

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, POLÍTICA, SAÚDE E ESPAÇO URBANO:

Fundamentos para a prática
curricular na dimensão
político-social

MARIA JUCILENE SILVA GUIDA DE SOUSA
CLAUDIO GUIDA DE SOUSA
CONCEIÇÃO DE MARIA SILVA DE ANDRADE
HANNE LISE SILVA GUIDA
HADA LISE SILVA DE SOUSA LIMA



2026

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, POLÍTICA, SAÚDE E ESPAÇO URBANO

Fundamentos para a prática curricular na dimensão político-social

MARIA JUCILENE SILVA GUIDA DE SOUSA

CLAUDIO GUIDA DE SOUSA

CONCEIÇÃO DE MARIA SILVA DE ANDRADE

HANNE LISE SILVA GUIDA

HADA LISE SILVA DE SOUSA LIMA



2026



EDITORA NOVUS

São Luís – MA



www.editoranovus.com.br



editoranovus@gmail.com

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, POLÍTICA, SAÚDE E ESPAÇO URBANO:

Fundamentos para a prática curricular na dimensão político-social



© 2026 Copyright – Direitos reservados. A Editora Novus é detentora dos direitos autorais relativos à edição, diagramação e ao projeto gráfico da presente obra. Os autores permanecem titulares dos direitos autorais de seus respectivos textos. Esta publicação está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), permitindo a reprodução, o download e o compartilhamento total ou parcial do conteúdo, desde que a fonte seja devidamente citada, com atribuição obrigatória de autoria, e que a obra seja disponibilizada exclusivamente em Acesso Aberto (Open Access). Não é permitida qualquer forma de alteração, adaptação ou modificação do conteúdo, bem como sua disponibilização em plataformas de acesso restrito ou com finalidade comercial.

Organizadora e Autora

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa

Diagramação e Edição

Hael Silva G. de Sousa

Coautoria

Claudio Guida de Sousa

Conceição de Maria Silva de Andrade

Hanne Lise Silva Guida

Hada Lise Silva de Sousa Lima

Edição de Arte

Eduardo Mendonça Pinheiro

Normalização

José Marcelino Nascimento Veiga Júnior

S586e

Educação, Sociedade, Política, Saúde e Espaço Urbano: fundamentos para a prática curricular na dimensão político-social. / Maria Jucilene Silva Guida de Sousa [et al.]. – São Luís: Editora Novus, 2026.

115 f.: il. color.

Publicação digital (e-book) no formato PDF

ISBN: 978-65-84364-60-8

DOI: 10.29327/5921496

1. Educação e sociedade. 2. Currículo. 3. Prática profissional. 4. Dimensão política. 5. Interdisciplinaridade. I. Sousa, Maria Jucilene Silva Guida de [et al.]. II. Título.

CDU: 37.01

Elaborado por José Marcelino Nascimento Veiga Júnior – CRB 13/320

Ficha técnica

Título: Educação, Sociedade e Política: fundamentos para a prática curricular na dimensão político-social — Música, História, Língua Portuguesa, Medicina e Arquitetura

Autoria principal: Maria Jucilene Silva Guida de Sousa — Doutora em Artes com ênfase em Psicologia e Música; docente do Curso de Música — Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Paulo VI, Departamento de Artes e Educação Física (DAEF), Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN); professora do componente curricular Prática Curricular na Dimensão Político-Social (ASL1E25 — 135h).

