



TAIS ALVES FERREIRA
RODRIGO TREVISANO DE BARROS

**A HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO PEDRO II**



Rio de Janeiro, 2025

**A HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO PEDRO II**





TAIS ALVES FERREIRA
RODRIGO TREVISANO DE BARROS

**A HISTÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO PEDRO II**

1ª Edição



Rio de Janeiro, 2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F383 Ferreira, Tais Alves

A história do curso técnico em instrumento musical integrado ao ensino médio do Colégio Pedro II / Tais Alves Ferreira ; Rodrigo Trevisano de Barros. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2025.

77 p.

Bibliografia: p. 70-77.

ISBN: 978-65-5930-283-3.

1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Formação integral. 4. Colégio Pedro II. 5. Trabalho e classes trabalhadoras. 6. Cultura. I. Barros, Rodrigo Trevisano de. II. Título.

CDD 370.113

AUTORA:
TAIS ALVES FERREIRA

ORIENTADOR:
RODRIGO TREVISANO DE BARROS

ILUSTRAÇÃO E DESIGN:
NATÁLIA STRAUSS



RESUMO

A formação integral dos indivíduos é fundamental para a sociedade, pois apenas com pessoas capacitadas a interpretar o mundo será possível viver em harmonia e manter a esperança em um futuro viável para a humanidade. O Colégio Pedro II, com sua longa tradição de excelência educacional, oferece uma formação que une rigor acadêmico e prática musical, proporcionando aos alunos uma educação holística. Desde sua equiparação aos Institutos Federais de Educação em 2012, o Colégio Pedro II passou a oferecer o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, incluindo o Curso Técnico em Instrumento Musical que desempenha um papel importante na interseção entre a educação profissional e tecnológica e a formação cultural da classe trabalhadora. A inclusão do ensino de música na educação técnica representa uma alternativa contra hegemônica às formas tradicionais de educação profissional, que frequentemente privilegiam áreas mais tecnicistas e menos culturais. Este produto educacional tem como objetivo geral de investigar quando e como o ensino de música passa a fazer parte da Educação Profissional e Técnica, tornando-se uma possibilidade de ação no mundo do trabalho dos filhos da classe trabalhadora, explorando a trajetória do Curso Técnico em Instrumento Musical no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. A proposta envolve uma pesquisa documental e exploratória sobre a implantação do Curso Técnico em Instrumento Musical, por meio de revisões bibliográficas e levantamento de dados (número de alunos ingressantes a cada ano, relação candidato-vaga, número de concluintes, e perfil dos alunos em termos de idade, sexo, cor e renda familiar, desde o primeiro ano de existência do curso até 2023). Este produto educacional em formato de e-book, possui os dados históricos levantados e reflexões sobre o Curso Técnico em Instrumento Musical do Colégio Pedro II, contribuindo para a divulgação, memória e documentação dessa iniciativa.

Palavras-chave: formação integral; cultura; Colégio Pedro II; classe trabalhadora.

SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO	7
2 - HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA	8
3 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
4 - O CONHECIMENTO MUSICAL COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL: DESAFIANDO A APROPRIAÇÃO HISTÓRICA PELA ELITE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA FEDERAL.....	16
4.1 - A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Curso Técnico em Instrumento Musical na Expansão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico (RFEPCT).....	22
4.2 - A Cultura e a Educação como Estruturas de Dominação	33
5 - TRAJETÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL NO BRASIL.....	40
5.1 - Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Criação dos Cursos Técnicos de Instrumento Musical no Contexto do EMI.....	43
5.2 - Introdução do Colégio Pedro II no Ensino Médio Integrado e a Criação do Curso Técnico em Instrumento Musical no Rio de Janeiro.....	46
5.3 - Raio X do Curso Técnico em Instrumento Musical do CPII em Realengo – Rio de Janeiro.....	48
5.4 - Levantamento de Dados por Edital da Oferta e Aproveitamento das Vagas para o Curso de Instrumento Musical.....	56
5.5 - A Contribuição do Curso Técnico em Instrumento Musical para a Democratização da Arte da Cultura no Cenário Atual.....	57
6 - ANÁLISE DOS DADOS	61
- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
- REFERÊNCIAS.....	70

1 - APRESENTAÇÃO

Esse e-book apresenta os resultados da pesquisa de quando e como o ensino de música passa a fazer parte da Educação Profissional e Técnica, tornando-se uma possibilidade de ação no mundo do trabalho dos filhos da classe trabalhadora.

Com base nas afirmações de Freire (1987), a formação integral dos indivíduos é importante para toda a sociedade, pois somente com pessoas capazes de exercer uma leitura do mundo, teremos a possibilidade de viver em harmonia e continuar com a esperança de um futuro viável para a humanidade. Na atual fase neoliberal do capitalismo, que redefine as relações entre trabalho e educação, promovendo ajustes estruturais que priorizam o mercado e o lucro em detrimento de políticas inclusivas e democráticas, ocorre a precarização do trabalho no mundo inteiro assim como outras políticas de educação acompanhando o cenário econômico, como já acontece historicamente, principalmente nos países de capitalismo dependente, como o Brasil.

A dissertação a que esse e-book se origina, justifica-se por sua relevância social, educacional e cultural. Em primeiro lugar, a formação de jovens da classe trabalhadora em um contexto que alia educação profissional e tecnológica com formação cultural é de extrema importância, especialmente no Brasil, onde a qualificação profissional muitas vezes é dissociada de uma formação integral e crítica. O mesmo busca analisar como o Curso Técnico em Instrumento Musical, oferecido pelo Colégio Pedro II, contribui para essa formação holística, integrando o rigor técnico à valorização da cultura musical.

Além disso, o estudo se justifica por sua contribuição à inovação pedagógica. A análise do curso técnico em música como parte da matriz curricular de uma instituição pública renomada, como o Colégio Pedro II, revela uma abordagem diferenciada e inovadora na educação profissional e tecnológica.

Outro aspecto que justifica esta pesquisa é a sua contribuição para a documentação e a análise histórica de um curso técnico artístico em uma instituição pública. Oferecendo uma base documental relevante para futuras iniciativas semelhantes em outras instituições.



2 - HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA



A música tem desempenhado um papel significativo na cultura da humanidade ao longo dos milênios. Evidências arqueológicas sugerem que os primeiros seres humanos já utilizavam música. Em sociedades consideradas primitivas, a música estava intrinsecamente ligada à religião, ao trabalho e às celebrações sociais. Seu ensino era confiado a músicos especializados, encarregados de transmitir seus conhecimentos aos aprendizes. Civilizações antigas, como as egípcias, babilônicas, hebraicas e gregas, integravam a música em rituais e eventos sociais, além de investirem na educação musical de maneira estruturada (Pereira, 2012).

Ao longo da história, a música desempenhou um papel crucial no desenvolvimento humano, influenciando aspectos religiosos, morais e sociais, contribuindo para a formação de hábitos e valores essenciais à cidadania (Pereira, 2012). A palavra "música" tem origem no grego, "*Mousikê*", e englobava, junto com a poesia e a dança, a "Arte das Musas". O ritmo, elemento comum às três artes, unia-as em uma expressão única. Assim como em outras civilizações antigas, os gregos atribuíam a origem de sua música aos deuses, considerando-a uma expressão integral do espírito e um meio de alcançar a perfeição. A paixão dos gregos pela música fez com que ela se tornasse uma arte intrínseca à sua maneira de pensar e viver. Desde a infância, o canto era ensinado como uma ferramenta educativa e civilizadora (Soares, 2003).

Os gregos viam o músico como o guardião de uma ciência e técnica, cujo

conhecimento e talento deveriam ser cultivados por meio de estudo e prática. O reconhecimento do valor formativo da música levou ao surgimento das primeiras preocupações pedagógicas relacionadas à música nesse país. Dessa forma, a música exigia uma instrução que ultrapassava o aspecto puramente estético, tornando-se uma disciplina escolar e um objeto de domínio que proporcionava uma medida dos valores éticos, transformando-se em uma "sabedoria". Gradualmente, "*mousike*" passou a abranger todas as áreas relacionadas ao cultivo da inteligência, enquanto "*gymnastike*" resumia tudo o que dizia respeito ao desenvolvimento físico. Receber educação musical, portanto, não significava apenas aprender a tocar instrumentos específicos, mas envolvia um estudo aprofundado de todas as artes liberais, incluindo escrita, matemática, desenho, declamação, física, geometria e a habilidade de cantar em coro (Loureiro, 2003).

No Brasil, a educação musical formal teve início com os Jesuítas, que chegaram aqui em 1549 e instalaram as primeiras escolas. Na Europa, a ordem dos Jesuítas já utilizava a música como um dos principais recursos no processo de escolarização dos jovens (Loureiro, 2003). Conforme delineado por Mariz (2005), com a chegada dos portugueses ao território brasileiro e a subsequente tentativa de converter os indígenas pelos jesuítas, os nativos passaram a receber instruções que abrangiam canto, dança, flauta, gaita, tambor, viola e até mesmo cravo. Os silvícolas eram introduzidos à música europeia, de origem ibérica e medieval, resultando no que foi denominado de "deculturação". Somente após a abolição da escravatura é que a influência negra se manifesta de maneira expressiva na música brasileira, sendo o ritmo o elemento mais proeminente dessa contribuição (Mariz, 2005).

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1759, por Sebastião José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro de Portugal, de 1750 a 1777, são criadas as aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que vão substituir as disciplinas oferecidas pelos Jesuítas. Mas, segundo Loureiro (2023), a música continuou presente nas escolas e com forte conotação religiosa, altamente vinculada às características e formas da música europeia.

Ressaltamos aqui o pioneirismo do Colégio Pedro II, no ensino de música no país, que criado em 2 de dezembro de 1837, por meio de um Decreto Imperial, incluiu a música como parte integrante do currículo desde sua origem, antecipando-se ao Decreto nº 1.331 de 1854, que abordou a Reforma do Ensino

Primário e Secundário do Município da Corte e em seu Artigo 49, onde estabeleceu que o ensino de música seria obrigatório nas classes de instrução primária superior.

Segundo Escragnolle Dória, na sua obra "Memória Histórica do Collegio de Pedro Segundo", de 1937, a instituição já existia como Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado pelo Bispo Dom Frei Antônio de Guadalupe, em 1739 e tinha como propósito educar "órfãos de pouca idade", ensinando-os a ler, escrever, contar, rezar, [...] a música e instrumentos musicais utilizados nas cerimônias da Igreja Católica. Esses dados constam na pesquisa de Márcia Costa (2005), apresentada no Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM. A pesquisa também destaca Januário da Silva Arvellos, um notável compositor da época, como um dos "primeiros nomeados para lecionar no estabelecimento" (Doria, 1937), ao lado de professores de disciplinas como Gramática, Latim, Geografia, História, Aritmética, Ciências, Desenho e Religião.

De acordo com Rodrigues (2023), em 1766, o Colégio dos Órfãos de São Pedro foi convertido no Seminário dos Órfãos de São Joaquim. Em 2 de dezembro de 1837, o Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, apresentou ao Regente Pedro de Araújo Lima um decreto para sua assinatura. Este decreto reestruturou completamente o Seminário dos Órfãos de São Joaquim, alterando seu nome para Imperial Collegio de Pedro II, em homenagem ao Imperador menino, por ocasião de seu décimo segundo aniversário. Em 28 de fevereiro de 1967, o Colégio foi transformado em Autarquia Federal, por Decreto-Lei.

Constata-se assim que a música teve espaço e importância na educação brasileira desde a época colonial, estando presente na catequização dos povos originários, nas instituições voltadas para o atendimento de órfãos e também nas poucas instituições de ensino formal que atendiam à população cujo acesso era restrito aos filhos da classe dominante. A partir desse contexto, a educação musical adquire um papel fundamental, conferindo status social àqueles que conseguiam acessá-la.

Desse modo, a música adquiriu significativa relevância na educação da classe dominante. Nesse contexto, em 1841 foi criada a primeira grande escola de música no Brasil – o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, hoje conhecido

como a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa instituição serviu como modelo para outras em todo o país. Seu fundador foi Francisco Manuel da Silva (1795-1865), reconhecido como o compositor da música do Hino Nacional Brasileiro. Este compositor desempenhou um papel crucial na preservação do patrimônio musical, deixado durante a estada da Família Real no Brasil (Bauab, 1960).

Sendo assim, diante do exposto, apresenta-se como hipótese a oferta de um curso do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design na Zona Oeste do Rio de Janeiro, com a criação de um Curso Técnico em Instrumento Musical no Colégio Pedro II, Campus Realengo II, representa uma relação antagônica entre o que o conhecimento musical significa para as elites, que através dele buscam legitimação social e a possibilidade de formação integral para os filhos da classe trabalhadora. Desse modo, destaca-se a necessidade de compreender quando e como a formação musical é incorporada ao mundo do trabalho dos filhos da classe trabalhadora.



3 - REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino técnico integrado ao ensino médio surge como uma proposta educacional que busca articular conhecimentos teóricos e práticos desde os anos finais do ensino fundamental até o término do ensino médio. Este modelo visa preparar os estudantes não apenas para o ingresso no ensino superior, mas também para compreensão do mundo, oferecendo uma formação abrangente.

Para compreender como se dá a integração do Curso Técnico em Instrumento Musical, ao Ensino Médio do Colégio Pedro II e o que essa integração significa para a classe trabalhadora, foram selecionadas publicações que discutem o tema através de obras literárias que refletem os fundamentos da educação técnica e profissional, bem como da educação musical no âmbito do contexto educacional voltado para a formação profissional.

É importante sublinhar a ausência de pesquisas que tenham abordado, de maneira abrangente, a confluência entre o Curso Técnico em Instrumento Musical no Ensino Médio e a relevância dessa integração para a classe trabalhadora. Esta interseção, que constitui o cerne da presente investigação, focaliza-se na formação do técnico em instrumento musical dentro do contexto da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Compreende-se então que esta lacuna é justificada pela oferta, ainda limitada de cursos na esfera musical sob essa modalidade integrada, predominantemente concentrada nos Institutos Federais, instituições historicamente orientadas para a formação nas disciplinas das ciências exatas e tecnológicas.

Frigotto (2017) argumenta que a articulação entre a formação geral e técnica no EMI visa superar a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o intelectual, o que se reflete na organização curricular de cursos como o de música, que incluem teoria musical, prática instrumental e reflexões sobre cultura e sociedade.

Torna-se importante incorporar conceitos da teoria da reprodução social, destacando como as estruturas educacionais podem perpetuar as disparidades de classe e influenciar a mobilidade social, conforme Bourdieu (1970) cujas ideias sobre capital cultural, social e econômico são relevantes nesse contexto e examina as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade no sistema educacional, explorando como fatores socioeconômicos influenciam o sucesso

escolar e como a escola muitas vezes reproduz as hierarquias sociais.

Williams (2011) abordou questões relacionadas à cultura, educação e sociedade e sua obra pode ser relevante para entender a formação técnica à luz das relações sociais.

Diante de tal cenário, além dos já mencionados, foram selecionados autores que adotam uma perspectiva crítica em relação à educação técnica, especialmente aqueles que analisam como as instituições educacionais contribuem para a reprodução de desigualdades sociais. Teóricos como Ciavatta (2005, 2014), Della Fonte (2018), Bezerra (2017), Ramos (2010, 2012, 2014), Kuenzer (2016), Moura (2014), Saviani (2011, 2019), entre outros, podem oferecer *insights* sobre a importância de uma educação emancipatória.

No âmbito das questões relacionadas à concepção e à implementação da proposta integrada, destacam-se obras que caracterizam tal iniciativa como um esforço para eliminar o que os autores no campo da Educação voltada para o mundo do trabalho identificaram como a "dualidade estrutural da educação brasileira". Essa dualidade no sistema educacional brasileiro pode ser descrita pela divisão da escola pública em duas correntes distintas: "um ensino secundário público direcionado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante voltado para a formação da classe trabalhadora" (Zotti, 2006, p. 6).

Ramos (2007) apresenta a visão do ensino médio integrado, centrada na concepção de uma escola unificada fundamentada no princípio da educação como um direito universal. Em seu texto, ele articula uma base teórica para esse modelo de escola, que busca oferecer uma educação de qualidade, permitindo a aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade até o momento, o acesso à cultura, etc. Não se trata de uma educação voltada exclusivamente para o trabalho manual ou destinada apenas aos segmentos menos privilegiados.

