

## QUEM SÃO ESSES JOVENS? TENSIONAMENTOS E REFLEXÕES ENTRE JUVENTUDES, MÚSICA E O ENSINO MÉDIO

*WHO ARE THESE YOUNG PEOPLE? TENSIONS AND REFLECTIONS BETWEEN YOUTH, MUSIC AND HIGH SCHOOL*

*Amós Wesley Gonçalves Oliveira<sup>1</sup>*

**RESUMO:** As juventudes, suas culturas e identidades vivem em constante tensionamento com a cultura escolar. Sendo a música um elemento central em suas subjetividades e coletividades, este trabalho traz algumas reflexões sobre o trinômio juventudes – música – escola, especialmente no ensino médio. Para tanto, compreendemos as juventudes como uma categoria histórica, socialmente produzida, mas que também produz socialmente seus símbolos e culturas, atravessada por marcadores de vida e sociais. Sendo a música importante expressão presente nas vidas desses jovens, dentro e fora da escola, suas práticas musicais formam um núcleo que os atraem para construção de seus pares e agrupamentos. Portanto, este texto traz algumas reflexões sobre a importância de construir práticas pedagógicas em música, observando-se quem são estes jovens que chegam à escola, suas semelhanças e diferenças.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical, ensino médio, juventude, escola, culturas juvenis.

**ABSTRACT:** *Young people, their cultures and identities live in constant tension with school culture. As music is a central element in their subjectivities and collectivities, this paper brings some reflections on the trinomial youth – music – school, especially in high school level. To this end, we understand youth as a historical category, socially produced, but which also socially produces its symbols and cultures, crossed by life and social markers. As music is an important expression present in their lives inside and outside of school, their musical practices form a nucleus that attracts them to build their peers and groups. Therefore, this text brings some reflections on the importance of building pedagogical practices in music that observe who these young people are when they arrive at school, their similarities and differences.*

**KEYWORDS:** *music education, high school, youth, school, youth cultures.*

---

<sup>1</sup> Mestrado em Música pela UFBA. Professor de Arte/Música no Instituto Federal Baiano e Professor-Tutor da Licenciatura em Música da UFBA/CAPES.

## Juventudes...

Ao passo em que as estruturas sociais buscam definir quem são esses jovens, que vivem em constante tensionamento com a cultura escolar, eles também se debruçam na mesma tarefa de saber quem são. As imprecisões, incertezas e a busca pela descoberta de seu lugar no mundo são questionamentos que perpassam durante toda a nossa vida, mas são mais evidentes durante a juventude.

Atualmente, acadêmicos que desenvolvem pesquisas acerca dos estudos da juventude têm buscado compreendê-la e nomeá-la de forma plural: juventudes. Não há uma juventude, mas várias. Enquanto é comum entender a juventude como uma construção comum e unitária a todos os seres humanos, os estudos sociológicos da juventude apontam que esta busca não deve objetivar apenas as similaridades entre os jovens, mas principalmente compreender a diversidade de marcadores que perpassam por esses grupos, as diferenças que estão estabelecidas entre elas, ou até mesmo entre os indivíduos.

Essa questão é apontada por Dayrell (2005) que introduz, em um de seus livros, a necessidade de compreender as múltiplas formas de ser jovem e os diversos olhares sobre o tema. O autor afirma que “não é fácil construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real” (*ibid.*, p. 07). Por mais que costumamos nos referir às juventudes como uma determinada faixa etária, numa perspectiva homogênea, não há uma uniformidade em ser jovem. Isto porque a construção juvenil é atravessada por signos e representações sociais que são próprias de seus grupos, seus pares e suas subjetividades. Essas condições do *ser jovem* perpassam pelo acesso à educação, pelo gênero, condição sexual, religiosa, classe social, situação geográfico-política, suas construções étnicas etc. Não há assim uma maneira de uniformizar a condição juvenil.

Dayrell e Carrano (2014, p. 112) afirmam que

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo

determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.