Coautoria:

- **Claudio Guida de Sousa** — Graduado em Psicologia; Psicanalista; Graduado em História e em Direito; Mestre em Educação e Mestre em Direito. Responsável pelos eixos de fundamentos psicossociais da aprendizagem, ensino de História e dimensão jurídico-política do direito à educação.
- **Conceição de Maria Silva de Andrade** — Graduada em Letras Português/Inglês; Graduada em Pedagogia; Graduada em Recursos Humanos; Especialista em Psicopedagogia, em Libras e em Práticas Docentes. Responsável pelos eixos de Língua Portuguesa, letramentos, acessibilidade linguística e práticas docentes.
- **Hanne Lise Silva Guida** — Graduanda em Medicina. Responsável pelo eixo de formação médica, determinantes sociais da saúde e educação nas práticas do Sistema Único de Saúde.
- **Hada Lise Silva de Sousa Lima** — Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UEMA); Pós-graduada em Arquitetura e Design de Interiores; Especialista em Paisagismo e Iluminação; Especialista em Arquitetura Comercial. Responsável pelo eixo de Arquitetura e Urbanismo, direito à cidade e assistência técnica.

Natureza: E-book didático produzido como material de estudo e aprofundamento do componente curricular **Prática Curricular na Dimensão Político-Social** (ASL1E25 — 135h) do Curso de Música — Licenciatura da UEMA, ampliado para uso compartilhado com os cursos de **História (Licenciatura)**, **Letras — Língua Portuguesa (Licenciatura)**, **Medicina e Arquitetura e Urbanismo**.

Áreas: Educação · Sociologia da Educação · Currículo e Formação Docente e Profissional · Educação Musical · Ensino de História · Linguagem e Letramentos · Educação Médica e Saúde Coletiva · Ensino de Arquitetura e Estudos Urbanos

Edição: 1ª edição — São Luís, MA, 2026

“Ensinar é mais do que formar técnicos: é formar sujeitos capazes de ouvir o mundo, ler o mundo, cuidar do mundo e projetar o mundo — compreendendo as vozes da sociedade e transformando realidades por meio da educação, da cultura, da ciência e da arte.”

Apresentação

Este e-book nasce de uma inquietação que atravessa o percurso de formação de qualquer profissional que trabalhe com pessoas: **por que uma disciplina de natureza político-social ocupa lugar central em cursos que formam professores de música, professores de história, professores de língua portuguesa, médicos e arquitetos?** A resposta que se desenvolve ao longo destas páginas é simples de enunciar e complexa de sustentar: porque não existe prática profissional neutra, porque não existe currículo sem escolha, porque não existe repertório, recorte historiográfico, norma linguística, protocolo clínico ou projeto arquitetônico sem um recorte de mundo — e porque, portanto, **toda aula, toda consulta e todo projeto são também atos políticos.**

A afirmação não é retórica. Quando um professor decide que a turma estudará um minueto de Bach e não um toque de tambor de crioula, ele está distribuindo prestígio cultural. Quando um professor de História organiza o ano letivo em torno da sucessão de reinos europeus e reserva duas aulas para a história da África, ele está definindo quem tem passado digno de estudo. Quando um professor de Língua Portuguesa corrige “nós vai” como erro moral e não como variedade linguística, ele está hierarquizando falantes. Quando um serviço de saúde organiza o atendimento de modo que a queixa do paciente caiba em oito minutos, ele está decidindo o que conta como sofrimento legítimo. Quando um arquiteto projeta um condomínio murado com guarita e nega assessoria técnica a quem autoconstrói na periferia, ele está produzindo cidade desigual. Cada um desses gestos, aparentemente técnicos, carrega uma dimensão política que a formação precisa tornar visível.

A ampliação desta edição para cinco áreas não é um adorno interdisciplinar. Ela responde a uma constatação: os fundamentos sociológicos, curriculares e políticos que sustentam a análise da educação musical são exatamente os mesmos que explicam a seleção do conhecimento histórico, a legitimação de uma norma linguística, a distribuição desigual do cuidado em saúde e a produção social do espaço urbano. **Durkheim, Marx, Gramsci, Bourdieu, Freire, Saviani, Apple, Bernstein e Ball não são autores “da música”, “da educação” ou “da saúde”: são autores do problema comum — como uma sociedade decide o que vale, para quem, e a serviço de que projeto.**

O material está organizado em três partes, que espelham as três unidades do programa da disciplina:

A Parte I — A Sociedade e a Educação enfrenta a questão fundante: o que a educação faz na sociedade e o que a sociedade faz com a educação. Percorre os clássicos do pensamento social (Durkheim, Marx, Gramsci, Weber), as teorias críticas e crítico-reprodutivistas (Althusser, Bourdieu, Passeron, Saviani, Freire), a disputa entre o público e o privado — na escola, no sistema de saúde e na cidade — e o debate sobre modernidade, modernização, indústria cultural e colonialidade. Cada capítulo encerra com um bloco de **rebatimentos** nas cinco áreas.