Moura (2013) destaca a importância de compreender que a histórica dualidade estrutural no âmbito educacional não é originada pela escola, mas sim pela sociedade dual ou dividida na qual estamos inseridos, imposta pelo modo de produção capitalista. Em concordância com essa perspectiva, Grabowski (2006) salienta que o primeiro passo consiste em reconhecer que essa dualidade é um problema complexo em nossa história educacional e, por ser intrínseco à sociedade brasileira, é uma questão que requer abordagem política.

A formação integrada propõe a reunificação do ser humano, que está fragmentado devido à divisão social do trabalho entre as atividades executivas e as funções de pensar, dirigir ou planejar. Esse conceito busca superar a simplificação da preparação para o trabalho, que muitas vezes é reduzida a seu aspecto operacional, despojada dos conhecimentos científico-tecnológicos que a fundamentam e de sua inserção histórico-social. Na perspectiva da formação humana, o objetivo é assegurar ao adolescente, jovem e adulto trabalhador, o direito a uma formação abrangente, capacitando-os para a compreensão do mundo e para atuarem como cidadãos plenamente integrados em sua sociedade política. Essa formação implica, nesse sentido, a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Frigotto; Ciavatta, 2005).

Nesse contexto, Oliveira (2009), ressalta que o Ensino Médio deve manter uma conexão direta com o que ocorre no mundo do trabalho, mas enfatiza que essa relação não deve ser confundida com uma submissão imediata às demandas do mercado de trabalho.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) oferecem uma perspectiva crítica que suscita questionamentos significativos ao afirmarem que a questão da formação humana "não tem origem nem se encerra exclusivamente no sistema educacional", afirmando que:

Em decorrência da divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1059).

Ainda segundo os autores, a fragmentação de áreas de conhecimento propicia disparidades, preconceitos e rejeições em relação a determinadas esferas, uma vez que esse pensamento é alimentado por uma concepção distorcida oriunda de um capitalismo extremamente competitivo e consumista. É crucial ressaltar que a busca por profissões e áreas consideradas "meritórias" muitas vezes ocorre em função da aceitação social, sendo visto como mais "digno" fazer parte de profissões consideradas elitistas, aquelas que envolvem atividades intelectuais em detrimento do trabalho manual. Moura, Lima Filho e Silva (2015) abordam esses elementos, questionando quais possibilidades existem, dadas essas condições, para a implementação de um ensino

omnilateral, e como confrontar essa realidade, permeando-a com a ideia de uma abordagem politécnica.

Os autores delineiam a importância da formação humana com base em uma interpretação dos ideais de Karl Marx, argumentando que a educação da classe trabalhadora deve abranger: em primeiro lugar, a educação mental (intelectual); em segundo lugar, a educação física, como a proporcionada em escolas de ginástica e pelo exercício militar; e, em terceiro lugar, a instrução tecnológica, que abrange os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, introduz a criança e o jovem no uso prático e na manipulação dos instrumentos fundamentais de todos os ofícios. E em relação a esses três aspectos mencionados, Moura, Lima Filho e Silva (2015) explicam que a indicação de Marx aponta para uma formação abrangente, visando um indivíduo respaldado por uma educação holística. Esses autores enfatizam que essa perspectiva foi assimilada na tradição marxiana sob o rótulo de politecnicidade ou educação politécnica, dado os próprios termos utilizados pelo autor e por importantes estudiosos de sua obra (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1060).



4 - O CONHECIMENTO MUSICAL COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO OMNILATERAL: DESAFIANDO A APROPRIAÇÃO HISTÓRICA PELA ELITE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA FEDERAL

A Proclamação da República, ocorrida no final do século XIX, representou o desfecho de uma série de transformações culturais, sociais, políticas e econômicas que permeavam a sociedade brasileira. Nesse contexto, o ensino das artes não ficou à margem dessas mudanças, começando a receber influências adicionais além da predominante influência europeia. O Rio de Janeiro, na qualidade de capital do país na época, emergiu como um dos principais centros de disseminação de modelos e práticas de ensino musical no Brasil. E a educação musical passa a manifestar-se por meio de duas vertentes: a do ensino formal, desenvolvido no ambiente escolar e a do ensino informal que, em contraste com o primeiro, ocorre fora desse contexto (Loureiro, 2003).

Ainda segundo Pereira (2012), no período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), a Educação Musical nas escolas brasileiras teve avanços significativos. O Decreto nº 19.890, de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, tornou a disciplina de música obrigatória no ensino secundário, marcando o início do Canto Orfeônico. Esse canto, com raízes no século XIX, tinha uma abordagem nacionalista, promovendo valores morais e cívicos. No entanto, o Artigo 75 da Lei 19.890/1931 revela a carência de professores qualificados para o ensino musical no nível secundário, indicando a necessidade de contratação de professores de música para o Colégio Pedro II. Nesse contexto, surge a Proposta Villa-Lobos, que reforçou o Canto Orfeônico, destacando sua ênfase no civismo em contraste com o canto coral, mais focado no desenvolvimento musical. O Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, conhecido como Reforma Capanema, consolidou o Canto Orfeônico no ensino secundário como disciplina obrigatória, ligada à Educação Moral e Cívica. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical. No entanto, somente em 1962 a Educação Musical foi formalmente introduzida, regulamentada pelo Parecer 383 e, posteriormente, pelo Decreto nº 61.400, de 22 de setembro de 1967.

A trajetória do ensino de música no Brasil é relevante para esta pesquisa, pois se entrelaça à história da educação profissional, desde a criação das

Escolas de Artes e Ofícios, em 1909, pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, ou ainda desde o Colégio das Fábricas de D. João VI, em 1809, até chegarmos à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro. A educação musical, em sua forma institucional, historicamente esteve associada ao ensino das artes direcionado aos filhos da classe dominante. Por outro lado, a educação profissional, desde suas origens, foi moldada por um caráter ora assistencialista, ora pela necessidade de atender à formação de mão de obra, particularmente acentuada com o surgimento e desenvolvimento da indústria nacional. Essa interação entre a educação musical e a educação profissional reflete a dualidade entre ensino propedêutico e ensino técnico profissional que moldaram a educação ao longo da história do Brasil.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criada durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, transformou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como parte dessa reestruturação, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Vinculada ao Ministério da Educação, a "nova" Rede foi composta pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- V - Colégio Pedro II (Brasil, 2008d, p. 1).

Mas, somente em 2012, com a publicação da Lei nº 12.677, o Colégio Pedro II (CPII) ampliou suas características pedagógicas ao integrar-se à Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico (RFEPCT). Essa integração possibilitou não apenas a oferta de educação básica, mas também a inclusão de cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*. A RFEPCT é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o CPII.

Nesse cenário, foi inaugurado o Curso Técnico em Instrumento Musical no Campus Realengo II, do Colégio Pedro II. Ao contrário de outros institutos

federais que começaram a oferecer o mesmo curso técnico, o Colégio Pedro II já possuía uma trajetória no ensino de música desde a sua fundação. Entretanto, agora, esse ensino precisa ser ofertado também em uma nova configuração, a da Rede Federal Profissional e Tecnológica que, em seus princípios, preconiza um projeto unitário de ensino médio.

De acordo com o artigo 6º, da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio incluem a integração entre o Ensino Médio e a preparação profissional, o respeito a valores éticos e políticos, a vinculação do trabalho à educação, a articulação entre Educação Básica e Profissional, a indissociabilidade entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a contextualização e flexibilidade nas estratégias educacionais, a relação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental local, o reconhecimento da diversidade, a autonomia das instituições na elaboração de projetos pedagógicos, a flexibilidade nos itinerários formativos, a identidade dos perfis profissionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre entes federados e o respeito ao pluralismo de ideias pedagógicas. Assim, a formação técnica integrada ao Ensino Médio passou a nortear a educação ofertada pela Rede Federal de Educação Técnica e Profissional, apontando para uma proposta educacional que remete à formação integral dos sujeitos.

Frigotto (2017) argumenta que a articulação entre a formação geral e técnica no EMI visa superar a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o intelectual, o que se reflete na organização curricular de cursos como o de música, que incluem teoria musical, prática instrumental e reflexões sobre cultura e sociedade.

Torna-se importante incorporar conceitos da teoria da reprodução social, destacando como as estruturas educacionais podem perpetuar as disparidades de classe e influenciar a mobilidade social, conforme Bourdieu (1970) cujas ideias sobre capital cultural, social e econômico são relevantes nesse contexto e examina as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade no sistema educacional, explorando como fatores socioeconômicos influenciam o sucesso escolar e como a escola muitas vezes reproduz as hierarquias sociais.

Williams (2011) abordou questões relacionadas à cultura, educação e sociedade e sua obra pode ser relevante para entender a formação técnica à luz das relações sociais.

Diante de tal cenário, além dos já mencionados, foram selecionados autores que adotam uma perspectiva crítica em relação à educação técnica, especialmente aqueles que analisam como as instituições educacionais contribuem para a reprodução de desigualdades sociais. Teóricos como Ciavatta (2005, 2014), Della Fonte (2018), Bezerra (2017), Ramos (2010, 2012, 2014), Kuenzer (2016), Moura (2014), Saviani (2011, 2019), entre outros, podem oferecer *insights* sobre a importância de uma educação emancipatória.

No âmbito das questões relacionadas à concepção e à implementação da proposta integrada, destacam-se obras que caracterizam tal iniciativa como um esforço para eliminar o que os autores no campo da Educação voltada para o mundo do trabalho identificaram como a "dualidade estrutural da educação brasileira". Essa dualidade no sistema educacional brasileiro pode ser descrita pela divisão da escola pública em duas correntes distintas: "um ensino secundário público direcionado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante voltado para a formação da classe trabalhadora" (Zotti, 2006, p. 6).

Ramos (2007) apresenta a visão do ensino médio integrado, centrada na concepção de uma escola unificada fundamentada no princípio da educação como um direito universal. Em seu texto, ele articula uma base teórica para esse modelo de escola, que busca oferecer uma educação que propicia a aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade até o momento e acesso amplo à cultura. Não se trata de uma educação voltada exclusivamente para o trabalho manual ou destinada apenas aos segmentos menos privilegiados.

Moura (2013) destaca a importância de compreender que a histórica dualidade estrutural no âmbito educacional não é originada pela escola, mas sim pela sociedade dual ou dividida na qual estamos inseridos, imposta pelo modo de produção capitalista. Em concordância com essa perspectiva, Grabowski (2006) salienta que o primeiro passo consiste em reconhecer que essa dualidade é um problema complexo em nossa história educacional e, por ser intrínseco à sociedade brasileira, é uma questão que requer abordagem política.

A formação integrada propõe a reunificação do ser humano, que está fragmentado devido à divisão social do trabalho entre as atividades executivas e as funções de pensar, dirigir ou planejar. Esse conceito busca superar a simplificação da preparação para o trabalho, que muitas vezes é reduzida a seu

aspecto operacional, despojada dos conhecimentos científico-tecnológicos que a fundamentam e de sua inserção histórico-social. Na perspectiva da formação humana, o objetivo é assegurar ao adolescente, jovem e adulto trabalhador, o direito a uma formação abrangente, capacitando-os para a compreensão do mundo e para atuarem como cidadãos plenamente integrados em sua sociedade política. Essa formação implica, nesse sentido, a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Frigotto; Ciavatta, 2005).

Nesse contexto, Oliveira (2009), ressalta que o Ensino Médio deve manter uma conexão direta com o que ocorre no mundo do trabalho, mas enfatiza que essa relação não deve ser confundida com uma submissão imediata às demandas do mercado de trabalho.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) oferecem uma perspectiva crítica que suscita questionamentos significativos ao afirmarem que a questão da formação humana "não tem origem nem se encerra exclusivamente no sistema educacional", afirmando que:

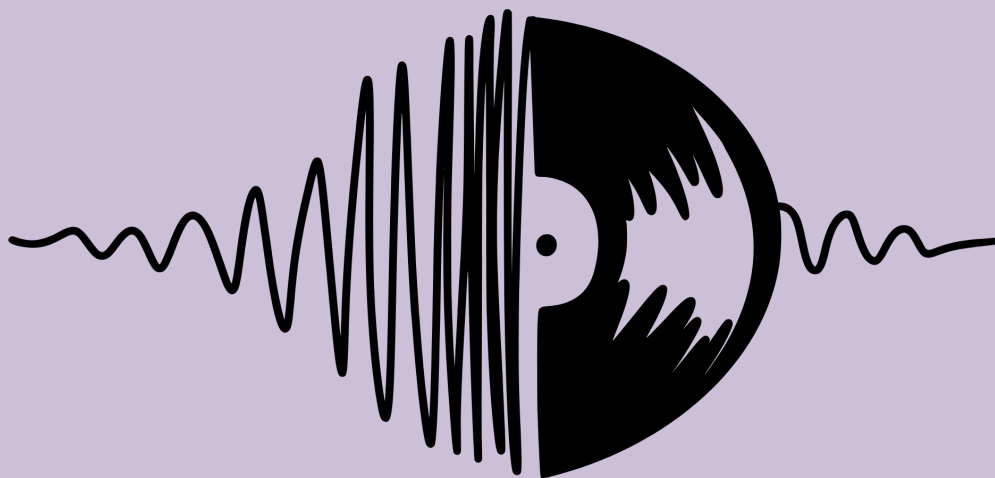
Em decorrência da divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1059).

Ainda segundo os autores, a fragmentação de áreas de conhecimento propicia disparidades, preconceitos e rejeições em relação a determinadas esferas, uma vez que esse pensamento é alimentado por uma concepção distorcida oriunda de um capitalismo extremamente competitivo e consumista. É crucial ressaltar que a busca por profissões e áreas consideradas "meritórias" muitas vezes ocorre em função da aceitação social, sendo visto como mais "digno" fazer parte de profissões consideradas elitistas, aquelas que envolvem atividades intelectuais em detrimento do trabalho manual. Moura, Lima Filho e Silva (2015) abordam esses elementos, questionando quais possibilidades existem, dadas essas condições, para a implementação de um ensino omnilateral, e como confrontar essa realidade, permeando-a com a ideia de uma abordagem politécnica.

Segundo Bezerra (2017), o processo de formação profissional não pode ser confundido com a mera aquisição dos conteúdos e habilidades técnicas que

são entendidos como imprescindíveis para a inserção, como mão-de-obra, nos diversos setores produtivos relacionados à música. Portanto, todo processo escolar de ensino e aprendizagem de instrumento musical necessita contribuir primordialmente para o processo de formação do ser humano, apropriando-se dos conhecimentos que ampliam e aprofundam sua percepção e entendimento das questões que compõem sua vida, sejam elas estéticas, éticas, científicas etc. Para isso, torna-se necessária a junção da competência técnica aos aspectos humanos, éticos, sociais e políticos.

Os autores delineiam a importância da formação humana com base em uma interpretação dos ideais de Karl Marx, argumentando que a educação da classe trabalhadora deve abranger: em primeiro lugar, a educação mental (intelectual); em segundo lugar, a educação física, como a proporcionada em escolas de ginástica e pelo exercício militar; e, em terceiro lugar, a instrução tecnológica, que abrange os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, introduz a criança e o jovem no uso prático e na manipulação dos instrumentos fundamentais de todos os ofícios. E em relação a esses três aspectos mencionados, Moura, Lima Filho e Silva (2015) explicam que a indicação de Marx aponta para uma formação abrangente, visando um indivíduo respaldado por uma educação holística. Esses autores enfatizam que essa perspectiva foi assimilada na tradição marxiana sob o rótulo de politecnia ou educação politécnica, dado os próprios termos utilizados pelo autor e por importantes estudiosos de sua obra (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1060).



4.1 - A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o Curso Técnico em Instrumento Musical na Expansão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico (RFEPCT)

Partindo do momento de implantação da Rede de Educação Profissional no Brasil, conforme salientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, observava-se que o desenvolvimento intelectual proporcionado pela educação acadêmica era considerado dispensável para a maior parte da população e para a formação destinada à mão-de-obra. Nessa perspectiva, não se reconhecia uma conexão entre a educação escolar e o mundo do trabalho (Brasil, 1999b).

A Rede de Educação Profissional, criada sob essa premissa, formalizou a chamada "dualidade estrutural" da educação brasileira. Essa dualidade se caracteriza pela oferta de uma formação mínima para a parcela da população que depende do trabalho, uma formação limitada aos conhecimentos necessários para a execução de uma ocupação exigida pelos empregadores do mercado de trabalho. Essa oferta contrasta com a formação intelectual de natureza propedêutica, disponibilizada nas escolas não profissionais e destinada àqueles que planejam ingressar no mercado de trabalho somente após a conclusão dos estudos, geralmente no Ensino Superior. Portanto, pode-se afirmar que a base que fundamentou o desenvolvimento do ensino técnico e profissionalizante no Brasil foi moldada por um processo guiado pela dualidade estrutural da escola brasileira. Este modelo resultou na exclusão e marginalização daqueles que necessitam conciliar estudo e trabalho, estabelecendo uma divisão que perpetua desigualdades e desafios para o acesso à educação técnica e profissionalizante no país.

