da pesquisa, tendo em vista o direcionamento do

estudo ao público-alvo. Pensando na questão “a quem comunicar”, estabeleceu-se uma relação entre a busca do leitor que aprecia o processo e a razão dessa busca.

Os conceitos ou concepções também foram analisados no sentido de alcançar o público e de definir a melhor maneira de fazê-lo. Isso poderia ocorrer tanto por meio da identificação com o conteúdo já conhecido quanto pelo estímulo à ampliação de conceitos e à construção de novas habilidades de apropriação do conhecimento. Assim, a análise de dados e a importância de sua consolidação tornaram-se essenciais, pois o público-alvo precisa estar envolvido na leitura e interessado nos dados e na constituição em que se apoiam, colaborando para a experiência e a contribuição da pesquisa.

Na conclusão desses questionamentos, destaca-se a importância da linguagem e da comunicação. Esse aspecto constitui um ponto de consolidação essencial, pois a forma como a pesquisa será comunicada determinará sua capacidade de alcançar um público mais amplo e valorizar a dedicação do autor. Ao se produzir uma pesquisa científica, um artigo ou outro tipo de produção acadêmica, há a intenção ativa de que ocorram afinidades com o processo, seja por meio da leitura, da apreciação, da citação ou da ampliação do conteúdo.

A comunicação é o brilho dessa dedicação, independentemente da estrutura de linguagem em que se constitui.

Além da comunicação verbal e escrita, há outras formas de expressão relacionadas à linguagem, como a arte e, conseqüentemente, a música. Nesse sentido, podemos incluir questões do contexto sociocultural contemporâneo, em que os estudos da educação estão cada vez mais submetidos a novas exigências de qualidade.

Durante todo o processo, houve a necessidade de buscar adequação quanto às investigações, com argumentos e conteúdos atrativos no âmbito da linguagem e da comunicação, bem como em relação ao embasamento e ao desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo, foi necessário considerar as exigências acadêmicas, pois o trabalho possui um cunho científico e, conseqüentemente, precisa passar por constantes (re)estruturações.

Sendo assim, os conceitos que distinguem esta pesquisa podem ser identificados no contexto investigativo como um encontro com a autoafirmação, possibilitando o diálogo entre diferentes setores. Isso pode ser extremamente benéfico nos estudos contemporâneos, nos quais há uma articulação constante entre áreas do conhecimento, sendo a Educação uma delas, marcada por diversas interações e novas demandas emergentes.

É importante citar a intencionalidade científica, mas também garantir uma acessibilidade ampla. Um trabalho pode cumprir exigências de qualidade e ter uma explicitação singular, contudo, também precisa ser acessível ao público, além de conter brilho

na linguagem. Termos de compreensão ampla podem unir a representatividade da ciência a uma experiência educacional agradável. Sendo a proposta de uma educação para todos, essa particularidade pessoal daquele que escreve pode transformar um simples assunto em algo grandioso e elucidativo, provocando o desejo de envolvimento na pesquisa.

Nesse contexto argumentativo, são trazidos os autores Mazzotti e Oliveira (2000), Charlot (1998) e Daniel Hameline (1998), referenciados no artigo em busca de um enfoque sobre os conceitos ou concepções e suas construções na área da pesquisa em educação.

Sobre Mazzotti e Oliveira (2000), há a citação de que é preciso, nessa ótica, cuidar da linguagem conceitual e das formas comunicativas sociais. Os próprios autores solidificam a observação sobre a importância de zelar pela linguagem conceitual, o que se relaciona diretamente com as construções na área da pesquisa em educação, pois são comunicações sociais, de ampla apropriação, possivelmente por diversas áreas.

Apesar das convergências que possam ocorrer diante de diferentes nomenclaturas, singularidades de países e perspectivas pessoais, há um posicionamento de integração e um enfoque comum: a educação em si. Os percursos nos quais esses olhares se distanciam também se unem em originalidade e objetividade, partindo de uma base investigativa educacional, mas trilhando caminhos próprios conforme os pensamentos e expressões daquele que conduz o trabalho, todavia mantendo um senso comum no conteúdo da pesquisa e na abordagem científica.

A linguagem é um elemento projetado no enfoque do autor e nos significados intrínsecos à sua expressão. Esse aspecto é extremamente pertinente aos estudos contemporâneos e à própria comunicação, bem como aos questionamentos iniciais apresentados neste texto argumentativo.

Se buscarmos responder, a partir da citação de Mazzotti e Oliveira (2000), aos questionamentos: “De onde partimos?”; “Com quais referências?”; “A quem queremos falar?”; “Por quê?”; “Que tipos de dados nos apoiam?”; “Como se originaram?”; “Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?”, os conceitos ou concepções e suas construções na área da pesquisa em educação podem ser ainda mais elucidados, trazendo originalidade e um senso reflexivo ao processo.

Tomando a linguagem como enfoque, o questionamento sobre "de onde partimos", diante dos cuidados recomendados por Mazzotti e Oliveira (2000), tem uma conotação de preocupação inicial com o conteúdo comunicativo na apresentação do trabalho em seu caráter expressivo.

As referências nesse âmbito, se pensadas sob uma perspectiva de expressividade, buscarão autores que proponham articulações entre áreas e conteúdos, enriquecendo o processo de pesquisa.

Além disso, esse enriquecimento também se destina ao público, pois contempla o brilho da comunicação.

Os dados que apoiam a pesquisa possivelmente estarão entre a convergência e os encontros integrativos, pois, apesar de diferentes, os olhares terão a base de pesquisa com a intencionalidade de ampliação educacional.

A origem, em conjunto com a expressividade acentuada na linguagem, solidifica ainda mais um contexto de pesquisa que, tendo esse enfoque, se apropria do processo de acordo com o objetivo da investigação. Quanto aos cuidados com a linguagem e a comunicação, esses já são enfoques do autor. Nesse pensamento, a escrita pode ser comparada a pinceladas em uma tela, onde as cores vão sendo combinadas até alcançarem uma harmonia visual. Contudo, partiram de um espaço nulo, já pensado em como aconteceria o processo e o apogeu da obra.

O artista, nesse caso, pensa em como solidificar e comunicar sua criação: o início, os caminhos a trilhar, as possibilidades de conhecimento e as características pessoais. Então, inicia. Muitas vezes, as cores são convergentes em um espaço imaginativo; todavia, ao se ter a constituição na prática, ainda é necessário um processo criativo mais intenso, um brilho na constituição da obra, bem como trilhas a percorrer.

A obra de arte, seja qual for a linguagem — visual, sonora, cênica, de movimentos corporais ou multilinguagens —, precisa dessa expressividade desde o esboço. Uma composição passa por todo esse contexto de embasamento até atingir o público, assim como ocorre na dança ou nas artes cênicas. Talvez seja nessa interação das multilinguagens que se estabelece uma relação direta com o trabalho científico, como trazido neste contexto de convergências e senso, de expressividade e brilho na pesquisa. Pois, assim como o objetivo no processo artístico é a arte em si, no processo de pesquisa, é a produção educacional.

Sendo assim, a constituição da metodologia baseada na expressividade constitui grande chance de sucesso. Os conceitos ou concepções e suas construções na área da pesquisa em educação estão relacionados à observação da linguagem. Em Charlot (1998), temos uma concepção mais situada sobre as “ciências da educação” e sua história, que, conforme o autor, têm uma relação com a posição ocupada pela presença ou ausência de experiência em atividades de pesquisa educacional. Há, ainda, uma ampliação desse raciocínio no que se refere a termos como: ciências da educação, ciências do ensino, pedagogia, didática etc. Nesse

contexto, o histórico de cada conceito e a posição profissional dos que os produzem tornam-se mais proeminentes do que a questão conceitual em si.

Nessa abordagem, os conceitos ou concepções ganham um enfoque pessoal, pois cada pesquisador produz a pesquisa científica a partir de sua própria experiência de vida.

No questionamento sobre "de onde partimos", podemos considerar que a pesquisa se inicia na experiência pessoal de cada um dentro de sua área de atuação. Assim, há uma conotação de conforto diante de um conteúdo já conhecido. Essa reflexão pode ser ampliada durante o processo, mas, possivelmente, começa com algo que seja de domínio de quem pesquisa, utilizando metodologias também já vivenciadas.

As citações trazem ampliação dessa estrutura de conhecimento, pois é na busca por autores e leituras que a pesquisa se constitui. Assim, relaciona-se a novas abordagens e abre caminhos para novas possibilidades, além dos conhecimentos já solidificados. Nesse contexto, é relevante considerar o público-alvo e a razão desse público. Se a pesquisa estiver sendo conduzida em uma área muito específica, pode chegar ao interesse de um público igualmente específico, tornando seu impacto mais eficaz conforme o teor da proposta.

Os dados que sustentam a pesquisa e suas origens, quando ancorados nas experiências pessoais e profissionais do pesquisador, delineiam conceitos e concepções. Embora possam ser inicialmente individuais, expandem-se de maneira que haja uma construção mais ampla dos conteúdos propostos.

Concluindo essa busca em relação às perguntas levantadas, com base nas citações de Charlot (1998), os cuidados com a linguagem e a comunicação devem ser intensificados. Independentemente da experiência e da amplitude escolhida por quem pesquisa, a expressividade precisa estar presente, pois, mesmo que o autor tenha conhecimento sobre o assunto e/ou a área, o leitor busca originalidade, e a comunicação carrega essa peculiaridade.

Ou seja, as estruturas da autoria trouxeram propostas interessantes em conceitos e concepções mais preenchidos, e essas relações e apropriações são fundamentais. Com o conhecimento, é possível embasar e propor metodologias de pesquisa e prática. Nesse sentido, o autor Daniel Hameline (1998) destaca que é a educação que pensa a si mesma, se avalia e se imagina, conferindo-lhe significado.

As elucidações apresentaram diversas possibilidades para a educação, enfatizando sua conotação prática e sua relação com a contextualização. A presença educacional articula e encanta, pois a pesquisa, enquanto conceituação e explanação de investigação e aprofundamento, encontra na prática a sua verdadeira experiência. No teor argumentativo, a contextualização ganha até mesmo um tom poético, ao refletirmos sobre "de onde partimos"

em uma proposta na qual a educação em si é o agente propulsor da condução do processo, do planejamento, da avaliação e da apropriação de resultados — seja na pesquisa em si ou na prática educacional.

A construção, portanto, exige um processo de atenção constante. Sendo tão empolgante essa sensação de movimento em si mesma no significado educacional, quem pesquisa pode também se entusiasmar nas escolhas, tendo à disposição uma gama enorme de referências. Assim, torna-se necessário um olhar atento, com objetivos bem delineados que possam guiar esse processo. A quem queremos falar e o que nos leva ao público também traduz uma pesquisa de diversos públicos, talvez de interesse de articulação com outras áreas, sendo a Educação uma propriedade em si mesma, em constante reinvenção.

Os dados que sustentam a pesquisa e suas origens se relacionam à produção do trabalho, com liberdade de escolhas e apoiados em ideias pautadas no planejamento e embasamento. O brilho da pesquisa está nas propostas metodológicas, nas quais a Educação, com sua capacidade inventiva, se relaciona com a imaginação e se transforma em prática. Isso causa uma identificação entre quem pesquisa e o público. Dessa forma, os conceitos ou concepções se tornam elementos de grande encantamento na construção da área educacional.

A proposta da pesquisa possibilita uma melhor compreensão sobre sua natureza e objetivos, podendo auxiliar na qualidade do conteúdo. O estudo dos instrumentos necessários à elaboração de um trabalho científico reforça a importância da articulação entre diferentes possibilidades trazidas pelos autores, pois os processos empregados na estruturação da produção científica — elementos textuais, situação-problema, hipóteses, justificativa, objetivos, referencial teórico, metodologia, cronograma e recursos — trazem à tona o assunto abordado pela pesquisa e o conhecimento obtido na investigação científica. Dessa forma, há uma gama de conceitos e concepções que contribuem para a ampliação do conhecimento.

Também na estrutura desse processo, é importante citar a contribuição da imersão no Seminário de Produção Escrita Acadêmica, proposto na conclusão do conteúdo de disciplinas do curso de doutorado. Essa experiência trouxe uma percepção ampliada sobre o processo e a construção de estudos em áreas relacionadas à música e à educação, proporcionando um embasamento mais sólido.

Entre os temas abordados no seminário, a importância da produção e da comunicação acadêmica revelou-se esclarecedora no sentido da apropriação de conteúdos e das possibilidades de atuação. Além disso, houve discussões sobre o impacto das Tecnologias Digitais e Imersivas, propondo seu uso como apoio à pesquisa e ao estudo.

Proveitosas e necessárias no momento, essas ideias auxiliam na escrita de um trabalho instigante e dinâmico, com elementos como interação, ancoragem, neurociência, aprendizagem ativa, atenção, retenção, avaliação e prática. Na conclusão do seminário, foram trazidas contribuições que estimularam a construção crítica e argumentativa de produções escritas, como dissertações e teses.

A abordagem do seminário apresentou o conteúdo de forma expressiva e lúdica, relacionando-o a situações do cotidiano acadêmico. Dessa maneira, foram discutidas diretrizes, objetivos, percursos e recursos necessários ao processo de pesquisa, sempre estimulando a reflexão sobre o ponto de partida e o objetivo final, isto é, os motivos que levaram à pesquisa e o desejo de alcançar um resultado eficaz e contributivo, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

As interrogações da pesquisa ganham amplitude diante de considerações valiosas em todos os momentos do processo. Propostas importantes serviram como alicerce do percurso, garantindo compromisso, linguagem neutra e sóbria, isenção de vieses ou direcionamentos, além de solidez respaldada na argumentação. Foi ressaltada, ainda, a importância da relação entre os conteúdos e os objetivos, bem como a necessidade de atenção às conexões entre capítulos e subcapítulos, além da retomada do problema ou das questões norteadoras ao longo do desenvolvimento.

Durante esse processo, houve uma percepção mais profunda dos conteúdos estudados, o que resultou na elaboração do trabalho. A prática, antes repleta de imprevistos, tornou-se uma construção pessoal para o docente, possibilitando uma verdadeira troca de saberes e oportunidades. Com essa experiência acumulada ao longo dos anos, percebe-se a riqueza do processo em resultados amplos e reconhecidos em diversos âmbitos.

Essas abordagens me estimularam no processo de escrita, sabendo que o desafio está no contexto geral. Entretanto, no intuito de buscar contribuição e aprofundamento em determinado assunto de interesse pessoal e social, essa possibilidade contínua de considerar algo importante auxilia na condução dos estudos e no aprofundamento, desde a definição do problema até o planejamento de ações. O objetivo é atender a uma realidade necessária a quem pesquisa, com o pensamento voltado para a contribuição, tornando as justificativas mais concisas. Dessa forma, é possível delinear um início produtivo para o trabalho e instigar a busca por soluções, ampliando conteúdos relacionados ao tema escolhido e associando-os ao contexto teórico, à metodologia da pesquisa, à apresentação, à análise de dados e às suas considerações.

A contribuição do seminário, apresentada de maneira agradável e dialógica, realmente propôs reflexões que ampliaram o processo da escrita. Essa experiência foi de grande importância, funcionando como um alicerce pessoal e proporcionando maior segurança na base de planejamento e nas considerações, inclusive na elaboração da metodologia.

A presente pesquisa, inserida na área de estudos em educação musical, busca compreender de que maneira a educação musical é estruturada no ensino médio/secundário brasileiro e espanhol, considerando aspectos relacionados ao direito à educação e à promoção da construção humanizadora. A complexidade da questão investigada envolve a análise de documentos, leis, diretrizes e outros conteúdos de pesquisas já publicadas. Essa abordagem permite a interpretação de nuances nesses textos, sendo a pesquisa qualitativa adequada para explorar a subjetividade e a complexidade desse contexto.

A análise documental é a proposta metodológica adotada nesta pesquisa qualitativa em educação, pois possibilita o acesso a documentos relacionados à educação musical. Ao analisar propostas didáticas e outros conteúdos é possível identificar as concepções de educação musical presentes nesses documentos, as prioridades estabelecidas e os mecanismos de implementação, sendo a busca documental de ambos países desenvolvida a partir de pesquisas em legislações da educação e publicações científicas durante o período do curso de doutorado sendo desde o levantamento de dados à estrutura de elaboração da pesquisa.

Assim, a presente tese está estruturada em capítulos intitulados: Diálogos Contemporâneos; Educação Musical e o Potencial de Humanização das Juventudes; Educação Musical no Ensino Médio/Secundário no Brasil e na Espanha; Metodologia; Apresentação e Estudo de Dados e Considerações Conclusivas. O estudo é desenvolvido a partir das propostas trazidas ao longo da pesquisa e analisadas em categorias, a saber: direito de acesso à educação musical; construção humanizadora na abrangência de habilidades e competências estudantis; potencialidades juvenis como alicerce para a ampliação do protagonismo na atuação cidadã; estruturas educacionais e práticas docentes.

Também no intuito de observar quanto a realidades em estruturas de propostas educacionais no Brasil e Espanha no atual momento estão inseridas na pesquisa estruturas educacionais do Rio de Janeiro no Brasil, sendo o estado de origem pessoal enquanto pesquisadora da tese e trazido quanto a diversidade de cursos no estado citado estando a disciplina Arte em apenas um desses anos do ensino médio na Espanha de comunidades autônomas quanto à disciplina de música também restritas à um desses anos do ESO trazendo similitudes entre ambos países também nesse aspecto.

6 DESENVOLVIMENTO / APRESENTAÇÃO E ESTUDO. A música em propostas educacionais: o que dizem os dados identificados.

6.1 Brasil

6.1.1 Estrutura da legislação brasileira – BNCC

A BNCC engloba normas e um conjunto de aprendizagens, tendo a proposta de essencialidades para toda a educação básica, proporcionando qualidade ao ensino em um contexto que baliza conteúdos e possibilidades estudantis, com bases estruturadoras para melhores práticas de ensino e aprendizagem.

O documento da BNCC apresenta estruturação em:

- a) Textos introdutórios;
- b) Competências gerais;
- c) Competências de cada área;
- d) Direitos de aprendizagem e habilidades.

A elaboração da BNCC aconteceu por meio de audiências públicas que discutiram o documento voltado à educação básica, concluindo-se posteriormente a versão destinada ao Ensino Médio. O CNE coletou contribuições públicas em todo o país, analisando os conteúdos estruturados, e o documento passou por mais de 40 mil contribuições antes de sua consolidação em 2018.

Durante o processo de estruturação e também no momento atual de sua aplicabilidade nacional, a Base continua sendo debatida quanto às possibilidades de sua implementação prática. Entretanto, a elaboração do documento sempre esteve relacionada às leis educacionais do país e à representação de segmentos da educação básica, estando presente nas instâncias federal, estadual e municipal, além de ser discutida em instituições de ensino e aprendizagem, como universidades, escolas, professores e especialistas brasileiros e estrangeiros.

As mudanças ocorreram ao longo de anos, sendo amplamente debatidas por setores diversos, considerando os interesses estudantis. Os determinantes socioestruturais da educação, reconhecidos como elementos fundamentais das atividades pedagógicas, possibilitam a reelaboração crítica do saber escolar, em um contexto em que a opinião dos estudantes precisa estar intimamente ligada às suas condições concretas de vida (Libâneo, 1986).

Ao longo deste artigo, a apresentação desse teor cronológico permite melhor ambientação com a proposta discutida.

Na parte organizacional, ocorreram seminários promovidos pelo Consed e Undime, cujos resultados foram sistematizados na UnB, com a produção de relatórios e revisão de especialistas e gestores do MEC, além da realização de consultas públicas que reuniram mais de 40 mil contribuições.

A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a essas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições e os saberes básicos frutos da experiência humana (Delors, 1999). Essas adaptações estão presentes no documento da BNCC, que preenche uma lacuna anterior à sua formulação, quando não havia indicações explícitas do que os alunos deveriam aprender para atuar com êxito no mundo contemporâneo. A ausência dessas diretrizes poderia causar impactos diretos na qualidade educacional, gerando desigualdades nas oportunidades escolares relacionadas ao ingresso, permanência, aprendizado e construção de habilidades. A BNCC busca contemplar o desenvolvimento do direito à educação, promovendo diversidade, comprometimento e competências essenciais no sistema de ensino, além de oportunizar ao estudante condições de análise e práticas voltadas à identidade pessoal e social.

Nessa perspectiva, Libâneo (1986) cita a apropriação de conteúdos como um processo que deve ter significação humana e social. Ele defende a subordinação dos métodos ao conteúdo, evitando que o ensino se limite a um saber externo ao aluno ou seja considerado espontâneo a ele. Além disso, afirma que o método deve prever o confronto entre a experiência do aluno e o saber socialmente produzido. A estrutura de planejamento docente também é mencionada, destacando-se sua importância na organização da rotina escolar, respeitando as características próprias de cada comunidade escolar e unidade de ensino.

Os objetivos da BNCC trazem a ideia de alinhamento sendo um meio de promover a qualidade na educação. O documento apresenta um discurso voltado à melhoria estrutural e propõe práticas e soluções que se estendem por toda a educação básica. Assim, sua implementação inicial foi vista como uma inovação e ampliação do ensino, organizando o aprendizado dos alunos em etapas. Para que isso ocorra de forma eficaz, é necessário investir na formação e capacitação de professores, incentivar a troca de experiências entre docentes, escolas e redes, além de produzir materiais didáticos e elaborar estratégias planejadas de ensino, com foco no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais (Brasil, 2018).

