

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO  
MEIO AMBIENTE

**MÚSICA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: SABERES E  
EXPERIÊNCIAS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS**

**MOISÉS DE CASTRO LODORO**

**VOLTA REDONDA**

**2025**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO  
MEIO AMBIENTE**

**MÚSICA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: SABERES E  
EXPERIÊNCIAS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Aluno:

Moisés de Castro Lodoro

Orientadora:

Profa. Dra. Ivanete da Rosa Silva de  
Oliveira

**VOLTA REDONDA**

**2025**

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tação Wagner - CRB 7/RJ 4316

L824m Lodoro, Moisés de Castro  
Música e educação socioambiental: saberes e experiências das comunidades tradicionais. / Moisés de Castro Lodoro. - Volta Redonda: UniFOA, 2025. 181 p. II.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2025.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Comunidades tradicionais – música - ensino. 3. Educação ambiental. 4. Sequência didática. I. Oliveira, Ivanete da Rosa Silva de. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Moisés de Castro Lodoro

### MÚSICA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: SABERES E EXPERIÊNCIAS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Banca Examinadora

*Ivanete da Rosa S. de Oliveira*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

*Jupter Martins de A. Júnior*

---

Prof. Dr. Jupter Martins de Abreu Júnior

*Milena de Sousa N. Bento*

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Milena de Sousa Nascimento Bento

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram incentivando e/ou propondo ações que me ajudaram a vencer as situações limites, inerentes às complexidades de um mestrado profissional.

Dedico a Deus, Aquele que tudo sabe, por ter me concedido vida - e vida com saúde - durante esse caminhar de incertezas e lutas, porém, repleto de perseverança.

Por fim, dedico este trabalho aos meus familiares que sempre torceram por mim e, em especial, aos meus filhos Gleicer Vivian, Glauber Cleiton e Gleids Lane – esta última esteve mais próxima, contribuindo com intervenções pedagógicas no design do Produto Educacional, entre outras valiosas participações.

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores e, em especial, a minha orientadora Profa. Dra. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira.

Aos meus colegas do curso, em especial aos da turma 2023.1, pelas colaborações individuais e, principalmente, pelas que vivenciamos em grupo.

Aos meus colegas do IFRJ-VR, que me impulsionaram e me ajudaram nas resoluções de questões durante toda essa jornada.

À Angélica Miranda de Oliveira e à Isabela Teixeira Domingos que atuam na secretaria do MECSMA, pelo auxílio nas questões administrativas, atenção e carinho dispensados.

Aos bolsistas do Projeto Musicando no IFRJ-VR e aos alunos do primeiro período de 2024.2 protagonistas da Sequência Didática de Música.

Conhecemos a música desde o início de nossas vidas. Com um pulsar de célula se dividindo [...] já somos apresentados ao aspecto mais fundamental e universal da música: o ritmo.” (Bréscia, 2003, p. 67).

## RESUMO

Este estudo investiga a lacuna na abordagem das questões ambientais no ensino de música do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), considerando a desvalorização de saberes não científicos e a relevância da educação ambiental. Questiona-se o potencial da música — especialmente a de matriz afrodiaspórica e oriunda de comunidades tradicionais — como instrumento de conscientização socioambiental. O objetivo central foi mapear o processo histórico de subalternização do ensino de música no Brasil e discutir de que forma essa linguagem pode contribuir para a educação socioambiental no IFRJ – Campus Volta Redonda (IFRJ-VR). Adotou-se a pesquisa-ação, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e rodas de conversa com estudantes do curso de Automação Industrial. Identificaram-se canções quilombolas que apresentam saberes ambientais e, a partir delas, elaborou-se uma sequência didática voltada ao debate sobre preservação e sustentabilidade. Os resultados apontaram dificuldades dos docentes em integrar a educação ambiental às práticas pedagógicas, o que motivou a elaboração de uma proposta crítica baseada nos saberes das comunidades tradicionais, aplicada junto aos estudantes em 2024. Constatou-se que a música, em sua complexidade de letras, ritmos, sons e contextos, constitui linguagem formativa capaz de promover consciência ambiental e valorizar identidades historicamente silenciadas. As canções quilombolas, em especial, revelaram-se mais do que expressões estéticas, configurando-se como registros legítimos de saberes tradicionais sobre práticas sustentáveis e formas coletivas de organização social.

**Palavras-chave:** Comunidades tradicionais. Educação ambiental. Ensino de música. Sequência didática.

## ABSTRACT

This study investigates the gap in addressing environmental issues within music education at the Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ), taking into account the devaluation of non-scientific knowledge and the relevance of environmental education. It examines the potential of music—particularly that of Afro-diasporic matrix and originating from traditional communities—as an instrument for fostering socio-environmental awareness. The primary objective was to map the historical process of subalternization of music education in Brazil and to discuss how this artistic language may contribute to socio-environmental education at IFRJ – Volta Redonda Campus (IFRJ-VR). Action research was adopted, grounded in bibliographic review, documentary analysis, and discussion circles with students from the Industrial Automation program. Quilombola songs containing environmental knowledge were identified, and from them, a didactic sequence was developed to promote debate on preservation and sustainability. The findings revealed challenges faced by music teachers in integrating environmental education into their pedagogical practices, which led to the design of a critical proposal based on the knowledge and experiences of traditional communities, implemented with students in 2024. The study confirmed that music, in its complexity of lyrics, rhythms, sounds, and contexts, constitutes a formative language capable of fostering environmental awareness while valuing historically silenced identities. Quilombola songs, in particular, proved to be more than aesthetic expressions, emerging as legitimate records of traditional knowledge on sustainable practices and collective forms of social organization.

**Keyword:** Traditional communities. Environmental education. Music education. Didactic sequence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Etapas metodológica da pesquisa.....	46
Figura 02 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	54
Figura 03 – Encarte e CD “O Jongo do Rio de Janeiro” .....	57
Figura 04 – Representação dos três critérios para validação .....	81
Figura 05 – Momento da apresentação do PE aos alunos e responsáveis.....	98
Figura 06 – Roda de conversa – investigação temática .....	100
Figura 07 – Monitoramento do ar pelo INEA.....	103
Figura 08 – Veículo do INEA no estacionamento do IFRJ–VR .....	104
Figura 09 – Entrada da CSN ao lado do IFRJ -CVR .....	104
Figura 10 – Apresentação de imagens sobre impactos ambientais G4-TM .	108
Figura 11 – Enchente e deslizamento de terra em Petrópolis em 2022 .....	109
Figura 12 – Apresentação de imagens sobre impactos ambientais G7-TT .....	111
Figura 13 – Enchente em Porto Alegre - RS .....	111
Figura 14 – Apresentação de músicas com temáticas ambientais G1-TT.....	113
Figura 15 – Estudantes do Grupo 2 .....	114
Figura 16 – Apresentação de músicas com temáticas ambientais G3-TT.....	115
Figura 17 – Tambores sendo afinados ao calor do fogo .....	117
Figura 18 – Momento do Dia da Consciência Negra .....	118
Figura 19 – Momento de realização da atividade proposta .....	122
Figura 20 – Grupos dos estudantes da turma turno matutino.....	123
Figura 21 – Grupos dos estudantes da turma turno vespertino. ....	124
Figura 22 – Grupo finalizando a produção musical .....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Disciplinas da Base Comum .....	65
---	----

## LISTA DOS QUADROS

Quadro 01 – Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira .....	27
Quadro 02 – Critérios pertinentes para validação .....	79
Quadro 03 – Síntese dos critérios de validação .....	82
Quadro 04 – Sugestão de critérios de validação por autores.....	85
Quadro 05 – Critérios de inclusão e exclusão para estudos de validação .....	88
Quadro 06 – Letra das canções tradicionais .....	119
Quadro 07 – Produção textual dos grupos turno matutino.....	124
Quadro 08 – Produção textual dos grupos turno vespertino .....	126

## LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 01 – Demonstrativo da carga horária da Base comum – IFRJ-VR .....	67
Gráfico 02 – Disciplinas Hegemônicas .....	67
Gráfico 03 – Disciplinas não Hegemônicas .....	67
Gráficos 04 e 05 – Perfil dos Juízes .....	89
Gráfico 06 – Perfil dos Juízes .....	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EA – Educação Ambiental

EAC – Educação Ambiental Crítica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

DCN – Diretrizes Curriculares Nacional

IFRJ-CVR – Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Volta Redonda

INEA - Instituto Estadual do Ambiente

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MECSMA – Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PE – Produto Educacional

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

SD – Sequência Didática

SDM – Sequência Didática de Música

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

VR – Volta Redonda

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
2.1 Pensamento abissal: diálogos com Boaventura de Sousa Santos .....	19
<b>3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>22</b>
3.1 Educação Ambiental e Políticas públicas de no contexto nacional.....	24
3.2 Educação Ambiental Crítica.....	25
3.3 Educação Ambiental Crítica: A música como recurso transformador .....	28
<b>4 MÚSICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>31</b>
4.1 Brasil Colônia.....	31
4.2 Brasil Império.....	33
4.3 Brasil República.....	35
4.4 Era Vargas.....	36
4.5 Regime Militar.....	39
4.6 Redemocratização a partir de 1988 aos dias atuais .....	40
<b>5 METODOLOGIA DA PESQUISA E DO PRODUTO .....</b>	<b>46</b>
5.1 Trajetória metodológica da pesquisa .....	46
5.2 Pesquisa bibliográfica.....	47
<b>5.2.1 Resultados da pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>48</b>
5.3 Pesquisa Documental.....	49
<b>5.3.1 Resultados da pesquisa bibliográfica.....</b>	<b>49</b>
5.4 Pesquisa-ação como caminho metodológico: entre a tessitura, a intervenção e a resistência.....	53
<b>5.4.1 Pesquisa-ação e educação musical: reflexões sobre a construção didática.....</b>	<b>52</b>
<b>5.4.2 Instrumentos da pesquisa-ação.....</b>	<b>55</b>
<b>5.4.3 Mapeamento das músicas de origem afrodiáspóricas.....</b>	<b>56</b>
<b>5.4.4 Inserção da Linguagem Artística Música, do componente curricular Arte no IFRJ.....</b>	<b>57</b>
<b>5.4.5 Discussão para produção de uma sequência didática de música.....</b>	<b>58</b>
<b>6 EDUCAÇÃO MUSICAL NO IFRJ E A RESISTÊNCIA AO PENSAMENTO ABISSAL: À GUIA DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>59</b>
6.1 Música e o cotidiano no IFRJ-campus Volta Redonda.....	63
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>71</b>
7.1 Introdução .....	71
7.2 Objetivos.....	72
<b>7.2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>72</b>
<b>7.2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>72</b>
7.3 Dados de identificação.....;	73
<b>7.3.1 Público-alvo.....;</b>	<b>73</b>
<b>7.3.2 Número de participantes.....;</b>	<b>73</b>
<b>7.3.3 Local e materiais.....;</b>	<b>73</b>
<b>7.3.4 Tempo de duração.....</b>	<b>73</b>

<b>8 TEORIA DE APRENDIZAGEM: UMA TESSITURA COM FREIRE E BOAVENTURA.....;</b>	<b>74</b>
8.1 Freire e Boaventura: pontos convergentes.....	77
8.2 Validação do produto.....	79
<b>8.2.1 Primeira Etapa: Por que validar um Produto Educacional?.....</b>	<b>80</b>
<b>8.2.2 Segunda Etapa: Os tipos de validação.....</b>	<b>84</b>
<b>8.2.3 Terceira Etapa: Escolha dos juízes.....</b>	<b>85</b>
<b>8.2.4 Quarta etapa: Critérios de inclusão e exclusão.....</b>	<b>87</b>
<b>8.2.5 Quinta Etapa: Apresentação e análise dos dados coletados no formulário de validação.....</b>	<b>90</b>
8.3 Aplicação do Produto.....	97
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>146</b>
Anexo A – Formulário de perguntas <i>Google Forms</i> semiestruturado.....	146
Anexo B – Matriz curricular do curso técnico .....	147
Anexo C – Aspectos qualidade e contextos .....	152
Anexo D – Ficha 2 – Detalhamento do Produto Educacional .....	156
Anexo E – Formulário de perguntas para validão do PE .....	159
Anexo F – Termo de anuência do comitê de ética .....	161
Anexo G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	164
Anexo H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....	165
Anexo I – Letra da música Canção pra Amazônia .....	166
Anexo J – Letra da música Planeta Azul .....	169
Anexo L – Letra da música Refloresta .....	171
Anexo M – Conceitos estruturais do gênero Jongo .....	173
Anexo N – Relato de experiência de um dos grupos turno manhã .....	176
Anexo O – Relato de experiência de um dos grupos turno manhã.....	177
Anexo P – Avaliação da performance turma da manhã.....	178

## APRESENTAÇÃO

Sou Moisés de Castro Lodoro, músico e educador, formado em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Minha trajetória profissional iniciou-se no meio militar do Exército, como músico instrumentista e, posteriormente, como mestre de música da banda do 25º Batalhão de Caçadores. Mais tarde, consolidou-se na educação básica e no ensino técnico, com passagens pela Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI), pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI) e, desde 2018, pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Volta Redonda.

Foi nesse último espaço de atuação, marcado pela interdisciplinaridade e pela diversidade, que percebi uma lacuna significativa no tratamento das questões ambientais no ensino de música, especialmente na ausência de diálogo com os saberes das comunidades tradicionais, como os quilombolas.

Esse incômodo, ao mesmo tempo pedagógico e político, motivou-me a buscar uma formação que integrasse teoria e prática com relevância social. Em 2023, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (MECSMA/UniFOA), com o objetivo de aprofundar fundamentos teóricos e metodológicos que me permitissem transformar essa inquietação em uma prática educativa concreta.

No mestrado, desenvolvi a pesquisa “Música e Educação Socioambiental: Saberes e Experiências das Comunidades Tradicionais”, fundamentada na crítica ao pensamento abissal (Boaventura de Sousa Santos) e na valorização de saberes invisibilizados pela escola moderna. A proposta foi mapear o histórico de subalternização do ensino de música no Brasil e propor práticas pedagógicas que reconheçam a música, especialmente a de matriz afrodiaspórica, como ferramenta crítica para a educação ambiental.

Por meio da pesquisa-ação, elaboramos e aplicamos uma sequência didática de música com estudantes do IFRJ-VR, utilizando canções quilombolas para problematizar as relações entre cultura, território e meio ambiente. Os resultados evidenciaram a potência da música como linguagem formativa, promotora de consciência ambiental e valorizadora de identidades historicamente silenciadas.

Assim, o mestrado profissional não apenas aprofundou minha formação acadêmica, mas também se consolidou como uma ponte entre minha atuação docente,

meus compromissos ético-sociais e a construção de práticas educativas transformadoras.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo emerge de três questões centrais: o modo como o conhecimento é concebido na sociedade atual e a valorização do conhecimento científico como a principal forma de saber válido; a discussão sobre a educação ambiental nas escolas brasileiras e a contribuição do ensino de música para o processo crítico-reflexivo que contribui para a conscientização ambiental.

No que diz respeito à concepção de conhecimento na sociedade atual, entendemos que este se reveste sob a formatação do imaginário colonial/moderno, por se constituir sob a forma de um pensamento abissal (Santos, 2007). Desse modo, salientamos que o pensamento moderno se constitui a partir dessa lógica – abissal – porque consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis que hierarquiza povos, culturas, saberes, dentre outros. “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois mundos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha” (Santos, 2007, p. 71).

Nessa direção, entendemos que o outro lado da linha se caracteriza como inexistente e, por isso, tudo o que dele advém é invisibilizado, não podendo ser considerado credível (Santos, 2007, p. 71). Portanto, partindo dessa ótica, entendemos que a escola, ao privilegiar o conhecimento científico, hierarquiza os saberes que se manifestam em seu cotidiano, desqualificando saberes que não se enquadram na lógica estabelecida.

Em relação à questão sobre a temática relacionada à realidade sobre educação socioambiental contemporânea, induz-nos a revisitar posturas, na intenção de elaborar processos de aprendizagem inovadores. Nesse sentido, promover reflexões que possam ancorar iniciativas pedagógicas favoráveis para o desenvolvimento da cidadania e participações ativas dos sujeitos históricos, objetivando compreender a educação ambiental em seu sentido amplo, como uma prática formativa que fortaleça o processo de afirmação e legitimação de tais valores.

Nesse viés, Alves (2020), na era do Antropoceno, época da dominação humana, o homem se tornou o principal agente no processo de intervenção e degradação ambiental, podendo gerar uma catástrofe ecológica.

Por último, o ensino de música pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, contribuindo para a conscientização

ambiental. Essa abordagem configura-se como uma estratégia potente de disseminação de informações, capaz de promover mudanças comportamentais na relação entre o ser humano e o meio ambiente. Por ser uma linguagem que integra razão e emoção, a música favorece o engajamento reflexivo. Diversos compositores têm contribuído para a educação ambiental por meio de canções<sup>1</sup> que estimulam a reflexão e despertam a consciência ecológica.

Na busca por compreender o potencial influenciador da música nas representações sociais sobre o meio ambiente, Nunes, aponta que:

[...] a linguagem musical, apesar de possuir certas analogias, não pode substituir ou ser comparada literalmente a linguagem verbal. Por ser uma linguagem não objetiva ou não referencial, a música não pode ser traduzida como na linguagem verbal, mas nem por isso perde sua capacidade de representação, simbolização e comunicação (Nunes, 2005, p.48).

Portanto, as letras das músicas configuram-se como um excelente mecanismo de conscientização quanto à proteção dos recursos naturais, com utilização racional, visando à integridade e à perenidade de algo, na garantia de uma sustentabilidade e existência para o presente e o futuro das gerações.

Entendendo-se, por conseguinte, que a partir da vivência das comunidades tradicionais e na compreensão das letras das músicas que trazem essa narrativa sobre meio ambiente e educação ambiental, este projeto propõe a unificação desses diferentes vieses. Nessa linha de pensamento, cabe refletir: é possível credibilizar a música como conhecimento? A música pode contribuir com a discussão da temática socioambiental no espaço escolar?

Considerando o exposto, o principal objetivo do estudo é analisar o percurso histórico da educação no Brasil, com ênfase no ensino de música, a fim de compreender o processo de subalternização dessa área na hierarquização dos saberes, e discutir de que maneira a música de origem afrodiáspórica, enquanto potencializadora da educação musical, pode contribuir para a promoção da educação socioambiental no cotidiano do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* Volta Redonda (IFRJ-VR).

Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos, a saber: investigar o ensino de música no Brasil por meio de levantamento bibliográfico, com foco em sua construção histórica e nos processos de subalternização dentro do campo

---

<sup>1</sup> O termo faz referência a uma composição musical para voz humana, podendo incluir letra(poema) ou ser apenas vocal, com acompanhamento ou não de instrumentos musicais.

educacional; identificar as políticas públicas que contribuíram para a inserção do ensino de música no espaço escolar brasileiro, com base em análise documental; compreender como os docentes de música do IFRJ – *campus* Volta Redonda percebem a inserção da música de origem afrodiáspórica na disciplina de música, e de que forma articulam essa abordagem com a educação ambiental em suas práticas pedagógicas; desenvolver uma sequência didática (SD) como produto educacional, que integre a música de matriz afrodiáspórica à educação ambiental crítica, considerando os saberes dos povos tradicionais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Pensamento abissal: diálogos com Boaventura de Sousa Santos

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

Na contramão dessa lógica imposta, entretanto, o autor sinaliza:

[...] não pretendo que o pensamento moderno ocidental seja a única forma de pensamento abissal. Ao contrário, é muito provável que existam ou tenham existido formas de pensamento abissal fora do Ocidente. Não é meu propósito analisá-las neste texto. Defendo apenas que, abissais ou não, as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas de um modo abissal pelo pensamento moderno ocidental (Santos, 2007, p. 72).

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

A esse respeito, Santos (2002) entende que o pensamento moderno se constitui a partir desta lógica, porque consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis que hierarquiza povos, culturas, saberes, dentre outros. O autor, acrescenta, ainda, que a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente (Santos, 2010, p. 32).

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

Santos (2010) argumenta que é essencial combater uma mentalidade preguiçosa que, ligada ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo, promove a exclusão e a injustiça social. Nesse contexto, esta pesquisa busca entender como a escola, que é um espaço institucionalizado e em constante interação com a sociedade, também é afetada pelo pensamento moderno. Pensamento este que valoriza o conhecimento científico e desvaloriza outras formas de saber, como as Artes e a Educação Física,

por exemplo, resultando na invisibilização e no desperdício de experiências e conhecimentos importantes.

De outro modo, Santos (2010) considera necessário o enfrentamento a essa racionalidade indolente que, enredada ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo, opera na lógica da exclusão e injustiça social. Sendo assim, o desperdício das experiências a que Santos (2010) se refere emerge da razão metonímica que, ao se pensar única e exclusiva, reveste-se de uma perspectiva arrogante, pois não concebe como saber outras formas de percepção de mundo que não reproduzam a lógica da ciência moderna, portanto, a “pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver muito menos valorizar a experiência que nos cerca” (Santos, 2002a, p. 245).

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

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

Na contraposição da monocultura do saber, Santos (2018) nos propõe a ecologias dos saberes, isto é, tornar credíveis os conhecimentos não-científicos, o que não implica em desacreditar o conhecimento produzido na academia, pois o que se propõe é a partir do diálogo com outros saberes é utilizá-lo em um contexto mais amplo.

Ao considerar o exposto, o que se propõe é o uso da música como possibilidade de construção de conhecimentos em Educação Ambiental, isto é, uma forma de credibilizar a música como um saber que nos permite construir conhecimentos por outros caminhos que não só os valorizados e credibilizados pela ciência moderna.

Ao pensar no desperdício da experiência e, simultaneamente, na redução das práticas educativas desenvolvidas nas escolas, somos remetidos ao pensamento de Larrosa (2002) ao discutir a noção de experiência. Para o autor, a experiência não é

meramente aquilo que nos passa diariamente. No transcorrer dos dias várias coisas nos acontecem, entretanto, são poucas as que nos marcam e nos afetam.

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

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

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

Diante do exposto, a discussão sobre a educação ambiental nas escolas brasileiras, perpassa por um desnudar das políticas públicas brasileiras para o meio ambiente e mais profundamente e essencial um novo olhar para o enfrentamento dos problemas ambientais, visando encaminhar os sujeitos para construção crítica na vivência consciente sobre as questões socioambientais.

### 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação ambiental vive um momento histórico, portanto, preocupar-se com as questões socioambientais tornou-se uma atitude legítima e atual, pois vivemos num mundo em crise de valores. Crise essa que se fundamenta na ciência moderna, que propaga um pensamento dicotômico e dualista Leal, (2021) na constituição do certo e errado, da natureza e cultura, do corpo e mente, razão e emoção.

Nesse contexto, distanciamos da natureza, considerando-nos apenas seres culturais e adotando uma visão de que a natureza existe unicamente para nos servir e acabamos por romper a ligação essencial entre a humanidade e o mundo natural. Loureiro (2004, p.16), nesse entendimento nos alerta sobre a necessidade de superarmos as formas de alienação que propiciam a dicotomia sociedade/natureza e expõe o estado de carência da construção de “um novo patamar societário e de existência integrada às demais espécies vivas e em comunhão com o mundo”.

Partindo desse pensamento introdutório acerca da preocupação com os problemas ecológicos, desencadeou uma série de eventos que precederam e fortaleceram o caminho para este marco global. Baseado na publicação do livro “Primavera Silenciosa”, de Raquel Garsons de 1962, a Conferência de Estocolmo, 1972, na Suécia, abriu o caminho para as conferências ambientais vindoura e apenas estabeleceu um novo modelo de pensar o meio ambiente (ONU, 1972).

Daí em diante, ocorreram encontros nacionais e internacionais reafirmando a necessidade de um agir nessa práxis como um dos eixos principais que concorrem para a mudança nas relações com o meio ambiente. Destaca-se entre eles, a Conferência Intergovernamental sobre Educação ambiental em Tbilisi (Geórgia, então União Soviética) em 1977 e o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, em Moscou, em 1987.

Em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92 ou Rio-92), tornou-se até o momento, um dos mais importantes eventos relacionados a questão do clima e ecologia. Tendo sido produzido relevantes acordos ambientais globais da história da humanidade, dentre eles a Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Declaração de princípios para Florestas, a Convenção sobre Biodiversidade Biológica, a Convenção do Clima e a Agenda 21 (ONU, 1992).

No entanto, a falta de resoluções vinculantes com valor jurídico, ao não estabelecer prazos e metas a serem cumpridas pelos Estados membros, foi uma das principais críticas. Uma das principais críticas a este evento foi a respeito da falta de resoluções, vinculantes, ou seja, com valor jurídico, que estabelecessem prazos e metas específicas a serem cumpridas pelos Estados membros.

Em 2012, a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável, batizada como Rio+20, ganhou este nome para comemorar os 20 anos da realização da Eco-92. 193 países participaram dessa conferência, onde foram discutidos esses sete principais temas [1] Energia, [2] Segurança alimentar, [3] Emprego, [4] Cidades sustentáveis, [5] Água, [6] Oceanos, [7] Desastres naturais (ONU, 2012)

Em 2015, a 21ª. Conferência do Clima da Organização das ações Unidas (ONU) - COP 21, designação abreviada da conferência da sobre o clima, realizada em Paris. Uma das expectativas centrais era conciliar um acordo climático que efetivasse um controle das temperaturas médias globais abaixo de 2°C (IPCC, 2018).

Nesse encontro, lideranças de 195 países aprovaram o chamado “Acordo de Paris”, como foi chamado o documento final da 21ª Conferência do Clima da Organização das ações Unidas. Infelizmente o resultado da Rio+20 não foi o esperado. Porém, os interesses dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, acabaram por frustrar as expectativas para o desenvolvimento sustentável do planeta.

Na visão de Ban Ki Moon, secretário geral da ONU nessa ocasião, esse “É um documento histórico, estabelece ao mundo um novo caminho. O tempo chegou de deixar os interesses nacionais de lado e agir nos interesses globais”. Desde a assinatura do Protocolo de Kyoto em 1997, este foi o primeiro acordo a compromissar todos os países desenvolvidos e industrializados, os em via de desenvolvimento e pobres, em relação à redução de emissões de gases de efeito estufa (ONU, 2015).

A educação e as políticas públicas são fundamentais para o desenvolvimento social e, diante dos desafios socioambientais, é urgente aprofundar essa relação com foco na educação ambiental. Isso implica integrar a questão ecológica em todas as áreas do conhecimento e da ação governamental, tornando as políticas públicas de Educação ambiental essenciais para formar cidadãos conscientes e promover um futuro sustentável.

### 3.1 Educação ambiental e políticas públicas no contexto nacional

Em face do cenário iniciado pela Conferência de Estocolmo, ONU-1972, para a proteção internacional do meio ambiente, no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988, ainda vigente. Diferentemente das cartas magnas anteriores, esta trata das questões inerentes aos direitos ao meio ambiente. Isto posto, o Brasil reconhece estar efetivamente, inserido nesse panorama global, no qual a crise de recursos naturais e os efeitos da exploração desenfreada vem contribuindo para a degradação ambiental.

Diante desses pressupostos, os Artigos 23 e 24, do Capítulo II, do Título III, da Constituição Brasileira de 1988, trazem uma série de atribuições que responsabilizam a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios por ações relacionadas à legislação acerca da proteção, preservação e conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição (Brasil, 1988).

Ainda como ações governamentais, que são salvaguardadas pela legislação, a Lei nº 9.985, de 2000, instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), que definiu como um espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes para a preservação da biodiversidade brasileira (Brasil, 2000).

O SNUC também separou as áreas em dois tipos: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável. A primeira é subdividida em cinco categorias que possuem normas bastante restritas e são mais voltadas para a pesquisa e conservação da biodiversidade (Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parque Nacional, Monumento Natural e Refúgio da Vida Silvestre). Já as sete categorias da segunda área são mais voltadas para visitação e atividades educativas e uso sustentável de seus recursos (Área de Proteção Ambiental, Floresta Nacional, Área de Relevante Interesse Ecológico, Reserva Extrativista, Reserva da Fauna, Reserva de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular do Patrimônio Natural) (Brasil, 2000).

Nesse contexto, a CF/88, no seu Artigo Nr 225, do Capítulo VI – Do Meio Ambiente –, tem-se:

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988).

### 3.2 Educação ambiental crítica

Nesse cenário, o Brasil, tem assumido um papel de destaque sendo palco de uma intensa e rica reflexão sobre as particularidades da educação socioambiental. Vindo, portanto, a destacar-se, pela grande fertilidade de ideias, ao atribuir ou adotar novos termos que expressam as identidades específicas desse processo educativo (Layrargues, 2004).

Layrargues; Lima (2014), ampliam esse entendimento ao apresentar aspectos importantes sobre a EAC, contextualizados em seu artigo “As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira (MPPEAB)”. Nesse encaminhar, os autores, em vez de conceberem uma lista fechada, identificam três macrotendências principais que coexistem e, por vezes, disputam primazia no cenário brasileiro.

Assim posto, o quadro a seguir apresenta as três macrotendências:

#### **Quadro 01** - Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira

<b>CONSERVACIONISTA</b>
Foca na preservação da natureza intocada, com ênfase biológica e ecológica. Trata o ambiente como algo separado da sociedade, buscando protegê-lo da ação humana, sem questionar causas sociais dos problemas ambientais.
<b>PRAGMÁTICA</b>
Enxerga o meio ambiente como recurso a ser usado de forma sustentável. Valoriza ações práticas como reciclagem, tecnologias limpas e gestão ambiental, visando adaptar-se ao modelo econômico vigente.
<b>CRÍTICA</b>
Questiona as causas estruturais dos problemas ambientais, relacionando-os a injustiças sociais e políticas. Propõe transformação social, participação cidadã e alternativas sustentáveis

Fonte: Os autores (2025)

A análise dessas tendências possibilita compreender as diferentes abordagens da educação ambiental, suas limitações e potencialidades, reforçando a importância de conectar as questões ambientais às sociais para promover mudanças profundas. Nesse sentido, permite: (a) identificar as diferentes filosofias e objetivos que orientam

as práticas de educação ambiental; (b) analisar criticamente as limitações e potencialidades de cada abordagem; (c) fomentar o debate sobre quais tendências são mais adequadas para enfrentar os complexos desafios socioambientais do Brasil; e (d) reconhecer a relevância de uma perspectiva crítica que articule questões ambientais e sociais, com vistas a transformações mais significativas na sociedade.

Carvalho (2004), contribui com essa discussão sobre a EAC, propondo sete objetivos para este outro mundo possível:

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos;

Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza;

Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;

Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;

Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas;

Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca;

Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações sócio educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (Carvalho, 2004, p. 21).

Lima (2004), ao dialogar com a pedagogia de Paulo Freire — especialmente com a obra *Pedagogia da Libertação* (2018) —, oferece uma rica contribuição teórica e metodológica para a construção de uma educação ambiental crítica e emancipatória. Sua proposta busca despertar a consciência do educando por meio da problematização de temas geradores vinculados ao seu universo vivido. Nesse processo, trabalha-se a percepção do sujeito enquanto indivíduo inserido no mundo em relação com os outros, favorecendo sua participação crítica e transformadora na realidade. Por fim,

sobre a perspectiva da pauta por uma EAC, Loureiro (2004), corrobora com essa ideia ao mencionar que:

A educação ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos<sup>2</sup>, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade (Loureiro, 2004, p. 66-67).

Os pressupostos até então contextualizados, nos permite enredar uma das possibilidades que pode contribuir com o processo da EAC, que já constitui um problema de grande complexidade na atualidade, é se apropriar dos conhecimentos das comunidades tradicionais. Mediante seu convívio diário e sua dependência dos recursos encontrados na natureza, essas comunidades se tornam um canal de intercâmbio, cooperação e aproximação entre o meio ambiente e o ser humano. Essas comunidades são conceituadas por Diegues (2004, p. 87) como “populações que mantêm uma relação direta com o ambiente natural”.

O convívio diário e a dependência dos recursos naturais, característica dessas populações tradicionais e seus habitantes, a partir do elo de aproximação e cooperação entre o ser humano com o meio natural. Tal modo de vida denotam ações e práticas como o conhecimento sobre medicina tradicional, conhecimento especializado sobre o hábito alimentar da fauna, percepções ambientais, crenças, cultura, práticas conservacionistas dentre outros, como elementos relevantes para a conservação da biodiversidade (Diegues, 2004).

O autor nos encaminha para uma melhor compreensão dessa temática, argumentando que é fundamental também, considerar o conhecimento tradicional, pois esse tipo de saber é formado por um conjunto de conhecimentos e práticas relacionados tanto ao mundo natural quanto ao sobrenatural, transmitidos oralmente de geração em geração (Diegues, 2004).

### 3.3 Educação Ambiental Crítica: a música como recurso transformador

---

<sup>2</sup> O conceito de sujeito, aqui, será tratado sempre como um aspecto da existência objetiva na história social, ou seja, consciência de pessoas em relações sociais específicas, de acordo com diferentes grupos de estratificação social interrelacionados (classes, etnias, gênero, grupos de status, etc), na contemporaneidade em situação de desigualdade no uso dos recursos naturais.

Quando se fala em música, é preciso compreender duas questões sobre a palavra “música”: no sentido *ouvirescutar*<sup>3</sup>, nos encaminha para as canções que versam sobre determinado tema. A partir desse olhar, a temática em questão nos remete às canções das comunidades tradicionais que contextualizam a relação do homem e o ambiente; enquanto disciplina, refere-se ao processo de *ensinoaprendizagem* vindo a configurar-se como uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte, da Educação Básica, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definido como ensino de música (Brasil, 2017).

Pensando a partir dessas duas diferentes possibilidades, porém indissociáveis no contexto direcionado à Educação Ambiental Crítica, a música pode contribuir para o desenvolvimento humano sendo potencializado de maneira lúdica. Ao pensarmos dessa maneira, Nunes (2005, p. 49), reforça essa compreensão ao afirmar que “[...] a função comunicativa da música está intrinsecamente relacionada a seu papel social, sendo necessária sempre uma relação sistemática entre ela e o contexto social que a produz e a recebe”.

