

DOCENTES, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MUSICAL

TEACHERS, CURRICULUM AND MUSICAL EDUCATION

Leidiane Borba de Souza Feijó¹

Universidade Federal de Pelotas

Mara Rejane Vieira Osório²

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

O objetivo deste texto, parte de uma dissertação de mestrado, é discutir relação entre docentes e as condições que enquadram a Educação Musical em currículos escolares. A pesquisa esteve apoiada em estudos sobre currículo e, por este caminho, compreendeu currículo em dois sentidos: um, mais amplo, como tudo aquilo que acontece nas escolas; outro, para além disso, como uma tecnologia de poder e subjetivação que tem efeitos nas docências. O currículo, nesta perspectiva, é muito mais do que organização da escola e do conhecimento; é, antes de tudo, um instrumento de poder, que institui significados e representações para as condutas. As/os docentes caracterizaram a EM como um componente desvalorizado, precarizado e, nesta condição, os relatos foram de angústia, confusão, indignação e, também, desesperança de que mudanças sejam possíveis para a EM. Defende-se que os depoimentos docentes não deveriam ser a fonte exclusiva das preocupações. O que foi colocado e descrito são, antes de tudo, efeitos das diferentes relações de poder que disputam a educação e implicam currículos e docências buscando delimitar o que importa como conhecimento escolar e conduta de docente.

Palavras-chave: Currículo. Docentes. Educação Musical.

ABSTRACT

The aim of this text, part of a master's thesis, is to discuss the relationship between teachers and the conditions that frame Music Education in school curricula. The research was supported by studies on curriculum and, in this way, understood curriculum in two senses: one, broader, as everything that happens in schools; another, beyond that, as a technology of power and subjectivation that has effects on teaching. The curriculum, from this perspective, is much more than the organization of the school and knowledge; It is, first and foremost, an instrument of power, which establishes meanings and representations for conduct. The teachers characterized ME as a devalued, precarious component and,

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora de Música na Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo e Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Visconde do Rio Grande, 450, Simões Lopes, Pelotas, Rio Grande do Sul, CEP: 96025-380. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9564-1342> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7433022739551991> E-mail: leidianesouzafeijo@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora e pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Cel. Alberto Rosa, 154, Centro, Pelotas, Rio Grande do Sul. CEP: 96010-770. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3703-5226>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0786686849417044>. E-mail: mareos@gmail.com

FEIJÓ, L. B. S; OSÓRO, M. R. V.

in this condition, the reports were of anguish, confusion, indignation and, also, hopelessness that changes are possible for ME. It is argued that teaching statements should not be the exclusive source of concerns. What was stated and described are, first of all, effects of the different power relations that dispute education and imply curricula and teaching seeking to delimit what matters as school knowledge and teacher conduct.

Keywords: Curriculum. Teachers. Musical Education.

RESUMEN

El objetivo de este texto, parte de una tesis de maestría, es discutir la relación entre los docentes y las condiciones que encuadran la Educación Musical en los currículos escolares. La investigación se apoyó en estudios sobre el currículo y, de esta manera, entendió el currículo en dos sentidos: uno, más amplio, como todo lo que sucede en las escuelas; otra, más allá de eso, como tecnología de poder y subjetivación que tiene efectos en la enseñanza. El currículo, desde esta perspectiva, es mucho más que la organización de la escuela y el conocimiento; Es, ante todo, un instrumento de poder, que establece significados y representaciones de la conducta. Las/Los docentes caracterizaron a la EM como un componente devaluado, precario y, en esa condición, los relatos fueron de angustia, confusión, indignación y, también, desesperanza de que los cambios sean posibles para la EM. Se sostiene que las declaraciones de los docentes no deberían ser la fuente exclusiva de las preocupaciones. Lo planteado y descrito son, en primer lugar, efectos de las diferentes relaciones de poder que disputan la educación e implican currículos y enseñanzas que buscan delimitar lo que importa como conocimiento escolar y conducta docente.

Palabras clave: Currículo. Docentes. Educación Musical.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto trata da análise de relatos sobre Educação Musical (EM) de quatro docentes, que atuam em cinco escolas públicas da rede municipal de Pelotas/RS. Os pontos analisados fazem parte de uma dissertação de mestrado³ em educação realizada durante a pandemia Covid19 e defendida em 2022. O estudo partiu de preocupações com as condições que a EM ocupa nas escolas e, também, dos dados de um mapeamento, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que mostrou que, entre 2011 e 2018, os estudos sobre EM escolas têm, em grande maioria, dado ênfase a pesquisas que tratam de ensino e aprendizagem da música. A informação mostra, claramente, a fraca preocupação com estudos que se detêm a compreender a EM de modo mais amplo.

Sabe-se que a história da luta pela inclusão da EM, nos currículos escolares da educação básica, tem sido movimentada por avanços e retrocessos, que contribuem mais para o silenciamento da música na escola (uma grande contradição) do que para sua valorização como componente importante em relação àqueles, tradicionalmente, instituídos como sendo os verdadeiros conhecimentos necessários à escolarização. Se houve algum avanço, considerando a obrigatoriedade da EM nas escolas, as condições para sua efetivação continuam em situação ainda muito inicial e pouco discutida.

