

EDUCAÇÃO MUSICAL, CULTURA E JUVENTUDE: RELAÇÕES ENTRE OS HÁBITOS MUSICAIS, A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ESTUDANTES EM CAMETÁ-PA¹

EDUCATION, CULTURE, AND YOUTH: RELATIONSHIPS BETWEEN MUSICAL
HABITS AND THE IDENTITY FORMATION AND EDUCATIONAL PRACTICES OF
STUDENTS IN CAMETÁ-PA

EDUCACIÓN MUSICAL, CULTURA Y JUVENTUD: RELACIONES ENTRE HÁBITOS
MUSICALES, FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES EN CAMETÁ-PA

Karlyane Sanches de Souza²
Jorge Domingues Lopes³
Jesús Jorge Pérez García⁴

RESUMO: O presente artigo, derivado de pesquisa acadêmica de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, investiga as relações entre os hábitos musicais e a formação identitária e educativa de estudantes do Ensino Médio do município de Cametá (PA). A partir de revisão bibliográfica fundamentada em Hall (2006), Bauman (2005, 2013), Bezerra (2018), Penna (2010), Green (2008) e outros autores, o estudo articula as dimensões teóricas da identidade, educação musical, hibridismo e indústria cultural a partir da realidade dos estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho. A metodologia abrange pesquisa bibliográfica, bem como a fase empírica com aplicação de questionário estruturado aos estudantes, que mapeia hábitos musicais, preferências de gênero e a relação da música com o ambiente escolar. Os dados revelam que, embora a música ocupe lugar importante na experiência cotidiana dos estudantes, sua presença na escola é rara, pontual e desvinculada dos repertórios juvenis, evidenciando um descompasso entre as práticas culturais dos alunos e as abordagens pedagógicas instituídas.

Palavras-chave: Educação musical. Cultura. Identidade.

¹Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, na modalidade de Bolsa de Mestrado Acadêmico, Processo nº 88887.132382/2025-00.

²Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará. Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

³Doutor e pós-doutor em Linguística (PPGL/UnB). Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

⁴Doutor e pós-doutor em Educação na Amazônia (PGEDA/UFPa). Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

ABSTRACT: This article, based on academic research conducted for a master's thesis in the Graduate Program in Education and Culture, investigates the relationships between musical habits and the identity and educational development of high school students in the municipality of Cametá (PA). Based on a literature review drawing on Hall (2006), Bauman (2005, 2013), Bezerra (2018), Penna (2010), Green (2008), and other authors, the study integrates the theoretical dimensions of identity, music education, hybridity, and the culture industry based on the reality of students at the Júlia Passarinho State High School. The methodology includes a literature review as well as an empirical phase involving the administration of a structured questionnaire to students, which maps their musical habits, genre preferences, and the relationship between music and the school environment. The data reveal that, although music plays an important role in students' daily lives, its presence at school is rare, sporadic, and disconnected from the repertoires popular among young people, highlighting a disconnect between students' cultural practices and established pedagogical approaches.

Keywords: Music education. Culture. Identity.

RESUMEN: Este artículo, fruto de una investigación académica para una tesis de maestría en el Programa de Posgrado en Educación y Cultura, investiga las relaciones entre los hábitos musicales y la identidad y formación educativa de los estudiantes de secundaria en el municipio de Cametá (PA). A partir de una revisión bibliográfica basada en Hall (2006), Bauman (2005, 2013), Bezerra (2018), Penna (2010), Green (2008) y otros autores, el estudio articula las dimensiones teóricas de la identidad, la educación musical, la hibridez y la industria cultural, basadas en la realidad de los estudiantes de la Escuela Secundaria Estatal Júlia Passarinho. La metodología abarca una investigación bibliográfica, así como una fase empírica con la aplicación de un cuestionario estructurado a los estudiantes, que registra los hábitos musicales, las preferencias de género y la relación de la música con el entorno escolar. Los datos revelan que, si bien la música ocupa un lugar importante en la vida cotidiana de los estudiantes, su presencia en la escuela es escasa, esporádica y ajena a los repertorios juveniles, lo que evidencia una discrepancia entre las prácticas culturales de los estudiantes y los enfoques pedagógicos establecidos.

Palabras clave: Educación musical. Cultura. Identidad.

INTRODUÇÃO

A música é um fenômeno estruturante na experiência humana, atuando como um poderoso veículo de expressão e um pilar na construção de identidades culturais e sociais. Longe de ser apenas uma atividade de lazer, ela reflete e molda as percepções do homem sobre o mundo, funcionando como um reflexo de seu tempo e de uma sociedade em transformação. A música se expressa em múltiplos gêneros que evidenciam as complexidades de diferentes momentos históricos, tornando-a uma ferramenta de análise sociocultural de grande relevância para este estudo.

