



## **Sobre jaulas, grades e metrônimos: reflexões sobre o currículo a partir das significações de professores de música**

**Olga Alves de Oliveira<sup>1</sup>**

UNIRIO / PPGM

Doutorado

Subárea do SIMPOM: *Ensino e Aprendizagem em Música*

olgaalvez@gmail.com

**Resumo:** Este artigo consiste em uma discussão teórica desenvolvida em uma pesquisa de doutorado em andamento que trata do currículo e da teoria curricular na perspectiva pós-estrutural. Tais reflexões são tecidas por meio de diálogos entre os autores do campo curricular e as falas de três professores de música da rede municipal de João Pessoa, que mostram suas significações acerca do currículo. Por fim, defende-se o currículo como prática de significação, pensando-o como espaço pleno de possibilidades para uma educação musical comprometida e eticamente responsável, que conteste a normatividade das teorias curriculares rígidas.

**Palavras-chave:** currículo; educação musical; teoria curricular; educação básica.

### **Cages, Bars and Metronomes: Thinking about Curriculum from the Meanings of Music Teachers**

**Abstract:** This paper is an excerpt from a doctoral research whose theme is the music curriculum and brings a theoretical discussion about curriculum and curriculum theory in a post-structural perspective. These are woven through dialogues between the authors of the curriculum field and the perspectives of three music teachers from the municipal system of João Pessoa, which show their meanings about the curriculum. Finally, I advocate the curriculum as a meaning practice and as a fertile space that contests the normativity of curricular theories.

**Keywords:** Curriculum; Music Education; Curriculum Theory; Elementary School.

## **1 Introdução**

Este artigo traz reflexões sobre possibilidades de pensar o currículo, usando para isso discussões teóricas desenvolvidas em uma pesquisa de doutorado de aporte pós-estrutural e as significações de três professores de música sobre o tema<sup>2</sup>. Tendo em vista que toda significação de currículo se relaciona a uma visão epistemológica, a teoria curricular também será um tema trazido nesta discussão. Perspectivas tecnicistas/tradicionais, críticas e pós-críticas trazem sempre uma forma de compreender o currículo, a normatização que pode estar contida nele, além dos grupos sociais que nele se inserem. Dessa forma, é essencial que, no

---

<sup>1</sup> Orientação pela prof. dra. Silvia Sobreira.

<sup>2</sup> Para construir o diálogo com a teoria, foram utilizados dados produzidos, mas até então não analisados, de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2016 e 2018 (cf. OLIVEIRA, 2018).

âmbito da educação musical, também se coloquem em pauta tais discussões, como forma de se ampliarem as perspectivas e possibilidades.

No campo curricular brasileiro, há uma prevalência das perspectivas pós-estruturais desde meados dos anos de 1990, mesmo que nele ainda se mantenham certos rastros das teorias críticas outrora hegemônicas<sup>3</sup> (LOPES; MACEDO, 2014, p. 93-94). Tais discussões mais gerais, traçadas nos campos curriculares, parecem ainda pouco aprofundadas no campo da educação musical, uma vez que, pelos percalços encontrados pela música na educação brasileira e por esse ser um campo relativamente recente no país, privilegiaram-se, em boa parte de seu passado recente (SOBREIRA, 2014), autores do próprio campo na busca de seu fortalecimento, embora tal característica venha mudando em tempos mais recentes. Dessa forma, pautar diálogos entre as duas áreas é algo necessário e que possibilitaria a construção de outros olhares, tendo-se em vista que os estudos curriculares, por já terem um longo caminho trilhado na área da educação, podem servir como guia (LUEDY, 2006).