Essa promoção da educação e da qualidade do ensino se constrói dentro de um contexto elaborado por critérios que conduzem o estudante ao domínio de conhecimentos e habilidades necessários para seu desenvolvimento na sociedade do século XXI. O objetivo é impulsionar e estimular a conclusão do ensino básico, garantindo que cada aluno esteja apto a se inserir no contexto social, promovendo seu crescimento pessoal e tornando-se capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

No contexto histórico e político, cabe ao MEC e ao Ministério da Cultura a coordenação da política nacional da Educação Básica, tendo na BNCC uma estratégia para esse desenvolvimento. Sendo assim, o MEC contou com a participação de especialistas na redação do documento, com atribuições normativas e a proposta de assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da discussão sobre a BNCC (Brasil, 2018).

A estruturação do documento da BNCC ocorre em etapas de ensino, disponibilizadas em áreas, competências de desenvolvimento ao longo de todas as fases da Educação Básica, competências em áreas do conhecimento, componentes curriculares e habilidades relacionadas a objetos de conhecimento, incluindo conteúdos, conceitos e processos (Brasil, 2018).

Essa proposta estruturada na BNCC é citada no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, por meio do conceito de educação ao longo de toda a vida, como uma possibilidade de acesso à aprendizagem no século XXI (Delors, 1999). A BNCC dispõe segmentos específicos no planejamento educacional, abrangendo a educação de crianças a partir de zero anos de idade, com direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados em diversas áreas de experiência:

- o eu, o outro e o nós;
- corpo, gestos e movimentos;
- traços, sons, cores e formas;
- escuta, fala, pensamento e imaginação;
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O documento da BNCC disponibiliza uma tabela exemplificando essa estrutura proposta para a Educação Infantil.

Os professores planejam as atividades de maneira lúdica, estimulando a imaginação e a criação em diversos espaços, com propostas que incentivam a empatia e conteúdos voltados à construção de habilidades contextualizadas ao público infantil.

No Ensino Médio, a BNCC organiza as áreas do conhecimento em relação às habilidades a serem desenvolvidas, sendo elas:

- Linguagens e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As propostas de elaboração do documento também se pautam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep). O Ideb é estruturado a partir de censos educacionais e utiliza escalas de 0 a 10, buscando atingir a média 6,0, correspondente ao desempenho de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Canadá, Estados Unidos, Inglaterra e Suécia.

A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas. Logo a partir desta fase da educação, os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida (Delors, 1999).

O Ensino Médio é um segmento inserido em avaliações nacionais, e, dentro da estrutura da BNCC, apresenta propostas fundamentadas em competências.

Quadro 13 – Habilidades e Competências BNCC

PRÁTICAS	
Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3 Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração.

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6

Fonte: a autora.

Tais contextos da BNCC reiteram os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, bem como a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, em relação ao lugar ocupado no trabalho e aos seus diferentes estatutos na sociedade do futuro (Delors, 1999).

6.1.2 Categorias

6.1.2.1 Direitos educacionais

Nesta categoria, está elencada a própria organização da legislação vigente (Lei nº 9.394/96), em suas argumentações sobre o direito de cada indivíduo à educação. As descrições abordadas ao longo da pesquisa consideram esse aspecto e trazem reflexões sobre o contexto de observação contínua durante o estudo. Além disso, são analisados os textos elucidativos da BNCC para o ensino médio, que reforçam tais direitos e sua aplicabilidade na educação básica.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

[...]

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

[...]

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

[...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. [...]

[...] § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

[...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (Brasil, 2018).

Constante, então, no documento da BNCC (2018), estão abordagens apresentadas da seguinte maneira:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação e além da necessidade de universalizar o atendimento de garantir a permanência e as aprendizagens de estudantes

A BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes. Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e a seus direitos.

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes estando comprometida na educação integral de estudantes.

6.1.2.2 Construção humanizadora

Na estrutura da BNCC, propõe-se a construção do ensino por meio de competências e habilidades, estabelecendo uma relação constante com a humanização e o desenvolvimento do jovem. Esse processo é abordado de forma a estimular a compreensão dos aspectos relacionados ao ensino médio, destacando sua importância no contexto educacional.

A seguir, são apresentados trechos da BNCC (Brasil, 2018) que enfatizam essa abordagem:

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.

Sendo um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diversos modos de estar juntos.

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estarem abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio. Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a

incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência.

O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira.

Cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo a sentirem estimulados a equacionar e resolver questões.

É necessário assumir a convicção quanto a estudantes podendo aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve:

- proporcionar atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;

- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Essas experiências propõem a estruturação básica relacionada ao trabalho e cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como

competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e

- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes:

- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
- construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.

Subjacente a todas essas finalidades, o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes:

- compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
- apropriar-se das linguagens de tecnologias digitais.

Nesse sentido, é importante os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder utilizar instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias.

6.1.2.3 Potencialidades juvenis

As potencialidades juvenis na atualidade, em um contexto midiático, também estão presentes na disciplina de Arte e na educação musical. Esta categoria estrutura-se a partir de vivências práticas e da observação de bases teóricas da BNCC, destinadas aos jovens. Dessa forma, a inserção dessas experiências permite uma abordagem mais realista e aplicável ao desenvolvimento do estudante.

Os meios de comunicação e os recursos tecnológicos podem estimular processos culturais e produtivos por meio das mídias, envolvendo estudantes e docentes em um diálogo ampliado. Há diversas possibilidades de aplicabilidade no ambiente escolar, promovendo a participação estudantil e incentivando a criatividade como elementos essenciais para a expressão e o pensamento crítico. A presença desses recursos no cotidiano escolar — como vídeos, podcasts, jornais e manifestações da cultura digital — reforça o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Essa ampliação de possibilidades para estudantes e docentes se alinha à concepção de Bourdieu (1998), que sugere um equilíbrio entre leveza social e compromisso educacional, ou seja, a capacidade de "jogar seriamente". No contexto da educação e da cultura midiática, esse

conceito pode ser aplicado na construção do conhecimento, valorizando a experiência estudantil e a interação como processo fundamental.

A Educomunicação surge como uma abordagem transformadora dentro da educação, sendo aplicada em diversas ações e projetos. No contexto deste estudo, a educomunicação foi empregada na elaboração de um projeto de estímulo à autonomia, tanto individual quanto coletiva. Esse processo iniciou-se a partir de uma situação-problema, desenvolvendo-se ao longo de meses por meio de planejamento, organização, aplicação, apropriação de resultados e avaliação. Essa estrutura possibilitou a criação de novas formas de experimentação e inovação, conforme apontado por Lauriti (1999).

Diante do consumo massivo de mídias digitais por crianças e adolescentes, torna-se imprescindível a adoção de uma postura crítica em relação ao uso e direcionamento desses recursos no ambiente educacional. O projeto aqui descrito foi implementado em uma escola pública, dentro de um curso de empreendedorismo, e resultou na produção de um livro digital contendo textos e imagens, desenvolvido de forma interdisciplinar. O sucesso do projeto foi evidenciado pelo planejamento eficiente e pela estruturação dos conteúdos, incluindo capa e elementos gráficos. Além disso, o projeto recebeu uma menção honrosa na categoria "Mediação de Conflitos no Âmbito Educacional", concedida pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/RJ).

6.1.2.4 Bases teóricas e descrição sobre um conteúdo desenvolvido enquanto projeto

O projeto aconteceu ao longo de um semestre, e, inicialmente, a turma estava indecisa quanto à situação-problema a ser investigada. A definição surgiu naturalmente a partir de um conflito ocorrido no ambiente escolar. Durante uma aula, uma estudante expressou seu desejo de seguir a carreira de medicina, mas recebeu críticas devido à sua condição socioeconômica e ao investimento pessoal necessário para essa formação.

Na conjuntura de Santos (1989), as condições sociais refletem perspectivas de âmbito social e pessoal diante de diversos aspectos. Naquele momento, a recepção da crítica representou uma simbologia de descredenciamento pessoal, pois o comentário partiu de um adulto. Isso levou os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências, empenho e objetivos, fundamentados em desejos, opiniões e vivências, mesmo dentro de um espaço de vida de menos de duas décadas.

Diante desse cenário e das provocações dos professores para questionamento, os estudantes consideraram essencial manifestar-se enquanto jovens críticos e responsáveis. Formou-se, então, um grupo de 25 alunos e professores da disciplina de Projeto de Intervenção e Empreendedorismo, que elaboraram um projeto ao longo do semestre. Essa construção, contudo, estendeu-se ao campo da memória e da reflexão pessoal, carregando significados que ultrapassam o tempo presente, perpetuando-se no hoje e no futuro. Nesse sentido, Adorno (1991) discute a necessidade da cultura e seus diferentes tipos de importância em relação às limitações e à estética.

A ideia ousada estruturou-se na criação de um livro, dividido em capítulos, sendo cada um deles desenvolvido por um estudante, com temática livre, mas seguindo a linha condutora da superação. Todos quiseram escrever histórias vividas ou desejadas, direcionadas a um leitor que pudesse se identificar com suas experiências e expressões. Habermas (1989) aborda essa postura de sujeitos que buscam o entendimento entre si, utilizando uma linguagem natural e interpretações culturalmente percebidas no mundo social comum. Assim, ao concluir cada capítulo, o autor incentivaria o leitor a perseverar e se fortalecer no processo de tomada de decisões.

A ideia de um público jovem como destinatário da obra estava presente desde o início, mas a escrita também poderia atingir outros leitores, despertando curiosidade e identificação. O único obstáculo à concretização do projeto era a viabilização da publicação. Gramsci (1982) discute a modernização como um processo que integra atividades práticas e evolui dentro de uma estrutura complexa. Dessa forma, o projeto acreditou na modernidade e na capacidade estudantil de encontrar caminhos viáveis para sua realização.

Muito além da produção escrita, houve a vivência prática da educomunicação. Cada estudante contribuiu com suas próprias experiências e conhecimentos. Pesquisaram plataformas de publicação gratuita, editores de imagem e ferramentas midiáticas, agregando diferentes competências ao processo. A pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (1997), proporcionou a produção de novas informações e conhecimento, trazendo melhorias e soluções concretas para a implementação do projeto.

Alguns alunos já tinham familiaridade com plataformas de publicação gratuita, enquanto outros dominavam a edição de imagens e conteúdos midiáticos. A soma dessas habilidades resultou na concretização do livro, que foi revisado por professores de linguagens e estruturado para publicação.

A capa do livro precisava ser representativa e traduzir o desejo coletivo dos estudantes em relação ao processo de vida. A estudante responsável pela editoração criou a imagem de

um olho e definiu o título da obra. Ainda faltava um elemento complementar. O grupo encontrou imagens de jovens ao entardecer na praia e desejou replicar essa atmosfera. Com determinação, conseguiram parcerias e organizaram uma saída em grupo ao entardecer. Um estudante da escola, fotógrafo iniciante, foi convidado para registrar as imagens.

A escola localizava-se na região serrana do Rio de Janeiro, e a praia escolhida ficava a aproximadamente 60 km de distância. Essa jornada agregou ainda mais significado ao projeto, consolidando o processo de educomunicação. O impacto foi tão positivo que o projeto despertou o interesse da mídia local e recebeu cobertura em jornais da cidade.

Posteriormente, o projeto recebeu uma menção honrosa. Houve uma noite de autógrafos com a presença de público, marcando o lançamento oficial do livro digital na internet. Simultaneamente, cada estudante recebeu um exemplar impresso e artesanal, produzido especialmente para o evento. Essa cerimônia representou não apenas a conclusão do projeto, mas também a valorização do protagonismo juvenil e da expressão coletiva dos estudantes.

6.1.2.5 Competências de linguagens e suas tecnologias no ensino médio extraídas da BNCC

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias é essencial para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade, além de possibilitar a continuidade do aprendizado. Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens (Romanelli, 2018). Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como essas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, ampliando suas possibilidades de aprender, atuar socialmente e interpretar criticamente os atos de linguagem. É importante que compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens, como mixagem, sampleamento, edição e tratamento de imagens.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), exercendo autonomia, colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, também é uma competência fundamental. Isso implica

defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, tanto em âmbito local quanto regional e global. Essa competência específica enfatiza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens. Durante sua trajetória escolar, os estudantes desenvolvem habilidades básicas requeridas para processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e produção (planejamento e organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias, desenhos e pinturas). No Ensino Médio, espera-se que ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, aprofundando a análise do funcionamento das diversas semioses para a produção de sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de forma posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais e individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável.

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade, também faz parte das competências esperadas ao final do Ensino Médio. O jovem deve apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática sobre a presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, considerando os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nessas práticas e nos discursos que as cercam. Além disso, é fundamental que valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa perspectiva, é importante que os estudantes reflitam sobre suas preferências, valores, preconceitos e estereótipos em relação às diferentes práticas corporais. Cada conjunto de práticas (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades na produção da linguagem corporal, nos valores e nos sentidos atribuídos a suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem na área.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas são aspectos fundamentais para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Ao concluir o Ensino Médio, espera-se que sejam capazes de fruir

manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e suas inter-relações dentro de uma obra, apreciando-as com base em critérios estéticos. Também se espera que reconheçam que tais critérios variam em diferentes contextos culturais e históricos, permitindo-lhes compreender melhor os efeitos de sentido, apreciação, emoção, empatia ou repulsão provocados por obras e textos.

Além disso, pretende-se que os estudantes participem ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro, bem como nas interseções entre essas expressões e outras áreas do conhecimento. Nesses processos, é importante que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, bem como a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas disponíveis, articulando suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas. Dessa forma, ampliam seus repertórios de expressão e comunicação sobre seus modos de ser, pensar e agir no mundo.

Para alcançar esses objetivos, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas quanto populares e midiáticas, atuais e históricas. Devem analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam os estilos dessas manifestações, compará-los e considerar as mudanças históricas e culturais que as caracterizam.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, é essencial para expandir as formas de produzir sentidos, engajar-se em práticas autorais e coletivas e desenvolver a capacidade de "aprender a aprender" em diversos contextos, como ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Essa competência relaciona-se ao uso de práticas de linguagem no ambiente digital, que têm transformado significativamente os diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam não apenas dominar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) do ponto de vista técnico, mas também desenvolver uma visão crítica, criativa, ética e estética sobre seus usos. Isso lhes permitirá selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos de maneira consciente e inovadora em qualquer área da vida social.

É fundamental que os estudantes possam explorar tanto as interfaces técnicas – como linguagens de programação e ferramentas diversas para edição de áudio, vídeo e imagens, realidade aumentada, criação de games, gifs, memes e infográficos – quanto as interfaces críticas e éticas. Essas habilidades possibilitam não apenas a curadoria e a triagem de

informações, mas também a criação de novos conteúdos, ressignificando e inovando com base no que já existe.

Quadro 14 – BNCC - Quadro de habilidades relacionadas às competências

(continua)

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Quadro 14 – BNCC - Quadro de habilidades relacionadas às competências

(continuação)

HABILIDADES
(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

Quadro 14 – BNCC - Quadro de habilidades relacionadas às competências

(conclusão)

HABILIDADES
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
(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.
(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.
(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.
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: a autora.

6.1.3 Estruturação recente no ensino médio

Nesta categoria, apresenta-se a mais recente estruturação proposta para o ensino médio, em consonância com os contextos abordados nesta pesquisa. A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), traz modificações significativas na organização, impactando diretamente a estrutura educacional e as diretrizes pedagógicas desta etapa de ensino.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas para o ensino fundamental e de 1.000 (mil) horas para o ensino médio, distribuídas por, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

[...]

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo temas transversais que componham os currículos de que trata o *caput* deste artigo.

[...]

Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. [...]

[...] § 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando: promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.

[...]

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

[...]

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei.

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida.

[...]

Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; [...]

[...] § 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o *caput* deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

[...]

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput*, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* deste artigo.

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.

§ 2º-B O Conselho Nacional de Educação, com participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, elaborará diretrizes nacionais de aprofundamento de cada uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do *caput* deste artigo, com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecidas as especificidades da educação indígena e quilombola.

§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo.

§ 2º-D Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos.

§ 6º A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação, e considerará:

[...]

§ 8º-A Os Estados manterão, na sede de cada um de seus Municípios, pelo menos 1 (uma) escola de sua rede pública com oferta de ensino médio regular no turno noturno, quando houver demanda manifesta e comprovada para matrícula de alunos nesse turno, na forma da regulamentação a ser estabelecida pelo respectivo sistema de ensino

[...]

Art. 2º No planejamento da expansão das matrículas no ensino médio em tempo integral, serão observados critérios de equidade, de modo a assegurar a inclusão, nas diferentes etapas e modalidades educacionais estabelecidas na legislação, dos estudantes em condição de vulnerabilidade social, da população negra, quilombola, do campo e indígena e das pessoas com deficiência.

[...]

Art. 4º As secretarias estaduais e distrital de educação elaborarão planos de ação para a implementação escalonada das alterações promovidas por esta Lei. [...]

[...] § 1º O Ministério da Educação prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal e estabelecerá, em colaboração com os sistemas estaduais e distrital de ensino, estratégias de assistência e formação das equipes técnicas das secretarias de educação, com foco na elaboração dos planos de ação a que se refere *ocaput* deste artigo.

§ 2º Na implementação do currículo do ensino médio a que se refere o inciso II *docaput* do art. 5º desta Lei, é admitida a transição para a nova configuração do ensino médio dos estudantes que cursam essa etapa da educação básica na data de publicação desta Lei.

I - até o final de 2024, o Ministério da Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas do conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);

II - no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio conforme o disposto nos arts. 35-B, 35-C, 35-D e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). [...]

Art. 6º A União, os Estados e o Distrito Federal, a fim de estimular a oferta de educação profissional e tecnológica articulada com o ensino médio, implementarão, na forma de regulamento, estratégias previstas na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, por meio da promoção de cooperação técnica da União com os Estados e o Distrito Federal, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sem prejuízo de outras formas de cooperação, e de articulação das políticas e programas constantes das Leis nºs 14.640, de 31 de julho de 2023, e Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023.

Art. 7º O art. 1º da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 1º São elegíveis ao incentivo de que trata esta Lei os estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas e das escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em todas as modalidades, e pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com prioridade aos que tenham renda *per capita* mensal até o limite estabelecido no inciso II do *caput* do art. 5º da Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023.

IV - à matrícula em ensino médio articulado com a educação profissional e tecnológica, de forma integrada ou concomitante. (NR)

Art. 8º O *caput* do art. 1º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público, referidas na alínea b do inciso I do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Art. 9º O inciso I *docaput* do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea f:

Art. 10. O art. 3º da Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, passa a vigorar com as seguintes alterações:

[...]

IV - priorizará os estabelecimentos de ensino que ofertem matrículas de ensino médio articuladas com a educação profissional e tecnológica, nas modalidades integrada ou concomitante.

§ 4º As matrículas de ensino médio em tempo integral articuladas com a educação profissional e tecnológica, fomentadas e criadas conforme disposto nesta Lei, serão priorizadas no âmbito da ação prevista no inciso I *docaput* do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. (Brasil, 2024a).

6.1.4 Prática docente

No contexto das categorias, está incluída, nesta parte brasileira, a experiência pessoal docente enquanto possibilidade de trabalho a partir da BNCC do Ensino Médio, tendo a linguagem Música como integrante da disciplina de Arte e estando conectada às propostas de tecnologias trazidas no contexto atual. Diversas possibilidades tornam-se relacionadas à educação musical enquanto prática, abrangendo instrumentos musicais, elaboração de movimentos e grupos rítmicos, considerando a diversidade na utilização de recursos disponíveis e possíveis. No contexto geral, as vivências aqui trazidas estão inseridas na disciplina Arte e na abrangência das linguagens.

As práticas educacionais e tecnológicas, na atualidade, permeiam diversos momentos, podendo estar inseridas em vivências de protagonismo estudantil e em práticas ativas, contextualizadas em projetos que partem de problemas identificados pelo docente ou pelos próprios estudantes, buscando soluções.

O universo das tecnologias no ambiente educacional se expande continuamente, consolidando-se com novos recursos. No entanto, essa evolução ocorre de forma tão rápida que, muitas vezes, torna-se difícil para o docente conhecer todas as inovações. É empolgante saber da existência de tantas ferramentas, mas seria inviável considerar o domínio completo de todas elas, pois, em um mundo de avanços tecnológicos contínuos, há uma oferta imensa de aplicativos, sites, imersões, recursos e possibilidades aplicáveis à educação. Dessa forma, mais do que nunca, é essencial um direcionamento docente diante dessa vastidão tecnológica.

Tais avanços devem ser encarados como oportunidades extremamente favoráveis, agregando valor ao processo de educação construtivista e ao protagonismo estudantil. Muitas vezes, os próprios estudantes dominam melhor as tecnologias do que os docentes, e essa troca de experiências pode ser benéfica para ambos, permitindo a valorização do estudante e estimulando uma aprendizagem mais dinâmica. A inserção do estudante como agente de produção do conhecimento não apenas amplia seu interesse e engajamento, mas também fortalece a percepção do professor sobre o papel ativo dos alunos nesse processo.

Nesta categoria, são apresentadas algumas experiências docentes para exemplificar as possibilidades de uso da tecnologia no contexto da Educação Básica, tanto em aulas de linguagens artísticas na disciplina de Arte quanto em outras disciplinas voltadas a projetos específicos.

O intuito dessa exposição de práticas docentes é promover a reflexão sobre a utilização de tecnologias no cotidiano escolar e a observação do papel do docente desde o planejamento até a conclusão dos objetivos e a apropriação dos resultados.