³ Docentes, currículos e a produção de significados para a educação musical na escola de Leidiane Borba de Souza Feijó finalizada em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

O objetivo deste texto é discutir sobre a relação docente com as condições que enquadram o componente curricular EM em cinco escolas públicas. Para dar conta deste objetivo, tem-se o apoio de estudos sobre currículo (SILVA, 1996, 1999, 2019; GOODSON, 1995, CORAZZA, 2001, 2007; PARAISO, 2004; LOPES; MACEDO, 2011). Esses estudos tem ajudado a compreender as implicações produtivas da inclusão da EM nos currículos escolares.

É importante adiantar que se compreende currículo em dois sentidos. Primeiro, no sentido mais amplo; ou seja, como tudo o que acontece na escola: a organização dos alunos, as relações entre alunos, professores, servidores e gestores na escola, a estrutura escolar, as condições de trabalho, as opções e distribuições de conteúdos e disciplinas, os documentos orientadores (projeto político pedagógico, regimentos, planos de estudos, planejamentos coletivos e individuais), as disputas, embates, regras e normas e os discursos, representações e significados que resultam dessa complexidade cotidiana que é a escola. Segundo, para além, trata-se o currículo como uma tecnologia de poder e subjetivação (FOUCAULT, 2006, 2012, 2014; ROSE, 2011; BALL, 2012). Isso quer dizer que o currículo produz significado e sentidos (SILVA, 1999), funcionando como um meio, um instrumento, um artefato cultural constituído de significados e intenções, que buscam se tornarem universais, verdadeiros e únicos. O currículo, nesta perspectiva, vai além da transmissão de conhecimentos. O currículo é, antes de tudo, um instrumento de poder: “[...] O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 1999, p. 27). Isso quer dizer que o currículo tem como objetivo principal interferir na constituição e condução de tipos de sujeitos⁴, tanto aqueles que formam (docentes), quanto aqueles que se almejam formar (estudantes).

Considera-se, por este caminho, que as condições que as/os docentes experimentam, ao trabalharem com a EM, constituem suas condutas (profissionais e subjetivas) e, assim, interferem no modo como esses profissionais se relacionam com a escola, com o ensino de música, com os colegas, com a área etc. Os relatos docentes caracterizam a EM como um componente desvalorizado, precarizado e marcado pela indignação e desesperanças docente com as experiências que vivenciam. Contudo, argumenta-se que estes relatos são efeitos das disputas em torno do currículo e não a causa primeira do problema enfrentado pela EM.

CONTEXTUALIZANDO A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa, de viés qualitativo, foi realizada com docentes de escolas públicas municipais, situadas em Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. A escolha das/os docentes

⁴ Compreende-se sujeito “como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.29).

FEIJÓ, L. B. S; OSÓRO, M. R. V.

teve, como referência, os seguintes critérios: abranger docentes de escolas de diferentes regiões do município; a música constar nos currículos como componente; e as/os docentes serem graduadas/os em licenciatura em músicas e concursadas/os para o trabalho com este componente curricular. Como alguns docentes atuam em mais de uma escola, no total, participaram desta pesquisa quatro docentes. O município é constituído de 16 regiões administrativas (sete urbanas e nove rurais). O estudo foi realizado apenas com docentes de escolas urbanas. Importante salientar que, num mapeamento inicial, observou-se que, das 40 escolas municipais de Ensino Fundamental de Pelotas, apenas 14 apontam a música no Projeto Político Pedagógico (PPP). Como o período de pandemia dificultou a pesquisa *in loco*, mesmo sabendo do risco de restringir a ideia de currículo, consideramos esse fator (o PPP) um indicativo para dar conta do critério de ter música no currículo.

Os instrumentos utilizados para a busca de informações conjugaram um formulário preenchido, pelas/os docentes, no *Google Docs*, com objetivo de conhecermos seus perfis (formação, tempo de trabalho, escolas que atuam, etc.), entrevistas (BOGDAN e BIKLEN, 1994; SILVEIRA, 2002) e conversas realizadas por *WhatsApp*, *Facebook*, *Meet*, *Webconf*⁵ e gravadas com autorização das/os docentes.

O trabalho com as informações (escuta, transcrição, estudos, categorizações) tratou do que era dito não como uma verdade em si, mas entendendo que aquilo que se diz e fala sobre si mesmo ou sobre o trabalho que se realiza é parte de um complexo processo de práticas de significação que nos constituem e que constituímos no interior do emaranhado dos discursos e práticas contemporâneas, e os significados que associamos às nossas experiências são parte deste movimento. Nas instituições escolares e nos seus currículos, como salientado por Paraíso (2012), “estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, de gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração, cultura” que carregam um conjunto de significados sobre a escola, sobre currículo, sobre o que é mais ou menos importante para a formação de crianças, jovens e adultos, sobre gestão da escola, sobre trabalho docente etc.

Assim, não existe sujeito fora dos discursos e práticas que os constituem; não existe um sujeito autônomo, que fala sozinho, mas sujeitos que produzem e são produzidos no bojo das racionalidades histórico-culturais em que eles habitam e que possibilitam modos de condutas que dão significados ao como os sujeitos devem ser, agir, pensar, se comportar, se avaliar etc. Busca-se compreender os depoimentos como experiências possíveis, como sugeriu Larrosa (1994), a partir de Foucault:

⁵ Sistema utilizado pela UFPel.