Essa centralidade da música na vida social não pode ser compreendida fora do momento histórico em que se inscreve, marcado por transformações na maneira como os sujeitos se

relacionam consigo mesmos e com o mundo. A virada do século XX para o XXI reconfigurou as esferas sociais e culturais, impulsionadas pela globalização acelerada e pelo enfraquecimento de referências culturais tradicionais de sentido. Diante disso, a identidade passou a ser compreendida como um conjunto de narrativas contingentes em contextos marcados por incertezas e instabilidades. Conforme afirma Hall (2006), a ideia de identidade plenamente unificada, completa e segura não passa de uma fantasia, pois na medida em que os sistemas de significados se diversificam, emerge uma pluralidade de identidades possíveis e negociáveis.

A música, nesse contexto, surge como dispositivo cultural que fornece aos sujeitos o arcabouço simbólico necessário para a formação de seus gostos, pares e pertencimentos. No entanto, é perceptível a dissonância entre as práticas musicais vivenciadas socialmente e as abordagens presentes nas escolas. Green (2008) ressalta essa problemática ao observar que muitos alunos tendem a se encontrar em uma relação ambígua ou mesmo alienada com a música na sala de aula, inclusive com músicas que ocupam lugar central em suas vivências fora da escola.

Esse descompasso revela como o ensino pode esvaziar de significado as experiências sonoras que, em outros contextos sociais, são importantes para a construção identitária e para o prazer estético dos ouvintes. Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se compreende que a música não funciona de forma isolada, mas como parte de um complexo sistema que envolve diferentes segmentos formativos. Logo, as relações estabelecidas ao longo da vida com a escola, a família e a mídia configuram os repertórios musicais e sobretudo, as formas de sentir, interpretar e atribuir sentido ao mundo, constituindo os sujeitos como seres sociais dotados de individualidade (Souza, 2013).

Ao compreender o homem como uma construção social dinâmica, e não como uma forma fixa e estável, evidenciamos o seu papel ativo na produção cultural contemporânea. Neste sentido, as práticas musicais, ao mesmo tempo que moldam a identidade, são constantemente ressignificadas por meio da criação de novas estéticas, processo em que os sujeitos atuam como agentes produtores de sentido. Essa perspectiva reafirma o protagonismo discente como eixo basilar desta investigação, na medida em que os alunos consomem música, como também, a recriam, a reinterpretam e a utilizam como linguagem de construção identitária.

É nesse sentido que se insere a presente pesquisa, que busca compreender as relações entre os repertórios musicais que compõem sua realidade e aqueles que são mobilizados no

contexto escolar. Partimos do entendimento de que a escola, ao reconhecer, dialogar e ampliar esses repertórios, pode reduzir a distância entre o conhecimento escolar e a experiência vivida e com isso, potencializar processos formativos mais críticos e significativos, contribuindo para que os estudantes atribuam novos sentidos às experiências educativas.

Diante dessa realidade, o problema investigativo é formulado da seguinte forma: como se configuram as relações entre o gosto musical dos alunos e as práticas musicais desenvolvidas no ambiente escolar, e o que esses dados revelam sobre os processos de formação cultural desses jovens? Considerando a relevância do trabalho para compreender esses processos, o objetivo geral consiste em analisar a relação entre os repertórios musicais do cotidiano juvenil e aqueles trabalhados na escola.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A segunda descreve a metodologia, com destaque para o instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes. A terceira apresenta a fundamentação teórica, articulando conceitos sobre a identidade cultural, educação musical, hibridismo e indústria cultural. A quarta seção discute os resultados obtidos durante a coleta de e a quinta tece as considerações finais.

MÚSICA, ESCOLA E FORMAÇÃO CULTURAL NA CONTEMPORANEIDADE

4

A compreensão da relação entre música e formação dos sujeitos exige, antes de tudo, um pensar sobre o conceito de identidade cultural na contemporaneidade. Hall (2006) mostra que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. A identidade, entendida como pura e essencial, se torna um processo contínuo de performatividade e de resposta ao mundo cultural.

Essa identidade cultural, para Hall (2006), não é dada naturalmente, mas construída a partir de discursos e pontos de encontro de diferentes representações. Em diferentes momentos, o sujeito assume identidades múltiplas que não se articulam em torno de um “eu” perfeitamente unificado e coerente. Esse entendimento e essa flexibilidade nos permitem apreender a música como uma das principais formas por meio das quais essa reconstrução acontece.

Bauman (2013), ressalta que a cultura não cabe em um conceito fechado, mas em uma matriz que permite ao indivíduo articular seus próprios sentidos e significados dentro de um sistema que exige mudanças o tempo todo. A cultura deixa de ser uma herança para se tornar um processo dinâmico do mundo social.

Tornamo-nos conscientes de que o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade. (BAUMAN, 2005, p. 17).