Ao analisar a natureza das iniciativas direcionadas à esfera educacional, percebe-se que a interação entre Estado, educação e políticas educacionais se manifesta por meio de processos e dinâmicas complexas, os quais espelham a historicidade das relações sociais em sua amplitude, incluindo prioridades e formas ideológicas. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a "dualidade estrutural, que resultou na criação de duas redes distintas ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na organização da sociedade,

evidenciando as relações entre capital e trabalho" (Kuenzer, 2016).

Não é coincidência que as políticas educacionais, enquanto políticas públicas, evidenciem conflitos entre os interesses das diversas classes sociais, como os trabalhadores versus empregadores.

Desde a criação das Escolas de Artífices no governo de Nilo Peçanha em 1909, duas décadas após a Proclamação da República, que se reflete a preocupação com o crescimento populacional nas cidades e os desafios enfrentados pelas classes proletárias. Há uma ênfase na necessidade de facilitar o acesso dessas classes aos meios que lhes permitam superar as dificuldades crescentes na busca pela sobrevivência urbana.

Nessa perspectiva, em 1910, foram instituídas escolas em 19 estados brasileiros, não contemplando o Distrito Federal (na época a cidade do Rio de Janeiro), que já contava com o Instituto Profissional Masculino e o Rio Grande do Sul, onde o Instituto Parobé estava em funcionamento. Ambas as instituições já possuíam uma estrutura organizacional e propósitos alinhados aos requisitos estabelecidos para as novas escolas. Dessa maneira, instaurava-se uma "ordem social" ao direcionar as camadas populares para uma formação que claramente servia aos interesses da elite. Essa abordagem transformava as instituições educacionais em instrumentos do Governo, sendo utilizadas na implementação de uma política de cunho moral-assistencialista, com o objetivo de exercer controle social (Pereira, 2012).

Para compreender tal cenário, é essencial recordar que as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) foram estabelecidas duas décadas após a abolição da escravatura no Brasil. A transição das relações escravistas de produção para o trabalho livre, que gradualmente se efetivou nesse período, revelou-se de maneira particularmente excludente. Conforme observado por Theodoro (2008), ao final do século XIX já se vislumbrava o início de um processo de concentração da pobreza e exclusão nas cidades, resultante da chegada significativa de contingentes de ex-escravizados.

Podemos afirmar que, além de desempenhar importante papel no controle social, as EAAs também surgiram para atender à demanda, mesmo que incipiente em alguns estados, das emergentes indústrias brasileiras. Isso ocorreu em um momento em que o país ingressava em uma fase de crescimento econômico, manifestando uma necessidade concreta por profissionais mais

especializados. Nesse contexto, a educação escolar assume uma nova dimensão, sendo percebida como uma ferramenta de impacto significativo na concretização da transição da economia nacional, que buscava se distanciar da condição de "República dos Plantadores" – fase marcada pelo início da República no Brasil (1889 – início do século XX), caracterizado pela predominância da monocultura do café, influência política das elites agrárias. Essa mudança era impulsionada pela urgência de modernização nos métodos produtivos e essa modernização incluía a substituição do trabalho escravo pelo assalariado, a incorporação de maquinaria e o influxo de capitais europeus no Brasil. Essa transformação econômica fundamenta a complexidade da questão educacional nacional, que precisava ajustar-se à nova ordem mundial em desenvolvimento.

Em 1911, as EAAs passaram por alterações substanciais por meio do Decreto nº 9.070, de 25 de outubro, durante o governo de Hermes da Fonseca, sob a liderança do Ministro Pedro Toledo. O regulamento resultante, conhecido como "Regulamento Pedro Toledo", estabeleceu modificações significativas, incluindo a limitação da duração dos programas das oficinas para quatro anos – Art. 4º, a faixa etária de atendimento entre 12 e 16 anos – Art. 7º, e uma maior especificação das responsabilidades de cada membro da escola – Art. 12º (Brasil, 2012).

Esse regulamento orientou a prática das EAAs até 1918, um período durante o qual o Brasil testemunhou um notável crescimento no número de indústrias. Esse desenvolvimento também foi observado em escala nacional, visto que, em 1907, o número de estabelecimentos industriais e oficinas aumentou de 3.258 para 13.336 em 1920, como destacado por Pimentel e Souza Junior (2012).

O avanço industrial gradualmente modifica a dinâmica e a rotina das EAAs, de modo que, até 1918, o Regulamento Pedro de Toledo já não atendia às novas demandas provenientes dos setores produtivos. Nesse cenário, durante o governo de Wenceslau Braz Pereira Gomes, o Ministro Antônio Carlos Ribeiro de Andrada assina a Lei nº 3.454, em 6 de janeiro de 1918. O artigo 97 (parágrafo 3º, inciso III) desta lei determina o aumento dos recursos a serem investidos para "rever os regulamentos das escolas de aprendizes artífices para, sem exceder as verbas orçamentárias, melhorar-lhes o funcionamento e harmonizá-lo com a

criação dos cursos noturnos" (Brasil, 2012).

Sancionada a referida Lei, ainda em 1918, o novo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, por meio do Decreto nº 13.064, de 12 de junho daquele ano, propõe um novo regulamento com o objetivo de impulsionar o funcionamento das escolas. Algumas alterações significativas incluem a realização da matrícula em dois momentos devido à baixa demanda de alunos ingressantes, o acréscimo de serventes ao quadro de funcionários e a redução da idade mínima para ingresso, que volta para os 10 anos estabelecidos em 1909, mantendo-se o ingresso até os 16 anos. Nesse contexto, a idade mínima para o início da profissionalização, assim como a presença de crianças nos ambientes de trabalho, já eram motivo de controvérsia na classe trabalhadora, relacionando-se diretamente com questões materiais ligadas à subsistência familiar (Bezerra, 2017).

Conforme o exposto, constatamos que, em sua primeira década de funcionamento, as EAAs efetivamente assumiram um caráter moral-assistencialista, alinhando-se aos interesses das classes dominantes por meio do controle social das camadas populares e da busca por uma "adequada inserção profissional" (Bezerra, 2017). Em 1920, visando promover alterações no ensino técnico-profissional, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, instituiu a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

As atividades desenvolvidas por esse serviço culminaram na portaria assinada em 13 de novembro de 1926, pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio da época, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, que estabeleceu a Consolidação dos dispositivos concernentes às EAAs. Este documento provocou três mudanças substanciais nas escolas: a implementação de um currículo único, a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico (responsável pela fiscalização e padronização das EAAs) e a formalização legal do conceito de industrialização da escola, que autorizava o diretor a aceitar encomendas de particulares e repartições públicas.

A partir do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, foram adotados procedimentos racionalizadores do ensino e da produção dentro das EAAs, alinhados às aspirações tayloristas, baseadas no sistema de organização do trabalho fundamentado na divisão de tarefas, cuja execução é previamente

analisada e planejada para otimizar a produtividade e originado a partir das ideias de Frederick W. Taylor (1856-1915), considerado o precursor da Organização Científica do Trabalho (OCT). Batista (2008) retrata que o Taylorismo se caracteriza pelas normas, princípios e leis "científicas" da administração do trabalho, focalizando principalmente na exploração máxima da força de trabalho. Essa abordagem envolve um estudo meticuloso do tempo e dos movimentos, destacando-se a separação crucial entre os momentos de planejamento e execução do trabalho.

No entanto, a proposta de industrialização das escolas foi alvo de críticas devido à difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção. E, conforme as observações de Batista (2008), Bezerra (2017) realiza um levantamento atestando que a demanda por uma maior divisão de tarefas e uma adaptação mais direta ao crescimento e diversificação de setores como o químico, metalúrgico, cimento e de tabacaria na década de 1920 no Brasil era evidente e necessária. Contudo, somente com a Revolução de 1930, o país efetivamente deixa de ser predominantemente agrícola, lançando as bases para sua constituição como uma nação industrial.

Em 1930, as EAAs foram subordinadas ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, conforme estabelecido pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro. Nesse novo contexto, passaram a ser supervisionadas pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico, sob a coordenação do engenheiro Francisco Montojos. Diante de uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Bezerra (2017) destaca que no início da República, o ensino secundário, normal e superior estava sob a competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, enquanto o ensino profissional era atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A fusão dessas áreas no mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública, a partir da década de 1930, foi mais formal do que efetiva, não promovendo a necessária interação entre os campos acadêmico e profissional. Naquela época, o foco principal do Ministério da Educação era educacional, enquanto o da Saúde Pública era predominantemente assistencial, embora já se reconhecesse a importância da formação profissional diante do surgimento de novos postos de trabalho devido aos processos crescentes de industrialização e urbanização.

A legislação educacional para os cursos superiores, ensino secundário e ensino comercial (ensino médio profissionalizante) foi reestruturada durante a Reforma Francisco Campos, que centralizou essas questões no âmbito federal. O ensino secundário, por exemplo, passou a adotar o currículo seriado, frequência obrigatória e uma divisão em dois ciclos: fundamental (cinco anos) e complementar (dois anos). Era necessário concluir o ensino secundário para ingressar em algumas instituições de ensino superior. Os colégios secundários oficiais foram equiparados ao Colégio Pedro II, mediante inspeção federal, proporcionando oportunidades semelhantes para as escolas particulares que se adequassem às normas e se submetessem à mesma inspeção. Portanto, o ensino secundário passou a ser considerado preparatório para a carreira universitária e um meio de distinção para a elite, configurando-se como um símbolo de classe (Pereira; Passos, 2012, p. 79).

Ao analisar o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que organizou o ensino secundário, Penna (2012) observa que, apesar de reestruturar profundamente esse nível de ensino, o decreto manteve um caráter elitista, refletido na dificuldade significativa de acesso. A oferta crescente de ensino primário não era equitativa em termos regionais, concentrando-se principalmente em áreas urbanas, num país predominantemente agrário e com altos índices de analfabetismo.

O ensino técnico comercial passou por uma reestruturação, sendo agora composto pelo curso propedêutico e uma variedade de cursos técnicos, abrangendo secretariado, guarda-livros, administração-vendas, atuária, perito-contador, juntamente com um curso superior em administração e finanças, e um curso elementar para auxiliar no comércio. Para ingressar no curso propedêutico, os candidatos deveriam submeter-se a exames de admissão ou possuir o certificado de aprovação na 1ª série do curso secundário, com idade mínima de 12 anos. A duração do curso propedêutico era de 3 anos. Quanto aos cursos técnicos, o ingresso exigia o certificado de conclusão do curso propedêutico ou certificado de aprovação na 5ª série do curso secundário, com duração variável de 2 a 3 anos, dependendo da habilitação escolhida (Pereira; Passos, 2012).



No que diz respeito às proposições e ao impacto gerado pela Reforma Francisco Campos, conforme a análise de (Zotti, 2006), pela primeira vez, uma reforma abrangente atingiu diversos níveis de ensino (secundário, comercial e superior), sendo aplicada em todo o território nacional. Nesse contexto, foi estabelecido o sistema universitário no Brasil, por meio do Estatuto das Universidades e da organização da Universidade do Rio de Janeiro.

O ensino secundário passou por uma reformulação com foco em uma formação propedêutica para o ensino superior, enquanto os cursos técnico-profissionais deram origem ao ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, sendo um privilégio exclusivo daqueles que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos introduziu um projeto educacional diferenciado, delineando uma educação voltada "para pensar" e outra "para produzir" (Zotti, 2006).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a reforma desempenhou um papel significativo na consolidação da dualidade estrutural que marca a história da educação profissional no Brasil desde sua institucionalização com a criação das EAAs. Nesse contexto, as medidas voltadas para a formação dos trabalhadores geralmente são estabelecidas com base nos interesses da classe economicamente dominante.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva de educação fragmentada e excludente, muito bem observado por Kuenzer (2016), que com o propósito de preparar as futuras lideranças, encarregadas de desempenhar funções intelectuais, criou-se as escolas de educação geral, focadas no ensino das artes, literatura e cultura universal. Em contrapartida, as escolas profissionais foram designadas para formar as gerações de trabalhadores. Ainda segundo Kuenzer (2016), esse modelo dualista, que "determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma de organização da sociedade, refletindo as relações entre capital e trabalho".

Com a análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) – implantado e instituído nas redes públicas e privadas de educação profissional, através da Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008 (Brasil, 2012) – do Curso de Instrumento Musical, Ciavatta (2014) e Leite (2014) ressaltam a carência de reflexões e críticas em relação a certas diretrizes impostas de forma vertical pelo

Ministério da Educação. Essas instruções, conforme observado pelos autores, não se alinham devidamente à realidade institucional, falhando em contribuir efetivamente para o avanço da formação oferecida. E examinando a subordinação dos PPCs analisados ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), lança-se uma reflexão profunda sobre esse fenômeno e destaca-se a excessiva conformidade desses projetos às diretrizes nacionais, levantando questionamentos sobre os impactos dessa submissão na autonomia e na capacidade das instituições de ensino, em proporcionar uma formação que atenda às especificidades locais e às demandas da comunidade acadêmica.

Os autores destacam ainda que a falta de questionamento e adaptação crítica às diretrizes do Ministério da Educação pode resultar em um distanciamento entre a proposta pedagógica formal e a realidade das instituições de ensino. Esse descompasso, segundo Ciavatta (2014), pode comprometer a eficácia do processo educacional, dificultando a promoção de uma formação que seja verdadeiramente relevante e contextualizada.

Já a reflexão de Leite (2014) destaca a importância, não apenas de seguir as diretrizes nacionais, mas também de promover um diálogo constante entre as políticas educacionais e a realidade institucional. A capacidade de adaptação e crítica por parte das instituições de ensino, especialmente nos cursos técnicos, é crucial para assegurar que a formação oferecida seja não apenas em conformidade com as normativas, mas também capaz de atender às demandas locais, promovendo, assim, um ensino mais efetivo e pertinente.

A integração do conhecimento nos cursos técnicos de instrumento musical desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes da rede pública federal. Este processo, contudo, requer uma abordagem cuidadosa, considerando diversos elementos para garantir sua efetividade e abrangência. Neste contexto, é importante explorar a interconexão entre o acesso democrático, a diversidade musical, a contextualização histórica e cultural, o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas, a integração com outras disciplinas, o estímulo à expressão individual, a inclusão e equidade, as parcerias com comunidades locais e o estímulo à pesquisa e inovação (Pimentel; Souza Junior, 2012).

Para Ciavatta (2014) o acesso democrático, primeiro e fundamental princípio, não se limita à matrícula; envolve uma oferta inclusiva que abrange bolsas, equipamentos subsidiados e transporte adequado. Este aspecto é essencial para assegurar que a música seja acessível a todos, independentemente de sua situação socioeconômica, contribuindo para a diversificação e democratização do conhecimento musical.

A diversidade musical, por sua vez, segundo Ramos (2010), vai além da mera inclusão de estilos. É necessário criar um currículo que abranja tanto as tradições musicais quanto as expressões contemporâneas. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver uma compreensão abrangente da riqueza cultural e histórica da música, promovendo uma formação integral e contextualizada.

A contextualização histórica e cultural não apenas enriquece o entendimento dos estudantes sobre a música, mas também os capacita a compreender as complexas interações entre a música e a sociedade ao longo do tempo (Bezerra, 2017). Esse enfoque histórico contribui para uma formação crítica e consciente, fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A busca pelo equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades técnicas e cognitivas, de acordo com Savianni (2011), é central. Além da destreza instrumental, os estudantes devem cultivar habilidades analíticas, críticas e criativas. Este equilíbrio é essencial para uma formação omnilateral, onde as habilidades práticas são complementadas por uma compreensão profunda e reflexiva da música. A inclusão e equidade, segundo Bezerra (2017), não devem ser apenas metas, mas sim características intrínsecas ao ambiente do curso. A implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e adaptações para necessidades especiais é crucial para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades prévias, tenham igualdade de oportunidades na educação musical.