Diante disso, a música(canção) torna-se ser um veículo de difusão da informação e meio de promoção de reflexão crítica com vistas à conscientização sobre a convivência saudável do homem com o meio ambiente. Para além desse aspecto, segundo a BNCC Brasil, (2017), a Música enquanto Linguagem Artística do componente curricular Arte da Educação Básica é uma expressão artística que se materializa por meio de sons, que deve ser abordada mediante conhecimentos de teoria musical direcionado às práticas de instrumentos musicais, do canto e de composição musical. Nesse sentido o ensino de música nas escolas é capaz de promover uma melhora significativa quanto a compreensão do seu entorno e, associada ao contexto socioambiental, pode contribuir para uma nova maneira de se observar a natureza.

Portanto, a própria BNCC, traz aspectos norteadores que devem ser observados para as abordagens do ensino de música:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à

---

<sup>3</sup> Ouvir nos remete ao sentido da audição, aquilo que o ouvido capta. Já escutar nos encaminha para o processo de reconhecer e interpretar, no caso de ouvir música, é compreender todos os aspectos *literomusical*.

diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade Brasil (2017, p. 196).

Esses aspectos norteadores podem ser percebidos no ensino de música nas escolas, mediante a prática coral no momento da abordagem do conteúdo curricular “os três elementos básicos da música: ritmo, melodia e harmonia. Nesse modelo de prática educativa, o canto coletivo torna-se um agente de socialização e conscientização a partir de um dos elementos básicos a “melodia”, na constituição dos diversos sons que conduzem a canção.

Um exemplo disso pode ser observado na canção “Cio da Terra”, dos autores Chico Buarque de Hollanda e Milton Nascimento (1977), que permite construir debates acerca da EAC:

Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão

Decepar a cana  
Recolher a garapa da cana  
Roubar da cana a doçura do mel  
Se lambuzar de mel

Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, a propícia estação  
E fecundar o chão (“Cio da Terra”, de Chico Buarque de Hollanda e Milton Nascimento (1977),

Nesta obra, a relação intrínseca de respeito e afeto do eu-lírico para com o solo se estabelece por meio de expressões como "afagar a terra" e "conhecer os desejos da terra". Também, destaca-se o valor intrínseco, não monetário, dos produtos cuja obtenção é condicionada pela fertilidade do solo e pelo conhecimento empírico das estações do ano. Em síntese, a composição poética sublinha a imperatividade da gestão cuidadosa do solo e a busca por uma coexistência harmoniosa entre a humanidade e o ambiente natural.

Essa estratégia de prática musical, quando direcionada à socialização e à promoção de uma educação ambiental crítica, estabelece múltiplas conexões com diferentes aspectos da vida humana — sociais, culturais, pedagógicos e econômicos. Essa abordagem permite refletir criticamente sobre questões como a degradação ambiental, a extinção de espécies e outros fenômenos que colocam em risco a biodiversidade e a sustentabilidade do planeta.

Uma outra estratégia que permite uma aproximação do ensino de música como recurso transformador direcionado a EAC, refere-se às canções tradicionais das comunidades quilombolas – “Cabeceira do Rio”, “Planta na Roça” e “Jongo do Cativeira”, inseridas no Cd1, do álbum “O Jongo do Rio de Janeiro”, que foram ressignificadas no Produto Educacional, na sessão aplicação da Sequência Didática de Música. Canções essas cuja temática abordam as questões socioambientais de maneira subjetiva, por ser uma das características dessas composições.

## 4 MÚSICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil, tem seu início com a chegada dos padres jesuítas em 1549 e como suas práticas educacionais abordadas, intervíram historicamente nesse processo e suas implicações para o ensino de música.

Nesse sentido, pretende-se explorar a interseção entre música e educação, analisando como o ensino musical foi integrado ao sistema educacional brasileiro ao longo do tempo, desde o período colonial até os dias atuais. É necessário abordar os desafios enfrentados, como a formação de professores e a necessidade de políticas públicas mais assertivas, além de sugerir estratégias para fortalecer e efetivar o ensino de música como um componente essencial na educação brasileira, aproveitando as oportunidades que se apresentam.

A trajetória do ensino de música na educação brasileira parte de uma linha de raciocínio contextualizada historicamente, que se inicia nos primeiros registros do ensino formal até as políticas públicas mais recentes. A inserção da Arte, e de maneira particular o ensino de música, nasce delineado por frequente elaboração de documentos normativos, decretos ou leis que asseguravam esse tipo de ensino na escola pública.

Para melhor situar-se no tempo, seguem as narrativas por períodos ou datas históricas.

### 4.1 Brasil Colônia

A história da educação musical no Brasil tem seu início no século XVI, tratando-se, portanto, de “uma época específica da história brasileira, que vai de 1500 a 1822” (Mesgravis, 2015, p. 9), compreendida entre os marcos históricos da chegada dos portugueses e a Independência do Brasil. Durante esse período, a partir de meados de 1549, o ensino da música – cânticos litúrgicos e/ou da doutrina cristã –, foi usado pelos padres jesuítas como uma forma de abordagem para a catequização dos povos indígenas. Porém, essa prática sempre foi permeada de questões sociais, culturais e políticas, sendo utilizada como estratégia de dominação, mas também de resistência e expressão.

Ainda que marcada por uma vasta pluralidade cultural e sonora, a interação entre música e educação adquire um delineamento ainda maior ao refletirmos sobre suas potencialidades. Tal processo proveniente da imposição epistemológica que se apresentava única e exclusiva exterminava experiências e saberes das populações não europeias, promovendo o genocídio de ameríndios e a inviabilização de saberes e universos simbólicos, estabelecendo um cenário de injustiça social e cognitiva (Santos, 2020).

Para os autores, Germano, Silva e Costa (2013, p. 172), ao desembarcarem em terras brasileiras, os jesuítas “tiveram os indígenas como alvo inicial de sua pedagogia”, na intenção de converter os nativos à fé, à moral das potências colonizadoras e da civilização europeia e católica”. Holler (2005) acrescenta ainda que os colonizadores entenderam ser sinônimo de prosperidade essa predisposição mediadora de aproximação, tanto para a educação quanto para outros eventos de caráter religioso.

Sobre essa demonstração de encantamento dos indígenas pela sonoridade da música portuguesa, Rita de Cássia Fucci enriquece o relato dos autores mencionado anteriormente, destacando que:

A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias”. “A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa deixaram-se enlevar por tais melodias (Amato, 2006, p. 146).

Nesse contexto, esse advento não só marcou o início da história da educação no Brasil, mas inaugurou sua primeira fase, sendo essa a mais longa da nossa história (Azevedo, 1976). Configurando-se para nossa cultura e civilização, a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela advieram, complementa o autor.

Essas ações jesuíticas que dominaram o Brasil, trouxeram impactos significativos na formação social. Silva e Amorim (2017) defendem que tais ações promoveram distinções sociais e educacionais. O ensino básico da língua e ofícios foi ofertado aos indígenas, para as elites, educação superior como sustentação da estrutura de poder, e os ofícios manuais, aos escravos e alforriados.

Sobre esse modelo de abordagem, Santos e Menezes (2010) argumentam que ele reforçou o processo de hierarquização social e a dominação cultural, alinhando-se ao modelo eurocêntrico de educação criticado por Boaventura Souza Santos, que

aponta a relação entre dominação econômica, política e epistemológica, além da negação da diversidade de saberes.

O ativista político e quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015) aponta que a escravidão desestruturou os pilares socioculturais dos povos afropindorâmicos (africanos e indígenas), contrapondo-se às visões de Azevedo (1976). O autor destaca, ainda, que a imposição do cristianismo monoteísta foi uma tentativa de eliminar identidades individuais e coletivas sobre as crenças politeístas tradicionais, vindo a reforçar a dominação cultural e a perda dos valores ancestrais, perpetuando desigualdades e dominações que reverberam até os dias atuais.

Na segunda metade do século XVI, os jesuítas organizaram o primeiro plano de ensino elaborado de forma diversificada, objetivando atender às diversidades de interesses e capacidades da demanda escolar, criando a escola de ler e escrever e, ainda, em caráter opcional, o ensino do canto orfeônico e da música instrumental (Ribeiro, 2021).

O que se pode observar nesse plano é a manutenção da hierarquização dos saberes, ao desqualificar o ensino de música. Correa Júnior *et al.* (2023) salientam que o ensino de música no Brasil Colônia, quando analisado do ponto de vista historicamente epistemológico, aflora nessa conjuntura de invisibilidade ao ser protagonizado como um ensino opcional.

Queiroz (2017, p. 5), por sua vez, reforça que:

apesar do processo de colonialidade decorrente de mais de trezentos anos de colonialismo, tem-se buscado, debatido e implementado no Brasil propostas com orientações decoloniais, no que diz respeito à organização e à oferta de conhecimentos e saberes musicais.

## 4.2 Brasil Império

Dom João VI, em 1821, retornou a Portugal e com isso desencadeou um processo reducionista na produção artística e cultural no país, afetando, dessa forma, as propostas de educação musical. Com a coroação de Dom Pedro II, em 1840, ocorreram significativos avanços no ensino de música. Esse evento retomou o processo de transição da produção e reprodução da cultura musical no país, a exemplo disso, a formação decorrente de práticas musicais cotidianas e/ou casos isolados e particulares de ensino sistematizado – como os colégios jesuítas do Brasil colonial (Holler,

2010) –, e as formas institucionalizadas de educação musical passaram a ser cada vez mais organizadas e generalizadas.

Mais avanços aconteceram em 1847. Um deles estabeleceu a primeira norma para a formação musical, com os seguintes conteúdos: a) Princípios básicos de solfejo; b) Técnica de canto; c) Práticas em instrumentos de cordas e de sopro e, por último, d) Estudo de harmonia. Três anos depois, em 1851, foi aprovada por iniciativa de D. Pedro II, a Lei n.º 630, estabelecendo no seu Art. 1.º, na alínea 6ª, a seguinte narrativa: As Escolas públicas de instrução primária serão divididas em primeira classe, equivalente atualmente ao Ensino Fundamental I (séries iniciais do 1º ao 5º ano) e a segunda classe, equivalente ao Ensino Fundamental II (séries subsequentes do 6º ao 9º ano).

Dessa forma,

- Na segunda classe, o ensino deve se limitar à leitura, caligrafias, doutrina cristã, princípios elementares do cálculo e sistemas mais usuais de pesos e medidas.
- Na primeira classe, o ensino deve, além disso, abranger a gramática da língua nacional, aritmética, noções de álgebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, notícia da história sagrada, elementos de geografia, resumo da história nacional, desenho linear, música e exercícios de canto (Brasil, 1851, p. 56, grifo do autor).

Embora a referida lei estabeleça o ensino musical nas escolas primárias e secundárias, nota-se, ainda, uma tímida tentativa de mudança no processo de hierarquização dos saberes, porém, não fica clara a obrigatoriedade do ensino de música.

Em 1854, o Decreto n.º 1.331a visava regulamentar a educação brasileira, estruturando o ensino primário e secundário no Município da Corte (Rio de Janeiro), direcionado aos estabelecimentos públicos e particulares de ensino existentes. No entanto, este documento definia as matérias para cada nível, mas não apresentava faixa etária para eles. Especificamente, quanto ao ensino de música, no Art. 47, diz que o ensino primário nas escolas públicas compreende: “[...] A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto, ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, [...]” (Brasil, 1854, p. 55, grifo do autor).

Apesar de Álvares (2000) enfatizar que na educação musical não houve avanços até o início do século XX, nos anos iniciais da República, o Decreto nº. 1.331/1854 registra o início da obrigatoriedade do ensino de música.

#### 4.3 Brasil República

Na continuidade desse processo, na instauração do Brasil República, foi anunciada uma nova reforma educacional brasileira. Desta feita, as aulas de música passaram a ser ofertadas a todas as faixas etárias (Brasil, 1890).

Nesse viés, Mendonça *et al.* (2013) recordam que os primeiros professores de música atuavam como artistas e, até a Proclamação da República, em 1889, o ensino de música se manteve sem mudanças significativas, como aponta a Resolução do CNEQCEB nº. 12 (Brasil, 2013a), que norteou as políticas públicas oficiais da educação musical brasileira dos anos subsequentes.

Nessa trajetória, os primeiros anos da educação no Brasil, ainda que sem muita clareza como deveria funcionar, foi possível notar certos avanços quanto ao ensino de música. A exemplo disso, o Decreto nº. 143, de 12 de janeiro de 1890, criou o Instituto Nacional de Música que, na contramão, estabeleceu condições para ingresso dos candidatos, o que, mais uma vez, demonstrou claramente um viés de caráter elitista e discriminatório.

A utilização desse aspecto evidencia um processo de hierarquização das classes menos favorecidas, como nos mostra o Art. 77: “[...] Para o curso de canto são pré-requisitos para a admissão ter o candidato boa voz e conhecimento das línguas italiana e francesa” (Brasil, 1890).

Figueiredo (2013) contribuiu para um melhor entendimento dessa lógica do processo de hierarquização das classes sociais, comentando que:

Ao identificarmos a presença da música na formação escolar daquele tempo significa, também, identificarmos o caráter elitista da educação musical que só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola. Neste sentido, a história nos ensina que este caráter elitista vem sendo superado a partir da responsabilidade do Estado brasileiro com relação à gratuidade da educação, viabilizando escola para todos os cidadãos, reduzindo imensamente o caráter exclusivo da educação no passado. Evidentemente o conceito de exclusão vai além do acesso à escola, mas inclui, também, diversos fatores sociais, econômicos e culturais imbricados nas políticas educacionais de cada tempo (Figueiredo, 2013, p. 31-32).

Para além disso, o referido decreto trouxe para aquele momento histórico um aspecto fundamental para o ensino de música no Brasil, ou seja, reconheceu a importância da educação musical, ao exigir formação específica para o professor de música. Figueiredo (2013, p. 32), ratifica esse fato dizendo que “Tal preocupação com a formação de profissionais para o ensino de música é também assunto atual, representando um dos principais desafios para a educação musical brasileira”.

#### 4.4 Era Vargas

Com o fim da primeira República, iniciou-se a Era Vargas, que se estendeu por 15 anos, entre 1930 e 1945. A primeira ação no que tange à educação foi o Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu o ensino secundário, ministrado no Colégio Pedro II, compreendendo dois cursos seriados: o fundamental e o complementar.

No caso do Ensino fundamental, no Art. 3º distribui as séries em cinco anos, vindo a nortear a obrigatoriedade do ensino de música nas três séries iniciais, legitimando o canto orfeônico como uma das matérias integrantes do curso fundamental, distribuídas em cinco anos (Brasil, 1931).

Idealizado e organizado por Villa-Lobos, o canto orfeônico ganhou destaque como uma atividade musical direcionada a todos. Essa ideia vinha ocorrendo no cenário europeu e sua inclusão aqui no Brasil atendia a uma perspectiva educacional e social do governo Vargas, sendo usada como estratégia de propaganda do governo (Hentschke; Oliveira, 2000; Oliveira, 2007; Fuks, 2007).

Sob a influência do canto orfeônico, Heitor Villa-Lobos desempenhou um papel significativo no desenvolvimento da educação musical no Brasil, alinhando-se aos ideais políticos vigentes de sua época. Em 1932, o ensino do canto orfeônico se tornou obrigatório nas escolas do Rio de Janeiro, marcando um fato importante na história da educação musical brasileira.

Dois anos depois, o Decreto nº. 24.794, de 1934, ampliou essa obrigatoriedade para todos os estabelecimentos educacionais vinculados ao Ministério da Educação e Saúde. Com um alcance abrangente, o decreto substituiu as “noções de música e canto” estabelecidas em 1890 pelo canto orfeônico nas escolas primárias e instituiu o

Curso Normal do Canto Orfeônico, consolidando essa prática como um pilar da educação musical no país (Brasil, 1934, p. 1.365).

Com isso, para atender às demandas da nova disciplina, foi criada a Superintendência da Educação Musical e Artística (Sema), vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, incumbida de recrutar e capacitar professores para atuarem nas escolas. Essa agência, coordenada por Villa-Lobos, estabelecia diretrizes pedagógicas para a prática do canto orfeônico, apoiadas em três eixos principais: a disciplina, o civismo e a educação artística (Noronha, 2011).

Em 1942, por contar com o prestígio do governo da época, o Decreto nº. 4.993/42 criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Esta instituição tinha como objetivos:

1. Formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
2. Estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
3. Realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que haviam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;
4. Promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país (Brasil, 1942c, p. 186).

Entre a década de 1930 até o final de 1950, o canto orfeônico significou para a educação musical brasileira uma longa experiência, tanto que, até os dias atuais, diversos aspectos dessa prática ainda são comentados. Uns são elogiosos e outros bastante críticos com relação ao modelo criado e desenvolvido por Villa-Lobos. Mesmo assim, dessa experiência pode-se dizer que esse projeto se destaca por sua abrangência nacional, por ter conseguido envolver escolas e estudantes de todo o Brasil (Figueiredo, 2013).

Para muitos educadores, o legado do canto orfeônico ainda se mostra relevante e aplicável atualmente. Esse projeto engloba conteúdos específicos para o ensino de música, capacitando professores por meio de uma metodologia compartilhada. Como resultado, são criados materiais didáticos específicos que podem ser utilizados de forma eficaz no ensino musical.

Partindo desse entendimento, Figueiredo (2013, p. 34) comenta: “No entanto, é necessário que se compreenda o contexto histórico e educacional daquela época, o

que, de certa forma, inviabiliza a simples transposição de um modelo passado para os dias atuais”.

Seguindo nessa proposta de revisar bibliografias e analisar documentos inerentes ao contexto “Música e Educação no Brasil”, o Decreto nº. 51.215, de 1961, último decreto antes da era das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecia normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país, ao considerar

1. que o ensino da música nos Jardins de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais não obedecia a um plano ordenado, nem a normas uniformes em todo o País;
2. que esse tipo de educação constitui uma valiosa contribuição para o desenvolvimento integral da pessoa humana, para a educação do caráter e para o sentido de solidariedade;
3. que, ao mesmo tempo que desenvolve a sensibilidade, a música fortalece, nos educandos, hábitos de convivência social elevada, a disciplina e, especialmente, a concentração mental;
4. que a educação musical devia ocupar lugar de relevo nos currículos das escolas dos três graus (Brasil, 1961a, p. 7.602).

Esse mesmo decreto estabeleceu os seguintes pontos:

1. O fornecimento de material bibliográfico e musical para a realização das atividades relacionadas ao folclore ficaria a cargo da “Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro”, do MEC;
2. Os concursos de obras musicais destinadas à educação musical escolar, a seleção e edição de material didático relativo às atividades tratadas no Decreto ficariam sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Música e Dança (SNMD), órgão ligado ao Conselho Nacional de Cultura;
3. Por último, o governo se comprometia a adquirir instrumentos musicais destinados à formação de bandas de música e outros conjuntos instrumentais nas escolas (Brasil, 1961a, p. 7.604).

Até a promulgação da primeira LDB, em 1961, de modo bem explícito, foi possível perceber que a música se fez presente na educação escolar brasileira, embora alternando entre os níveis de ensino e, por vezes, atuando em todas as áreas.

Findado esse período, todas as informações relativas ao ensino de música nas escolas eram sem clareza. Somente “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (PCN, 1997, p. 22).

A esse respeito, Oliveira Marques; Andries Nogueira (2021, p. 119) salientam que a referida mudança se deu na tentativa de romper com as políticas presentes no período varguista. No entanto, os autores consideram que a mudança na nomenclatura não acarretou transformações significativas no modo como o ensino de música foi desenvolvido nas escolas em relação à prática orfeônica, “principalmente porque a grande maioria dos professores de música haviam sido formados pelo modelo anterior”.

#### 4.5 Regime Militar

A educação e o ensino de música foram profundamente afetados pelo contexto político e social repressivo da ditadura militar instaurada no Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

Esse período deixou um legado complexo, que influencia até hoje a forma como a música é ensinada e valorizada no país. Escolas e instituições de ensino sofreram os impactos da censura, enquanto alguns músicos e educadores transformaram a música (canção) em uma ferramenta de subversão e protesto, evidenciando o embate entre o sistema autoritário e as expressões culturais populares. Atreladas a esse fator, mudanças ocorreram em todos os níveis de ensino.

Nesse particular, Martinoff (2017, p. 14) traz a narrativa de que, em 1964, o Regime militar, ao assumir o governo, implementou no sistema educacional, por intermédio das Leis nº. 5.540/68 (Reforma do Ensino Superior) e nº. 5.692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus), diversas transformações. No caso da reforma do ensino de 1º e 2º graus, houve um retrocesso significativo na área das linguagens artísticas (música, teatro, artes plásticas e desenho, mais tarde substituído pela dança) que começaram a ser parte integrante de uma única disciplina no currículo escolar. Assim posto, seguindo o que nos aponta Galizia (2011), nota-se um retrocesso nas práticas do ensino de música, uma vez que os professores não mais precisavam ter formação específica e sim, generalista (polivalente).

Fonterrada (2005, p. 201) acrescenta, ainda, que ao “negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música”. Esse pro-

cesso de enfraquecimento do ensino de música nos remete às proposições de Menezes (2008), ao dizer que, ao aglutinar as diversas expressões artísticas em uma única disciplina (Educação Artística), atendendo aos preceitos de hierarquização dos saberes e o ensino enciclopédico, credibilizando as áreas vinculadas à lógica cognitivista e desprivilegiando áreas que auxiliariam na constituição dos estudantes mais críticos.

Outro exemplo desta prática reducionista pode ser visibilizado na Reforma do ensino de 1º e 2º Graus (5.692/71) que determinou a aglutinação das disciplinas de Geografia e História, constituindo a disciplina de Estudos Sociais e a retirada da disciplina de Filosofia do currículo, conforme enfatiza Menezes (2008): As disciplinas acadêmicas representam uma divisão de saberes, uma estrutura organizativa que procura tornar gerível, compreensível e ordenado o campo do saber, ao mesmo tempo que o disciplina, endossando e justificando desigualdades entre saberes e criando outras formas de opressão, que perpetuam a divisão abissal da realidade social (Menezes, 2008, p. 6).

Essas reformas tiveram consequências, sendo a primeira delas a superficialização de conteúdos artísticos na escola, seguida do desaparecimento do ensino de música na escola, já que as Artes Plásticas se estabeleceram como área hegemônica nos sistemas educacionais, em detrimento das outras manifestações artísticas, tendo assim permanecido até a LDBEN/96.

#### 4.6 Redemocratização a partir de 1988 aos dias atuais

Levaram-se quase sete anos até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e, nesse período, não foram encontrados documentos oficiais que abordassem a música/educação musical. Talvez tal fato decorra da política instaurada durante a ditadura militar, que ocasionou um processo de invisibilização da música na escola (Brasil, 1996).

Todavia, Queiroz e Marinho (2007, p. 71) mencionam que a partir da década de 1980, a arte passou a ter um movimento mais organizado, decorrente das pesquisas e estudos oriundos dos cursos de pós-graduação na área de música. Tal fato ampliou o debate e a discussão considerando que a “polivalência no ensino dos seus conhecimentos era inadequada para que se privilegiasse a qualidade e a profundidade da formação em artes plásticas, artes cênicas e em música”, pois a referida lógica parte do pressuposto de que cada linguagem artística possui características singulares.

Outro aspecto relevante observado por Queiroz e Marinho (2007, p. 71) foi a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), favorecendo a ampliação de publicações e de “encontros nacionais e regionais, a troca de experiências

entre educadores musicais das várias regiões e contextos educacionais do Brasil na década de 1990”. Os autores ressaltam que as discussões promovidas pela Abem provocaram a reformulação dos currículos nos cursos de formação docente, bem como o debate em torno da necessidade da inclusão da música na escola e da especificidade da formação de profissionais para atuarem nesse espaço.

A respeito disso, Júnior *et al.* (2023) mencionam que o primeiro documento a ressaltar a função da música na década de 1990 foi o PCN de Arte (1<sup>ª</sup> a 4<sup>ª</sup> Série), de 1997. Nele, a música é vista de forma lúdica, com interpretação, expressão e enfoque no desenvolvimento humano, podendo perceber uma sinalização inicial quanto a superação de um cenário de negligência no ensino de Música.

Essa nova proposição ensejou uma aproximação quanto à utilização de instrumentos musicais, além de permitir que a música fosse sentida, tocada, dançada, bem como cantada, com enfoque no desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização, que são fatores que facultam a experimentação, a improvisação e a criação (PCN, 1997).

Em 2000, nos PCN para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), foram definidos aspectos bem próximos daqueles delimitados para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, porém acrescido de perspectivas mais abrangentes. Dentre elas, “realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas (Brasil, 2000, p.51).

Especificamente para música, os PCN, (Brasil, 2000, p.51-52), prevê que “é desejável que os estudantes do Ensino Médio adquiram competências de produção em música, tais como: fazer, criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, dentre outras, utilizando vozes e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos ou inventados e construídos pelos próprios alunos; [...]; fazer interpretações de músicas presentes na heterogeneidade das manifestações musicais que fazem parte do universo cultural dos jovens, incluindo também músicas de outras culturas, bem como as decorrentes de processos de erudição e as que resultam de novas estruturas comunicativas, ligadas ao desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2000, p.51-52).

Dentre os aspectos voltados ao mundo produtivo do trabalho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dispõem sobre a importância de “valorizar o trabalho dos profissionais e técnicos das linguagens artísticas, dos profissionais da crítica, da divulgação e da circulação dos produtos de arte”. No que se refere à linguagem musical, estabelece-se que os(as) estudantes do Ensino Médio devem aprender a “lidar criticamente com o repertório musical do século XX em suas várias vertentes, contextualizando-o e enfocando-o enquanto objeto de diálogo; pesquisar e analisar as transformações pelas quais têm passado e as inter-relações entre elas” (Brasil, 2000, p. 55).

Na presente etapa da construção desse percurso histórico, faz-se necessário um breve afastamento do contexto sobre a educação básica, para rememorar que, no início do Brasil República, tornou-se obrigatória a formação específica para ministrar no ensino secundário. No entanto, só depois de mais de 100 anos, o parecer nº.146 do CNE, de 13 de maio de 2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos Superiores de Música (e outros). Conforme disposto no parecer o referido curso de formação na área de música “deve contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas [...]” (Brasil, 2002, p.23).

De volta ao percurso histórico sobre ensino de música no Brasil, na educação Básica, em 2006, as Orientações dos PCN – Linguagens, códigos e suas tecnologias – Ensino Médio, a música passa a ter a incumbência de reforçar o caráter humano e social da música: [...] (Brasil, 2006). Em 2008, entrou em vigor a Lei nº. 11.769, criando a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (Brasil, 2008). No entanto, a implementação ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura e de formação adequada dos professores.

Percebe-se que a legislação educacional estabelece, há décadas, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. Contudo, a garantia do ensino de música curricular inexistia, e foi a partir de um movimento setorial da sociedade civil organizada, como veremos a seguir, que surgiu a Lei nº. 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, alterando a redação da Lei nº. 9.394/96, dispondo que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §6º deste artigo” (Brasil, 2008).

Neste contexto, cabe salientar que em 2016 a Lei 13.278, inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, vindo alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996), (Brasil, 2016).

Com relação ao exposto, Araújo (2024) nos alerta para as lutas políticas no contexto educacional brasileiro por intermédio da implementação do ensino de música nas escolas, fomentada pela aprovação da referida lei. Outro aspecto ressaltado por Araújo (2024) diz respeito à definição das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 10 de maio de 2016.

Em relação às Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, o Parecer do CNE, em 2013, já conferia à música um caráter humanista, entretanto, não abordava claramente as especificidades técnicas, salientando a importância da música na construção da identidade cultural: A prática musical também contribui para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma comunidade (Brasil, 2013a).

Observa-se que o Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3, de 2013 – “Ensino de música na Educação Básica: elementos para a regulamentação” –, apresenta um aspecto relevante ao contemplar uma perspectiva mais ampla da música na Educação Básica, sem se referir ao modo como o ensino acontece. Sem abordar especificidades técnicas a música é vista de forma humanizadora, vindo a contribuir para a construção da identidade cultural:

“A prática musical também contribui para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma comunidade. [...] Música, portanto, é importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura [...] constituindo-se, dessa forma, em componente de cidadania” (Brasil, 2013a, p. 6).

O mesmo documento passa a conceber o ambiente escolar como musical/educador à disposição da comunidade na coparticipação para a formação humana e traz orientações referentes ao planejamento, estruturação e organização dos currículos com indicações para os critérios a serem contemplados, baseados em princípios norteadores da Educação Musical, tais como:

Reconhecimento da música como conhecimento fundamental na formação do humano; Respeito à diversidade musical do país; [...] indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade que

supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar; em que as práticas musicais sejam reconhecidas e se constituam como elemento de identidade dos diferentes grupos cruciais para seleção de conteúdos, metodologias e concepções de música relacionadas com o cotidiano das comunidades. [...] (Brasil, 2013b, p. 16).

Finalmente, a BNCC de 2018 corroborou com esse processo da construção humana e social da educação musical, na educação infantil, no campo da experiência, no ensino fundamental e médio, inserindo o componente curricular “Arte”, estruturado em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Brasil, 2018, p. 35).

Não obstante, Correia Junior *et al.* (2023) nos mostram que prossegue a discussão entre pesquisadores da Educação e da Educação Musical, haja vista considerarem que um possível reducionismo das linguagens artística se mantenha quanto a não valorização das potencialidades dessas diferentes áreas artísticas, sem mensurar a representatividade delas na sociedade.

Um exemplo do que está sendo problematizado emerge na última versão do documento homologado. Sobre esse aspecto, Del-Ben e Pereira (2019) observam que a terceira versão representa um retrocesso em relação às anteriores. A primeira versão, por exemplo, apresentava a música como um subcomponente, conforme se lê: “o componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem como de suas práticas integradas [...]” (Brasil, 2015, p. 82). Já a segunda versão modifica essa concepção, retirando o termo subcomponente e substituindo-o pela expressão linguagem.

Para Carmo e Matos (2024, p. 11), a segunda versão representa um avanço porque destaca que “cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada” (Brasil, 2016, p. 112). Contudo, a última versão desconsiderou tais questões, perpetuando a polivalência no ensino de Arte no Brasil, retomando a contradição histórica das áreas que compõem o campo das Artes, desconsiderando a luta política de reconhecimento como componentes curriculares específicos.

Esses são apenas alguns dos apontamentos iniciais a serem levantados, que nos mobilizaram e que se mostram relevantes para a ampliação dos estudos da área de Educação Musical, pois apesar desses documentos oficiais contribuírem para a promoção da Educação Musical, isso não é um fator decisivo para a implementação, de fato, desses conteúdos no currículo escolar.

A educação musical no Brasil ainda enfrenta desafios, apesar dos avanços legais, como a falta de valorização da área, a descontinuidade de projetos e a necessidade de formação continuada dos professores, sendo marcada por avanços e retrocessos, como reflexo das mudanças sociais, políticas e culturais do país.

A música sempre foi utilizada como ferramenta de poder, mas também de resistência e expressão. Atualmente, há um movimento na educação por uma valorização do ensino de música, buscando garantir o acesso à educação musical de qualidade para todos os brasileiros.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA E DO PRODUTO

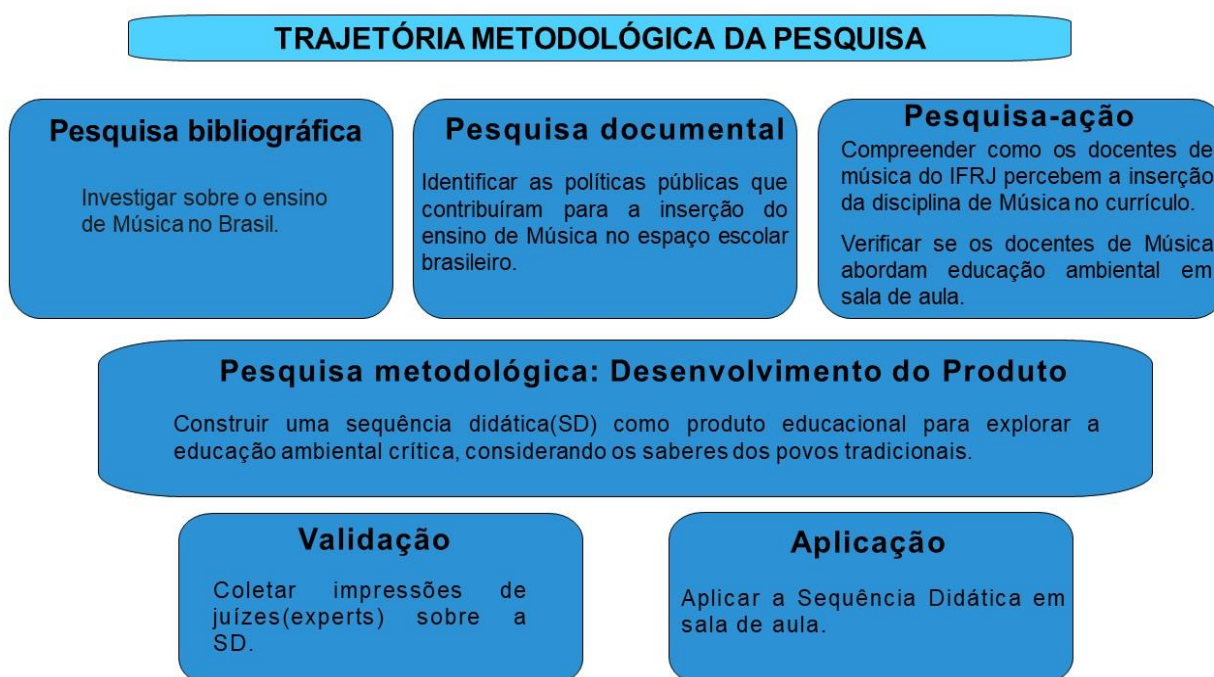
### 5.1 Trajetória metodológica da pesquisa

O fluxograma (figura 1) apresenta a síntese da trajetória metodológica desta pesquisa, a qual assume um caráter exploratório e descritivo, dada a busca por informações de forma sistematizadas e consistentes ao longo de suas etapas. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, por envolver a compreensão de fenômenos, a interpretação de dados não-numéricos (como documentos, percepções de especialistas) e a construção de um produto educacional aplicado.