A Parte II — A dimensão política na prática pedagógica e o papel do educador e do profissional desloca o foco da estrutura para a prática. Discute o currículo como território de disputa (Apple, Silva, Sacristán, Bernstein, Goodson), a trajetória histórica que converteu o educador de intelectual em burocrata (Mendonça, Enguita, Contreras, Ball), a proposta de

reconstrução do profissional como intelectual transformador (Giroux, Nóvoa, Tardif, Schön, Shulman, Pimenta) e, em cinco capítulos específicos, o papel e os desafios concretos do **educador musical**, do **professor de História**, do **professor de Língua Portuguesa**, do **médico** e do **arquiteto e urbanista** brasileiros.

A **Parte III — Articulação entre os conhecimentos da academia e a realidade socioeconômica** faz o movimento de volta ao campo real. Analisa a estrutura e as desigualdades da Educação Básica brasileira, mapeia as tendências pedagógicas que sobrevivem nas práticas docentes e nas metodologias específicas de cada área, examina criticamente a Base Nacional Comum Curricular (Arte/Música, História e Língua Portuguesa) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina e de Arquitetura e Urbanismo, e apresenta os fundamentos da pesquisa, com roteiro operacional para a **pesquisa in loco** nos campos de prática — escolas, unidades de saúde e territórios urbanos.

Ao final de cada capítulo o leitor encontrará três dispositivos de estudo: **Síntese do capítulo**, **Para refletir** (questões abertas para debate, seminário ou produção de texto) e, quando pertinente, **Para aprofundar** (indicações de leitura). Os **Anexos** trazem instrumentos prontos para a prática curricular: roteiros de observação de campo para os cinco contextos, modelo de relatório, modelo de plano de aula alinhado à BNCC, modelo de plano de intervenção para saúde e território, e um banco de questões para debate, seminário e avaliação escrita.

Uma última palavra sobre o modo de ler. Este não é um manual de receitas. É um convite a suspeitar das evidências — inclusive das próprias. Como advertia Paulo Freire, a leitura do mundo precede e sustenta a leitura da palavra; aqui, acrescentaríamos, também precede e sustenta a leitura da partitura, do documento histórico, do prontuário e da planta baixa.

Bons estudos, boa escuta, boa leitura e bom olhar.

Os autores

São Luís — MA, 2026

Como usar este e-book

O livro pode ser lido linearmente, mas foi projetado também para consulta orientada por necessidade. O quadro abaixo sugere pontos de entrada.

Se você quer...	Comece por...
Entender a base sociológica da educação e das profissões	Capítulos 1 e 3
Preparar debate sobre público e privado (escola, SUS, cidade)	Capítulo 2
Discutir currículo e a dimensão política do ensino	Capítulos 5 e 6
Fundamentar seminário sobre o educador musical	Capítulo 7
Fundamentar seminário sobre ensino de História	Capítulo 8
Fundamentar seminário sobre ensino de Língua Portuguesa	Capítulo 9
Discutir formação médica, SUS e determinantes sociais	Capítulo 10
Discutir arquitetura, direito à cidade e ATHIS	Capítulo 11
Planejar aulas alinhadas à BNCC	Capítulo 15 e Anexo C
Conhecer as DCN de Medicina e de Arquitetura	Capítulo 15, seções 15.6 e 15.7
Realizar a pesquisa in loco e o relatório	Capítulo 16 e Anexos A e B
Elaborar propostas interdisciplinares e de extensão	Capítulo 17 e Anexo D