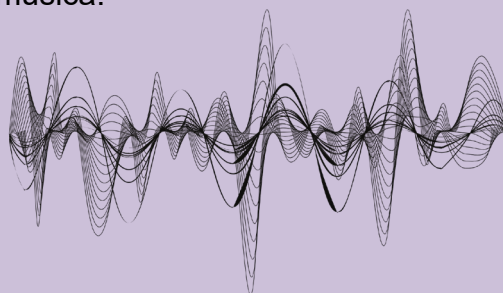
A integração com outras disciplinas, segundo Moura (2014), é um componente-chave para alcançar uma visão omnilateral do conhecimento musical. Ao conectar a música com diversas áreas acadêmicas, os estudantes percebem a música como parte integrante de uma formação mais ampla, promovendo uma abordagem omnilateral e interdisciplinar.

O estímulo à expressão individual, por meio de projetos individuais, composições próprias e oportunidades para apresentações públicas, fomenta a criatividade e a autoexpressão dos estudantes. Isso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de indivíduos completos e autênticos (Della Fonte, 2018).

As parcerias com comunidades locais oferecem uma perspectiva prática da música, conectando os estudantes com a rica cena musical ao seu redor. Essa interação prática enriquece a experiência educacional, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda da aplicação prática do conhecimento musical (Kuenzer, 2016).

O estímulo à pesquisa e inovação envolve não apenas a reprodução de conhecimentos musicais existentes, mas a busca por novas abordagens e experimentações. Esse aspecto contribui para a formação de pensadores críticos e inovadores, promovendo uma mentalidade investigativa e progressista entre os estudantes. Em síntese, a integração do conhecimento musical nos cursos técnicos de instrumento, quando abordada com uma compreensão omnilateral, considerando os diversos princípios mencionados, pode ser uma ferramenta poderosa para proporcionar uma formação integral, omnilateral e politécnica aos estudantes da rede pública federal. Essa abordagem multifacetada não apenas enriquece a educação musical, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos indivíduos envolvidos.

Theodoro (2008) aborda a questão da oferta de formação técnica em música para a classe trabalhadora sob a perspectiva das políticas de educação profissional e técnica no contexto brasileiro, destacando a importância dessas políticas para garantir o acesso equitativo à formação musical de qualidade para indivíduos de todas as origens socioeconômicas, examinando como as políticas de educação profissional têm evoluído ao longo do tempo e quais são os desafios específicos enfrentados pelas classes trabalhadoras em busca de formação técnica em música.



Além disso, analisa a qualidade do ensino oferecido nos cursos técnicos de música, investigando aspectos como a formação dos professores, a infraestrutura das instituições de ensino e as oportunidades de prática e estágio oferecidas aos alunos, examinando as perspectivas de emprego para os graduados desses cursos, considerando as demandas do mercado de trabalho e os desafios enfrentados pelos recém-formados na busca por emprego estável e bem remunerado.

Concentrado no contexto das escolas públicas brasileiras e na incorporação da música ao currículo educacional, Pereira (2012) examina como a música é ensinada nessas escolas, considerando aspectos como carga horária, conteúdo programático e metodologias de ensino, discutindo os recursos disponíveis para o ensino de música nas escolas públicas, como instrumentos musicais, materiais didáticos e espaços adequados para a prática musical, abordando a formação inicial e contínua dos professores de música nas escolas públicas, destacando a importância da capacitação pedagógica e musical dos docentes, de modo a identificar os principais desafios enfrentados pela educação musical nessas escolas, como a falta de reconhecimento da importância da música no currículo escolar, a rotatividade de professores e a falta de continuidade nos projetos educacionais.

As relações entre educação, trabalho e desigualdade social, oferecendo uma análise crítica do contexto educacional e do mercado de trabalho, são discutidas por Kuenzer (2016). As políticas de educação profissional estão relacionadas às desigualdades sociais, destacando como o acesso à formação técnica em música é distribuído entre diferentes grupos socioeconômicos. As características do mercado de trabalho na indústria musical, identifica os principais setores de atuação e as demandas por profissionais qualificados. A relação entre a formação técnica em música e a formação integral do aluno, que desenvolve nesse indivíduo habilidades técnicas e visão de mundo crítica, capacitando-o a agir de forma consciente no mundo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



4.2 - A Cultura e a Educação como Estruturas de Dominação

Gramsci (1978) sustenta que o ser humano é um ser histórico e cultural, desse modo ao mesmo tempo que constrói cultura ele é construído por ela. Essa perspectiva dialógica insere os sujeitos em uma dinâmica de disputas pelos entendimentos vigentes, trazendo um caráter provisório para o mundo. Nossa investigação destaca o debate em torno do Curso Técnico em Instrumento Musical, o que exige uma reflexão inicial sobre como essas disputas ocorrem no contexto da cultura, bem como os entendimentos sobre ela, que serão explorados ao longo desta dissertação. Chauí (2000) nos ajuda ao evidenciar três grandes entendimentos sobre o termo cultura e a forma como o ser humano se insere nesse debate.

A primeira, trazida pela autora e que assumimos em alguns momentos, é aquela ligada ao significado do verbo latino *colere*, cultivar, criar, cuidar e tomar conta. Esse entendimento de cuidado do ser humano com a natureza se conecta a outras questões quando pensamos no termo agricultura e a forma como as civilizações conectavam o cuidado com a natureza e com os deuses, assumindo culto como cuidado com a alma e com as crianças em sua educação e formação. Perceba que tais entendimentos consolidam a cultura como o cultivo ou a educação do espírito dos sujeitos para que eles pudessem se tornar membros virtuosos da sociedade através do aprimoramento de qualidades consideradas até então como inatas como caráter, índole e temperamento.

A segunda que a autora nos orienta é a nascida a partir do século XXVIII, em que cultura passa ser assumida como resultados de uma determinada formação, expressos em obras, feitos ações individuais ou institucionais, tornando sinônimo de civilização. Nesse contexto os processos educativos acrescentam conhecimentos e fazeres à primeira natureza dos sujeitos.

E o terceiro entendimento é o construído pela antropologia em que cultura se assume como um conjunto de práticas, comportamentos e ações que disputam os entendimentos, criam ordem simbólica sobre as coisas, transferindo caráter provisório ao mundo, em que ao mesmo tempo que construímos cultura, somos construídos por ela.

As abordagens de Pierre Bourdieu e Raymond Williams sobre a cultura e a educação como estruturas de dominação são fundamentadas em conceitos-chave como *habitus* e estruturas de sentimento, respectivamente em suas obras. Embora tenham diferentes origens e perspectivas teóricas, ambos oferecem insights valiosos sobre como essas instituições perpetuam desigualdades sociais e mantêm estruturas de poder.

É evidente a semelhança entre esses conceitos, pois ambos tentam descrever uma forma de consciência prática adquirida pelos indivíduos por meio de processos específicos de socialização. Enquanto Bourdieu associa o *habitus* à experiência vivida dentro de um campo específico, Williams relaciona essa consciência à formação dentro de grupos culturais. Ambos os conceitos abordam conjuntos de valores compartilhados que aproximam e afastam agentes sociais, gerando tanto solidariedade quanto rivalidades (Freire, 2015).

Ainda segundo Freire (2015), apesar das diferenças entre as abordagens, os conceitos dos autores não tendem a favorecer nem a reprodução social nem a mudança, mas, ao contrário, buscam explicar esses fenômenos como parte de um jogo dialético.

De acordo com Passiani (2008), Bourdieu demonstra em suas análises como a cultura e a educação são utilizadas pelas elites para exercer e perpetuar sua dominação sobre as classes menos privilegiadas. Por meio de conceitos como capital cultural (conhecimentos e habilidades musicais, saberes e competências legitimados e materializados pela posse do diploma), *habitus* (conjunto de práticas e [...] ideologias características de um grupo de agentes) e violência simbólica (tipo de violência não física que se manifesta no diferencial de poder entre grupos sociais), Bourdieu (2005, p. 191) argumenta que as instituições educacionais, ao invés de serem igualitárias, na verdade reproduzem e reforçam as desigualdades sociais existentes. O sociólogo destaca como o acesso desigual ao capital cultural, que é transmitido principalmente através de experiências familiares e extraescolares, perpetua a divisão entre classes sociais e influência na trajetória educacional dos indivíduos.



Conforme a análise de Filmer (2009), Williams argumenta que a cultura, incluindo a literatura e outras formas de expressão artística, desempenha um papel central na formação de identidades e na reprodução das estruturas sociais. Ele critica a ideia de uma cultura "dominante" imposta pelas elites, defendendo a ideia de que as culturas são dinâmicas e refletem as experiências e perspectivas de diversos grupos sociais. Williams destaca como a educação pode ser uma ferramenta tanto de emancipação quanto de controle, dependendo de como é estruturada e quem a controla.

Na mesma linha das interpretações de Filmer (2009), que destaca a preocupação de Williams em investigar as transformações sociais e sua interação com a literatura e arte, Cevalco (2001) de forma mais matizada, acredita que a concepção de estrutura de sentimentos pode ser empregada para analisar principalmente o pensamento e as instituições daqueles que não fazem parte do grupo dominante na arte e literatura, nem servem à ordem estabelecida ou ao status quo estético vigente em um dado momento histórico.

Nesse contexto, o conceito se torna uma ferramenta para examinar os fluxos emergentes do processo social. As mudanças nas estruturas de sentimentos, expressas nas obras de arte, precedem as mudanças mais óbvias nos relacionamentos formais entre as instituições, atuando como uma espécie de antena que detecta as ondas de mudança antes de serem percebidas por outros. Em outras palavras, a estrutura de sentimentos refere-se ao momento anterior à emergência de uma nova forma cultural ou a uma forma cultural já alterada (Filmer, 2009).

Cevalco (2001) complementa e, para a autora, a estrutura de sentimento é uma reação às mudanças específicas na organização social que representa a articulação do emergente, ou seja, aquilo que escapa ao controle da hegemonia. É importante ressaltar que a hegemonia atua sobre o emergente por meio de processos de incorporação, nos quais transforma muitas dessas articulações para preservar sua posição dominante e centralidade de sua influência.

Nos estudos educacionais de Bourdieu (1998, p.41) é evidenciado, através de uma vasta pesquisa, que a escola – ao contrário de alguns que a tinham como um motor de mudança social – na verdade operava como um agente de conservação social. Baseado em uma investigação sociológica detalhada, alimentada por uma rica base estatística e interpretação meticulosa,

o autor revela como a trajetória escolar dos alunos franceses, na época, era caracterizada por diversos mecanismos de exclusão e escassas oportunidades de acesso educacional. Estes mecanismos e oportunidades limitadas resultavam, segundo ele, de um recrutamento aristocrático, gerado por mecanismos objetivos de exclusão, mascarados pela ideologia do dom, que efetivamente operava com base na suposta habilidade e esforço individuais do aluno, enquanto ocultava os mecanismos sociais subjacentes de recrutamento escolar e transmissão de capital cultural (Bourdieu, 1998, p.45).

Por um lado, o recrutamento escolar era fundamentado em um sistema de seleção que valorizava mais o sucesso social do que o sucesso acadêmico. Bourdieu aponta que, de modo geral, o sistema exigia do aluno um conhecimento e um conjunto de informações que muitos não possuíam e não podiam oferecer. O sociólogo francês argumenta que apenas uma pequena parcela dos alunos possuía o capital cultural exigido pela escola. Por outro lado, a transmissão desse capital cultural era mais aceitável quando adquirido em experiências extraescolares, através da chamada cultura livre. Essa transmissão ocorria de forma inconsciente e sem esforço metódico, através de atividades lúdicas e práticas incentivadas pela família, como idas ao teatro e cinema, viagens e hábitos de leitura. No entanto, essa cultura livre era distribuída de forma desigual entre os estudantes de diferentes classes sociais (Passiani, 2008).

Nas famílias com maior capital cultural, uma série de atitudes e comportamentos em relação à escola se desenvolvia naturalmente, incluindo a valorização da instituição e a assimilação tranquila de seus valores, ao passo que jovens com pouco capital cultural estavam marcados pelo fracasso escolar. Essa distribuição desigual do capital cultural também influenciava na formação do gosto estético. Indivíduos com maior capital cultural demonstravam maior familiaridade com a cultura legitimada pela escola e maior disposição em relação a ela, o que facilitava a assimilação dos códigos estéticos considerados legítimos e o desenvolvimento do prazer estético. Essa educação dos sentidos permitia o desfrute das obras artísticas, sejam elas da pintura, literatura, música ou de outras formas (Bourdieu, 1983, p. 109).

Exemplificando através de uma perspectiva crítica em relação à concepção de talento musical inato ou dom, compreendendo o desenvolvimento da habilidade artística como um elemento socialmente construído. Nesse sentido,

a sociologia da educação de Bourdieu (1998) aborda as doutrinas inatistas como promotoras de uma "ideologia do dom". Para este pensador, o dom é um meio ideológico utilizado pela elite para justificar as diferenças econômicas e sociais como desigualdades naturais, retratando os membros das classes desfavorecidas como naturalmente carentes de mérito e talento. Na realidade, o que acontece é que as classes dominantes acumulam determinados conhecimentos, os transmitem a suas futuras gerações e fazem uso do processo educativo para reforçar e legitimar os entendimentos vigentes sobre o que será considerado bom, de qualidade e o que fará parte do que é ruim e desnecessário.

Em certo sentido, a dominação simbólica – construída através dos entendimentos e ao cultivo de um suposto bom gosto – ocorre quando as classes e frações sociais dominadas incorporam uma certa boa vontade cultural ou uma pretensão cultural, cuja intensidade varia de acordo com o grau de familiaridade com a cultura legítima (Bourdieu, 1983, p. 120). Em outras palavras, quanto mais distante das camadas superiores da sociedade, menor é a disposição cultural, enquanto, à medida que nos aproximamos das frações que ocupam o topo da escala social, menor é essa boa vontade cultural (Freire, 2015).

Com base nas análises de Freire (2015) sobre as afirmações de Bourdieu, é perceptível, portanto, uma hierarquização dos conhecimentos promovida e legitimada pela escola em seus diversos níveis. Esta hierarquização classifica e divide as obras artísticas em legítimas e não-legítimas, e o gosto estético em bom e mau gosto. Tal distinção não se limita mais à posse de bens materiais, mas se estende aos bens simbólicos. A distinção de classe, assim, divide a sociedade entre aqueles que possuem e aqueles que não possuem cultura, reproduzindo, dessa forma, a dominação de classe no âmbito cultural.

Por meio dos conceitos de campo e *habitus*, Bourdieu busca transcender a falsa dicotomia entre "indivíduo" e "sociedade", destacando a importância de se considerar as condições sociais de atuação do sujeito dentro do campo em que está inserido. Em outras palavras, ao examinar as regras que regem o campo artístico, por exemplo, Bourdieu (1983) argumenta que tais regras não são obstáculos à prática criativa do agente, mas sim condições que permitem sua expressão, uma vez que o agente as internaliza, formando seu *habitus*. Assim, o *habitus* que o agente adquire em diferentes campos ao longo de sua socialização - um processo contínuo ao longo da vida - não apenas o prepara

para reproduzir e obedecer às regras estabelecidas, mas também o capacita a instigar mudanças. Bourdieu sugere que o habitus sempre contém uma capacidade criativa, permitindo ao agente encontrar respostas e soluções para situações imprevisíveis e imponderáveis.

Segundo Cevalco (2001), para Williams a cultura se torna um espaço e uma instância de dominação, onde a burguesia realiza e reafirma sua hegemonia de classe. Seguindo uma tradição marxista que remonta a Marx e passa por Gramsci, o pensamento de Williams reconhece que a dominação de classe depende da legitimação do próprio sistema de dominação e isso é alcançado pela universalização dos sentidos e valores de uma classe em relação à sociedade como um todo. Isso é alcançado pela universalização dos sentidos e valores de uma classe em relação à sociedade como um todo. Ao impor seus valores e significados como universais, uma classe estabelece sua hegemonia. E, é claro, para manter sua posição dominante, é necessário construir entendimentos que trabalhem nas disputas pela hegemonia de modo a favorecê-los.

Williams enxerga na produção cultural, especialmente na literatura, um dos meios pelos quais esses valores e sentidos são universalizados. Por isso, ele se preocupa em questionar – e ensinar a questionar – o que comumente é chamado de tradição. Para ele, a tradição não passa de um processo seletivo, tanto de obras quanto de autores, e, portanto, busca desmontar qualquer hierarquização dos conhecimentos e dos gostos estéticos, similarmente ao que Bourdieu faz. Williams argumenta que a classe dominante controla a tradição, estabelecendo o que foi chamado por ele de "tradição seletiva" (Williams, 1979; Cevalco, 2001).