Dessa forma o percurso metodológico de investigação, integra distintos procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa-ação e pesquisa metodológica, esta última voltada ao desenvolvimento de um produto educacional. Essas etapas culminam das fases de validação e aplicação de uma sequência didática.

A estrutura visual apresentada na Figura 01 ilustra o encadeamento lógico do trabalho, permitindo compreender a interconexão entre as fases da pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados em cada uma delas.

**Figura 01** – Fluxograma da trajetória metodológica da pesquisa



Fonte: Os autores (2025)

As seções textuais que se seguem detalham as abordagens metodológicas adotadas, as quais abrangem desde a fundamentação teórica e a análise de políticas públicas, até a investigação-ação com docentes de música e o desenvolvimento de um produto educacional. Este processo culmina na validação e aplicação prática da sequência didática, com o intuito de integrar o ensino de música à Educação Ambiental Crítica (EAC), promovendo a valorização dos saberes dos povos tradicionais.

Dentre as estratégias metodológicas iniciais, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, foram fundamentais para reconstruir a trajetória histórica da educação musical no Brasil e examinar as políticas públicas que sustentam ou condicionam sua presença no currículo escolar, especialmente no que refere às abordagens interdisciplinares e à EAC.

## 5.2 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo investigar a produção científica sobre o ensino de música no Brasil, com especial atenção às relações entre música, educação ambiental e saberes tradicionais. A seleção dos materiais se deu por meio de buscas em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, além de livros, teses e dissertações. Utilizaram-se os descritores: *ensino de música*, *educação ambiental*, *comunidades tradicionais* e *sequência didática*.

Fontana (2018) argumenta sobre esse modelo de pesquisa que

[...] ela oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (Fontana, 2018, p. 66).

Esse modelo de pesquisa pode ser útil e, quando bem realizada, evita a ocorrência de dissabores futuros. Alguns aspectos que, se bem observados, trarão resultados interessantes para a pesquisa. Brizola e Fantini (2016) apontam alguns deles:

- (a) delimitar o problema da pesquisa;
- (b) auxiliar na busca de novas linhas de investigação para o problema que o pesquisador pretende investigar;
- (c) evitar abordagens infrutíferas, ou seja, através da revisão da literatura o pesquisador pode procurar caminhos nunca percorridos;
- (d) identificar trabalhos já realizados, já escritos e partir para outra abordagem e
- (e) evitar que o pesquisador faça mais do mesmo, que diga o que já foi dito, tornando a sua pesquisa irrelevante (Brizola; Fantini, 2016, p. 24).

Essa etapa permitiu fundamentar teoricamente a proposta da pesquisa, bem como construir os aportes conceituais sobre os quais se estrutura a compreensão da música como ferramenta de ensino-aprendizagem crítica e interdisciplinar.

### **5.2.1 Resultados da pesquisa bibliográfica**

A revisão da literatura revelou a centralidade da música como linguagem simbólica e comunicativa, capaz de mediar processos educativos críticos. A partir dos estudos de Nunes (2005), compreende-se que a música carrega potencialidades que transcendem o campo estético, funcionando como dispositivo social de reflexão e construção de identidades culturais.

Autores como Brizola e Fantini (2016) destacam a importância da delimitação teórica e metodológica da pesquisa para evitar repetições e aprofundar abordagens críticas. A literatura também sinaliza a crescente valorização da música de origem afrodiáspórica como instrumento de resistência e transformação social, principalmente em contextos educativos marcados por desigualdades.

A análise de canções como *Cio da Terra* e músicas quilombolas utilizadas no Produto Educacional evidencia o potencial da música como recurso para promover o pensamento crítico, a empatia e a consciência ambiental.

### **5.3 Pesquisa documental**

A pesquisa documental envolveu a análise de documentos legais e normativos que regulam ou influenciam o ensino de música no Brasil. Foram examinadas Leis, Decretos, Pareceres, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente em suas conexões com a área de Artes e com a Educação Ambiental.

A análise se deu por meio de leitura exploratória e seletiva, fichamentos e análise temática, com o objetivo de identificar os marcos legais, os conceitos recorrentes, as lacunas e os avanços no que tange ao lugar da música na escola e sua integração com temas socioambientais.

Nesses aspectos, Cellard (2008, p. 295) potencializa esse entendimento quando argumenta que:

[...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, pois a riqueza de informações que se pode extrair deles justifica o seu uso, possibilitando ampliar o entendimento do objeto. Os referidos autores salientam ainda que:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

O uso de documentos em pesquisa se caracteriza em fonte riquíssima e estável, que resiste ao longo do tempo, contribuindo com base para vários estudos. Elas fundamentam afirmações e narrativas do pesquisador, [...] e seu custo, em geral, é baixo e requer muitas vezes, apenas investimento de tempo por parte do pesquisador (Lüdke; André, 1986).

### **5.3.1. Resultados da pesquisa documental**

A análise documental revelou que, embora a música esteja presente nas diretrizes legais da educação brasileira desde o período colonial, seu status como componente curricular obrigatório oscilou ao longo da história, refletindo disputas epistemológicas e sociais.

Durante o Brasil Colônia, o ensino de música esteve associado à catequização e ao controle cultural por meio do canto litúrgico imposto pelos jesuítas. No Império e República, apesar de alguns avanços, a música foi sistematicamente tratada como conteúdo opcional ou elitista. Somente com a promulgação da LDBEN/1996 e a Lei nº 11.769/2008, o ensino de música ganhou reconhecimento legal mais consistente, ainda que a implementação nas escolas enfrente desafios estruturais e formativos.

A BNCC (2017) e as Diretrizes Nacionais – Lei 13.278/2016 incorporam a música como uma das linguagens artísticas obrigatórias, destacando sua dimensão humana, expressiva e crítica. No entanto, permanece a polêmica em torno da formação polivalente de professores, que compromete a efetividade da prática musical qualificada na escola.

Os resultados evidenciam uma lacuna entre o que é prescrito nas políticas públicas e o que é efetivamente implementado nas escolas. A pesquisa aponta que a música, quando articulada à Educação Ambiental Crítica e aos saberes tradicionais, como os das comunidades quilombolas, pode desempenhar papel fundamental na formação de sujeitos conscientes e engajados social e ambientalmente.

A canção, como prática pedagógica, emerge como estratégia eficaz para estimular o diálogo entre conhecimento científico e popular, entre escola e comunidade, ampliando a visão dos estudantes sobre as inter-relações entre cultura, ambiente e justiça social.

Cumprido destacar que os resultados das investigações documental e bibliográfica foram devidamente apresentados em seções textuais anteriores. A pesquisa bibliográfica está detalhada na Seção 3 e Seção 4, ao passo que os achados da pesquisa documental foram abordados na Seção 5, juntamente com seus respectivos subitens.

#### 5.4 Pesquisa-ação como caminho metodológico: entre a tessitura, a intervenção e a resistência

A noção de tessitura assume papel central na compreensão da pesquisa como prática entrelaçada de ensinar, aprender e investigar. Inspirada na metáfora musical de Alves (2003b, p. 2), que utiliza esse conceito para descrever a relação entre letra e melodia em uma composição musical, empregando-o para ilustrar a interconexão entre a prática docente e a pesquisa educacional, “[...] buscado na música compreender o modo como se relacionam as notas músicas para compor uma peça”.

Dessa forma, o exercício da docência e da pesquisa não pode ser delimitado por fronteiras, pois ambos se entrelaçam de maneira contínua e indissociável, caracterizando um processo em constante construção e aprimoramento. Nesse sentido, a atuação do pesquisador não se restringe à observação e análise, mas se constitui em

um movimento contínuo de participação e construção do conhecimento, reforçando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e intervenção social.

Cabe então salientar que o *professorpesquisador*, por estar mergulhado em todo o processo, desenvolve uma prática a partir da tessitura no ato de *aprenderensinarpesquisar*.

Nesse contexto, a escolha pela pesquisa-ação se justifica por sua natureza dialógica, que caminha simultaneamente por dois eixos: (i) a identificação crítica dos desafios educacionais e sociais; e (ii) a implementação de práticas pedagógicas construídas *co-labor-ativamente* entre sujeitos envolvidos. Esta abordagem fortalece o papel ativo dos participantes na construção do conhecimento e na transformação do cotidiano escolar.

De acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, esta pesquisa foi desenvolvida com base nos Estudos do Cotidiano, tomando como fundamento a abordagem de José Machado Pais, tal como apresentada na entrevista realizada por Stecanela e Ramos (2023). Nessa entrevista, Pais defende a compreensão do cotidiano como um campo fértil e relevante para a análise das interações sociais e de suas dinâmicas processuais. Segundo o autor, essa perspectiva amplia as possibilidades de investigação sociológica ao considerar temas como culturas juvenis, religiosidade, relações de gênero, preconceitos raciais, desigualdades sociais, insucesso escolar e, especificamente no contexto desta pesquisa, a presença e o papel da música no cotidiano escolar do IFRJ.

Pais argumenta que a sociologia do cotidiano permite a construção de novos olhares sobre o social, sustentados por formas inovadoras de questionamento, problematização e interpretação, conferindo ao cotidiano uma centralidade sociológica antes negligenciada. Como afirmam Stecanela e Ramos (2023, p. 7), ao citarem o autor: “o cotidiano passou a ser compreendido como um espaço de produção de sentidos e significações que não podem ser dissociados das práticas sociais e históricas nas quais estão inseridos.”

Essa abordagem fundamenta a presente investigação ao reconhecer que as práticas musicais no IFRJ constituem expressões significativas das interações sociais e culturais de seus sujeitos. Sob essa ótica, tais práticas são compreendidas não apenas como eventos isolados ou conteúdos escolares, mas como fenômenos entrelaçados com a vida cotidiana, com a história e com os modos de ser, agir e sentir dos estudantes e educadores envolvidos.

Pensando a partir dessa lógica, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Volta Redonda, foi selecionado como cenário para o desenvolvimento desta investigação, com foco no curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio. O campus, fundado em 2009, está localizado na região central do município de Volta Redonda, estado do Rio de Janeiro (RJ) e foi instituído com o objetivo de atender, majoritariamente, estudantes oriundos(as) de escolas públicas, oferecendo formação técnica que os capacita para atuar no polo industrial da região Sul Fluminense. Atualmente, o curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio possui sete períodos e aproximadamente 550 estudantes, com idade aproximada entre 15 e 19 anos, provenientes de diferentes contextos socioeconômicos.

No que se refere ao desenvolvimento das práticas de educação socioambiental, os estudantes do primeiro período do referido curso foram definidos como público-alvo da pesquisa, uma vez que é nessa fase do curso que a disciplina de Linguagens Artísticas- Música é oferecida, favorecendo a implementação, o aprofundamento e o desenvolvimento das ações propostas.

Tendo compreendido essas questões, sobre a pesquisa bibliográfica ou revisão da literatura, o próximo passo foi entender o processo da pesquisa documental, pois, ela nos apresenta como mais um potencial de contribuição metodológica, que cria possibilidades de elaborar algumas formas de reconstrução da realidade e do passado, o que a torna para o pesquisador, uma extraordinária fonte de pesquisa. Cellard (2008, p. 295) afirma que o documento muito frequentemente “permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”.

#### 5.4.1 Pesquisa-ação e educação musical: reflexões sobre a construção de uma sequência didática

A construção de uma Sequência Didática de Música (SD) como produto educacional para explorar a Educação Ambiental Crítica, considerando os saberes e experiências dos povos tradicionais mediado pelas canções quilombolas, tem como pressuposto a abordagem metodológica adotada que se aproxima da pesquisa-ação. Conforme a definição de Tripp (2005) esse modelo de abordagem se caracteriza como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que

eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]” (Tripp,2005, p. 345). Tornando-se, portanto, um plano estruturado de atividades de ensino e aprendizagem, organizado para alcançar objetivos pedagógicos específicos, constituído de um percurso completo para a construção do conhecimento, com início, meio e fim.

No contexto desta pesquisa, a SD assume duas finalidades principais. A primeira consiste em funcionar como ferramenta pedagógica de intervenção, permitindo a aplicação e o teste de hipóteses ou metodologias em sala de aula, bem como a coleta de dados e a observação dos efeitos da prática pedagógica. A segunda finalidade corresponde a seu papel como material de apoio para professores, ao disponibilizar os resultados da pesquisa em forma de guia testado, contendo atividades e orientações que favorecem a adoção de novas abordagens pedagógicas.

Resumindo, a sequência didática nessa pesquisa funciona tanto como um meio para realizar a investigação (intervenção) quanto como um possível resultado que pode beneficiar outros profissionais da educação (material de apoio).

Dessa forma, a pesquisa-ação permite a interconexão entre o ato de investigar e a transformação da realidade social, conforme salienta Thiollent (2011, p. 14):

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse contexto, a escolha pela pesquisa-ação justifica-se pelo seu potencial de intervenção social, uma vez que possibilita a construção do conhecimento de maneira dialógica e participativa. Tal perspectiva converge com as proposições de Freire (2016, p 23), que defende a necessidade de um processo educativo capaz de fomentar a participação ativa dos sujeitos envolvidos, permitindo a problematização da realidade social e a superação das chamadas “situações-limite” impostas por fatores políticos, culturais, econômicos e sociais. No caso específico deste estudo, essas situações estão relacionadas aos problemas socioambientais.

Assim, a investigação foi organizada em um ciclo contínuo de pesquisa, composto por quatro etapas principais: **(1)** identificação do problema – levantamento dos desafios e potencialidades do ensino de Música no IFRJ; **(2)** planejamento da intervenção – desenvolvimento do Produto Educacional (PE), em formato de sequência didática baseada nos saberes quilombolas e nas práticas musicais dos(as) estudan-

tes; **(3)** execução da intervenção – aplicação da sequência didática junto aos(as) estudantes do primeiro período do curso técnico; e **(4)** avaliação e replanejamento – reflexão coletiva acerca dos impactos da intervenção, com ajustes metodológicos e reformulação das ações futuras.

Em outras palavras, a partir da identificação do problema, os planejamentos das ações e práticas educativas foram desenvolvidos com base em discussões coletivas organizadas no formato de roda de conversa, possibilitando que os *praticantes-pensantes* envolvidos no processo pudessem refletir sobre as situações-limite apresentadas no contexto investigado (Tripp, 2005).

A abordagem da pesquisa-ação, conforme proposta de Tripp (2005), evidencia a inter-relação entre diferentes etapas do processo investigativo, que compreende: o levantamento de dados da realidade, a intervenção social, a avaliação das ações tomadas e, conforme necessário, o replanejamento das estratégias adotadas. Essa dinâmica se configura como um ciclo contínuo de reflexão e aprimoramento das práticas educativas, garantindo a efetividade das ações propostas.

Nesse contexto, o processo dialógico, conforme delineado por Freire (2016), é entendido aqui como o diálogo entre os participantes e a realidade social e se torna elemento fundamental para a construção de uma educação crítica e emancipatória. Seguindo esse raciocínio, a figura 02 apresenta o diagrama por Tripp (2005) para ilustrar a dinâmica desse processo investigativo, evidenciando o caráter cíclico da pesquisa-ação ou investigação-ação e sua integração com a prática pedagógica como uma ação construída coletivamente.

**Figura 02** – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação

**Diagrama 1:** Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Seguindo a lógica desses contextos e considerando ser este um trabalho que envolve seres humanos, salientamos que foi submetido ao Comitê de Ética sendo aprovado sob o número: CAAE – 77480723.8.0000. 5237 em 09 de julho de 2024. Portanto, a pesquisa-ação (Tripp, 2005) foi realizada com estudantes do primeiro período do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do IFRJ – campus Volta Redonda, como proposta de aplicar uma Sequência Didática de Música (SDM).

Isto posto, propõe-se para o desenvolvimento da SDM utilizar ferramentas e procedimentos para coletar dados e informações relevantes para esse estudo.

#### **5.4.2 Instrumentos da pesquisa-ação**

A metodologia proposta para esse estudo emerge da inter-relação entre pesquisa e ensino – o que justifica a sua aproximação com a lógica da pesquisa-ação. Nesse sentido, a coleta de dados foi estruturada a partir dos seguintes instrumentos: caderno de campo (Geertz, 1989), roda de conversa (Moura; Lima, 2014) e aplicação de questionários via *Google Forms*.

O caderno de campo ou o diário de bordo foi utilizado para acompanhar as ações do processo de *ensinoaprendizagem*, possibilitando o registro sistemático das observações feitas ao longo da pesquisa. Segundo Gorito e Alves (2021, p. 195), esse instrumento auxilia na apreensão de “registros, acontecimentos e modos comportamentais por meio de observações, que só se tornam possíveis mediante ao contexto da comunidade que a produziu”. Essa concepção se aproxima da perspectiva de Geertz (1989, p. 20), que compreende o caderno de campo como um meio para capturar os sentidos e significados que as pessoas ou comunidade atribuem a um determinado acontecimento, fenômeno e/ou práticas culturais. Para o autor (Geertz, 1989, p. 20), essa técnica se caracteriza por “uma apreensão de elementos para apresentação dos mesmos, por meio de entrevistas, observações, deduções, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico e escrever”.

As rodas de conversa foram utilizadas para estimular o compartilhamento das tessituras de conhecimentos em redes, como aponta Oliveira (2012), e das narrativas dos(as) estudantes sobre os processos de *aprendizagemensino*. Oliveira (2012) ainda

destaca que esse procedimento possibilita a formação de redes de saberes, promovendo interações dinâmicas entre os sujeitos.

Em contrapartida, Moura e Lima (2014, p. 99) enfatizam que, na pesquisa narrativa, a roda de conversa se configura como “uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. Assim, além de constituir um mecanismo para a construção de conhecimentos colaborativos, é um instrumento que favorece o debate crítico e a problematização de temas relacionados à Educação Ambiental atendendo aos objetivos propostos pela pesquisa.

Outro instrumento utilizado foi a aplicação de questionários via *Google Forms*, com o objetivo de compreender o processo histórico de inserção da Linguagem Artística Música, no componente curricular Arte no IFRJ. O questionário buscou identificar as estratégias e os desafios, bem como os modos de usar e fazer dos docentes para ampliar o espaço da música nos cursos técnicos do Instituto Federal. A coleta de dados foi realizada de maneira remota, por meio do envio do questionário aos docentes participantes via e-mail. Conforme argumenta Mota (2019, p. 373), uma das vantagens do uso do *Google Forms* é “a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar”. Esse recurso permitiu maior alcance e acessibilidade, otimizando o processo de obtenção das respostas.

Dessa forma, a combinação desses instrumentos metodológicos possibilitou uma análise aprofundada do contexto investigado, garantindo uma abordagem dialógica e participativa, essencial para a construção coletiva do conhecimento no âmbito da pesquisa-ação, desenvolvida em duas etapas que se complementam, sendo: o mapeamento das músicas de origem afrodiáspóricas; a inserção da Linguagem Artística Música no Componente Curricular Arte no IFRJ; a discussão para produção de uma sequência didática de música.

#### **5.4.3 Mapeamento das músicas de origem afrodiáspóricas**

Esse momento da pesquisa desenvolvido a partir das canções tradicionais no Quilombo São José, localizado no município de Valença-RJ, não exigiu a obrigatoriedade de aprovação em Comitê de Ética, uma vez que a Resolução nº. 510/2016 do

Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016) dispensa essa exigência para pesquisas que utilizem informações de acesso e domínio público. Além disso, a Lei de Direitos Autorais, Lei nº. 9.610/1998, permite a utilização de conteúdos disponibilizados publicamente. As músicas utilizadas neste estudo foram extraídas do CD intitulado “O Jongo do Rio de Janeiro”, com gravação de 2016, publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – Ministério da Cultura, Governo Federal, vide figura 03.

**Figura 03** – Encarte e CD “O Jongo do Rio de Janeiro”



Fonte: Os autores (2024)

Nesse sentido, as músicas selecionadas que irão compor a sequência didática foram: “Cabeceira do Rio”, “Planta na Roça” e “Jongo do Cativerá”, porque contemplarem narrativas que abordam questões socioambientais.

#### **5.4.4 Inserção da Linguagem Artística Música no componente curricular no IFRJ**

Essa etapa nos permitiu coletar percepções de docentes que atuam no IFRJ com o Ensino de Música investigado e saber se utilizavam a música (canção) como estratégia didática para abordar questões ambientais.

O desenvolvimento dessa ação investigativa sobre a inserção da Linguagem Artística Música no IFRJ, ocorreu por meio da aplicação de um questionário (vide

anexo a) semiestruturado via *Google Forms*. As perguntas foram elaboradas para auxiliar na compreensão do processo de ingresso dos docentes de música na instituição e a forma como o ensino de música foi concebido no currículo.

Para tanto, salientamos que 5 professores, que constituem todo o universo da pesquisa, participaram voluntariamente, sendo identificados como professor 1; professor 2; professor 3; professor 4 e professor 5.

#### **5.4.5 Discussão para produção de uma sequência didática de música**

Esse momento da pesquisa constitui-se de um processo criativo e pedagógico que exige planejamento e conhecimento das especificidades da área, nesse caso, os aspectos teóricos e práticos pertinentes ao contexto do fazer musical. Assim pensando, a sequência didática é como um "mini-projeto" que organiza o ensino de um determinado conteúdo ou habilidade de forma progressiva e conectada.

Esse processo de organização inicia-se com a de definição do tema/Conteúdo e Público-Alvo; Definição dos Objetivos de Aprendizagem; Seleção dos Recursos e Materiais e a Estruturação da Sequência Didática, que se encontram desenredados na seção textual que aborda o desenvolvimento do produto educacional, fundamentado em uma pesquisa metodológica (Teixeira, 2020).

## 6 RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO IFRJ: UMA RESISTÊNCIA AO PENSAMENTO ABISSAL

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

Sua história transita por diferentes institucionalidades<sup>4</sup>, que são reflexos das transformações políticas, econômicas e educacionais do país, ao longo de mais de sete décadas e se orientam por princípios institucionais que se mantiveram coerentes com as finalidades da educação pública, gratuita e de qualidade, em consonância com as potencialidades e necessidades das comunidades locais.

Na esteira das transformações políticas, econômicas e educacionais do país, a Rede Federal incorporou, entre suas finalidades e objetivos, a oferta da educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente destinada aos concluintes do ensino fundamental, no formato de cursos integrados, promovendo, assim, a articulação entre a educação básica e a educação profissional. Nesse contexto histórico, três meses antes da criação dos Institutos Federais (IFs), já havia sido instituída a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008).

A esse respeito, Bouhid (2015) destaca que a Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da LDB nº 9.394/1996, redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A narrativa do professor de música reproduzida a seguir, quando perguntado: em que ano ingressou na

---

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

Rede Federal e em qual campus. Revela as transformações políticas que resultaram na criação do IFRJ:

**Professor 1:** No ano de 2007 prestei concurso público para o então CEFET-Química de Nilópolis, para as disciplinas de Fundamento da Música e Produção Musical. Como fiquei em 2º lugar no concurso e havia uma vaga para professor de Artes efetivo na recém-inaugurada unidade Duque de Caxias, **que na época ainda era um CEFET**. Em 2008 fui chamado para trabalhar em Duque de Caxias e estou lá até hoje (Depoimento colhido pelo formulário *Google Forms* entregue aos docentes do IFRJ que atuam com o componente curricular de Música).

Conforme podemos perceber na narrativa supramencionada, os primeiros cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRJ migraram dos antigos cursos técnicos do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis-RJ, por meio da Resolução nº. 05, de 04 de maio de 2009, do Conselho Diretor.

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

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

Quando perguntando, considerando o espaço da educação musical no currículo do IFRJ – 2 aulas no primeiro período – qual a sua impressão em relação ao espaço da música se comparado com outras disciplinas que ocupam 6 aulas semanais? aos docentes que atuam com a educação musical no IFRJ, suas narrativas, a seguir, revelam indícios do modo como esse processo colonizador tem se efetivado no cotidiano da instituição:

**Professor 1** – A música ocupa **um lugar subalternizado** em comparação às Ciências da Natureza, Matemática e às disciplinas técnicas. Não somente a Música, mas as Artes de maneira geral.

**Professor 2** – Eu creio que **não se dá a devida importância para atividades culturais** e acabam sempre **encurtando os horários da cadeira de**

**música.** Já se tem uma ideia formada de qual a função do professor de música e sem ao menos ter uma troca com os docentes especialistas da área.

**Professor 3** – No ensino médio a presença da música é muito pequena, ocupando uma faixa que eu diria ser marginal (Depoimentos colhidos pelo formulário *Google Forms* entregue aos docentes do IFRJ que atuam com o componente curricular de Música, grifos do autor).

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

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

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

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

Outro aspecto a ser observado foi a dinâmica histórica da instituição que revela os reflexos das transformações políticas, econômicas e educacionais do país, que nos permite perceber que no âmbito do IFRJ se evidencia o propósito de dar continuidade

a essa ação sistêmica sobre resistência em manter invisíveis as linguagens artísticas: artes visuais, dança, teatro e, nesse particular, a música.

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

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

O que se apresenta aqui são conquistas fruto da luta histórica e política da área de música, asseguradas na legislação, mas que ainda enfrentam constantes desrespeitos em sua efetivação. Nesse sentido, Santos e Menezes (2010, p. 7) esclarecem que o colonialismo promoveu um verdadeiro epistemicídio, ao instituir uma “dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

Outro indício da manutenção de práticas que promovem o Pensamento Abissal no cotidiano do IFRJ pode ser percebido no oferecimento da disciplina de música nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM). Ao olhar de maneira mais aguçada (Ginzburg, 1989), pudemos perceber que, dos atuais dezesseis campus, onze ofertam CTIEM e, destes, somente sete ofertam o ensino de música. Os dados levantados foram compilados por meio da análise documental, proposta por Cellard (2008), cujos documentos oficiais se tornaram relevantes quanto às trajetórias históricas, autoria; título; local e data da publicação e local de acesso.

Assim, torna-se evidente o processo de negligenciamento da Instrução Normativa NR 17 – PROEN-IFRJ, 2022), que dispõe sobre a necessidade de se incluírem as outras formas de linguagens, visto que a referida instituição se utiliza do componente curricular de Artes para ocultar o disposto na referida normativa. Ao ser perguntando, considerando a disparidade das disciplinas no currículo do IFRJ, que se materializa com disciplinas com 2 aulas e outras com 8 ou 10 aulas no processo de formação técnica, relate como ocorre em seu campus a discussão sobre a ampliação das aulas para a disciplina de Música?

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

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

### 6.1 Música e o Cotidiano no IFRJ-*campus* Volta Redonda

Volta Redonda é um dos principais municípios brasileiro do estado do Rio de Janeiro, Região Sudeste do país, cortada pelo Rio Paraíba do Sul, cuja curva acentuada deu nome à cidade. Situada na Região do Sul Fluminense, com uma população de 261.563<sup>5</sup>, também conhecida como a "Cidade do Aço", por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a maior usina siderúrgica da América Latina. Detém um papel fundamental na história do desenvolvimento industrial do Brasil. A região era habitada pelos povos indígenas puris e acaris e remonta ao período colonial, quando os jesuítas demarcaram a Fazenda Santa Cruz e sua emancipação ocorreu em 17 de Julho de 1954.

Segundo pesquisa do IBGE, feita em 2013, Volta Redonda classifica-se como a segunda cidade com a maior vocação poluidora do estado, ficando atrás somente da capital, Rio de Janeiro<sup>6</sup>. Ainda, segundo o último IDH (Índice de Desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Disponível em: ONU/2022 <https://data.un.org/Data.aspx?d=POP&f=tableCode%3A240>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://data.un.org/Data.aspx?d=POP&f=tableCode%3A240>

Humano) do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o município atingiu o índice 0,771, sendo o quarto maior do Estado<sup>7</sup>.

No que se refere ao ensino de música no IFRJ-VR, surgiu, tardiamente, em 2012, quatro anos após o início de suas atividades e da publicação da Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008, que trata da oferta das linguagens artísticas (Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança). Não diferente dos outros Campus, este com o único Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Automação Industrial), a música no componente curricular veio desde então figurando como Arte, o que nos remete ainda ao Arte Educador.

Por se tratar de uma escola que tradicionalmente tem seu contexto caracterizado por um viés educacional tecnicista, em que a área das Linguagens Artísticas, dentre outras não são concebidas como parte integrante do processo de ensino aprendizagem, entretanto, conforme mencionado, se encontram subalternizados de diversas formas: no número de aulas dispostas na matriz curricular, pela ausência de possibilidade em participar efetivamente dos trabalhos finais de conclusão de curso, pois o regimento estabelece que os trabalhos devem ter como referência a área técnica, dentre outros.

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

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, um dos objetivos centrais é formar profissionais habilitados em automação industrial no nível médio, assegurando tanto a preparação do educando para sua plena inserção no mundo do trabalho quanto a promoção de sua formação humana integral. Tal assertiva emerge do disposto na Assembleia Nacional Constituinte de 1988, cujo texto estabelece, em seu Art. 205, que:

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

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.voltaredonda.rj.gov.br/administracao-municipal/8-interno/11-caracteristicas/>

Considerando o exposto, a perspectiva omnilateral, enquanto concepção ampliada de educação, tem se consolidado como referência no âmbito da educação pública, técnica e tecnológica no Brasil. Trata-se de um esforço para avançar na direção da noção de politecnicidade, isto é, de uma formação integrada que articule saberes diversos (Moura, 2015).

Nessa perspectiva, o propósito central é qualificar a atuação do educando como agente transformador da realidade socioeconômica, produtiva e cultural em que está inserido. Isso significa que, além da preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, a formação deve contemplar o desenvolvimento da autonomia intelectual, da ética e do pensamento crítico.

Todavia, ao confrontarmos esses objetivos com a matriz curricular do curso, observamos uma contradição em relação à narrativa apresentada no parágrafo anterior. Como se percebe no quadro a seguir, a distribuição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias na Base Comum do Ensino Médio, definida pela BNCC, revela tensões entre a proposta integradora e a organização prática do currículo:

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

Na tabela 01, as disciplinas estão apresentadas por ordem alfabética e, por esta razão, não seguem a sequência demonstrada na BNCC e nem a ordem sistematizada na Matriz Curricular (vide anexo B).

**Tabela 01 – Disciplinas da Base Comum**

Disciplinas da Base Comum		CH T*
01	Artes I (Música)	27
02	Artes II (Artes Plásticas)	27
03	Biologia	266
34	Educação Física	162
05	Filosofia	54
06	Física	266

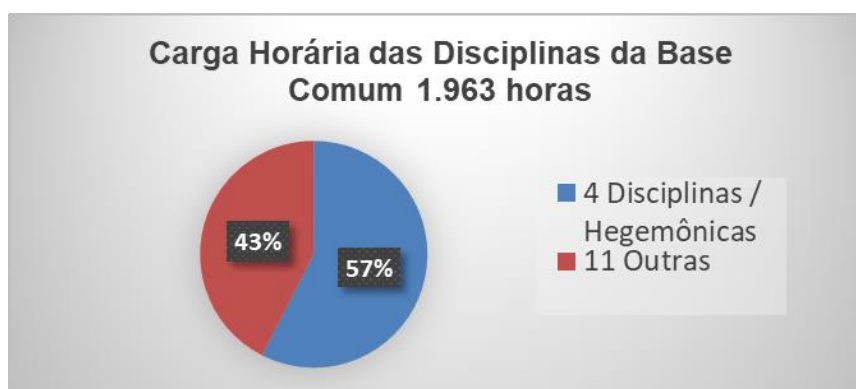
07	Físico-Química	54
08	Geografia	108
09	História	108
10	Informática	54
11	Língua Inglesa para fins específicos	54
12	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	324
13	Matemática	270
14	Química	162
15	Sociologia	27
*Carga Horária Total durante o curso - 1.963		

**Fonte:** Projeto Político-Pedagógico IFRJ-VR (2024).

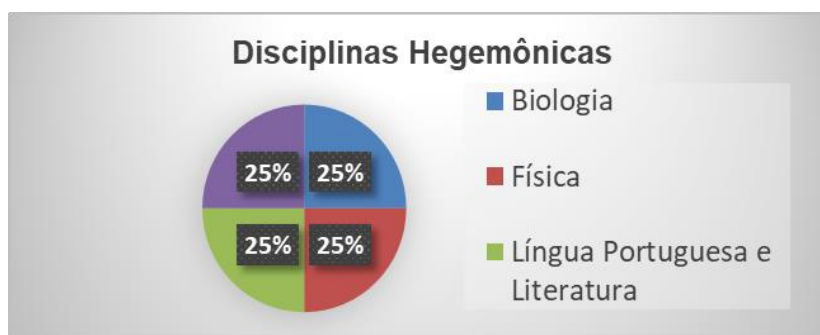
Ao analisarmos a distribuição da carga horária, observamos que as disciplinas consideradas hegemônicas — Biologia, Física, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Matemática — somam aproximadamente 1.126 horas, resultando em uma média de 281,5 horas para cada uma.

Quando comparamos essa média com as demais áreas, constatamos uma disparidade significativa: Educação Física e Química recebem cerca de 59% da carga horária das disciplinas hegemônicas; Geografia e História, 39%; Filosofia, Físico-Química, Informática e Língua Inglesa para fins específicos, apenas 20%; e, por último, Arte I – Música, Arte II – Artes Plásticas e Sociologia, que juntas totalizam apenas 9,95%.