O rompimento das identidades com as hierarquias rígidas permite maior liberdade de existência e reconhecimento a grupos marginalizados. No entanto, essa mesma fluidez instaura um desconforto existencial difuso, marcado pela ansiedade diante da exigência de escolher quem ser a cada nova situação. Sem redes de proteção duradouras, o indivíduo carrega sozinho a responsabilidade de suas escolhas. A mesma liberdade que supera opressões coexiste com a fragilização dos laços que antes garantiam estabilidade.

Por isso, a importância a atenção tanto aos ambientes que se frequenta quantas às lutas identitárias, por reconhecimento, pertencimento, validação e por um lugar de fala e de escuta. Longe de serem atividades secundárias, essas lutas definem a possibilidade de se encontrar, ainda que provisoriamente, acolhido. O desafio não reside em resgatar uma solidez superada do que em aprender a negociar as identificações sem resvalar em radicalismos que oferecem respostas fáceis.

Compreendido esse processo, existe a necessidade do reconhecimento da pluralidade cultural como base para pensar a educação musical. A escola, como espaço de circulação de saberes, pode promover o contato com outros mundos possíveis, fomentando a convivência com a diferença e o respeito às múltiplas vozes culturais presentes na estrutura social. A sala de aula torna-se, assim, ambiente privilegiado para a construção de identidades culturais que dialoguem com a diversidade. É nesse sentido que o debate sobre identidade encontra sua continuidade no campo da educação musical, visto que a escola passa a ser convocada a atuar como mediadora dessas experiências culturais. Penna (2010, p. 25) resume bem essa tarefa ao afirmar que:

A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa.

Os PCNs de arte apresentam a vivência musical na escola articulada na criação, execução e apreciação. Essa abordagem dialoga com a proposta triangular de Barbosa (2009), busca superar um ensino focado apenas em técnica ou teoria, promovendo uma experiência musical mais completa. Swanwick (2003), em seu modelo conhecido como CLASP, mostra que a compreensão dos elementos musicais ocorre de forma progressiva, por meio de atividades de

audição, composição e performance em um processo que ele denomina de ensinar música musicalmente.

A escola, ao integrar essa prática como eixo estruturante do processo de ensino, oferece caminhos para que a diversidade cultural vivida pelos alunos possa emergir em sala de aula. Quando o estudante articula saberes tradicionais com linguagens midiáticas contemporâneas, ou quando diferentes universos se cruzam em um trabalho coletivo, novos sentidos ganham vida. Em vez de tratar o diferente como tema decorativo no planejamento, a escola estimula a produção de conhecimentos situados, o que nos leva diretamente à reflexão sobre o hibridismo cultural.

Canclini (2006) explica que as culturas híbridas resultam de estratégias para transitar pela modernidade, combinando diferentes momentos como a memória, o mercado global e as territorialidades locais. No campo musical, isso significa que gêneros como o samba, o rap ou o pop podem combinar elementos de diferentes instrumentais, rítmicas e vocais, gerando sonoridades que recusam rótulos rígidos e padronizados:

É nesses cenários que desmoronam todas as categorias e os pares de oposição convencionais usados para falar do popular. Suas novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações requerem outros instrumentos conceituais. (Canclini, 2006, p. 283).

Por outro lado, essa intensa circulação cultural também abre espaço para a massificação, conduzindo a discussão para o campo da indústria cultural. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), o mercado transforma a arte em mercadorias destinadas ao consumo, homogeneizando as experiências estéticas.

Trata-se de uma lógica mercantilista que molda preferências, expectativas e modos de fruição. Essa lógica se atualiza na mediação dos algoritmos de recomendação das plataformas de streaming, que de acordo com Moreira, et. al. (2024), naturalizam uma espécie de “escuta datificada”, em que o ouvinte é levado a “educar” o sistema para obter recomendações mais alinhadas ao seu gosto, o que reconfigura a formação de preferências musicais dos jovens.

Para a educação musical, o desafio imposto pela indústria cultural é imenso, pois como desenvolver a sensibilidade estética e o pensamento crítico em uma sociedade saturada pela música comercial? A resposta não está em uma simples negação ou proibição da música que os alunos consomem, o que poderia gerar ainda mais resistência e distanciamento. A proposta é justamente o oposto, acolher a realidade cultural dos estudantes e usar as próprias músicas da mídia como objeto de reflexão.

Mesmo assim, a escola ainda falha em preparar os alunos para lidar criticamente com essa produção de massa. Em vez de promover análises e debates sobre os produtos musicais oferecidos pela indústria fonográfica, a escola assiste passivamente ao avanço da publicidade e das redes sociais, incorporando muitas vezes as lógicas de uma cultura midiática orientada pelo consumo em detrimento da reflexão crítica. Sobre esse descompasso, Bezerra (2018, p. 56) pondera que:

Dada a onipresença da indústria cultural, há uma disparidade de forças entre o seu processo de massificação e o processo de ensino e aprendizagem na escola. No entanto, a escola poderia não concorrer com a indústria cultural, mas dialogar com as identificações dos alunos a partir de suas representações.