Convenções gráficas adotadas

- *Itálico* — títulos de obras, termos estrangeiros e conceitos em destaque.
- **Negrito** — categorias centrais do argumento.
- Citações e referências seguem o padrão autor-data (ABNT NBR 10520 e NBR 6023).
- Os quadros **Para refletir** funcionam como roteiro de debate, tempestade de ideias e produção de texto — atividades previstas na metodologia da disciplina.
- Os blocos **Rebatimentos nas cinco áreas** traduzem o argumento teórico do capítulo para Música, História, Língua Portuguesa, Medicina e Arquitetura.

Nota sobre o uso compartilhado entre cursos

Este material foi concebido para turmas mistas e para atividades interprofissionais. Recomenda-se que, nos seminários, cada grupo apresente o mesmo problema teórico a partir de sua área — e que a discussão final identifique o que é *específico* de cada campo e o que é

comum a todos. É nesse contraste que a dimensão político-social deixa de ser slogan e se torna instrumento de análise.

SUMÁRIO

Ficha técnica.....	4
Apresentação	5
Como usar este e-book	7
Convenções gráficas adotadas	7
SUMÁRIO.....	9
PARTE I.....	15
1. Educação na sociedade: uma ideologia política.....	16
1.1 O problema: a aparência de neutralidade	16
1.2 Durkheim: a educação como fato social.....	16
1.3 Marx e a crítica: educação, trabalho e ideologia	17
Gramsci: hegemonia, intelectuais e escola unitária.....	17
1.4 Althusser e a escola como Aparelho Ideológico de Estado	17
1.5 Bourdieu e Passeron: capital cultural e violência simbólica	18
1.6 Saviani: das teorias crítico-reprodutivistas à pedagogia histórico-crítica.....	18
1.7 Freire: educação como ato político e leitura de mundo	19
1.8 Síntese: por que a educação é uma ideologia política.....	19
2. Espaço público e espaço privado	22
2.1 Uma distinção que não é óbvia	22
2.2 A construção histórica da escola pública brasileira.....	22
2.3 O retrato quantitativo: onde estão os estudantes brasileiros	23
2.4 A disputa contemporânea: privatização e formas híbridas	24
2.5 Público e privado na saúde e na cidade	24
2.6 Público e privado na formação musical e nas demais áreas.....	25
3. Modernidade e modernização: os clássicos do pensamento social.....	27
3.1 Distinguindo os termos	27
3.2 As três leituras clássicas.....	27
Durkheim: diferenciação e anomia	27
Marx: acumulação e alienação	27
Weber: racionalização, desencantamento e burocracia.....	27
3.3 A Escola de Frankfurt: indústria cultural e semiformação.....	28
3.4 Modernidade tardia: Giddens, Bauman, Hall	28
3.5 Modernidade, colonialidade e Brasil	29
4. As funções do processo educacional.....	31

4.1 Funções manifestas e funções latentes	31
4.2 Os três domínios de Gert Biesta	31
4.3 Os quatro pilares do Relatório Delors	32
4.4 As funções específicas de cada campo formativo	32
a) Educação musical.....	32
b) Ensino de História	32
c) Ensino de Língua Portuguesa	33
d) Formação médica.....	33
e) Formação em Arquitetura e Urbanismo	33
4.5 Educação formal, não formal e informal	34
4.6 As funções da educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	35
PARTE II	36
5. A dimensão política na prática pedagógica: o currículo e a prática docente.....	37
5.1 Currículo não é lista de conteúdos	37
5.2 Michael Apple: ideologia, currículo e o conhecimento oficial	37
5.3 Basil Bernstein: código, classificação e recontextualização.....	38
5.4 Sacristán e Goodson: o currículo como prática e como história	38
5.5 O currículo oculto.....	39
5.6 A prática docente e profissional como práxis	39
5.7 A dimensão política na formação de professores e profissionais no Ensino Superior ...	40
6. O educador: do intelectual ao burocrata	41
6.1 A tese de Ana Waleska Mendonça.....	41
6.2 Proletarização e desqualificação	41
6.3 A performatividade e o novo gerencialismo	42
6.4 A reconstrução: o profissional como intelectual	42
6.5 O profissional entre a arte, a ciência e a burocracia	43
6.6 O que sustenta o profissional como intelectual	44
7. O papel do educador musical e sua influência na educação	46
7.1 O que faz um educador musical	46
7.2 A contribuição de Moraes et al.: música e Educação Infantil.....	46
7.3 Fundamentos do desenvolvimento musical	46
7.4 Quem ensina música na escola brasileira	47
7.5 A influência do educador musical: quatro planos.....	47
7.6 Educação musical em contextos não escolares	48
7.7 Os desafios do educador musical brasileiro	48