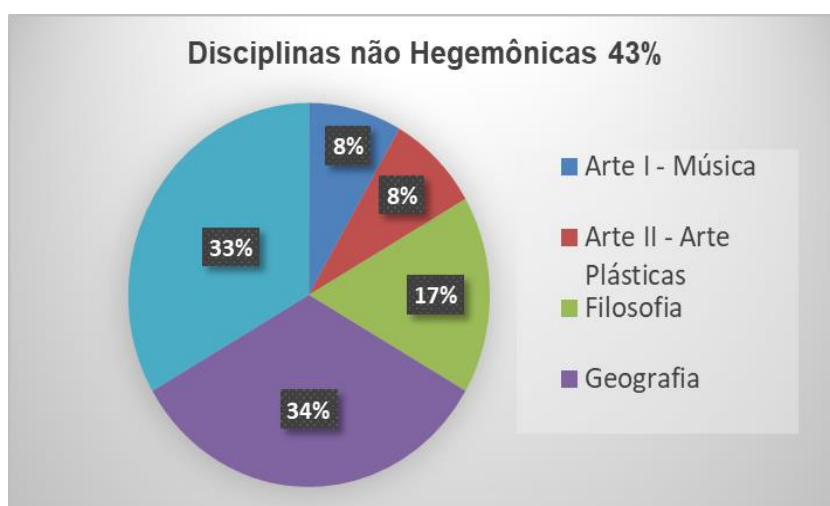
Diante desse cenário, fica evidente a falta de equidade entre as áreas do conhecimento. Assim, ao confrontarmos os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a organização curricular efetiva, percebemos que a distribuição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias — na Base Comum do curso, conforme as Áreas do Conhecimento definidas pela BNCC (2000) para o Ensino Médio — dificulta a concretização dos princípios formativos defendidos no documento, como demonstram os gráficos a seguir:

**Gráfico 01** – Demonstrativo da carga horária da base comum – IFRJ-VR

Fonte: Os autores (2024)

**Gráfico 02** – Disciplinas hegemônicas

Fonte: Os autores (2024)

**Gráfico 03** – Disciplinas não hegemônicas

Fonte: Os autores (2024)

Essa divisão de carga horária cria um processo de subalternização do conhecimento conforme disposto nos parágrafos anteriores. A seguir, a narrativa do professor 4, que apesar de não ser do *campus* Volta Redonda, ao ser questionado, com relação ao espaço que a música ocupa no currículo do IFRJ, qual a sua percepção

sobre a valorização da educação musical diante das disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e as disciplinas técnicas? Também revela sinais (Ginzburg, 1989) do processo hierárquico das disciplinas na instituição:

**Professor 4** – Os cursos técnicos integrados têm uma delimitação de carga horária para as disciplinas técnicas e outra para as disciplinas propedêuticas especificadas por legislação própria. Então, penso que o espaço de valorização e ocupação da Música, enquanto disciplina, pertence ao âmbito das disciplinas básicas. Creio que o ideal seria a paridade entre esses componentes curriculares: não há que se compreender 1 ano de Arte e 3 anos para outros componentes. A questão da música também passa por uma percepção equivocada de que qualquer coisa é música, tudo é música, se eu souber tocar é porque tenho talento e posso ensinar, não considerando o contexto de ensino formal, os referenciais teóricos, filosóficos e metodológicos da Educação Musical, e, principalmente, o caráter técnico dessa formação especializadíssima que é a do professor educador musical. Quanto às disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza, creio que a música pode dialogar com tais disciplinas e com algumas disciplinas técnicas também. A valorização da música passa pela compreensão de que Música é uma área de conhecimento com suas especificidades (Depoimento colhido pelo formulário *Google Forms* entregue aos docentes do IFRJ que atuam com o componente curricular de Música, grifos do autor).

A educação musical, especificamente no IFRJ – Campus Volta Redonda, revela-se em descompasso com o que preconiza o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que a disciplina de Linguagens artísticas ocupa espaço reduzido na matriz curricular, representando menos de 10% da carga horária média destinada às disciplinas hegemônicas. Esse dado evidencia um cenário marcado pela fragmentação e pela exclusão, no qual, conforme Santos (2010, p. 34), “o outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa”.

Nesse contexto, torna-se urgente romper com o paradigma que sustenta a exclusão, a subalternização e a invisibilização de saberes e práticas no cotidiano escolar. Como contraponto a essa lógica, este trabalho se aproxima da perspectiva plural que reconhece e legitima a diversidade de experiências do mundo, na direção daquilo que Santos (2010) denomina Ecologia dos Saberes.

Para o autor, a ecologia dos saberes constitui um conjunto de epistemologias contra-hegemônicas, capazes de confrontar o pensamento colonial moderno estruturado pelo colonialismo, patriarcado e capitalismo. Tal abordagem apoia-se em dois pressupostos centrais: (i) a inexistência de epistemologias neutras e (ii) a necessidade de reflexão epistemológica ancorada nas práticas concretas de conhecimento e em seus impactos sociais, em oposição às epistemologias do Norte, baseadas em abstrações universais.

Assim, ao introduzir a ecologia dos saberes como horizonte teórico, Santos (2006) a apresenta como condição fundamental para o enfrentamento da injustiça social e cognitiva. Para ele, a justiça cognitiva não pode ser construída apenas pela ideia de distribuição equitativa do conhecimento científico, visto que a lógica capitalista inviabiliza essa universalização. Ademais, o próprio conhecimento científico possui limites intrínsecos, que acabam por privilegiar grupos sociais hegemônicos.

Dessa forma, impõe-se a necessidade de enfrentar a arrogância científica e seus efeitos de exclusão, reconhecendo que muitas crises e catástrofes atuais decorrem do uso imprudente desse tipo de conhecimento. Ao valorizar os saberes alternativos — sem desqualificar os saberes científicos —, mas propondo sua articulação em interdependência, torna-se possível construir caminhos mais justos e plurais para a prática educativa e para a compreensão da realidade. Outro aspecto relevante da ecologia dos saberes é o reconhecimento de que os saberes advêm dos objetivos alcançados por eles, portanto, “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”, o que os torna conhecedores da realidade em que estão imersos (Santos, 2006, p. 158).

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

Nesse contexto, Bessa-Oliveira e Brito (2019) nos advertem que, durante a era da modernidade, a colonialidade que emergiu oriunda das práticas coloniais resultou na rejeição das hierarquias sociais dos sujeitos colonizados. Como consequência, aqueles que não se enquadravam no padrão eurocentrado – heterossexuais, fálcos, sexistas, cristãos católicos – acabaram sendo marginalizados e colocados na base da hierarquia, assumindo uma posição de subalternidade.

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

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

## 7 PESQUISA METODOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

### 7.1 Introdução

De todos os problemas enfrentados pelo sistema mundial, a degradação ambiental é talvez o mais intrinsecamente transnacional e, portanto, aquele que, consoante o modo como for enfrentado, pode redundar em conflito global entre norte e sul, como pode ser a plataforma para um exercício de solidariedade transnacional e intergeracional (Santos, 2010, p. 256).

Tomando como pressuposto a epígrafe apresentada, este Produto Educacional (PE) foi desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (MECSMA/UniFOA). Ele faz parte de um conjunto de ações voltadas à integração entre a música e a educação socioambiental, com enfoque nas vivências das comunidades tradicionais.

Nesse contexto, a Etapa 4 – Conceitos aplicados ao estudo e conversão da produção técnica em produtos – (Brasil, 2019, p. 16), apresenta definição de que um produto educacional

[...] é o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ler, ver etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que será ter acesso após as conclusões dos trabalhos.

Ainda no entendimento da Capes, o mestrando deve ser capaz de produzir um produto educativo para ser abordado em situações reais de sala de aula ou outros ambientes de *aprendizagem em ensino*. No caso desta pesquisa, em particular, o produto educacional foi feito a partir de uma sequência didática (Brasil, 2013, p. 24-25).

Desse modo, este material busca amparo na Lei nº. 9.795/1999, que em seu artigo 2º, reitera que a Educação Ambiental “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”.

Diante do exposto, ressalta-se que, conforme estabelecem Rizzati *et al.* (2020, p. 4), o PE “é o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa”. Portanto, trata-se de um material didático organizado contemplando os objetivos na área de Linguagens, especificamente de Música, interligando

as habilidades e competências para que docentes atuem com os estudantes do Ensino Médio.

Nessa direção, o presente material didático ocorre a partir de uma abordagem pedagógica facilitadora do processo de *aprendizagem ensino* na perspectiva de uma Sequência Didática (SD) de música, a partir dos saberes das comunidades quilombolas problematizando questões socioambientais desenvolvida no cotidiano do Instituto Federal do Rio Janeiro – Campus Volta Redonda, promovendo diálogos, reflexões e aprendizado significativo entre os estudantes.

A sistemática de produção dessa Sequência Didática encontra fundamento em dois pilares: (a) o pensamento freireano, que privilegia o processo de dialogicidade e a participação efetiva dos sujeitos no processo de aprendizagem-ensino (Freire, 2013); e (b) o pensamento de Santos (2010), especialmente no que se refere à ecologia dos saberes e à valorização dos saberes quilombolas. A estes somam-se as contribuições de autores que problematizam as questões ambientais, como Carvalho (2004), Guimarães (2011) e Layrargues (2014).

## 7.2 Objetivos

### 7.2.1 Objetivo Geral

Desenvolver uma Sequência Didática de Música para o Ensino Médio, que integre conceitos teóricos e técnicos da Linguagem Artística Música com uma abordagem socioambiental, valorizando os saberes das comunidades tradicionais e articulados à pedagogia descolonial.

### 7.2.2 Objetivos Específicos

1. Problematizar a educação ambiental a partir dos conhecimentos das comunidades tradicionais;
2. Discutir o *literomusical* com temática socioambiental;
3. Experimentar, se necessário, novos arranjos musicais.

## 7.3 Dados de identificação

### **7.3.1 Público-alvo**

Docentes de Música atuantes no âmbito do IFRJ e os estudantes do primeiro período do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio no Campus Volta Redonda.

### **7.3.2 Número de participantes**

Com o objetivo de assegurar o aproveitamento satisfatório das atividades, participaram seis docentes — quatro do IFRJ-RJ, um da Rede Municipal de Resende (RJ) e um da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC) —, além de duas turmas de 30 estudantes, totalizando 60 participantes.

### **7.3.3 Local e materiais**

A pesquisa foi desenvolvida no IFRJ – Campus Volta Redonda, sendo utilizado os seguintes materiais: dispositivos de audiovisual, quadro branco e instrumentos musicais diversos.

### **7.3.4 Tempo de duração**

A Sequência Didática tem como processo de construção de conhecimento um número aproximado de oito aulas de noventa minutos cada, considerando o número médio de aulas para uma Unidade de Ensino, tendo como parâmetro a realidade do IFRJ.

## 8 TEORIA DE APRENDIZAGEM: UMA TESSITURA COM FREIRE E BOVENTURA

A fundamentação teórica que orienta o processo de ensino-aprendizagem da educação socioambiental, conforme preconizado pelo material didático aqui proposto, é mediada pela aplicação da SD de Música. Tal proposta apoia-se em um caráter indissociável, sustentado principalmente por dois referenciais teóricos. O primeiro é o pensamento de Paulo Freire (1975), que defende uma educação libertadora e emancipatória, construída de modo crítico e contextualizado. O segundo é o diálogo com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, cuja perspectiva permite compreender a prática educativa sob um viés ecológico, superando a lógica cartesiana de ordenação disciplinar e hierárquica vigente nas escolas. Para Santos (2000, p. 107), o “conhecimento-emancipação tem de converter-se num senso comum emancipatório: impondo-se ao preconceito conservador e ao conhecimento prodigioso e impenetrável, tem de ser um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Nesse sentido, a construção de uma SD de Música fundamentada nas teorias de Paulo Freire revela-se um caminho promissor para uma educação mais significativa e transformadora. Embora apresentem enfoques distintos, ambos os referenciais convergem para a valorização do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, ressaltando a importância do diálogo e da contextualização do conhecimento.

A partir da visão freireana de educação como prática libertadora, destacam-se três eixos essenciais: o diálogo, a contextualização e o empoderamento. Freire (1987) enfatiza, de forma clara e objetiva, a necessidade de planejamento do conteúdo programático, visto que a dialogicidade entre educador e educando antecede a ação pedagógica. Para tanto, é imprescindível que pesquisador-professor e alunos construam o conhecimento de forma recíproca, reconhecendo nesse diálogo um instrumento de libertação, como afirma o autor: “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2011, p. 93).

Desse modo, compreende-se que é mediante uma ação conjunta entre educador e educando que se inicia o processo de pesquisa-ação, tendo como prioridade reconhecer o ser humano como sujeito histórico. Nessa perspectiva, ele se coloca no centro das ações de ensino-aprendizagem, que devem ocorrer a partir do interesse e da vivência, possibilitando crescimento e evolução do ser em sua integralidade (Freire, 1996). Nesse contexto, Guareschi e Biz (2005, p. 30) acrescentam que:

A educação não pode estar desligada da política, pois educar implica necessariamente perguntar-se pelo tipo de sociedade que desejamos. E isso é um ato político. Se a educação é a “inserção” das pessoas na sociedade, ela tem que se perguntar: em que tipo de sociedade? Simplesmente nessa que está aí, pelo simples fato de estar aí? Ou a discussão sobre projeto de sociedade também faz parte da educação? Em outras palavras: educar para que sociedade?

De acordo com a contextualização do autor, o argumento segue no sentido de que o conhecimento deve estar vinculado à realidade do aluno, tornando-se relevante e significativo, de modo a possibilitar uma aprendizagem efetiva:

“uma educação que se possibilita ao homem a discussão corajosa de uma problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões” (Freire, 2003, p. 98).

Por último, o terceiro viés, Freire nos apresenta o processo *aprendizagemensino* numa configuração partindo do princípio de que educar é um ato político premeditado para se alcançar a libertação. “Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (Freire, 1987). Nesse mesmo propósito, entendemos que a prática educacional por meio dessa SD seja também um instrumento potencializador onde “a vocação ontológica humana para “ser mais” vai além da solidariedade interpessoal, englobando também a relação com o mundo natural, motivando ações de preservação e renovação” (Nascimento; Ghiggi, 2012).

Seguindo a lógica desses três vieses apresentados, a SD em proposição incentivará a dialogicidade quanto ao ato da problematização e da reflexão com criticidade, nas abordagens do conteúdo temático da vida diária dos estudantes. Para tanto, as sequências didáticas podem ser um portal norteador do desenvolvimento autônomo, na preparação desses estudantes para enfrentar as transformações do mundo.

Para Boaventura Souza Santos (*apud* Souza; Menezes, 2009, p. 183): “O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural [...]”. Assim, ao nos aproximarmos do pensamento do autor, pretendemos demonstrar ser possível romper com essa lógica hegemônica. E essa possibilidade começa pela implementação das ações propostas nessa SD, na perspectiva de problematizar a educação socioambiental, tomando por pressupostos os conhecimentos das experiências das comunidades tradicionais.

Souza e Menezes (2009) esclarecem que esse monoculturalismo descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Acerca desta questão, Santos (2009) nos apresenta o pensamento moderno ocidental, no sentido de uma lógica abissal, aquela que faz distinção entre os saberes, entre o norte e sul e que também hierarquiza os povos e suas culturas.

Por assim pensar, ao abordamos as questões socioambientais dialogando com *literomusical* das comunidades quilombolas, entendemos ser possível contribuir para tornar visível esses saberes tradicionais invisibilizados e desperdiçados pelo pensamento abissal, Santos enfatiza que:

A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações. A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p. 154).

Ainda assim, Santos (2007) salienta não ter a pretensão de colocar o pensamento moderno ocidental como a única forma de pensamento abissal e enfatiza que fora do ocidente pode ser que existam ou tenham existido outras formas de pensamento abissal.

Nesse percurso, o processo de *ensino-aprendizagem incentiva* e promove uma tessitura por meio de suas vivências socioculturais e os conhecimentos dos povos tradicionais, na perspectiva de abrir portas para viabilizar o multiculturalismo. Essa articulação entre esses diversos saberes vem ao encontro do que nos orienta Santos (2006) sobre a importância de termos consciência de que, por existir uma vastidão de outros conhecimentos, é preciso encontrar caminhos que promovam essa articulação. Bem como ocorrer uma coesão, de modo a fazer com que o presente se torne visível e observado, no intuito de não deixar para o futuro ações que, uma vez movimentadas hoje, possam trazer significativos resultados futuros.

Souza e Menezes (2009, p. 183) reforçam essa compreensão quanto à ecologia dos saberes dizendo que “este monopólio da ciência não pode ocultar e impedir-nos de reconhecer que há outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real para os quais a ciência em nada contribuiu”.

Tendo como pressuposto esse olhar, Boaventura nos apresenta a sociologia das “ausências” e a sociologia das “emergências” com o objetivo de aproximar-nos da compreensão da educação intercultural crítica. Isso permite identificar o que foi produzido de “ausências” no campo epistemológico e nas práticas sociais, ao mesmo tempo em que as “emergências” são reconhecidas como formas de conhecimento e práticas sociais orientadas para a construção de sociedades mais equitativas e justas. Segundo o autor,

(...)para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. [...] Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade (Santos, 2006, p. 95).

Partindo desses pressupostos, observamos na prática educativa que ora se desenvolve por meio da SD de Música, que os conhecimentos e as vivências dos povos tradicionais – sociologias das ausências – expandem o futuro na intenção de promover a mitigação dos problemas socioambientais. Também somadas a esse fato, as vivências diárias desses(as) estudantes, tanto nas práticas sociais quanto nas suas práticas *culturaismusicais* – sociologia das emergências – contribuem quando ressignificam o *literomusical* (repertório das culturas tradicionais). Nesse sentido é que Freire (2002, p. 246) afirma que:

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro.

Diante do exposto, procuraremos conhecer e entender os pontos convergentes entre os referidos autores.

### 8.1 Freire e Boaventura: pontos convergentes

Nesse percurso em que o conhecimento tem sido o foco dessa pesquisa-ação, promovido pela SD de Música, somos conduzidos a pensar em propostas contra-hegemônicas no sentido de conceber o processo educacional. Nesse sentido, as teorias de Freire e Boaventura inauguram um caminhar no intuito da construção de uma pedagogia das juventudes (Dayrell, 2016). Pedagogia essa, ancorada na autonomia e

no protagonismo dos estudantes, que permanecem com a perspectiva da emancipação social, impulsionando novas práticas sociais.

Apesar de Paulo Freire e Boaventura Souza Santos partilharem a necessidade de uma construção da transformação social e possuírem uma visão crítica sobre opressão, esse processo de transformação social é construído por caminhos diferentes. No entanto, eles se completam para efeitos fundamentais no contexto da educação e das relações sociais, para a emancipação das pessoas.

Para Freire (2002, p. 54), a prática educativa deve ser “um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”. O autor enfatiza que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2002, p. 41). Esses pensamentos nos orientam a compreender a lógica da construção da autonomia, como um processo longo quanto ao tempo e espaço antes dominado pelas ausências – pedagogia dos oprimidos –, inicia um processo de práticas educativas que promovem a liberdade – Pedagogia da Libertação.

Para Boaventura Santos (2002, p. 239), 'a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo', sendo este entendimento um dos pontos de partida para a mudança. Essas mudanças envolvem a autonomia, que está diretamente conectada aos saberes, os quais demonstram perspectivas diferentes. Partindo do pressuposto de que cada saber é adequado a determinados objetivos, e não a outros, essa diversidade de saberes se torna fundamental para a transformação. Saberes que se revelam a partir de diferentes perspectivas, de modo que cada um evidencia o que sabe ou não. No seguimento desse contexto, “nenhuma forma de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas as formas de conhecimento são, de diferentes maneiras, incompletas” (Santos, 2007, p. 88).

Com o foco voltado para as epistemologias e as estruturas sociais globais, Boaventura propõe um olhar crítico vislumbrando as epistemologias do sul, onde o conhecimento dominante é estruturado partindo de uma lógica colonial e imperialista. Esse entendimento, na visão do autor, autonomia precisa ser compreendida num contexto de libertação coletiva das estruturas opressivas e não a liberdade individual.

Ao criticar um processo de homogeneização cultural e epistemológica, Boaventura defende a necessidade de se criar um ambiente onde a multipluralidade de saberes possa dialogar e coexistir, de modo a viabilizar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Santos, 2008).

Portanto, há entre Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos um consenso sobre o aspecto em defesa de uma autonomia coletiva e emancipatória em desfavor da autonomia individual. Ambos os autores concordam que só quando as pessoas se libertam das amarras da opressão, seja ela social, cultural ou epistemológica é que podem alcançar uma autonomia intelectual. Freire propõe uma autonomia conquistada mediante o processo de uma educação popular transformadora. Em contraponto, para Boaventura, essa autonomia envolve, também, a superação das desigualdades epistemológicas, em outros termos, a libertação de um conhecimento único e hegemônico.

Para esses dois autores, a autonomia é um processo de construção coletiva, em que são fundamentais e prevalecem como centralidade o reconhecimento da pluralidade dos saberes e o empoderamento das comunidades. Seguindo esse ponto de vista, pressupõe-se que é necessário contrariar as estruturas de poder e promover espaço para que as pessoas possam, mediante uma reflexão crítica, agir sobre a realidade e transformá-la, seja no campo social, político, epistemológico, mas, principalmente, no que concerne às práticas educativas. Diante dessas singularidades, Freire e Boaventura compartilham uma visão emancipatória, libertadora e crítica, almejando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

## 8.2 Validação do produto educacional

Essa fase foi desenvolvida em cinco etapas e seguem apresentadas no quadro 02.

**Quadro 02** – Critérios pertinentes para validação

<b>ETAPA</b>	<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>
<b>Primeira</b>	Por que validar um Produto Educacional?	Capítulo 5.4.6.1
<b>Segunda</b>	Tipos de validação	Capítulo 5.4.6.2
<b>Terceira</b>	Escolha dos Juízes	Capítulo 5.4.6.3

<b>Quarta</b>	Crítérios de Inclusão e Exclusão	Capítulo 5.4.6.4
<b>Quinta</b>	Apresentação e análise dos dados	Capítulo 5.4.6.5

Fonte: Os autores (2025)

O processo de validação possui cinco etapas distintas. A primeira, traz no seu bojo o entendimento acerca da importância da validação do PE; a segunda, faz referência ao processo da escolha do tipo de validação; a terceira, versa sobre a sistemática que envolve a escolha dos juízes especialistas; a quarta, aborda seus critérios de inclusão e de exclusão; a quinta e última, por sua vez, trabalha a análise dos dados coletados na seleção dos juízes especialistas e o processamento dos dados apresentados pelos juízes, na avaliação da SD.

### 8.2.1 Primeira etapa: Por que validar um Produto Educacional?

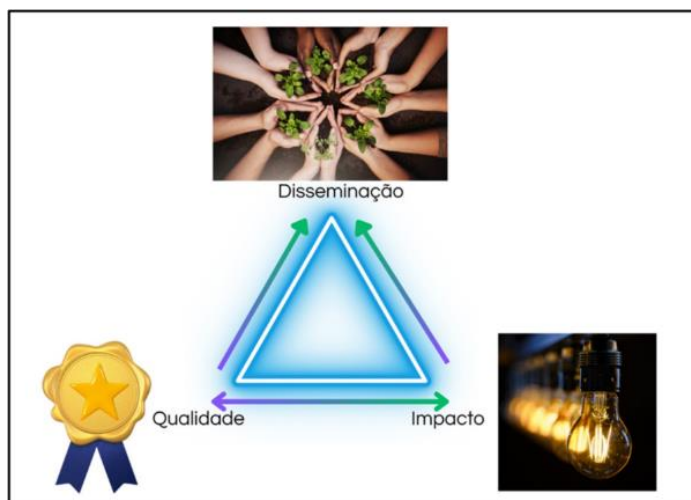
Validar um Produto Educacional é uma etapa que antecede a aplicação do produto. Nesse sentido, as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, diz que “a validação garante que o produto educacional atenda aos requisitos de qualidade estabelecidos pelo programa de pós-graduação, tais como adequação ao público-alvo, pertinência ao contexto educacional e rigor técnico (Brasil Capes, 2019).

Sobre validar um PE, vai muito além de um dos pré-requisitos do mestrado profissional. Cook; Hakata, (2016) validam essa proposição argumentando que a validação deve constituir-se de

um processo e não um ponto final. Rotular uma avaliação como “validada” significa apenas que o processo de validação foi aplicado - ou seja, que a evidência foi coletada. Não nos diz qual foi o processo usado, a direção ou magnitude da evidência (ou seja, foi é favorável ou desfavorável e em que grau?), qual permanecem lacunas, ou para que contexto (grupo de alunos, aprendizagem objetivos, ambiente educacional) a evidência é relevante (Cook; Hakata, 2016, p. 2).

Nesse viés, concordamos com os autores, na perspectiva de que na sistematização desse PE os aspectos por eles abordados encontram-se contemplados. E ademais, Rocha *et al.* (2024, p. 21), nos instiga a refletir sobre essa importante etapa da construção do PE, sobre o porquê validar? Inquietação esta, que segundo a autora sua resposta sobrevém a partir da adoção do tripé de sustentação do PE, figura 04

**Figura 04** – Representação dos três critérios para validação



**Fonte:** Gleids Lodoro (2025)

Seguindo a sistemática dos critérios apontados anteriormente, iremos discorrer sobre cada um deles (Brasil Capes, 2019, p.23):

### **1. Qualidade:**

Nesse critério será avaliado os aspectos referentes ao contexto educacional e o rigor técnico;

### **2. Impacto:**

A avaliação deste critério está relacionada com as mudanças causadas pelo produto Técnico e Tecnológico no ambiente em que o mesmo está inserido. Para avaliar tal critério é importante entender o motivo de sua criação, onde a questão do demandante se torna de grande relevância, e também deve estar claro qual o foco de aplicação do produto, permitindo assim avaliar em qual(is) área(s) as mudanças poderão ser percebidas. Portanto, deverão ser detalhadas as seguintes informações:

2.1. Demanda: Podendo ser espontânea, contratada ou por concorrência. (campo descritivo);

2.2. Objetivo da pesquisa: Podendo ser experimental, sem um foco de aplicação inicialmente definido, ou solução de um problema previamente identificado. (campo descritivo com justificativa);

2.3. Área impactada pela produção: A qual poderá ser a área social, econômica, jurídica etc. (campo descritivo com justificativa).

### **3. Disseminação:**

É um passo importante no processo de avaliação do produto educacional, pois permite que ele seja conhecido por um público mais amplo.

Entendemos esse processo – disseminação – como algo muito relevante, pois visa garantir que seus benefícios possam alcançar um número significativo de alunos, educadores e instituições. O PE pode ser de alta qualidade, no entanto, ser de impacto limitado no encaminhamento da mudança educacional. Não se trata de uma questão de distribuição ou *marketing*; é preciso garantir que o PE detenha um impacto real e duradouro no processo *aprendizagemensino*, dessa forma acreditamos na possibilidade da transformação da educação de maneira significativa beneficiando alunos e educadores, vindo a contribuir para o avanço de todo o sistema educacional.

Diante desse contexto, Silva e Barbosa, argumentam que:

É por meio da difusão que se dá visibilidade às fontes, antecipando ao público a riqueza documental de um arquivo. Sua importância está em chamar a atenção para o que está guardado [...]. Com atribuições de tamanha importância, acreditamos que a difusão é apenas uma dentre as ações que devem ser colocadas em primeiro plano nas políticas institucionais dos arquivos, como parte de uma relação de interdependência entre recolhimento, custódia, preservação e gestão documental (SILVA e BARBOSA, 2012, p. 46).

O quadro 03 contempla de maneira mais sucinta os critérios propostos para validação de um PE (Brasil Capes, 2019, p.23).

**Quadro 03 – Síntese dos critérios de Validação**

CRITÉRIOS	OBJETIVO	CONTEXTO
QUALIDADE	Contexto educacional	Relevância dos conteúdos
		Metodologia do ensino
		Realidade sociocultural
		Inclusão e acessibilidade
		Objetivos educacionais
	Rigor técnico	Qualidade e clareza do Conteúdo
		Adequação pedagógica
		Acessibilidade e inclusão
		Tecnologia e ferramentas

		Coerência estética e visual
		Normas e padrões
		<i>Feedback</i> e melhorias Contínuas
<b>IMPACTO</b>	<b>Melhora na aprendizagem dos estudantes</b>	Eficácia na aprendizagem, engajamento.
	<b>Desenvolvimento das competências</b>	Competências cognitivas e socioemocionais e habilidades digitais
	<b>Acessibilidade e inclusão</b>	Acesso à educação e equidade
	<b>Formação de educadores, sustentabilidade e escalabilidade</b>	Capacitação docente
	<b>Resultados avaliativos e desempenho acadêmico</b>	Atingimento de metas de aprendizado
	<b>Transformação da prática educacional</b>	Mudança de pedagogia Fomento à inovação
<b>DISSEMINAÇÃO</b>	É um passo importante para a disseminação do produto educacional, permitindo que ele seja conhecido por um público mais amplo.	

Fonte: Os autores (2024)

O anexo C traz aspectos complementares sobre qualidade/contextos escolares e disseminação.

Seguindo esse contexto, surge a questão da necessidade de validar. Buscamos, assim, uma melhor aproximação com as orientações da CAPES (Brasil, 2019, p. 43) – Ficha 2: *Detalhamento dos produtos* no Anexo D – como forma de aprimorar a etapa de validação. Tal direcionamento nos permite concordar com Rizzatti et al. (2020, p. 6), ao afirmarem que a validação “consiste em identificar evidências que

permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse produto/processo, a partir de critérios previamente estabelecidos”.

Outros autores, como Cook e Hatala (2016), corroboram com esse pensamento ao argumentarem que:

a validação remete-se ao um processo de coleta de evidências com o objetivo de avaliar a pertinência das interpretações e decisões baseando-se nos dados resultantes da avaliação. Tal processo inicia-se com a busca de evidências –sendo, na fase inicial, a interpretação fundamentada em fortes argumentos considerada essencial para uma validação significativa. Conforme Rizzatti et al. (2020), respaldados em Cook e Hatala (2016), a validação deve ocorrer em duas etapas distintas sendo, a primeira, no momento da aplicação do Produto Educacional. Nessa etapa, deve-se considerar, além da explanação das recomendações éticas, o nível de participação dos sujeitos na pesquisa conforme os referenciais teórico e metodológico escolhidos para o desenvolvimento da investigação (Cook e Hatala, 2016, p.2).

Seguindo essa linha de raciocínio, o próximo passo é a escolha do tipo de validação, tornando-a a mais apropriada ao contexto educacional desse PE – Educação Socioambiental.

### 8.2.2 Segunda etapa: Os tipos de validação

Partindo do pressuposto que cabe aos autores definirem o tipo de validação que melhor se adequa ao seu produto e que se ajuste ao instrumento, entre vários instrumentos, o americano *Suitability Assessment of Materials* (SAM), já validado no Brasil, apresenta uma listagem ou checklist com seis categorias: conteúdo, compreensão do texto, ilustração, apresentação, motivação e adaptação cultural (Rocha *et al.*, 2024).

Nesse processo de validação do PE é importante descrever detalhadamente suas etapas e o instrumento de validação, onde uma delas é avaliar os objetivos: aparência, linguagem, objetividade, facilidade de compreensão e conteúdo (organização geral, estrutura, apresentação, coerência e formatação) são critérios a ser avaliados pelos juízes (Bragagnollo *et al.*, 2020).

Diante desse entendimento, o quadro 04 apresenta de forma mais sistematizada os critérios de validação sugeridos pelos autores supracitados nas colunas 1 e 2 e na coluna 3, uma adaptação a partir dos autores que adotaremos neste PE. Essa proposta irá permitir que seja privilegiado com maior ênfase os aspectos qualitativos e num segundo plano, não menos importante, os aspectos quantitativos.

**Quadro 04** – Sugestão de critérios de validação por autores

Rocha <i>et al.</i> (2024)	Bragagnollo <i>et al.</i> (2020)	Os autores
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização geral</li> <li>• Estrutura</li> <li>• Apresentação</li> <li>• Coerência</li> <li>• Formatação.</li> </ul>	Conteúdo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização geral</li> <li>• Estrutura</li> <li>• Apresentação</li> <li>• Coerência</li> <li>• Formatação)</li> </ul>
Compreensão do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem</li> <li>• Objetividade</li> <li>• Facilidade de Compreensão</li> </ul>	Compreensão do texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem</li> <li>• Objetividade</li> <li>• Facilidade de compreensão</li> </ul>
Ilustração	Não se aplica	Ilustração
Apresentação	Aparência	Aparência

Fonte: Os autores (2024)

Partindo desse princípio, adotamos o método SAM como instrumento de validação de conteúdo — um formulário composto por 10 (dez) perguntas —, por contemplar os critérios constantes na adaptação proposta na coluna 3 do Quadro 04. Esse modelo de validação possibilita identificar, nas 08 (oito) aulas desta SD de Música, se o processo de aprendizagem-ensino com foco na Educação Socioambiental — saberes e experiências das comunidades tradicionais, mediado pela prática musical — atende aos critérios de Qualidade, Impacto e Disseminação do PE, conforme as perspectivas propostas no formulário (Anexo E), encaminhado aos juízes especialistas.

### 8.2.3 Terceira etapa: Escolha dos Juízes

A escolha dos juízes nessa etapa do processo de validação do PE por especialistas é de fundamental importância, pois permite que os avaliadores identifiquem possíveis desconexões que possam comprometer a compreensão do público-alvo.

Dessa forma, essa etapa busca assegurar maior rigor metodológico na aplicação das tecnologias educativas, tornando a validação por especialistas essencial para a identificação de incoerências (Alexandre; Coluci, 2011).

Nesse sentido, Esteban (2012, p. 105) corrobora essa perspectiva ao salientar que o “erro não é o resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece”. Assim, compreende-se que há uma conexão direta entre o processo de validação e o processo avaliativo na prática investigativa, possibilitando a construção da SD de Música e oferecendo um feedback prévio sobre o material didático antes de sua distribuição.

No que se refere aos aspectos a serem observados na seleção dos juízes, Pasquali (1998, p. 11) destaca que “os juízes devem ser peritos na área do construto, pois sua tarefa consiste em ajuizar se os itens estão se referindo ou não ao traço em questão”. Desse modo, por se tratar de um instrumento de validação com base qualitativa e quantitativa, a escolha dos especialistas deve atender a critérios previamente estabelecidos.