No ambiente escolar, a interação entre estudantes e docentes está cada vez mais permeada pelo uso de novas tecnologias. Mesmo em contextos com poucos recursos, a abordagem tecnológica tem avançado significativamente, especialmente entre as gerações mais jovens. No entanto, esse avanço também representa desafios para os docentes, uma vez que os processos educacionais mudaram drasticamente ao longo das décadas.

Ferramentas de comunicação que, há alguns anos, eram consideradas revolucionárias, hoje fazem parte do cotidiano de estudantes nativos digitais. Internet, celulares, redes sociais, aplicativos e outras mídias são componentes da realidade desses alunos e podem ser aproveitados como recursos valiosos para o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, o conceito de Tecnologia Educacional tem sido amplamente estudado, pois o objetivo da utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica está diretamente ligado à inovação educacional. No meio acadêmico, pesquisas e análises buscam compreender o impacto dessas ferramentas no ambiente escolar, assim como os desafios relacionados à falta de recursos tecnológicos em diferentes contextos educacionais.

Além disso, há, por vezes, uma resistência dos próprios docentes quanto ao uso dessas tecnologias, mesmo em acessos pessoais. Os smartphones, por exemplo, geram grandes debates sobre sua utilização em sala de aula, sendo, ao mesmo tempo, motivo de resistência por parte dos professores e de insatisfação por parte dos alunos. Talvez o equilíbrio entre esses fatores possa ser encontrado por meio de um entendimento mais aprofundado sobre a utilização pedagógica das tecnologias, envolvendo os próprios estudantes na construção dessas possibilidades.

Diante dessas reflexões, é inspirador lembrar a citação de Rubem Alves (2000) sobre os educadores serem, antes de tudo, especialistas em amor e intérpretes de sonhos, antes de se tornarem especialistas em ferramentas do saber.

Se essa realidade estiver presente no processo educacional, torna-se possível construir um ensino verdadeiramente construtivista, tecnológico, protagonista e alinhado com as necessidades do mundo atual (Alves, 2000).

6.1.5 Bases teóricas e experiências docentes

A BNCC prevê a possibilidade de utilização das tecnologias, explicitando a consolidação da aplicabilidade de recursos tecnológicos em toda a Educação Básica. Em uma de suas competências gerais, menciona a importância do uso das tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, aplicadas às práticas cotidianas de comunicação, produção de conhecimentos e resolução de problemas (Brasil, 2018).

A formação de estudantes aptos em competências e habilidades tecnológicas é um incentivo constante na BNCC, estimulando a modernização dos recursos e a utilização da tecnologia no ambiente educacional por meio de práticas pedagógicas. Algumas competências gerais do documento especificam mais diretamente a aplicabilidade da tecnologia (Brasil, 2018):

Utilizar diferentes linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, como conhecimentos ao expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos de entendimento mútuo. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais em se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018).

Estando a tecnologia citada na BNCC como parte das propostas de implementação no cotidiano dos estudantes, considera-se essencial sua utilização. Além de estar alinhada às diretrizes da BNCC, essa abordagem aproxima a prática educacional da realidade dessa geração digital, ampliando as possibilidades de compreensão dos alunos.

As interações em ambientes virtuais, seja por meio de smartphones, tablets ou outros recursos tecnológicos, já integram o universo de comunicação dos estudantes. Cabe ao professor estimular esse conhecimento na prática educacional, identificando possibilidades de utilização no meio digital por meio de pesquisas, grupos de discussão, produções audiovisuais, ambientes virtuais e outras alternativas.

O autor Canclini (2013) aborda a vivência tecnológica em diferentes manifestações culturais, como pintura, arquitetura, histórias em quadrinhos e simbologia de monumentos, refletindo sobre as migrações multidirecionais interligadas às tecnologias, como vídeos, entre outras. Em sua visão, há um cruzamento entre o culto e o popular, evidenciando a autogeração de tradições nas camadas populares e a desconstrução das ordens habituais de percepção da arte erudita.

Harasim (2005) discute o ciberespaço e os sistemas de conexão entre pessoas ao redor do mundo, destacando a internet como um meio que permite transformar qualquer ambiente com acesso à rede em uma sala de aula global. Segundo o autor, ao se conectar à internet, o aluno converte a tela do dispositivo em uma janela para o conhecimento.

Outra citação pertinente é a de Lévy (1993), que apresenta as tecnologias intelectuais como instrumentos para o pensamento e para a renovação cultural ao longo da história da inteligência.

Marcuschi (2010) destaca a comunicação humana sob a influência do contexto histórico e social, considerando os gêneros discursivos como dinâmicos e moldados pelas necessidades de comunicação, atendendo à expressão do ser humano.

Já Ramalho (2010) discute as mídias sociais como ferramentas para fins pessoais e comerciais, incentivando seu uso eficiente na disponibilização de conteúdos na internet.

Rumble (2003), por sua vez, aborda os recursos tecnológicos na educação, incluindo o ensino a distância, destacando que, embora a infraestrutura de atuação dos gestores seja diferente nesse cenário, os desafios e as competências necessárias permanecem semelhantes.

Siemens (2012), em sua teoria do Conectivismo, contribui para a compreensão da aprendizagem mediada pela tecnologia, propondo que o conhecimento seja construído a partir de conexões estabelecidas em redes, motivando interações significativas.

As escolhas bibliográficas trazidas neste artigo estruturam-se a partir de uma reflexão sobre o contexto escolar e as tecnologias digitais. Os estudantes frequentemente buscam inserir suas vivências pessoais, sejam elas sonoras ou midiáticas, migrando suas práticas do universo global para o ambiente escolar. Esse movimento possibilita a transformação das telas em janelas do conhecimento, promovendo protagonismo estudantil e a aplicabilidade das mídias sociais no contexto educacional. Assim, por meio dessas interações, as aulas podem trabalhar competências e habilidades amplas de conexão, utilizando os recursos digitais para a construção do conhecimento.

Aqui, no sentido de trazer experiências enquanto docente de arte em rede pública no Brasil no segmento do ensino médio, estão descritas algumas vivências sendo conteúdo de observação na categoria de análises quanto à vivência docente em aulas de Arte, de maneira a trazer práticas de observação pessoal quanto ao planejamento docente em iniciativa própria, em grande percurso da vida docente e que permeia as atividades com propostas de interação. Algumas dessas experiências exitosas incluem as dispostas aqui de maneira a corroborar quanto a aplicabilidade de propostas, sendo algumas dessas atividades:

Visitas virtuais a museus, preferencialmente com recursos que permitam o trajeto pelo interior do espaço expositivo, são uma das propostas desenvolvidas. Um desses trabalhos foi realizado com base nas pinturas de Monet, especialmente em seus jardins. A provocação inicial da aula partiu de uma interrogação: *Qual paisagem é avistada da sua janela?* Cada estudante foi levado a refletir sobre o que via a partir de sua própria residência. Em muitos casos, as realidades pessoais foram inicialmente apresentadas como de menor valia, como se a apropriação do próprio ambiente fosse desvalorizada. Imagens de paisagens inóspitas ou em declínio surgiram, mas, com o estímulo docente, os estudantes iniciaram uma busca por diferentes paisagens, compreendendo a importância do seu próprio olhar no contexto da arte.

Após essa vivência inicial, iniciou-se o contato com a pesquisa sobre Monet e sua arte. Os estudantes compartilharam suas impressões sobre as características de suas pinturas e descobertas relacionadas ao artista. Em seguida, realizaram uma visita virtual à residência de Monet, explorando internamente cada cômodo, vivenciando o olhar do pintor através das janelas de Giverny e percorrendo virtualmente seus famosos jardins. A experiência da pintura sob essa nova perspectiva foi enriquecedora. Ainda utilizando o recurso tecnológico, os estudantes buscaram obras de arte inspiradas no ambiente dos jardins de Monet, identificando elementos naturais semelhantes em suas próprias localidades. Ao concluírem a experiência, muitas vezes expressaram satisfação, relatando que jamais tinham imaginado esse percurso e que gostariam de compartilhá-lo com outras pessoas.

Nesse mesmo âmbito da utilização de recursos midiáticos na disciplina de Arte, destacam-se também experiências exitosas com ferramentas do Google e do Google Cultura e Arte. Um mundo de possibilidades se abre por meio dessas plataformas, permitindo acesso a pinturas, sons, moda, arquitetura e releituras de imagens de obras de arte. Uma das atividades realizadas envolveu a observação e reprodução de pinturas famosas por meio de fotografias. Cada estudante escolheu uma obra e criou uma releitura em imagem pessoal. Um exemplo foi a pintura da Mona Lisa, na qual uma aluna se caracterizou de forma similar à obra, recriando-a em uma fotografia própria. Outro estudante, responsável pelas edições de imagem, trabalhou nos ajustes de enquadramento e outros aspectos visuais. Posteriormente, as imagens foram impressas em papel brilhante e exibidas em diversas ocasiões na escola e em outros contextos educacionais.

Outra proposta tecnológica de arte desenvolvida foi a construção coletiva de obras de arte utilizando peças de jogos, com cada estudante posicionado em um local diferente – muitas vezes em sua própria residência. A montagem acontecia de maneira colaborativa, e os alunos conseguiam visualizar, em tempo real, os movimentos das peças realizadas por outros

colegas. No site Google Cultura e Arte, outras experiências foram exploradas, como a funcionalidade de selfie que permite encontrar obras de arte com traços semelhantes aos do usuário, além da possibilidade de criação sonora inspirada em Kandinsky, unindo música e cores em composições autorais, que podiam ser compartilhadas digitalmente.

Ainda dentro dessas propostas tecnológicas, os estudantes realizaram uma vivência sonora com musicogramas (partituras musicais representadas por símbolos), criando um grupo musical utilizando garrafas plásticas recicladas preenchidas com areia. As garrafas foram coletadas após o lanche escolar, higienizadas pelos alunos e transformadas em instrumentos sonoros para acompanhamento dos musicogramas. Além disso, os estudantes gravaram vídeos demonstrando o processo de ensaio e apresentaram o resultado final para outras turmas da escola.

Outra experiência significativa foi a produção de gravações de áudio no estilo radionovela. Essa atividade ocorreu dentro de um curso de empreendedorismo, tendo como situação-problema a abordagem do preconceito. Os estudantes criaram um formulário online e o divulgaram por toda a escola, coletando relatos anônimos sobre experiências reais de preconceito vividas ou testemunhadas. Cada relato foi gravado por diferentes grupos de alunos, que encenaram as situações de forma improvisada, refletindo profundamente sobre o impacto de cada história. O formulário incluía um campo de autorização, garantindo que os relatos fossem utilizados com o consentimento dos autores.

As gravações foram realizadas por meio de smartphones, em um pequeno espaço adaptado na escola para minimizar ruídos. Durante o processo, os alunos se revezaram nos papéis e buscaram inserir efeitos sonoros, tornando as encenações mais imersivas. Paralelamente, realizaram pesquisas sobre figuras históricas que, em algum momento de suas trajetórias, enfrentaram preconceitos em diferentes áreas da sociedade. A experiência proporcionou momentos de grande empolgação, com diversas horas dedicadas a gravações, regravações e edição de áudios, além de um profundo envolvimento emocional por parte dos participantes.

As atividades então possíveis no contexto escolar no âmbito da arte, tendo a linguagem musical pode apresentar amplitude de possibilidades.

6.2 Espanha

6.2.1 Estrutura da legislação espanhola LOMLOE

A Legislação Orgânica 2/2006, de 3 de maio, estabelece que o ciclo do ESO compreende quatro cursos, tendo como objetivo garantir que os alunos adquiram os elementos básicos da cultura, especialmente em suas vertentes humanística, artística, científico-tecnológica e motora; desenvolvam e consolidem hábitos de estudo e trabalho, bem como hábitos de vida saudáveis; obtenham preparação adequada para sua incorporação em estudos posteriores ou no mercado de trabalho; e sejam treinados para exercer seus direitos e obrigações na vida como cidadãos.

A Legislação Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação (LOE), reconhece que as sociedades atuais atribuem grande importância à educação dos jovens, pois dela depende tanto o bem-estar individual quanto o coletivo. Para qualquer pessoa, a educação é o meio mais adequado para desenvolver ao máximo suas capacidades, construir sua personalidade, moldar sua própria identidade e configurar sua compreensão da realidade, integrando as dimensões cognitiva, afetiva e axiológica. Para a sociedade, a educação representa o meio mais eficaz de transmitir e, ao mesmo tempo, renovar a cultura, a riqueza do conhecimento e os valores que a sustentam. Além disso, permite extrair o máximo potencial das fontes de riqueza, promover a convivência democrática, garantir o respeito às diferenças individuais, incentivar a solidariedade e evitar a discriminação, com o objetivo fundamental de alcançar a necessária coesão social.

A Espanha tem aderido de forma decisiva a esse processo por meio de diversas leis educacionais. A Lei 14/1970, de 4 de agosto, Geral da Educação e Financiamento da Reforma Educativa (LGE), e a Lei Orgânica 8/1985, de 3 de julho, que regulamenta o Direito à Educação (LODE), declararam a educação como serviço público, possibilitando sua generalização. Posteriormente, a Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, sobre a Organização Geral do Sistema Educativo (LOGSE), estabeleceu o período de escolaridade obrigatória em dez anos e promoveu a formação profissional. Como consequência desse processo, ao final do século XX, os jovens espanhóis passaram a frequentar a escola dos 6 aos 16 anos, sendo comum que iniciassem a escolaridade mais cedo e a prolongassem para além desse período.

Também há um compromisso determinado com os objetivos educacionais estabelecidos pela União Europeia e pela UNESCO. Essas instituições propuseram-se a melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação, aprimorar a formação

de professores, promover a sociedade do conhecimento, garantir o acesso de todos às tecnologias de informação e comunicação, aumentar as matrículas em estudos científicos, técnicos e artísticos, aproveitar ao máximo os recursos disponíveis e ampliar o investimento em recursos humanos. Finalmente, essas instituições propuseram a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Propôs a construção de ambientes de aprendizagem abertos, a promoção da cidadania ativa, da igualdade de oportunidades e da coesão social, bem como a aquisição de conhecimentos e competências que permitam desenvolver os valores de cidadania democrática, vida em comum, desejo de continuar a aprender e capacidade de aprender por si próprios. A todos estes objetivos estabelecidos na LOE e de acordo com os objetivos europeus, que continuam válidos e necessitam de atualização, acrescentam-se outras abordagens da recente Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável em relação à educação. No entanto, é verdade que algumas das abordagens planeadas em 2006, depois dos anos que passaram, necessitam de actualização para serem alcançadas. Reconhece a importância de abordar o desenvolvimento sustentável de acordo com as disposições da Agenda 2030.

Assim, a educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global deve ser incorporada nos planos e programas educativos de toda a educação obrigatória. Valores e atitudes que todas as pessoas precisam para viver uma vida frutífera, tomar decisões informadas e assumir um papel ativo – tanto local como globalmente – na abordagem e resolução de problemas comuns a todos os cidadãos do mundo.

A educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global inclui a educação para a paz e os direitos humanos, a compreensão internacional e a educação intercultural, bem como a educação para a transição ecológica, sem descuidar a ação local, essencial para enfrentar a emergência climática, para que os alunos saibam quais as consequências do nosso quotidiano, das ações, no planeta e, consequentemente, gera-se empatia com seu ambiente natural e social.

É também assegurada a homologação de competências, conteúdos e critérios de avaliação dos aspectos básicos em propostas educacionais, que no seu conjunto constituem o que se designa por ensinamentos mínimos, e às administrações educativas o estabelecimento de ensinamentos no âmbito educacional. É recuperada a distribuição de competências entre o Estado e as Comunidades Autônomas em relação aos conteúdos básicos do ensino mínimo, determinando que 50% da carga horária letiva seja destinada para as Comunidades

Autônomas que tenham língua cooficial, e 60% para as que não a tenham, estabelecendo também a atribuição de uma percentagem aos centros.

Além disso, há a possibilidade de estabelecer propostas de ensinos do sistema educativo espanhol e de outros sistemas educativos, conducentes aos respetivos títulos. No exercício da sua autonomia, os centros poderão adotar experiências, programas educativos, planos de trabalho, formas de organização, regras de convivência ou ampliação do calendário escolar ou do horário letivo de áreas ou disciplinas, nos termos estabelecidos pelas Administrações educativas e cumprindo algumas condições específicas.

Estão delineados aspectos de projetos educativos, que devem incluir aqueles relativos a valores, objetivos e prioridades de ação, bem como alguns aspectos que devem necessariamente ser incorporados. Como novidade, fica estabelecido que o projeto educativo deverá incluir um plano de melhorias do centro, que será revisto periodicamente.

6.2.2 Categorias

6.2.2.1 *Direitos educacionais*

Nestas novas circunstâncias, é necessário dar importância a diversas abordagens fundamentais para adaptar o sistema educativo às exigências do tempo atual. Em primeiro lugar, a Lei inclui o enfoque nos direitos da criança entre os princípios orientadores do sistema, conforme estabelecido na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), reconhecendo o interesse superior do menor, seu direito à educação e a obrigação do Estado em garantir o efetivo cumprimento desses direitos.

A adaptação do sistema educacional passa, necessariamente, por proporcionar uma formação integral, centrada no desenvolvimento de competências. Essa formação deve ser equilibrada, incorporando componentes de aprendizado associados à comunicação, à formação artística, às humanidades, às ciências e tecnologias e à atividade física. Ao mesmo tempo, à medida que a escolaridade avança, o sistema deve proporcionar uma base essencial para a continuidade da formação académica ou profissional.

Dessa forma, é necessário promover a presença incontornável de elementos que constituem a base do conhecimento em suas respectivas áreas, como a matemática, no campo das ciências e da tecnologia, e as línguas, no campo das humanidades e ciências sociais. Essas disciplinas são fundamentais para o avanço em cada área do saber. Somente essas condições

garantem que a educação cumpra sua função orientadora, favorecendo todas as opções de formação subsequentes.

A legislação também propõe uma nova redação para os artigos dedicados ao ESO. Nessa fase, deve-se promover uma aprendizagem competente, autônoma, significativa e reflexiva em todas as disciplinas previstas na legislação, permitindo que sejam integradas por áreas.

Além disso, a compreensão leitora, a expressão oral e escrita, a comunicação audiovisual, a competência digital, o empreendedorismo, a promoção do espírito crítico e científico, a educação emocional e de valores, a educação para a paz e a não violência e a criatividade deverão ser trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas.

Por fim, a educação para a saúde será promovida de maneira abrangente e interdisciplinar, incluindo temas como educação afetivo-sexual, igualdade de gênero, formação estética, respeito mútuo e cooperação entre os alunos.

No quarto ano do ESO, são especificadas as disciplinas que todos os alunos devem frequentar, além de outras três, escolhidas a partir de um grupo que será estabelecido pelo Governo, após consulta às Comunidades Autônomas. Neste quarto curso, que terá um caráter orientador, buscando facilitar a escolha das disciplinas pelos alunos, poderão ser estabelecidos agrupamentos dessas disciplinas em diferentes opções, direcionadas para as diversas modalidades de bacharelado e para as áreas de formação profissional.

Às disciplinas estabelecidas como obrigatórias, acrescenta-se a possibilidade da oferta de disciplinas optativas, com a novidade de que podem ser configuradas como trabalho monográfico ou projeto de colaboração com serviço comunitário. Em um dos cursos dessa etapa, todos os alunos deverão cursar Educação em Valores Cívicos e Éticos, que terá especial atenção à reflexão ética e incluirá conteúdos relacionados ao conhecimento e respeito pelos Direitos Humanos e da Infância, aos direitos incluídos na Constituição Espanhola, à educação para o desenvolvimento sustentável e a cidadania global, à igualdade entre mulheres e homens e ao valor do respeito à diversidade.

Estão estabelecidos os princípios pedagógicos que devem nortear as propostas dos centros aos seus alunos. Essas propostas devem se reger pelo princípio da inclusão educativa. Recuperam-se os chamados Programas de Diversificação Curricular, que permitem a modificação do currículo a partir do terceiro ano do ESO, para os alunos que não têm condições de promoção para esse nível. Os objetivos da etapa e as competências correspondentes serão alcançados com uma metodologia específica. Esses programas de diversificação curricular terão como objetivo a obtenção do título de Licenciado no ESO.

Está regulamentada a avaliação da aprendizagem dos alunos do ESO, que será contínua, formativa e integrativa. As decisões sobre a promoção dos alunos de um curso para outro serão adotadas coletivamente pela equipe docente, levando em consideração o cumprimento dos objetivos, o grau de aquisição das competências estabelecidas e a avaliação das medidas que favorecem o progresso do estudante.

Os alunos serão promovidos para o próximo curso quando a equipe docente considerar que a natureza das disciplinas não aprovadas lhes permite prosseguir com sucesso para o ano seguinte. Além disso, deve-se avaliar se há expectativas favoráveis de recuperação, e se essa promoção beneficiará sua evolução acadêmica. Em qualquer caso, serão promovidos os alunos que tenham atingido os objetivos das disciplinas ou áreas estudadas ou que tenham avaliação negativa em uma ou duas disciplinas.

Os projetos educativos dos centros deverão regulamentar a atuação da equipe docente responsável pela avaliação, em conformidade com o estabelecido pelas Administrações Educacionais. A permanência no mesmo curso deve ser compreendida como uma medida excepcional, sendo permitida apenas uma vez no mesmo curso e, no máximo, duas vezes ao longo da escolaridade obrigatória.