Ademais, levando-se em consideração que o pós-estruturalismo não é uma perspectiva comumente usada nas discussões curriculares da área, neste texto, apresentam-se alguns pressupostos teóricos pós-modernos e pós-estruturalistas. Após isso, trazem-se três falas de professores de música da rede municipal de João Pessoa acerca do currículo, dados estes produzidos por meio de uma pesquisa qualitativa e entrevista semiestruturada. Lopes (2015), Macedo (2017) e Young (2014) são os autores utilizados para sustentar a análise sobre as significações realizadas pelos professores de música e as teorias curriculares subjacentes às suas práticas. Por fim, reflito sobre a necessidade de a educação musical questionar a normatividade do currículo e pensá-lo como significante aberto, na busca por uma educação musical responsável e comprometida com a emergência dos sujeitos.

## **2 O currículo sob uma perspectiva pós-estruturalista**

Na área da música, a ênfase no treinamento técnico virtuosístico, a forte presença dos livros de métodos no âmbito do ensino do instrumento e a prevalência de um repertório eurocêntrico escudado pelos conservatórios (BOWMAN, 2018; PENNA; SOBREIRA, 2020) podem ser vistos como cristalizações de um processo histórico moderno, mesmo que no âmbito da pesquisa em música possam ser encontradas diversas mudanças advindas do paradigma da

---

<sup>3</sup> Apesar de a forte presença dos estudos do cotidiano e do multiculturalismo no campo do currículo também ajudar na perda de hegemonia da perspectiva crítica, termos como sujeito, emancipação, igualdade, assim como a ideia de que são as crises os motores da mudança social, mostram a hibridiz com que o campo se constituiu ao longo dos anos (LOPES; MACEDO, 2014, p. 94).

pós-modernidade (FREIRE, 2010, p. 86). Sem a intenção de esgotar o tema, considera-se importante abordar alguns pressupostos pós-modernos e pós-estruturalistas, como forma de se compreender a perspectiva ora tratada no diálogo feito com os professores da área da educação musical.

O pensamento pós-moderno (se é possível falar em um único pensamento sem cair em inevitáveis contradições) vem visibilizar as “rachaduras” da modernidade, colocando em questão alguns de seus aspectos, como suas grandes narrativas sobre o mundo, o sujeito como unidade centrada e o representacionismo da teoria (a teoria não representa o objeto, ela o cria). A ciência perde seu *status* de produção “neutra” de conhecimento, de teorias universalizantes, e passa a entender que sua objetividade trata da “localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto” (HARAWAY, 1995, p. 21). O “efeito inibidor das teorias totalitárias”, vindas da modernidade, vai cada vez mais perdendo sua força pela “eficácia das críticas descontínuas, particulares, locais, dos saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2005, p. 10).

Dentro desse leque pós-moderno, está a abordagem pós-estrutural, que é uma perspectiva epistemológica cuja influência alcança diversas áreas do conhecimento. Apesar de tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo considerarem que a linguagem constrói o mundo, as duas perspectivas destoam em importantes elementos em suas análises. O estruturalismo defende a existência de uma estrutura ou sistema de relações “que subjaz aos fenômenos”, no qual “qualquer sentido é dado por tal sistema, por uma estrutura invariante que constitui ela mesma a realidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38). Compreender o mundo passa a ser entender as estruturas que fazem parte dele, que seria alcançado por uma análise estrutural da linguagem no qual o significante (imagem acústica<sup>4</sup>) e o significado (o conceito) têm uma relação arbitrária (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39). Já a crítica que o pós-estruturalismo faz a esse postulado é a de que ele não percebe que a estrutura é também marcada pela linguagem, e não pode ser encarada como realidade ou “como fundamento que subjaz o fenômeno” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39). O pós-estruturalismo defenderia ainda que qualquer significado pode ser colocado em um significante, e que isso faz parte de um processo cultural (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39).

---

<sup>4</sup> A imagem acústica “[...] não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato”. (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Pensar acerca das teorias do currículo nessa perspectiva pós-estruturalista é pensar que elas são discursos sobre determinados objetos (o currículo, por exemplo), pois as teorias não os descobrem, mas os criam no momento de teorizá-los (SILVA, 2017, p. 12). Dessa forma, a teoria se aproximaria mais da ideia de discurso, de modo que encarar a teoria como discurso implica assim afirmar:

[...] as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (SILVA, 2017, p. 14).