8. O papel do professor de História e a dimensão política do ensino do passado	51
8.1 Por que o ensino de História é politicamente estratégico.....	51
8.2 Consciência histórica: a contribuição de Jörn Rüsen.....	51
8.3 Memória, esquecimento e lugares de memória.....	52
8.4 O currículo de História: seleção, silenciamento e legislação.....	52
8.5 Ensinar História em tempos de negacionismo e desinformação	53
8.6 Os desafios do professor de História	53
9. O papel do professor de Língua Portuguesa: língua, poder e letramento.....	55
9.1 A língua como instituição política.....	55
9.2 Alfabetização e letramento	55
9.3 Do exercício de gramática ao texto: a virada de Geraldi e a teoria dos gêneros.....	55
9.4 Leitura, literatura e formação do leitor	56
9.5 Acessibilidade linguística e inclusão.....	56
9.6 Os desafios do professor de Língua Portuguesa	57
10. O papel do médico como educador: formação, SUS e determinantes sociais.....	58
10.1 Por que uma disciplina político-social na formação médica.....	58
10.2 Do Relatório Flexner à Saúde Coletiva	58
10.3 Determinantes sociais da saúde.....	59
10.4 O currículo oculto na formação médica	59
10.5 Educação em saúde: da prescrição ao diálogo	60
10.6 Os desafios do médico brasileiro na dimensão político-social	60
11. O papel do arquiteto e urbanista: espaço, poder e direito à cidade	62
11.1 O espaço não é neutro	62
11.2 O marco normativo: função social, gestão democrática e assistência técnica	62
11.3 A dimensão pedagógica da arquitetura	63
11.4 Projetar com: participação e assessoria técnica	63
11.5 Os desafios do arquiteto e urbanista brasileiro	64
12. Desafios comuns às cinco áreas na sociedade atual	66
12.1 Desafio 1 — Legislação avançada, efetivação precária.....	66
12.2 Desafio 2 — Formação inicial cindida.....	66
12.3 Desafio 3 — Condições materiais de trabalho	66
12.4 Desafio 4 — Diversidade, relações étnico-raciais e descolonização.....	66
12.5 Desafio 5 — Inclusão e acessibilidade	66
12.6 Desafio 6 — Tecnologias digitais, plataformas e inteligência artificial.....	66
12.7 Desafio 7 — A defesa pública da área	67