Sob essa perspectiva, é importante frisar que a escola não precisa disputar com a indústria cultural, tentando ser mais atraente, mais rápida ou mais sedutora do que os algoritmos das plataformas de streaming, que hoje operam segundo uma lógica de personalização quase absoluta. Em vez de concorrer, a escola deve ocupar um lugar distinto, ou seja, o do diálogo crítico. Quando uma letra naturaliza a violência, a instituição pode vim a problematizar esses conteúdos, mas sem censurar ou julgar o gosto do aluno, pois isso feriria seu direito à livre expressão e reproduziria lógicas excludentes que marginalizaram as culturas populares. Odena (2023) descreve como práticas de educação musical voltadas à coesão social em contextos de diversidade cultural, nas quais o repertório do aluno é tomado como ponto de partida e não como obstáculo para a formação do pensamento crítico.

A saída, portanto, é transformar o paradoxo em objeto de investigação, convidando os alunos a analisar as letras que consomem, a identificar os valores que veiculam e a perguntar quem se beneficia com a difusão dessas mensagens e a imaginar formas alternativas de expressão musical que conciliem prazer estético e responsabilidade ética. A resposta está menos em negar o repertório do que em investigar suas condições de produção, suas intencionalidades mercadológicas e seus efeitos de sentido sobre a formação das subjetividades, como ressaltam Batista e Canda (2009, p. 113):

Enquanto nosso pensamento cotidiano busca segurança, prudência, rigor, resultados palpáveis e a convergência com o que está estabelecido. O pensamento criativo envolve riscos e busca o crescimento, a descoberta de novos caminhos e a divergência do padrão adotado socialmente. E esta conduta de transgressão é que nos retira dos estados superficiais de existência e nos mobiliza a interagir com a capacidade de vislumbrar novas possibilidades de construir ações, ideias e comportamentos no meio social.

É nesse sentido que a escola deve provocar o movimento oposto. Na educação musical, essa transgressão pode assumir muitas formas: compor letras alternativas, criar paródias, investigar gêneros marginalizados ou produzir remixes que subvertam sentidos originais. O

objetivo não é eliminar o gosto pelo funk, brega ou sertanejo, é retirar os alunos dos estados superficiais em que se consome sem questionar e se dança sem refletir. Essa transgressão, portanto, é a matéria-prima de uma educação musical emancipatória. Assim, a escola honra tanto o direito à livre expressão quanto a sua tarefa de promover uma educação musical crítica e ética.

MÉTODOS

O estudo adota uma abordagem mista e natureza interpretativa, desenvolvida pelo delineamento de estudo de caso. Os dados quantitativos e qualitativos, segundo Minayo (2004), não se opõem, mas se complementam, pois, a realidade social é dinâmica, contraditória e multifacetada, portanto, a quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes. O estudo também se orienta por uma perspectiva interpretativa, que compreende o conhecimento como resultado de um processo de construção entre pesquisadora, participantes e contexto. Já o estudo de caso se configura como uma investigação empírica de um fenômeno em seu contexto real, examinando os complexos diálogos entre o objeto de estudo e o cenário sociocultural em que está inserido (Yin, 2018).

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Passarinho, situada na Avenida Cônego Siqueira, no centro urbano de Cametá, município do estado do Pará. Inaugurada em 1965, a escola completou seis décadas de funcionamento, consolidando-se como uma das escolas de ensino mais tradicionais da rede estadual no município (Lima, 2019). Seu nome homenageia a professora Júlia Passarinho, uma figura emblemática do magistério cametaense, ressaltando aspectos históricos da escola para a formação geracionais e sua ligação com a memória educacional da região.

Os participantes da pesquisa foram compostos por estudantes de duas turmas do terceiro ano do turno matutino, totalizando 66 sujeitos. Trata-se de um grupo heterogêneo em termos de gênero, faixas etárias e origens geográficas, congregando tanto residentes da zona urbana quanto jovens de comunidades rurais e ribeirinhas. Essa pluralidade de trajetórias e vivências imprime aos sujeitos repertórios musicais diversificados, nos quais se entrelaçam referências da tradição local, da mídia global e das trocas simbólicas do cotidiano escolar e familiar, conferindo-lhes o conhecimento tácito necessário para refletir sobre suas próprias experiências sonoras.

O procedimento metodológico consistiu na aplicação de questionários estruturados aos alunos. De acordo com Costa (2005), o questionário se torna essencial quando o pesquisador não tem acesso a informações já existentes sobre certas características de um grupo, e também quando se deseja coletar dados direcionados sobre opiniões, atitudes ou comportamentos específicos dessa população.