Quanto ao número de juízes, a literatura aponta que não há consenso sobre a quantidade ideal para o processo de validação de um produto educacional. Contudo, considera-se que o mínimo suficiente para uma análise global seja de seis juízes. Para evitar empates nas avaliações, recomenda-se um número ímpar, a partir de sete. No caso deste PE, entretanto, a predominância da avaliação qualitativa dos conteúdos justifica a opção por um número menor de especialistas (Pasquali, 2010, grifo nosso).

A análise da hipótese (análise dos itens), Pasquali, afirma que:

[...] **primeiro**, essa análise teórica é feita por juízes e ela comporta dois tipos distintos de juízes, segundo, se a análise incide sobre a compreensão dos itens (análise semântica) ou sobre a pertinência dos itens ao construto que representam (propriamente chamada de análise dos juízes), **essa análise será processada no momento dos critérios de inclusão e exclusão** (Pasquali, 1998, p. 10, grifo nosso).

Quanto ao que se refere à compreensão dos itens (análise semântica), tem por premissa analisar se todos os itens são inelegíveis para todos os membros à qual o instrumento de avaliação se destina, Pasquali (2010), orienta que nessa análise há duas relevantes preocupações:

Primeiro, verificar se os itens são inteligíveis para o estrato mais baixo (de habilidade) da população-meta e, por isso, a amostra para essa análise deve ser feita com esse estrato; segundo, para evitar deselegância na formulação dos itens, a análise semântica deverá ser feita também com uma amostra mais sofisticada (de maior habilidade) da população-meta (para garantir a chamada “validade aparente” do teste). Entende-se por estrato mais baixo, aquele segmento da população-meta que apresenta menor nível de habilidades. Assim,

por exemplo, se o teste se destina a uma população que congrega indivíduos do I grau de ensino até universitários, obviamente o estrato mais baixo neste contexto são aqueles do I grau e o mais sofisticado será representado pelos de nível universitário. **Nesse particular, compreendemos que a população-meta da nossa proposta de intervenção, se enquadra no grau mais sofisticado, por se tratar juízes com formação universitária** (Pasquali, 1998, p. 10-11, grifo nosso).

O mesmo autor salienta que “de qualquer forma, a dificuldade na compreensão dos itens não deve se constituir em fator complicador na resposta dos indivíduos, dado que não se quer medir a compreensão deles (a não ser, óbvio, que o teste queira medir precisamente isto), mas sim a magnitude do atributo a que os itens se referem” (Pasquali, 1998, p.11).

#### **8.2.4 Quarta etapa: Critérios de inclusão e exclusão**

Mediante os pressupostos discutidos, a estratégia adotada para a escolha dos juízes especialistas será conduzida a partir de critérios de inclusão e exclusão, fundamentais ao processo de validação do PE.

Definir tais critérios significa atender ao processo seletivo dos avaliadores, reconhecendo a relevância da expertise envolvida. Quanto maior a diversidade de regiões, instituições e associações representadas, maior será a abrangência e a representatividade da avaliação. Nesse sentido, Rocha et al. (2024, p. 40) destacam que “o autor do produto precisa deixar claro no método qual dimensão adotará para validação do seu produto: local, regional, nacional. É possível selecionar experts em congressos, afiliados em associações de profissionais, entre outras possibilidades”.

No caso deste estudo, a dimensão adotada é nacional, considerando sua natureza qualitativa e a predominância da análise de conteúdo. Para isso, foi utilizada a técnica do grupo focal, caracterizada pela discussão dirigida em torno de um tema específico – aqui, a validação da SD de Música. Os participantes, professores de música de Instituições Federais (Ifes), foram convidados a compartilhar suas experiências e percepções. Sobre essa abordagem, Rocha et al. (2024, p. 47) ressaltam que “os grupos focais podem ser utilizados em pesquisas de validação para obter informações sobre a validade de conteúdo, de construto ou a eficácia de um produto educacional”.

A escolha dos participantes ocorreu por dois vieses:

- Amostragem não probabilística intencional, utilizada para selecionar cinco docentes de música do IFRJ, a partir de grupos de WhatsApp;
- Amostragem em bola de neve, igualmente não probabilística, para a inclusão de dois professores de música de outros Ifes, um docente do Cefet-RJ e dois professores da rede municipal de diferentes estados, convidados via e-mail.

Sobre essa técnica, Vinuto (2014, p. 205, grifo do autor) explica que:

(...) a amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: melhorar a compreensão sobre um tema; testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo; e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes". (Vinuto, 2014, p. 205, grifo do autor)

Os juízes que aceitaram participar receberam, via WhatsApp e e-mail, duas cópias do TCLE, uma versão do produto educacional e o instrumento de validação – formulário no *Google Forms* (vide Anexo E), com prazo de vinte dias para devolução.

Assim, o Quadro 05 apresenta os critérios de inclusão e exclusão que orientaram a seleção dos sete especialistas que compuseram o comitê de validação deste estudo.

**Quadro 05** – Critérios de inclusão e exclusão para estudos de validação

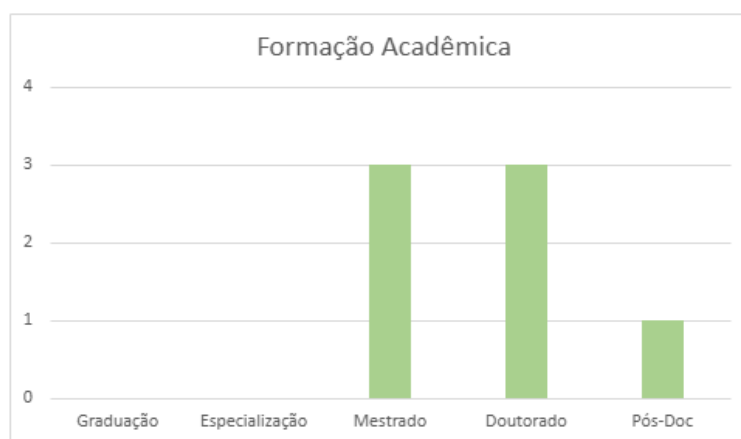
CRITÉRIOS		
	INCLUSÃO	EXCLUSÃO
01	Ser docente de música com pós-graduação em área do ensino de Música.	Ser menor de idade (18 anos).
02	Ter desenvolvido projetos de pesquisa ou extensão na área educação musical.	Não assinar o termo de participação (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)).
03	Ter no mínimo 3 anos de atuação na área.	Não responder corretamente e não devolver dentro prazo estabelecido o formulário de perguntas.
04	Conhecimento em metodologias educacionais e tecnologias educacionais.	Estar de férias ou afastado de suas atividades laborais no momento da coleta de dados.

Fonte: Os autores (2024)

Sobre a quantidade de juízes, foram dez os convidados e desses um não aceitou por motivos particulares. Tomando por base o quadro 02 – Critérios de inclusão e exclusão para estudos de validação – dois deles foram excluídos: dois por se enquadrar no item 3 e outro no item 4. Em relação aos outros sete juízes, que atenderam aos critérios para inclusão, os gráficos a seguir demonstram o perfil desses juízes.

Em relação à formação acadêmica, constatou-se que todos os juízes possuíam curso *stricto-sensu*, sendo 3 com mestrado e 4 com doutorado. Destaca-se que dentre os 4 doutores, um tem curso de pós doutoramento (gráfico 4).

**Gráfico 04-Perfil dos juízes**



Fonte: Os autores (2024)

Quanto ao tempo de experiência profissional 1 tem entre 5 e 10 anos, 3 entre 11 e 15 anos, 2 entre 16 e 20 anos e 1 entre 21 e 30 anos (Gráfico 5).

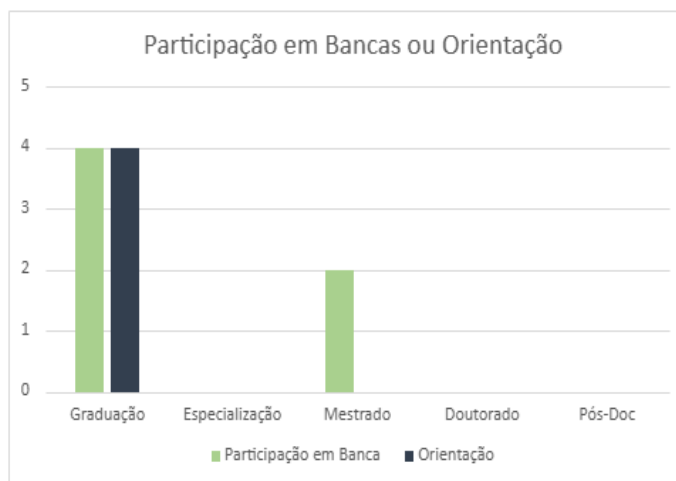
**Gráfico 05- Perfil dos juízes**



Fonte: Os autores (2024)

No que se refere às participações em bancas e orientações verificou-se que: 4 deles atuaram em bancas na graduação e 2 no mestrado. No caso das orientações, 4 participaram na graduação (Gráfico 06).

**Gráfico 06-** Perfil dos juízes



**Fonte:** Os autores (2024)

O gráfico acima aponta quanto aos aspectos analisados que todos os juízes podem ser considerados aptos para o processo de validação do PE, uma vez tratar-se de aspectos fundamentais para o perfil de juízes *experts* em educação musical, para concordarem ou apresentarem orientações e sugestões, após a verificação da SDM, que serão apresentados a seguir na próxima etapa.

### 8.2.5 Quinta Etapa: Apresentação e análise dos dados coletados no formulário de validação.

A partir dessa amostragem o processo da análise dos formulários de perguntas enviado aos avaliadores, foi identificado e sistematizado por ordem de chegada dos *feedbacks* dos juízes. As narrativas dessas análises, serão demonstradas na mesma sequência das perguntas.

**Pergunta 1** – Você considera que a sequência de aulas proposta no Produto educacional, permite a problematização das questões socioambientais? Caso discorde, por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos os juízes disseram que sim, no entanto, três avaliadores trouxeram contribuições importantes.

**Juiz 4:** Considerando que os(as) estudantes são oriundos de uma região em que uma grande indústria, no caso a CSN, tem uma importância tão relevantes, é provável que situações relacionadas aos impactos socioambientais estejam presentes em diversos momentos do cotidiano destes discentes.

**Juiz 5:** A sequência didática exposta no texto traz atividades de reflexão sobre as questões socioambientais.

**Juiz 7:** Através da análise das músicas e em seguida, da produção de novas canções, o PE permite sim a problematização, uma vez que relacionam as questões de onde vivem com a criação artística, possibilitando enfatizar cada uma dessas de diferentes formas.

**Entendimento dos autores** – Consideramos pertinentes as observações dos juízes.

**Pergunta 2** – Considerando a proposta de replicação do Produto Educacional, na sua percepção, é possível desenvolvê-lo em outros contextos com as devidas alterações? Caso discorde, por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos os juízes disseram que sim. Trouxeram considerações os juízes 2,4, 5 e 7.

**Juiz 2:** Pode sim, ser desenvolvido tanto da rede EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) de forma geral quanto por professores dos municípios, estados e escolas particulares.

**Juiz 4:** Também não discordou, mas acrescentou que caso sejam feitas as alterações pertinentes, entendo que seja possível desenvolvê-lo em outros contextos.

**Juiz 5:** Iguamente aos seus antecessores, não discordou e sugeriu que desde que se atente à realidade da localidade a ser inserida na pesquisa. Dependendo da realidade existente, a pesquisa muda completamente, desde as ferramentas utilizadas na coleta de dados, como também na análise das informações coletadas.

**Juiz 7:** O produto se encaixaria em minhas aulas no campus São Gonçalo do IFRJ, pois os estudantes que leciono, trariam diferentes problemas.

**Entendimento dos autores** – concordamos com as observações dos três juízes.

**Pergunta 3** – A linguagem utilizada no Produto Educacional, permite que um docente faça a sua replicação em outro contexto educacional? Por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos responderam que sim, com ressalvas dos juízes 3, 4 e 5 apresentaram observações.

**Juiz 3:** Compreendendo que cada contexto pode requerer adaptações na referida linguagem, de acordo com o público a que se destina.

**Juiz4:** Sugiro que sejam demonstrados possíveis desdobramentos do trabalho pedagógico, assim como um aprofundamento de alguns tópicos relacionados às questões socioambientais.

**Juiz 5:** Seria possível adaptar essas aulas com o objetivo de criar dinâmicas, com os professores, para que pudéssemos focar em problemas que enfrentamos no dia a dia na docência.

**Entendimento dos autores** – Concordamos com as observações, até porque este produto educacional, pode ser considerado inacabado, uma vez que permite adequações em outros contextos possíveis.

**Pergunta 4** – A sequência didática permite que os objetivos do Produto Educacional sejam atingidos? Caso discorde, por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos concordaram, com observações dos juízes 4 e 5.

**Juiz 4:** Entretanto, de maneira análoga à questão anterior, reforço ser necessário o aprofundamento de alguns tópicos relacionados às questões socioambientais, assim como a apresentação de possíveis desdobramentos do trabalho pedagógico proposto no Produto Educacional.

**Juiz 5:** Sabe-se que o atingir ou não dos objetivos pré-estabelecidos numa pesquisa depende de como essas ferramentas de pesquisa serão utilizadas e de como esses dados serão analisados. O texto deixa esses passos bem definidos.

**Entendimento dos autores** – Concordamos com os dois juízes. Quanto ao juiz 4, entendemos que desde a aula 1, em função do tempo de cada, acreditamos ser o suficiente para essa pesquisa. O juiz 5, demonstrou-se satisfeito com a forma de atingir os objetivos.

**Pergunta 5** – Na sua percepção, a dinâmica das aulas em relação a abordagem do tema, está bem definida ou requer alterações? Por favor, argumente.

**Avaliadores** – Com exceção do juiz 5, todos disseram estar bem definida.

**Juiz 5:** Entendo que requer alterações, pois algumas possíveis lacunas podem ser melhoradas. Um exemplo dessas lacunas pode ser o fato de que a música só aparece nos objetivos a partir da 3ª aula. Assim, penso que seria necessário ter alguma alteração que pudesse viabilizar a inserção da música em um momento anterior.

**Entendimento dos autores** – consideramos a sugestão do juiz e incluímos de forma evidente, conteúdos relacionados a teoria musical.

**Pergunta 6** – A proposta metodológica e de ensino da música atende a especificidade do Ensino Médio conforme disposto na BNCC? Caso não atenda, por favor, argumente.

**Avaliadores** – Quatro juízes disseram que sim, no entanto, os juízes 3, 4 e 5 apresentaram observações.

**Juiz 3:** Até certo ponto sim, porém compreendo que a música deva ser a protagonista numa proposta metodológica de ensino de música, do início até o final do processo.

**Juiz 4:** Ainda que a BNCC apresente uma inserção bastante discutível do componente curricular Arte no contexto das linguagens que formam essa área (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), atuando de uma forma que enfraquece as especificidades dessas linguagens com proposições polivalentes, entendo que sim.

**Juiz 5:** O texto poderia trazer uma proposta que incluísse mais prática musical dentro de suas atividades. Essas atividades com música poderiam acontecer desde o início das atividades com os alunos, durante as rodas de conversas, até o momento de avaliação dessas aulas.

**Entendimento dos autores** – Quanto aos juízes 3 e 5, uma vez que na pergunta 5 o juiz 5, tenha trazido esse mesmo contexto, optamos por incluir aspectos sobre teoria musical, nas aulas 1 e 2. No caso do juiz 4, compreendemos o seu pensamento.

**Pergunta 7** – A sequência das aulas estabelecida no Produto Educacional, permite que o estudante tenha a sua educação musical aprimorada? Por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos os juízes disseram que sim e apresentaram considerações importantes e pertinentes destacadas a seguir:

**Juiz 1:** Uma vez que propõe a elaboração de proposta musical a partir de saberes construídos coletivamente em um projeto desenvolvido em sequência de aulas com tema relevante e conectado com a realidade da comunidade escolar. Além disso, a sequência prevê a pesquisa e apresentação de músicas pelos grupos de estudantes (aula 3); apresentação de música pelo professor (aula 4); resignificação de canções populares (aulas 5 e 6); criação de melodias (aulas 7 e 8); apresentação musical (aula 8). Todas essas atividades contribuirão significativamente para o desenvolvimento musical dos(as) estudantes.

**Juiz 2:** Acrescentou que a sequência une atividades musicais práticas com a conscientização de problemas ambientais.

**Juiz 3:** Na perspectiva do recorte proposto, a música atua como uma das ferramentas de sensibilização para questões ambientais, juntamente com outras linguagens e estratégias de veiculação da referida temática. Acredito que o estudante poderá experimentar a música no decorrer da atividade.

**Juiz 4:** É possível aprimorar o conhecimento musical desses(as) estudantes a partir desse Produto Educacional. Entretanto, a descrição de como vai ocorrer o desenvolvimento dos estudantes a partir do contato com os elementos básicos da estruturação musical deve ser mais bem descrita.

**Juiz 5:** O processo de educação musical nas diferentes faixas etárias ocorre a longo prazo. Sabendo disso, entendemos que projetos de pesquisa que tem um prosseguimento com esses alunos após seu término, conseguem resultados bem mais interessantes no sentido de educar musicalmente. Por outro

lado, projetos que se encerram logo após a coleta de dados, pouco conseguem desenvolver as questões musicais nos alunos, sendo este, uma ferramenta de inserção desses(as) alunos(as) no ensino da música.

**Juiz 6:** Ainda que o objetivo não seja exclusivamente musical. A elaboração textual com vistas a uma posterior criação de melodias para estes textos, possibilita um contato muito íntimo e criativo com a música. Considerando que esta sequência não foi idealizada para uma escola de música, creio que esteja bem.

**Entendimento dos autores** – A narrativa do juiz 1, veio no sentido de reforçar a metodologia aplicada a partir da aula 3. A fala do juiz 2, complementa a narrativa do juiz 1. O juiz 3, concorda e reforça que a SD de Música contribui para a sensibilização das questões ambientais. Juiz 4, concorda, mas sugere uma metodologia mais clara para as atividades. Juiz 5, traz considerações que concordamos, mas entendemos que não se aplica para essa SD de Música. Juiz 6, reforça a ideia de que todas as aulas deviam ser musicais. Concordamos e fizemos adequações nas práticas de forma torná-las mais visíveis, introduzimos aspectos referentes a teoria musical.

**Pergunta 8** – A metodologia utilizada na sequência didática, possibilita que os estudantes construam uma produção musical, enredando os saberes afrodiáspóricos e socioambientais? Por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos os juízes disseram que sim e os juízes 5 e 6, teceram comentários:

**Juiz 4:** Sim, mas deve se estar mais detalhada a forma de utilização da metodologia Dalcroze, assim como o desenvolvimento da inter-relação músico-corpo-instrumento musical, que foi descrita no Produto Educacional.

**Juiz 5:** Sim, sendo que, esta produção seria inicial, diante de uma recente inclusão desses estudantes na prática e estudo da música.

**Juiz 7:** Pelo fato de trazer questões de onde convivem e trabalhar isso com a leveza da arte, possibilitando uma melhor compreensão de tais questões.

**Entendimento dos autores** – Em relação ao juiz 4, em análise quanto a pertinência e quanto o juiz 5, concordamos com a observação.

**Pergunta 9** – Você adotaria esse modelo de intervenção para trabalhar o tema proposto nesse Produto Educacional? Por favor, argumente.

**Avaliadores** – Todos disseram que sim e apresentaram considerações.

**Juiz 1:** [...] sobre a metodologia disse que a partir de uma perspectiva pedagógica, a proposta dialoga com o modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, que propõe as atividades de Apreciação musical, Composição e Execução musical como pilares centrais do processo de ensino e aprendizagem e mú-

sica nas escolas. Nesse sentido, a proposta condiz com os pressupostos teórico-metodológicos vigentes para o ensino de música, assim como também contempla uma questão sensível à sociedade, abordando o tema da atenção ao meio ambiente.

**Juiz 2:** O modelo proposto atende às questões interdisciplinares no que diz respeito ao tema ambiental de forma geral, indo além da paisagem sonora proposta por Schafer.

**Juiz 3:** Talvez, porém como atividade para uma aula ou oficina temática, uma dinâmica de grupo que necessite desenvolver um tema específico.

**Juiz 4:** Entendo que o Produto Educacional pode indicar um caminho para se trabalhar a Educação Ambiental tendo como estratégia a música e seus elementos.

**Juiz 5:** O modelo proposto é bem interessante. Adicionaria apenas mais prática musical nas atividades.

**Juiz 6:** Eventualmente sim.

**Juiz 7:** É uma possibilidade real, uma vez que os estudantes que frequentam as minhas aulas são afetados por problemas socioambientais.

**Entendimento dos autores** – Consideramos pertinentes as considerações dos juízes 1, 2, 3, 4 e 5, no entanto, o juiz 6 não apresentou evidências do porquê usar eventualmente.

**Pergunta 10** – Caso você tenha outras observações ou sugestões, por favor, sinta-se à vontade para expô-las.

**Avaliadores** – Os juízes 2 e 3, optaram por não trazer observações e sugestões.

**Juiz 1:** A pesquisa parte da premissa de que os professores de música do IFRJ enfrentam desafios para integrar temas socioambientais em suas práticas pedagógicas. Não fica claro, no entanto, como chega-se a essa conclusão. Foi por meio de pesquisa bibliográfica, foi feita alguma entrevista com docentes do IFRJ? Essas informações poderiam ser trazidas ao texto. \* Há alguns erros de digitação. Sugiro uma revisão no texto.

\* Acredito que a utilização do Dalcroze como referencial teórico de pedagogia musical seja um pouco equivocada para embasar a pesquisa. Embora a filosofia do método Dalcroze envolva a relação corpo e mente para a aprendizagem musical, relaciona-se muito mais com as realidades conservatoriais, de aprendizagem e aperfeiçoamento da técnica musical, do que com a consciência crítica sobre temáticas sensíveis à sociedade.

Dalcroze desenvolveu o método “Rythmique” (Rítmica) com exercícios musicais que envolvem o corpo e que são muito utilizados em exercícios para o teatro e para a dança e estão mais voltados às questões técnicas. Tais características não aparecem na sequência didática, o que sugere um uso equivocado do autor como referencial teórico. A escolha de Dalcroze, no entanto, não significa em hipótese alguma uma diminuição da importância e da profundidade desenvolvida no trabalho. Pelo contrário, a pesquisa é excelente, a temática abordada é de extrema relevância e a sequência didática proposta é plenamente satisfatória para concretizar os objetivos propostos pelo autor.

Sugiro buscar um outro referencial teórico que dialogue com a sequência pedagógica.

**Juiz 4:** É interessante que fique bem explicado quando o termo “música” se refere na verdade a uma “canção” (melodia que possui letra). Existem momentos no texto do Produto Educacional em que essa situação está subjetiva.

**Juiz 5:** Minha única sugestão seria a inclusão de mais atividades musicais durante o desenvolvimento da pesquisa em si. A música em sua prática pode possibilitar diversas formas de catalogação de dados a partir de diferentes interações.

**Juiz 6:** 1) Creio que o título da proposta deveria fazer uma referência mais enfática à música; 2) Acho que poderia ter uma bibliografia, uma vez que há várias citações; 3) Na aula 3/8 há a proposição de criar grupos através de sorteio. Por que os grupos não poderiam se formar a partir do interesse dos próprios alunos? 4) Proponho uma revisão textual ao trabalho apresentado. 5) A possibilidade de se trabalhar filmes que se relacionem com essas temáticas, pode enriquecer esse processo de criação.

### **Entendimento dos autores**

**Juiz 1:** Discordamos da observação, considerando que no §1 da apresentação do PE já consta a resposta ao questionamento, o que, possivelmente, passou despercebido.

Quanto ao uso do método Dalcroze como referencial teórico para uma pedagogia musical, concordamos parcialmente. Entendemos que esse método atende ao propósito desta pesquisa, visto que sua aplicação está restrita às técnicas instrumentais, e não às questões ambientais.

Concordamos integralmente com a sugestão de buscar referenciais teóricos que dialoguem com a sequência pedagógica musical em interface com as questões socioambientais, o que já foi incorporado ao texto.

**Juiz 4:** Reconhecemos que o uso do termo música pode gerar ambiguidade, ora referindo-se à canção (melodia e letra), ora ao ensino de Música. Para dirimir essa subjetividade, optamos por incluir nota explicativa em rodapé.

**Juiz 5:** Discordamos da observação, pois entendemos que o processo de composição literomusical com temáticas socioambientais, por si só, já contempla uma ampla gama de aspectos musicais, atendendo, assim, ao objetivo proposto.

**Juiz 6:** Concordamos com a sugestão referente ao título da pesquisa/PE e procedemos à alteração.

Quanto à ausência das referências bibliográficas, confirmamos que o produto foi enviado sem essa seção, portanto, a observação é pertinente.

Em relação à metodologia de escolha dos grupos na aula 3, esclarecemos que

o sorteio foi utilizado como estratégia para mesclar grupos já formados em outros componentes curriculares. Já na aula 4, a formação dos grupos ocorreu por escolha dos próprios estudantes.

Consideramos pertinente a recomendação de realizar uma revisão textual e acatamos a sugestão.

Em suma, a análise conjunta das observações e sugestões dos juízes especialistas evidenciou pontos relevantes para a validação do PE. Parte das contribuições foi integralmente acatada; em outros casos, apresentamos justificativas para a manutenção das escolhas teóricas e metodológicas. Dessa forma, ao reconhecermos a pertinência de algumas críticas e orientações, realizamos as alterações necessárias, garantindo maior consistência ao produto educacional.

### 8.3 Aplicação do Produto Educacional (SDM)

A ação foi desenvolvida no âmbito da Linguagem Artística Música, integrante do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do IFRJ – Campus Volta Redonda. Participaram da proposta 60 estudantes de duas turmas do 1º período de 2024.2, sendo uma no turno matutino e outra no vespertino.

A prática educativa foi organizada a partir de uma sequência didática de Música, composta por oito aulas de 90 minutos cada. Essa sequência foi metodologicamente estruturada para contemplar objetivos claros, a abordagem de uma situação-problema e critérios de avaliação coerentes com a proposta pedagógica.

No início do período letivo ocorre o momento de acolhimento dos novos estudantes, com a presença dos responsáveis, ocasião em que são apresentados:

- os órgãos de gestão (Direção Geral, Direção de Ensino, Coordenações de Ensino e Pedagógica),
- a Cartilha Normativa e suas áreas de atuação,
- os núcleos institucionais, como o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE),

- além dos professores responsáveis por cada disciplina, que expõem brevemente os projetos de extensão vinculados às suas áreas.

No caso específico da disciplina Arte I – Música, foram destacados alguns aspectos da proposta curricular e apresentado o projeto Musicando no IFRJ – VR, cujo objetivo é promover inclusão e integração social no campus – tanto com a comunidade interna quanto externa – por meio da prática instrumental e do canto. Paralelamente, buscou-se problematizar a relevância da música para o comportamento humano e, por fim, apresentar aos estudantes e seus responsáveis o projeto de pesquisa no qual estariam inseridos, uma vez que a ação se desenvolveu articulada aos conteúdos da disciplina.

Considerando tratar-se de uma pesquisa com seres humanos e envolvendo menores de idade, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado sob o número CAAE – 77480723.8.0000.5237, em 09/07/2024 (vide Anexo F).

Na ocasião, foi realizada uma narrativa explicativa (Reis, 2023) sobre os objetivos do trabalho, ressaltando a necessidade do aceite dos estudantes e da autorização dos responsáveis, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo G) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo H). Quando questionados sobre a participação, todos os estudantes confirmaram sua concordância em integrar a pesquisa.

**Figura 05** – Momento da apresentação do PE aos alunos e responsáveis



**Fonte:** Os autores (2024)

Dessa forma, procuramos destacar a relevância da participação deles na pesquisa, tanto no que se refere à Educação Musical e, principalmente, quanto à contribuição dela – pesquisa – na problematização crítica sobre o processo de Educação Socioambiental. Feito essas considerações e disponibilizado um tempo para esclarecimentos de dúvidas, na primeira aula, iniciamos a aplicação da Sequência Didática de Música (SDM).

**AULA 1** – Apresentar a ementa da linguagem Artística Música, abordar o conteúdo som e suas propriedades e investigar os impactos da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) na qualidade de vida das pessoas que vivem o seu cotidiano do município de Volta Redonda.

Tendo iniciado o processo de desenvolvimento da SDM no cotidiano do IFRJ, salientamos que o objetivo se desdobrou em duas ações: Apresentar a ementa da Linguagens Artísticas Música, dialogando sobre a sistemática de abordagens dos conteúdos e avaliações; Abordar de forma conceitual as especificidades que envolvem a produção do som; e num segundo momento, problematizar os impactos ambientais provocados pela Companhia Siderúrgica Nacional (CSN)<sup>8</sup> na qualidade de vida das pessoas que vivem o seu cotidiano do município de Volta Redonda.

Desse modo, a centralidade da aula proporcionou o debate a respeito das quatro propriedades ou características do som<sup>9</sup> – Timbre, frequência, intensidade e duração. Após sanar dúvidas sobre alguns desses aspectos da teoria musical, demos início ao desenvolvimento da pesquisa; para iniciarmos esse segundo momento, buscamos as ideias de Freire (1987) para subsidiar metodologicamente a intervenção pedagógica entorno da educação socioambiental.

---

<sup>8</sup> Um dos mais eficientes complexos siderúrgicos integrados do mundo, a CSN atua com destaque em cinco setores: siderurgia, mineração, logística, cimento e energia. Fundada em abril de 1941, a CSN foi a primeira produtora integrada de aço plano no Brasil, um marco no processo de industrialização do país e privatizada em 1993, a Companhia vem, desde então, modernizando-se e diversificando sua atuação. A CSN tem uma visão de sustentabilidade que aumenta a eficiência dos processos industriais e estabelece ganhos com a economia circular, trazendo benefícios para todos os envolvidos nessa cadeia de geração de valor. A empresa tem uma gestão focada no desenvolvimento de suas equipes e na convivência harmônica com as comunidades nas cidades onde opera, no Brasil e no exterior.

<sup>9</sup> As características ou propriedades do som são: Timbre é o que permite-nos identificar quem movimentou as moléculas de ar na atmosfera. Exemplo, o som de cada instrumento musical; Frequência refere-se reconhecer sons agudos, médios ou graves; Intensidade corresponde a força que o som é produzido: fraco, médio e forte e duração, o tempo em que cada som permanece vibrando ao alcance de nossos ouvidos.

**Figura 06:** Roda de conversa – investigação temática



Fonte: Os autores (2024)

Assim, no segundo momento, organizou-se a turma em formato de círculo na intenção de iniciar a roda de conversa (Freire, 1987) com vistas a acessar o universo temático dos estudantes (Ver Figura 7). Tal procedimento metodológico – investigação temática - nos permitiu perceber como o tema gerador – Poluição do ar em VR – era percebido pelos estudantes. Para Freire (1987) a investigação temática permite ao educador compreender o modo como é percebido as relações sócio-históricas no tempo e espaço investigados.

As narrativas dos estudantes emergem como pistas (Ginzburg, 1989) que possibilita perceber o modo como eles percebem sua realidade e foram identificados da seguinte forma: Letras em maiúsculo e em negrito, onde a primeira letra representa **Estudante**, a segunda **Turno Manhã** ou **Tarde** e as duas últimas as iniciais do nome e sobrenome.

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

**ETM.GA:** Acho que sim, professor. Sabe por quê? Então, a qualidade do ar, professor, tipo assim. **Além de soltar o pó preto**, né, tipo assim. **O INEA vem aqui, tipo assim, porém o que que acontece? Na madrugada eles soltam o pó preto. Só que, não dá certo, né?** Por causa da qualidade do ar. A qualidade do ar. (...) ele não quer mudar isso, por quê? **Por causa que, ele tá rico.** E tipo assim. **É muito aço que faz ali, né?** E isso é prejudicial à saúde (...). **Eu sei o que é o INEA.** Acho que é um, acho que sei lá. **É um ministério.** Um instituto nacional que verifica o ar, sei lá, o clima.

**ETT.AM:** Onde eu moro tem muitas árvores, uma área bem verde. Mas sempre tive esse problema de bronquite, bronquite asmática principalmente e **na minha infância eu vim direto pra cá e piorava muito minha saúde por conta da CSN.** E eu vejo a poluição na água né, a poluição, principalmente no rio paraíba. Que eu **fiquei sabendo recentemente** uma notícia que tava, **que os peixes tavam morrendo**, não, não me lembro o lugar. Mas no rio

paraíba tava aparecendo vários peixes mortos. [...] **Então, tem toda essa questão da poluição, do solo como ele falou, dos rios, do ar**, enfim é isso.

**ETM.AC: A minha, a minha tia tem doença pulmonar e o médico disse que agravou porque ela morou aqui a vida toda e isso agrava muito o problema dela.** E o meu irmão tem um pouco de asma, ele teve um pouco de asma e médico falou que foi por causa da poluição. **Aí quando a gente se mudou pra Resende, ele melhorou desse problema.**

Ao considerar as narrativas, estamos nos aproximando das ideias de Reis (2023, p.2) que menciona que o processo narrativo “[...] desponta como uma forma de conhecer e reconhecer no outro suas crenças e experiências e, por meio delas, pensar um tempo presente mais alargado [...]. Pensar a partir dessa lógica requer privilegiar a ótica dos estudantes e seus modos de percepção do mundo, no intuito de problematizar, debater as contradições sociais e históricas, para nele intervir.

Portanto, os **ETM.GA, ETT.AM, e ETM.AC**, nos apresentaram parte dos problemas ambientais que impactam as pessoas que residem em VR: a incidência significativa da poluição do ar.

A esse respeito, Layrargues (2014) chama-nos a atenção para a necessidade de problematizar as questões socioambientais e o contexto no qual está inserido o tema gerador.