No geral, a juventude enquanto conceito tem sido compreendida como uma passagem entre a infância e a vida adulta, mas sem propriamente ter limites demarcadamente rígidos, conforme apontam Catani e Gilioli (2008). Os autores (*ibid.*) também trazem a ideia de que nas sociedades tradicionais existiam marcos claros na passagem da infância para o ser adulto. Muitas vezes essas passagens não possuíam períodos intermediários. Já nas sociedades modernas, a juventude é estabelecida como um período transitório entre o ser infantil e o ser adulto.

A constituição das juventudes como um grupo social nas sociedades ocidentais foi um processo lento. Perpassou pela sentimentalização do que é ser criança, a atribuição à criança/adolescente a uma condição de indivíduo, a expansão do ensino escolar básico e do nível superior, dos espaços de socialização ali criados, e pela compreensão do ser jovem como um tempo específico na vida numa perspectiva de preparação para a vida adulta (PAPPAMIKÁIL, 2012).

Segundo Dayrell e Carrano (2014, p.110), “a juventude é uma categoria socialmente produzida”. Sendo as representações sobre juventudes produzidas em suas sociedades, elas diferem em diferentes contextos culturais, históricos e geográficos. A pluralidade de representações, práticas culturais, sociais, de classe, gênero, raça, político-geográficas, urbanas ou rurais e diversos outros marcadores de vida apontam diversas respostas para saber o que é ser jovem.

Esses marcadores citados culminam também em práticas coletivas de jovens que se sentem semelhantes, formando agrupamentos culturais. Podemos chamar estes agrupamentos de culturas juvenis, as quais carregam em si símbolos, práticas, formas de comunicação, expressão e comportamentos que asseguram o seu lugar no mundo num sentido de coletividade. As culturas juvenis, segundo Dayrell e Carrano (2014) têm buscado as linguagens culturais como forma de mediação social entre seus pares e também com o externo. Assim, a dança, a música, o audiovisual, o corpo, a comunicação e tantos outros signos aglutinam jovens numa maneira de se reconhecer no outro e no mundo.

## Culturas juvenis

A cultura juvenil faz parte da construção do ser jovem. É certo que as experiências individuais dos sujeitos são fundamentos e pilares para construção de si mesmos. Entretanto, a experiência com o outro, o coexistir com o outro demarcam suas identidades e expressões coletivas.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade para além da lógica estreita do mercado, assumindo papéis de protagonistas em seus meios. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115)

As juventudes vivenciam a cultura como uma maneira de mediação simbólica (*ibid.*). São participantes não somente na condição de espectadores, mas também no fazer cultural. Os espaços simbólicos construídos pelos jovens são uma maneira de aglutinar seus semelhantes que também se sentem representados através de determinada expressão. Assim, suas identidades individuais e coletivas são reforçadas, normalmente distantes de figuras que representam controle. Nesses espaços de identidade, os grupos culturais lhes entregam experiências de fortalecimento de suas autoestimas, reforçando laços entre si e garantindo-lhes visibilidade.

Para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas. Eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos que, comumente, os tornam invisíveis, ninguéns, na multidão. (*ibid.*, p. 116)

É preciso enfatizar que os jovens, muitas vezes, recebem atribuições socialmente negativas quanto aos seus interesses. Essa deslegitimação de suas vivências os colocam num lugar de marginalização. Suas identidades são fortalecidas comunitariamente entre seus próprios

pares e parceiros. Esta é uma maneira de reafirmar seu espaço no mundo, seus gostos e práticas culturais, num contexto social mais amplo que tende a subalternizá-los.

A dimensão das culturas juvenis são fundamentais na elaboração da identidade do ser jovem. Assim, o ser jovem é um momento de intenso questionamento sobre si, sobre o outro, sobre seu lugar no mundo e construção de seu projeto de vida. A elaboração sobre si mesmo é realizada a partir de experiências consigo mesmo e com o outro. Dayrell e Carrano (2014, p. 122) falam que:

[...] a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social. O jovem torna-se capaz de refletir e de ser como um indivíduo que participa da sociedade, que recebe e exerce influências, fazendo com que este momento da juventude seja, por excelência, do exercício de inserção social.