A estrutura do questionário foi organizada em dois blocos temáticos. O primeiro bloco é direcionado à coleta de dados sociodemográficos que permitem contextualizar as respostas como atividade educacional, cidade e zona de residência, faixa etária e gênero. Esses elementos são fundamentais para caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa, possibilitando situar social e culturalmente os participantes, além disso, estabelecer análises entre suas condições de vida e as práticas musicais investigadas.

O segundo bloco é dedicado às questões relacionadas à música. O questionário mapeia as preferências dos gêneros musicais em duas vertentes: os gêneros que os estudantes gostam e os gêneros de que não gosta. O questionário lista vinte e quatro gêneros musicais, entre eles blues, brega, forró, gospel, pop, reggae, rock, samba, sertanejo e regionais brasileiros, além de seus respectivos subgêneros e estilos musicais. Por fim, o questionário trabalha a relação entre música e escola, investigando a frequência do uso da música nas aulas de arte, as atividades escolares que fazem uso de música e os gêneros já ouvidos em sala de aula.

9

O questionário aplicado aos estudantes se configura, nesse contexto, como instrumento essencial para a produção de um diagnóstico preciso da cultura musical em Cametá. Ao mapear os gêneros preferidos e a percepção sobre a presença da música na escola, o instrumento fornece subsídios fundamentais para a formulação de propostas pedagógicas coerentes com a realidade dos estudantes.

A interpretação crítica dos resultados se deu por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), referencial metodológico que organiza a passagem do texto para indicadores e destes para inferências fundamentadas. Esse processo se efetiva mediante procedimentos objetivos que transformam os dados empíricos em evidências organizadas para interpretação, buscando reduzir a subjetividade por meio de técnicas que privilegiam um percurso inferencial a partir de índices e indicadores.

O processo analítico compreende três etapas. A pré-análise envolve a leitura flutuante do material, a seleção e organização do corpus de pesquisa e o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão. A exploração do material compreende a identificação das unidades de

registro e contexto, a atribuição de códigos e o reagrupamento em eixos temáticos. Na última etapa, o tratamento dos dados implica na interpretação crítica dos resultados, buscando refletir sobre o que foi dito, como foi dito e em que circunstâncias em que isso ocorreu (Bardin, 2016).

RESULTADOS

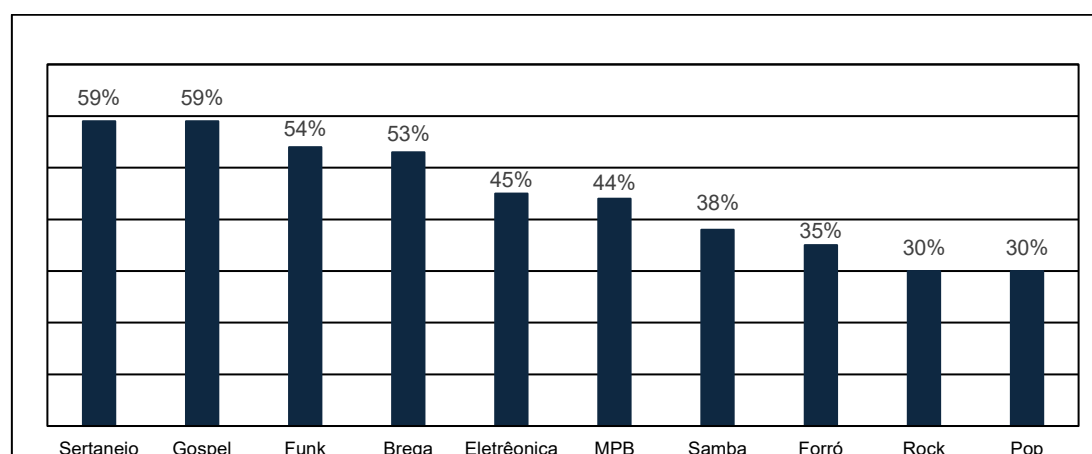
O questionário foi aplicado a 66 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Cametá (PA), distribuídos igualmente entre duas turmas de terceiro ano ($n=33$). Do total de participantes, 68,2% se identificaram como do sexo feminino ($n=45$) e 31,8% como do sexo masculino ($n=21$), o que reflete a composição predominantemente feminina das turmas do turno matutino da instituição investigada.

PREFERÊNCIAS DE GÊNERO MUSICAL

O mapeamento dos gêneros musicais preferidos revelou um cenário de pluralidade e hibridismo. Em primeiro lugar, o sertanejo e o gospel aparecem empatados, sendo apreciados por 59,1% dos participantes ($n=39$). Em seguida, o funk ocupa o terceiro lugar 54,5% ($n=36$), seguido pelo brega 53,0% ($n=35$), pela música eletrônica 45,5% ($n=30$) e a MPB com 43,9% ($n=29$) também figuram entre os estilos de maior preferência. Completam a lista de dez gêneros mais apreciados como o samba 37,9% ($n=25$), o forró 34,8% ($n=23$), o rock e o pop 30,3% cada ($n=20$).