Os alunos que, ao concluírem o ESO, tiverem atingido as competências e objetivos da etapa, obterão o título de Licenciado no ESO, conforme as decisões adotadas coletivamente pelos seus docentes. Esse título permitirá o acesso ao bacharelado, à formação profissional de nível intermediário e, mediante aprovação na prova correspondente, aos ciclos intermediários de artes plásticas e design, bem como ao ensino esportivo de nível intermediário. Além disso, possibilitará o acesso ao mercado de trabalho.

É importante destacar que todos os alunos que concluem o ESO, além de poderem ingressar no mercado de trabalho, devem ter opções de formação complementar. Por essa razão, os alunos que não obtiverem o grau correspondente receberão uma certificação oficial, indicando o número de anos concluídos e o nível de aquisição das competências. Da mesma forma, terão acesso a um aconselhamento de orientação individualizado, que incluirá propostas sobre a opção ou opções acadêmicas e profissionais mais adequadas para cada jovem.

6.2.2.2 Construção humanizadora

Nesta categoria estão os objetivos da LOMLOE e competências na disciplina de Música, englobando a construção educacional do jovem em propostas no desenvolvimento de habilidades.

Alteração da Lei Orgânica 8/1985, de 3 de julho, que regulamenta o Direito à Educação.

São modificados os seguintes artigos e disposições da Lei Orgânica 8/1985, de 3 de julho, que regulamenta o Direito à Educação, passando a ter a seguinte redação:

Um quarto artigo.

programas de diversificação curricular terão como objetivo a obtenção do título de Licenciado no Ensino Secundário Obrigatório.

a) Receber uma educação, com a máxima garantia de qualidade, de acordo com os fins estabelecidos na Constituição, no correspondente Estatuto de Autonomia. (Educagob, [2024]).

6.2.2.2.1 *Desenvolvimento, competências e estruturação proposta no Ensino Secundário Obrigatório*

A cultura e as expressões artísticas são compreendidas como reflexos das sociedades passadas e presentes. A música, enquanto gênero artístico, não é apenas uma forma de expressão pessoal resultante de percepções individuais, mas também uma linguagem por meio da qual se reproduzem realidades culturais (Salinas, 2020). Portanto, é fundamental compreender e valorizar o papel que a música desempenha como uma das artes que compõem o patrimônio cultural, bem como reconhecer e apreciar sua ligação com diferentes ideias e tradições.

Através da disciplina de Música, os alunos do ESO aprendem a compreender e valorizar as funções da música, além de desenvolverem a capacidade de expressar-se por meio dela, tanto como arte independente quanto em sua interação com a dança.

A música contribui ativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor dos alunos. O processo de aprendizagem musical, baseado na análise dos elementos das linguagens musicais e na contextualização das produções musicais, aliado ao trabalho da prática vocal e instrumental, favorece o aprimoramento da atenção, percepção, memória, abstração, lateralidade, respiração e postura corporal, além de contribuir para um bom desenvolvimento psicomotor (Sánchez, 2019). Além disso, há o aprimoramento da sensibilidade emocional e do controle das emoções, bem como o fortalecimento da empatia e do respeito pela diversidade cultural, trabalhados por meio da escuta ativa, da criação e da performance musical.

Tanto a compreensão quanto a internalização e a mimese de diferentes produções artísticas são fundamentais para que os alunos possam recriar e projetar sua criatividade e emoções através da música, como meio de expressão individual e coletiva. Esses processos permitirão que desenvolvam atitudes de respeito pela diversidade e valorizem a perseverança

necessária ao domínio técnico da voz, do corpo, dos instrumentos musicais ou das ferramentas analógicas e digitais ligadas à música.

As competências específicas da disciplina consolidam e desenvolvem aquelas adquiridas na área da Educação Artística durante a etapa educativa anterior. No ESO, essas competências são estruturadas com base em três eixos intimamente relacionados: a primeira competência específica está relacionada ao desenvolvimento da identidade e à recepção cultural; a segunda e a terceira contribuem para a autoexpressão por meio da criação e interpretação; e a quarta foca na produção artística. A aquisição dessas quatro competências específicas deve ser realizada por meio de uma aprendizagem baseada na prática, permitindo que os alunos vivenciem a música e a dança de forma ativa e significativa.

Os critérios de avaliação da disciplina são propostos como ferramentas para medir o nível de aquisição de competências específicas, tendo em conta as suas componentes cognitivas, processuais e atitudinais.

Por sua vez, os conhecimentos básicos estão articulados em três blocos que integram os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para alcançar competências específicas. Na rubrica “Escuta e percepção”, englobam-se os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do conceito de identidade cultural, por meio de uma abordagem à dança e ao patrimônio musical como fonte de fruição e enriquecimento pessoal. O bloco “Interpretação, improvisação e criação cênica” inclui os conhecimentos que permitem aos alunos expressarem-se por meio da música, aplicando, de forma progressivamente autônoma, diferentes técnicas musicais e de dança. E, por fim, no bloco referente a “Contextos e culturas”, são reunidos conhecimentos relativos a diferentes gêneros e estilos musicais, que ampliam o horizonte de referências a outras tradições e imaginários.

Para melhorar as capacidades dos alunos, propõe-se a concepção de situações de aprendizagem que, consideradas em uma perspectiva global, permitam a aplicação dos conhecimentos, competências e atitudes previamente adquiridos, bem como o desenvolvimento e a aquisição de novos que complementem os anteriores. As situações de aprendizagem favorecerão a ligação da aprendizagem da disciplina de Música com a de outras disciplinas, não só de natureza artística. Por exemplo, a relação da matemática com as relações rítmicas e estruturais, as qualidades físicas do som, a conexão entre linguagem e música, a simbiose do texto e da linguagem com as melodias, ou a necessidade de conhecer o contexto histórico para compreender o porquê das diferentes expressões musicais e de dança.

6.2.2.2.2 *Competências*

Analisar obras de diferentes épocas e culturas, identificando as suas principais características estilísticas e estabelecendo relações com o seu contexto, valorizando o patrimônio musical e dançante como fonte de fruição e enriquecimento pessoal. A aquisição dessa competência passa por aprender a identificar as principais características estilísticas da música e da dança de diferentes períodos e culturas, bem como relacioná-las com as características do seu contexto histórico, valorizando sua importância nas transformações sociais em que essas artes se inserem.

Obras representativas devem ser analisadas a partir da escuta ativa ou da visualização ativa, podendo ser acessadas ao vivo ou por meio de reproduções analógicas ou digitais. Será também útil comentar textos e imagens, além de consultar fontes bibliográficas ou outros materiais nos diversos suportes utilizados para o registro, conservação ou divulgação dessas obras. A incorporação da perspectiva de gênero nessa análise permitirá aos alunos compreenderem a imagem e o papel da mulher nas obras estudadas, favorecendo uma abordagem que ajude a identificar mitos, estereótipos e papéis de gênero transmitidos por meio da música e da dança.

A contextualização das obras possibilitará sua adequada avaliação como produtos de um determinado período e contexto social, ao mesmo tempo em que permitirá a reflexão sobre sua evolução e relação com o presente. Dessa forma, além de recorrer aos diferentes gêneros e estilos musicais que fazem parte do cânone ocidental, é aconselhável estar atento à música e à dança de outras culturas, bem como às presentes no cinema, teatro, televisão, videogames e redes sociais. Também é importante considerar aquelas que compõem o imaginário dos alunos, identificando traços e intenções comuns que auxiliam na sua melhor compreensão e avaliação. Além disso, durante as atividades de acolhimento ativo, será incentivado o desenvolvimento de hábitos auditivos saudáveis, sensibilizando os alunos para os problemas derivados da poluição sonora e do consumo indiscriminado de música.

Explorar as possibilidades expressivas das diferentes técnicas musicais e de dança, por meio de atividades de improvisação, visa incorporá-las ao repertório pessoal de recursos e desenvolver critérios para a seleção das técnicas mais adequadas à intenção expressiva. A descoberta e exploração dessas possibilidades expressivas permite ao aluno adquiri-las, enriquecer seu repertório pessoal de recursos e aprender a selecionar e aplicar as técnicas mais adequadas a cada necessidade ou intenção.

A improvisação, seja planejada ou livre, constitui um meio ideal para realizar essa exploração. Em sala de aula, as atividades de improvisação oferecem aos alunos a oportunidade de descobrir e aplicar, individualmente ou em grupo, diferentes técnicas musicais e de dança por meio do uso da voz, do corpo, de instrumentos musicais ou de ferramentas analógicas e digitais. Da mesma forma, a improvisação é uma ferramenta útil para aprender a selecionar as técnicas que melhor se adaptam às ideias, sentimentos e emoções que se pretende captar em uma determinada peça musical ou dança.

A interpretação individual ou em grupo de obras musicais e de dança favorece a compreensão dessas produções e seu reconhecimento como parte do patrimônio cultural, além de ampliar as possibilidades de expressão pessoal, utilizando estratégias e técnicas vocais, corporais ou instrumentais típicas dessas linguagens artísticas.

O corpo e os instrumentos musicais constituem, juntamente com as ferramentas tecnológicas, os meios de expressão para a interpretação de obras de música e dança já existentes. No entanto, sua execução exige o uso de técnicas e habilidades que devem ser adquiridas de forma orientada, ao mesmo tempo em que suas possibilidades expressivas são descobertas e exploradas. Nesse sentido, é fundamental tomar consciência da importância da expressão na interpretação musical.

A leitura e análise de partituras, a audição ou visualização de obras, bem como os ensaios em sala de aula, constituem momentos e espaços de aquisição dessas competências e técnicas de interpretação individual e de grupo. A interpretação individual permite trabalhar aspectos como concentração, memorização e expressão artística pessoal. Por sua vez, a interpretação em grupo favorece o desenvolvimento da capacidade de desempenhar diversas funções e de ouvir outras pessoas durante a execução das peças. Tanto a assimilação de técnicas de interpretação quanto a execução de peças dentro ou fora da sala de aula tornam necessária a aquisição de outras estratégias e competências que ajudem os alunos a gerirem adequadamente a frustração que o próprio processo de aprendizagem pode gerar, bem como a manter a concentração, superar a insegurança e o medo do palco durante as apresentações. Essas estratégias de controle e gestão das emoções ajudarão os alunos a desenvolverem sua autoestima e permitir-lhes-ão enfrentar com maior confiança as situações de incerteza e os desafios que terão de enfrentar.

A realização de propostas artístico-musicais, individuais ou colaborativas, é uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Essas propostas podem ir desde a interpretação ou criação de simples peças vocais, coreográficas ou instrumentais até à organização de projetos multidisciplinares partilhados com outras disciplinas. O processo de

criação envolve a seleção dos elementos da linguagem musical, das ferramentas analógicas ou digitais e da mídia musical ou de dança mais adequada. Trata-se de gerar discursos coerentes que combinem conhecimentos de forma global e se ajustem à ideia e intenção do projeto, bem como às características do espaço e do público-alvo. Além disso, o respeito pelos direitos autorais e pela propriedade intelectual deve ser garantido.

A capacidade de formulação de propostas coletivas, cujo resultado é a criação de produtos musicais ou de dança, aliada à participação ativa na concepção e implementação deles, assumindo diferentes funções num contexto colaborativo, contribui não só para o desenvolvimento da criatividade, mas também para a capacidade de trabalhar em equipe. A participação nessas propostas de grupo permite aos alunos compreenderem e aprenderem com suas próprias experiências, mas também com as experiências de seus colegas. Da mesma forma, permite valorizar e respeitar diferentes contribuições e opiniões, compreendendo a importância do trabalho coletivo como meio para atingir um objetivo comum. A vivência e reflexão sobre as diferentes fases do processo criativo ajudam os alunos a descobrirem e identificarem oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional ligadas à música e à dança.

6.2.2.2.3 Competências, critérios de avaliação e conhecimentos básicos primeiros anos do Ensino Secundário Obrigatório

Analisar obras de diferentes épocas e culturas, identificando as suas principais características estilísticas e estabelecendo relações com o seu contexto, para valorizar o património musical e dançante como fonte de fruição e enriquecimento pessoal. Critérios de avaliação: identificar as principais características estilísticas de obras musicais e de dança de diferentes épocas e culturas, evidenciando uma atitude de abertura, interesse e respeito ao ouvi-las ou visualizá-las. Explicar, com atitude aberta e respeitosa, as funções desempenhadas por determinadas produções musicais e de dança, relacionando-as com as principais características do seu contexto histórico, social e cultural. Estabelecer ligações entre manifestações musicais e de dança de diferentes épocas e culturas, avaliando a sua influência na música e na dança atuais.

Explorar as possibilidades expressivas de diferentes técnicas musicais e de dança, através de atividades de improvisação, para incorporá-las no repertório pessoal de recursos e desenvolver os critérios de seleção das técnicas mais adequadas à intenção expressiva. Critérios de avaliação: participar, com iniciativa, confiança e criatividade, na exploração de

técnicas musicais e de dança básicas, através de improvisações programadas individuais ou em grupo, em que se utilizam a voz, o corpo, instrumentos musicais ou ferramentas tecnológicas. Expressar ideias, sentimentos e emoções em atividades programadas de improvisação, selecionando as técnicas mais adequadas dentre aquelas que compõem o repertório pessoal de recursos.

Ler partituras simples, identificando de forma orientada os elementos básicos da linguagem musical, com ou sem apoio auditivo. Utilizar técnicas básicas de interpretação vocal, corporal ou instrumental, aplicando estratégias de memorização e valorizando os ensaios como espaços de escuta e aprendizagem. Interpretar corretamente peças musicais e de dança simples, individualmente e em grupo, dentro e fora da sala de aula, controlando a ansiedade e o medo do palco de forma orientada e mantendo a concentração.

Propostas artístico-musicais, utilizando a voz, o corpo, instrumentos musicais e ferramentas tecnológicas, para potencializar a criatividade e identificar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional. Critérios de avaliação: planejar e desenvolver, com criatividade, propostas artístico-musicais, individuais e colaborativas, utilizando meios musicais e de dança, bem como ferramentas analógicas e digitais. Participar ativamente no planejamento e execução de propostas artístico-musicais colaborativas, valorizando as contribuições dos demais integrantes do grupo e descobrindo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional.

Conhecimento básico:

- Escuta e percepção. Silêncio, som, ruído e escuta ativa;
- Sensibilidade à poluição sonora e criação de ambientes auditivos saudáveis;
- Obras musicais e de dança: análise, descrição e avaliação das suas características básicas. Gêneros de música e dança;
- Instrumentos: classificação geral dos instrumentos por famílias e características.

Grupos. Compositores, artistas e intérpretes internacionais, nacionais, regionais e cada lugar proposto;

- Concertos, apresentações musicais e outras manifestações artístico-musicais ao vivo e gravadas. Mitos, estereótipos e papéis de gênero transmitidos através da música e da dança;

- Estratégias de busca, seleção e reprocessamento de informação confiável, relevante e de qualidade. Regras básicas de comportamento na recepção musical: respeito e valorização;
- Interpretação, improvisação e criação cênica. A partitura: identificação e aplicação de grafias, leitura e escrita musical. Elementos básicos da linguagem musical;
- Tonalidade: escalas musicais, armadura de clave e acordes básicos. Texturas. Formas musicais ao longo dos períodos históricos e hoje;
- Principais gêneros musicais e performativos do patrimônio cultural;
- Repertório vocal, instrumental ou corporal individual ou em grupo de diferentes tipos de música da própria herança musical e de outras culturas;
- Técnicas básicas de interpretação: técnicas vocais, instrumentais e corporais, técnicas de estudo e controle de emoções;
- Técnicas de improvisação guiada e livre. Projetos musicais e audiovisuais: uso da voz, do corpo, de instrumentos musicais, de mídias e de aplicações tecnológicas;
- Propriedade intelectual e cultural: abordagens éticas e responsáveis. Hábitos de consumo musical responsável;
- História da música e dança ocidental: períodos, características, gêneros, vozes, instrumentos e grupos;
- Música tradicional em Espanha e sua diversidade cultural: instrumentos, cantos, danças e danças;
- Tradições musicais e de dança de outras culturas ao redor do mundo. Música popular, urbana e contemporânea. Som e música em meios audiovisuais e tecnologias digitais.

6.2.2.2.4 *Competências, critérios de avaliação e conhecimentos básicos*
de: quarto Ensino Secundário Obrigatório

Analisar obras de diferentes épocas e culturas, identificando as suas principais características estilísticas e estabelecendo relações com o seu contexto, para valorizar o patrimônio musical e dançante como fonte de fruição e enriquecimento pessoal. Critérios de avaliação: analisar obras musicais e de dança de diferentes épocas e culturas, identificando as suas características estilísticas, explicando a sua relação com o contexto e demonstrando uma atitude de abertura, interesse e respeito ao ouvi-las ou visualizar. Avaliar criticamente os hábitos, gostos e referências musicais e de dança de diferentes épocas e culturas, refletindo sobre a sua evolução e a sua relação com os da atualidade.

Explorar as possibilidades expressivas de diferentes técnicas musicais e de dança, através de atividades de improvisação, para incorporá-las no repertório pessoal de recursos e desenvolver os critérios de seleção das técnicas mais adequadas à intenção expressiva. Critérios de avaliação: participar tendo criatividade, na exploração de técnicas musicais e de dança mais complexas, através de improvisações livres e programadas, individuais ou em grupo, em que sejam utilizadas o corpo, instrumentos musicais ou ferramentas tecnológicas. Criar peças musicais ou de dança estruturadas, baseadas em atividades de improvisação, selecionando as técnicas do repertório pessoal de recursos mais adequadas à intenção expressiva.

Produzir musicais e de dança, gerindo adequadamente as emoções e utilizando diversas estratégias e técnicas vocais, corporais ou instrumentais, para ampliar as possibilidades de expressão pessoal. Critérios de avaliação: leitura de partituras simples, identificando os elementos básicos da linguagem musical e analisando as estruturas das peças de forma orientada, com ou sem apoio auditivo. Utilizar diferentes técnicas de interpretação vocal, corporal ou instrumental, aplicando estratégias de memorização e valorizando os ensaios como espaços de escuta e aprendizagem. Desenvolver peças musicais e de dança de forma correta e expressiva, individualmente e em grupo, dentro e fora da sala de aula, controlando a ansiedade e o medo do palco, e mantendo a concentração.

Propostas artístico-musicais, utilizando a voz, o corpo, instrumentos musicais e ferramentas tecnológicas, para potenciar a criatividade e identificar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional. Critérios de avaliação: planejar e desenvolver, com criatividade, propostas artístico-musicais, individuais e colaborativas, selecionando, entre os disponíveis, os meios musicais e de dança mais adequados, bem como as ferramentas analógicas ou digitais mais adequadas. Participar ativamente no planeamento e execução de propostas artístico-musicais colaborativas, assumindo diferentes funções,

valorizando os contributos dos restantes membros do grupo e identificando diversas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.

Conhecimento básico:

- Escuta e percepção. Silêncio, som, ruído e escuta ativa. Conscientização e atitude crítica em relação à poluição sonora e ao consumo indiscriminado de música;
- Obras musicais e de dança: análise descritiva das suas características mais relevantes;
- Gêneros musicais e de dança;
- Vozes e instrumentos. Evolução e agrupamentos. Relevância nas diferentes etapas;
- Compositores, artistas e intérpretes internacionais, nacionais, regionais e de cada lugar;
- Concertos, apresentações musicais e manifestações artístico-musicais ao vivo e gravadas;
- Mitos, estereótipos e papéis de gênero transmitidos através da música e da dança;
- Recursos digitais na recepção musical;
- Estratégias de busca, seleção e reprocessamento de informação confiável, relevante e de qualidade;
- Atitude de respeito e valorização na recepção musical;
- Interpretação, improvisação e criação cênica;
- A partitura: leitura e escrita musical;
- Elementos da linguagem musical. Tonalidade: modulação, funções harmônicas, progressões harmônicas. Formas musicais complexas;
- Repertório vocal, instrumental ou corporal individual ou de grupo de diferentes tipos de música do património musical histórico, atual e outro cultural;

- Técnicas de interpretação: técnicas vocais, instrumentais e corporais, técnicas de estudo e controle de emoções;
- Técnicas de improvisação guiada e livre: ritmos melódicos e vocais, instrumentais ou corporais;
- Planejamento e execução de projetos musicais e audiovisuais: uso da voz, do corpo, de instrumentos musicais, de mídias e de aplicações tecnológicas;
- Valores e hábitos de consumo responsável nas plataformas digitais e redes sociais musicais;
- Recursos para a criação de produtos musicais e audiovisuais. Ferramentas digitais para criação musical. Sequenciadores, editores de partituras e aplicativos;
- Atitudes de respeito e colaboração na participação ativa em atividades musicais.
- História da música e da dança em Espanha: épocas, características, gêneros, instrumentos e grupos;
- Tradições musicais e de dança de outras culturas ao redor do mundo: funções, sobrevivência e influências em outros estilos musicais;
- Música popular, urbana e contemporânea;
- Som e música em meios audiovisuais e tecnologias digitais. A música ao serviço de outras artes e linguagens.

6.2.2.3 Potencialidades juvenis

Estimular o exercício efetivo da participação dos alunos nos centros educativos e facilitar o seu direito de reunião. Os centros educativos estabelecerão, no desenvolvimento das suas regras de organização e funcionamento, as condições em que os seus alunos poderão exercer esse direito. Nos termos estabelecidos pelas Administrações educativas, as decisões coletivas adotadas pelos alunos, a partir do 3º ano do ESO, no que diz respeito à frequência das aulas, não serão consideradas faltas nem serão passíveis de sanção, quando estas “tiverem

sido resultado do exercício do direito de reunião e são previamente comunicadas à direção do centro”.