O currículo é visto, assim, como uma prática de significação que vai adquirindo sentidos que os embates políticos vão delimitando. Currículo como normatividade, como experiência escolar, como competências e habilidades a serem desenvolvidas são significações que se relacionam às tradições curriculares que procuraram defini-lo, e não objetos fixos.

As destabilizações que o pós-estruturalismo propõe pode causar inicialmente uma incômoda estranheza, principalmente porque as premissas modernas fazem parte da subjetividade da sociedade contemporânea, e é por vezes reconfortante pensar na clareza dos binarismos, num horizonte seguro a seguir, na linearidade da história na qual causas e consequências são restritamente relacionadas. O ato de teorizar o mundo é esse intento de estancá-lo para compreendê-lo, a vontade de normatizar é a ilusão de ordenar o que não cabe na ordem. Compreender que o elusivo faz parte do processo pedagógico-musical pode ajudar a expandir visões sobre a prática educativa, proporcionando um sentimento de segurança diante da inevitável imprevisibilidade que é a sala de aula.

### **3 Discutindo o currículo a partir das significações de professores de música**

Nesta seção, amplia-se o tema discutido anteriormente, exemplificando-se os conceitos abordados a partir da fala de três professores. Trazem-se também as falas de três professores de música da rede municipal de João Pessoa, no tocante às suas significações em torno do currículo, encontrando-se nelas fios para se discutirem posicionamentos teóricos. Apesar de as falas serem certo “retrato” do espaço-tempo no qual foram produzidos os dados da pesquisa, entende-se que elas continuam atravessando todo o processo de produção de sentidos tanto da presente autora quanto de seus interlocutores. Não se intenciona, desse modo,

afirmar que a visão dos professores está estritamente ligada a todas as questões ora levantadas, contudo, é interessante pensar que ela também traz consigo ecos dos embates políticos pelas significações travadas na teia social, por grupos políticos e por campos de conhecimento.

Os professores, na ocasião da pesquisa, atuavam no ensino fundamental – sendo dois nos anos finais (Ricardo e Felipe<sup>5</sup>) e um nos anos iniciais (Murilo) –, todos lecionando no espaço curricular de Arte. Ricardo era licenciado em Educação Artística com habilitação em Música, já Felipe e Murilo eram graduados na Licenciatura em Música. Ao responder à questão “O que o currículo é para você”, Ricardo assim respondeu:

Seria o que realmente a gente vai estar ensinando dentro da escola, né, o que é que é pedido de conteúdo para que ele chegue naquele conhecimento. [...] Então quando eu vejo o currículo eu vejo mais sobre isso: o que é que eu vou estar oferecendo de conteúdo para ele chegar no tal conhecimento que é exigido pela sociedade, né, para o que, para ser caixa de supermercado ou ser um advogado, tanto faz... Eu vejo o currículo muito como isso, como conteúdos, habilidades, conhecimentos que a gente tem que ter.

Na fala de Ricardo, pode-se entender que o currículo deve conter os conteúdos e habilidades para se chegar ao conhecimento considerado como necessário, valoroso para a sociedade e a vida nela. Colocar o conhecimento como questão central do currículo é algo que de certa forma as teorias curriculares lidam desde surgimento delas, sendo no Brasil da atualidade, no embate ao negacionistas e pensamentos conservadores, uma questão que tem tomado outros contornos (PARAÍSO, 2019). Contudo, a fala do professor remete às contribuições de Michael Young, referência para a área do currículo, cuja defesa se centra na normatização da teoria curricular e no currículo baseado no conhecimento.