10

Gráfico 1 – Gêneros musicais de que os estudantes gostam

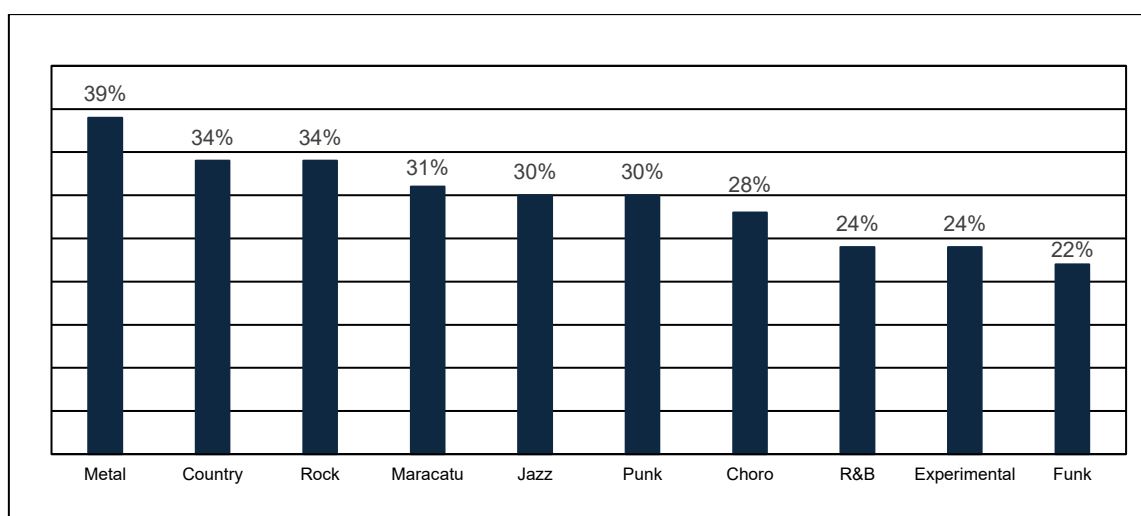


Fonte: Souza et al. 2026

Entre os gêneros musicais que não gostam, o metal lidera o ranking com 39,4% ($n=26$), seguido pelo country e o rock 34,8% cada ($n=23$). O maracatu foi rejeitado por 31,8% ($n=21$), enquanto os gêneros jazz e punk registram 30,3% cada ($n=20$). O choro também foi mencionado

por 28,8% (n=19) dos respondentes. É significativo notar que o funk, apesar de estar entre os gêneros mais apreciados, também figura entre os mais rejeitados 22,7% (n=15), indicando uma marcada polarização interna quanto a este estilo. O fenômeno pode ser interpretado devido às disputas culturais que atravessam a música popular, especialmente quando determinados estilos são marcados por estigmas sociais, morais ou midiáticos.

Gráfico 2 – Gêneros musicais de que os estudantes não gostam



Fonte: Souza et al. 2026

Quando solicitados a indicar espontaneamente os estilos ou gêneros musicais mais ouvidos em seu cotidiano, os alunos produziram um conjunto de respostas que revelam, com maior fidelidade, as escolhas efetivas de escuta. O sertanejo lidera com ampla vantagem (n=22), seguido pelo brega e pelo funk cada (n=16), depois pelo pop (n=14), samba (n=12) e gospel (n=11). A MPB aparece com 8 respostas, enquanto os estilos musicais de circulação local e regional, como o brega paraense e o rock doido registram 6 menções cada.

Ao serem questionados sobre a frequência com que a música foi utilizada nas aulas de arte no ano anterior, os dados revelam um quadro preocupante: 27,3% dos respondentes (n=18) declararam que a música simplesmente não apareceu nessas aulas. Outros 57,6% (n=38) informaram que ela foi utilizada apenas 1 ou 2 vezes ao longo do ano letivo. Apenas 7,6% (n=5) relataram 3 ou 4 ocorrências, e somente um estudante (1,5%) mencionou 5 ou 6 usos da música em sala de aula.

Os relatos dos alunos sobre as aulas em que a música foi utilizada são esclarecedores. A maioria descreveu a atividade como a tradução de uma música da Lady Gaga, indicando uma

experiência pontual, bem recebida e memorável, no entanto circunscrita à função instrumental de aprendizagem de uma língua estrangeira. Alguns relatos, porém, descrevem experiências mais ricas e integradas ao currículo de arte, como apresentações de gêneros musicais, análise de letras relacionadas à história do Brasil, uso da MPB em aula sobre cultura brasileira e a dinâmica da “bolinha giratória”, em que a música funcionou como mediadora de interação pedagógica, mas em outras disciplinas.