O processo de identificação do sujeito não é necessariamente fixo, essencial ou permanente. A identidade também se transforma a partir das intervenções dos sistemas culturais na qual se está inserida. Logo, a definição de quem é o indivíduo pode ser mutável, progressivamente, ao longo de sua própria história. Assim como os nossos gostos podem mudar, a nossa identificação também é sujeita a alterações ao longo da construção histórica do sujeito. A interação com o outro, com o que é externo a si mesmo, produz o que Dayrell e Carrano (2014, p. 124) chamam de autorreconhecimento e heterorreconhecimento, sendo estes os elementos que justificam a importância do pertencimento em grupo, como uma forma de garantir e endossar suas identidades individuais.

Com o processo da globalização, aceleração cada vez maior na forma de se comunicar e ter contato com o outro, além da variedade dos meios de comunicação, o ser jovem possui acesso a dimensões regionais e universais, adquirindo acesso a maneiras de socializar e de vida que afetam suas próprias formas de identificação. Através da pluralização de suas identidades, os jovens atravessam lugares, grupos, relacionamentos que lhe garantem uma multiplicidade de identidades. Muitas vezes, suas identidades são até mesmo contraditórias, quando, por exemplo, seus valores e comportamentos junto ao agrupamento familiar são confrontados com outras formas de se comportar junto aos amigos, comunidades virtuais etc.

Outra dimensão trazida por Dayrell e Carrano (2014) se dá na construção das identidades de jovens que são pobres. Os autores chamam estes fenômenos de necessidade de construção de identidades autônomas, visto que estes jovens são inseridos em um contexto perverso de desigualdade social, a falta de trabalho e de condições perenes para vivenciarem suas juventudes e se autorrealizarem. A negação e privação de experiências culturais para estes sujeitos também é uma marca da juventude pobre. Esta lacuna em suas vidas também lhes impede de experimentar suas diversas potencialidades.

Essas juventudes marginalizadas, numa busca de construção de identidades autônomas são majoritariamente negras e periféricas. 66% das juventudes brasileiras são negras, segundo Barbosa (2018). Se por um lado urge a necessidade de construção de identidades positivas aos jovens brasileiros, em sua heterogeneidade, as juventudes negras e periféricas vivem uma preocupante situação que, muitas vezes, lhes implica risco de vida. Barbosa (2018, p. 05) ainda aponta que, em 2011, para cada jovem branco assassinado, morrem 2,7 jovens negros. Esses dados mostram que, no cotidiano brasileiro, principalmente nos centros urbanos, o risco de jovens negros serem assassinados é uma realidade latente e um fator que corrobora negativamente na construção de suas identidades como sujeito. Quero dizer que, a ideia de ser assassinado no caldeirão da violência urbana e institucional está constituída em suas identidades majoritariamente.

As questões de gênero também são um motor de produção de diversidades e desigualdades sociais nas juventudes. Silva (2019, p. 31) destaca que “gênero não é apenas uma categoria da identidade individual e foco das construções simbólicas, mas também uma dimensão das relações sociais e da organização social”. Nesse sentido, as identidades de gênero construídas pelos jovens são um pilar importante para compreender não apenas suas subjetividades, mas também suas coletividades e suas inserções nos espaços sociais.

Há também, entre as juventudes, as dissidências de gênero e sexualidade, que constituem marcadores de suas vidas e sociabilidade. Juventudes LGBTQIAPN+, além de ter que lidar com as suas próprias construções, que são inerentes ao ser jovem, desestabilizam a força moral e ideológica heterocentrada e sofrem retaliações sociais por suas existências dissidentes da normatividade (JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018). Os atravessamentos de repressão e violência nas instituições por onde caminham (seja na família, rua, escola, igreja e demais espaços) os colocam em situação de vulnerabilidade e precariedade.