Nessa perspectiva, também nos aproximamos do pensamento de Boaventura Souza Santos, que trabalha com a noção de ecologia dos saberes nos permitindo compreender e reconhecer a imensidão plural dos saberes, o q torna imprescindível reconhecimento desses saberes na realização de ações específicas (Santos, 2006, p.154).

A roda de conversa ao tempo que dá ao estudante uma sensação de pertencimento mediado pela dialogicidade ao valorizar seus saberes e experiências cotidianas, também, rompe com o monoculturalismo estrutural que hierarquiza e elimina as diversidades de saberes, quando conjugados ao processo de *aprendizagem ensino* resulta em uma aprendizagem significativa como nos ensina Paulo Freire: uma educação dialógica e problematizadora.

Seguindo nessa linha de raciocínio e para estimular os estudantes a compartilharem suas experiências sobre a relação sociedade e meio ambiente, a referida ação que permite “[...] o compromisso, porque é amoroso, é dialógico [...]” (Freire, 1987, p. 45).

Tal movimento metodológico visa promover o acolhimento aos saberes desses estudantes por meio do diálogo, visto que essa atmosfera de compartilhamento confere um ambiente democrático porque está associado à esperança. Noutras palavras: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 2002, p. 29).

Partindo da lógica apresentada e os entendimentos propostos por Freire (2002) na continuidade da aula, que segue a lógica da pesquisa-ação, porque estamos intencionados na compreensão da inter-relação sociedade-meio ambiente, reiteramos o questionamento realizado aos estudantes: De que maneira vocês percebem os impactos ambientais produzidos pelas atividades da CSN, no dia a dia de vocês e de seus familiares?

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

Outro aspecto a ser discutido a partir do levantamento inicial foi, isto é, as narrativas supramencionadas - universo temático da turma -, refere-se à relação dos órgãos governamentais que atuam sobre o meio ambiente com a sociedade que reside em VR.

Sendo o principal deles o Ministério do Meio Ambiente e órgãos de controle como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), ambos vinculados ao Ministério do Meio Ambiente.

Nesse propósito, retomamos a narrativa do **ETM.GA** e questionamos a turma, se alguém saberia informar qual órgão responsável pelo monitoramento da qualidade do ar e o que ele tem a ver com as questões ambientais?

Desse modo, sugeriu-se que utilizassem o celular para a pesquisa e destinou-se um tempo para a investigação. Posteriormente, solicitamos aos estudantes o compartilhamento, como forma de debater o tema com a turma. Após o tempo destinado à pesquisa, o estudante **ETM.TS** compartilhou com todos as informações sobre o referido órgão:

**Professor, é o Instituto Estadual do Ambiente – INEA, que é um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, vinculado à Secretaria Estadual do Meio Ambiente, criado em 2008 e sua função é Proteger, conservar e recuperar o meio ambiente do Estado do Rio de Janeiro para promover o desenvolvimento sustentável.(Grifos nossos)**

Importante lembrar que, apesar das atuais discussões sobre o uso do celular, especificamente, em sala de aula, o que não pode ser confundido com a disponibilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por parte da escola. Sobre o uso das TIC's Lévy (2010), argumenta que é possível enriquecer o ambiente educacional com o emprego das novas tecnologias. Para lidar criticamente com as TIC o(a) educador(a) precisa de novos saberes e competências, para no seu dia a dia dar conta da inserção desses mecanismos no processo *ensino aprendizagem*.

Kenski (2001) assegura ser necessário ao docente, conhecer esses mecanismos e que na sua rotina da prática educativa, ele torna-se responsável pela sua utilização, respaldado para construir e difundir conhecimentos em sua prática docente, nos diferentes contextos educacionais.

**Figuras 07 – Monitoramento do ar pelo INEA**



**Fonte:** Os autores (2024)

**Figuras 08** – Veículo do INEA no estacionamento do IFRJ-VR



Fonte: Os autores (2024)

As figuras 7 e 8 emergem na pesquisa como pistas (Ginzburg, 1989) que insinuam práticas socioculturais da sociedade atual e sua relação com o meio ambiente. A narrativa do **ETM.GA**, por ser um fala significativa sobre a realidade, apresenta as contradições da sociedade capitalista em que estamos imersos:

**“INEA vem aqui, tipo assim, porém o que que acontece? Na madrugada, eles soltam o pó preto. Só que, não dá certo, né? A qualidade do ar. (...) ele não quer mudar isso, por quê? Por causa que, ele tá rico. E tipo assim. É muito aço que faz ali, né?”.**

Nos parece que o estudante, ao ler a realidade, percebe as contradições da sociedade capitalista.

**Figura 09:** Entrada da CSN ao lado do IFRJ -CVR



Fonte: Os autores (2024)

Tal percepção emerge do fato de que o carro que monitora a poluição do ar estar fixo no pátio de estacionamento do IFRJ – CVR, localizado ao lado da entrada da CSN – Ver Figura 7 – nada ocorre com a empresa. Tal contradição é imensa, pois temos que lidar com a poluição e a quantidade de poeira que é jogada cotidianamente na cidade e o órgão (INEA) nada faz para alterar a referida prática.

Assim, ao trazer as narrativas supra apresentadas, faz-se no sentido de problematizar “[...] a grande contradição da contemporaneidade, cujo sistema sustenta um adequado padrão de vida para alguns em detrimento do péssimo padrão de vida para outros, e com base no uso abusivo e intensivo da natureza (Loureiro; Layrargues, 2013, p. 56).

Considerando o conteúdo abordado até aqui e como parte desse processo de *ensino-aprendizagem*, utilizamos a avaliação formativa que deve ser compreendida como uma prática de avaliação contínua, isto é, ocorre durante todo o processo. Partindo desse olhar, Caseiro; Abou Gebran, (2008) entende que com esse modelo de avaliação, os estudantes se situam, compreendem as dificuldades encontradas além disso, podem auto se capacitarem para reconhecer e corrigir seus possíveis erros.

Diante disso e por entendermos que o objetivo foi alcançado, como *feedback* apresentamos aos estudantes uma síntese destacando que um dos desafios mais urgente da nossa época é a poluição do ar e seus impactos ao meio ambiente, que podem ser amenizados com nossas ações diárias, por menores que pareçam, as nossas ações têm o poder de contribuir para a degradação ou para a preservação do ambiente, lembrado que a poluição não é está distante de nós, pois ela está presente no ar que respiramos, na água que bebemos e no solo que nos sustenta.

Antes de encerrar aula e como estratégia para continuarmos o diálogo sobre impactos ambientais na próxima aula, solicitamos, como atividade extraclasse, que os(as) estudantes se dividissem em 7(sete) grupos com no mínimo 4(quatro) integrantes e que cada grupo apresentasse mediante o uso de imagens, outros impactos ambientais em diferentes locais do Brasil, contextualizando causas e soluções.

**AULA 2** – Revisar os conteúdos da aula anterior; avançar no conteúdo do CCAM e mediar apresentação dos grupos, mediante imagens as diversas formas de impactos socioambientais ocorridos em diferentes locais do Brasil, problematizando suas causas, efeitos e possíveis soluções.

Na aula anterior, abordamos com a turma os aspectos relativos ao conteúdo teórico musical som e suas propriedades e sobre as questões socioambientais dialogamos sobre os impactos ambientais em VR. Antes de anunciar o próximo conteúdo de teoria musical, na intenção de promover uma revisão, provocamos à turma perguntando: quem gostaria de apresentar duas das quatro propriedades do som, dando exemplo? De imediato o **ETM.JA**, compartilhou com turma

Professor, frequência tem a ver com o som ser grave, médio e agudo. A flauta tem som agudo, em relação a flauta, o saxofone tem som médio e o contra-baixo tem som grave. Timbre é a diferença entre os que produzem o som, por exemplo, diferença do som da flauta para o som do violão.

Tendo o **ETM.JA**, apresentado corretamente as definições sobre frequência e timbre, de imediato o **ETM.PM**, perguntou se poderia dizer as outras duas propriedades. Sinalizamos que sim e ele disse:

A intensidade é a força do som, tipo assim: som fraco, som médio e som forte. Quando a gente está um restaurante, que a gente quase não consegue a pessoa que a gente tá conversando é porque o som está muito forte. Já a duração é o tempo tipo do relógio, quando a gente uma nota. Que pode ser quatro tempo, três tempos e assim vai, até aqueles sons que duram pouco tempo.

As narrativas dos dois estudantes mostram-nos que o conteúdo de teoria musical (som e suas propriedades) abordados coletivamente na aula anterior, foi bem absorvido uma vez que a problematização funcionou como desafios para a turma. Nesse caso, a forma como o conteúdo foi abordado seguiu as proposições de Freire, (2011, p. 45) apontando que:

quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. (Freire, 2011, p.45)

Após essa constatação, avançamos para o conteúdo “os três elementos básico da música<sup>10</sup>”. Por termos nas turmas estudantes com experiências anteriores, sobre o tema, Freire vem nos lembrar que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Segundo o autor:

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, so-

---

<sup>10</sup> O termo música aqui é aplicado no sentido de composição musical. O elemento ritmo é a forma de organizar matematicamente as características do som em grupos (compassos) de 2, 3, ou 4 tempos; melodia o ato de ouvirmos um som de cada vez e harmonia quando ouvimos vários sons ao mesmo tempo.

bretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2011, p. 15).

Impulsionado por esse ensinamento e como estratégia para iniciar o novo conteúdo, nos aproximamos da realidade cotidiana desses estudantes, convidando-os para *assistir* a música “O rap do meio ambiente”<sup>11</sup> dos autores Mc Lilian e Ellienthom Mc. Ao término do vídeo, pedimos aos estudantes que identificassem na música o que seria o ritmo, a melodia e a harmonia?

O **ETT.MV** disse:

o ritmo é a bateria, a melodia são os cantores, já a harmonia não sei.

A turma sorriu e de imediato para que não houvesse nenhum constrangimento para o estudante, interrompemos os risos e parabenizamos a todos. Prosseguindo perguntando quem saberia explicar em que parte da música ocorria a harmonia. A **ETT.GS** sinalizou querendo falar e disse:

É junção de tudo. Instrumentos e a voz dos cantores.

De igual modo, parabenizamos a estudante, dizendo que a resposta estava certa, no entanto, era preciso que eles soubessem as definições técnicas de cada um desses elementos. E assim compartilhamos:

1. O **ritmo** é a maneira matemática de como agrupamos a duração de cada som e que pode ser em grupo de dois em dois tempos, de três tempos e de quatro em quatro tempo.
  - a) Quando agrupamos os sons em grupos de dois em dois tempos, podemos ter músicas com samba, pagode, baião, forró etc;
  - b) Quando agrupamos os sons em grupos de três em três tempos, temos a valsa;
  - c) Quando agrupamos os sons em grupos de quatro em quatro tempos, bolero, tango, MPB e etc
2. A **melodia** consiste no ato de ouvirmos um som de cada vez. Ao lermos uma frase pronunciamos uma sílaba de cada vez (canto) e, o solo dos instrumentos musicais uma nota de cada vez.

---

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=k82alyHUMXY>

3. A **harmonia** caracteriza-se pela variedade de sons que ouvimos ao mesmo tempo.

A fim de promover a dialogicidade, após a exposição inicial do tema, perguntamos à turma se havia dúvidas sobre o conteúdo abordado. Como era previsível, surgiram questionamentos acerca do elemento harmonia. Para ilustrar, utilizamos o violão como recurso didático: explicamos que, ao tocar uma corda de cada vez, produz-se uma melodia; ao tocar todas as cordas simultaneamente, gera-se a harmonia; e que a forma de execução das cordas determina os diferentes ritmos.

Em complemento, foi apresentado um vídeo demonstrativo com o objetivo de tornar o conceito mais acessível e visual. *(Para acessá-lo, basta pressionar a tecla Enter no link correspondente)*. [3 Elementos Básico da Música](#)

Encerrado essa abordagem pedagógica sobre esses três aspectos da teoria musical, no qual ocorreu o processo da avaliação formativa, fato esse que nos permitiu observar a participação ativa da turma, retomamos a problematizar as questões socioambientais sobre poluição do ar, tema gerador que está vinculado ao universo temático impactos sócios ambientais.

Na aula anterior, solicitamos como atividade que para a aula de hoje, os estudantes se dividissem em grupos com 4(quatro) integrantes e que cada grupo apresentasse mediante o uso de imagens, outros impactos ambientais em diferentes locais do Brasil, contextualizando causas e soluções. Para a apresentação os grupos foram identificados como, onde **G** é grupo, o **N**umeral corresponde a sequência numérica dos grupos e **TM** ou **TT** é turno da manhã ou turno da tarde.

Diante do exposto, perguntamos: qual grupo quer iniciar a apresentação? Rapidamente o **G4.TM**, se ofereceu-se para iniciar.

**Figura 10** – G4-TM, apresentação das imagens sobre impactos ambientais



Fonte: Os autores

**Figura 11** – Enchente e deslizamento em Petrópolis em 2022



Fonte: Natureza viva / TV Brasil

A respeito da imagem apresentada pelo grupo, o **ETM.ML** trouxe a seguinte narrativa.

Esse problema que houve em Petrópolis, não é a primeira vez que acontece. Mesmo assim as pessoas continuam morando lá.

O **ETM.CE** interveio:

As pessoas continuam lá porque não tem outro lugar pra ir e o governo também não faz nada por eles.

Em seguida, intervimos perguntando ao grupo: alguém quer acrescentar algo mais? Disseram que não. Essa resposta sinalizou o que Freire (1987) nomeia de situação-limite. Um vez que os estudantes não conseguiram perceber outras implicações que podem ter contribuído para esse episódio, numa breve síntese apresentamos para a turmas, três aspectos que podem contribuir para esses desastres ecológicos:

1. Os fatores naturais (mudanças climáticas, muita chuva, encharcamento do solo, regiões montanhosas);
2. Os fatores antrópicos, aqueles provocados por ação do homem (desmatamento ilegal, queimadas, etc) e
3. Os fatores antrópicos, aqueles provocados por ação do homem (desmatamento ilegal, queimadas, etc) e
4. Por último, o fato de que mesmo enfrentando riscos as pessoas permanecerem lá, tem a ver com os fatores socioeconômicos,

culturais e emocionais. Normalmente, são comunidades construídas em torno de tradições e costumes e tudo estaria perdido com a mudança. Os laços familiares e afetivos com o local e muito provavelmente, o medo de ficar sem seus empregos e redes de apoio e mais ainda, não terem condições financeiras de comprar em um local que seja mesmo propício a esses desastres.

Na continuidade, perguntamos ao grupo: que sugestões vocês apresentam para amenizar esses impactos ambientais?

**ETM.ML: O governo não olha muito para os bairros das pessoas pobres.** Não fazem melhorias e monte de outras coisas e também, o que poderia ajudar muito é que se as pessoas também fizessem a sua parte, não jogando lixo na rua pra não entupir os bueiros.

**ETM.DN:** Professor, então, o governo só quer saber dos pobres na época das eleições. Depois eles desaparecem.

**ETT.DH:** O deslizamento é por causa das casas construída em cima dos morros, porque não conseguem morar num lugar mais seguro.

As narrativas trazidas por esses estudantes, remete-nos ao entendimento, que de certa forma, estão ampliando seu nível de consciência política e das suas vivências socioculturais. E fato, nos permitiu aproximarmos das narrativas dos ETM.ML: “O governo não olha muito para os bairros das pessoas pobres e ETT-DHSA, o deslizamento é por causa das casas construída em cima dos morros, porque não conseguem morar num lugar mais seguro”, para junto com a turma contextualizarmos o pensamento de Jesus (2020):

Historicamente, as populações pobres, despossuídas e pertencentes a minorias étnico raciais têm sido alocadas próximas a instalações de esgoto e lixo, **nas favelas, nos morros** e expostas a condições inadequadas de saneamento em virtude de políticas ambientais discriminatórias. Merece destaque o caráter racial desse processo, na medida em que alguns grupos estão mais sujeitos do que outros, revelando que “a desigualdade ambiental tem especificidade racial” (Acselrad, 2004, p. 3, **griffo nosso**).

As figuras 12 e 13 anunciam o próximo grupo a se apresentar.

**Figura 12** – G7-TT, apresentação imagens sobre impactos ambientais



Fonte: Os autores (2024)

**Figura 13** – Enchente em Porto Alegre - RS



Fonte: Os autores (2024)

Sobre a imagem acima, a **ETT.AJ**, disse que

o alagamento no Rio Grande do Sul, ocorreu por conta do rompimento de uma barragem e **a inundação causou pelo menos 183 mortes e deixou mais de 600 mil pessoas fora de suas casas.**

Logo após a manifestação da estudante, realizamos uma intervenção para contextualizar algumas informações. Destacamos que, ainda em fase de estudos, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) aponta que a acentuada elevação do nível dos rios, especialmente na Bacia Hidrográfica do Guaíba, decorre da instabilidade atmosférica, marcada por chuvas constantes e intensas.

Complementamos, ressaltando que, por se tratar de fenômenos naturais, a ação cabível está na cobrança aos governos para que promovam maior atenção à manutenção das barragens.

Com o intuito de concluir o processo de avaliação formativa, indagamos: “Vocês compreenderam o porquê dos impactos ambientais apresentados nas imagens?” Diante da ausência de manifestações imediatas, consideramos que o objetivo do tema trabalhado havia sido atingido, ainda que parcialmente, uma vez que foi possível identificar avanços em relação às situações-limite discutidas anteriormente.

Por fim, como encaminhamento para a próxima aula, incentivamos os grupos a pesquisar uma música (canção) que abordasse questões socioambientais, a fim de debatermos sua função e influência no comportamento humano. Solicitamos, ainda, que os estudantes levassem a letra impressa da canção escolhida para ser distribuída entre os colegas.

**AULA 3** – Apresentar músicas cujas narrativas abordem questões socioambientais e contextualizá-las quanto aos aspectos função e influência no comportamento humano.

Ao iniciarmos a aula, mediamos o sorteio para ordenar os grupos para apresentação das suas músicas. Esse processo de permitir que os(as) estudantes assumam a atividade do sorteio, também se configura como práticas educativas sistematizadas de maneira co-labor-ativo, conforme nos ensina Certeau (2014), que não somos meros consumidores passivos e sim, somos todos(as) consumidores e produtores de tudo aquilo que nos chega. Diante disso, tendo sido realizado o sorteio, o grupo que iniciou a apresentação, distribuiu a letra da canção “Canção Pra Amazônia”<sup>12</sup>, de Nando Reis e Carlos Rennó (vide anexo I).

---

<sup>12</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=yE1PENHOpDQ>

**Figura 14** – Apresentação de músicas com temáticas ambientais **G1-TT**



Fonte: Os autores (2024)

Durante a apresentação do audiovisual, todos acompanharam fazendo a leitura na folha impressa, uma vez que ela traz uma narrativa bem extensa. Quando encerrou a projeção do audiovisual,

**A ETT-EM**, representando do grupo apresentou a narrativa do próprio Nando Reis, ocorrida no dia 05/09/2021, lançamento da canção na rede globo de televisão, que objetivo da Canção pra Amazônia é chamar a atenção para a violenta e gravíssima destruição deste grande patrimônio natural brasileiro: “Essa destruição vai na contramão de todo pensamento moderno ou sensato que existe até mesmo sobre a produção de riquezas (Nando Reis, 05 Set 21).

**O ETT-DD** comentou que letra da canção que conforme o professor disse, toda letra de música tem uma função e essa fala da destruição da natureza e faz a gente pensar que temos que fazer alguma coisa para evitar que isso continue acontecendo essas coisas.

Logo após sua fala, intervimos dizendo que as duas narrativas foram bem apropriadas, no entanto, a canção oferece outros aspectos além da preocupação com a preservação e conservação do meio ambiente. Dessa forma, perguntamos à turma: Que outras questões essa canção quer nos fazer refletir?

Fez-se um instante de silêncio e novamente intervindo sugerir que dessem uma lida nas estrofes. Após esse tempo, o **ETT.MV** sinalizou que queria falar. Ao assumir seu local de fala, disse: “Acho que pode ser o fato de os empresários não estarem nem aí, se as máquinas estão derrubando as árvores, se estão fazendo queimadas, o que interessa pra eles é o dinheiro”

De posse dessa fala, perguntamos à turma o que eles pensavam sobre a narrativa do colega e vários deles disseram que ele estava certo, o que concordamos. Nesse sentido é que esse modelo de prática educativa – roda de conversa – permite que ocorra o diálogo de forma significativa para o processo da educação ambiental

crítica. Quando observarmos na fala dos estudantes que eles compreenderam não só a função da canção, mas também como ela pode nos influenciar, revelaram compreender os diversos viéses das questões ambientais.

Sobre esse processo da *aprendizagem ensino*, Left, 2009, p. 19) corrobora com os pensamentos de Freire e Boaventura, enfatizando que:

O saber ambiental não é o conhecimento da biologia e da ecologia; não trata apenas do saber a respeito do ambiente, [...] mas da construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas que formam significações culturais diversas na perspectiva de uma complexidade emergente e de um futuro sustentável.

O próximo grupo apresentou a canção “Planeta Azul”<sup>13</sup>, de Chitãozinho e Xororó. Letra disponibilizada (Vide anexo J).

**Figura 15** – Os estudantes do Grupo 2



Fonte: Os autores (2024)

Tão logo terminou a canção, a **Estudante ETT.AM**, disse: “a própria letra está clara falando do efeito poluição e que se a gente não fizer nada, o que será do meio ambiente?”

Os estudantes quando trazem essas narrativas, mostram que as estratégias utilizadas nas aulas estão no caminho certo à medida em que é possível perceber que não está havendo transferência de conhecimento, mas está sim sendo criado possibilidades para que esses estudantes comecem a produzir o seu próprio entendimento a respeito do tema em questão (Freire, 1996).

<sup>13</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=CiQyuKprerU>

Nesse percurso das apresentações de canções cuja letra trazem narrativas que abordam questões ambientais, o terceiro apresentou a canção “Refloresta”<sup>14</sup>, de Gilberto Gil, que consta no Anexo L.

**Figura 16** – Apresentação de músicas com temáticas ambientais **G3-TT**



**Fonte:** Os autores (2024)

Assim que terminou a apresentação do audiovisual, a **ETT.EM** iniciou sua fala trazendo para reflexão um dos versos da canção “Manter em pé o que resta não basta”.

A função dessa canção é um alerta para todos nós, que devemos continuar cuidando, mas temos que plantar novas árvores e além tentar convencer as pessoas a não destruir o que ainda existe.

Perguntamos: “Alguém quer dizer mais alguma coisa?” Então, a **ETT.AC**, disse:

Vou ler uma parte da música e dizer o que eu penso.

A leitura foi da primeira estrofe que traz a seguinte narrativa:

Milhões de espécies, plantas e animais  
Zumbidos, berros, latidos, tudo mais  
Uivos, murmúrios, lamentos ancestrais  
Por que não deixamos nosso mundo em paz

**ETT.AC** – Eu acho professor, que tá dizendo que por causa da derrubada das árvores os bichinhos, ficam tristes e tem que ficar mudando de lugar e eu acho também, que fala que esses madeireiros precisam parar de fazer isso.

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YAQxp-rkFVM>

Após a fala da estudante, intervi reafirmando para ela e para toda a turma que sua percepção estava correta. Acrescentei, no entanto, que todos nós precisamos assumir o compromisso e a consciência de fazer a nossa parte. Ressaltei que, ao quebrarmos um simples galho de árvore, também estamos contribuindo para a sua destruição. Expliquei ainda que o título da canção “Reflorestar”, em sentido literal, remete ao ato de plantar novas árvores; contudo, metaforicamente, está ligado à mudança de comportamento e à criação de novos hábitos de convivência respeitosa com a natureza.

Esse tipo de abordagem fortalece a interação numa dinâmica professor–estudante–estudantes–professor, reforçando a compreensão da dialogicidade como mediadora da prática educativa. Nesse sentido, Freire (1980, p. 82) nos lembra que: “Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seus significados enquanto homens [...]”.

Na mesma direção, Guimarães compartilha dessa perspectiva ao destacar que:

o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico. Ou seja, um tipo de subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (Guimarães, 2004, p. 18-19).

Tendo por princípio esse pensamento, entendemos que essas três primeiras aulas, além de reavivar os conhecimentos musicais (aspectos teóricos musicais) trazidos por esses estudantes, ampliaram de forma crítica suas experiências anteriores sobre as questões ambientais. É nesse sentido que Freire (1980, p. 83) enfatiza que “[...] o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico...”

O processo avaliativo foi desenvolvido ao longo de todas as atividades, sendo sustentado pela interação nas apresentações e debates estimulados por diferentes perguntas.

**AULA 4 – OuvirEscutar**, três músicas inseridas no Cd1, do álbum “O Jongo do Rio de Janeiro”, para verificar no *literomusical*, possibilidades de problematizar as questões socioambientais e propor ressignificações quanto a produção musical<sup>15</sup>.

Ao iniciarmos essa aula, sociabilizamos com os(as) estudantes, que uma nova etapa estava por vir, a produção musical. Dessa forma inicialmente seria, ouvir três músicas do repertório do cancioneiro quilombolas e que o objetivo dessa escuta, seria decifrar o que as narrativas subjetivas – formato de enigmas – dos textos trazem sobre as questões ambientais.

Por isso, antes de iniciarmos a audição das canções, sintetizamos aspectos inerente a origem e estrutura musical do gênero musical jongo, (vide anexo M) e abrimos espaço para o diálogo afim de dirimir dúvidas.

Posteriormente, distribuímos as letras das músicas impressas, para que os(as) estudantes realizem a leitura e interpretação dos textos. Esse processo facilita o ato do *ouvirescutar*, visto que algumas palavras não soam tão bem articuladas, por conta do sotaque característico dos quilombolas e por envolver movimentos dançantes e o acompanhamento por dois tambores: O menor o candongueiro e o maior o caxambu.

**Figuras 17** – Tambores sendo afinado ao calor do fogo



Fonte: Os autores (2024)

---

<sup>15</sup> Produção Musical é o processo da criação de letra e som (voz e instrumentos musicais) ou somente, instrumentos, o que envolve os arranjos musicais, tais como a formação do grupo instrumental.

**Figura 18** – Momento do Dia da Consciência Negra 2024



**Fonte:** Os autores (2024)

Desde a pré-história, quando o ser humano descobriu os instrumentos de percussão, surgiram os idiofônicos, aqueles que produzem som com o próprio corpo do instrumento (como pedra contra pedra, madeira contra madeira, entre outros). Posteriormente, apareceram os membramofônicos, construídos a partir de troncos ocos de madeira recobertos por membranas feitas com pele de animais em uma das extremidades, cujo som era produzido pela batida das mãos. É dessa época que remonta a origem dos tambores utilizados no jongo.

Retomando a proposta de ouvir e escutar três canções tradicionais, com o intuito de compreender as narrativas presentes nessas obras sobre as questões ambientais, seguem abaixo os áudios das músicas. Para ouvir, pressione *Enter*.

[Cabeceira do Rio](#)

[Jongo do Cativerá](#)

[Planta na Roça](#)

Mesmo os(as) estudantes tendo as letras das canções em mãos, estão disponibilizadas, logo abaixo no quadro 06, para juntos buscarmos a compreensão das suas narrativas.

**Quadro 06 – Letra das canções tradicionais**

<p><b>Cabeceira do Rio</b></p> <p>Oi gente, preste atenção na história que eu vou contar            Eu deitei minha cabeça na cabeceira do rio            Mais o pé tá lá no mar            Ae ae ee Ae ee a</p>
<p><b>Jongo do Cativerá</b></p> <p>Jongo de barra, veio do cativerá 2x            Lá médio paraíba, tudo que semeia dá 2x            Eu plantei cana gente, colhi café 2x            De roça de bananeira, jongueiro nasce no pé 2x            Alaie alaiaa 2x    Laie lálá ielá lae lálá ia 2x</p>
<p><b>Planta na Roça</b></p> <p>Na minha fazenda não tem trabalhador 2x            Apareceu planta na roça, foi formiga quem plantou 2x            Quem plantou, quem plantou            Apareceu planta na roça, formiga quem plantou</p>

**Fonte:** Os autores

A partir desse momento, tem-se o processo inicial da decodificação do enigma contido nas canções, sendo esse um dos aspectos centrais do jongo. Segundo a literatura “Os pontos de demanda ou gurumenta<sup>16</sup> são formas de desafio lançado entre os jongueiros, com adivinhas ou enigmas que testam as habilidades de cada um em decifrar seus significados” (Iphan, 2001).

Dessa forma, distribuimos os grupos para locais individualizados para o processo do *ouvirescutar* suas canções. Lembrar que cada grupo escolheu uma canção e estabelecemos para esse momento aproximadamente vinte minutos.

Terminado esse período de tempo, todos retornaram a tradicional sala de aula e a partir do grupo que escolheu a canção “Cabeceira do Rio”, provocando o debate entre os membros do grupo, pedindo que verso por verso eles narrassem o que estavam entendendo.

---

<sup>16</sup> A palavra "gurumenta" não possui um significado oficial em português. É provável que seja uma corruptela ou regionalismo, talvez uma forma informal ou errada de escrever a palavra "jumenta", que se refere à fêmea do jumento. Também pode ser uma gíria ou termo inventado em um contexto específico.

Para motivar os estudantes, perguntamos: Qual a função desse verso inicial? — “Oi gente, presta atenção na história que vou contar”. Nesse momento, o estudante **ETM.DN** respondeu com outra pergunta: “Seria um tipo de informação, professor?”.

Reforçamos essa compreensão com uma nova indagação: Quem concorda com a fala do colega, levanta a mão? Em resposta, todos os estudantes concordaram.

Na sequência, aplicamos o mesmo processo para os versos: “Eu deitei minha cabeça na cabeceira do rio, mas o pé tá lá no mar”. Pedimos que o grupo desvendasse esse enigma, destinando cinco minutos para a reflexão. Ao término do tempo, o estudante **ETT.PM** sinalizou para expor sua narrativa: “Professor, nós chegamos à conclusão que é como se eles tivessem o pensamento de onde começa o rio, mas eles queriam estar na praia”.

Consideramos pertinente sua percepção, mas incentivamos a turma a ir além, questionando: Essa descoberta que vocês fizeram tem a ver com as questões ambientais? Demos tempo para reflexão e, retomando a dialogicidade, chegamos juntos ao entendimento de que “deitar a cabeça na cabeceira do rio” pode simbolizar o pensamento voltado à nascente, e “o pé tá lá no mar” a chegada até a foz. Assim, a metáfora permitiu refletir sobre a importância da preservação das matas, da fauna e da flora, bem como sobre rios livres de poluição, garantindo o uso da água no cotidiano e a possibilidade de deslocamento até o mar.

Demos um tempo para reflexão e retomamos convidando os estudantes a pensarmos juntos. Essa resposta, que possivelmente possa dar outras interpretações, nós *praticantespensantes e professorpesquisador*, mediante esse movimento de propiciar a dialogicidade, chegamos ao entendimento de que: “Deitar a cabeça na cabeceira do rio”, pode ter o significado de estar pensando na nascente do rio e “mas o pé tá lá no mar”, pode ser entendido que estão, realmente na praia. Mais que isso, conseguimos juntos conceber a ideia de que se existe uma nascente, importa dizer que há preservação das matas, flora e fauna. Também que os rios desde a nascente até o mar estão livres de poluição, permitindo que todas as suas atividades diárias – beber a água, cozinhar, lavar vasilhas, roupas e tomar banho e ainda pensar na possibilidade de esse “mas o pé tá lá no mar”, dar a ideia de poder chegar até o mar nadando ou de canoas.

Nessa perspectiva, compreendemos que essa prática educativa, ainda que tenha resultado em um entendimento inacabado por parte dos estudantes — por atingirem sua situação-limite sobre as questões problematizadas no processo do ensinar-

aprender —, dialoga com as reflexões de Freire. O autor enfatiza que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 21) e que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 16).

Para as outras duas canções, seguimos o mesmo modelo de abordagem da primeira. Nesse sentido, entendemos que a avaliação formativa, ainda é a mais significativa para o momento, pois reveste-se do entendimento que se torna mais eficiente qualificar esse processo *aprendizagemensino*, por não haver no momento, necessidade de quantifica.

**AULA 5** - Nesta etapa, serão trabalhadas as canções Cabeceira do Rio, Jongo do Cativerá e Planta na Roça, com o objetivo de problematizar questões socioambientais a partir de suas narrativas (1ª etapa).

A aula teve início ressaltando aos estudantes a importância de terem conseguido desvendar os enigmas das canções inerente as questões ambientais, na aula anterior. Nessa perspectiva, orientamos os estudantes que agora, caberia a eles a produção musical – compor letra e melodia – cuja temática tratasse da educação socioambiental, podendo ser um alerta ou aspectos relativos à preservação e conscientização sobre como conviver em harmonia com meio ambiente.

Outros aspectos importantes a ressaltar é que a canção escolhida pelo grupo, nessa nova estrutura (ressignificação), funcionará como refrão dos textos (estrofes) a serem criadas. Lembrando-se de obedecer às técnicas de escansão/ metrificação<sup>17</sup>, para os ritmos pensados.

Cabe ressaltar que todo esse processo de criação, constitui-se de uma prática educativa de forma *co-labor-ativo*, segundo nos sinaliza (Certeau 2014).

Como estratégia para o desenvolvimento nessa 1ª etapa, os grupos foram direcionados para ambientes diferenciados: um grupo permaneceu em sala de aula, outro grupo foi para o auditório e outro, para uma área externa, conforme mostra as figuras 19, 20 e 21.

---

<sup>17</sup> Escansão/metrificação significa contar e identificar as sílabas poéticas que compõem um verso de um poema, geralmente para determinar a métrica e o tipo de verso. Na produção musical, esse processo facilita a construção das linhas melódicas.

Informamos ainda que, faltando vinte minutos para o término da aula, percorreríamos os grupos com o intuito de verificar o andamento das atividades e, se necessário, intervir com orientações.