PARTE III	68
13. A Educação Básica brasileira e o território de prática	69
13.1 Estrutura legal e organização	69
13.2 O retrato atual: acesso, permanência e desigualdade	69
13.3 O que esses dados significam para as cinco áreas.....	70
13.4 Um cenário realista dos campos de prática	70
14. Tendências pedagógicas e metodologias nas práticas profissionais	72
14.1 A classificação de Libâneo	72
Pedagogias liberais.....	72
Pedagogias progressistas.....	72
14.2 Como reconhecer as tendências na prática de cada área	73
14.3 Os métodos ativos da educação musical	73
Primeira geração	73
Segunda geração.....	74
14.4 Metodologias específicas das demais áreas	74
a) Ensino de História	74
b) Ensino de Língua Portuguesa	74
c) Formação médica	75
d) Ensino de Arquitetura e Urbanismo.....	75
15. Documentos normativos: BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais.....	77
15.1 O que é a BNCC.....	77
15.2 As dez competências gerais	77
15.3 O componente Arte e a unidade temática Música.....	77
15.4 O componente História na BNCC	78
15.5 O componente Língua Portuguesa na BNCC	78
15.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.....	79
15.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais de Arquitetura e Urbanismo	79
15.8 Críticas aos documentos normativos	80
15.9 Do documento ao planejamento: exemplo de sequência didática interdisciplinar	80
16. Pesquisa, extensão e educação.....	83
16.1 Por que o profissional deve pesquisar	83
16.2 Abordagens e tipos de pesquisa	83
16.3 Instrumentos de coleta.....	84
16.4 Análise dos dados.....	84
16.5 Ética em pesquisa.....	85

16.6 Roteiro para a pesquisa in loco	85
16.7 Extensão universitária como articulação institucionalizada.....	86
17. Da academia à realidade socioeconômica: propostas de ação	87
17.1 Interdisciplinaridade e contextualização.....	87
17.2 Identidade, cultura e território.....	87
17.3 Banco de propostas: Música.....	87
17.4 Banco de propostas: História	88
17.5 Banco de propostas: Língua Portuguesa	88
17.6 Banco de propostas: Medicina e saúde	89
17.7 Banco de propostas: Arquitetura e Urbanismo	89
17.8 Propostas integradoras entre as cinco áreas	89
17.9 Avaliação nas cinco áreas	90
17.10 Síntese da Parte III: a articulação como projeto	90
Considerações finais	92
Anexo A — Roteiros de observação de campo.....	94
A.1 Identificação (comum a todos os campos)	94
A.2 Escola-campo — dimensão institucional e política	94
A.3 Escola-campo — os componentes curriculares	94
A.4 Escola-campo — condições materiais	94
A.5 Escola-campo — a prática observada	94
A.6 Unidade de saúde — roteiro específico	95
A.7 Território urbano — roteiro específico	95
A.8 Registro livre (todos os campos)	95
Anexo B — Estrutura sugerida do relatório de pesquisa in loco	97
Anexo C — Modelos de planejamento	98
C.1 Plano de aula de Música alinhado à BNCC.....	98
C.2 Plano de aula de História ou de Língua Portuguesa	98
C.3 Plano de ação em saúde (projeto de intervenção no território)	99
C.4 Plano de atendimento em assistência técnica (ATHIS)	99
Anexo D — Banco de questões para debate, seminário e avaliação escrita	100
D.1 Unidade 1 — A Sociedade e a Educação (comum a todas as áreas)	100
D.2 Unidade 2 — A dimensão política na prática pedagógica e profissional	100
D.3 Unidade 3 — Academia e realidade socioeconômica	101
Glossário	103
Referências	105

Fundamentos sociológicos, filosóficos e curriculares.....	105
Educação musical	107
Ensino de História, memória e historiografia	108
Linguagem, letramento e ensino de Língua Portuguesa	108
Educação médica, saúde coletiva e determinantes sociais	109
Arquitetura, urbanismo e produção do espaço	110
Metodologia da pesquisa	111
Legislação, documentos normativos e fontes de dados	111
Sobre os autores	114

PARTE I

A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

1. Educação na sociedade: uma ideologia política

1.1 O problema: a aparência de neutralidade

Poucas instituições sociais gozam de tanto consenso aparente quanto a escola. Discursos de todos os matizes políticos afirmam que “a educação é a solução”. Justamente por isso é preciso desconfiar: quando algo parece consensual, é sinal de que a disputa foi deslocada para outro lugar — para **qual** educação, **para quem**, **decidida por quem** e a serviço de **que projeto de sociedade**.

O mesmo vale para as demais áreas aqui tratadas. Ninguém é contra “boa saúde” ou “cidades melhores”; a disputa real está em quem define o que é saúde, quem tem acesso a ela, quem projeta a cidade e para quem. A aparência de neutralidade técnica é, em todos esses campos, o principal dispositivo de despolitização.