Através de marcadores sociais de identidade e diferença, acompanhamos as nuances da fabricação dos jogos de verdade que estabelecem quais sujeitos são colocados em posições de precariedade e vulnerabilidade [...]. Dito isso, somos interpelados também a questionar o grau de precariedade e vulnerabilidade de todos os jovens que, ao não identificarem-se com a heterossexualidade, têm sido marcados pelas experiências da abjeção, da repulsa social. (JUNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018, p.135)

Por fim, a experiência de ser jovem perpassa por uma construção que os marcará para o resto da vida. Sendo este momento tão importante para a formação do indivíduo, de intensos questionamentos sobre si e sobre o mundo, em que constrói seus projetos de vida, é preciso compreender que o jovem é, sobretudo, um sujeito de direitos. Direito, inclusive, à sua própria vida. Portanto, sendo a escola um espaço de intensa formação de suas individualidades, identidades e biografia, este lugar deve ser feito *para* os jovens e, sobretudo, *com* os jovens.

### **Juventudes, escola e ensino médio**

A escola, desde a reforma do ensino médio proposta na década de 1990, apontou diversas mudanças para uma educação no século XXI, atualizando seus fundamentos e com a “exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil” (ZIBAS *apud* DEL BEN, 2012, p. 40). Tomazetti e Schlickmann (2016) apontam que os anos 90 foram um momento em que o país começa a repensar a sua oferta formativa para jovens, em nível médio, num objetivo de se assemelhar a projetos educacionais de países desenvolvidos, procurando trazer modernização e democratização social à escola. Assim, buscou-se realizar uma nova formação de nível médio, que dialogasse com as rápidas transformações tecnológicas que já avançavam no mundo, especialmente, no campo da produção e do trabalho, tendo vista o crescente desenvolvimento da ciência e tecnologia.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que é trazida uma nova nomenclatura para esta etapa educacional. O chamado “segundo grau” passa a ser o “ensino médio”. Este, sendo a última etapa da educação básica, tem a finalidade de aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, obter formação cidadã para o convívio social e o mundo do trabalho, além de oferecer os conteúdos necessários para o ingresso em cursos de nível

superior. Esta visão de uma etapa da educação voltada para o ingresso no mercado de trabalho, à uma formação cidadã e, ao mesmo tempo, para a universidade, trouxe consigo a tentativa de massificação deste nível de ensino, num esforço de expandir e absorver a superlotação causada pela demanda formativa emergente nas cidades (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016).

Todavia, a expansão do ensino médio no Brasil também carregou problemas quanto à qualidade de sua oferta e à grande evasão. Moreno (2021) mostra que, em 2018, a conclusão do ensino médio, entre jovens de 18 a 29 anos, foi alcançada por 76% dos jovens brancos, enquanto entre a juventude negra a taxa é de 60%. Dados trazidos por Coelho e Maia (2021) apontam que apenas 70% dos jovens mais pobres tem acesso ao ensino médio. As diferenças ainda são mais acentuadas a depender das regiões. Em São Paulo, os autores apontam que 87% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio, enquanto no Amapá a proporção é de apenas 49,1%. Num recorte de classe social, 92,6% dos jovens mais ricos de até 19 anos haviam concluído o ensino médio. Entre os mais pobres, utilizando o mesmo critério etário, apenas 58,8% concluíram esta etapa.

Os jovens e a escola vivem numa problemática relação. Se, por um lado, a escola propõe um programa de conteúdos e comportamentos dirigidos por atos institucionais normativos, do outro, os jovens chegam à escola com seus saberes, desejos e experiências construídas com seus pares e seus contextos de vida. As contradições postas através desta relação são descortinadas num constante aumento do desinteresse dos jovens pelo espaço escolar.

Os problemas existentes na difícil relação entre escola e juventudes são questões, antes de tudo, sociais. Perpassam também por uma construção escolar pública majoritariamente precária, na qual os estudantes, muitas vezes, não conseguem enxergar ali alguma saída esperançosa para o futuro. Neste sentido, a escola torna-se uma obrigação autoritária (através da família e também do estado) para que se chegue a algum lugar, mesmo que não se saiba qual é.