O artigo vigésimo quinto tem a seguinte redação:

Dentro do disposto nesta Lei e nos regulamentos que a desenvolvem, os centros privados não subsidiados gozarão de autonomia para estabelecer o seu regime interno, seleccionar o seu corpo docente de acordo com a qualificação exigida pela legislação em vigor, preparar o projeto educativo, organizar o dia baseado nas necessidades sociais e educativas dos seus alunos, alargar o horário lectivo de áreas ou disciplinas, determinar o procedimento de admissão dos alunos, estabelecer as regras de convivência e definir o seu regime económico. (LOMCE, 2013).

6.2.2.3.1 *Perfil de saída dos alunos no final do ensino básico*

O Perfil de Saída dos alunos no final do ensino básico é a ferramenta na qual se especificam os princípios e finalidades do sistema educativo espanhol referentes a esse período. O Perfil identifica e define, em ligação com os desafios do século XXI, as competências-chave que se espera que os alunos desenvolvam ao completar esta fase do seu itinerário formativo.

Isto é único e igual em todo o território nacional no qual convergem os objetivos das diferentes etapas que constituem a educação básica. É concebido, portanto, como o elemento que deve fundamentar as decisões, bem como as estratégias e orientações metodológicas na prática docente. Deve também ser o alicerce da aprendizagem ao longo da vida e a referência para a avaliação interna e externa da aprendizagem dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à tomada de decisões sobre a promoção entre diferentes cursos, bem como à obtenção do grau de Licenciado no ESO.

O Perfil de Saída assenta numa visão estrutural e funcional das competências-chave, cuja aquisição pelos alunos é considerada essencial para o seu desenvolvimento pessoal, para resolver situações e problemas nas diferentes áreas da sua vida, para criar novas oportunidades, de melhoria, bem como conseguir a continuidade do seu itinerário formativo e facilitar e desenvolver a sua inserção e participação ativa na sociedade e no cuidado das pessoas, do ambiente natural e do planeta.

Garante-se, assim, a concretização do duplo objetivo de formação pessoal e socialização previsto para o ensino básico no artigo 4.4 da LOE, de forma a dotar cada aluno das ferramentas essenciais para desenvolver um projeto de vida pessoal e profissional satisfatório. Este projeto constitui o elemento articulador das diversas aprendizagens que lhe permitirá enfrentar com sucesso os desafios que terá de enfrentar para realizá-lo.

O ponto de partida para a definição das competências incluídas no Perfil de Saída foi a Recomendação do Conselho da União Europeia, de 22 de maio de 2018, relativa às competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida. A ancoragem do Perfil de Saída à Recomendação do Conselho reforça o compromisso do sistema educativo espanhol com o objetivo de adotar referências comuns que reforcem a coesão entre os sistemas educativos da União Europeia e facilitem aos seus cidadãos, se assim o considerarem, poderem estudar e trabalhar ao longo da vida, tanto no seu próprio país como noutros países à sua volta.

No Perfil, as competências-chave da Recomendação Europeia foram associadas aos principais desafios globais do século XXI que os estudantes enfrentarão e nos quais terão de desenvolver essas mesmas competências-chave. Da mesma forma, também foram incorporados os desafios incluídos no documento *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century*, do Escritório Internacional de Educação da UNESCO, bem como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 adotados pela Assembleia Geral da ONU em setembro de 2015.

A ligação entre as competências-chave e os desafios do século XXI é o que dará sentido à aprendizagem, ao aproximar a escola das situações, questões e problemas reais da vida cotidiana, o que, por sua vez, proporcionará o ponto de apoio necessário para promover uma aprendizagem significativa e situações de aprendizagem relevantes, tanto para estudantes como para docentes.

Pretende-se garantir que cada aluno que conclui com sucesso o ensino básico e, portanto, atinge o Perfil Saída sabe ativar as aprendizagens adquiridas para responder aos principais desafios que terá de enfrentar ao longo da sua vida:

- Desenvolver uma atitude responsável baseada na consciência da degradação ambiental e do abuso animal a partir do conhecimento das causas que os causam, agravam ou melhoram, a partir de uma visão sistêmica, tanto local como global;
- Identificar os diferentes aspectos relacionados com o consumo responsável, avaliando as suas repercussões no bem individual e comum, julgando criticamente as necessidades e os excessos e exercendo o controle social contra a violação dos seus direitos;
- Desenvolver estilos de vida saudáveis baseados na compreensão do funcionamento do corpo e na reflexão crítica sobre os fatores internos e externos que o afetam,

assumindo a responsabilidade pessoal e social no autocuidado e no cuidado de outras pessoas, bem como na promoção da saúde pública;

- Desenvolver um espírito crítico, empático e proativo para detectar situações de desigualdade e exclusão a partir da compreensão das causas complexas que as originam;
- Compreender os conflitos como elementos naturais da vida em sociedade que devem ser resolvidos de forma pacífica;
- Analisar criticamente e aproveitar todos os tipos de oportunidades oferecidas pela sociedade atual, particularmente as da cultura na era digital, avaliando os seus benefícios e riscos e fazendo uma utilização ética e responsável que contribua para a melhoria da qualidade de vida pessoal e coletiva;
- Aceite a incerteza como uma oportunidade para articular respostas mais criativas, aprendendo a gerir a ansiedade que pode advir dela;
- Cooperar e conviver em sociedades abertas e em mudança, valorizando a diversidade pessoal e cultural como fonte de riqueza e interessando-se por outras línguas e culturas;
- Sentir-se parte de um projeto coletivo, tanto local como globalmente, desenvolvendo empatia e generosidade. Desenvolver as competências que lhe permitam continuar a aprender ao longo da vida, desde a confiança no conhecimento como motor do desenvolvimento e a avaliação crítica dos riscos e benefícios deste último (Educagob, [2025a]).

A resposta a estes e outros desafios – entre os quais existe uma interdependência absoluta – exige os conhecimentos, aptidões e atitudes que fundamentam as competências-chave abordadas nas diferentes áreas, campos e disciplinas que compõem o currículo (Botella, 2024). Estes conteúdos disciplinares são essenciais, pois sem eles os alunos não compreenderiam o que se passa à sua volta e, portanto, não conseguiriam avaliar criticamente a situação nem, muito menos, responder adequadamente. O essencial da integração dos desafios no Perfil de Saída é que eles acrescentam uma demanda de ação, que se conecta com a abordagem de competências relacionadas a resolver problemas atuais enquanto necessidades na realidade.

Estes desafios implicam a adoção de uma postura ética exigente, pois implica articular a busca legítima do bem-estar pessoal no respeito pelo bem comum (Belletich, 2015). Também exigem transcender a perspectiva local para analisar e comprometer-se também com os problemas globais. Tudo isto requer, por um lado, uma mente complexa, capaz de pensar em termos sistêmicos, abertos e com elevado nível de incerteza, e, por outro, capacidade de empatia com aspectos relevantes, mesmo que não afetem diretamente conosco, o que implica assumir os valores da justiça social, da equidade e da democracia.

As competências incluídas propõem adaptação ao sistema educativo espanhol das competências-chave estabelecidas na referida Recomendação do Conselho da União Europeia. Esta adaptação responde à necessidade de vincular estas competências aos desafios do século XXI, aos princípios e finalidades do sistema educativo estabelecido na LOE e ao contexto escolar, uma vez que a Recomendação se refere à aprendizagem ao longo da vida que deve ocorrer ao longo da vida, enquanto o Perfil se refere a um momento preciso e limitado do desenvolvimento pessoal, social e educacional dos alunos: a etapa da educação básica.

O sentido de que toda aprendizagem contribui para a sua concretização. Da mesma forma, a aquisição de cada uma das competências-chave contribui para a aquisição de todas as outras. Não existe hierarquia entre eles, nem se pode estabelecer correspondência exclusiva com uma única área, campo ou disciplina, mas antes todos se materializam na aprendizagem das diferentes áreas, campos ou disciplinas e, por sua vez, são adquiridos e desenvolvidos a partir de a aprendizagem que ocorre como um todo.

Relativamente à dimensão aplicada das competências-chave, foi definido um conjunto de descritores operacionais juntamente com os objetivos do estágio, o quadro de referência a partir do qual se especificam as competências específicas de cada área, campo ou disciplina. Esta ligação entre descritores operacionais e competências específicas permite a avaliação destas últimas para determinar o grau de aquisição de competências. Dado que as competências são necessariamente adquiridas de forma sequencial e progressiva, os descritores operacionais que orientam o nível de desempenho esperado ao concluir o Ensino Básico também estão incluídos no Perfil, favorecendo e explicitando a continuidade, a coerência e a coesão entre as duas etapas que constituem a escolaridade obrigatória.

6.2.3 Propostas educacionais

Artigo 6.º Currículo

1. Entende o currículo o conjunto de objectivos, competências, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação de cada um dos ensinos regulamentados nesta Lei.

No caso do ensino da formação profissional, os resultados da aprendizagem serão considerados parte do currículo.

2. O currículo terá como objectivo facilitar o desenvolvimento educativo dos alunos, garantindo a sua formação integral, contribuindo para o pleno desenvolvimento da sua personalidade e preparando-os para o pleno exercício dos direitos humanos, da cidadania activa e democrática na sociedade actual. Em nenhum caso poderá representar uma barreira que gere o abandono escolar ou impeça o acesso e o gozo do direito à educação.

[...]

As Administrações Educacionais poderão, se assim o entenderem, isentar os cursos de especialização do ensino da Formação Profissional destas percentagens, podendo estabelecer a sua oferta com uma duração baseada no número de horas previstas no currículo básico de cada um deles.

6. As Administrações Educacionais revisarão periodicamente os currículos para adaptá-los aos avanços do conhecimento, bem como às mudanças e novas demandas do seu ambiente local, da sociedade espanhola e do contexto europeu e internacional.

[...]

Artigo 24.º Organização do primeiro ao terceiro ciclo do ensino secundário obrigatório.

1. As disciplinas do primeiro ao terceiro anos do estágio, que poderão ser agrupadas em áreas, serão as seguintes:

[...]

e) Música.

As Administrações Educacionais poderão incluir uma segunda língua estrangeira entre as disciplinas referidas nesta seção.

[...]

2. Em cada um dos cursos será incluída pelo menos uma disciplina da área artística. (LOMLOE, 2024).

Da mesma maneira, os alunos cursarão uma disciplina optativa, que também poderá configurar-se como trabalho monográfico ou projeto interdisciplinar ou colaboração com serviço comunitário. As Administrações educativas regularão esta oferta, que deverá incluir, pelo menos, Cultura Clássica, uma segunda Língua Estrangeira e uma disciplina para o desenvolvimento de competência digital. No caso da segunda Língua Estrangeira, a sua oferta será garantida em todos os cursos.

Promover a transição entre o ensino primário e o ESO, na organização deste último, as Administrações educativas assegurarão que os alunos do primeiro e do segundo ano cursem no máximo uma disciplina a mais do que as áreas que compõem o último ciclo do ensino primário. educação.

Compreensão leitora, a expressão oral e escrita, a comunicação audiovisual, a competência digital, o empreendedorismo social e empresarial, a promoção do espírito crítico

e científico, a educação emocional e de valores e a criatividade. assunto de respeito mútuo e a cooperação entre iguais.

6. Os centros educativos podem organizar, nos termos do regulamento das Administrações Educativas, programas de reforço ou enriquecimento curricular, bem como outras medidas educativas para os alunos que deles necessitem para o prosseguimento com êxito dos ensinamentos do ensino secundário.

7. Os centros educativos podem constituir organizações educativas que envolvam o ensino conjunto de diferentes disciplinas da mesma área, de acordo com o seu projecto educativo. (LOMLOE, 2024).

6.2.4 Práticas docentes

No dia 28 de junho de 2024, entrou em vigor a Lei n.º 1/2024, de 7 de junho, que regulamenta o ensino artístico superior e estabelece a organização e equivalências do ensino artístico profissional. A lei foi aprovada por unanimidade no Congresso e no Senado e, na sua elaboração, contou com ampla participação tanto do setor educacional quanto do setor artístico e cultural.

Os atuais sistemas de educação e formação estão imersos em um contexto em constante mudança e, conseqüentemente, têm o dever incontornável de evoluir, adaptando-se a ele para responder às novas exigências e necessidades decorrentes dessa evolução, antecipando as demandas emergentes e atendendo às exigências sociais. Já no século XXI, essa necessidade enfrenta desafios sem precedentes, em um momento de pleno desenvolvimento da quarta revolução industrial, no qual os avanços científicos e tecnológicos ocorrem a um ritmo vertiginoso, a globalização econômica e cultural dá origem a novas formas de particularismo e universalismo, e a digitalização da sociedade e do próprio sistema educativo assume uma relevância sem precedentes.

Diante desse cenário, a capacidade criativa, a sensibilidade estética e a consciência cultural não apenas nos constroem e enriquecem como sociedades e como indivíduos, mas também se tornam ferramentas essenciais para enfrentar os desafios e incertezas gerados por essas mudanças. Ao mesmo tempo, assim como ocorre na pesquisa em outras áreas, os processos de criação artística operam frequentemente por meio da gestão de estruturas disciplinadas e planejadas, onde a experimentação constante constitui um elemento-chave para a obtenção de um trabalho final que, além de original e inédito, frequentemente contribui para expandir as fronteiras do conhecimento nas diferentes disciplinas artísticas, promovendo a inovação e o intercâmbio de conhecimento. Nesse sentido, a existência de uma formação artística de qualidade apresenta-se, mais do que nunca, como um pilar fundamental para o

progresso de uma sociedade criativa, inovadora e flexível, preparada para enfrentar com determinação os desafios do futuro.

Por outro lado, inúmeros estudos confirmam o importante papel que a cultura e as indústrias criativas e culturais desempenham na promoção do desenvolvimento sustentável das sociedades modernas, não apenas pelos efeitos positivos que o reconhecimento da importância das artes e da cultura gera, mas também pelos benefícios econômicos advindos dessas indústrias, que se tornaram um setor estratégico essencial para o desenvolvimento produtivo, a competitividade e a geração de empregos. A própria Comissão Europeia, em um relatório de 2018 intitulado *"O papel das políticas públicas no desenvolvimento do potencial empresarial e de inovação dos setores culturais e criativos"*, destacou que os setores culturais e criativos exercem uma influência decisiva na transição das nossas sociedades e estão no centro da nova economia criativa. O mesmo relatório explica ainda que esses setores são intensivos em conhecimento, baseados na criatividade e no talento individual, geram riqueza econômica e moldam a identidade, a cultura e os valores europeus.

Os ensinamentos voltados para a formação artística especializada têm longa tradição em nosso país. Já em 1857, a Lei da Instrução Pública, no seu artigo 47, reconheceu pela primeira vez a existência desses estudos sob a denominação comum de “Belas Artes”, incluindo pintura, escultura, arquitetura e música, que, por sua vez, continha a disciplina denominada “Declamação”, base da arte dramática atual. Durante o século XX, os sucessivos sistemas educativos implementados até 1990 geralmente reproduziram esse esquema.

A única modificação significativa prevista nesse período, mas que não chegou a ser realizada integralmente, foi incluída na quarta seção da segunda disposição transitória da Lei 14/1970, de 4 de agosto, sobre Educação Geral e Financiamento da Reforma Educacional. Essa lei previa a incorporação das Escolas de Belas Artes, já reduzidas às artes plásticas, das Escolas de Arte Dramática, já segregadas das de música, e dos Conservatórios de Música ao ensino universitário, nos seus três ciclos, na forma e com os requisitos estabelecidos em regulamento.

A reforma empreendida pela Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, sobre a Organização Geral do Sistema Educativo, proporcionou uma nova organização ao ensino artístico, integrando-o ao sistema educativo geral sob a designação de ensino de regime especial, superando a orientação profissional tradicional, que era claramente desvinculada do campo acadêmico.

Paralelamente, foi oficialmente estabelecida pela primeira vez a equivalência de seus graus com os do bacharelado, no caso da música, dança e arte dramática, ou com o Diploma,

no caso dos estudos de conservação e restauro do patrimônio cultural, design ou outras especialidades que possam ser criadas no domínio do ensino das artes plásticas.

Além disso, para o ensino superior em arte dramática, dança e música, a Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, contemplou a possibilidade de organização de estudos de terceiro ciclo por meio de acordos com universidades. Tudo isso representou um impulso fundamental para o desenvolvimento do ensino artístico, do qual as regulamentações subsequentes são herdeiras.

Posteriormente, a Lei Orgânica 9/1995, de 20 de novembro, sobre a participação, avaliação e governança dos centros educativos, em sua quarta disposição adicional, referente aos centros superiores de educação artística, atribuiu a esses centros a promoção de programas de investigação educacional na área das suas próprias disciplinas. Dessa forma, pela primeira vez, um texto legal incluiu uma referência explícita à capacidade de investigação desses centros e à necessidade de estabelecer programas de pesquisa associados ao ensino artístico.

A Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação, marcou um novo marco regulatório para o ensino artístico, que ocupa todo o capítulo VI do título I da lei. Esse capítulo estabelece, em termos gerais, seus princípios, sua organização e suas correspondências com outros ensinamentos, dedicando, em seguida, uma seção ao ensino elementar e profissional da música e da dança, outra ao ensino profissional das artes plásticas e do design, e uma terceira ao ensino artístico superior, que abrange: os estudos superiores de música e dança, o ensino da arte dramática, o ensino da conservação e restauro de bens culturais e os estudos superiores de artes plásticas e design. Paralelamente, é criado o Conselho Superior de Educação Artística, como órgão consultivo do Estado e de participação em relação a estes ensinamentos.

A regulamentação estabelecida na nova Lei Orgânica seria completada posteriormente por regulamento, através da aprovação do Real Decreto 1614/2009, de 26 de outubro, que estabelece a organização do ensino superior artístico regulamentado pela Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação.

Em linha com o regime adotado pelos países subscritores da Declaração de Bolonha, esse decreto real estabeleceu a estrutura geral do referido ensino em dois ciclos, Licenciatura e Mestrado, prevendo a possibilidade de oferecer também estudos de Doutorado através do estabelecimento de acordos com universidades.

A nova organização introduziu ainda outras novidades derivadas dos compromissos assumidos pelos países europeus com o objetivo de criar um Espaço Europeu de Ensino Superior (doravante, EEES), como a incorporação do sistema europeu de reconhecimento,

transferência e acumulação de créditos, ou a emissão do Suplemento ao Diploma Europeu, a fim de promover a mobilidade de estudantes e diplomados espanhóis no EEES.

Da mesma forma, foi mencionada pela primeira vez a necessidade de promover procedimentos periódicos de avaliação da qualidade do ensino, tendo como referência os critérios definidos no âmbito do EEES.

Por último, através da publicação do Real Decreto 1027/2011, de 15 de julho, que estabelece o Quadro Espanhol de Qualificações para o Ensino Superior, a incorporação do ensino artístico ao então incipiente EEES adquiriu uma verdadeira carta de natureza, uma vez que foram incluídos nesse quadro tanto o ensino profissional de artes plásticas e design de grau superior, no nível 1, quanto as licenciaturas e mestrados em educação artística, nos níveis 2 e 3, respectivamente.

Posteriormente, o Supremo Tribunal emitiu vários acórdãos em 2012 que anularam os artigos 7.1, 8, 11, 12 e a sétima disposição adicional do referido Real Decreto 1614/2009, de 26 de outubro, que estabelecia a organização dos graus artísticos superiores regulamentados pela Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio.

Consequentemente, pelo Real Decreto 21/2015, de 23 de janeiro, foi alterado o referido Real Decreto 1614/2009, que estabelece a organização do ensino superior artístico regulamentado pela Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio.

A Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, alterada pela Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro, para a melhoria da qualidade educativa, abordou as falhas das referidas sentenças, determinando nos seus artigos 54 a 57 que os alunos que tenham concluído o ensino superior em Música ou Dança, o ensino da Arte Dramática, o ensino da Conservação e Restauro de Bens Culturais, o ensino superior de Design e os estudos superiores em Artes Plásticas, que incluem estudos superiores em Cerâmica e estudos superiores em Vidro, obteriam o correspondente Grau Superior.

Além disso, desde que a regulamentação aplicável exija a posse do grau de Licenciatura, entender-se-ia que esse requisito é cumprido por quem seja titular de algum dos Títulos Superiores de estudos e ensino artísticos superiores.

A análise da trajetória normativa descrita permite-nos perceber que, durante décadas, sucessivos sistemas educativos procuraram melhorar a definição e organização dos ensinamentos artísticos e, em particular, implementar medidas destinadas a adaptar os estudos superiores desses ensinamentos às exigências do novo EEES, permitindo que estes fossem equiparados ao ensino universitário sem renunciar às suas especificidades.

No entanto, é também inevitável constatar que, para concluir com sucesso esse processo, é necessário abordar alguns aspectos ainda suscetíveis de melhoria, para os quais o Conselho Superior de Educação Artística já chamou a atenção no final do ciclo letivo 2009-2010, em seu relatório sobre o estado e a situação do ensino artístico, e que têm sido repetidamente sublinhados em sucessivas comunicações ou relatórios emitidos por diferentes grupos, associações profissionais ou organizações sindicais.