Quanto aos gêneros ouvidos em sala de aula, o pop internacional foi o mais citado 46,9% (n=30), seguido por regionais brasileiros 25% (n=16), MPB 17,2% (n=11) e o hip-hop 14,1% (n=9). No entanto, chama atenção a ausência de referências ao brega (53,0%) e ao funk (54,5%), o que evidencia a distância entre o repertório que os alunos consomem fora da escola e aquele que a instituição legitima em seu interior, ou seja, a lacuna entre o que é prescrito pela legislação e o vivido nas práticas escolares cotidianas.

Entre as atividades escolares que fazem uso de música, a festa junina lidera as citações, mencionada por 93,8% dos estudantes (n=61), seguida pelos jogos estudantis com 56,9% (n=37), formatura 43,1% (n=28), datas comemorativas 35,4% (n=23) e gincana cultural 32,3% (n=21). Essa distribuição confirma o que Green (2008) denomina relação ambígua entre música e escola: a instituição utiliza a música como “pano de fundo” e não como linguagem artística legítima, em detrimento de abordagens que reconheçam e ampliem a experiência musical dos estudantes como conhecimento culturalmente situado.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem aprofundar a compreensão sobre a relação entre os hábitos musicais e as práticas educativas em Cametá, respondendo ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. A análise evidencia, fundamentalmente, um duplo movimento: de um lado, a música como elemento central e estruturante na construção das identidades juvenis; de outro, sua marginalização no espaço escolar.

A diversidade de gêneros apreciados pelos alunos confirma a perspectiva de Canclini (2006) sobre o hibridismo cultural como traço constitutivo da contemporaneidade. Longe de representar incoerência ou superficialidade, essa pluralidade reflete a capacidade dos jovens de transitarem entre referências locais, nacionais e globais, construindo identidades musicais complexas e fluídas. Esse achado dialoga com a noção de identidade como um processo

contínuo, tal como postulado por Hall (2006), e com a ideia de Bauman (2013) sobre a liquidez dos pertencimentos culturais na modernidade tardia.

A recusa a gêneros como maracatu, jazz e blues, somada à polarização em torno do funk, revela as disputas de gosto e a operação de hierarquias culturais que a escola tem o dever de problematizar. O afastamento ao maracatu pode indicar um distanciamento geocultural, enquanto a resistência ao jazz e ao blues sugere pouca familiaridade com tradições que não encontram eco no cotidiano midiático dos alunos. Conforme argumenta Penna (2010), cabe o educador mediar e ampliar o repertório sem negar as identidades já constituídas, promovendo o acesso à diversidade como patrimônio cultural.

O dado mais expressivo, no entanto, reside no descompasso entre a centralidade da música na vida dos estudantes e sua quase ausência na escola. A constatação de que 85% dos estudantes tiveram contato com a música em sala de aula no máximo duas vezes no ano letivo anterior, somada ao fato de que a experiência mais lembrada ocorreu em aulas de língua inglesa com função instrumentalista de tradução, evidencia o que Green (2008) denomina como relação ambígua e alienada com o conhecimento musical oferecido. Mais do que separar dos repertórios juvenis, a escola permanece diante da música como linguagem artística e fenômeno cultural.

Além disso, a confirmação de que os gêneros mais ouvidos fora da escola não figuram entre os trabalhados em sala de aula corrobora a crítica de Souza (2013) e Bezerra (2018) sobre a lógica excludente que ainda prevalece nas práticas pedagógicas. Ao ignorar o repertório dos alunos, a escola deslegitima suas identidades culturais e perde a oportunidade de transformar o consumo musical em objeto de análise crítica. A preponderância da música em eventos celebrativos, em detrimento de seu uso sistemático no currículo, revela que a instituição a trata como entretenimento e não como conhecimento a ser ensinado e aprendido musicalmente (Swanwick, 2003).

Diante desse cenário, é possível afirmar que o desafio imposto pela indústria cultural não pode ser enfrentado por meio de sua negação ou da tentativa de competir em atratividade, como alerta Bezerra (2018). A alternativa para a educação musical em Cametá e em contextos semelhantes está menos em disputar a atenção do aluno com os algoritmos que funcionam como uma lógica de personalização quase absoluta do gosto do que em ocupar um lugar do diálogo. Quando uma letra naturaliza determinadas relações sociais, a escola pode e deve problematizar esses conteúdos, não com o intuito de censurar o gosto, mas sim de transformar

o paradoxo em objeto de investigação. Essa postura, que Batista e Canda (2009) denominam de transgressão criativa, é a matéria-prima de uma educação musical emancipatória.