Young (2014, p. 196) afirma que existem duas questões cruciais que não podem ser deixadas de lado ao se considerar a teoria do currículo: a primeira é que a educação é uma atividade prática, voltada para “fazer coisas com e para os outros”, que se preocupa em capacitar as pessoas para adquirirem certos conhecimentos que elas não poderiam encontrar fora das instituições formais de ensino; a segunda é que a educação é uma “atividade especializada”, na medida em que instituições especializadas (escolas, universidades) surgiram para estruturar a educação de uma sociedade cada vez mais complexa.

Considerando tais premissas, Young (2014, p. 194) afirma que a teoria do currículo (e seus especialistas) deveria, entre outras coisas, tomar sem reservas seu papel normativo e,

---

<sup>5</sup> Todos os nomes são fictícios a fim de se manter a preservação dos participantes da pesquisa.

aliado ao seu papel crítico, orientar a elaboração e prática do currículo, considerando quais seriam bons conhecimentos para uma determinada sociedade. O currículo seria, assim, formas de conhecimento especializado, que possibilitaria aos indivíduos uma participação mais efetiva na sociedade, quer eles fossem advogados ou caixas de supermercado, como aponta o professor Ricardo. Os currículos precisariam ser, conforme defendido por Young (2013, p. 234), o espaço para o “melhor conhecimento”, um conhecimento mais válido e que é, ao mesmo tempo, não estático e falível: o “conhecimento poderoso”.

O conhecimento poderoso seria especializado – tanto na forma que é produzido (em cursos, laboratórios etc.) quanto transmitido (em escolas, universidades etc.) – e diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou para a universidade (YOUNG, 2013, p. 235). Young afasta-se, dessa forma, de seus próprios posicionamentos críticos desenvolvidos na Nova Sociologia da Educação, que questionavam a pretensa neutralidade do conhecimento no currículo. O que se coloca é que já se sabe da existência de um tipo de “conhecimento poderoso” estruturado pelas instituições escolares, que possibilitaria o acesso e uma participação do indivíduo na sociedade. No entanto, tal posicionamento acaba endossando o currículo disciplinar dominante e não o questiona (LOPES, 2015, p. 130), mesmo que ele esteja ornamentado pela busca por justiça social (YOUNG, 2013).

Outro aspecto subjacente a essas colocações de Young (2013; 2014), que é ressaltado por Macedo (2017, p. 547), ao citar Bhandar (2011, p. 241), é a questão da “proprietarização” da formação do sujeito, que, em posse do conhecimento, que “nada mais é do que a propriedade da cultura como objeto epistemológico externo ao sujeito”, consegue reconhecer-se na identidade já dada (MACEDO, 2017, p. 547). A ideia do reconhecimento presente na educação e transformada em projeto nas teorias curriculares é um importante aspecto a se considerar no posicionamento de Young (2013; 2014). Nas duas falas seguintes, é possível ainda apontar alguns elementos para essa discussão:

Pesquisadora: Para ti, que é currículo? Quando eu falo currículo você pensa em quê?

Felipe: Grade.

Pesquisadora: Das que prendem ou não?

Felipe: Que prendem, prisão. Ele é como se fosse um metrônomo: o metrônomo para um baterista é como se tivesse um tigre dentro de uma jaula. Então você tem toda uma força – o tigre – mas não tem para onde sair. Você pode até aplicar uma força, mas ali dentro. É necessário? Às vezes. Se você pegasse, por exemplo, “Stairway to heaven” do Led Zeppelin, uma música super linda, e tentasse gravar ela com metrônomo, ela fica terrível. Porque ela começa com um andamento super lento e termina com um gás, assim, parece