Em termos gerais, todos concordaram em destacar, em primeiro lugar, as dificuldades sentidas em consequência da situação, descrita como paradoxal, em que se encontra o ensino superior, cujos graus, condições de acesso, propinas, duração dos estudos, competências profissionais obtidas e níveis de exigência são considerados equivalentes ao ensino universitário, embora, para sua organização e funcionamento, continuem sendo aplicados parâmetros típicos do ensino secundário ou da formação profissional.

Por outro lado, tem sido reiteradamente insistida a necessidade de criação de corpos docentes específicos para o ensino artístico superior, dado que a norma lhes atribui funções claramente distintas das atribuídas ao pessoal docente do ensino não universitário.

Da mesma forma, no que diz respeito aos centros, foi apontada a falta de um regime de funcionamento próprio que lhes permita autonomia, tanto a nível académico quanto de gestão, o que parece necessário para que esses centros possam desempenhar o trabalho que se espera das instituições pertencentes aos sistemas de ensino superior europeus.

Por fim, em relação ao ensino profissional, cresce a demanda pela inclusão de determinados estudos no Catálogo Nacional de Qualificações Profissionais, de forma a adequar a formação dos seus alunos às exigências do sistema produtivo, bem como pela equiparação do ensino profissional de Música e Dança ao nível do Técnico Superior.

Para dar resposta a essas exigências e continuar avançando na melhoria dos ensinamentos, a Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, que altera a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, procedeu, por um lado, à modificação de diversos artigos da Lei Orgânica 2/2006, relativos à denominação dos graus, bem como aos requisitos de acesso e ao procedimento de atualização da educação.

Ao mesmo tempo, no nono dispositivo adicional, comprometeu o Governo a regulamentar as condições básicas de organização do Ensino Superior Artístico no prazo de dois anos, após consulta às comunidades autónomas, ao Conselho Superior de Educação Artística e ouvido o Conselho de Universidades.

Além disso, o Governo teve de incluir na referida proposta a organização e equivalências da Educação Artística Profissional e sua relação com o Catálogo Nacional de

Normas de Competências Profissionais, na sua nova denominação, aspectos sem dúvida de máxima relevância que devem ser abordados com imediatismo.

Artigo 1. Objeto.

Esta lei tem por objecto a regulamentação do ensino artístico superior, dos seus centros, do seu corpo docente, bem como a fixação dos direitos e deveres do corpo discente. Da mesma forma, são estabelecidos determinados aspectos relativos à organização e equivalências do ensino artístico profissional a que se refere a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação.

[...]

Artigo 4.º Princípios e finalidades do ensino artístico superior.

1. O ensino artístico superior está integrado no Quadro Espanhol de Qualificações para o Ensino Superior (doravante MECES) ao mesmo nível dos graus universitários a que são equivalentes. Estes ensinamentos constituem-se como um sistema específico de formação artística de qualidade que procura responder de forma eficaz e transparente às exigências sociais, culturais e económicas, tanto nacionais como internacionais, garantindo a formação de futuros profissionais das artes e das indústrias criativas com as qualificações necessárias para o a prática da criação e recriação de obras de arte, o estudo e desenvolvimento dos fundamentos científicos, pedagógicos, humanísticos, artísticos e tecnológicos aplicáveis à prática de criação, transmissão, interpretação, e conservação e restauro do obras de arte e design, e a transferência e intercâmbio de conhecimentos no domínio das artes, bem como promover sectores tecnológicos que, pela sua própria natureza, necessitam de indústrias criativas para o seu desenvolvimento.

[...]

Artigo 6. Organização dos ensinamentos.

1. O ensino artístico superior organiza-se em:

a) Ensino Artístico Superior em Música.

Décima terceira disposição adicional. Validade dos graus superiores de educação artística instituídos pela Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, da Organização Geral do Sistema Educativo.

Para efeitos do disposto no artigo 10.1 e da disposição adicional nona, o Título de Conservação e Restauro de Bens Culturais estabelecido no Real Decreto 1387/1991, de 18 de setembro, que aprova os ensinamentos mínimos do currículo de conservação e restauro de bens culturais e regulamenta a prova de acesso a estes estudos e aos declarados equivalentes de acordo com o Real Decreto 440/1994, de 11 de março, que estabelece as equivalências entre os títulos de Artes Aplicadas e Ofícios Artísticos, Cerâmica e Conservação e Restauro de Bens Culturais, anteriores à Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, sobre a Organização Geral do Sistema Educativo, e aqueles estabelecido na referida lei, o Título de Desenho estabelecido no Real Decreto 1496/1999, de 24 de setembro, pelo que estabelece os estudos superiores em Design, a prova de acesso e os aspectos básicos do currículo desses estudos, o Grau Superior em Cerâmica instituído pelo Real Decreto 2398/1998, de 6 de novembro, que estabelece os estudos superiores de Cerâmica, pertencente aos ensinamentos de Artes Plásticas, o grau correspondente, a prova de acesso e os aspectos básicos do currículo e do Grau Superior em Vidro estabelecidos no Real Decreto Pela Portaria n.º 1090/2000, de 9 de Junho, que estabelece os estudos superiores o correspondente grau, a prova de ingresso e os aspectos básicos do currículo terão a mesma consideração que os cursos de licenciatura em Ensino Superior Artístico.

Convergência Europeia.

O Governo irá desenvolver a organização e equivalências do ensino artístico profissional, garantindo a sua compatibilidade com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), com a Classificação Europeia de aptidões, competências, profissões e qualificações (ESCO) para garantir o acesso dos artistas à avaliação e reconhecimento de competências. processos, que respondam às suas necessidades de mobilidade, empregabilidade e transição profissional.

Organização.

1. O ensino básico de música e dança terá as características e organização determinadas pelas administrações educativas. [...]

[...] 2. O ensino artístico profissional em música e dança organizar-se-á num curso com duração mínima de seis cursos. Sem prejuízo do anterior, no âmbito da organização destes ensinamentos, poderá ser contemplada a regulamentação de itinerários académicos especificamente destinados à obtenção do título de Técnico ou Técnico Superior, ou de acreditação oficial das competências profissionais previamente estabelecidas. foram definidos dentro das disciplinas artísticas correspondentes. (LOMLOE, 2024).

6.3 Estudo de comparação da BNCC e LOMLOE

A seção de análise apresentou dados relevantes sobre as legislações educacionais brasileira e espanhola, revelando semelhanças e divergências entre as duas realidades. A comparação entre ambos países evidencia a precariedade da presença da música como linguagem autônoma no ensino médio, em que pese o reconhecimento legal de sua importância, tendo contribuições significativas a partir da compreensão do papel da música no processo formativo dos jovens no ensino médio/secundário.

6.3.1 Apresentação geral

Quadro 15 – Aspectos da BNCC e LOMLOE em semelhanças e divergências (continua)

Aspecto	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Brasil	Lei Orgânica de Modificação do Sistema Educativo (LOMLOE) - Espanha	Semelhanças	Divergências
Direito Educacional	Garantido pela Constituição Federal e LDB 9394/96, que asseguram o ensino de arte, incluindo a música.	Assegurado na Constituição Espanhola e LOMLOE sendo a música parte integrante da proposta escolar	Garantia do direito à educação musical sendo importante no desenvolvimento integral do estudante.	inexistentes
Organização	A música está inserida na área de Linguagens, junto com as artes visuais, dança e teatro.	A música está enquanto disciplina	Integração da música: Ambas reconhecem a importância da música	A BNCC apresenta enquanto linguagem estando na disciplina de Arte, tendo menos abordagens relacionadas a música e a LOMLOE traz maiores abordagens sendo música disciplina.

Quadro 15 – Aspectos da BNCC e LOMLOE em semelhanças e divergências

(continuação)

Aspecto	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Brasil	Lei Orgânica de Modificação do Sistema Educativo (LOMLOE) - Espanha	Semelhanças	Divergências
Objetivos da Educação Musical	Desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a expressão, a capacidade de apreciação e a compreensão da música em aspectos culturais.	Promover o desenvolvimento integral do estudante, fomentando a criatividade, a expressão, a sensibilidade e a capacidade de interagir com o mundo.	Desenvolvimento integral: Ambas visam o desenvolvimento integral de estudantes.	No Brasil contexto geral enquanto Arte e na Espanha propostas relacionadas ao conteúdo musical tendo maior abrangência
Construção Humanizadora	Contribui no desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados na sociedade, promovendo habilidades socioemocionais.	Propõe estudantes autônomos, criativos e capazes de conviver em sociedade de maneira harmoniosa.	Construção de cidadãos: Ambas as legislações trazem o desenvolvimento estudantil relacionado ao processo de cidadãos mais conscientes e engajados.	A BNCC traz competências enquanto arte no contexto de linguagens e tecnologias e a LOMLOE da música em competências mais amplas enquanto disciplina.
Potencialidades Juvenis	Valoriza as diferentes maneiras de expressão musical, incentivando a autonomia e a criatividade do estudante..	Reconhece a importância da música na construção da identidade e desenvolvimento juvenil.	Valorização da juventude: Ambas as legislações reconhecem a importância de promover o desenvolvimento integral de jovens.	inexistente
Metodologias	Incentiva o uso de metodologias ativas sendo projetos e experimentos promovendo a participação ativa do estudante.	Valoriza a aprendizagem ativa e a experimentação, incentivando a participação do estudante na construção do conhecimento.	Aprendizagem ativa: Ambas as legislações valorizam a participação ativa do jovem.	Cada legislação traz em apresentação particularidades do país em relação às metodologias recomendadas.

Quadro 15 – Análise geral

(conclusão)

Aspecto	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Brasil	Lei Orgânica de Modificação do Sistema Educativo (LOMLOE) - Espanha	Semelhanças	Divergências
Avaliação	Propõe avaliação contínua, acompanhando o desenvolvimento do estudante na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	Promove avaliação no processo valorizando processos criativos e a expressão individual.	Ambas legislações apresentam propostas de avaliação acompanhando o desenvolvimento do estudante	Critérios de avaliação a partir de questões elaboradas em cada país, sendo no Brasil mais inserida no processo geral e na Espanha em estruturas mais objetivas enquanto disciplina música.
Interdisciplinaridade	Incentiva a interdisciplinaridade, buscando conexões entre a música enquanto linguagem da arte e outras áreas do conhecimento.	Valoriza a interdisciplinaridade, promovendo a integração da música e outras áreas do conhecimento.	Interdisciplinaridade: Ambas as legislações reconhecem a importância da interdisciplinaridade.	A BNCC na atualidade traz a disciplina Arte em Linguagens e Tecnologias de maneira interdisciplinar e possibilidades integradas e a LOMLOE propõe a interdisciplinaridade enquanto recurso de proposta educacional

Fonte: a autora.

Tanto a BNCC quanto a LOMLOE reconhecem a importância da educação musical no desenvolvimento integral do estudante e na construção de habilidades relacionadas a cidadãos mais partícipes, valorizando a música em teor de importância no processo do jovem quanto à criatividade, expressão, sensibilidade, engajamento, pensamento crítico, sociabilidade e engrandecimento pessoal.

6.3.1.1 Principais semelhanças

- Direito à educação musical: Ambas garantem o direito à educação musical, sendo parte do processo, de maneiras pertinentes à cada estrutura regional;
- Construção humanizadora: Ambas trazem na legislação conteúdos relacionados a competências e habilidades neste aspecto;

- Valorização da diversidade estudantil: Ambas reconhecem a importância da diversidade cultural e a necessidade de acesso a todos/todas os/as estudantes;
- Utilização de metodologias ativas: Ambas incentivam a participação ativa de cada estudante no processo de aprendizagem e protagonismo juvenil;
- Interdisciplinaridade: Ambas valorizam a conexão da música e outras áreas do conhecimento.

6.3.1.1.1 Principal divergência

Lugar da disciplina na legislação: A BNCC apresenta a Arte como uma linguagem, com menos abordagens relacionadas à música, e a LOMLOE traz uma abordagem mais ampla, considerando a música como disciplina específica.

6.3.1.1.2 Conclusão

As duas legislações apresentam propostas relacionadas à educação musical, destacando sua importância na construção humanizadora. Ambas, tanto a BNCC quanto a LOMLOE, enfatizam o desenvolvimento integral do jovem, considerando a música um elemento fundamental para formar cidadãos mais críticos, criativos e engajados no contexto social.

6.3.2 BNCC e LOMLOE no contexto da música

Quadro 16 – BNCC e LOMLOE no contexto da música

(continua)

Dimensão	Competências Gerais da BNCC	Competências Gerais da LOMLOE	Habilidades Específicas (Música)
Pessoal	Compreender na diversidade de relações humanas e culturais	Desenvolver a autonomia e a responsabilidade pessoal	Autoconhecimento, autoexpressão musical

Social	Utilizar recursos de vivência pessoal enquanto cidadão participe no processo de engrandecimento social	Coexistir de maneira democrática	Colaboração em projetos musicais, respeito à diversidade musical.
--------	--	----------------------------------	---

Quadro 16 – BNCC e LOMLOE no contexto da música

(conclusão)

Dimensão	Competências Gerais da BNCC	Competências Gerais da LOMLOE	Habilidades Específicas (Música)
Cognitiva	Resolver problemas e tomar decisões	Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas	Análise musical, composição, improvisação, processos criativos e expressivos
Cidadã	Valorizar e utilizar o patrimônio cultural.	Exercer a cidadania ativa e responsável	Participar de projetos e valorizar o patrimônio musical
Expressão Criativa	Utilizar diversas linguagens na expressão e comunicação	Desenvolver a criatividade e a capacidade de inovação	Criação musical, experimentação utilizando diversos elementos musicais.
Potencialidades Juvenis	Desenvolver o protagonismo juvenil	Desenvolver o protagonismo juvenil	Organização de eventos musicais, liderança em projetos artísticos.
Diversidade	Valorizar a diversidade de estudantes e culturas	Valorizar a diversidade cultural e linguística	Explorar propostas em elementos musicais suas origens e culturas

Fonte: a autora.

Nota: ambas bases apresentam similaridade sendo as competências da música em aspectos diversos enquanto interpretação de cada país.

6.4 Proposta de algumas modalidades de ensino no Brasil e Espanha.

Também no intuito de observar quanto a realidades em estruturas de propostas no Brasil e Espanha no atual momento estão inseridas na pesquisa estruturas de propostas educacionais do Rio de Janeiro no Brasil, sendo a escolha devido ao estado de origem pessoal enquanto pesquisadora da tese e trazido quanto a diversidade de cursos no estado citado estando a disciplina Arte em apenas um desses anos do ensino médio e quanto a Espanha de comunidades autônomas quanto à disciplina de música também restritas à um desses anos do ESO trazendo similitudes entre ambos países também nesse aspecto.

6.4.1 Brasil no Estado do Rio de Janeiro

Os conteúdos propostos do novo ensino médio estão sendo reestruturados em 2025, e, sendo diversas as modalidades de ensino, algumas estão presentes neste contexto de análise da proposta. Observa-se a ausência de elementos relacionados à música na maioria das modalidades trazidas, sendo escolhida esta região devido às diversas propostas de modalidades em um estado e também por estarem situadas no âmbito de atuação pessoal (Rio de Janeiro, [2025]).

6.4.1.1 Educação integral

O compromisso da Educação do Estado do Rio de Janeiro é com a formação de jovens, para que se conheçam e se autodeterminem. Os estudantes devem ser protagonistas, abertos ao novo e desenvolver competências para a resolução de problemas, buscando aquilo que desejam. Eles precisam tomar decisões qualificadas, de forma colaborativa, mesmo em situações adversas.

Nesse sentido, o Programa de Educação Integral compreende uma concepção contemporânea que promove a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o enfrentamento dos desafios do século XXI, para o convívio e a participação social e para o mundo do trabalho. Também propõe um novo olhar sobre a juventude, contemplando, assim, o desenvolvimento integral do estudante enquanto cidadão do mundo globalizado.

As propostas pedagógicas da Educação Integral representam uma nova estratégia de envolvimento dos estudantes ao longo de seu percurso escolar, contando com metodologias integradoras e componentes inovadores, que potencializam a aprendizagem cognitiva e dialogam com seus interesses, visando à formação de jovens críticos e autônomos.

A Educação Integral considera os jovens em sua plenitude e diversidade, situa-os no centro do processo educativo e transforma a escola para o desenvolvimento dessas competências com intencionalidade e evidência.

A proposta é priorizar a educação integral, concretizada a partir da aliança entre a formação geral e a aquisição de competências e habilidades diferenciais. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de oportunidade para o estudante, com múltiplas possibilidades de formação, levando-o a compreender que o investimento nos estudos é indispensável para seu futuro.

Assim, o Programa oferta modelos diversificados para atendimento das necessidades dos estudantes do Estado do Rio de Janeiro, tendo em vista sua formação integral e em horário integral.

6.4.1.2 Ensino médio - itinerário linguagens - línguas

Trata-se de uma oferta da Formação Geral Básica comum e não Profissionalizante com um Itinerário que aprofunda os conhecimentos na área de linguagens, cuja proposta promove o desenvolvimento da proficiência de Línguas Estrangeiras com ações pedagógicas formais e não formais, suscitando e valorizando aspectos linguísticos e culturais além da promoção da interculturalidade, potencializando a ação de uma aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

A proposta proporciona aos estudantes, além das disciplinas linguísticas, uma expansão do limite do idioma, não limitando o idioma tão somente à sua aquisição linguística, mas ter como objetivo a sua prática diária e seu uso em outros componentes não linguísticos com aprofundamentos nas mais variadas ciências, abarcando um nível de contemporaneidade com a aquisição de repertório nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar. Possui em sua grade, também, o componente Projeto de Vida, que tem por objetivo formar cidadãos capazes de intervir na realidade e modificá-la a partir de uma perspectiva global e democrática, com vistas a construir no jovem uma rotina de reflexão sobre suas perspectivas e escolhas, bem como uma rotina de conexões entre sua realidade e o mundo.

6.4.1.3 Ensino médio - itinerário de linguagens - esporte

O esporte possui suas particularidades que envolvem as pessoas, influenciam no desenvolvimento saudável e agregam valores e conceitos na vida do estudante. O Itinerário de Linguagens - Esporte irá oportunizar a vivência com várias práticas esportivas com intuito da formação de possíveis atletas, com perspectivas de formação específica no âmbito esportivo.

Esta modalidade permite a transversalidade dos conceitos trabalhados de forma conectada, dinâmica, baseada no diálogo com a realidade, utilizando o esporte como temática central. O esporte será desenvolvido de maneira integrada com a missão de formar estudantes com perfil de atletas cidadãos.

6.4.1.4 Unidades de ensino médio no modelo integrado

Este modelo de oferta de ensino prevê a integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Compreende o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura como categorias indissociáveis da formação humana.

- a) Ensino Médio Itinerário Integrado Técnico em Multimídia: Cabe ao técnico em multimídia desenvolver a comunicação visual em meios eletrônicos, organizar e preparar arquivos digitais que podem compor telas para sistemas de comunicação para diferentes finalidades. Aplicar técnicas de tratamento de imagens estáticas e em movimento que complementam estruturas de navegação em mídias digitais. Executa atualização de sites, portais e páginas de web em língua estrangeira: português e espanhol;
- b) Ensino Médio Itinerário Integrado Técnico em Programação de Jogos Digitais: O técnico em programação de jogos digitais compõe equipes multidisciplinares na construção dos jogos digitais. Utiliza técnicas e programas de computadores especializados de tratamento de imagens e sons. Desenvolve recursos, ambientes, objetos e modelos a serem utilizados nos jogos digitais. Implementa recursos que possibilitem a interatividade dos jogadores com o programa de computador. Integra os diversos recursos na construção do jogo;
- c) Ensino Médio Itinerário Integrado Técnico em Administração: Cabe ao técnico em administração executar as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais;
- d) Ensino Médio Itinerário Integrado Técnico em Telecomunicações: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com habilitação em Técnico em Telecomunicações tem por objetivo formar profissionais técnicos de nível médio aptos para o exercício de atividades técnicas na área de Telecomunicações que sejam autônomos e críticos, aptos a exercerem sua cidadania, de forma integral, tanto na vida social como na vida profissional; bem como resolver problemas com consciência cidadã e espírito de colaboração e trabalho em equipe com conhecimento e respeito às normas de segurança e preservação ambiental.

6.4.1.5 Ensino médio - itinerário integrado - empreendedorismo

A modalidade de ensino estabelece um percurso formativo integrador, em que o estudante é levado a agir de forma empreendedora para intervir nas situações da escola, da comunidade e da sociedade; “colocar a mão na massa” colaborativamente a favor do bem comum; provocar impacto positivo na vida de muitas pessoas – inclusive, na própria vida –, aprendendo atitudes estratégicas e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais; conectar-se a uma rede de contatos e de diálogo com profissionais que atuam no mundo do trabalho.

Além disso, neste Itinerário serão desenvolvidas competências que ajudarão na tomada de decisões conscientes e acertadas e no empreendedorismo.

6.4.1.6 Ensino médio - itinerário integrado - curso normal

Trata-se de uma modalidade que tem como objetivo formar professores para atuar no exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta do Itinerário do Curso Normal busca assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente.

Quadro 17 – Estrutura de Transição no Ensino Médio

(continua)

Áreas Do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Total
		Série			
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400

Quadro 17 – Estrutura de Transição no Ensino Médio

(conclusão)

Áreas do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Total
		Série			
		1ª	2ª	3ª	
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	2880
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	ARTE	0	2	0	80
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240
ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO/REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS/LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	120
ITINERÁRIO FORMATIVO	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	2	2	0	160
	LABORATÓRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80
	COMPONENTE DE ÁREA 1	0	1	1	80
	COMPONENTE DE ÁREA 2	0	1	1	80
	COMPONENTE DE ÁREA 3	0	0	2	80
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		6	6	6	720
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	3600

Fonte: a autora.