Dessa forma, a cultura escolar no ensino médio, estabelecida por ela mesma, com seus ritos, entra em contradição com as diferentes formas de ser jovem e de manifestações culturais, que são construídas ativamente pelas juventudes. Esses jovens estão na escola, mas antagonicamente, divergem da cultura escolar na maioria das situações, fazendo com que a



escola esteja fechada em si e de olhos cerrados para potencialidades evidentes que são as culturas juvenis.

É esta uma das principais fontes da crise estabelecida pela relação dos jovens com a escola: por um lado, a existência de um público trazendo histórias e vivências das quais são protagonistas ou vítimas e, na outra ponta, a frustração da instituição na tentativa de conformar estas juventudes à cultura escolar enrijecida e pré-estabelecida (ARROYO, 2014). Há uma dupla sensação de frustração, visto que, majoritariamente não há negociação e participação da construção deste espaço pelos jovens que nela estão. Assim, a instituição escolar deixa de atender a uma diversidade de interesses, provocações e anseios de sujeitos, que buscam algum sentido nos espaços em que estão inseridos.

Miguel Arroyo (2014) aponta que os níveis de ensino vão ficando cada vez mais rígidos com o passar das etapas na escola, culminando no ensino médio. Etapa esta que, como já falado, tem se tornado cada vez mais inflexível numa busca de atender as demandas de ingresso ao ensino superior e também as exigências para o mundo do trabalho. Esta preparação para uma próxima etapa da vida, na qual o sujeito deixa a escola para alçar voos em outros locais, tem sido questionada, pois o ensino médio precisa não apenas abrir as portas para futuro após a educação básica, mas também dar o *direito ao jovem a ter sua formação como jovem*. É preciso também refletir que cada vez mais o ensino superior, em suas próprias complexidades e ramificações do saber, tem se distanciado da educação básica. O ensino superior fica cada vez mais superior, e a educação básica cada vez mais básica (ARROYO, 2014). Sendo o ensino médio o último grau para um possível acesso à universidade, é preciso que este nível não apenas prepare os jovens para provas de ingresso, mas que dialogue com os jovens enquanto jovens, que garanta uma formação de nível médio, que respeite a sua condição de jovem.

### **Escola, juventudes e a música**

A música, para os jovens, é uma importante expressão presente nas suas vidas dentro e fora da escola. As práticas musicais dos jovens formam um núcleo que os atraem para construção de suas coletividades, seus pares e agrupamentos. A música seria, assim, num sentido metafórico, um território gravitacional que os agrega, formando comunidades e subcomunidades entre as juventudes. Essas práticas musicais juvenis são mediadoras de suas

relações, comportamentos, modos de ser e existir no mundo consigo mesmo e com o outro. Não obstante, a pluralidade das manifestações artísticas e culturais também faz parte de todos os processos de socialização, subjetividade e constituição do ser juvenil.

A música se encontra presente nas mais diversas situações do cotidiano juvenil: “como fundo, música como linguagem comunicativa que dialoga com outros tipos de linguagem, música como estilo expressivo e artístico” (DAYRELL, 2005, p. 36), e tantas outras. Nesse sentido, o professor Juarez Dayrell também afirma:

A música, a dança, o corpo e seu visual tem sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. [...] A música é a atividade que mais os envolve e os mobiliza. (DAYRELL, 2005, p. 15)

As práticas culturais e musicais são um espaço de aglutinação, além de formação de laços entre os jovens. Assim, a música está presente em todo o percurso juvenil, sendo um elemento central nas suas vidas. As juventudes dedicam parte significativa do seu tempo para a escuta musical. Essa escuta produz importante conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmos. Diria também que a música é um forte instrumento de afirmação de suas identidades individuais e um convite à agregação coletiva. Falar sobre o que se gosta musicalmente é uma forte alegação sobre seu lugar no mundo e uma maneira de comunicar ao outro sobre sua personalidade, seus posicionamentos, maneira de ser e existir.