A experiência de si⁶ constitui-se no interior de aparatos de produção de verdade, de mecanismos de submissão à lei, de formas de auto afeição na qual a própria pessoa aprende a participar expondo-se nos olhares, nos enunciados, nas narrações, nos juízos e nas afeições dos outros (LARROSA, 1994, p. 83).

Os sujeitos docentes, dentro das possibilidades que experimentam, se reconhecem mais ou menos num campo cultural, pedagógico e político (complexo, dinâmico, contingente, fragmentado, contraditório) carregado de sentidos e esperanças. Nessa relação cotidiana produzem a si mesmos e a EM possível.

PROFESSORAS DE MÚSICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS

Sobre o movimento pela inclusão da EM nos curriculares é possível encontrar disponível um conjunto de produção acadêmica que aponta as disputas, as associações e as dificuldades para constituir uma legislação própria à EM e os impactos da legislação nas escolas (DEL BEM, 2009; FIGUEIREDO, 2010, 2013; FIGUEIREDO e MEURER, 2016; KLEBER, 2010, 2022; PENNA, 2004; OLIVEIRA e PENNA, 2019; PEREIRA, 2012; QUEIROZ, 2012).

O foco, buscando contribuir com as discussões no campo, é sobre o efeito dessa obrigatoriedade, tomando, como ponto de partida, docentes formadas/os em curso de licenciatura em música e concursadas para a EM, no município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Desde a pesquisa e dos depoimentos, é possível argumentar que não basta termos conquistado a obrigatoriedade legal da EM nas escolas (Leis 11.769/08 ou 13.278/16), contratar professores e, simplesmente, jogar para eles a responsabilidade com seu trabalho. A inclusão do componente música nos currículos escolares exige, conforme a Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016⁷, um conjunto de responsabilidades:

1. Das escolas: incluir o ensino de música no projeto político pedagógico (PPP), bem como a formação dos professores que têm interesse na área de música para realizar cursos de formação continuada ou licenciatura em música.
2. Das mantenedoras: identificar os professores que possam colaborar com o ensino de música, proporcionar formação continuada, sala para aula de música, material didático e providenciar concurso público.
3. Das instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional: disponibilizar mais vagas para os cursos de licenciatura em música para professores bacharéis,

⁶ “seria, [...], a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios do saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação” (LARROSA, 1994).

⁷ Documento disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192

pedagogos ou outros que desejam ter outra licenciatura. Incluir, no currículo da pedagogia, formação em música para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os estágios do curso de música devem ser realizados, em grande maioria, nas escolas públicas.

4. Do Ministério da Educação: auxiliar, financeira e tecnicamente, para a implementação do Ensino de Música nas escolas públicas de Educação.

5. Dos Conselhos de Educação: normatizar a obrigatoriedade do Ensino de Música na EB e avaliar a implementação do ensino de música nos diferentes Estados, Distritos e Municípios.

Portanto, a inclusão de um componente curricular, como a música, num espaço que, tradicionalmente, tem negado a importância das artes como conhecimentos importantes para a formação humana, não é algo tão simples. Essa inclusão, admitindo apenas a escola, envolve investimentos de todas as ordens, concepção de escola, de currículo, de EM, de espaços, meios e materiais pedagógicos adequados, valorização docente, etc.

O “Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas”, entregue à Comissão de Educação (CE) do Senado Federal em novembro de 2006, aponta o que tem sido reivindicado pelos grupos que defendem a EM nos currículos escolares.

A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes. A Música constitui-se como campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos [...] Diante desse quadro, solicitamos: - a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica; - a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica; - a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e - a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica.⁸

Sobre a aprovação da Lei nº 11.769 de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, colocou Magali Oliveira Kleber (2010)

[...] Isso está ligado ao exercício da cidadania cultural, um direito de todo brasileiro e a escola é, ainda, o único espaço garantido constitucionalmente de acesso a toda a população. Nesse sentido é que as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos. Poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical pode se tornar um ponto significativo para um trabalho de ampliação do status de “ser músico” ou de participar de um grupo musical. (KLEBER, 2010, s/p.)

⁸ Disponível em: <https://www.listas.unicamp.br/pipermail/anppom-l/2006-November/001221.html> Acessado em: 12/11/2021

No mesmo texto, Kleber (2010) reconhecia que a legislação era “uma grande conquista”, mas que “há também grandes desafios [...] quanto às propostas no ensino de música nas escolas”. Portanto, destes desafios precisamos nos ocupar agora.

Os depoimentos das professoras, que contribuíram com a pesquisa, indicaram que a EM, nas escolas investigadas, ainda é uma questão a ser resolvida, pois ficou evidente que as resoluções e leis não garantiram que a implementação da EM aconteça conforme as esperanças desejadas para este componente. Apresentam-se, a seguir, três indicativos que justificam esse argumento: a posição da EM em relação aos demais componentes curriculares; a EM e as condições de trabalho; docentes e EM: indignação e desesperança.