Ambos, Bourdieu e Williams, argumentam que a cultura e a educação não são neutras, mas sim moldadas por relações de poder e interesse e destacam como as elites dominantes utilizam essas instituições para manter seu status e privilégios, enquanto as classes menos privilegiadas enfrentam barreiras sistemáticas para acessar oportunidades educacionais e culturais. Suas análises fornecem uma base sólida para compreender as complexas dinâmicas de dominação cultural e social, e destacam a importância de políticas educacionais e culturais que promovam a equidade e a justiça social. A existência do Curso Técnico em Instrumento Musical no Colégio Pedro II, por exemplo, pode ser

compreendida à luz dessas teorias. Bourdieu nos ajuda a entender como o capital cultural opera na legitimação de determinados saberes e práticas musicais, tornando-se fundamental refletir sobre como o curso contribui para democratizar o acesso a essa forma de capital, especialmente em uma região marcada por desigualdades históricas como a Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Por outro lado, Williams oferece ferramentas para discutir a relação entre cultura dominante e cultura emergente, permitindo que o curso seja visto como um espaço potencial para a valorização de expressões artísticas locais e a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Ao integrar música erudita e popular em seu currículo, o curso não apenas desafia as hierarquias culturais impostas pela tradição, mas também oferece aos alunos a possibilidade de se apropriar criticamente de diferentes formas de expressão, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

**Figura 1 – Placa e quadro da entrada da sala de harmonia de teclado
Professor Silvio Augusto Merhy.**



Fonte: A Autora, 2024.

5 - TRAJETÓRIA DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL NO BRASIL



Para falarmos sobre a trajetória do Curso Técnico em Instrumento Musical no Brasil, é preciso antes traçar uma linha do tempo sobre as transformações sofridas pelo Ensino Médio, em sua Formação Geral e Formação Técnica, resultando no Ensino Médio Integrado (EMI).

Frigotto *et al.* (2017), relatam que as raízes do Ensino Integrado, datam da década de 1930. A Reforma Francisco Campos, de 1931, foi uma das primeiras iniciativas de organização do ensino secundário no Brasil, tendo como objetivo modernizar a educação e atender às demandas da industrialização emergente. Contudo, ela introduziu uma divisão estrutural que marcaria a educação brasileira por décadas: o ensino secundário era voltado às elites, com foco na formação intelectual para ingresso no ensino superior, enquanto o ensino técnico destinava-se às classes populares, preparando mão de obra para o mercado de trabalho. Essa segregação estabelecia não apenas trajetórias distintas, mas também reforçava as desigualdades sociais, limitando o acesso das classes populares à educação integral.

Mais tarde, ainda conforme Frigotto *et al.* (2017), a Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada em 1942 durante o governo de Getúlio Vargas, consolidou esse modelo. Embora ampliasse a oferta de cursos técnicos e atendesse às demandas da industrialização acelerada, a lei também reforçou a dualidade do sistema educacional. Essa divisão estrutural separava o ensino técnico e o ensino secundário em funções e objetivos distintos, restringindo a possibilidade de uma formação integrada e comprometendo o ideal de uma educação que unisse a preparação para o trabalho e o desenvolvimento humano pleno.

A Reforma de 1971, através da Lei nº 5.692/1971, promulgada durante o regime militar, representou uma tentativa de unificação ao tornar obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. A proposta buscava integrar a formação geral e técnica como estratégia para reduzir a evasão escolar e atender às demandas do mercado de trabalho. No entanto, a implementação foi marcada por contradições e limitações. A falta de infraestrutura adequada, de recursos pedagógicos e de formação docente específica, resultou em uma sobrecarga curricular e em uma descaracterização tanto da formação acadêmica, quanto da técnica (Frigotto *et al.*, 2017).

Na prática, para Frigotto *et al.* (2017), a Reforma acabou desvalorizando o Ensino Técnico, que se tornou insuficiente para qualificar os estudantes para o mercado, ao mesmo tempo que debilitava a Formação Geral, essencial para o ingresso no Ensino Superior. O descontentamento gerado pela Reforma culminou em uma crise de identidade do Ensino Médio no Brasil, agravando as desigualdades educacionais e reforçando as lacunas estruturais do sistema.

A década de 1990, trouxe novas transformações sob o impacto das políticas neoliberais, que priorizavam a eficiência econômica e a formação de mão de obra rápida e barata. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Decreto nº 2.208/1997 consolidaram a separação entre o ensino técnico e o ensino médio. Essa fragmentação refletia uma visão utilitarista da educação, dissociando a formação profissional do desenvolvimento integral do estudante (Frigotto *et al.*, 2017).

Segundo Frigotto *et al.* (2017), ao privilegiar a oferta de cursos técnicos desvinculados do ensino médio, essas medidas atenderam às demandas imediatas do mercado, mas desconsideraram as necessidades dos estudantes enquanto sujeitos plenos. A separação formal entre Ensino Técnico e Médio resultou em uma desarticulação curricular, comprometendo o desenvolvimento crítico e humano e perpetuando as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

A partir de 2004, influenciados por movimentos sociais e intelectuais, ocorreram mudanças significativas na política educacional brasileira. O Decreto nº 5.154/2004 resgatou a possibilidade de ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, restabelecendo o princípio da articulação curricular. Essa mudança foi fruto de uma visão que reconhecia a educação como um direito

humano e um instrumento de emancipação social (Frigotto *et al.*, 2017).

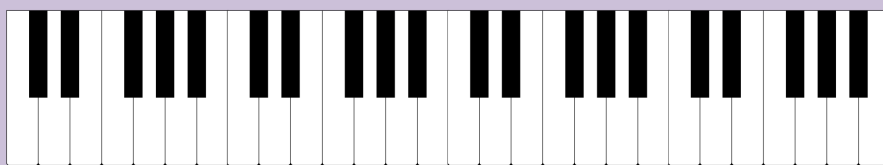
A proposta de Ensino Médio Integrado, de acordo com Araújo e Frigotto (2015), surge com o objetivo de romper com a oferta de uma educação fragmentada que apresenta pedaços de um saber produzido pela humanidade, de acordo com o interesse de uma classe dominante, que permite que aquele público-alvo, no caso os estudantes de ensino médio que necessitam trabalhar, tenham acesso somente a determinado conhecimento para que possa servir aos interesses dessa classe.

Figura 2 – Placa honorífica à escola de música do Colégio Pedro II.



Fonte: A Autora, 2024.

5.1 - Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Criação dos Cursos Técnicos de Instrumento Musical no Contexto Do EMI



A criação dos Institutos Federais e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir da Lei 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e estabeleceu as bases para a organização, estrutura e funcionamento dos Institutos Federais, que são voltados para a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, com ênfase na integração entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008), pode ser destacada como uma das principais ações na história da Educação Profissional no Brasil. Permitiu a uma significativa parcela da população, em todo o país, no interior principalmente, o acesso a instituições de ensino que atuam na oferta da educação profissional, científica e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, inclusive na oferta de educação superior, com vistas à formação de profissionais qualificados para diferentes áreas de conhecimento e da economia.

A consolidação dessa retomada ocorreu em 2008, segundo Frigotto (2018), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esses institutos, concebidos como espaços de inovação pedagógica e inclusão social, promoveram a integração entre ciência, tecnologia, cultura e formação humana. O modelo do EMI implementado nos IFs reafirmou a centralidade de uma educação que prepara o estudante tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício pleno da cidadania, atendendo às demandas regionais e nacionais por equidade e desenvolvimento.

A criação dos Cursos Técnicos de Instrumento Musical no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) representa um importante avanço no campo da educação técnica e cultural no Brasil. Inseridos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esses cursos refletem o compromisso com uma formação que valoriza tanto a dimensão técnica quanto o desenvolvimento

humano integral, atendendo às demandas sociais, culturais e regionais Frigotto (2018).

A valorização das artes e da cultura está no centro dessa iniciativa. A música, enquanto linguagem universal e expressão cultural, é tratada nesses cursos como elemento fundamental para a humanização. Esse enfoque rompe com uma visão puramente utilitarista da educação técnica, alinhando-se à perspectiva de Frigotto *et al.* (2017), que defendem uma educação integral capaz de preparar o indivíduo para o trabalho e a vida em sociedade. Assim, os Cursos Técnicos de Instrumento Musical não se limitam à capacitação profissional, mas promovem a criatividade, a sensibilidade artística e o pensamento crítico, conectando os estudantes a suas raízes culturais e ao patrimônio artístico brasileiro.

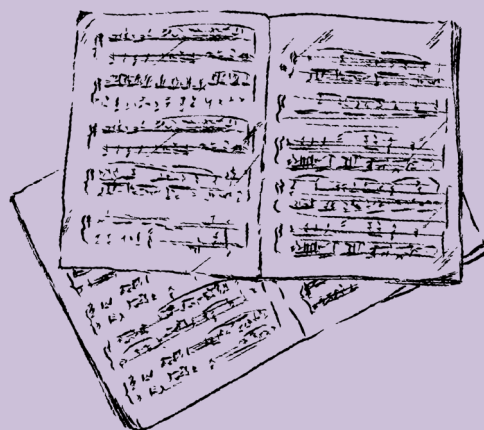
Além disso, corroborando com Frigotto *et al.* (2017), esses cursos desempenham um papel central na promoção da inclusão e da diversidade. Nos Institutos Federais, há uma proposta de organização curricular que se pauta pela adaptação às realidades locais, buscando contemplar as diferentes tradições musicais regionais. No entanto, a aplicação prática dessa proposta nem sempre reflete plenamente essa intenção, o que aponta para desafios na concretização de uma formação que respeite e valorize as especificidades culturais de cada território. Essa discrepância entre a proposta e a prática evidencia a necessidade de maior articulação entre os currículos institucionais e as demandas culturais e sociais das comunidades atendidas. Ao fazer isso, amplia-se o acesso à educação musical de qualidade para jovens que, historicamente, tinham poucas oportunidades de inserção nesse campo. Tal abordagem permite não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a valorização das culturas regionais e da diversidade étnica e social do Brasil, fortalecendo identidades e promovendo a igualdade de oportunidades.

Outro ponto central é a articulação curricular que caracteriza o EMI. Os Cursos Técnicos de Instrumento Musical unem disciplinas práticas, como teoria musical e prática instrumental, a conteúdos reflexivos, como história da música e cultura. Essa integração curricular, conforme Frigotto *et al.* (2017), supera a antiga separação entre trabalho manual e intelectual, oferecendo uma formação que contempla tanto a preparação para o mercado quanto a reflexão crítica sobre o papel da arte na sociedade. Esse modelo reforça a importância de uma

educação contextualizada e interdisciplinar, que não fragmenta o saber, mas o compreende em sua totalidade.

Por fim, os Institutos Federais destacam-se como espaços de inovação e criação no campo da educação técnica. Segundo Frigotto (2018), essas instituições combinam excelência acadêmica com respostas às demandas regionais, potencializando o impacto social de seus cursos. Nos cursos técnicos de música oferecidos por Institutos Federais, há a previsão, em suas propostas pedagógicas, da incorporação de tecnologias, como softwares de produção e edição musical, e do estímulo ao empreendedorismo cultural, como já ocorre no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), que oferece o Curso Técnico em Instrumento Musical, no qual os alunos desenvolvem atividades de performance instrumental, tanto em grupo quanto como solistas, participando de concertos, recitais, shows e eventos diversos (Gomes; Cunha, 2022); e também no Instituto Federal Catarinense (IFC), que promove eventos como a Mostra Nacional de Iniciação Científica e Tecnológica Interdisciplinar (MICTI) e o EPROMUNDO, que destacam a potência cultural, tecnológica e empreendedora da instituição, evidenciando o compromisso com a integração de tecnologia e cultura em seus cursos. Essas ações buscam preparar os estudantes para atuarem em áreas que vão desde a performance artística até a gestão de projetos culturais (Silveira, 2024). Entretanto, é necessário observar que a efetiva implementação dessas iniciativas varia entre as diferentes unidades e contextos regionais, refletindo as especificidades locais e os recursos disponíveis em cada Instituto.

Para Frigotto (2018) os Cursos Técnicos de Instrumento Musical no contexto do EMI não apenas qualificam profissionais para o mercado, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e conectada à sua diversidade cultural. Ao valorizar as artes como dimensão central da formação humana, esses cursos reafirmam o compromisso com uma educação pública que integra cultura, trabalho e cidadania, promovendo o desenvolvimento pleno dos indivíduos e das comunidades.



5.2 - Introdução do Colégio Pedro II no Ensino Médio Integrado e a Criação do Curso Técnico em Instrumento Musical no Rio de Janeiro

Inicialmente, segundo Carvalho (2023), devido às questões eleitorais para o cargo de Diretor-Geral, no ano de 2008, o Colégio Pedro II esteve tão voltado para suas disputas internas que não acompanhou mais de perto o processo de formação da nova Rede Federal de Ensino Profissional Científico e Tecnológico (RFEPCT), debatida e construída ao longo de 2008. Porém, com a expansão do EMI, especialmente após o Decreto nº 5.154/2004, o CPII iniciou a implementação de cursos integrados em resposta às mudanças nas políticas educacionais que buscavam integrar a formação geral e profissional. Esse movimento fazia parte da ampliação do acesso à educação profissional de qualidade em todo o país, fortalecendo a articulação entre ciência, cultura e trabalho.

O CPII, embora historicamente voltado para a educação básica, começou a inserir gradativamente o EMI em sua estrutura. Essa iniciativa refletiu um compromisso com a democratização do ensino e com a oferta de currículos que valorizassem a formação humanística, técnica e cultural. Essa proposta buscava romper com a dicotomia histórica entre ensino propedêutico e técnico, alinhando-se às demandas contemporâneas por uma formação mais integral e inclusiva (Carvalho, 2023).

Com a criação da RFEPCT, o Colégio Pedro II passou a oferecer cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como parte de uma ampliação de sua missão educacional. Essa reestruturação democratizou o acesso à instituição e diversificou seu público-alvo, alinhando-se às políticas de inclusão e formação profissional. Entre os cursos técnicos ofertados, destaca-se o curso de Instrumento Musical, que reflete o compromisso do Colégio Pedro II em combinar educação básica de qualidade com formação técnica específica. Esse curso busca atender à demanda por formação em música, promovendo o desenvolvimento artístico e cultural (Carvalho, 2023).

No contexto do Ensino Médio Integrado, o Curso Técnico em Instrumento Musical foi concebido como uma resposta às necessidades culturais e educacionais específicas do Rio de Janeiro e regiões próximas. Este curso enfatizou a formação artística e técnica, combinando disciplinas práticas, como

execução e teoria musical, com conteúdos que promovem reflexão crítica sobre a cultura e a sociedade (Santos *et al.*, 2018).

A proposta do curso alinou-se aos princípios de humanização e valorização da diversidade cultural, características marcantes do EMI. Além disso, o CPIL integrou essa formação às demandas do mercado cultural e artístico, possibilitando que os estudantes desenvolvessem tanto competências técnicas, quanto uma visão ampla sobre a relevância da música na construção de identidades e no desenvolvimento social (Santos *et al.*, 2018).

De acordo com Carvalho (2023), a introdução do Ensino Médio Integrado e dos cursos técnicos no Colégio Pedro II evidencia uma expansão significativa do papel da instituição na educação pública brasileira, consolidando-a como referência tanto na formação geral quanto na formação profissional de jovens.

Figura 3 – Entrada do Conservatório de Música no Colégio Pedro II.



Fonte: A Autora, 2024.

5.3 - Raio X do Curso Técnico em Instrumento Musical do CPII em Realengo – Rio de Janeiro



Instituída pela Portaria nº 1002/2012, a Escola de Música do Colégio Pedro II, situada no Campus Realengo II, iniciou suas atividades em 12 de abril de 2012. A cerimônia de abertura do ano letivo foi conduzida pela professora Vera Maria Rodrigues, que na época era Diretora-Geral do Colégio Pedro II e posteriormente assumiu o cargo de Reitora *pro tempore* da instituição.

Uma das figuras centrais na criação do Campus Realengo e, conseqüentemente, da Escola de Música do Colégio Pedro II, foi o Professor Wilson Choeri (*in memoriam*). Dedicando toda a sua vida à vocação magisterial, ele deixou um legado profundo e duradouro na história da instituição.