que está subindo na porta do céu mesmo. Então eu acho que o currículo é a mesma coisa. Existem ocasiões que o currículo é super necessário, principalmente na formação para um professor que está na intenção de ir para sala de aula. Mas o currículo ele não vem se adaptando à realidade que é a escola, que a realidade da escola é um negócio super torto, se você pegar o currículo você diz “não, eu estou totalmente preparado aqui” [...] (Felipe) Eita, me pegou agora... É muito amplo, muito complexo... Não sei dizer não. Sei lá, acho que pode ser uma visão até meio tradicional, mas realmente é bom falar assim para até despertar o que eu posso pensar daqui para frente... Mas sei lá... Currículo é uma grade – o nome já é até meio estranho, né – uma grade de conteúdos que a gente coloca numa fôrma ali, pensando na visão do aluno, por exemplo, um currículo para o aluno atingir, para chegar a algum lugar. É complicado. Eu confesso que eu não pensei muito nisso não... (Murilo)

O currículo como metrônomo, grade, fôrma que não permite ser até que se chegue a outro lugar coloca em pauta as identidades dos sujeitos a conformação a certo padrão. Segundo o que Macedo (2017) apresenta, a partir de algumas contribuições de autores como Derrida (1989), Butler (2015) e Bhandar (2011), o reconhecer-se numa identidade já dada – seja o cidadão, o profissional capacitado, o indivíduo emancipado, ou qualquer que seja – obscurece as diferenças entre as identidades na busca desse partilhamento identitário maior. Desse modo, “a experiência do reconhecimento, transformada em projeto pela teoria curricular, é uma violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença” (MACEDO, 2017, p. 546), por mais que seja inevitável lidar com certos níveis de reconhecimento dentro de uma construção curricular.

Macedo (2016) discute ainda como atuais políticas curriculares – a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – vêm intencionando tomar o controle das experiências escolares por meio do currículo, não enxergando que a imprevisibilidade é inerente ao processo educativo. É isso que se revela na fala de Felipe: quando ele chama a atenção à escola como “espaço torto” é considerando-a como lócus do imprevisível, que não cabe em normatizações encontradas comumente nos currículos. Como ele aponta, mesmo que algumas vezes seja necessário (e inevitável) lidar com um currículo que tenta controlar os *beats* de uma escalada aos céus, algo sempre escapa pelo caminho, e não há como estar totalmente preparado para isso. A grade, que ao ser pronunciada por Murilo causa estranheza nele mesmo, não consegue encarcerar completamente e pode ser rompida por uma recusa à normatização e aos fechamentos fixos do que venha a ser currículo, sobre o melhor conhecimento a ser considerado nele.

Nesse sentido, Lopes (2015), que tem trabalhado com a teoria do discurso laclauiana na defesa do vazio normativo da teoria curricular (um vazio que se coloca como

espaço a ser continuamente preenchido), contribui para a ampliação dessa discussão. A autora coloca o vazio normativo como grande potencial, no qual “o significativo currículo tem seus sentidos sempre adiados, e apenas de forma provisória e precipitada são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações, que sempre estarão sujeitas a novas traduções na constante interação de textos curriculares” (LOPES, 2015, p. 140). Se o currículo encontra uma definição fechada, ele sucumbe à coisa produzida nas salas de aula, nas avaliações, nos livros. Por isso, para a autora, o currículo é um “espaço-tempo no qual a política se realiza, realizando o que significamos como currículo” (LOPES, 2015, p. 141).

A teoria curricular, nessa visão, estaria comprometida com o entendimento de um currículo para além do estabelecido, sempre questionando o que determinada perspectiva teórica bloqueia e permite, quais as subjetivações/objetivações que ela produz, mantendo a suspeição a qualquer tentativa de fixação perene de sentido. E isso só seria possível a partir de “um investimento radical”, que “implicaria em negociação entre representações particulares que podem ser universalizadas precariamente e momentaneamente” (LOPES, 2015, p. 125).