Educação Musical: “um tapa buracos”

No ano de 2002, Tomaz Tadeu da Silva, escreveu

[...] existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionais como a educação escolarizada. Sua forma básica [...] tem permanecido, fundamentalmente, a mesma pelo menos a dois séculos. É notória a sua impermeabilidade a todo tipo de reforma e inovação. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos. (SILVA, 2002, p. 156).

Passados vinte e dois anos e, apesar de muitas reformas, as palavras de Silva ainda representam uma realidade e, assim, não é difícil compreender a dificuldade que a EM enfrenta para conquistar um lugar na estrutura curricular, tradicionalmente, tratada como referência. Essa compreensão fica clara nos relatos das/os docentes e a expressão “um tapa buracos”, usada por uma docente, e anunciada no título deste tópico faz parte dos exemplos descritos a seguir.

A escola de Guiomar⁹, durante o período das entrevistas, estava implementando o ensino integral e, na grade curricular, constavam todas as Artes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Contudo, a professora observou que, comparado com as demais disciplinas, a EM ainda ocupa um pequeno espaço. Diz a professora,

A música não é prioridade. [...] não é uma disciplina que é deixada de lado como em muitas escolas, mas é claro - a música não é prioridade. A gente entende que, querendo ou não, o português, a matemática, essas disciplinas comuns, digamos assim, são mais priorizadas. Eles têm maior carga horária. Por exemplo, na pandemia, as aulas são toda a semana e a música uma semana sim e outra não.

Mônica trabalha em duas escolas; uma central e outra de periferia. A professora avalia que existe diferença entre uma escola e outra quanto a EM: na escola A (da periferia) ela tem mais autonomia para tratar das questões da EM; a escola B (do centro) limita o trabalho da

⁹ Os nomes das/os docentes, para evitar identificação, foram escolhidos por elas/es

FEIJÓ, L. B. S; OSÓRO, M. R. V.

aula de música. Nesta escola, o que importa são as outras disciplinas, as que já estão naturalizadas no currículo e que são cobradas nas avaliações externas. Comentou Mônica, a EM é,

uma coisa que tem que ser muito pincelada [...] é, muitas vezes, para dar uma folguinha para o professor titular. Ainda têm aquela visão - já estão nos anos finais e precisam fortalecer outros conteúdos; ou seja, o professor tem autonomia, mas não deve puxar tanto o conteúdo de música porque eles têm que estudar matemática, ciência e português. (Mônica)

O professor Alabama atua em duas escolas da periferia e, com a mesma observação de Guiomar e Mônica, argumenta que essa condição da EM ficou ainda mais visível durante a pandemia. Segundo Alabama, “[...] dizem que a música é muito importante. Fizem, até uma reunião comigo. Porém, as preocupações da escola, naquele momento (e no geral), pouco envolviam a EM”.

O professor João foi mais enfático na avaliação sobre a EM. Para ele, a música é uma disciplina de pouca importância e que funciona como um “tapa buracos” dentro da escola:

[...] às vezes, muitas vezes, tu te sentes sozinho. Naquela hora, tu passas a perceber que aquela disciplina é só mais uma disciplina; isso é difícil para mim. Eu sou professor de música e não acho que seja assim “a” mais importante, mas [...] a disciplina de música, dentro da escola, é vista como um tapa buracos...

João usa a expressão “tapa buracos”, observando um significado importante associado à EM no cotidiano escolar: entretenimento das crianças em momentos específicos, como acontece nas escolas E e B.

Essa ideia de tapa buracos está muito presente, de diferentes modos, nas falas de outras/os docentes: quando a professora Mônica diz que não pode “puxar” tanto os conteúdos musicais por causa das demais disciplinas que os alunos precisam estudar; quando a professora Guiomar menciona que a música não é prioridade mesmo que a escola valorize a EM; o professor Alabama vai na mesma direção quando expressa “eles dizem que a música é muito importante”, mas conclui que não é isto que acontece no dia a dia das escolas nas quais trabalha.

É interessante, também, problematizar a questão de projetos de músicas nas escolas. Esses foram, por algum tempo, uma das formas encontradas por alguns professores ou escolas para tratar do tema música, mas as atividades de EM não eram, via de regra, um projeto de escola, eram ações de um/a docente, de um grupo ou, por vezes, de um voluntário, quase sempre, sem formação docente. No caso dos participantes deste estudo, suas escolas tinham projetos de música; duas delas tinham bandas marciais e, também, projetos de violão,

flauta doce, etc. Segundo os relatos, a Secretaria Municipal de Educação e Desportos (SMED) cortou esses projetos com o argumento de que o trabalho com EM deve ser realizado em disciplina específica.

É nestes últimos tempos era a banda marcial, mas a minha vontade mesmo era de projeto com violão fazer um grupo “top” na escola, tipo violão, voz, percussão. Trabalhar com projeto, realmente, eu acho mais interessante, porque eu sempre gostei mais da parte da prática. Foi bem nessa época que pegou que a SME começou cortar os projetos. Já me avisaram que não ia nem adiantar tentar porque a SME não deixaria. [...] Por quê era só para sala de aula e, depois, veio essa questão eu fiquei com um período por turma e por isso aumentou o número de turmas (Alabama).