De acordo com as publicações do CPII (2013), como primeiro Secretário de Ensino, o Professor Choeri, em parceria com o então Diretor-Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, desempenhou um papel fundamental no renascimento do Colégio Pedro II. Em 1978, a instituição contava com apenas 3.800 alunos. Durante a década de 1980, com seu espírito empreendedor e inovador, foram criadas quatro novas Unidades Escolares, carinhosamente conhecidas como "Pedrinhos". Essas novas unidades trouxeram a alegria das crianças para o tradicional espaço de educação secundária, promovendo uma renovação saudável e ampliando significativamente o alcance do colégio. Em 1989, quando o Professor Tito faleceu, o Colégio Pedro II já contava com cerca de 13.000 alunos distribuídos em nove unidades escolares. Durante a gestão do Professor Antonio José Chediak (1989-1993), Wilson Choeri permaneceu à frente da

Secretaria de Ensino, consolidando ainda mais a expansão do colégio.

Em 1994, na primeira eleição para Diretor-Geral, o Professor Choeri foi escolhido por docentes, técnico-administrativos e discentes, sendo reconduzido ao cargo em 1998 pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e novamente eleito em 2003 em consulta à comunidade escolar. Pela primeira vez, essa consulta incluiu a participação de pais e responsáveis pelos alunos, ampliando a representatividade do processo. Durante seu último mandato, o Professor Choeri liderou uma nova expansão do Colégio Pedro II, estabelecendo a Unidade Escolar Realengo em 2004, que marcaria a entrada da instituição na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Essa expansão foi seguida pela criação de duas outras unidades, uma em Niterói, em 2006, e outra em Duque de Caxias, em 2007 (CP II, 2013).

O Professor Wilson Choeri não apenas expandiu a presença física do Colégio Pedro II, mas também consolidou sua missão educacional, deixando um exemplo de liderança e dedicação que continua a inspirar gerações.

A Escola de Música do Colégio Pedro II foi concebida como um espaço voltado ao desenvolvimento de atividades técnico-musicais integrando Ensino, Pesquisa e Extensão. Pedagogicamente vinculada ao Departamento de Educação Musical e administrativamente subordinada à Direção-Geral do Campus Realengo II, a escola tem, desde sua inauguração, desempenhado um papel significativo na formação técnico-profissional de nível médio em música, por meio do Curso Técnico em Instrumento Musical. Além disso, oferece atividades de extensão que beneficiam a comunidade externa.

O projeto para a criação da Escola de Música foi desenvolvido em 2011 por uma comissão formada por docentes do Departamento de Educação Musical. Essa comissão foi liderada por Tânia Márcia de Moura Fé Saione, então chefe do Departamento, e composta por Maria Lúcia Tavares da Silva Campos, coordenadora-adjunta do Departamento, e pelas professoras Ana Cristina Santos de Paula, Liziléia Drumond de Souza, Maria Christina Schwenck Correa de Brito e Neila Ruiz Alfonzo. O grupo de trabalho recebeu orientações da professora Anna Cristina Cardozo da Fonseca, que era Diretora de Ensino na época, e baseou suas ações nas discussões do Colegiado do Departamento de Educação Musical e em documentos pertinentes ao projeto (CP II, 2018).

Em 2012, a Zona Oeste do Rio de Janeiro foi contemplada com um importante espaço cultural: a Escola de Música do Colégio Pedro II, localizada no bairro de Realengo. A unidade está vinculada à Rede Federal de Ensino e integra o campus do Colégio Pedro II, inaugurado em 2004. As instalações do complexo educacional foram concluídas em 2014, destacando-se pela construção de um teatro com capacidade para aproximadamente 500 pessoas. A Escola de Música oferece o Ensino Médio Técnico Integrado em Instrumento Musical, com especializações em flauta, piano e violão, além de cursos de extensão. Internamente, os estudantes também podem participar de projetos complementares às aulas de Educação Musical do Ensino Fundamental II e do próprio Ensino Médio Integrado, cumprindo horas destinadas a atividades extracurriculares (Lima, 2023, p. 2).

Quadro 1 – Características do Curso Técnico em Instrumento Musical

Curso	INSTRUMENTO MUSICAL
Modalidade	Ensino Médio Integrado
Campus	Realengo II
Perfil do Egresso	Atuar como músico profissional em diferentes conjuntos musicais, bem como músico individual em espaços culturais e instituições diversas, além de estúdios de gravação e espaços da mídia.
Objetivos	A formação geral, que desenvolve os diferentes aspectos e potencialidades dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento; A formação técnica na preparação para o trabalho na área musical, com a aprendizagem de conhecimentos específicos e uma prática voltada para a sua formação profissional.

Fonte: Colégio Pedro II, PPPI (2023).

Ainda segundo Lima (2023), o espaço, planejado exclusivamente para atividades musicais, inclui salas de aula individuais e coletivas, um estúdio de gravação, um auditório com 180 lugares, piano de meia cauda, camarins e uma reserva técnica. Além disso, o foyer amplo, com sanitários e área para exposições de arte e trabalhos acadêmicos, enriquece a estrutura. Este centro cultural, singular na região, contrapõe-se à predominância de instituições similares na área central da cidade, como a Escola de Música Villa-Lobos, o Curso Livre da UFRJ e unidades da FAETEC na Zona Norte, localizadas em Quintino e Marechal Hermes. Mas, apesar de sua relevância cultural e educacional, há relatos de subutilização das instalações da Escola de Música em benefício da comunidade externa, indicando potencial para maior impacto social e cultural na região.

Quadro 2 – Componentes Curriculares do Ensino Médio Integrado – Formação Básica

COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE (*)	CH (**)	2ª SÉRIE (*)	CH (**)	3ª SÉRIE (*)	CH (**)	CH TOTAL
Português e Literaturas de Língua Portuguesa	5	150	5	150	5	150	450
Ed. Musical / Artes	2	60					60
Educação Física	2	60	2	60	2	60	180
História	2	60	3	90	3	90	240
Geografia	2	60	3	90	3	90	240
Filosofia	2	60	2	60	2	60	180
Sociologia	2	60	2	60	2	60	180
Biologia	3	90	3	90	3	90	270
Física	3	90	3	90	3	90	270
Química	3	90	3	90	3	90	270
Matemática	4	120	4	120	4	120	360
Desenho			2	60	2	60	120
TOTAL	30	900	32	960	32	960	2820

(*) Quantitativo de tempos de aula semanais (45 min cada)
(**) Carga horária anual em horas (60 min).

Fonte: Colégio Pedro II, PPPI (2023).

Figura 4 – Auditório do Conservatório de Música no Colégio Pedro II.

O processo de avaliação das disciplinas considerará as particularidades do curso, que exige uma integração entre teoria e prática, com foco especial no acompanhamento do desenvolvimento individual do estudante, principalmente no que se refere à prática do instrumento musical escolhido. Os critérios e instrumentos de avaliação aplicados nas disciplinas específicas possibilitarão ao estudante demonstrar a aplicação efetiva de seus conhecimentos, evidenciando a aquisição das



habilidades necessárias. Para isso, serão realizadas avaliações instrumentais com parâmetros definidos em cada disciplina, compondo um panorama global do desenvolvimento musical do estudante (PPPI, 2023).

Fonte: A Autora, 2024.

Quadro 3 – Componentes Curriculares do Ensino Médio Integrado – Formação Técnica Curso Técnico em Instrumento Musical

COMPONENTE CURRICULAR	1ª SÉRIE (*)	CH (**)	2ª SÉRIE (*)	CH (**)	3ª SÉRIE (*)	CH (**)	CH TOTAL
Inglês	2	60	2	60	2	60	180
Prática Instrumental (individual)	1	30	1	30	1	30	90
Percepção Musical	2	60	2	60	2	60	180
Harmonia Aplicada	2	60	2	60	2	60	180
Música, Cultura e Sociedade	2	60	2	60	2	60	180
Prática de Conjunto	2	60	2	60	2	60	180
Prática Coral	2	60	2	60	2	60	180
TOTAL	13	390	13	390	13	390	1170
(*) Quantitativo de tempos de aula semanais (45 min cada)							
(**) Carga horária anual em horas (60 min).							
TOTAL GERAL	43	1290	45	1350	45	1350	3990

Fonte: Colégio Pedro II, PPPI (2023).

O Estágio Curricular, parte fundamental da formação profissional no Ensino Médio Integrado/Técnico em Instrumento Musical, poderá ser realizado em instituições de referência na área musical, bem como no próprio Colégio Pedro II, nos espaços e grupos musicais vinculados à instituição. Além disso, durante a 2ª e a 3ª séries, os estudantes têm a oportunidade de se candidatar a monitorias em cursos livres de extensão oferecidos pela Escola de Música do Campus Realengo II, assim como atuar como monitores na área de operação técnica de som/áudio, sob a orientação de um professor vinculado ao curso técnico (PPPI,2023).

O currículo profissionalizante do Técnico em Instrumento Musical é composto de seis disciplinas na área da música:

- Harmonia de Teclado;
- Música, Sociedade e Cultura;
- Percepção Musical;
- Prática Coral;
- Prática de Conjunto;
- Prática Instrumental: Flauta Transversal, Piano e Violão – escolhido pelo estudante ao ingressar no curso (PPPI, 2023).

Os estudantes matriculados no curso frequentam as aulas das disciplinas profissionalizantes na Escola de Música do Campus Realengo II em turno oposto às aulas das matérias do currículo do Ensino Regular.

Quadro 4 – Disciplinas Específicas: Curso Técnico em Instrumento Musical

Prática Instrumental Individual
Percepção Musical
Harmonia Aplicada
Música, Cultura e Sociedade
Prática de Conjunto
Prática Coral

Fonte: Colégio Pedro II, PPPI (2023).

As disciplinas profissionalizantes devem funcionar interligadas para que o curso possa desenvolver as seguintes habilidades:

- Identificação dos elementos básicos da música que compõem a obra musical e sua força expressiva.
- Aplicação dos elementos básicos da linguagem musical de forma articulada e expressiva em criações musicais diversas.
- Execução de repertório de gêneros diversificados (folclóricos, eruditos ou populares de sociedades e períodos diversos), ressaltando as características expressivas, seja individualmente ou em grupos musicais variados.
- Identificação das produções musicais de diferentes culturas e períodos da história da humanidade e sua influência no processo de criação.
- Criação de arranjos simples para diferentes situações profissionais.
- Percepção dos elementos estéticos da obra musical, a partir da análise estrutural e contextualização sociocultural.
- Correlação da música a diferentes linguagens, inclusive as midiáticas.
- Criação e organização de produções musicais diversas (concertos; apresentações variadas).
- Difusão da cultura musical que faz parte do Patrimônio Cultural da Humanidade, valorizando a mesma no repertório a ser executado ou apreciado.
- Percepção do processo das transformações culturais que influenciam a produção musical.
- Atuação em diferentes grupos musicais, com flexibilidade e criatividade, interagindo com os componentes do grupo.
- Coordenação de conjuntos musicais diversos, demonstrando capacidade de integração e aceitação de ideias musicais diferentes.
- Respeitar a pluralidade cultural.
- Desenvolver a criatividade, imaginação e autoconhecimento por meio da música.
- Respeitar a expressão musical do outro.

- Conhecer a si mesmo em interação com o outro por meio de atividades musicais.
- Desenvolver criticidade em relação ao ambiente sonoro e ao repertório midiático.
- Desenvolver a sensibilidade e expressividade em realizações musicais (PPPI, 2017, p.271-272).

Conforme disponível no PPPI (2017), o Manual de Estágio do Colégio Pedro II estabelece as orientações e os critérios para a realização dos estágios. A carga horária prevista para o curso é de 400 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 200 horas distribuídas em diversas modalidades, de acordo com as orientações do Manual.
- 200 horas: Recital de Conclusão de Curso e Trabalho de Conclusão do Curso, obrigatórios para a formação do estudante. O recital deverá ser elaborado ao longo dos três anos, com orientação direta dos professores de prática instrumental. O tempo do recital será em torno de 30 minutos (individual ou em grupo musical), no qual o estudante deverá executar obras eruditas e populares que façam parte do patrimônio musical brasileiro e obras de autores estrangeiros eruditos e populares.

Figuras 5, 6, 7 e 8 – Salas de violão e piano e suas placas.



Fonte: A Autora, 2024.

Lima (2023) destaca que o Curso Técnico em Instrumento Musical do Colégio Pedro II, *campus* Realengo, insere-se em um contexto de integração entre ensino médio e educação profissional. Ele reflete a proposta pedagógica da instituição, que busca oferecer uma formação integral e articulada, promovendo o desenvolvimento técnico, artístico e humanístico.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II, o curso objetiva a formação de músicos capacitados tanto para o mercado de trabalho quanto para atividades artísticas independentes. A estrutura curricular combina teoria musical, prática instrumental e disciplinas que exploram a relação entre música, cultura e sociedade. Assim, o curso vai além da mera capacitação técnica, visando a formação de indivíduos críticos, criativos e sensíveis às diversas manifestações culturais brasileiras (Lima, 2023).

No contexto do *campus* Realengo, destaca-se a localização em uma área de alta densidade populacional, com pouca oferta de equipamentos culturais e artísticos. O curso contribui para suprir essa lacuna, proporcionando uma formação musical de qualidade e ampliando o acesso à cultura na região. Apesar dos desafios, como o sucateamento da rede federal e a baixa integração com o ambiente cultural local, o curso atua como um espaço de resistência e valorização da educação musical (Lima, 2023).

Figuras 9 e 10 – Sala de violão e sua placa.



Fonte: A Autora, 2024.

5.4 - Levantamento de Dados por Edital da Oferta e Aproveitamento das Vagas para o Curso de Instrumento Musical

Como já visto anteriormente, o curso de Ensino Médio Integrado à Formação Profissional, no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, com habilitação em Técnico em Instrumento Musical, começou a ser oferecido no Colégio Pedro II – Campus Realengo II, no ano letivo de 2012, após a divulgação do primeiro edital em julho de 2011. Desde então, houve ajustes no formato do processo seletivo e na quantidade de vagas disponíveis. Diferente de outros Institutos Federais, a admissão dos alunos nesse curso requer que os candidatos realizem um teste específico de habilidade instrumental, além de uma prova teórica que avalia conhecimentos básicos de música (PPPI, 2017).

Nos primeiros quatro anos (editais: 08/2011, 05/2012, 14/2013 e 08/2014), as provas prática e teórica de música, juntamente com a prova de matemática, tinham caráter eliminatório: apenas os candidatos que atingissem a nota mínima nessas avaliações avançariam para a prova de português. A partir do edital 40/2015, referente ao ingresso no ano letivo de 2016, foi introduzida uma mudança: candidatos não aprovados na prova prática de instrumento musical passaram a ter a possibilidade de optar por outras opções de ingresso no Colégio Pedro II, como os cursos técnicos em Meio Ambiente, Informática (posteriormente substituído pelo curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas), Administração (disponível a partir de 2018) e o Ensino Médio Regular.

Vale destacar que, como o Colégio Pedro II também oferece o Ensino Fundamental, existe uma seleção interna para alunos do 9º ano da própria instituição que desejam ingressar no Curso Técnico em Instrumento Musical. Dessa forma, algumas vagas são reservadas especificamente para esses estudantes, diferenciando-se do processo seletivo externo destinado aos candidatos de outras instituições.



5.5 - A Contribuição do Curso Técnico em Instrumento Musical para a Democratização da Arte da Cultura no Cenário Atual

Nos últimos dez anos, o Curso Técnico em Instrumento Musical, oferecido pelo Campus Realengo do Colégio Pedro II, passou por um processo de transformação e consolidação como um importante instrumento de democratização da arte e da cultura. Essa evolução histórica reflete tanto mudanças nas diretrizes pedagógicas, quanto o impacto das demandas sociais no acesso à educação técnica e cultural. Por meio de um exame comparativo, é possível observar como o curso tem buscado reduzir desigualdades, alinhando-se aos conceitos teóricos de Frigotto, Bourdieu e Williams, que ajudam a interpretar a relação entre educação, cultura e desigualdade.

A democratização do acesso à educação no Colégio Pedro II tem sido uma questão central desde sua fundação, em 1837, enquanto instituição de referência para a educação pública brasileira. Originalmente concebido para atender às elites do Império, o colégio gradualmente ampliou seu escopo e passou a incluir camadas mais amplas da população, refletindo transformações sociais e políticas ao longo dos séculos XIX e XX. Essa evolução foi acompanhada por debates sobre o papel da educação pública na formação cidadã e no combate às desigualdades, temática que autores como Anísio Teixeira, nos anos 1930, e Paulo Freire, nos anos 1960, abordaram de forma incisiva.