Quadro 18 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Itinerário Curso Normal

(continua)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMA- NAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TEC- NOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICA- DAS	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240

80

Quadro 18 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Itinerário Curso Normal

(continuação)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMA- NAL			TOTAL
		SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	2880
ITINERÁRIO INTEGRADO - CURSO NOR- MAL - FORMAÇÃO DE PROFERESSOS	ELETIVA 1	1	1	1	120
	ELETIVA 2	1	1	1	120
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	2	2	0	160
ITINERÁRIO INTEGRADO - CURSO NOR- MAL - FORMAÇÃO DE PROFERESSOS	LABORATÓRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80
	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	2	0	0	80
	POLÍTICA E DIREITO APLICADO À EDUCAÇÃO	0	0	2	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE	2	2	0	160
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	160
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LUDOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO IN- FANTIL	2	2	2	240

Quadro 18 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Itinerário Curso Normal

(conclusão)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMA- NAL			TOTAL	
		SÉRIE				
			1ª	2ª	3ª	
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2	2	2	240	
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LI- BRAS	2	2	2	240	
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	80	
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	4	6	6	640	
	ATELIÊ PEDAGÓGICO - INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA (CIÊNCIA, DIVERSIDADE E ARTE)	2	2	2	240	
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		22	22	22	2640
	CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	5520

Fonte: a autora.

Quadro 19 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio - Itinerário de Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte

(continua)

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	2880
ITINERÁRIO DE TECNOLOGIA, SUSTENTABILIDADE, ARTE E ESPORTE	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO/REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS/LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	120

Quadro 19 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio - Itinerário de Tecnologia, Sustentabilidade, Arte e Esporte

(conclusão)

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	2	2	0	160
ITINERÁRIO ITINERÁRIO DE TECNOLOGIA, SUSTENTABILIDADE, ARTE E ESPORTE	LABORATÓRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80
	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE	4	4	4	480
	LINGUAGENS APLICADAS ÀS TECNOLOGIAS	2	4	4	400
	LINGUAGENS ARTÍSTICAS	2	2	2	240
	PRÁTICAS ESPORTIVAS	4	2	2	320
	TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E AMBIENTE	4	4	4	480
	CULTURA STEAM	0	2	4	240
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		22	22	22
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	5520

Fonte: a autora.

Quadro 20 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio - Itinerário Empreendedorismo

(continua)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	
ITINERÁRIO INTEGRADO - EMPREENDEDORISMO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	120

Quadro 20 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio - Itinerário Empreendedorismo

(conclusão)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
ITINERÁRIO INTEGRADO - EMPREENDEDORISMO	ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	1	1	1	120
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICA- DAS	2	2	0	160
	LABORATÓRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80
	PROJETO DE INTERVENÇÃO E EMPREENDEDORISMO	6	4	4	560
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	4	4	400
	PROJETO DE PESQUISA	2	4	4	400
	LINGUAGENS APLICADAS ÀS TECNOLOGIAS	2	2	4	320
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		18	18	18	
CARGA HORÁRIA TOTAL		42	42	42	

Fonte: a autora.

Quadro 21 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Administração
(continua)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1º	2º	3º
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	2880
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	120

Quadro 21 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Administração
(continuação)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1º	2º	3º
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	1	1	1	120
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	2	2	2	240
	LABORATÓRIO DE LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS	2	2	2	240
	LABORATORIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	4	4	2	400
	CONTABILIDADE	0	2	2	160
	DIREITO PRIVADO	0	2	0	80
	DIREITO PÚBLICO	0	0	2	80
	ECONOMIA	2	0	0	80
	ESTATÍSTICA	0	0	2	80
	GESTÃO DE PESSOAS	0	0	2	80
	GESTÃO DA PRODUÇÃO	0	2	0	80

Quadro 21 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Administração
(conclusão)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1º	2º	3º
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA	0	0	2	80
	ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS E PATRIMÔNIO/PÚBLICO	0	2	0	80
	TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO(TGA)	2	0	0	80
	INFORMÁTICA	2	2	0	160
	MARKETING	2	0	0	80
	MATEMÁTICA FINANCEIRA	2	0	0	80
	PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS	0	0	2	80
	PROJETO DEFINIDO	2	2	2	240
	CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		22	22	22
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	5520

Fonte: a autora.

Quadro 22 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado Itinerário - Técnico em Telecomunicações

(continua)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMA- NAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	2880
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM TELECOMUNICA- ÇÕES	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	120

Quadro 22 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado Itinerário - Técnico em Telecomunicações

(continuação)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMA- NAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES	ELETIVA 2 - LINGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	1	1	1	120
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLO- GIAS	0	0	2	80
	LABORATÓRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	2	4	4	400
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	4	2	2	320
	ELETRICIDADE	4	0	0	160
	SISTEMA DE TELECOMUNICAÇÕES	2	0	0	80
	CABEAMENTO ESTRUTURADO	4	0	0	160
	TELEFONIA FIXA	4	0	0	160
	REDES ÓPTICAS	0	4	0	160
	APLICAÇÃO DE MICROCONTROLES I	0	2	0	80

Quadro 22 – Estrutura de Transição Novo Ensino Médio Integrado Itinerário - Técnico em Telecomunicações

(conclusão)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMA- NAL			TOTAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM TELECOMUNICAÇÕES	REDES DE COMPUTADORES	0	4	0	160
	SISTEMAS DIGITAIS	0	2	0	80
	REDES HFC	0	2	0	80
	SISTEMAS DE SATÉLITE	0	0	4	160
	SISTEMAS SEM FIO	0	0	2	80
	APLICAÇÃO DE MICROCONTROLES II	0	0	2	80
	INFRAESTRUTURA	0	0	2	80
	TCC	0	0	2	80
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		22	22	22	2640
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	5520

Fonte: a autora.

Quadro 23 – Estrutura de Transição Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Programação de Jogos Digitais

(continua)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TO-TAL
		SÉRIE			
			1 ^a	2 ^a	3 ^a
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	240
	FÍSICA	2	2	2	240
	QUÍMICA	2	2	2	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	2	160
	GEOGRAFIA	2	2	2	240
	HISTÓRIA	2	2	2	240
	SOCIOLOGIA	0	2	2	160
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	400
	LÍNGUA INGLESA	2	2	2	240
CARGA HORÁRIA BNCC		24	24	24	2880
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGI- TAIS	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	120

Quadro 23 – Estrutura de Transição Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Programação de Jogos Digitais

(continuação)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TO-TAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGI- TAIS	ELETIVA 2 - LÍNGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	1	1	1	120
	LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	6	4	4	560
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLO- GIAS	0	2	2	160
	LABORATÓRIO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	2	2	2	240
	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	2	2	2	240
	CULTURA DE JOGOS	2	2	0	160
	LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	4	0	0	160
	OFICINAS INTEGRADAS	4	4	4	480
	PROGRAMAÇÃO DE ARTEFATOS DIGITAIS	0	2	2	160
	TÉCNICAS DE PROGRAMAÇÃO DE JOGOS	0	2	2	160

Quadro 23 – Estrutura de Transição Ensino Médio Integrado - Itinerário Técnico em Programação de Jogos Digitais

(conclusão)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			TO-TAL
		SÉRIE			
			1ª	2ª	3ª
ITINERÁRIO INTEGRADO - TÉCNICO EM PROGRAMAÇÃO DE JOGOS DIGI- TAIS	METODOLOGIA PARA DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS	0	0	2	80
CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO		22	22	22	2640
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	5520

Fonte: a autora.

6.5 Estruturas educacionais de algumas comunidades autônomas da Espanha

Os quadros aqui dispostos estão no contexto de observação da análise sobre a presença da música (Educagob, [2025b]).

Quadro 24 – Disciplina de Música em Astúrias (ESO)

(continua)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Presença da Música	Disciplina obrigatória no 1º ano. Uma disciplina entre Educação Plástica, Visual e Audiovisual ou Música no 3º ano.	nenhuma menção da disciplina de Música no 4º ano.	A obrigatoriedade no 1º ano demonstra a importância atribuída à música na formação básica. A opção no 3º ano permite ao estudante escolher entre as duas disciplinas artísticas, explorando seus interesses. A ausência de menção no 4º ano se relaciona a disciplina optativa
Desenvolvimento de Competências	A legislação traz sobre o desenvolvimento de competências incluindo a expressão artística e cultural.	O mesmo princípio se aplica ao 4º ano, com a música quanto é cursada.	A música contribui diretamente no desenvolvimento dessas competências quanto está no currículo.

Quadro 24 – Disciplina de Música em Astúrias (ESO)

(conclusão)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Diversidade Musical	A legislação traz de maneira ampla isenta de gêneros ou estilos musicais.	A mesma abertura à diversidade se aplica ao 4º ano, quando a música aconteça	Abre espaço na exploração de diversos estilos musicais, permitindo ao estudante contato musical amplo
Contexto Social e Cultural	A música é relacionada ao contexto social, histórico e cultural.	A mesma relação se mantém no 4º ano	O ensino da música deve considerar a realidade social e cultural de estudantes, conectando a música e suas vidas na cultura da região.

Fonte: a autora.

Quadro 25 – Disciplina de Música na Galiza (ESO)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Presença da Música	Disciplina obrigatória no 2º e 3º ano.	Disciplina optativa.	A obrigatoriedade no 2º e 3º ano demonstra a importância atribuída à música na formação básica. A opção no 4º ano permite aos alunos aprofundar seus conhecimentos musicais caso tenham interesse, ou se sua escolha vocacional assim o indicar.
Desenvolvimento de Competências	A legislação enfatiza o desenvolvimento de competências-chave, incluindo a expressão artística e cultural.	O mesmo princípio se aplica ao 4º ano, com a música contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas da área.	A música, como linguagem artística, contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências em todos os anos em que é oferecida.
Diversidade Musical	A legislação não especifica gêneros ou estilos musicais.	A mesma abertura à diversidade se aplica ao 4º ano.	Abre espaço para a exploração de diferentes estilos musicais, permitindo que os alunos tenham contato com a riqueza da música em suas diversas manifestações.
Contexto Social e Cultural	A música é relacionada ao contexto social, histórico e cultural da Galiza.	A mesma relação com o contexto social e cultural se mantém no 4º ano.	O ensino da música deve considerar a realidade social e cultural dos alunos, conectando a música com suas vidas e com a cultura da região.

Fonte: a autora.

Quadro 26 – Disciplina de Música na Cataluña (ESO)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Presença da Música	Disciplina obrigatória no 2º ano.	Disciplina optativa.	A obrigatoriedade no 2º ano demonstra a importância atribuída à música na formação básica. A opção no 4º ano permite aos alunos aprofundar seus conhecimentos musicais caso tenham interesse, ou se sua escolha vocacional assim o indicar.
Desenvolvimento de Competências	A legislação enfatiza o desenvolvimento de competências-chave, incluindo a expressão artística e cultural.	O mesmo princípio se aplica ao 4º ano, com a música contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas da área.	A música, como linguagem artística, contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências em todos os anos em que é oferecida.
Diversidade Musical	A legislação não especifica gêneros ou estilos musicais.	A mesma abertura à diversidade se aplica ao 4º ano.	Abre espaço para a exploração de diferentes estilos musicais, permitindo que os alunos tenham contato com a riqueza da música em suas diversas manifestações.
Contexto Social e Cultural	A música é relacionada ao contexto social, histórico e cultural dos alunos.	A mesma relação com o contexto social e cultural se mantém no 4º ano.	O ensino da música deve considerar a realidade social e cultural dos alunos, conectando a música com suas vidas e com a cultura da região.

Fonte: a autora.

Quadro 27 – Disciplina de Música na Região de Múrcia (ESO)

(continua)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Presença da Música	Disciplina obrigatória no 1º ano.	Disciplina optativa.	A obrigatoriedade no 1º ano demonstra a importância atribuída à música na formação básica. A opção no 4º ano permite aos alunos aprofundar seus conhecimentos musicais caso tenham interesse, ou se sua escolha vocacional assim o indicar.
Desenvolvimento de Competências	A legislação enfatiza o desenvolvimento de competências-chave, incluindo a expressão artística e cultural.	O mesmo princípio se aplica ao 4º ano, com a música contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas da área.	A música, como linguagem artística, contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências em todos os anos em que é oferecida.

Quadro 27 – Disciplina de Música na Região de Múrcia (ESO)

(conclusão)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Diversidade Musical	A legislação não especifica gêneros ou estilos musicais.	A mesma abertura à diversidade se aplica ao 4º ano.	Abre espaço para a exploração de diferentes estilos musicais, permitindo que os alunos tenham contato com a riqueza da música em suas diversas manifestações.
Contexto Social e Cultural	A música é relacionada ao contexto social, histórico e cultural dos alunos.	A mesma relação com o contexto social e cultural se mantém no 4º ano.	O ensino da música deve considerar a realidade social e cultural dos alunos, conectando a música com suas vidas e com a cultura da região.

Fonte: a autora.

Quadro 28 – Disciplina de Música na Rioja (ESO)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Presença da Música	Disciplina obrigatória no 1º e 2º ano.	Disciplina optativa.	A obrigatoriedade nos primeiros anos demonstra a importância atribuída à música na formação básica. A opção no 4º ano permite aos alunos aprofundar seus conhecimentos musicais caso tenham interesse, ou se sua escolha vocacional assim o indicar.
Desenvolvimento de Competências	A legislação enfatiza o desenvolvimento de competências-chave, incluindo a expressão artística e cultural.	O mesmo princípio se aplica ao 4º ano, com a música contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas da área.	A música, como linguagem artística, contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências em todos os anos em que é oferecida.
Diversidade Musical	A legislação não especifica gêneros ou estilos musicais.	A mesma abertura à diversidade se aplica ao 4º ano.	Abre espaço para a exploração de diferentes estilos musicais, permitindo que os alunos tenham contato com a riqueza da música em suas diversas manifestações.
Contexto Social e Cultural	A música é relacionada ao contexto social, histórico e cultural dos alunos.	A mesma relação com o contexto social e cultural se mantém no 4º ano.	O ensino da música deve considerar a realidade social e cultural dos alunos, conectando a música com suas vidas e com a cultura da região.

Fonte: a autora.

Quadro 29 – Disciplina de Música em Ceuta e Melilla (ESO)

Aspecto	1º, 2º e 3º anos da ESO	4º ano da ESO	Observações/Interpretações
Presença da Música	Disciplina obrigatória no 1º e 2º ano.	Disciplina optativa.	A obrigatoriedade nos primeiros anos demonstra a importância atribuída à música na formação básica. A opção no 4º ano permite aos alunos aprofundar seus conhecimentos musicais caso tenham interesse, ou se sua escolha vocacional assim o indicar.
Desenvolvimento de Competências	A legislação enfatiza o desenvolvimento de competências-chave, incluindo a expressão artística e cultural.	O mesmo princípio se aplica ao 4º ano, com a música contribuindo para o desenvolvimento de competências específicas da área.	A música, como linguagem artística, contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências em todos os anos em que é oferecida.
Diversidade Musical	A legislação não especifica gêneros ou estilos musicais.	A mesma abertura à diversidade se aplica ao 4º ano.	Abre espaço para a exploração de diferentes estilos musicais, permitindo que os alunos tenham contato com a riqueza da música em suas diversas manifestações.
Contexto Social e Cultural	A música é relacionada ao contexto social, histórico e cultural dos alunos.	A mesma relação com o contexto social e cultural se mantém no 4º ano.	O ensino da música deve considerar a realidade social e cultural dos alunos, conectando a música com suas vidas e com a cultura da região.

Fonte: a autora.

7 CONSIDERAÇÕES

Percebe-se um longo percurso de buscas na estruturação da legislação destinada às legislações de cada país, tendo o sentido de ampliação na participação de diversos integrantes sociais, seja em instâncias do cotidiano escolar, seja em outras do pensar educacional, estando, assim, em consonância com propostas de melhor qualidade de ensino-aprendizagem a partir dessa estrutura. Em ambos os países, estão acontecendo reestruturações a partir da contextualização de planejamentos e objetivos, com implementações muito recentes quanto a tais aplicabilidades.

Essas articulações podem levar a pensamentos abrangentes sobre o contexto histórico da educação brasileira, considerando processos ao longo do tempo, espaços, ambientes e realidades inerentes ao grande teor de cultura em cada país. Há similitudes na elaboração mais direcionada dessas legislações, com destaque para a BNCC, no Brasil, e a LOMLOE, na Espanha, que possibilitam um acompanhamento mais eficaz neste momento de mudanças. Essas mudanças ocorrem tanto em um aspecto clássico de práticas iniciais quanto no contexto das atualidades, sendo o impulsionar docente um elemento propulsor dessa ampla estrutura, abrangendo as instituições, os estudantes, a comunidade escolar em geral e a sociedade.

O tema abordado na pesquisa é atual e relevante para discussões acadêmicas, considerando as possibilidades de práticas educacionais e o quanto é possível aproveitar no contexto de participação estudantil, especialmente diante de eventuais resistências docentes quanto à aplicabilidade.

Os autores referenciados ao longo da pesquisa fundamentam a educação musical como algo viável e enriquecedor, abrangendo diversas áreas e abordagens relacionadas a competências, desenvolvimento, apropriação pessoal e social, além de habilidades e engajamento na aprendizagem discente. Esse processo se entrelaça com as práticas docentes, indicando elementos fundamentais para a observação e a prática da música no âmbito educacional.

Essa proposta de embasamento amplia as possibilidades de aplicabilidade, sobretudo em experiências que favorecem a construção de competências e habilidades pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Dessa forma, a educação se torna um caminho verdadeiramente amplo, conectando-se à expressão artística por meio de diversas áreas, tanto na prática de projetos quanto nas experiências pessoais e coletivas, utilizando recursos tecnológicos que representam uma possibilidade educacional atual e efetiva.

Os documentos trazidos se ampliam em propostas relacionadas a situações de jovens protagonistas, sustentando decisões e possibilitando ações práticas que utilizam o adensamento de conhecimentos por meio de pesquisas e criticidade em áreas discursivas de linguagem. No entanto, há lacunas no contexto escolar, especialmente em instituições com poucos recursos, além da escassez de oportunidades para o acesso à educação musical e a ampliação das possibilidades de elaboração nessa área educacional, cabendo, portanto, uma consideração mais aprofundada em relação às práticas no âmbito escolar.

A educação musical é amplamente reconhecida por sua importância no desenvolvimento integral do ser humano. Sendo assim, essa temática motiva a trajetória de buscas e investigações desta pesquisa, que busca compreender as possibilidades de acesso à música enquanto proposta educacional. A abordagem do ensino de música está inserida na legislação tanto do Brasil quanto da Espanha, porém, há poucos estudos comparativos entre os dois países no âmbito do ensino médio/secundário e na promoção da educação enquanto direito de cada estudante. Dessa forma, este estudo observa como esse direito é garantido em ambos os países, analisando os aspectos estruturais e a instância da música nesse processo.

Este estudo comparativo traz a música integrada em propostas escolares em ambos países. Enquanto no Brasil a música é obrigatória dentro da disciplina de Artes, na Espanha a música é uma disciplina separada, podendo ser escolhida entre outras artes nos primeiros anos e tornando-se opcional nos anos finais. Essa análise busca entender as implicações dessas diferenças legislativas na prática educacional e no desenvolvimento do estudante, considerando o ensino de música na escola como um componente essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Tanto no Brasil quanto na Espanha, a legislação educacional ressalta a importância da música para os estudantes. No entanto, a abordagem adotada em cada país apresenta singularidades em termos de obrigatoriedade, o que impacta diretamente na prática pedagógica, nos resultados de aprendizagem e nas possibilidades de ensino, conforme as categorias analisadas no estudo.

As legislações trazem propostas gerais, sendo entregue a cada estado brasileiro e a cada comunidade autônoma espanhola a responsabilidade na elaboração incluindo a música. No Brasil, estando enquanto linguagem da disciplina de Arte, as abordagens relacionadas à música são mais escassas na BNCC e em outros documentos. Na Espanha, a LOMLOE, em diversos momentos, cita a nomenclatura “Música” e apresenta competências e propostas educacionais de relevância em amplitude distinta no contexto de importância da disciplina.

Aliás, em ambas as legislações, o teor apresentado é muito conciso, trazendo à pesquisa, nesse percurso de leituras e estudos em análise documental, um contexto de otimismo quanto à aplicabilidade da educação musical. No entanto, a divergência observada está na estrutura de conteúdos propostos, pois, apesar do reconhecimento da importância da música na formação dos jovens, há poucas possibilidades de acesso ao ensino musical ao longo dos anos escolares.

A ideia central é que a música esteja inserida no âmbito escolar, proporcionando a cada estudante acesso a uma vivência artística ampla e integrada. No Brasil, no ensino médio, a disciplina de Arte é oferecida, em maior parte dos estados brasileiros, apenas em um dos anos escolares. Além disso, embora a legislação preveja a obrigatoriedade da música enquanto linguagem da disciplina de Arte, ao lado da dança, do teatro e das artes visuais, o contexto docente ainda apresenta escassez na área musical. Essa realidade é trazida aqui com base na prática docente e na experiência de atuação ao longo de décadas no contexto educacional.

Na Espanha, a educação musical é tratada de maneira distinta, enquanto disciplina específica. Todavia, o acesso também é relativo, dependendo de cada comunidade autônoma. De modo geral, a música é uma disciplina obrigatória nos primeiros anos do ESO, enquanto nos anos finais passa a ser optativa.