...os projetos foram todos banidos da escola. O professor precisou entrar dentro da sala de aula para atender a demanda da educação infantil até o quinto ano. [...] Eu tinha projetos de flauta doce e violão entre 2009 e 2012, mas cortaram tudo. Uma coisa triste, né? [...] Eu sou compositor e tenho várias ideias [...] e são todas sobre o mundo da escola, são todas temáticas interdisciplinares - coisa que a gente trata na escola. Tem ideias que meus colegas tiveram sobre esse e aquele tema, sobre alimentação saudável, sobre africanidade, etc. Então, todos os anos saía música (João).

Tem-se, aqui, algumas pistas sobre o significado da EM que permeia a política da secretaria municipal: o sentido conteudista ou de uma EM muda, silenciosa.

Outro fator que chama a atenção é a compreensão da música com viés comportamental. Alabama cita um exemplo de conversa que teve com uma diretora de outra escola e que possibilitou a realização de um projeto.

[...] a diretora viu; achou legal implementar a música na grade curricular [...] Teve, até mesmo, camisetas dos projetos e apresentações na tradicional Feira Nacional do Doce e na feira do livro. [...] A diretora achou interessante, pois viu que alunos estavam melhorando - alunos que eram considerados mais indisciplinados (eu sempre peguei esses mais indisciplinados) ... (Alabama).

Neste sentido/significado, a EM é reduzida a instrumento de controle de comportamentos tidos como indisciplinados, desviantes, e não como componente cultural formativo e importante para ser ensinado e aprendido na escola.

A docente Mônica comentou que chegou a propor um projeto, mas, como dito por ela, “por questões internas da escola, vamos deixar assim... não passou”, não foi aprovado. Alabama quis retomar a proposta de banda marcial, mas lhe foi dito que não adiantava solicitar porque a orientação era que a EM deveria acontecer em sala de aula. Certamente, não se pode deixar de dizer que estava em jogo a obrigatoriedade da implementação da EM

FEIJÓ, L. B. S; OSÓRO, M. R. V.

nas escolas e poucos eram os professores contratados até aquele momento. Com a exclusão das práticas de projetos, os professores foram obrigados a se ocuparem com mais turmas e, assim, faz parecer que o município fez um bom investimento na EM escolar.

Os depoimentos destes professores mostram que muito mais do que, simplesmente, eliminar a EM da escola, ela funciona como uma ferramenta para fortalecer o que é instituído e reconhecido como o que importa ou para alimentar os arranjos da gestão municipal com a obrigatoriedade deste componente nos currículos.

Educação Musical: condições de trabalho

Além dessa posição ocupada pela música em relação aos demais componentes, outros fatores são, também, importantes de serem observados.

Não basta que a EM esteja na escola e que cada escola tenha professores específicos para essa tarefa. É, também, importante garantir as condições necessárias para que o trabalho pedagógico seja realizado com a devida atenção, cuidado e qualidade. Isso exige espaços e tempos adequados, instrumentos e autonomia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Certamente, sabe-se, esse deveria ser o critério para todo e qualquer componente curricular, mas, no caso da música, as condições, segundo os relatos, são de precariedades mais acirradas.

Alguns exemplos são, particularmente, importantes para que se possa compreender a situação da EM nestas escolas. Em relação a instrumentos musicais, apenas algumas escolas possuem e, segundo os relatos, em número bastante reduzido. A escola B possui um piano digital que fica guardado sob responsabilidade da diretora e possuía instrumentos de uma antiga banda que estava na mesma condição; mais tarde esses instrumentos foram doados sem que a professora fosse sequer consultada.

Outro fator é o espaço para a EM. Nenhuma das escolas possui uma sala específica para a aula de música e, nessa condição, aos docentes cabe a responsabilidade de desenvolver o seu trabalho somente em sala de aula ou em locais improvisados: espaços pequenos, apertados, pátio, brinquedoteca, laboratório de ciências, etc. Numa delas, por exemplo, há uma sala disponível para música, mas o local é o mesmo depósito onde são guardados alguns instrumentos de percussão; sendo assim, comporta um número bem pequeno de estudantes. É quase impossível que se realizem atividades ali, considerando o tamanho das turmas. Em sala de aula comum, a EM, às vezes, é vista como uma ação que dificulta, pelo “barulho”, o trabalho de outros professores. Assim, como dito por uma docente: “recebi várias queixas de colegas por estar atrapalhando as aulas deles”.

Diante destas circunstâncias, como trabalhar com música, se, por suas especificidades educativas, faz-se necessário explorar e conhecer os sons do seu corpo e, também, dos

objetos e do ambiente escolar? Como diz Guimarães (2017, p. 8988), a EM exige “[...] a exploração sonora, a escuta atenta tanto de obras como também de ruídos, materiais sonoros que nos envolvem diariamente”. E Del Bem salienta que

[...] toda vivência musical - e a vivência é essencial para se ensinar e aprender música - envolve a experiência de aspectos sonoros. Não há como, nem porque, abrir mão deles. Por outro lado, música é sempre algo a ser vivenciado, ou seja, não existe música se não houver pessoas se relacionando com música, quaisquer que sejam as formas que essa relação assuma. (2009, p. 129)

A educação com música requer arquiteturas escolares que não cabem num currículo que, salvo algumas exceções, se pauta pelo silêncio das palavras e dos corpos. De acordo com Campos (2018), o currículo com música “entra em conflito com suas ordens de silêncio. Mostra, portanto, que a composição currículo com música é território para normas operarem e, também, território para driblar os ordenamentos e reinventar com novos sabores”.