A tese que organiza este capítulo é a de que a educação é simultaneamente **produto** e **produtora** da vida social, e que essa dupla condição a torna necessariamente ideológica e política. Não no sentido menor de “partidária”, mas no sentido forte: a educação participa da produção e da distribuição do que uma sociedade considera conhecimento legítimo, e essa distribuição nunca é igualitária.

1.2 Durkheim: a educação como fato social

Émile Durkheim (1858–1917) é o ponto de partida obrigatório. Em *Educação e Sociologia* (1922), o sociólogo francês define a educação como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social, com a finalidade de suscitar e desenvolver na criança um conjunto de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política e pelo meio a que se destina. Trata-se de uma **socialização metódica da geração jovem**.

Três consequências decorrem dessa definição:

a) A educação é um fato social. Ela é exterior ao indivíduo, anterior a ele e exerce sobre ele coerção. A criança não escolhe a língua que aprende, os valores que interioriza ou as classificações com que passa a organizar o mundo.

b) Não há educação universal. Durkheim insiste que cada sociedade, em cada momento histórico, produz o tipo de homem de que necessita. Não existe, portanto, um ideal pedagógico atemporal: existem projetos históricos de formação humana.

c) A educação cumpre função integradora. Nas sociedades de solidariedade orgânica — marcadas pela divisão do trabalho —, a escola precisa produzir, ao mesmo tempo, a **homogeneidade** mínima que garante a coesão e a **diversidade** exigida pela especialização das funções.

A leitura durkheimiana é frequentemente acusada de conservadora, por descrever a educação a partir da função de conservação da ordem. A crítica é pertinente, mas não deve ocultar o ganho analítico: Durkheim foi quem primeiro demonstrou, com rigor, que a escola não é um assunto privado das famílias, e sim uma **instituição pública com funções societárias**. É

dessa premissa que decorre, historicamente, a própria defesa da escola pública, laica e obrigatória.

1.3 Marx e a crítica: educação, trabalho e ideologia

Se Durkheim vê integração, a tradição marxista vê contradição. Para Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), as ideias dominantes em cada época são as ideias da classe dominante; a educação formal, longe de pairar acima das classes, participa da reprodução das relações sociais de produção.

Ideologia. Em sua acepção crítica, ideologia não é sinônimo de “ideias falsas”, mas de um conjunto de representações que apresenta como natural, universal e eterno aquilo que é histórico, particular e transitório. A escola opera ideologicamente quando converte desigualdades sociais de origem em diferenças individuais de mérito.

Trabalho como princípio educativo. Marx defendia a articulação entre instrução intelectual, educação física e ensino tecnológico — não para adaptar o jovem ao mercado, mas para superar a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, cisão que é a matriz social da separação entre “quem executa” e “quem concebe”.

Gramsci: hegemonia, intelectuais e escola unitária

Antonio Gramsci (1891–1937) refina decisivamente essa herança. Nos *Cadernos do Cárcere*, formula três categorias indispensáveis:

Hegemonia — a dominação não se sustenta apenas pela coerção, mas sobretudo pelo consenso construído na sociedade civil (escolas, igrejas, jornais, associações, indústria cultural). A escola é, portanto, arena privilegiada de disputa hegemônica.

Intelectual orgânico — todo grupo social produz intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de função. Gramsci recusa a figura do intelectual “puro”: professores, médicos, juristas e arquitetos são intelectuais, e a questão é a **que projeto** eles se vinculam organicamente.

Escola unitária — proposta de uma escola comum, desinteressada (isto é, não subordinada à formação imediata para um posto de trabalho), formativa e de alto nível para todos, capaz de romper com a dualidade histórica entre escola de formação geral para as elites e escola profissionalizante para os trabalhadores.