Nos anos 1980, com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, o Colégio Pedro II passou por uma fase de adaptação para consolidar a inclusão de alunos de diferentes origens sociais. Essa constituição reafirmou o direito à educação pública gratuita e de qualidade, e o Colégio Pedro II destacou-se como um dos principais atores nesse processo, ampliando sua rede de campi e diversificando suas ofertas educacionais.

A obra de Pierre Bourdieu, "A Distinção" (1979), oferece uma perspectiva útil para compreender esse processo. Bourdieu argumenta que as instituições educacionais frequentemente reproduzem desigualdades sociais por meio da transmissão de capital cultural. No entanto, quando associadas a políticas inclusivas, essas instituições podem se tornar espaços de resistência e

transformação. Nesse contexto, o Colégio Pedro II desenvolveu iniciativas para democratizar seu acesso, incluindo cotas sociais e raciais implementadas a partir da década de 2000.

A criação do Curso Técnico em Instrumento Musical no Campus Realengo reflete essa trajetória de democratização, alinhando-se às diretrizes mais amplas de formação integral previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Conforme destaca Raymond Williams em "Cultura e Sociedade" (1958), a arte e a cultura desempenham um papel essencial na formação de indivíduos e comunidades. A introdução do curso no Colégio Pedro II amplia o acesso ao ensino musical, antes restrito às elites ou às instituições privadas.

Gaudêncio Frigotto, em sua obra "Educação e a Crise do Capital" (1998), reforça que a educação técnica deve transcender a preparação para o mercado de trabalho e promover uma formação integral do ser humano. O Curso Técnico em Instrumento Musical exemplifica essa visão ao integrar educação musical com formação cidadã e crítica. Além disso, sua implementação em um campus periférico como o de Realengo reafirma o compromisso do colégio com a descentralização e a inclusão.

Ao longo dos últimos dez anos, o curso não apenas expandiu o acesso ao ensino musical, mas também diversificou o perfil dos alunos, incluindo jovens de diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Essa evolução reflete um compromisso institucional em tornar a educação e a cultura acessíveis, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e culturalmente diversa. Dessa forma, o Curso Técnico em Instrumento Musical no Campus Realengo exemplifica como a educação pública pode ser um instrumento efetivo de democratização da arte e da cultura no Brasil contemporâneo.

No início da década, o perfil dos alunos do curso era marcadamente homogêneo, com uma predominância de estudantes oriundos de famílias de maior capital cultural e econômico. Essa realidade se alinha à teoria de Pierre Bourdieu, que aponta que o capital cultural é um recurso acumulado e desigualmente distribuído, favorecendo aqueles que já possuem acesso a bens simbólicos e culturais. A partir de 2015, entretanto, observa-se uma maior diversidade no perfil dos ingressantes, fruto de políticas institucionais que buscaram atrair alunos de regiões periféricas, como a Zona Oeste do Rio de

Janeiro e a Baixada Fluminense. Essas iniciativas são consistentes com o objetivo de democratizar o acesso à formação cultural e musical.

A contribuição do curso também pode ser analisada pela lente de Raymond Williams, que compreende a cultura como um campo de disputa e transformação. O curso tem promovido não apenas a transmissão de técnicas musicais, mas também a inclusão de repertórios que dialogam com as experiências culturais dos estudantes, como músicas populares e gêneros regionais. Essa abordagem reflete uma ruptura com a tradicional hierarquia cultural que historicamente valoriza gêneros eruditos em detrimento de expressões populares. Por exemplo, a inclusão de instrumentos como violão e flauta doce, acessíveis e populares, contribui para que jovens de diferentes contextos sociais se sintam acolhidos e valorizados.

No contexto de Gaudêncio Frigotto (1998), a educação técnica precisa ser compreendida para além de uma simples preparação para o mercado de trabalho, atuando como um espaço de formação integral do sujeito. O curso no Campus Realengo exemplifica essa visão ao integrar a formação técnica com uma educação crítica, incentivando os alunos a refletirem sobre o papel da arte na sociedade e suas possibilidades de transformação social. A presença de professores engajados e comprometidos em oferecer uma formação cidadã é um diferencial que reforça essa proposta.

Apesar desses avanços, os dados sobre o perfil dos ingressantes ao longo da década apontam que desafios persistem. A representação de alunos provenientes de famílias com renda inferior a 0,5 salário-mínimo por pessoa ainda é limitada, mesmo com acesso gratuito fornecido pelo CPIL e auxílio do Governo para compra de materiais (aquisição de instrumentos), indicando a falta de políticas afirmativas mais robustas que continuam a restringir o acesso. Essa realidade reforça a necessidade de medidas institucionais para ampliar a inclusão e mitigar desigualdades históricas.

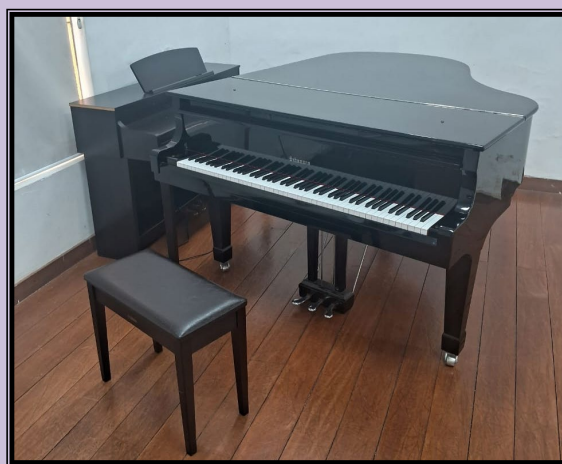
A história recente do curso também evidencia o impacto de eventos externos, como a pandemia da COVID-19. Em 2021, a seleção passou a ser realizada por sorteio público, medida que democratizou temporariamente o acesso, mas também levantou questões sobre a manutenção da qualidade e equidade do processo seletivo. A adaptação ao contexto pandêmico demonstra a capacidade do curso de responder a desafios imprevistos, sem comprometer

seu objetivo de promover a educação musical (PPI, 2017-2020).

Segundo informações constantes do PPI (2017-2020), um exemplo atual que ilustra a relevância do curso é o impacto cultural nas comunidades atendidas. Muitos dos egressos têm se tornado agentes culturais em suas regiões, organizando eventos, ministrando aulas e ampliando o acesso à música para outros jovens. Esses resultados mostram que o curso não apenas transforma a vida dos alunos, mas também atua como catalisador de mudanças culturais em escala local.

Em síntese, a análise histórica do Curso Técnico em Instrumento Musical no Campus Realengo do Colégio Pedro II revela avanços significativos na democratização da arte e da cultura, embora desafios importantes ainda persistam. Principalmente sob a ótica de Bourdieu, Williams e Frigotto, é possível reconhecer o papel transformador do curso, ao mesmo tempo em que se destaca a necessidade de ampliar políticas de inclusão e suporte aos estudantes de baixa renda. O curso é, assim, um exemplo vivo de como a educação pública pode atuar na construção de uma sociedade mais justa e culturalmente diversa.

Figuras 11 e 12 – Os pianos da Escola de Música.

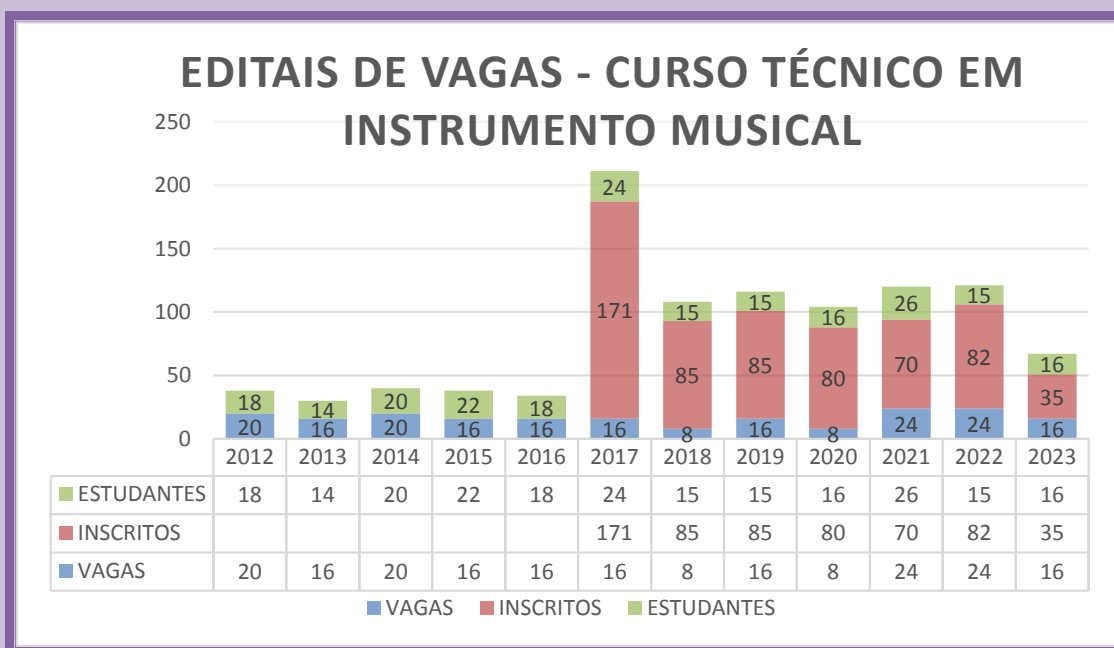


Fonte: A Autora, 2024.

6 - ANÁLISE DOS DADOS

Nos gráficos e tabelas a seguir, são apresentados os dados sobre o número de vagas oferecidas, através dos editais anuais, e o perfil dos estudantes que ingressaram no curso.

Gráfico 1 – Editais Anuais de Vagas Curso Técnico em Instrumento Musical



Fonte: A Autora, 2024. Adaptado dos dados disponíveis em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/531>.



Tabela 1 – Dados dos editais entre 2012 e 2021, que revelam um processo seletivo que equilibra excelência técnica e inclusão.

GERAIS				IDADE	SEXO		ETNIA				RENDA FAMILIAR		LOCAL DE MORADIA		
Ano	Editais	Vagas Oferecidas	Alunos Novos	Média 15 anos (%)	Masculino (%)	Feminino (%)	Branca (%)	Parda (%)	Preta (%)	Não Declarada (%)	Não Declarada (%)	Carente (%)	Zona Norte (%)	Zona Oeste (%)	Baixada (%)
2012	08/2011	20	18	50	50	50	33,33	11,11	0	55,56	100	0	50	50	0
2013	05/2012	16	14	50	42,85	57,15	14,28	21,43	0	64,29	100	0	35,72	50	14,28
2014	14/2013	20	20	70	40	60	35	40	5	20	100	0	25	50	25
2015	18/2014	16	22	40,9	59,1	40,9	54,55	27,27	4,54	9,1	100	0	31,82	50	13,64
2016	40/2015	16	18	72,22	50	50	55,56	38,89	0	5,55	100	0	33,33	61,11	0
2017	35/2016	16	24	41,67	70,83	29,17	33,33	54,17	8,33	4,17	100	8,33	45,83	41,67	12,5
2018	56/2017	8	15	66,66	40	60	40	46,67	13,33	0	100	6,67	13,33	60	26,67
2019	37/2018	16	15	46,66	66,67	33,33	46,66	40	6,67	6,67	100	20	26,66	66,67	6,67
2020	34/2019	8	16	56,25	68,75	31,25	43,75	43,75	12,5	0	100	25	25	50	25
2021	25/2021	24	26	73,08	38,46	61,54	57,69	23,08	15,38	3,85	100	11,53	15,38	69,24	15,38

Fonte: A Autora, 2024. Adaptado dos dados disponíveis em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/531>.

Ainda de acordo com dados do PPI (2017-2020), processo dos editais para ingresso no Curso Técnico em Instrumento Musical ao longo da última década reflete um esforço contínuo em democratizar o acesso à educação musical, mas também expõe desigualdades sociais e regionais ainda presentes no perfil dos alunos ingressantes. Entre os anos de 2012 e 2021 (base de nosso estudo), sendo importante mencionar também os anos de 2022 e 2023, o número de vagas oferecidas variou conforme as condições institucionais e sociais, demonstrando a capacidade de adaptação do curso a diferentes contextos. Um exemplo claro disso foi o impacto da pandemia da COVID-19 em 2021 e 2022, quando o formato do processo seletivo precisou ser alterado para sorteios públicos, uma medida que trouxe desafios à manutenção da qualidade técnica do curso, mas que também diversificou temporariamente o perfil dos ingressantes.

Ao longo do período, observou-se um aumento significativo na relação candidato/vaga em anos como 2017 e 2020, evidenciando o crescente interesse pela formação musical, especialmente em instrumentos como piano e flauta, não tão populares como o violão, também oferecido pelo curso. Essa alta concorrência revela tanto a atratividade do curso quanto a limitação de vagas

para atender à demanda crescente. Esse cenário destaca o papel do curso como um dos poucos espaços públicos de excelência na formação musical no Brasil.

O perfil socioeconômico e demográfico dos alunos ingressantes também apresenta aspectos relevantes para compreender os avanços e os desafios do curso. A predominância de alunos na faixa etária de 15 anos ao longo da década, representando frequentemente mais de 50% dos ingressantes, demonstra que o curso atende majoritariamente adolescentes em transição entre o ensino fundamental e o médio. Esse dado está alinhado à proposta de integração educacional e formação técnica oferecida pelo Colégio Pedro II.

No que diz respeito ao gênero, os dados indicam um equilíbrio relativo ao longo dos anos, embora com flutuações. Anos como 2023, com 68,75% de ingressantes masculinos, apontam para uma leve predominância masculina em alguns editais, mas a presença consistente de alunas reforça a acessibilidade do curso para ambos os gêneros. Já em relação à diversidade racial, observa-se uma evolução gradual na inclusão de alunos pardos e pretos, especialmente nos anos mais recentes. Em 2023, por exemplo, os alunos pardos e pretos representaram, respectivamente, 43,75% e 25% dos ingressantes. Contudo, a maior proporção de alunos brancos em editais anteriores, como em 2016 (55,56%), e a alta taxa de alunos que não declararam sua cor até 2019, indicam desafios estruturais que ainda precisam ser enfrentados para garantir uma democratização plena.

A questão da renda familiar é outro elemento crucial para analisar a inclusão social promovida pelo curso. A ausência de declaração de renda foi uma constante ao longo da década, dificultando uma análise precisa sobre as desigualdades econômicas entre os ingressantes. Apesar disso, observa-se um aumento na proporção de alunos que se declararam carentes, especialmente em editais mais recentes, como 2023, quando 12,5% dos alunos declararam renda per capita inferior a 1,5 salários-mínimos. Esse dado sugere esforços institucionais para alcançar populações mais vulneráveis, mas também aponta para a necessidade de estratégias mais robustas que incentivem a autodeclaração e ampliem o suporte financeiro.

A distribuição geográfica dos ingressantes revela uma predominância de alunos provenientes da Zona Oeste do Rio de Janeiro, que em quase todos os anos representaram 50% ou mais dos matriculados. Essa concentração reflete

a importância regional do curso para áreas periféricas da cidade, onde o acesso a atividades culturais e educacionais é frequentemente limitado. Embora a representatividade da Baixada Fluminense seja outro ponto positivo, com uma média de 10 a 25% dos ingressantes, a menor presença de alunos da Zona Norte e a quase ausência da Zona Sul reforçam desigualdades regionais que precisam ser enfrentadas para ampliar o alcance do curso.

A oferta de instrumentos variados, como piano, violão, flauta doce e flauta transversa, foi uma constante ao longo da década, permitindo que candidatos com diferentes interesses e habilidades musicais participassem do processo seletivo. Essa flexibilidade contribuiu significativamente para a diversidade e para o fortalecimento do curso como um espaço inclusivo.

A seguir a tabela com o perfil socioeconômico dos ingressantes no Curso Técnico em Instrumento Musical.

Tabela 2 – Renda Familiar por Pessoa da Família dos Alunos Novos nos 10 Primeiros Anos de Existência do Curso de Instrumento Musical

Faixa de Renda	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)	2021 (%)
Até 0,5 salário mínimo	0	6,66	15	4,54	5,56	16,67	13,33	6,67	12,5	0
De 0,5 a 1 salário mínimo	5,56	0	5	13,64	11,11	16,67	26,67	26,66	18,75	3,85
De 1 a 1,5 salários mínimos	5,56	20	15	22,73	16,66	20,84	6,67	26,66	0	3,85
De 1,5 a 2,5 salários mínimos	0	20	15	22,73	22,22	4,16	20	6,67	25	7,7
De 2,5 a 3,5 salários mínimos	0	0	10	0	5,56	4,16	0	6,67	18,75	3,85
Acima de 3,5 salários mínimos	11,11	26,67	25	31,82	33,33	29,17	33,33	13,33	12,5	7,7
Não Declarada	77,77	26,67	15	4,54	5,56	8,33	0	13,33	12,5	73,05

Fonte: A Autora, 2024. Adaptado dos dados disponíveis em: <https://dhui.cp2.g12.br/oferta/531>.