Vale lembrar que não é apenas nas escolas que existe essa precariedade quanto aos recursos e salas adequadas, acusticamente, para as aulas de música. Todas/os docentes que participaram deste estudo foram estudantes de curso de licenciatura em música de uma universidade pública e vivenciaram as experiências acadêmicas que dificultavam práticas de estudos adequados. Na maioria das vezes, na instituição, as salas precisam ser compartilhadas entre os estudantes que utilizam diferentes instrumentos musicais ou exercitam canto; são espaços de péssimas condições acústicas. Quanto aos instrumentos musicais, são em número e tipos reduzidos, considerando o número de estudantes. Também, faltam recursos para manutenções e a maioria é bastante antigo em relação aos instrumentos atuais. Essas condições funcionam como prática de subjetivação, como meio para construir significados para as condutas das/os futuros professores. A formação é uma parte importante dessa constituição da docência em música e, assim, ali, começamos a nos conformar com a precariedade das instituições públicas e da EM. Não ter garantido os meios e condições de estudo e de trabalho restringe as opções e, em certos casos, restringe a autonomia desses profissionais.

Outro fator, que não é novidade em escolas públicas e que foi enfatizado durante as entrevistas, é, que, para poderem trabalhar minimamente, muitas vezes, as/os docentes precisam investir, com recursos próprios, na aquisição de livros, de instrumentos e outros recursos que os auxiliem em suas práticas pedagógico-musicais. Muitas vezes, contam, unicamente, com seus próprios recursos e instrumentos para que possam realizar seu trabalho de modo mais qualificado.

Durante a Pandemia de COVID 19, a situação ficou muito pior: as aulas de EM, diferentemente de outros componentes curriculares, aconteciam de 15 em 15 dias, as estruturas disponíveis eram péssimas (*whatSapp*, *Google* sala de aula) e as crianças, em grande

FEIJÓ, L. B. S; OSÓRO, M. R. V.

maioria, não tinham boas condições de rede de internet para acessar as aulas. Esse momento foi bastante difícil para tudo e todos e as escolas tiveram que se organizar com pouco apoio das mantenedoras, de modo como nunca haviam feito até então. Ao mesmo tempo, a mantenedora insistia em afirmar que as escolas tiveram toda a autonomia para decidir como ser organizar. Das reorganizações, ficou visível, nos relatos, que a EM foi pouco considerada e estimulada. Quando a EM é limitada em condições de trabalho e estudos, seus objetivos formativos são negados tanto aos estudantes quanto aos professores, que não podem contar com as mínimas condições para realizarem o seu trabalho.

Até aqui, este texto tratou da posição da EM nas escolas e das condições de trabalho das/os docentes de música. A seguir, será abordado outro elemento importante: o que fazem as/os docentes para transformarem a situação da música em suas escolas e mantenedoras?

Docentes e EM: indignação e desesperanças

O fortalecimento da EM, localmente, depende, pelo menos, de duas condições: das que estão materializadas nas escolas e mantenedoras e, também, de como o conjunto docente luta ou se ajusta à cultura estabelecida para a EM.

Quando inqueridos sobre o que fazem para mudar a situação da EM, é possível perceber um estado de indignação e desesperança quanto às possibilidades de mudanças.

Em relação às lutas coletivas da área de música, apenas um docente salientou ter participado de encontros da ABEM¹⁰ e da ANPPOM¹¹; os/as demais falam de discussão coletiva de duas formas: quando são chamados pela direção da escola ou pela secretaria de educação para tratar de assuntos específicos da EM o que, segundo os relatos, dificilmente acontece. As falas a seguir são bons exemplos disso.

[...] eu já cheguei assim, louco para opinar e tudo, mas é muito raro. (Alabama)

[...] debate sobre a educação musical não acontece. O que acontece são orientações de cima para baixo [...]. De cima para baixo, mesmo, e qualquer coisa que fuja da ideia da maioria (político partidária) tu não podes falar nada porque tu és criticado. Então... debate sobre a educação musical não existe infelizmente. (Mônica).

Segundo João, em 2021, a coordenação de área das artes (SMED) fez um grupo por *Whatsapp*. Os docentes mostraram ter boas expectativas em relação a esse grupo que, futuramente, imaginaram ter reuniões sobre a EM. João argumentou

¹⁰ Associação Brasileira de Educação Musical.

¹¹ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

[...] tem que ter mais abertura para estas discussões e tem que ter uma plataforma, onde as pessoas possam ter voz, onde profissionais da educação possam ter voz, mas, também, possam ser atendidos em suas reivindicações [...].

Até então, não havia grupo algum que se preocupava em pensar a EM na escola; nem mesmo os docentes estavam realizando ações para promover o diálogo sobre a música na escola. Um dos motivos mencionados por não ser possível essa articulação entre os/as docentes para terem diálogos com outros colegas são as dificuldades que enfrentam devido a carga horária e os diferentes turnos e, também, porque alguns trabalhavam em diferentes escolas.