Portanto, os resultados confirmam a hipótese inicial de que, embora a música seja um poderoso dispositivo de formação identitária, a escola oferece pouca contribuição a essa dimensão da experiência juvenil. A superação desse impasse exige uma pedagogia situada e ancorada na realidade dos alunos, onde haja relação entre seus repertórios e os conhecimentos formais. Trata-se de entender a música como uma prática social que articula sensibilidade, cognição e pertencimento e não como conteúdo decorativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e autônomos.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre os hábitos musicais dos estudantes e as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, buscando compreender o que esses elementos revelam sobre os processos de formação cultural e identitária nos alunos. A partir da análise dos dados empíricos, foi possível identificar um conjunto de achados que evidenciam uma lacuna significativa entre cultura vivida e cultura escolar.

Os dados revelaram que a música ocupa um lugar estruturante na experiência cotidiana dos estudantes, sendo considerada um dos principais dispositivos de construção de identidades, sociabilidades e pertencimentos culturais. A frequência com que os alunos escutam música em seu cotidiano, bem como a diversidade de contextos em que essa prática ocorre, indicam que a musicalidade não se restringe ao entretenimento, ultrapassando perspectivas exclusivamente técnicas e se vinculam a experiências humanas, sociais e culturais.

Outro destaque importante refere-se à presença marcante de hibridismo cultural nos repertórios musicais juvenis. Observamos a coexistência de gêneros globalizados, como pop e música eletrônica, com estilos musicais, como o brega paraense e o chamado rock doido, o que evidencia a construção de identidades musicais múltiplas e atravessadas por diferentes prismas culturais. Esse resultado dialoga com a compreensão de Canclini (2006) sobre a hibridação cultural e com a noção de fluidez identitária discutida por Hall (2006) e Bauman (2013), na medida em que os sujeitos transitam entre referências diversas sem se fixarem em identidades estáveis.

o que evidencia a construção de identidades musicais múltiplas, dinâmicas e atravessadas por diferentes matrizes culturais. Esse dado dialoga com Sousa (2022), que

descreve o brega, o bregapop e o tecnobrega como expressões de uma identidade musical híbrida, forjada no cruzamento entre tradições regionais e fluxos culturais globais que afirma a legitimidade de tomar esses estilos, para além de curiosidades culturais, como objeto de reflexão na escola.

Diante desses achados, conclui-se que a educação musical, para cumprir seu papel formativo, precisa superar abordagens descontextualizadas e assumir uma postura dialógica, capaz de articular os repertórios culturais dos estudantes com os conhecimentos sistematizados. Isso implica reconhecer a música para além de conteúdo curricular, mas como linguagem cultural e política.

Portanto, os resultados desta pesquisa apontam para a urgência de práticas educativas que promovam uma escuta crítica e reflexiva, capazes de transformar o consumo musical em objeto de análise e produção de sentidos. Ao assumir essa perspectiva, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes de suas escolhas culturais, fortalecendo processos identitários mais autônomos e socialmente situados. Essa tarefa só se cumpre quando a educação reconhece a música como prática social e conhecimento que articula sensibilidade, cognição e pertencimento cultural.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento concedido, essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, pela Universidade Federal do Pará.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BATISTA, E. L.; CANDA, C. N. Pensamento criativo e transgressão na educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 6, n. 12, p. 105-118, 2009.

BEZERRA, M. das D. **As aulas de música enquanto espaço de formação crítica e identitária:** da localização social dos sujeitos às pedagogias que fazem sentido no chão da escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

COSTA, M. C. C. **Sociologia:** introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 2005.

GREEN, L. **Música, aprendizagem informal e a escola:** Uma nova pedagogia em sala de aula. Aldershot: Ashgate, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** II. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, B. Salomão Larêdo recebe homenagem em sua terra natal. **O Liberal**, Belém, 25 nov. 2019.

ODENA, O. Um modelo para o desenvolvimento de atividades musicais e de educação musical para a coesão social em contextos complexos. In: ODENA, O. (ed.). **Música e inclusão social:** Pesquisa e prática internacional em contextos complexos. Abingdon: Routledge, p. 22-36, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, A. C.; ARAÚJO, W. F.; POLIVANOV, B. Escuta datificada de música: educabilidade algorítmica e performance de gosto em plataformas de streaming musical. **Galáxia**, São Paulo, v. 49, e63827, 2024.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RIOS FILHO, P. A hibridação cultural como horizonte metodológico na criação de música contemporânea. **Revista do Conservatório de Música da UFPel**, Pelotas, n. 3, p. 27-57, 2010.

SOUSA, R. C. Brega, bregapop e tecnobrega: um estudo sobre performatividade de gênero na cultura musical paraense. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 473-493, 2022.

SOUZA, C. M. N. de. Educação musical, cultura e identidade: configurações possíveis entre escola, família e mídia. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 51-62. 2013.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso, pesquisa e aplicações.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.