No Brasil, especialmente presente entre as juventudes pobres e periféricas, a música, além de ser um elemento central de identidade, também é uma peça importante na reafirmação de identidades positivas e na construção da autoestima. Margarete Arroyo (2013) tem enfaticamente trazido a interpretação de que a música possui uma grande força semiótica. Assim, o fenômeno musical na vida dos indivíduos dialoga com diversos signos e marcadores em suas trajetórias. Esses “outros movimentos culturais” trazidos por Dayrell (2005, p. 39), atualmente, são bem mais amplos do que antes: o brega *funk*, a cultura *drag*, a música eletrônica, o sertanejo, o pagode baiano, o *K-Pop*, a nova MPB, a música neogospel, são alguns

desse *outros movimentos* que constituem as culturas juvenis brasileiras na atualidade. Esses movimentos, além de consumir e criar música, demandam também seus próprios espaços de manifestação e catarse. Praias, clubes, escolas, ruas, praças, paredões, igrejas, *raves*, bailes são exemplos de espaços de exercício, comunhão e identificação mediadas pelas práticas musicais. São nesses lugares que suas autoestimas e identidades são reforçadas, onde se realiza o sentimento de *pertencimento*, ao poder praticar as músicas que os colocam em sintonia. Essa coletividade reforça que a prática musical em comunidade significa que suas identidades, enquanto sujeitos, são fortalecidas quando se está com *o outro*.

Sendo assim, é preciso discutir qual o lugar da música e seu ensino na educação de nível médio. Parece haver cada vez menos espaços de negociações para um currículo amplo, onde as juventudes possam construir conhecimentos que fazem parte também de seu interesse. Caroline Caregnato (2013) entende que defender a perenidade da educação musical também no currículo do ensino médio coaduna na compreensão de que a música é uma área do conhecimento tão importante quanto todas as outras. Nesse sentido, a autora argumenta:

Acreditamos que esse deva ser o principal argumento a favor da música na escola: a música é uma área do conhecimento tão importante quanto as demais que compõem o currículo escolar. Os alunos precisam entrar em contato com os conhecimentos musicais que só podem ser veiculados através do ensino de música. (CAREGNATO, 2013, p. 112)

É sabido que a educação musical na escola, instrumentalizada através de seu currículo, tem objetivos de aprendizagem que, muitas vezes, se diferenciam de outros espaços educacionais. Isso porque a música na educação básica, na maior parte de suas práticas, não intenciona a formação de músicos profissionais, mas sim de oportunizar o acesso a conhecimentos musicais e democratizar o acesso à cultura (PENNA, 1990), ou seja, objetiva enraizar, sistematizar e ampliar os horizontes dos saberes musicais. Assim, tratando-se do ensino médio, a educação musical também tem um papel importante de desenvolver a criatividade e a criticidade sob a ótica da música, possibilitando outros olhares sobre a sociedade, suas interfaces e os produtos culturais por ela produzidos.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em sua seção para o ensino médio, foi amplamente amparada pela Reforma do Ensino Médio. Santos (2019) traz a ideia de que a

BNCC não possui, em seu texto, interlocuções com temas bastante relevantes da contemporaneidade como o racismo, xenofobia, LGBTfobia, machismo e periferia. O autor ainda questiona:

Perguntemo-nos: há condições de abordarmos algumas temáticas na educação musical sem conectar com os temas emergentes nos processos identitários? Como defender a pluralidade de ideias – oposta à doutrinação – se não há ideias a serem postas para debate? Como abordar as músicas negras sem falar sobre racismo? Como trazer à sala de aula gêneros musicais e abordar compositoras e intérpretes mulheres sem tocar no machismo estrutural? Como tratar dos novos fenômenos musicais LGBT sem falar nos preconceitos e discriminações de identidade de gênero e sexualidade? Como ensinar e aprender a cultura popular sem abordar a religiosidade, sobretudo de matriz africana? Como contemplar a diversidade da história brasileira sem abordar as musicalidades e resistências dos povos originários (indígenas) e quilombolas? Trata-se, portanto, de silenciar essa diversidade e amordaçar a criticidade do processo educativo. (SANTOS, 2019, pp. 61-62)

Outra questão trazida por Santos (*ibid.*) é que a BNCC do ensino médio desconsidera as legislações que amparam o ensino de música e demais linguagens artísticas na escola, além de também desconsiderar a Resolução CEB/CNE nº. 02/2016, que homologou as Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de música na educação básica.