No momento da pesquisa, as escolas estavam iniciando as reformulações curriculares em razão da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Assim, a maioria dos docentes participavam das reformulações, principalmente, durante a pandemia, pois tiveram que fazer adequações no DOM¹² para as aulas de música. Segundo as/os docentes, nas reformulações, não houve discussões sobre os Projetos Político-Pedagógicos das escolas nem diálogo quanto às modificações sobre EM. As reuniões foram de orientações para o que e como ajustar as coisas. Segundo a professora Mônica

Não tem momentos de conversa sobre as reformulações; cada um faz a sua parte. O que acontece nas escolas? [...] Cada uma pega o seu adiantamento, vê o que pode fazer neste momento de pandemia. Basicamente, vê o que pode ser tirado, repassa para os colegas, os colegas dizem se concordam. Assim, normalmente, para ter menos trabalho, todo mundo concorda, passa para a coordenação; a coordenação só dá o aval e passa para a secretaria (Mônica)

Quanto aos dias D¹³, Alabama não achou tão produtivo, pois “[...] até falaram alguma coisa de música, mas não sobre. Sobre a visão da música na BNCC não teve nada”. João, na escola E, declarou-se mais ativo ao aproveitar o momento da reforma para tratar da música:

[...] Nesse aspecto acabei sendo feliz porque eu tentei colocar da minha maneira. Eu era o único profissional de educação musical [...]. Então, quem podia fazer aquelas modificações, ali, era eu mesmo. [...] Tudo vem da BNCC e vai chegando, vai arrumando assim, de acordo com a nossa necessidade do município de Pelotas [...] E tem coisas da BNCC que a gente não usa, porque não vê como necessário. Então, tem umas alterações que a gente vai fazendo nesse documento (João).

Quanto à implementação da BNCC em relação à área da música na escola, Mônica avalia que, na prática, não interferiu nas suas aulas de música.

¹² Documento Orientador Municipal com base na BNCC.

¹³ Os Dias D foram aqueles instituídos para discutir sobre a BNCC nas escolas.

Sobre como poderiam contribuir, enquanto profissionais, pela valorização da EM, as respostas mostraram a necessidade de terem encontros, conversas sobre o tema, mas, também, sentimentos de certa desesperança.

Disse Mônica

[...] proporcionar momentos de conversa, mas, assim, com o máximo de professores que possam e que tenham essa vontade para tentar criar alguma solução, para depois que acabar a pandemia... Pensar projetos de formação (Monica).

Já Alabama que, atua nas C e D e tem 36 turmas, salientou,

[...] desanima, né...? Às vezes, parece que a gente fica dando soco em ponta de faca. Já aconteceu de eu me envolver bastante; não no sindicato mesmo, [...] mas de estar por dentro de tudo. Ninguém sabia da assembleia tal dia; ninguém sabia e eu me movimentava. Cheguei a levar gente para assembleia, mas a gente briga, briga e não dá em nada (Alabama).

Em vários momentos das entrevistas, foi possível perceber essa necessidade de momentos e espaços abertos ao diálogo sobre a EM. Contudo, é interessante atentar para o sentido dado para essas críticas. Quando se remetem à ampliação dos debates e busca por discussões sobre a EM, as/os docentes estão se referindo a algo que deva ser responsabilidade da escola ou da SMED e não pela articulação profissional entre as/os docentes. Mesmo o professor que se disse preocupado e desencantado com as lutas da categoria enfatizou, como colocado anteriormente, que nunca esteve envolvido com o sindicato, por exemplo, mas que tentava se manter informado. Neste sentido, parece naturalizada a ideia de que os espaços de discussões devem ser ofertados, dados, aos professores e não conquistados por eles.

Talvez o que as/os docentes não percebam é que o currículo e a docência (como tecnologias de poder) estão em constante disputas e, que, atualmente, as pressões tem sido para constituir outras formas de escolarização, de profissão e de trabalho docente (BALL, 2002, 2005, 2012).

Por ora... algumas notas

Nossa questão, então, não é sobre como e o que as/os docentes ensinam, mas sobre como estão se relacionando com suas experiências de trabalho com EM.

Concordando com a perspectiva dos estudos assumidos anteriormente, não se pode ignorar o currículo em sua criação histórica, política e social Goodson (1995) e, também, em sua produtividade em espaços locais. Isso que chamamos de natureza do currículo, tradição curricular, foi algo criado, produzido e fortalecido no bojo das articulações, interesses; ou

seja, “houve uma luta anterior para fazer crer que determinada versão de escola deveria ser considerada boa” natural e, especialmente, útil, social e economicamente (Goodson, 1995, p. 113). Nesta condição, pelo menos no formato base, tem sido difícil inventar outra tradição curricular (GOODSON, 1995; SILVA, 2002).