O principal elemento entre as abordagens brasileira e espanhola está na obrigatoriedade e na forma como a música é integrada no âmbito escolar. No Brasil, a música é um componente obrigatório dentro da disciplina de Artes, sendo garantida por lei para que todos os estudantes tenham algum contato com a educação musical. No entanto, essa implementação depende de diversos fatores, como recursos disponíveis e estrutura escolar.

Na Espanha, a inclusão da música como disciplina específica apresenta uma abordagem mais especializada. A legislação prevê que, em algum momento, todos os estudantes tenham contato obrigatório com a música, mas, nos anos finais, ela se torna uma opção entre outras áreas, inclusive dentro das artes. Assim, a exposição à educação musical pode ser diversa, especialmente se os alunos optarem por outras disciplinas.

As divergências nessas abordagens legislativas apresentam distintas prioridades e estratégias educacionais. No Brasil, a inclusão obrigatória da música dentro da disciplina de Arte proporciona uma abrangência cultural geral, assegurando que cada estudante tenha algum nível de educação musical. Isso pode promover uma apreciação mais ampla da expressão artística, mesmo diante das limitações de vivências musicais. Entretanto, a abordagem espanhola, ao oferecer a música como disciplina obrigatória em algum momento

do ensino e mantê-la como opção nos anos seguintes, permite uma especialização maior para o público interessado. No entanto, essa estratégia pode limitar a exposição geral à música para os estudantes que não optarem por essa disciplina.

Isso levanta questões sobre a equidade no acesso à educação musical e a importância atribuída à música em comparação com outras formas de arte. A comparação entre as legislações educacionais do Brasil e da Espanha revela abordagens distintas que refletem diferentes prioridades educacionais e culturais.

Enquanto o Brasil opta por uma inclusão obrigatória e integrada da música dentro da disciplina de Artes, a Espanha oferece uma abordagem mais especializada, porém opcional. Ambas as abordagens dependem de objetivos educacionais específicos e das condições culturais e sociais de cada país. Além da inserção da música no âmbito escolar, é necessário considerar a qualidade do ensino oferecido, a estrutura docente e os recursos disponíveis. Assim, tanto o Brasil quanto a Espanha podem continuar a aprimorar suas abordagens para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação musical de qualidade, que enriqueça suas vidas e contribua para seu desenvolvimento integral.

Essa realidade está evidente na especialmente na ausência de diretrizes mais detalhadas em relação à educação musical em ambos os países. Apesar de a educação musical ser amplamente reconhecida por seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, a efetividade do ensino musical requer diretrizes que orientem sua prática nas escolas. Tanto o Brasil quanto a Espanha enfrentam desafios distintos na implementação de diretrizes quanto à educação musical no ensino secundário, mesmo possuindo uma rica tradição musical.

A ausência de diretrizes claras e específicas pode comprometer a qualidade e a consistência do ensino de música. Em algumas instituições, a música é integrada de forma abrangente e regular, enquanto em outras é tratada de maneira superficial ou até mesmo negligenciada. A ausência de propostas estruturadas e a escassez de docentes especializados em música, entre outras dificuldades, podem resultar em uma experiência educacional desigual entre os estudantes.

Na Espanha, embora a legislação inclua a música como uma disciplina específica, a autonomia das comunidades autônomas permite variações significativas, resultando em uma educação musical que pode ser profunda e significativa em algumas regiões, mas limitada e superficial em outras.

Em uma comparação entre Brasil e Espanha nesse aspecto, observa-se que ambos os países carecem de diretrizes específicas e detalhadas para a educação musical, o que afeta a consistência e a qualidade do ensino de música.

No Brasil, a música faz parte da disciplina de Artes, mas a ausência de especificidade nas diretrizes deixa lacunas que, muitas vezes, são preenchidas de maneira inadequada. Na Espanha, a situação é semelhante, pois, embora a música tenha uma presença mais nítida no âmbito escolar, a variabilidade entre as comunidades autônomas pode comprometer a qualidade da educação musical, limitando o desenvolvimento de habilidades musicais a longo prazo. Ou seja, a ausência de diretrizes nítidas na educação musical em ambos os países levanta questões importantes sobre equidade e qualidade, tornando essencial a garantia de uma educação musical acessível a todos os estudantes.

Esse contexto também se expressa na observação entre a legislação e o acesso ao ensino de música nos estados brasileiros e nas comunidades autônomas espanholas. Mesmo que a estrutura educacional preveja a disciplina, a realidade prática fica aquém do proposto, resultando em uma implementação parcial ou ineficaz desse direito educacional.

No Brasil, a legislação reconhece a importância da música na vivência dos estudantes e busca garantir que todos tenham acesso à educação musical. No entanto, a implementação prática enfrenta desafios, como a escassez de professores qualificados para lecionar música, o que representa um dos principais obstáculos à efetivação desse ensino nas escolas brasileiras.

Muitos educadores da área de Artes possuem conhecimento em uma das linguagens artísticas — música, dança, artes visuais ou teatro —, porém, a formação específica em música ainda é pouco comum entre os docentes. Além disso, muitas escolas carecem de estrutura adequada para o ensino musical, apresentando ausência de salas apropriadas, instrumentos musicais e outros recursos. Soma-se a isso a falta de diretrizes aplicadas na prática e de um planejamento adequado a implementação da música na disciplina de Artes.

Na Espanha, apesar do reconhecimento da música na legislação, sua implementação também enfrenta desafios. Algumas regiões possuem programas de música bem estruturados, enquanto outras oferecem pouco ou nenhum suporte ao ensino musical. Além disso, a possibilidade de a música ser uma disciplina optativa no ESO faz com que muitos estudantes deixem de escolhê-la, o que pode impactar negativamente no desenvolvimento de habilidades musicais e na valorização da música na parte acadêmica. Os recursos disponíveis em muitas escolas espanholas também são limitados, especialmente no que diz respeito à oferta de instrumentos musicais e demais materiais didáticos necessários para um ensino de qualidade.

Na aplicabilidade, as observações do estudo comparativo apresentam, em ambos os países, a importância da música, tendo uma trajetória complexa em representar a realidade concreta. De acordo com as propostas estabelecidas nos documentos, torna-se essencial abordar estratégias coordenadas e sustentadas, resultando em um comparativo entre Brasil e Espanha dentro de contextos semelhantes na implementação da educação musical, apesar de suas diferenças contextuais.

Em ambos os casos, as legislações garantem o direito à educação musical. No entanto, esse direito ainda não se concretiza plenamente devido a diversas questões, incluindo a ausência de recursos, a ausência de docentes especializados, a inconsistência em propostas curriculares e a baixa prioridade atribuída à música no contexto educacional. As discrepâncias entre as políticas educacionais e as condições reais do ensino de música no Brasil e na Espanha têm implicações significativas na qualidade da educação musical e na efetivação do direito educacional dos estudantes.

Assim, torna-se necessário garantir a todos os alunos o acesso a uma educação musical de qualidade, assegurando que a música seja valorizada como uma disciplina essencial, com presença contínua no âmbito escolar. Ou seja, enquanto direito educacional, tanto no Brasil quanto na Espanha, as condições reais de ensino demonstram a necessidade de um compromisso renovado, garantindo que cada estudante tenha acesso a uma educação musical de qualidade, incentivando o desenvolvimento pessoal e contribuindo para o progresso da sociedade.

Os estudos desenvolvidos indicam que as legislações são estruturadas adequadamente para proporcionar cada categoria elencada na pesquisa, ressaltando a importância da música no contexto pessoal e social do jovem em desenvolvimento cognitivo, expressivo, interrelacional e criativo, além de ser propulsora de habilidades. A música se apresenta como um elemento intrínseco ao discurso cultural e ao protagonismo juvenil em vivências participativas, ampliando aspectos relevantes nas trajetórias educacionais do Brasil e da Espanha. Entretanto, ao mesmo tempo em que a música está relacionada a diversas vivências juvenis significativas no cotidiano, incluindo projeções estabelecidas por meio de leis educacionais e em contextos importantes para o ensino e aprendizagem em diferentes instâncias, no âmbito escolar, sua presença tem se mostrado ausente ou apenas parcialmente desenvolvida na prática. Essa situação se reflete em oscilações na sua inserção e contextualização ao longo do tempo e das estruturas educacionais, mesmo sendo um componente integrante dos objetivos educacionais de qualidade, o que levanta questionamentos e possíveis reflexões sobre a realidade educacional.

Na conclusão do trabalho, importante trazer a pesquisa doutoral que realizou, apresentando a necessidade de efetivação do direito à educação musical e a relevância de investir em práticas escolares mais humanizadoras e ainda sendo observada a devida importância da música enquanto elemento formativo e propulsor de protagonismo juvenil, sendo trazido à pesquisa o caráter de inovação do estudo comparativo desenvolvido.

O percurso apresenta a tese implicitamente quanto à sensibilidade da possibilidade musical intervir em vidas, sendo assim, a partir do problema de pesquisa e os objetivos, a conclusão responde à proposta de buscas, resultando quanto a educação musical no ensino médio brasileiro e no ensino secundário obrigatório espanhol, embora esteja reconhecida legalmente como direito educacional e elemento de construção na perspectiva humanizadora, ainda carece de concretização na prática, o que compromete seu potencial de desenvolver integralmente as juventudes.

A educação musical humanizadora, instituída legalmente em ambos os países, precisava ganhar mais visibilidade no contexto de escolarização das juventudes. Então, em síntese, a pesquisa apresenta que, apesar dos marcos legais que garantem a presença da música em propostas escolares linguagem artística subsidiada ao direito educacional, sua efetivação concreta ainda é limitada, o que impede que ela contribua plenamente na construção humanizadora e no desenvolvimento de potencialidades juvenis, resultando em propostas prescritas necessitando estarem traduzidas em práticas.

Desse modo, a tese pode ser sintetizada da seguinte maneira: a educação musical no ensino médio brasileiro e no ensino secundário espanhol, embora reconhecida legalmente como direito educacional e elemento de construção humanizadora, ainda carece de estar concretizada na prática, o que compromete seu potencial de desenvolver integralmente as juventudes.

Sintetizo essa compreensão ao sinalizar que, apesar dos marcos legais que garantem a presença da música enquanto linguagem artística e direito educacional, sua efetivação concreta ainda é limitada, o que impede que ela contribua plenamente na construção humanizadora e no desenvolvimento de potencialidades juvenis. A discussão então trazida durante a pesquisa evidencia que, no Brasil, a disciplina de Arte está presente em apenas um dos anos escolares do ensino médio, sendo a música uma linguagem junto à dança, artes visuais e teatro (artes integradas). Na Espanha, embora a música seja uma disciplina específica, as comunidades autônomas permitem variações, sendo oscilante enquanto presença. Ou seja, a proposta central apresenta a música inserida em propostas educacionais, proporcionando a cada estudante acesso à vivência artística ampla e integrada, mas com

ausência de diretrizes precisas. Ambos os países precisam de melhoras em diretrizes quanto ao acesso educacional e à consistência do ensino de música.

Relação na literatura e hipóteses iniciais trazem quanto à prescrição educacional ainda distante de consolidar o ideal proposto em Souza (2020), que destaca a necessidade de que a Educação Musical garanta, preserve, recupere e amplie os direitos de todos os seres humanos, tendo quanto a implicações teóricas e práticas durante o estudo aspectos relevantes quanto a recente reforma do ensino médio brasileiro Lei 14.945/2024 e a Lei nº 1/2024 na Espanha quanto ao ensino artístico profissional numa equivalência a outros países da União Europeia.

Na conclusão, sintetizando em tópicos, temos:

- Enquanto direito educacional as condições reais de ensino trazem a necessidade de compromisso renovado na prática;
- Necessidade de concretização da música na escola: recursos, docentes e melhor priorização;
- As discrepâncias entre propostas educacionais e condições reais do ensino, tendo implicações no exercício do direito educacional;
- Garantir o acesso à educação musical, valorizando-a quanto disciplina, com presença contínua e relevante.

Também, durante o estudo, estiveram evidentes as limitações relacionadas à pesquisa, principalmente, pelo fato de, em ambos os países, as implementações serem muito recentes, precisando de acompanhamento a longo prazo, sendo interessante haver possibilidades de estudos posteriores quanto à observação ativa junto a estudantes e docentes na prática da música no âmbito educacional.

E, nessa percepção, e no desejo de buscas e contribuições, há esta conclusão de pesquisa, com o intuito de trazer a contribuição na área de educação musical.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Juventude e cultura. **Revista Dito e Feito**, São Paulo, n. 4, 2001.
- ABRIL TENA, A.; NADAL GARCÍA, I. **Los proyectos musicosociales como motor de transformación social**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2021. Disponível em: <https://zaguan.unizar.es/record/106351>. Acesso em: 18 set. 2024.
- ADORNO, T. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ANGEL-ALVARADO, R.; LEÓN, R. T. Entender la educación musical como un derecho humano. **Revista Internacional de Educación Musical**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 57-61, 2022.
- AQUINO, C. T. E. **Como aprender**: as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson, 2007.
- ARBELÁEZ, A. S. La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 9-3, 2016.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMPEM, 2., 2002, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: SEMPEM UFG, 2002.
- ARROYO, M.; NASCIMENTO, T. V.; JANZEN, T. B. **Jovens e músicas**: um guia bibliográfico. São Paulo: Unesp, 2013.
- BEINEKE, V. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 145, p. 180-203, 2012.
- BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação**: como ensinar sem se tornar maçante. Santa Bárbara d'Oeste: SOCEP Editora, 2005.
- BELLETICH, O.; WILHELMI, M. R.; ANGEL-ALVARADO, R. **Educação musical na Espanha**. [S. l.]: Perspectiva Educacional, 2015.
- BOTELLA-NICOLÁS, A. M.; RETAMERO-GARCÍA, I. Contribución de la educación musical en el desarrollo de la IE de los adolescentes y su efecto en la variable género. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 82, n. 287, 2024. Disponível em: <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol82/iss287/29/>. Acesso em: 18 set. 2024.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Oeiras: Celta Editora, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, DF: INEP, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Estabelece as diretrizes do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, observadas as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCNS Ensino Médio, Volume 1: Introdução**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/desenvolvimento-sustentavel/agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BUARQUE, C. **Cidadania e cultura**: propostas para o acesso à música. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2013.

DELORS, J. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: UNESCO, 1999.

DUARTES ARCIA, A. **Música como elemento de promoción humana y prevención social en la vida de niños, niñas y adolescentes participantes de los programas de educación musical de la Fundación Danilo Pérez**. 2015. Masters thesis – Universidad de Panamá, Cidade do Panamá, 2015. Disponível em: <https://up-rid.up.ac.pa/246/>. Acesso em: 18 set. 2024.

EDUCAGOB. **Competencias clave**. [S. l., 2025a]. Disponível em: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>. Acesso em: 30 jan. 2025.

EDUCAGOB. **Currículos en las Comunidades Autónomas**. [S. l., 2025b]. Disponível em: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/curriculos-ccaa.htm>. Acesso em: 30 jan. 2025.

EDUCAGOB. **Música**. [S. l., 2024]. Disponível em: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/musica/desarrollo.html>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ELLIOTT, D. J. Socializing music education. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 60-95, 2007.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. **Educagob**. Madrid, [2024]. Disponível em: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/inicio.html>. Acesso em: 18 set. 2024.

GARCÍA, L. **A educação musical na Espanha**: entre classes sociais e acesso cultural. Barcelona: Editorial Síntesis, 2019.

GARVÍ RUIZ, M. C. **La educación musical como recurso para el desarrollo de los hábitos**. 2018. Tese (Doctorado) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2018. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/665838#page=1>. Acesso em: 18 set. 2024.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GÓMEZ GARCÍA, N. **Música y desarrollo de la personalidad en adolescentes**: un estudio de casos y controles. 2019. Monografía - Institución Universitaria de Envigado, Envigado,

2019. Disponível em:

https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12717/240/1/iue_rep_pre_psi_g%C3%B3mez_2019_musica_desarrollo.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos. 2. ed. [S. l.]: Calouste Gulbenkian, 2015.

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

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HALLAM, S. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem.

Revista de Educação Musical, Porto, n. 138, p. 29-34, 2012. Disponível em:

https://www.apem.org.pt/docs/artigos-em-destaque/PsicologiaDaMusica_RPED_140_141_2014_2015.PDF. Acesso em: 18 set. 2024.

HARASSIM, L. **Redes de aprendizagem**: um guia para o ensino e aprendizagem online. São Paulo: Senac, 2005.

HERNANDEZ, J. C. **A música popular brasileira e suas interseções culturais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

KOELLREUTTER, H. J. **Educação musical hoje e, quiçá, amanhã**: educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998.

KOELLREUTTER, H. J. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, C. (org.).

Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018b. Disponível em:

<https://irp.cdn-website.com/f10df2ad/files/uploaded/HJK%20-%20Cadernos%20de%20Estudos%20Educacao%20Musical%20Especial%20Koellreutter%20-%20Ck%20.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

KOELLREUTTER, H. J. Seminários internacionais de música. In: KATER, C. (org.).

Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018a. Disponível em:

<https://irp.cdn-website.com/f10df2ad/files/uploaded/HJK%20-%20Cadernos%20de%20Estudos%20Educacao%20Musical%20Especial%20Koellreutter%20-%20Ck%20.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

KOELLREUTTER, J. **Músico**: a pesquisa na prática educacional. São Paulo: Moderna, 2000.

KOELLREUTTER, J. **Sobre a autonomia**: educação musical e processos de apropriação sonora. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

KRAEMER, C. **O ensino da música e a musicalização**: sobre as práticas educativas. São Paulo: Editora XYZ, 2012.

LAURITI, N. C. **Comunicação e educação: território de interdiscursividade**. São Paulo: NCE/USP, 1999.

LEI Orgânica 1/1990, de 3 de Outubro, sobre o Regulamento Geral do Sistema Educativo (LOGSE). **Diário Oficial do Estado**, Madrid, 4 out. 1990.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1986.

LÓPEZ, M. **A música social: políticas culturais na Espanha**. Madrid: Editorial Espasa, 2019.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MÁRSICO, L. O. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento Musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLO, S. A.; SOARES, O. P.; CERVEIRA, R. B. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, 2019.

MENDONÇA, C. G. C. **A educação musical no ensino médio: um estudo sobre o ensino da música em escolas estaduais de ensino médio na sede do município de Sobral-CE**. 2019. Monografia (Graduação no Curso de Música - Licenciatura) – Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51397>. Acesso em: 18 set. 2024.

MORENO-GONZÁLEZ, M. J. **La interpretación musical en educación secundaria obligatoria**. 2013. Dissertação (Máster universitário) – Universidad Internacional de La Rioja, Teruel, 2013. Disponível em: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1501/2013_01_31_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 set. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 15 mar. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF, [2024]. Adotada e proclamada em 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 set. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. São Paulo: Educa, 2002. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação de adultos em retrospectiva**. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

PIMENTEL, C. E.; GOUVEIA, V. V.; PESSOA, V. S. Music preference scale: Development and psychometric parameters. **Psico-USF**, [s. l.], v. 12, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/6tWg3gFBPPpmSJLX6GBYwqJ/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 18 set. 2024.

RAMALHO, J. A. **Mídias sociais**. São Paulo: Elsevier, 2010.

RAMOS, G. *et al.* Educação musical: brincando lendo e aprendendo música na escola. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 28.; ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 9. **Anais [...]**, [s. l.], v. 26, n. 26, p. 691-698, 2018.

RIBEIRO, J. **Cultura e educação**: o impacto das políticas de incentivo na musicalização escolar. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. **Educação integral**. Rio de Janeiro, [2025]. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ROMANELLI, G. G. B. 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, 2018.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília, DF: Editora UnB, 2003.

SALINAS, S. S. S.; GONZÁLEZ, R. E. D. **¡Música viva! Derecho humano hacia una educación musical para todos**: propuestas de desarrollo intercultural a través de la música. [S. l.: s. n.], 2020.

SÁNCHEZ, J. **Incentivos culturais e musicalização escolar na Espanha**: um estudo crítico. Barcelona: Ediciones Akal, 2019.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, J. A. **A música**: perspectivas antropológicas e culturais. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SIEMENS, G. Conectivismo: teoria da aprendizagem digital. In: APARICI, R. (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOBREIRA, G. **Inserção do ensino de música Educação Básica**: desafios. In: ENCONTRO DE GESTÃO EDUCACIONAL E PROJETO DE EXTENSÃO, 5., 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

SOUZA, D. B.; BATISTA, N. C. Educação comparada Brasil–Espanha: estado da arte 1990–2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 26, p. 723-758, 2018.

SOUZA, J. V.; FREGA, A. L. Educación musical y derechos humanos: diálogos necesarios. **Revista Internacional de Educación Musical**, España, v. 10, n. 1, p. 63-71. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23074841221131439>. Acesso em: 18 set. 2024.

TEIXEIRA, N. F. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, 2015.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TOURINHO, I. Comentários. In: KATER, C. (org.). **Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter**. São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. Disponível em: <https://irp.cdn-website.com/f10df2ad/files/uploaded/HJK%20-%20Cadernos%20de%20Estudos%20Educacao%20Musical%20Especial%20Koellreutter%20-%20Ck%20.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

URNAU, L. C. **Juventude e arte: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30372342.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

VILELA, C. Z. **Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18479>. Acesso em: 18 set. 2024.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXO A – Resolução SEEDUC nº 6312 de 17 de dezembro de 2024

Disponível em: <https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2025/01/matrizes-2025.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.