A análise dos dados sobre a renda familiar média por pessoa dos alunos ingressantes no Curso Técnico em Instrumento Musical, no período de 2012 a 2021, revela importantes dinâmicas e desafios relacionados à inclusão socioeconômica. Apesar de avanços pontuais, o curso parece ainda atender de

forma limitada estudantes provenientes de famílias em situação de maior vulnerabilidade econômica, enquanto mantém uma presença significativa de alunos de renda mais elevada.

No início do período analisado, em 2012, a maior parte dos alunos não declarou sua renda (77,77%), o que dificulta a compreensão da real diversidade socioeconômica dos ingressantes naquele momento. Essa ausência de dados não foi um fenômeno isolado, reaparecendo em anos como 2021, quando 73,05% dos alunos também não informaram sua renda. Esses números sugerem a necessidade de estratégias mais eficazes para coletar informações socioeconômicas de forma confiável, promovendo maior adesão e clareza.

A inclusão de alunos de renda extremamente baixa (até 0,5 salário-mínimo por pessoa) foi constantemente limitada. Em nenhum ano essa faixa representou mais de 20% dos ingressantes, e em 2012 e 2021, nenhum aluno proveniente dessa categoria foi registrado. Esse dado é preocupante, pois reflete barreiras estruturais que impedem alunos de famílias mais vulneráveis de acessarem o curso, seja por falta de recursos para transporte e materiais, seja por limitações no próprio processo seletivo. A situação contrasta com a presença consistente de alunos com renda acima de 3,5 salários-mínimos per capita, que em alguns anos, como 2015 e 2018, representaram mais de 30% dos ingressantes. Isso sugere que o curso atrai significativamente estudantes de classes sociais mais favorecidas, possivelmente devido à valorização da educação musical nessas famílias e ao capital cultural prévio associado ao aprendizado instrumental.

Entre 2014 e 2018, observou-se uma maior diversidade nas faixas de renda, com representações mais equilibradas entre as categorias intermediárias, como aquelas entre 1 e 2,5 salários-mínimos. Esses anos também coincidem com uma redução significativa na proporção de declarações ausentes, como em 2018, quando nenhum aluno deixou de informar sua renda. No entanto, essa tendência não foi sustentada ao longo do tempo, com um retrocesso evidente em 2021, quando tanto a ausência de declarações quanto a baixa inclusão de estudantes de renda mais baixa reapareceram.

O Curso Técnico em Instrumento Musical desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação artística, mas os dados analisados indicam que ainda há desafios importantes a serem enfrentados para

alcançar esse objetivo plenamente. A presença limitada de alunos de renda muito baixa, combinada com a alta concentração de estudantes de classes mais favorecidas, sugere a necessidade de políticas públicas e institucionais que promovam maior acessibilidade. Programas de apoio financeiro para transporte e aquisição de instrumentos, aliados a ações afirmativas no processo seletivo, podem ser medidas eficazes para ampliar o alcance do curso.

Diante do exposto, a análise dos dados revela uma evolução pontual na diversidade socioeconômica dos ingressantes, mas também destaca a persistência de desigualdades estruturais que limitam a inclusão de alunos de renda muito baixa. O fortalecimento de estratégias voltadas à equidade socioeconômica será essencial para que o curso cumpra plenamente sua missão de ser um espaço de formação técnico-musical acessível e democrático.

Figura 13 – Piano do Conservatório de Música no Colégio Pedro II.



Fonte: A Autora, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais acerca do Curso Técnico em Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio do Colégio Pedro II devem abarcar a riqueza de seu impacto no cenário educacional, sua contribuição para a democratização da arte e da cultura e sua inserção no contexto da formação da classe trabalhadora por meio da educação profissional e tecnológica. Ao longo da última década, o curso consolidou-se como um exemplo de como a articulação entre ensino técnico e cultura pode atuar como um vetor de transformação social.

A integração do conhecimento musical nos cursos técnicos de instrumento, quando abordada com uma compreensão omnilateral, considerando os diversos princípios mencionados, pode ser uma ferramenta poderosa para proporcionar uma formação integral, omnilateral e politécnica aos estudantes da rede pública federal. Essa abordagem multifacetada não apenas enriquece a educação musical, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal, cultural e social dos indivíduos envolvidos. O Colégio Pedro II, ao abraçar essa perspectiva, reafirma seu compromisso com uma educação que vai além da transmissão de conteúdos técnicos, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nos primeiros quatro anos de implementação do curso (editais: 08/2011, 05/2012, 14/2013 e 08/2014), as exigências das provas prática e teórica de música, juntamente com a prova de matemática, estabeleciam um alto grau de seletividade, com caráter eliminatório. Apenas os candidatos que atingissem a nota mínima avançavam para a prova de português. Esse modelo inicial, embora assegurasse a qualidade técnica dos ingressantes, limitava a inclusão de jovens com potencial artístico, mas que não haviam tido acesso prévio à educação musical formal. Essa realidade reflete as desigualdades históricas na distribuição do capital cultural, conforme analisado por Pierre Bourdieu, e o impacto dessas desigualdades nos processos educacionais.

A partir do edital 40/2015, que regulamentou o ingresso no ano letivo de 2016, o curso passou a adotar um modelo mais inclusivo, permitindo que candidatos não aprovados na prova prática de instrumento optassem por outras formações no Colégio Pedro II, como os cursos técnicos em Meio Ambiente, Informática (posteriormente substituído pelo Técnico em Desenvolvimento de Sistemas), Administração e o Ensino Médio Regular. Essa mudança não apenas

ampliou as oportunidades educacionais para jovens de diferentes contextos socioeconômicos, mas também reforçou a atratividade do Curso Técnico em Instrumento Musical, especialmente para adolescentes interessados em uma formação profissionalizante no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design.

A partir dessa flexibilização, observou-se um aumento na procura pelo curso por parte de estudantes interessados em aliar a formação técnica à cultural, refletindo um entendimento mais amplo do papel da arte na educação e na sociedade. Esse movimento alinha-se à visão de Raymond Williams, que enxerga a cultura como um campo de disputa e produção de significados, permitindo que o curso técnico se torne um espaço de resistência cultural e de ampliação de repertórios simbólicos.

No contexto da formação da classe trabalhadora, o Curso Técnico em Instrumento Musical do Colégio Pedro II desempenha um papel único. Ele não apenas fornece uma formação profissional, mas também valoriza a dimensão cultural do trabalho, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Gaudêncio Frigotto, ao destacar a importância da educação técnica como parte de uma formação integral e politécnica, reforça a centralidade de iniciativas como essa para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Contudo, é essencial reconhecer que desafios permanecem. Embora tenha havido avanços significativos na democratização do acesso, como a diversificação do perfil dos ingressantes e a redução de barreiras no processo seletivo, ainda existem lacunas na inclusão socioeconômica e regional. O custo indireto da formação, como transporte e aquisição de instrumentos, e a necessidade de políticas afirmativas mais robustas continuam sendo pontos críticos que exigem atenção.

O impacto do curso, no entanto, vai além das estatísticas e das barreiras institucionais. Ele está presente nos relatos dos alunos que encontram na música uma ferramenta de expressão, nos egressos que se tornam agentes culturais em suas comunidades e na ampliação das possibilidades de participação cultural para jovens de regiões periféricas do Rio de Janeiro. Esses resultados evidenciam a relevância do curso como um catalisador de transformação social.

Em conclusão, o Curso Técnico em Instrumento Musical integrado ao Ensino Médio do Colégio Pedro II é mais do que uma iniciativa educacional. Ele

é um marco na luta pela democratização da cultura e pela valorização da educação pública como um direito fundamental. Sua trajetória, marcada por avanços e adaptações, reafirma a importância de integrar ensino técnico, arte e cultura para formar cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, equitativa e culturalmente rica.



REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Industria Cultural e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. **OPUS**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 79-97, maio 2008. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/237/217>. Acesso em: 04 dez. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015

BATISTA, Erika. **Fordismo, Taylorismo e Toyotismo**: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. *In*: Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 3. ed, Londrina, 2008. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

BAUAB, Magida. **História da Educação Musical**. Editora: Organizações Simões. SP. 1960.

BEZERRA, Italan Carneiro. **Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB**: reflexões a partir dos perfis discente e institucional. Tese (Doutorado) - UFPB, João Pessoa, 524 f, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Ed. Vozes. Petrópolis/RJ. 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Gostos de classe e estilos de vida**. *In*: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/12/2008, p. 1 (Publicação Original). 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2023.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; SOUZA, Tito Eugênio Santos. **Metodologia científica:** teoria e aplicação na educação a distância. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil. 2019.

CARVALHO, William do Nascimento. **Um breve histórico da democratização do Colégio Pedro II a partir dos anos 1990.** e-Book/William do Nascimento Carvalho; Adjovanes Thadeu Silva de Almeida. – 1. ed. 137 p. – Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2023.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. Prefácio. *In:* WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave.** Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

CELLARD, André. **A análise documental.** *In:* POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, p. 295-316. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014.

COLÉGIO PEDRO II. **Plano Político Pedagógico Institucional: PPPI.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017-2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=2315>. Acesso em: 13 dez. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Professor Wilson Choeri - pequena biografia de um grande homem.** 2013. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/115-comunicacaodestaques/destaques2013/751-professor-wilson-choeri-pequena-biografia-de-um-grande-homem.html>. Acesso em: 27 dez. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Escola de Música.** 2018. Disponível em: <https://cp2.g12.br/component/content/article/9-uncategorised/8156-escola-de-m%C3%BAsica-realengo.html>. Acesso em: 27 dez. 2024.

COSTA, Márcia Victório de Araújo. Construindo a história da educação musical no Colégio Pedro II. *In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 15, 2005. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, p. 1020-1027. 2005.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, n° 2. Vitória: IFES, p. 6 – 19. 2018.

FERREIRA, Marcos de Souza. **Ensino de Música no Instituto Federal da Bahia: Paradigmas e Paradoxos**. Dissertação de Mestrado. UFB, Salvador, 230, 2017.

FILMER, Paul. Estruturas de sentimento e formações socioculturais: o significado da literatura e da experiência para a sociologia da cultura de Raymond Williams. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 14, n.27, 371-396. 2009.

FONTE, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Rosano. Nas sociologias da literatura de Pierre Bourdieu e Raymond Williams, que espaço há para a análise do objeto artístico? **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 73–92, 2015. DOI: 10.20336/rbs.121. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/200>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, (p. 57- 82). 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 320 p. 2018.

GARSON, Marcelo. Bourdieu e as cenas musicais: limites e barreiras. **RuMoRes**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 242-261, 2018. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2018.141934. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/141934>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 10. 184 p. 2008.

GOMES, John Fidja Ferreira; CUNHA, Cyran Costa Carneiro da. **Curso de Instrumento Musical**. Instituto Federal da Paraíba. 2022. Disponível em: <https://estudante.ifpb.edu.br/cursos/160/> Acesso em: 27 dez. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Salto para o futuro (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos**. Educação (UFSM) , Santa Maria / RS, v. 28, n.02, p. 79-86, 2003.

LEHER, Roberto. (Org). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. **Sentidos da política de currículo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFPB - Campus João Pessoa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 203f. 2014.

LIMA, Fabiano Muniz. **Dez Anos de Ensino Médio Técnico Integrado em Instrumento Musical no Colégio Pedro II - Campus Realengo II e a Inserção/Integração com os Espaços Culturais da Zona Oeste do Rio de Janeiro**. ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Minas Gerais. 2023.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Movimento, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a aprendizagem Flexibilizada**. Anais. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR, p. 1 – 22. 2016.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARIZ, Vasco. **História da Música no Brasil**. 6. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *In: Projeto História*, São Paulo (10), dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre/RS, v. 9, p. 71-79, set. 2003. Disponível em: http://site1367507129.hospedagemdesites.ws/revista_abem/ed9/revista9_artigo7.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

PENNA, Maura. **O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada.** *In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, 22. João Pessoa/PB. Anais. João Pessoa/PB: UFPB, 2012. p. 1439-1446. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, SP, Brasil. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MOREL, Aline Pereira Sales; REZENDE, Daniel Carvalho de; OLIVEIRA, Alessandro Silve de. Consumo e distinção social no campo cultural da música. **ReMark - Revista Brasileira De Marketing**, 20(4), 362–392. 2021. <https://doi.org/10.5585/remark.v20i4.17619>

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Thrycia Viviane Gadelha Macena; SIMÕES, Renan Colombo; OLIVEIRA, Alysson Mendes de. Cursos técnicos na área de música no Brasil: um mapeamento. **Per Musi**, Minas Gerais, 42. ed. p. 1-21, 18. 2022, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/38519>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal : IFRN, 2015.

PASSIANI, Enio. **Afinidades seletivas**: uma comparação entre as sociologias da literatura de Pierre Bourdieu e Raymond Williams. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências. Campinas, São Paulo. 2008.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.1, p.76-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2868>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. **As políticas para a educação profissional técnica de nível Médio**: dois projetos em disputa. *In*: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 5. ed, 2011, São Luís. Anais... São Luís: UFMA, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/AS_POLITICAS_PARA_EDUCACAO_PROFISSIONAL_TECNICA_DE_NIVEL_MEDIO_DOIS_PROJETOS_EM_DISPUTA.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Ensino de Música**: o que pensam professores sobre sua própria formação. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre/RS. Artmed. 1999.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de. **O egresso do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e o mercado de trabalho do século XXI**. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 22., 2012a, João Pessoa: UFPB, p. 1472-1479. 2012.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; SOUZA JÚNIOR, Carmerindo Miranda de. **A formação técnica e os desafios do mercado de trabalho do século XXI**: o Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández e seus Egressos. *In*: Encontro Regional Sudeste Da Associação Brasileira De Educação Musical, 8., 2012b, Barra Funda. Anais... Barra Funda: UNESP, 2012b.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação tecnológica como política de estado. *In*: OLIVEIRA, Ramon de (Org). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas, SP, Papyrus, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Salto para o futuro (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161432Ensinomedio.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: Seminário Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 1. ed, Paraná, 2008a. Anais. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008a. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b. p. 114-118. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-86, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RODRIGUES, Rodolfo. As questões da música na cantoria: o mito sobre o dom. **REVISTA DA ABEM**, 30 (2). 2022. Recuperado de <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1019>. Acesso em: 20 dez. 2023.

RODRIGUES, Vera Maria Ferreira. Depoimentos. In: SILVA, Josué Graciliano da (org.). **Institutos Federais dos Brasileiros: A história contada por quem fez**. 1. ed. São Paulo: Artliber Editora, 2023. p. 113-120. ISBN 978-65-86443-26-4.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques *et al.* **Memória histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil**. Assis/São Paulo: Triunfal Gráfica e Editora, 2018.

SAVIANNI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANNI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SILVA, Saulo Pinto; BEZERRA, Vinícius Pereira. **Sobre a formação integrada: trabalho, currículo e educação politécnica.** In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2., Belo Horizonte, 2010. Anais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT1/SOBRE_A_FORMACAO.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVEIRA, Gisele. **Micti, Epromundo e IFCultura apresentam a potência cultural, tecnológica e empreendedora do IFC.** 2024. Disponível em: https://blumenau.ifc.edu.br/noticia_campus/micti-epromundo-e-ifcultura-apresentam-a-potencia-cultural-tecnologica-e-empreendedora-do-ifc/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 dez. 2024.

SOARES, Dina Maria de Oliveira. **O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das orientações da tutela à prática lectiva.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, 154, 2012.

SMALL, Christopher G. **Musicking: The Meanings of Performing and Listening.** Wesleyan University Press. USA. 1998.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

VELHO, José Rodrigo Santos. O capital musical e a distinção ao acesso do ensino de música nas escolas brasileiras: reflexões a partir das teorias de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 8(15), 145–156. 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: De Coleridge a Orwell.** Editora Vozes: Petrópolis/RJ. 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo.** São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **A Política e as Letras.** São Paulo: Ed. Unesp, p. 2013.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution.** Harmondsworth: Penguin Books, 1961.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar.** In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4. ed, 2006, Goiânia. Anais... Goiânia: UCG, 2006.