Contudo, não se pode ignorar que as tentativas de reformar currículos são muitas e, em termos de conteúdo, elas têm deixado alguns rastros na educação escolar: esperanças de viés humanistas, progressistas que insistem em um currículo crítico, diverso, inclusivo, democrático e que levou a preocupações com questões ambientais, gênero e sexualidade, étnico-raciais, inclusão, música, etc.. Ganham, também, cada vez mais espaço, os interesses de viés empresarial ou, como alertam Laval e Vergne (2023), os esforços que buscam associar a educação escolar com “a idealização da empresa”. Neste sentido, o que está em jogo é “cada vez menos o senso crítico e a formação do cidadão [idealizado pelos discursos humanistas e democráticos], e cada vez mais o capital humano e a cultura corporativa” (idem, p.14), característicos dos movimentos reformistas neoliberais. Como analisado por outros pesquisadores (SÜSSEKIND, 2019; MACEDO, 2014a; 2019b; FRANGELLA, DIAS, 2018; DIAS, 2021a, 2021b), são exemplos dessa empreitada, a política curricular BNCC, que reforça, segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 40), “a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e, fortemente, articulada à avaliação de tipo padronizada e, também, os fortes apelos conservadores para interferirem nos conteúdos escolares (desideologizar a escola) ou desescolarizar a educação (educar em casa). Assim, não é de estranhar que componentes como a EM (junto com sociologia, filosofia, artes em geral e outros), antes, tidos como importantes, sejam deslocados para dar lugar a educação financeira, empreendedorismo, inovação, tecnologias digitais.

Na linha de Ball (2012, p. 39), esse movimento, no caso das docências, “não só muda o que fazemos. [...] procura mudar quem somos, quem podemos nos tornar”. Os relatos mostram angústia, confusão, indignação e, também, descrença ou desesperança de que mudanças sejam possíveis para a EM. Todavia, os depoimentos docentes não deveriam ser a fonte exclusiva das preocupações. O que foi colocado, e descrito, defende-se, são, antes de tudo, efeitos das diferentes relações de poder que disputam a educação nacional e que implicam os currículos e as docências em busca de governar e delimitar quais são os melhores, úteis e, assim, os mais verdadeiros conhecimentos escolares; ainda, quem é como devem atuar as/os profissionais docentes.

Nesta linha de reflexão, talvez, os relatos docentes possam ser lidos como sendo indicativos de uma aproximação recente com o que Ball (2005, 2012) chamou de pós-profissionalismo:

[...] pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir - de fora. Os critérios de qualidade ou de boa prática são fechados e completos – em contraste com “a necessidade de raciocínio moral e incerteza adequada” (Lambek, 2000) como características determinantes da prática profissional (BALL, 2005, p. 542).

Reformar e associar docentes a este *ethos* tem sido uma prática global destes tempos (OLIVEIRA et al, 2019; OLIVEIRA, 2020; ZEICHNER, 2023). Por exemplo, Ball (2012, p. 40), sugere que “A prática de sala de aula é, cada vez mais, composta de respostas às novas exigências externas. Os professores são *considerados* e caracterizados [controlados] de novas maneiras; cada vez mais, eles são *considerados* como técnicos pedagógicos”; essas mudanças parecem produtivas nos espaços escolares, influenciando, sutilmente, nas experiências e na alma docentes, como sugere Ball. Neste sentido, é possível compreender os sentimentos manifestados pelas/os docentes de EM - eles precisam fazer escolhas, tomar decisões, no bojo de um campo minado.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), p. 03-23. CIEEd - Universidade do Minho, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf> Acesso em: 15/03/23.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15/03/23.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 15/03/23.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_infancia_juventude/ Acesso em: 22/03/19.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Codex, 1994.

CAMPOS, Camila Amorim. **Currículo com música: normaliza ou faz dançar?** 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2018.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DEL BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei n 11.769/2008. **Música em perspectiva**, v. 2, n. 1, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Rev. Espaço Do Currículo** (Online), João Pessoa, v.14, n.1, p. 1-13, jan/abr. 2021a. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075> Acesso em: 15/03/2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso: em: 15/03/2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126> Acesso em: 15/03/2023.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR Márcia Ângela da S. e DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. A tecnologia política dos indivíduos. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org). **Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590001> Acesso em: 15/03/2023.

FEIJÓ, L. B. S; OSÓRO, M. R. V.

GUIMARÃES, P. V. Escolarização da música: da atividade ‘musicada’ ao devir-música da educação. *In: Anais do XIII Congresso Nacional de Educação*, EDUCERE; IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, SIRSSSE; e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, SIPD/Cátedra UNESCO, 2017.

KLEBER, M. Música nas escolas - Lei nº 11.769. **ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20> Acesso em: 15/03/2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Currículo**, São Paulo: PUC-SP v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 2014a.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* (Orgs). **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, jan./abr. 2020.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15/03/2023.

ROSE, Nikolas, **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. Notas sobre história do currículo. *In: SILVA, T. T. Identidades Terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política e a política curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, T. T. da. Educação pós-crítica e formação docente. *In: HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. dos S.; GARCIA, M. M. A. (Orgs.). Trabalho docentes*: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. et al. (Orgs.). Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980> Acesso em: 15/03/2023.

ZEICHNER, Kenneth M. As políticas de responsabilização na formação de professores nos Estados Unidos. *In*: ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Submetido em: 05 de jan de 2024.

Aprovado em: 07 de mar de 2024.

Publicado em: 30 de abr de 2024.