**Figuras 19**– Momento de realização da atividade proposta.



Fonte: Os autores

**AULA 6** - Concluir o processo de ressignificação do *literomusical* das canções Cabeceira do Rio, Jongo do Cativerá e Planta na Roça, para problematizar as questões socioambientais e iniciar a 2ª etapa - composição das melodias (sonorizar as letras construídas na 1ª etapa).

Iniciamos a aula enaltecendo os avanços alcançados no processo de produção textual realizado na aula anterior e destinamos quarenta e cinco minutos para a conclusão dessa etapa, considerando que os quarenta e cinco minutos restantes seriam voltados ao início da produção musical.

Durante esse processo, aproximamo-nos das ideias de Swanwick (2003), que apresenta o modelo **C(L)A(S)P**, propondo uma prática educativa fundamentada em experiências musicais ativas. Esse modelo enfatiza a composição (C), a apreciação (A) e a performance (P), tendo como atividades de suporte a literatura (L) e a técnica (S). Ainda segundo o autor, esse modelo de investigação direciona para a construção

de experiências criativas, tomando como base o ensino de música e respeitando as vivências de cada estudante.

Encerrado o tempo estabelecido, observamos que os estudantes haviam concluído a produção textual. A partir desse ponto, verificamos, junto a cada grupo, se havia necessidade de ajustes nas letras criadas sobre as questões ambientais.

Não havendo necessidade de alterações adicionais, solicitamos que os grupos se deslocassem para o auditório a fim de proceder às apresentações das produções aos demais colegas. Esse momento configurou-se como um aspecto relevante no processo de avaliação formativa. As imagens abaixo registram o momento das apresentações das canções.

**Figura 20** – Grupos dos estudantes da turma turno matutino



**Fonte:** Os autores (2024)

**Figura 21** – Grupos dos estudantes da turma turno vespertino



Fonte: Os autores (2024)

Nos quadros 7 e 8, a seguir, estão as produções textuais realizadas, constituindo assim o processo de ressignificação literária das canções das comunidades tradicionais.

**Quadro 07** – Produção textual dos grupos turno matutino

<b>TURMA TURNO MANHÃ</b>	
<b>Grupo 1 – Jongo do Cativeira</b>	
<b>Canção Base (original quilombola)</b>	<p>Jongo de barra, veio do cativeira (2x)  Lá no médio paraíba, tudo que semeia dá (2x)  Eu plantei cana gente, colhi café (2x)  De roça de bananeira, jogueiro nasce no pé. (2x)</p>
	<p>Jongo de Barra, herança que vem de lá  Dos tempos de cativeiro, que ecoa pelo ar  No Médio Paraíba, a vida a germinar  Se planta com fé, tudo vai brotar</p>
	<p>Na roda da vida, eu sigo a preparar  Os frutos da colheita, pra todos partilhar.  Café e cana, do suor do lavrador,  Celebramos juntos, nosso canto é de amor.</p>

<b>Produção Textual realizada pelos estudantes</b>	Colhendo as memórias, as raízes á honrar, Nas festas e nos ritos, a vida a celebrar. Com força de guerreiro, sempre a cultivar, O orgulho da nossa gente, não pode se apagar.
	A terra que nos dá vida, devemos respeitar, Cuidar das águas claras, do ar e do mar. Plantar com esperança, preservar o bem que há, O futuro é de todos e é preciso cuidar.
<b>Grupo 2 – Cabeceira do Rio</b>	
<b>Canção Base (original quilombola)</b>	Oi, gente, presta atenção na história que eu vou contar Eu deitei minha cabeça na cabeceira do rio, Mas o pé tá lá no mar. Aee aee, Aee ae ea Eu deitei minha cabeça na cabeceira do rio, Mas o pé tá lá no mar Aee aee, Aee ae ea
<b>Produção Textual realizada pelos(as) estudantes</b>	No balanço da vida, eu vou cantar, A história do rio que a gente vai contar. Na beira do sonho, na raiz do chão, A água corre forte no meu coração.
	O mar é grande, mas o rio também, Cada correnteza traz algo de além. Lá no fundo, onde o peixe nada, Eu vejo o futuro, da minha jornada.
	Lá no alto, o céu vai clarear, Na dança do jongo, vamos celebrar. Eu sou rio, eu sou mar, Na batida do tambor, o povo vai cantar.
	A natureza é nossa mãe e nosso futuro Devemos preservar, para salvar o mundo. Aee ea, Aee ea
<b>Grupo 3 – Planta na Roça</b>	
<b>Canção Base (original quilombola)</b>	Na minha fazenda não tem trabalhador (2x) Apareceu planta na roça, foi formiga quem plantou (2x) Quem plantou, quem plantou, apareceu planta na roça Foi formiga quem plantou (2x)
	Oh! minha gente, ouça a canção

<b>Produção Textual realizada pelos estudantes</b>	Da mata vem a proteção, Se o rio canta, a vida brota, Cuidar do mundo é nossa nota.
	É vamos cuidar agora, não pode esperar, A terra chama, vamos escutar, Semente cresce com nossa mão, O futuro é nossa missão.
	O caboclo canta na beira do rio, A terra é o berço, o resto é vazio, Fé no roçado, no pé do chão, É com suor que a vida é mão.

Fonte: Os autores (2024)

### Quadro 08 – Produção textual dos grupos turno vespertino

<b>TURMA TURNO TARDE</b>	
<b>Grupo 1 – Cabeceira do Rio</b>	
<b>Canção Base (original quilombola)</b>	Oi gente, presta atenção, na história que eu vou contar. Eu deitei minha cabeça na cabeceira do rio Mas o pé tá lá no mar, Eu deitei minha cabeça na cabeceira do rio, Mas o pé tá lá no mar, ae ae, ae eat
<b>Produção Textual realizada pelos estudantes</b>	Eu nasci na beira do rio Onde o sol vinha me acordar Com água limpando meu rosto E o vento soprando no mar
	Ouvi histórias um tempo em paz Em que o verde reinava demais Mas hoje só vejo o silêncio ao fim E a vida que ficou pra trás, tão assim.
	O rio era meu o amigo Espelho do céu, tão claro e azul. Agora carrega tristeza de mais Com lixo boiando perdido ao sul
	Os peixes procuram um lar pra morar Mas onde é que vão quando tudo acabar As árvores choram em pleno silêncio E a serra as derruba sem arrependimento

<b>Grupo 2 – Planta na Roça</b>	
<b>Canção Base (original quilombola)</b>	Na minha fazenda não tem trabalhador (2x) Apareceu planta na roça, foi formiga quem plantou (2x) (Quem plantou, quem plantou, apareceu planta na roça foi formiga quem plantou) (2x)
<b>Produção Textual re- alizada pelos estu- dantes</b>	Cotidiano pra você foi escolhido Dia amanhece bem sofrido e anoitece com a dor Com inveja da riqueza e liberdade Tiram da gente também o que tem valor de verdade
	Desmatando, nos matando e tirando Toda fauna e toda flora que um dia alguém plantou Com inveja da riqueza e liberdade Tiram da gente também o que tem valor de verdade
<b>Grupo 3 – Jongo do Cativerá</b>	
<b>Canção Base (original quilombola)</b>	Jongo de barra, veio do cativerá 2x Lá médio paraíba, tudo que semeia dá 2x Eu plantei cana gente, colhi café 2x De roça de bananeira, jogueiro nasce no pé 2x
<b>Produção Textual re- alizada pelos estu- dantes</b>	A canção que se ergueu, pra nos dar esperança, Nos convida a lutar, com coragem e confiança. Na dança da floresta, o futuro a florescer, Unidos pela vida, vamos juntos proteger!
	A roça desde cedo, a nos ensinar, Aprendemos da essência, o que a vida pode dar. Na terra semeamos sonhos pro futuro florescer, Unidos pela infância, vamos juntos proteger!

**Fonte:** Os autores (2024)

Sobre o processo de criação das letras, solicitamos aos estudantes que produzissem um relatório narrando aspectos que influenciaram essa atividade e encontram-se disponível nos do anexo N e anexo O.

Diante desses resultados podemos afirmar que, após a análise da temática produzida pelos estudantes é que “a música trabalhada em toda sua abrangência de letras, ritmos, sons e lugares, pode ser um veículo facilitador para a compreensão de mundo, podendo transformar e ampliar os horizontes e as formas do olhar de cada indivíduo, permitindo uma maior valorização do ambiente e sua conservação” (DE ARAÚJO, 2020, p. 212). grifo do auto.

Partindo desse cenário e para iniciarmos a 2ª etapa (produção musical), disponibilizamos instrumentos musicais do Projeto Musicando no IFRJ-VR, aos (as) estudantes que não tinham seus próprios instrumentos. Nesse sentido, os grupos retornaram aos seus espaços individualizados para esse iniciar de fato essa 2ª etapa, que para tal exercício destinamos o restante do tempo dessa aula.

Antes de encerrar a aula informamos á turma que na próxima aula, eles teriam os quarenta e cinco minutos iniciais para concluir a produção musical e que nos outros quarenta e cinco minutos restante, retornaríamos ao auditório para apresentação da *performance* criada, bem como, estaríamos promovendo um debate ao final de cada apresentação.

**AULA 7** – Concluir a 2ª etapa da produção musical, iniciada na segunda parte da aula anterior e realizar as apresentações das produções.

Conforme combinado na aula anterior, iniciamos a aula disponibilizando os instrumentos musicais para aqueles que não possuíam, lembrando aos grupos que teriam quarenta e cinco minutos para conclusão. Solicitamos ainda que, ao término desse tempo, todos retornassem ao auditório para realização das performances e posteriores debates sobre a produção musical e, principalmente, sobre as temáticas apresentadas para as questões socioambientais.

**Figura 22** – Grupo finalizando a produção musical



**Fonte:** Os autores (2024)

No entanto, antes do término do tempo estabelecido, o representante de um dos grupos nos procurou informando que não conseguiriam finalizar a atividade. Diante dessa situação, dirigimo-nos ao local em que o grupo se encontrava e identificamos que a dificuldade consistia em realizar a transição das estrofes para o refrão.

Essa limitação ocorreu devido à mudança do gênero musical: o reggae, utilizado nas estrofes, para o jongo, escolhido para o refrão.

Diante disso, antes de intervir, optamos por uma ação de co-labor-ação (Certau, 2014). Retornamos ao auditório e, sem expor o grupo, comunicamos aos demais que, por motivos técnicos, eles precisariam de mais tempo para concluir a tarefa. Assim, informamos que os grupos que já haviam finalizado poderiam utilizar o restante da aula para revisar suas composições, enquanto ofereceríamos apoio ao grupo em dificuldade, a fim de encontrarmos uma solução.

Nesse contexto, é pertinente destacar os ensinamentos de Freire (1996), em *Pedagogia do Oprimido*, ao compreender que as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes configuram-se como situações-limite. O autor ressalta: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que estudantes e professor juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 1996, p. 29, grifo do autor).

De acordo com Freire, esse modelo de prática educativa fortalece o processo de resolução das situações-limite. No entanto, em razão do tempo necessário para a superação da dificuldade, tornou-se necessário adiar a apresentação das performances para a aula seguinte.

Nessa situação, a avaliação formativa ocorreu por meio da observação e das intervenções realizadas, as quais foram fundamentais para a resolução da situação-problema.

**AULA 8** – Realizar as performances do processo de ressignificação das canções quilombolas contextualizando as questões socioambientais.

Iniciamos a aula reservando 15 minutos para que os grupos realizarem os ajustes finais, dentre eles: Afinação dos instrumentos musicais e verificação dos equipamentos de áudio (microfones, caixas de som etc.).

Importante lembrar que foram ressignificadas três canções quilombolas, o que nessa direção foram produzidas três versões por turma. Aqui será apresentado uma versão por turma, uma vez que a própria turma decidiu pela ressignificação que melhor contemplou os objetivos propostos.

As versões apresentadas pelos grupos e posteriormente, pelas turmas, partem do princípio de que a música é um dos caminhos de produção de identidades culturais.

Isso torna-se notório, no momento em que os tiveram que optar por um ou outro gênero musical no processo de ressignificação das suas produções textuais.

Diversos autores, contribuem com esse pensamento da interação da música e de como ela transita entre sociedade e cultura, no sentido de que:

As pessoas se agrupam socialmente através das práticas musicais. Estudos musicológicos já nos ajudaram a entender que a música é um “fato social total” (MOLINO s/d, p. 114), e que é muito próprio falar em músicas, cada qual definida culturalmente (HERNDON; MCLEOD, 1980). Os usos que os grupos sociais fazem da música são os mais variados e sempre há um valor a ela atribuído pelos sujeitos que vivem daquela prática e nela se reconhecem (SANTOS et. al., 2011, p. 224).

Outro aspecto a ser considerado, nas abordagens das práticas educativas na construção das ressignificações e no momento da apresentação dos grupos é que a observação de como ensinar e a quem ensinar é tão importante quanto o que ensinar (SWANWICK, 2003, p. 39). Dessa forma, o ensino de música deve ser considerado para além do ensino tradicional, incluindo questões socioculturais que envolvam o ambiente escolar. Sendo significativo o entendimento de que não se deve desprezar a vivência musical presente no próprio estudante, bem como respeitar o estágio em que cada um se encontra.

Cada aluno tem um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro (SWANWICK, 2003, p. 66).

Diante desse contexto a versão apresentada pelas turmas não sofreram intervenções técnicas no sentido de manter a essência de suas criações dentro das suas próprias situações-limites para tal.

Ao fim do tempo destinado aos ajustes, reunimos as duas turmas e sugerimos que entre eles definissem a ordem das apresentações. Esse pequeno gesto dá aos estudantes a sensação de pertencimento, responsabilidade e autonomia (Freire, 1996). Rapidamente decidiram que seria por ordem dos turnos: o da manhã e, em seguida, o da tarde.

Ainda antes de iniciar as apresentações, distribuimos um formulário de perguntas (vide anexo Q), para que o grupo representante da turma, respondesse em comum acordo com o grupo e que ao final das apresentações, com as turmas.

Produção da turma do turno matutino, ressignificação a partir da canção “Jongo do Cativerá”. Para ouvir dar *enter* no link a seguir: [Jongo do Cativerá](#) e a produção da

turma do turno vespertino, a partir da canção “Planta na Roça”. Para ouvir dar *enter* no link a seguir: [Planta na Roça](#)

A avaliação ocorreu durante a apresentação e por meio da narrativa do grupo tarde sobre o contexto da letra contextualizando as questões socioambientais (Vide anexo P). Ao término da apresentação dos grupos e para finalizar, agradecemos a participação de todos os estudantes, reforçando o compromisso de todos para os cuidados com as questões socioambientais. Nessa oportunidade, consultamos os grupos sobre a possibilidade de se apresentarem para a comunidade escolar e disponibilizar suas músicas nos canais de comunicação do campus, o que concordaram.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou compreender quais músicas quilombolas possibilitam o acesso a saberes que emergem do meio ambiente, de que modo as práticas da disciplina de Música são abordadas no primeiro período do curso de Automação Industrial do IFRJ-VR e se a aplicação de uma sequência didática poderia constituir-se como recurso eficaz ao integrar esses saberes ao ensino musical. A análise realizada permitiu constatar que os repertórios quilombolas revelam conhecimentos ambientais intrinsecamente ligados às práticas culturais da comunidade, evidenciando uma estreita relação entre música, território e natureza.

Os resultados alcançados demonstraram que as canções quilombolas transcendem sua dimensão estética, configurando-se como registros legítimos de saberes tradicionais sobre a preservação ambiental, o cultivo sustentável e a organização social coletiva. Nesse sentido, o ensino de música, quando articulado a contextos socioculturais significativos, revelou-se não apenas mais dinâmico e engajador, mas também formador de consciência crítica, em consonância com os referenciais da educação decolonial e da educação ambiental crítica.

Ainda que algumas limitações tenham se imposto, como o tempo reduzido de aplicação da sequência didática, a escassez de registros quilombolas atualizados e o recorte específico do curso analisado, tais desafios não invalidaram os avanços obtidos. Ao contrário, indicaram caminhos possíveis para futuras investigações e aperfeiçoamentos.

Dessa forma, conclui-se que a integração entre saberes tradicionais quilombolas e ensino de música não apenas enriquece a formação estudantil, como também amplia horizontes para práticas pedagógicas mais críticas, dialógicas e socialmente comprometidas. Acredita-se que a proposta aqui apresentada contribui para repensar o lugar da música no currículo e para afirmar a relevância dos conhecimentos oriundos das comunidades tradicionais, como elementos de resistência cultural e de promoção de justiça socioambiental.

Como perspectivas futuras, sugere-se a ampliação do uso de repertórios quilombolas em outros componentes curriculares, a realização de estudos comparativos entre diferentes comunidades tradicionais e a validação do Produto Educacional em contextos diversos, inclusive digitais. Assim, esta pesquisa não se encerra em si

mesma, mas se projeta como um convite ao diálogo e à continuidade de práticas educativas que reconheçam, valorizem e ressignifiquem os saberes populares em favor de uma educação transformadora.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação E Emancipação. [Tradução De Wolfgang Leo Maar]. Rio De Janeiro: **Paz E Terra**, 1995.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade De Conteúdo Nos Processos De Construção E Adaptação De Instrumentos De Medidas. *Ciencia & Saude Coletiva*, V. 16, P. 3061-3068, 2011.

ÁLVARES, Sergio L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 12., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPPOM, 2000.

ALVES, José Eustáquio Diniz. Antropoceno: a Era do colapso ambiental. **Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz**, v. 16, 2020.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Opus**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 144-168, 2006.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 210-220, set. 2007.

ARAÚJO, Andersonn Henrique Simões de. O poder da música em projetos sociais: resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível. **Revista da Abem**, [s.l.], v. 32, n. 2, e32202, 2024.

AZEVEDO, Fernando de. **A Transmissão da Cultura**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976. Vol. 3. (Col. A cultura Brasileira)

BARBOSA, Ana M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2005.

BESSA-OLIVERA, Marcos Antônio; DE BRITO, Gilmara de Souza. EU, PROFESSORA DE HISTÓRIA, EM UMA EXPERIÊNCIA COM A ARTE, AS TEORIAS PÓS-COLONIAIS E OS ESTUDOS SUBALTERNOS. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**, v. 1, n. 21, p. 45-60, 2019.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 555-574, 2020.

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

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília: [s.n.], 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 496, de 21 de janeiro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1847.

BRASIL. **Decreto nº. 630, de 17 de setembro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1851.

BRASIL. **Decreto nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1854.

BRASIL. **Decreto nº. 143 de 12 de janeiro**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1890.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 4.993, de 26 de novembro de 1942**. [S.l.: s.n.], 1942.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro**. Brasília: [s.n.], 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CSE nº. 146, de 13 maio**. Brasília: [s.n.], 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 12**. Brasília: [s.n.], 2013a. p. 10.

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

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

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE (1965). **Parecer nº. 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação**. Brasília: [s.n.], 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13.278, de 03 de maio**. Brasília: [s.n.], 2016.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003. p. 67

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, [s./l.], v. 3, n. 2, 2016.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; ABOU GEBRAN, Raimunda. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. Oxford University Press, 1998.

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

CARNEIRO, Fernando Ferreira Ferreira; KREFTA, Noemi Margarida; FOLGADO, Cleber Adriano Rodrigues. A práxis da ecologia de saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus-Actas de Saúde Coletiva**, [s./l.], v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014.

CERTEAU, Michel de. Reading as poaching. *In: Readers and reading*. Routledge: [s.n.], 2014. p. 150-163.

CHARLOT, B. **Relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COOK, DA; HATALA, R. Validação de avaliações educacionais: uma cartilha para simulação e além. **Adv Simul**, [s./l.], v. 1, n. 31, 2016.

CORREA JÚNIOR, Roque; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; SILLA JÚNIOR, Carlos Nascimento; ZOPPO, Beatriz Maria. A Educação Musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-2018). **Educação**, [s./l.], v. 48, n. 1, p. e9/1-41, 2023.

DE ARAÚJO, Giselle Marques et al. A música como instrumento de Educação Ambiental no contexto da pandemia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 205-219, 2020.

DAYRELL, Juarez *et al.* **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9.*, João Pessoa, 2012. **Anais [...]**. João Pessoa: [s.n.], 2012. p. 908-936.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana; VIANA, Virgílio M. **Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica**. 2004.

DEL-BEN, L. M.; PEREIRA, M. V. M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. *In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Constantina Xavier Filha. (org.). Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2019. Vol. 01, p. 189-210. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/335797841\\_Musica\\_e\\_Educacao\\_Basica\\_sentidos\\_em\\_disputa](https://www.researchgate.net/publication/335797841_Musica_e_Educacao_Basica_sentidos_em_disputa). Acesso em: 20 abr. 2024.

FÁVERO, L. L. Heranças – a educação no Brasil Colônia. **Revista da Anpoll**, [s.l.], v. 1, n. 8, 2000. DOI: 10.18309/anp.v1i8.351. Disponível em: <https://revistadaanpoll.em-nuvens.com.br/revista/article/view/351>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FIGUEIREDO, Sergio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, [s.l.], v. 19, n. 37, 2013.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. *In: MAZUCATO, T. (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FORTUNA, Volnei. A concepção de sujeito na pedagogia freireana. *In: RODRIGO, Gonçalves Duarte et al. (org.). Educação em perspectiva: possibilidades e desafios em contextos multidisciplinares*. Itapiranga: Schreiben, 2023. p. 52-65.

FREIRE, P. Educação para a conscientização: conversa com Paulo Freire. **RISK, World Council for Christian Education**, [s./], n. 4, p. 23-40, 1970.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, V. L. B. Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. **Porto Alegre**: ABEM, 1992. (Série Teses 1).

FUKS, R. A educação musical da Era Vargas: Seus precursores. *In*: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

GALIZIA, Fernando S. **O pedagogo e o ensino de música nas escolas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

GERMANO, José Willington; SILVA, Thalita Costa da; COSTA, Joicy Suely Galvão da. Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva. **Revista Inter-Legere**, [s./], v. 1,

n. 7, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4678>. Acesso em: 11 mar. 2024.

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

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, O. **Mídia, Educação e Cidadania: Tudo o que você deve saber sobre mídia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 14 ed. São Paulo: **Papirus Editora**, (2011).

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (ed.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64.

HERNDON, Marcia; MCLEOD, N. Music as culture. Norwood: **Norwood Editions**, 1980.

HOLLER, Marcos. A música na atuação dos jesuítas na América portuguesa. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2005.

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

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Jongo: patrimônio imaterial brasileiro*. [s.d.]. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo\\_patrimonio\\_imaterial\\_brasileiro.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf). Acesso em: 07 ago. 2025.

INTERGOVERNAMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). Special Report. Global Warming of 1.5°C. 2018. Disponível em: <<https://www.ipcc.ch/sr15/>>. Acesso em: 10 mar. 2020

JESUS, Victor de. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, [s./], v. 29, p. e180519, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LEAL, Priscylla Lins. Ecologia de Si, a poesia das estações da vida: histórias de vida e relações terapêuticas de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. 2021.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e realidade**, [s./], v. 34, n. 03, p. 17-24, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999, 3ª ed. 2010.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000102001&script=sci\\_art-text](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000102001&script=sci_art-text). Acesso em: 25 out. 2023.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s./], v. 11, n. 1, p. 53-71, jan. 2013.

LOUREIRO, Camila Wolpato. Paulo Freire, autor de práxis decolonial? <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3939> Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. UFSM, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 31-36.

MAGALHÃES DE OLIVEIRA, S. R. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, [s.l.], n. 29, 2022. DOI: 10.13102/sitientibus.vi29.8702.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *et al.* A criação do Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 39, p. 985-1000, 2013.

MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. [S.l.: s.n.], 2008.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOLINO, Jean. **Facto Musical e Semiologia da Música**. *In*: NATTIEZ, J-J et al. **Semiologia da Música**. Lisboa: Veja, s/d, p. 17-40.

MOURA, Dante Henrique et al. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. NUNES, Talita Rodrigues *et al.* **A influência da música sobre as representações sociais de meio ambiente no contexto de uma exposição científica**. [S.l.: s.n.], 2005.

NUNES, Talita Rodrigues et al. A influência da música sobre as representações sociais de meio ambiente no contexto de uma exposição científica. 2005

OLIVEIRA, A. Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul. *In*: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 3-12.

OLIVEIRA MARQUES, Wladimir de; ANDRIES NOGUEIRA, Monique. O ensino de música nas escolas brasileiras, da Colônia à Ditadura civil-militar: faces do

conservadorismo. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 125–144, 2021.

PARADA, Maurício. Som da nação: educação musical e civismo no Estado Novo (1937-1945). **Revista Alceu (PUCRJ)**, Rio de Janeiro, p. 174-185, 2009a.

PARADA, Maurício. Cultura cívica e memória no estado novo brasileiro. **Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 401-412, 2009b.

PASQUALI, Luiz. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de psiquiatria clínica**, [s.l.], v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação. **OPUS**, [s.l.], v. 26, n. 1, p. 1-21, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 25, n. 39, 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

REIS, G. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 48, p. e123291, 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, ago. 2020.

ROGÉRIO SANTOS, Wilson; PAES DOS SANTOS, Ana Roseli. Análise de dois métodos brasileiros para ensino coletivo de instrumentos de arco. **Revista Educação, Artes & Inclusão**, [s.l.], v. 19, n. 1, 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.); DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical. **Porto Alegre**: Sulina, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 80, p. 5-10, 2008.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SARAH, Lais Rocha; DOMINGUES, Robson José de Souza; TEIXEIRA, Elizabeth *et al.* **Validação de produtos educacionais em ensino em saúde**. Belém: Neurus, 2024.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, p. 185-196, 2017.

SILVA, H. R. K.; BARBOSA, A. C. O. Difusão em arquivos: definição, políticas e implementação de projetos no Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervo – Revista do Arquivo Nacional**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 45-66, 2012.

SINGER, P. O meio ambiente. In: SINGER, P. *Ética Prática*. 3 ed. **São Paulo**: Martins Fontes, (2002).

SOBREIRA, Gerusa Cruz; OLIVEIRA, Marcelo Souza; ARGOLO, Adenilson de Andrade. Reflexões sobre a ecologia dos saberes na prática educacional: A arte como possibilidade de emancipação. **Sociais Arte/educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.1-14, jan. 2013. Semestral. Disponível em: . Acesso em: 02 ago. 2016.

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

SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, v. 12, n. 30, p. 125-151, 2013.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. **São Paulo**: Moderna, 2003.

TAVARES, Manoel. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 532 pp. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 2009.

TEIXEIRA, Elizabeth (Org.). *Desenvolvimento de Tecnologias Cuidativo-Educativas: volume II*. Porto Alegre: Moriá, 2020. 398 p. ISBN 978-85-99238-54-7.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, p. 203-220, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernãni F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

## ANEXOS

ANEXO A – Formulário de perguntas *Google Forms* semiestruturado

PERGUNTAS	CONTEXTO
01	Para participar dessa pesquisa você precisa aceitar o Termo de Assentimento Livre Esclarecido. Você concorda? ( ) Sim ( ) Não
02	Nome completo:
03	Formação Acadêmica:
04	Em que ano ingresso na Rede Federal e em qual campus?
05	Faça um relato sobre sua trajetória na rede Federal até o momento.
06	Com relação ao espaço que a música ocupa no currículo do IFRJ, qual a sua percepção sobre a valorização da educação musical diante das disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e às disciplinas técnicas?
07	Considerando o espaço da educação musical no currículo do IFRJ (2 aulas semanais no primeiro período), qual a sua impressão em relação ao espaço da música se comparado com outras disciplinas que ocupam 6 aulas?
08	Considerando a disparidade das disciplinas no currículo do IFRJ, que se materializa com disciplinas com 2 aulas e outras com 8 ou 10 aulas no processo de formação técnica, relate como ocorre em seu campus a discussão sobre a ampliação das aulas para a disciplina de Música?

## ANEXO B – Matriz Curricular do curso técnico



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO DE JANEIRO

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ  
Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico – PROET  
Direção de Ensino – Campus Volta Redonda

### MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – 2012

Anexo à Resolução ConSup nº. 07 de 19 de abril de 2013

#### CAMPUS: VOLTA REDONDA

#### OBJETIVO DO CURSO

Formar profissionais técnicos de nível médio do EIXO TECNOLÓGICO **Controle e Processos Industriais**, na habilitação Automação Industrial, em consonância com as demandas dos setores produtivos.

#### PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

O Técnico em Automação Industrial será capaz de atuar no projeto, execução e instalação de sistemas automatizados utilizados nos processos industriais. Realiza a manutenção, medições e testes em equipamentos utilizados em automação de processos industriais. Opera e mantém sistemas automatizados respeitando normas técnicas e de segurança.

#### DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DO CURSO

Duração do curso: 7 semestres  
Total de horas do Curso Técnico: 3510 horas  
Total de horas de Estágio Curricular: 480 horas

#### DIPLOMA

Diploma: Técnico em Automação Industrial  
Registro Profissional: Conselho Regional de Engenharia e Agronomia  
Eixo Tecnológico: Controle e Processos Industriais

Base legal: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 11788 de 25 de setembro de 2008; Resolução CEB/CNE nº 4 de 13 de julho de 2010; Resolução CEB/CNE nº 2 de 30 de janeiro de 2012; Resolução CEB/CNE nº 4 de 6 de junho de 2012; Resolução CEB/CNE nº 6 de 20 de setembro de 2012; Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio anexo à Resolução ConSup nº 18 de 25 de janeiro de 2012.

#### ITINERÁRIO FORMATIVO

As etapas do curso são seqüenciais. Não há terminalidades parciais. Após a conclusão do último período, o aluno receberá o diploma de técnico, com certificado do ensino médio, desde que tenha realizado, com aprovação, o estágio curricular.

#### PÚBLICO

São candidatos ao curso Técnico em Automação Industrial indivíduos que tenham concluído o Ensino Fundamental.

**PERÍODOS E COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL**

**1º Período**

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
01	LCT	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira I	T	4	54
02	LCT	Educação Física I	T/P	2	27
03	LCT	Artes I	T	2	27
04	LCT	Informática I	T/P	2	27
05	CHT	Geografia I	T	2	27
06	CHT	Sociologia I	T	2	27
07	CHT	Filosofia I	T	2	27
08	CNT	Matemática I	T	4	54
09	CNT	Física I	T/P	6	81
10	CNT	Biologia I	T/P	6	81
11	CNT	Química Geral I	T/P	4	54
<b>Total</b>				<b>36</b>	<b>486</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P=Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

**2º Período**

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
12	LCT	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira II	T	4	54
13	LCT	Educação Física II	T/P	2	27
14	LCT	Artes II	T	2	27
15	LCT	Informática II	T/P	2	27
16	CHT	Geografia II	T	2	27
17	CHT	Filosofia II	T	2	27
18	CHT	Sociologia II	T	2	27
19	CNT	Matemática II	T	4	54
20	CNT	Física II	T/P	6	81
21	CNT	Biologia II	T/P	6	81
22	CNT	Química Geral II	T/P	4	54
<b>Total</b>				<b>36</b>	<b>486</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P= Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

## 3º Período

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
23	LCT	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira III	T	4	54
24	LCT	Educação Física III	T/P	2	27
25	CHT	Geografia III	T	2	27
26	CNT	Matemática III	T	4	54
27	CNT	Física III	T	4	54
28	CHT	Filosofia III	T	2	27
29	CHT	Sociologia III	T	2	27
30	AUT	Físico-Química	T/P	4	54
31	AUT	Língua Inglesa para Fins Específicos I	T	2	27
32	CNT	Biologia III	T	4	54
33	AUT	Eletricidade I	T	4	54
34	AUT	Métodos Quantitativos	T	4	54
<b>Total</b>				<b>38</b>	<b>513</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P= Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

## 4º Período

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
35	LCT	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira IV	T	4	54
36	LCT	Educação Física IV	T/P	2	27
37	CHT	Geografia IV	T	2	27
38	CHT	Filosofia IV	T	2	27
39	CHT	Sociologia IV	T	2	27
40	CNT	Física IV	T/P	4	54
41	AUT	Metrologia Industrial	T/P	4	54
42	CHT	História I	T	2	27
43	CNT	Matemática IV	T	4	54
44	AUT	Eletricidade II	T/P	4	54
45	AUT	Eletrônica Digital I	T/P	4	54
46	AUT	Química Orgânica	T/P	4	54
<b>Total</b>				<b>38</b>	<b>513</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P= Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

## 5º Período

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
47	LCT	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira V	T	2	27
48	LCT	Educação Física V	T/P	2	27
49	AUT	Língua Inglesa para Fins Específicos II		2	27
50	CHT	História II	T	4	54
51	CNT	Matemática V	T	4	54
52	CHT	Filosofia V	T	1	13,5
53	CHT	Sociologia V	T	1	13,5
54	AUT	Instrumentação Industrial I	T/P	4	54
55	AUT	Eletrônica Analógica I	T/P	4	54
56	AUT	Eletrônica Digital II	T/P	4	54
57	AUT	Programação em PLC's (Controlador Lógico Programado)	T/P	6	81
58	AUT	Tratamento de Dados	T/P	4	54
<b>Total</b>				<b>38</b>	<b>513</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P= Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

## 6º Período

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
59	LCT	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira VI	T	4	54
60	LCT	Educação Física VI	T/P	2	27
61	CHT	História III	T	2	27
62	CHT	Sociologia VI	T	1	13.5
63	CHT	Filosofia V I	T	1	13.5
64	AUT	Instrumentação Industrial II	T/P	4	54
65	AUT	Sistemas Digitais de Controle	T/P	4	54
66	AUT	Eletrônica Analógica II	T/P	4	54
67	AUT	Desenho Técnico	T/P	4	54
68	AUT	Metrologia Mecânica	T/P	4	54
69	AUT	Introdução a Controle	T/P	4	54
70	AUT	Língua Inglesa para Fins Específicos III	T	2	27
71	AUT	Gestão de Projetos	T	2	27
<b>Total</b>				<b>38</b>	<b>513</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P= Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

## 7º Período

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
72	LCT	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VII	T	2	27
73	CHT	Filosofia VII	T	1	13,5
74	CHT	Sociologia VII	T	1	13,5
75	AUT	Gestão em Saúde, Meio Ambiente e Segurança	T	4	54
76	AUT	Redes Industriais	T/P	4	54
77	AUT	Instrumentação Industrial III	T/P	4	54
78	AUT	Controle da Qualidade na Indústria.	T/P	4	54
79	AUT	Processos Industriais	T/P	4	54
80	AUT	Calibração Industrial	T/P	4	54
81	AUT	Automação Industrial	T/P	6	81
82	AUT	Projetos em Automação	P	2	27
<b>Total</b>				<b>36</b>	<b>486</b>

Obs: 1- T= Teoria P= Prática T/P= Teórico-Prática 2- Hora-Aula= 45 minutos

## DISCIPLINA OPTATIVA

ORDEM	CÓDIGO	DISCIPLINAS	ATIVIDADE	CARGA HORÁRIA SEMANAL (H/A)	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL (HORAS)
83	LCT	Língua Espanhola I <sup>1</sup>	T	2	27
84	LCT	Língua Espanhola II <sup>2</sup>	T	2	27
85	LCT	Língua Espanhola III <sup>3</sup>	T	2	27
<b>Total</b>				<b>6</b>	<b>81</b>

Obs.: 1. Oferecida no 3º ou 4º ou 5º períodos; 2. Oferecida no 4º ou 5º ou 6º períodos; 3. Oferecida no 5º ou 6º ou 7º períodos.

## ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

DISCIPLINA	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA TOTAL (HORAS)
Estágio Curricular Supervisionado (Obrigatório)	P	480
<b>Total</b>		<b>480</b>

**ANEXO C – Aspectos do processo de validação**

<b>VALIDAÇÃO – QUALIDADE</b>	
SUBTÓPICO: CONTEXTO EDUCACIONAL	
<b>Relevância do conteúdo</b>	<p>O material abordado precisa estar relacionado com a realidade dos alunos, com questões que eles possam entender, discutir e aplicar no seu cotidiano. Por exemplo, um conteúdo de matemática pode ser mais pertinente se for contextualizado com situações reais, como o cálculo de descontos, orçamentos, ou medições no ambiente de trabalho.</p>
<b>Métodos de ensino</b>	<p>A escolha de métodos pedagógicos deve considerar a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos e as condições do ambiente escolar. Uma aula baseada apenas em exposição verbal pode ser menos pertinente para estudantes que aprendem melhor por meio de práticas experimentais, por exemplo.</p>
<b>Adequação à realidade sociocultural:</b>	<p>O ensino precisa respeitar as especificidades culturais dos alunos. Isso significa que conteúdos e abordagens pedagógicas devem ser sensíveis às diferentes origens e vivências dos(as) estudantes, e não reforçar estereótipos ou preconceitos.</p>
<b>Inclusão e acessibilidade:</b>	<p>A pertinência também envolve garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas, possam acessar o conteúdo de forma igualitária.</p>
<b>Objetivos educacionais</b>	<p>: Os conteúdos e práticas pedagógicas devem estar alinhados com os objetivos de aprendizagem, ou seja, o que se pretende ensinar deve ter um impacto positivo no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos.</p>

<b>VALIDAÇÃO – DISSEMINAÇÃO</b>	
<p>É um aspecto crucial para garantir que seus benefícios alcancem o maior número possível de alunos, educadores e instituições. Sem uma disseminação eficaz, mesmo um produto de alta qualidade pode ter um impacto limitado, não atingindo seu potencial de transformação na educação.</p>	
<b>SUBTÓPICO</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>
01 <b>Ampliar o acesso ao conhecimento</b>	<p>A validação permite que o produto educacional chegue a uma base mais ampla de usuários, superando barreiras como localização geográfica, nível socioeconômico e desigualdades educacionais. Isso é especialmente importante em contextos onde o acesso à educação de qualidade é limitado.</p>
<b>Impacto em escala</b>	<p>A disseminação eficaz amplia o impacto de um produto educacional, tornando-o disponível para mais escolas, universidades e outras instituições educacionais, atingindo um número maior de alunos.</p> <p>Um produto educacional que se espalha de forma estratégica pode melhorar a qualidade do ensino em larga escala, não se restringindo a um grupo específico ou a uma instituição.</p>
<b>Promoção de boas práticas educativas</b>	<p>Ao ser disseminado, o produto educacional pode funcionar como uma ferramenta de inovação pedagógica, promovendo boas práticas, novas abordagens de ensino e aprendizado e metodologias eficazes.</p> <p>A disseminação também pode gerar um efeito multiplicador, em que educadores compartilham seus conhecimentos e experiências com colegas, gerando uma cultura de aprendizagem colaborativa.</p>

	<p><b>Validação e melhoria contínua</b></p>	<p>A disseminação de um produto educacional permite que ele seja testado e utilizado em diversos contextos, o que pode gerar feedback valioso sobre sua eficácia e áreas para melhorias. Esse processo de adaptação e ajustes é fundamental para garantir que o produto continue relevante e eficaz ao longo do tempo.</p>
	<p><b>Fortalecimento da comunidade educacional</b></p>	<p>A disseminação de um produto educacional pode criar uma rede de usuários, educadores, alunos e especialistas que compartilham ideias, experiências e estratégias de implementação. Essa troca de conhecimentos e práticas fortalece a comunidade educacional e contribui para a evolução do próprio produto.</p>
	<p><b>Apoio à sustentabilidade do produto</b></p>	<p>A disseminação contínua pode ajudar a garantir a <b>sustentabilidade financeira</b> do produto, especialmente quando envolve modelos de negócios baseados em assinaturas ou licenças. Quanto maior a adoção do produto, maiores são as chances de que ele se mantenha relevante e financeiramente viável no longo prazo.</p> <p>Uma boa estratégia de disseminação também pode atrair investimentos, parcerias e apoio institucional, fundamentais para a continuidade e evolução do produto.</p>
	<p><b>Impacto social e educacional</b></p>	<p>A disseminação de produtos educacionais pode ter um impacto significativo na sociedade, ajudando a reduzir a desigual-</p>

		<p>dade educacional e promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento. Isso é particularmente relevante em contextos onde a educação de qualidade é um desafio, como em comunidades periféricas ou em países em desenvolvimento.</p>
	<p><b>Fortalecimento da imagem do produto e da marca</b></p>	<p>A disseminação eficaz não só amplia o uso do produto, mas também fortalece a imagem da marca ou da instituição que o desenvolve. Quando um produto educacional é bem-sucedido e reconhecido, sua reputação cresce, gerando confiança e incentivando novos usuários a adotá-lo.</p> <p>Isso pode resultar em parcerias estratégicas com outras organizações educacionais, governos ou empresas, ampliando ainda mais seu impacto.</p>
	<p><b>Facilita a formação de parcerias estratégicas</b></p>	<p>Ao se disseminar, o produto pode gerar oportunidades para parcerias com outras iniciativas educacionais, empresas de tecnologia, organizações governamentais ou ONGs, que podem contribuir para o sucesso do produto e amplificar seu impacto. As parcerias podem incluir financiamento, apoio técnico, ou acesso a novos públicos.</p>

## ANEXO D – Ficha dos Produtos Educacionais – Capes

### FICHA 2

<b>DETALHAMENTOS DOS PRODUTOS TÉCNICOS</b>
<b>ITEM 6 – MATERIAL DIDÁTICOS</b>

#### MATERIAL DIDÁTICO

**Definição:** Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

**Sub-tipos:** impressos, audiovisual e novas mídias.

Exemplos: a) impresso: coleções; livro didático e paradidático; guias; mapas temáticos; jogos educativos. ; b) audiovisual: fotografia; painel cronológico; programas de TV —aberta e/ou fechada; Programas de Rádio — comunitários, universitários, alternati- vos; Trilha e/ou Paisagem sonora...; c) novas mídias: CD; CD-ROOM; DVD; e-book...

Não se **aplica:** apostilas, slides, apresentações e outros materiais elaborados exclusivamente para apoio da atividade do docente nas aulas regulares da graduação e pós-graduação e atividades de extensão.

#### Campos descritivos obrigatórios:

Descrição do Material Didático e de sua finalidade (limitado a 50 palavras)

Cadastrar Produção Intelectual

Natureza: impressos, audiovisual e outras mídias.

Finalidade Instituição Promotora

Demanda:

- Externa
- Edital
- Interna

URL:

#### Avanços tecnológicos/grau de novidade:

- Produção com alto teor inovativo: desenvolvimento com base em conhecimento inédito;
- Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;
- Produção com baixo teor inovativo: adaptação de conhecimento existente;
- Produção sem inovação aparente: produção técnica

**Indicar produção resultante do trabalho realizado no Programa de Pós-graduação, informando:**

**Docentes Autores:**

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

**Discentes Autores:**

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

**Demais Autores:**

Nome: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Organização: \_\_\_\_\_

**Conexão com a Pesquisa**

Projeto de Pesquisa vinculado à produção: \_\_\_\_\_

Linha de Pesquisa vinculada à produção: \_\_\_\_\_

( ) Projeto isolado, sem vínculo com o Programa de Pós-graduação

**Conexão com a Produção Científica**

Relacionar artigos publicados, apenas, em periódicos que estão correlacionados a esta produção:

a) Título: \_\_\_\_ Periódico: .....

Outros dados: ano \_\_\_\_ · vol. \_\_\_\_; páginas \_\_\_\_ - \_\_\_\_; DOI \_\_\_\_\_

**Recursos e vínculos da Produção Tecnológica**

Data início: \_/ \_/ \_ Data término: \_/ \_/ \_ Total investido: R\$-----

Fonte do Financiamento: -----

**Aplicabilidade da Produção Tecnológica:** faz referência a facilidade com que se pode empregar a produção técnica a fim de atingir seus objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade. Para avaliar tal critério, as características a seguir deverão ser descritas e justificadas:

**Descrição da Abrangência realizada: (até 50 palavras) \_\_\_\_\_**

**Descrição da Abrangência potencial: (ate 50 palavras)** \_\_\_\_\_  
**Descrição da Replicabilidade: (ate 50 palavras)** \_\_\_\_\_

**A produção necessita estar no repositório? Sim**

**Documentos Anexados (em PDF):** Material didático

**ANEXO E – Formulário de perguntas para validação do PE****SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MÚSICA****MÚSICA E EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: SABERES E EXPERIÊNCIAS DAS  
COMUNIDADES TRADICIONAIS****FORMULÁRIOS DE PERGUNTAS**

(Comitê de Juizes Especialistas)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_.
4. Sexo: ( ) M ( ) F
5. Área de Formação \_\_\_\_\_
6. Atuação Profissional/Local: \_\_\_\_\_
7. Titulação: \_\_\_\_\_
8. Link do Lattes: \_\_\_\_\_

<b>Perguntas</b>	
01	Você considera que a sequência de aulas proposta no Produto Educacional, permite a problematização das questões socioambientais? Caso discorde, por favor, argumente.
02	Considerando a proposta de replicação do Produto Educacional, na sua percepção, é possível desenvolvê-lo em outros contextos com as devidas alterações? Caso discorde, por favor, argumente.
03	A linguagem utilizada no Produto Educacional, permite que um docente faça a sua replicação em outro contexto educacional? Por favor, argumente.
04	A sequência didática permite que os objetivos do Produto Educacional sejam atingidos? Caso discorde, por favor, argumente.

05	Na sua percepção, a dinâmica das aulas em relação a abordagem do tema, está bem definida ou requer alterações? Por favor, argumente.
06	A proposta metodológica e de ensino da música atende a especificidade do Ensino Médio conforme disposto na BNCC? Caso não atenda, por favor, argumente.
07	A sequência das aulas estabelecida no Produto Educacional, permite que o estudante tenha a sua educação musical aprimorada? Por favor, argumente.
08	A metodologia utilizada na sequência didática, possibilita que os(as) estudantes construam uma produção musical, enredando os saberes afrodiaspóricos e socioambientais? Por favor, argumente.
09	Você adotaria esse modelo de intervenção para trabalhar o tema proposto nesse Produto Educacional? Por favor, argumente.
110	Caso você tenha outras observações ou sugestões, por favor, sinta-se à vontade para expô-las.

## ANEXO F – Parecer do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENSINO MÉDIO E MÚSICA: A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL MEDIADA PELAS EXPERIÊNCIAS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

**Pesquisador:** MOISES DE CASTRO LODORO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 77480723.8.0000.5237

**Instituição Proponente:** SERVIÇO AUTÔNOMO HOSPITALAR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.939.931

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se origina no Mestrado Profissional Unifoa (MESCMA), a ser realizada no Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Volta Redonda, tendo por princípio o método investigativo pesquisa ação e visa explorar o papel da música como forma de conhecimento e seu potencial na promoção da educação ambiental, utilizando a pesquisa ação como uma abordagem metodológica que permite uma investigação aprofundada e a implementação de ações práticas no ambiente escolar.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Discutir a música como uma prática educativa com potencial de contribuir com a educação socioambiental.

**Objetivo Secundário:** Investigar as práticas cotidianas da disciplina de música no primeiro período do curso de Automação Industrial e criar uma sequência didática\* de música utilizando os saberes quilombolas para problematizar as questões socioambientais.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:** Falta de Interesse ou Entendimento dos Participantes pode ser solucionado com a realização de sessão de sensibilização.

**Benefícios:** O uso da música como umas das possibilidades para discutir sobre o meio ambiente, pode despertar entre os estudantes: o aumento na

<b>Endereço:</b> Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325			
<b>Bairro:</b> Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços	<b>CEP:</b> 27.240-560		
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> VOLTA REDONDA		
<b>Telefone:</b> (24)3340-8400	<b>Fax:</b> (24)3340-8404	<b>E-mail:</b> cep@foa.org.br	

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VOLTA REDONDA /  
FUNDAÇÃO OSWALDO  
ARANHA - UNIFOA**



Continuação do Parecer: 6.939.931

conscientização e na compreensão mais holística das questões socioambientais, por meio da integração interdisciplinar, inovação na educação, contribuição para o desenvolvimento de políticas educacionais, aprimoramento do currículo acadêmico, promoção da diversidade e inclusão.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa relevante para o cenário de aplicação levando em consideração que a partir da vivência das comunidades tradicionais e na compreensão das letras das músicas que trazem essa narrativa sobre meio ambiente e educação ambiental, este projeto propõe a unificação desses diferentes vieses.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos apresentados estão corretos.

**Recomendações:**

Não há recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O trabalho está aprovado e sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2237357.pdf	23/05/2024 17:17:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/05/2024 17:16:23	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/05/2024 17:15:33	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito
Outros	TALE.pdf	23/05/2024 17:09:52	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	11/04/2024 10:20:57	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito
Outros	IFRJ.pdf	11/04/2024 10:20:25	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito
Outros	QUILOMBO.pdf	11/04/2024	MOISES DE	Aceito

**Endereço:** Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325  
**Bairro:** Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços      **CEP:** 27.240-560  
**UF:** RJ      **Município:** VOLTA REDONDA  
**Telefone:** (24)3340-8400      **Fax:** (24)3340-8404      **E-mail:** cep@foa.org.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VOLTA REDONDA /  
FUNDAÇÃO OSWALDO  
ARANHA - UNIFOA



Continuação do Parecer: 6.939.931

Outros	QUILOMBO.pdf	10:20:01	CASTRO LODORO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Formulario_de_ciencia_do_orientador.pdf	28/10/2023 18:54:44	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/10/2023 17:55:04	MOISES DE CASTRO LODORO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VOLTA REDONDA, 09 de Julho de 2024

Assinado por:

**Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Dauro Peixoto Aragão, nº 1325  
**Bairro:** Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços      **CEP:** 27.240-560  
**UF:** RJ      **Município:** VOLTA REDONDA  
**Telefone:** (24)3340-8400      **Fax:** (24)3340-8404      **E-mail:** cep@foa.org.br

## ANEXO G – Termo de consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

<b>1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa:</b>
Título do Projeto: <b>ENSINO MÉDIO E MÚSICA:</b> a educação socioambiental mediada pelas experiências das comunidades tradicionais
Coordenador do Projeto: Marcelo Paraiso Alves / Moisés de Castro Lodoro
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24) 998455583 / (24) 981400471
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – Prédio 3, sala 5, Campus Oezio Galloti Av. Dauró Peixoto Aragão, nº 1325, Três Poços, Volta Redonda/ RJ, CEP: 272240-560, Telefone: (24) 3340-8400 ramal- 8571. email: cep@foa.org.br.

#### 2- Informações ao participante:

- (a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo discutir o processo da música como uma prática educativa com potencial de contribuir com a educação socioambiental e investigar as práticas cotidianas da disciplina de música no primeiro período do curso de Automação Industrial;
- (b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento realizado através de estudos cotidiano por meio da roda de conversa e do google forms.
- (c) Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o procedimento utilizaremos na produção de dados os seguintes instrumentos: roda de conversa e o questionário Google Forms. Você poderá recusar a responder qualquer pergunta que porventura lhe causar algum constrangimento.
- (d) A sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo a V.Sa.
- (e) A sua participação não envolverá riscos.
- (f) Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante ou seu responsável o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.
- (g) Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.
- (h) Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Volta Redonda-RJ, \_\_\_\_\_ de 2024.

Participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

<b>1- Identificação do responsável pela execução da pesquisa:</b>
Título do Projeto: <b>ENSINO MÉDIO E MÚSICA</b> : a educação socioambiental mediada pelas experiências das comunidades tradicionais
Coordenador do Projeto: Marcelo Paraiso Alves / Moisés de Castro Lodoro
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: (24) 998455583 / (24) 981400471
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – Prédio 3, sala 5, Campus Olezio Galloti Av. Dauro Peixoto Aragão, nº 1325, Três Poços, Volta Redonda/ RJ, CEP: 272240-560, Telefone: (24) 3340-8400 ramal- 8571. email: cep@foa.org.br.

#### 2- Informações ao participante:

- (a) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo discutir o processo da música como uma prática educativa com potencial de contribuir com a educação socioambiental e investigar as práticas cotidianas da disciplina de música no primeiro período do curso de Automação Industrial;
- (b) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento realizado através de estudos cotidiano por meio da roda de conversa e do google forms.
- (c) Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o procedimento utilizaremos na produção de dados os seguintes instrumentos: roda de conversa e o questionário Google Forms. Você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe causar algum constrangimento.
- (d) A sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo a V.Sa.
- (e) A sua participação não envolverá riscos.
- (f) Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante ou seu responsável o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.
- (g) Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.
- (h) Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Volta Redonda-RJ, \_\_\_\_\_ de 2024.

Participante: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

**ANEXO I – Letra da Música Canção para Amazônia****CANÇÃO PRA AMAZÔNIA**

(Carlos Rennó e Nando Reis)

Maior floresta tropical da Terra  
A toda hora sofre um duro golpe  
Contra trator, corrente, motosserra  
A bela flora clama em vão "me poupe"  
Porém tem uma gente surda e cega  
Para a beleza e o valor da mata,  
Embora o mundo grite que já chega  
Pois é a vida que o desmate mata  
Mais vasta ainda todavia é a devastação e o trauma  
Focos de fogo nos sufocam fauna, flora e até a alma

Amazônia, razão de tanta insânia e tanta insônia Amazônia  
Objeto de omissão e ação errônea Amazônia  
É sem igual, sem plano B nem clone a Amazônia

Desmonte pra desmate e desvario  
Liberam a floresta no Brasil  
Pro agrobiz e pra mineração,  
Pra hidrelétrica, pra exploração  
Recompensando o crime ambiental  
Desregulando o clima mundial  
Negam ciência, incêndio e derrubada  
Negando, vão passando a boiada  
Que ignorância, repugnância, a cada lance, a cada vídeo  
Que grande bioecoetnogenomatriscídio  
Amazônia, Abaixo o (des) governo que abandone a Amazônia  
Não mais a soja, o pasto que seccione a Amazônia  
Não mais a carne, o prato que pressione a Amazônia

Dos povos da floresta sob pressão  
 O indígena, seu grande guardião  
 Em comunhão com ela há milênios  
 Nos últimos e trágicos decênios  
 Vem vendo a mata sendo ameaçada  
 E cada terra deles atacada  
 Por levadas de peões de poderosos  
 Com planos de riqueza horrorosos  
 É invasão, destruição, ódio a quem são seus empecilhos  
 Eles não pensam no amanhã nem do planeta nem dos próprios filhos

Amazônia, Abaixo o madeireiro que detone a Amazônia,  
 Abaixo o garimpeiro que infeccione a Amazônia  
 Abaixo o grileiro que fraciona, Amazônia

Mais valiosa que qualquer minério  
 Tragada pela mata que transpira  
 A água que evapora sobe e vira  
 De veio subterrâneo a rio aéreo  
 Mais volumosos do que o Amazonas  
 Os rios voadores distribuem  
 Seus límpidos vapores que afluem  
 Ao Centro-Sul, chegando noutras zonas  
 Então como é que na floresta mais chuvosa o fogo avança  
 E ardendo em chamas nela queima de futuro uma esperança?

Amazônia, Não mais um mandatário que intencione a Amazônia,  
 Nem mais um empresário que ambicione a Amazônia  
 Pra mais um ciclo de nação-colônia, Amazônia

Visão monumental que maravilha  
 Obra da natureza que exuberava  
 De cores, seres, cheiros, som, de vida

Tão pródiga, tão pura, tão diversa  
A fábrica de chuva mais prolixa  
A máquina do mundo mais complexa  
O doceanoverdeparaíso  
O coração pulsante do planeta  
Quinze mil árvores contudo agora estão indo pro chão  
Quinze mil vidas derrubadas só durante o tempo desta canção

Amazônia, Que nem desmatamento desmorone a  
Amazônia, E nem desmandamento deixe insone a  
Amazônia, E nem o aquecimento desfuncione a Amazônia

O que o índio viu, previu, falou Também o cientista comprovou  
Desmate aumenta, o clima seco aquece, A mata, o céu e a Terra, que estarrece  
Esse é o recado deles, lá no fundo, Salve-se a selva ou não se salva o mundo  
Pra não torná-los um inferno, um forno  
Salve a Amazônia do ponto sem retorno  
Será que ainda tá em tempo ou o timing disso já perdemos?  
Pois, evitemos pelo menos os eventos mais extremos

Amazônia, Quando afinal o homem dimensione a  
Amazônia, Que venha a ter valido a nossa insônia  
Amazônia e Enquanto nos encante e emocione a Amazônia

Salve a Amazônia  
Salve-se a selva ou não se salva o mundo

**ANEXO J – Letra da Música “Planeta Azul”<sup>18</sup>, de Chitãozinho e Xororó.**

Oh oh oh, Oh oh oh, Oh oh oh

A vida e a natureza  
Sempre à mercê da poluição  
Se invertem as estações do ano  
Faz calor no inverno e frio no verão  
Os peixes morrendo nos rios  
Estão se extinguindo espécies animais  
E tudo que se planta, colhe  
O tempo retribui o mal que a gente faz

Onde a chuva caía quase todo o dia  
Já não chove nada  
O Sol abrasador rachando o leito dos rios secos  
Sem um pingão d'água  
Quanto ao futuro inseguro

Será assim de norte a sul  
A terra nua, semelhante à Lua  
O que será desse planeta azul?  
O que será desse planeta azul?

O rio que desce as encostas  
Já quase sem vida, parece que chora  
Num triste lamento das águas  
Ao ver devastada a fauna e a flora  
É tempo de pensar no verde  
Regar a semente que ainda não nasceu

---

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=CiQyuKprerU>

Deixar em paz a Amazônia, preservar a vida  
Estar de bem com Deus

Onde a chuva caía quase todo o dia  
Já não chove nada  
O Sol abrasador rachando o leito dos rios secos  
Sem um pingo d'água  
Quanto ao futuro inseguro  
Será assim de norte a sul  
A terra nua, semelhante à Lua  
O que será desse planeta azul?  
O que será desse planeta azul?

**ANEXO L – Letra da Música “Refloresta” de Gilberto Gil**

Manter em pé o que resta não basta  
Que alguém virá derrubar o que resta  
O jeito é convencer quem devasta  
A respeitar a floresta

Manter em pé o que resta não basta  
Que a motosserra voraz faz a festa  
O jeito é compreender que já basta  
E replantar a floresta

Milhões de espécies, plantas e animais  
Zumbidos, berros, latidos, tudo mais  
Uivos, murmúrios, lamentos ancestrais  
Por que não deixamos nosso mundo em paz?  
Além do morro, o deserto se alastra  
Por toda a terra, da serra aos confins  
Um toco oco, um casco de Canastra  
Onde enterramos saguis

Manter em pé o que resta não basta  
Já quase todo o ouro verde se foi  
Agora é hora de ser refloresta  
Que o coração não destrói  
Respeitar a floresta

Que o coração não destrói  
Replantar a floresta  
Que o coração não destrói  
Manter em pé o que resta não basta  
Que alguém virá derrubar o que resta  
O jeito é convencer quem devasta  
A respeitar a floresta

Manter em pé o que resta não basta  
Já quase todo o ouro verde se foi  
Agora é hora de ser refloresta  
Que o coração não destrói

## **ANEXO M - Conceitos estruturais do gênero Jongo**

### **0 Jongo**

O jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia. É praticado nos quintais das periferias urbanas e de algumas Comunidades rurais do sudeste brasileiro. Acontece nas festas dos santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas, no Divino, no 13 de maio da abolição da escravidão.

O jongo é uma forma de louvação aos antepassados, consolidação de tradições e afirmação de identidades. Tem suas raízes nos saberes, mitos e crenças dos povos africanos, principalmente os de língua bantu. São sugestivos dessas origens o profundo respeito aos ancestrais, a valorização dos enigmas cantados e o elemento coreográfico da umbigada.

No Brasil, o jongo consolidou-se entre os escravos que trabalhavam nas lavouras de café e cana-de-açúcar, no sudeste brasileiro, principalmente no vale do Rio Paraíba. Nos tempos da escravidão, a poesia metafórica do jongo permitiu que os praticantes da dança se comunicassem por meio de pontos que os capatazes e senhores não conseguiam compreender. Sempre esteve, assim, em uma dimensão marginal onde os negros falam de si, de sua comunidade, através da crônica e da linguagem cifrada.

Tambu, batuque, tambor, caxambu, o jongo tem diversos nomes; é cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica. Se existem diferenças de lugar para lugar, existem também semelhanças, características comuns presentes em muitas manifestações do jongo.

### **Os tambores**

Os tambores são feitos a partir de troncos de madeira e couro de animal. são elementos centrais no jongo, sempre reverenciados pelos jongueiros, pois fazem a ligação com as entidades do mundo espiritual e expressam a conexão do jongo com outras manifestações afro-brasileiras,

Como a umbanda e o candomblé. São respeitados na roda de jongo como verdadeiras entidades e sem eles o jongo não sai. Alguns tambores chegam a ter mais de cem anos de batuque e são passados de geração em geração. São tão importantes que, em geral, o guardião e o líder da comunidade jongueira.

Os instrumentos musicais que acompanham os jongueiros podem variar de um grupo para outro. Entretanto, a formação musical mais frequente inclui dois ou três tambores chamados de tambu e candongueiro ou de caxambu e candongueiro. Algumas comunidades usam também um - uma espécie de cuica de grandes dimensões conhecida como puíta ou tambor de fricção-engoma puíta.

### **A dança**

No jongo, iniciado o toque dos tambores, forma-se uma roda de dançarinos que cantam em Coro, respondendo ao solo de um deles. Os tambores e os batuqueiros estão sempre na roda ou perto dela. Sozinhos ou em pares os praticantes vão ao centro da roda, dançam até serem substituídos por outros jongueiros. Muitas vezes nota-se, neste momento da substituição, o elemento coreográfico da umbigada. Dança-se conforme se sabe. Uns dançam rodando, outros pulando ou arrastando os pés. Uns dançam devagar, outros bem rápido. Às vezes, os passos são como os das coreografias observadas nas rodas de santos da umbanda. São várias as maneiras de se dançar o jongo.

### **Os pontos**

Um dos elementos mais marcantes do jongo é o ponto; a forma poética e musical expressa nos versos cantados pelos jongueiros. No jongo a palavra cantada assume características singulares que tomam esta expressão única. O ponto de jongo tem alguma relação com o provérbio e, também, com a crônica através da qual se comenta a vida cotidiana, o passado e o presente. Configura um conhecimento restrito, secreto, guardado pelos jongueiros mais velhos que só ensinam aos jovens já iniciados. Existe uma variedade de pontos que são adequados à determinadas circunstâncias.

Na roda de jongo, os pontos se sucedem de forma encadeada. Para abrir a roda, é necessário entoar um ponto de homenagem aos jongueiros mais velhos. Há pontos destinados a pedir licença aos ancestrais vivos e mortos, bem como pontos específicos para abrir e fechar a roda, e ainda para permitir a entrada e saída dos participantes.

Muitos pontos funcionam como crônicas do cotidiano, narradas com humor e irreverência. Já os pontos de demanda, também chamados de gurumenta, configuram desafios lançados entre os jongueiros, utilizando adivinhas ou enigmas que testam a habilidade de cada um em decifrar seus significados. Nesses casos, o verso tirado por um jongueiro é respondido em coro até que outro participante consiga decifrá-lo e dê continuidade ao diálogo, introduzindo um novo ponto na roda.

O ponto não se caracteriza exatamente como canção nem como forma poética tradicional; trata-se de uma forma sintética, semelhante a muitas expressões artísticas africanas. Da África também provém a concepção de que, nos pontos, a palavra proferida com intencionalidade e acompanhada pelos tambores desperta as forças do mundo espiritual, possibilitando que acontecimentos mágicos se realizem.

**ANEXO N – Relato de experiência de um dos grupos do turno manhã**

## Relatório da criação da letra a partir da canção

### **Jongo do Cativerá**

Para a construção da música, foi realizado pesquisas no *Google*, sobre a música jongo, sua estrutura... entre outros aspectos. Em cima disso, montou-se uma música que tratou sobre a plantação e a conservação da natureza e da conservação da cultura dos povos africanos.

#### **Ritmo musical**

Na busca de um ritmo musical que pudesse se encaixar com a letra criada, chegou-se no rap, como o ritmo escolhido. Então, mais uma vez, alterações foram feitas, para que a música pudesse se encaixar no ritmo escolhido.

#### **Ensaios**

No começo, o maior foco foi em aprender a cantar a música e a

## ANEXO O – Relato de experiência de um dos grupos do turno tarde

Relatório sobre a produção da letra da música baseada na canção quilombola

### "Planta na Roça"

Inicialmente, antes de qualquer iniciativa de criação da letra, foi necessário analisarmos a música "Planta na Roça" e entendermos o que ela queria dizer com sua letra. Percebemos pontos fortes da música que podiam ser aproveitados para a criação de uma letra, que é o caso da frase: "Na Minha Fazenda não tem trabalhador", onde decidimos fazer referência ao trabalho escravo que ocorreu com a chegada dos portugueses ao Brasil. Também percebemos na frase: "Apareceu Planta na Roça foi formiga quem plantou", uma referência a toda Fauna brasileira.

Com todas as observações feitas da canção, escolhemos o gênero reggae para nossa música. Até a criação da letra final foi necessário bastante conversa entre os membros do grupo. Inicialmente foi feito um texto contando como seria o ponto de vista de um quilombola que convive com essa escravidão e com o desmatamento diante dos seus olhos, o texto que fizemos como base era o seguinte: Incluídos na rotina que por vocês não foram escolhida, escravos de um senhor que chamam você de trabalhador.

"Com inveja da riqueza e liberdade tentam tirar da gente o que tem valor de verdade", quando o que meu povo queria era ter com vocês uma grande irmandade. "Desmatam, nos matam, e no fim se matam, tirando de si mesmos o direito de viver, destroem a natureza com a qual podiam muito aprender".

Esse Texto visa principalmente o trabalho escravo (que não acontece em uma aldeia indígena, já que o trabalho lá é baseado em uma gestão coletivista, onde há cooperação entre os membros da tribo) e também as consequências das mudanças feitas por humanos na natureza. Com as mudanças necessárias para encaixar com a música, fizemos a letra final onde foi usado na música o dia-a-dia da turma turno manhã. "O cotidiano pra você foi escolhido, dia amanhece bem sofrido e anoitece com a dor. Com inveja da riqueza e liberdade tiram da gente também o que tem valor de verdade"

Na minha fazenda não tem trabalhador (2x)

Apareceu planta na roça, foi formiga quem plantou (2x)

Desmatando, nos matando e tirando toda fauna e toda flora que um dia alguém plantou

Com inveja da riqueza e liberdade tiram da gente também o que tem valor de verdade

Na minha fazenda não tem trabalhador (2x)

Apareceu planta na roça, foi formiga quem plantou (2x)"

**Anexo P – Avaliação da performance via formulário de perguntas turma manhã**

<b>PERGUNTAS</b>	
01	<p>Como vocês perceberam que as letras das músicas produzidas podem influenciar os colegas no ambiente escolar, em relação ao processo da informação e na promoção de conscientização de uma boa relação entre o homem e o meio ambiente? Justifique.</p> <p><b>RESPOSTA:</b></p> <p>Trazendo as consequências das atitudes que prejudicam o meio ambiente (como o desmatamento, por exemplo), percebemos que isso faz com que as pessoas que escutam reflitam sobre essas atitudes, o que contribui com a preservação do meio ambiente.</p>
02	<p>Em relação à produção musical (melodias), você considera que a transição do gênero proposto nas estrofes para o refrão, tornou-se um diferencial atrativo para os ouvintes?</p> <p><b>RESPOSTA:</b></p> <p>Sim, pois assim como o povo conseguimos representar nós alunos e também o povo quilombola que compôs a música original "Planta na roça".</p>
03	<p>Que sugestão você teria para melhorar o processo tanto das letras quanto da apresentação do grupo?</p> <p><b>RESPOSTA:</b></p> <p>Possuindo mais vozes dando peso, volume e a devida importância sobre a conscientização que a música nos traz. Possuir mais instrumentos de origem quilombola, também contribuiria para uma maior representação desse povo, dando a eles ainda mais importância na nossa música.</p>