A autora defende ainda que, ao contrário do que certas críticas possam afirmar (LOPES, 2013; 2015; YOUNG, 2013; APPLE, 2018), em tal perspectiva, pode-se ter como norte uma sociedade mais justa, democrática e plural, mas considerando-se que tais construções são sempre suscetíveis e movediças, pois não têm o sustento de qualquer objetividade. O vazio normativo, ao colocar a luta política pela significação do currículo como cerne, de fato hiperpolitiza a questão da normatividade na teoria curricular, pois nega existir qualquer fundamento epistemológico racional e objetivo que justifique tais projetos. Ao mesmo tempo, a ideia do vazio normativo na teoria do currículo procura bloquear tentativas autoritárias de querer respostas fechadas, únicas, do que venha a ser currículo ou do melhor conhecimento nele (LOPES, 2015, p. 138).

### **Conclusão: libertando o currículo da jaula**

As perspectivas discutidas neste trabalho apresentaram outras formas de pensar o currículo e a teoria curricular, partindo-se das significações dos professores de música sobre o currículo. Essas discussões também recaem nas formas como se encara a ciência na própria ação de teorizar e de construir conhecimento. Ao se propor que a teoria não representa a realidade e, portanto, não “fala” *sobre* algo, entende-se que, ao teorizar, também se constrói o objeto, assim, entende-se a teoria em seu aspecto ficcional de construção desse objeto. Depreende-se também que a produção teórica está implicada com o poder. A afirmação de que

o currículo é seleção dos conteúdos musicais historicamente organizados, por exemplo, é um emaranhado de relações de poder que estão produzindo um tipo de significação, e que, ao produzir essa significação, produz determinados efeitos.

Para uma área que lida desde muito tempo com imprecisões em seu percurso na educação brasileira, que é marcada por um pensamento moderno/colonial que influencia profundamente a formação do músico (QUEIROZ, 2018), talvez assumir tais posicionamentos seja bastante desafiador. Contudo, se para músicos e para os professores de música são fundamentais a escuta e o fazer música com o outro, considera-se que as discussões realizadas neste artigo têm muito a contribuir, já que, nas palavras de Macedo (2017, p. 541), trata-se de pensar acerca da teoria curricular como uma forma de criar condições para a emergência dos sujeitos.

Assim, é necessário aprofundar mais a reflexão sobre o currículo e a teoria curricular na qual ele está imbricado, como forma de se estar cada vez mais comprometido com uma educação musical democrática e plural, que, ao questionar a normatização, acolhe a contingência como força. Considerar uma teoria curricular que enxergue o currículo preche de significados é torcer a grade e descompassar metrônimos: é ver o currículo tigre à espreita do descuido.

### Referências:

- APPLE, Michael W. Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, [S.l.], v. 50, n. 6, p. 685-690, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. *Revista da Abem*, [S.l.], v. 26, n. 40, p. 167-175, jan.-jun. 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/791>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 3-26.
- FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. *Revista Música Hodie*, Goiânia - GO, v. 10, n. 1, p. 81-92, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/12826/13143>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas - SP, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educacao-sociedade-culturas/edition/educacao-sociedade-culturas-39>. Acesso em: 16 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Movimientos recientes en el campo del currículo en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. In: BARRIGA, Ángel Díaz; GARDUÑO, José María. *Desarrollo del currículum en América Latina: experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Davila, 2014. p. 89-104.

LUEDY, Eduardo. Batalhas Culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 4, n. 15, p. 101-107, set. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/306>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr.-jun. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.htm>. Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. *Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa*. Orientação de Dra. Maura Penna. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14000?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14000?locale=pt_BR). Acesso em: 27 jul. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-435, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925#:~:text=Este%20artigo%20traz%20resultados%20de,se%20deve%20ensinar%20na%20escola>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Revista Opus*, Pelotas, v. 26 n. 3, p. 1-25, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em: 25 fev. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Brasília, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOBREIRA, Silvia G. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 95-108, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/354>. Acesso em: 22 fev. 2022.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, São Paulo - SP, Nova série, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>. Acesso em: 22 fev. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo - SP, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.