Compreendendo que o ensino médio é composto por jovens, esses documentos também não consideram suas sensibilidades musicais e seus contextos sociais, dos quais são protagonistas ou vítimas. Arroyo (2007, p. 08) retrata que “um ponto a ser considerado se refere às novas sensibilidades musicais que esses jovens estão construindo no seu tempo presente e que a escola tem dificuldade de contemplar”. Logo, a educação musical no ensino médio precisa ancorar suas concepções curriculares na multiplicidade de experiências do tempo de ser jovem e suas formas de ser e existir.

Uma escola jovem, para os jovens, traz à luz a necessidade de criar ações pedagógicas enraizadas em seus cotidianos, suas vidas, para que sejam efetivamente significativas. Essa escola jovem, para os jovens, perpassa também na construção de políticas públicas que os

coloquem como protagonistas em suas jornadas. Esse protagonismo não pode ser reduzido a escolhas de quais componentes curriculares cursar ou não, como propõe a BNCC no ensino médio mas, sim, deve garantir a permanência desses indivíduos na escola, garantir estrutura e acompanhamento para seu êxito educacional, compreendê-los como indivíduos que aprendem, mas que também são capazes de produzir novos conhecimentos, além de assegurar uma formação integral, integrada e humana nas suas mais diversas dimensões. Assim, a música na escola deve ser tomada como um instrumento de protagonismo juvenil, que os auxilie na compreensão sobre si mesmos e sobre o mundo, possibilitando novas trocas, novos saberes e olhares sobre suas comunidades e sobre a civilização.

Os sujeitos que dão sentido ao ensino médio são, sobretudo, sujeitos em gozo de suas juventudes. Construir práticas pedagógicas na educação básica dialogando com estas vidas, seus interesses e diversos marcadores que os atravessam é um caminho que pode ser significativo para que o saber musical seja efetivamente relevante e transformador. Fortalecer a música no ensino médio também é uma tarefa que está na ordem do dia, seja no tensionado território do currículo escolar, seja no cotidiano como educadores e educadoras. Para além de saber se determinados conjuntos de jovens gostam de música *pop* ou pagodão baiano, é importante assimilar suas questões de raça, de identidades de gênero e sexuais, geográficas, socioeconômicas e tantas outras. Essas experiências nos ampliam a visão para que se perceba que as juventudes não são feitas somente de marcadores de semelhanças, mas especialmente de marcadores de diferenças.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 05-39. jan.- jun. 2007.

ARROYO, Margarete (org.). **Jovens e músicas: um guia bibliográfico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BARBOSA, Juliana. Juventudes negras: algumas considerações sobre as resistências dos jovens negros nas trajetórias escolares frente a violência simbólica institucional. X COPENE. *In*: **Anais...**, Uberlândia, 2018, p. 1-11.

CATANI, Afrânio M; GILIOLI, Renato. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CAREGNATO, C. Revisitando Justificativas para a Educação Musical: uma Discussão sobre o Ensino de Música Focado no Desenvolvimento Extramusical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.13 - n.2, 2013, p. 99-114

COELHO, Larissa; MAIA, Rodrigo. Apenas 70,5% dos jovens mais pobres têm acesso ao ensino médio. **CNN Brasil**, São Paulo, 23 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-705-dos-jovens-mais-pobres-tem-acesso-ao-ensino-medio/>>. Acesso em 26 jan. 2022.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DEL-BEN, Luciana. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 05, n. 01, p. 37-50, mar. 2012.

JUNIOR, Dilton; OSWALD, Maria; POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, jan.-abr. 2018

PAPPAMIKÁIL, Lia. Juventude(s), autonomia e sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *In*: DAYRELL, Juarez et al (orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SILVA, Helena. **Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

TOMAZETTI, Elisete; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.