1.4 Althusser e a escola como Aparelho Ideológico de Estado

Louis Althusser (1918–1990), em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970), sustenta que o Estado se sustenta por meio de aparelhos repressivos (polícia, exército, tribunais) e de aparelhos ideológicos (família, igreja, mídia, escola). Na formação social capitalista madura, argumenta, **a escola substituiu a igreja como aparelho ideológico dominante**: nenhuma outra instituição dispõe de tantas horas de atenção obrigatória de todas as crianças durante tantos anos.

A força do argumento está em mostrar que a escola reproduz não apenas a qualificação da força de trabalho, mas também a **sujeição às regras da ordem estabelecida**. Sua fragilidade — apontada por críticos como Michael Apple, Henry Giroux e o próprio Dermeval Saviani — está

no determinismo: se a escola é apenas reprodução, não haveria sentido em disputá-la, e a própria crítica seria inexplicável.

1.5 Bourdieu e Passeron: capital cultural e violência simbólica

Pierre Bourdieu (1930–2002) e Jean-Claude Passeron, em *A Reprodução* (1970), oferecem a formulação sociologicamente mais refinada do problema. Seus conceitos-chave:

- **Arbitrário cultural** — não existe cultura escolar neutra; a escola seleciona e legitima a cultura de um grupo social específico, apresentando-a como *a* cultura.
- **Violência simbólica** — a imposição desse arbitrário é eficaz justamente porque é dissimulada: os dominados reconhecem como legítima a cultura que os desqualifica.
- **Capital cultural** — recursos culturais herdados (linguagem, referências, familiaridade com a “alta cultura”, disposições estéticas) que a escola exige, mas não ensina. Quem já os possui parece “talentoso”; quem não os possui parece “sem dom”.
- **Habitus** — sistema de disposições duráveis, incorporado na socialização primária, que orienta percepções, gostos e práticas.

Em *A Distinção* (1979), Bourdieu demonstra empiricamente que o gosto — inclusive o musical — funciona como marcador de classe. A preferência declarada por determinado repertório erudito, a familiaridade com nomes de compositores, o próprio modo de escutar (concentrado, silencioso, “desinteressado”) não são dons naturais: são competências socialmente distribuídas.

Nenhum outro aporte teórico é tão diretamente demolidor da **ideologia do “dom”** — musical, literário, científico ou criativo. Quando um professor conclui que determinado aluno “não tem ouvido”, “não tem cabeça para leitura” ou “não leva jeito para o desenho”, frequentemente está medindo capital cultural prévio e convertendo-o em veredito sobre a natureza do sujeito. A pesquisa de John Blacking (1973), ao mostrar entre os Venda da África do Sul sociedades em que praticamente todos são musicalmente competentes, reforça a conclusão: a competência é uma capacidade humana geral, cuja distribuição desigual é social, não biológica.

1.6 Saviani: das teorias crítico-reprodutivistas à pedagogia histórico-crítica

Dermeval Saviani, em *Escola e Democracia* (1983), organizou o campo em uma classificação hoje incontornável na formação docente brasileira:

Grupo	Como veem a escola	Exemplos
Teorias não críticas	A escola equaliza, corrige distorções, é autônoma frente à sociedade	Pedagogia tradicional, Escola Nova, tecnicismo
Teorias crítico-reprodutivistas	A escola reproduz a desigualdade e nada mais pode fazer	Althusser; Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet
Teoria histórico-crítica	A escola é contraditória: reproduz, mas pode ser instrumento de transformação	Saviani e a pedagogia histórico-crítica

A originalidade de Saviani está em recusar tanto o otimismo ingênuo quanto o pessimismo paralisante. A escola é atravessada por contradições, e é exatamente por isso que pode ser disputada. Sua tese central: **à escola cabe socializar o saber sistematizado**, o conhecimento historicamente acumulado em suas formas mais elaboradas. Retirar esse conteúdo dos filhos da classe trabalhadora, em nome de uma pedagogia “mais próxima da realidade do aluno”, é uma forma sofisticada de exclusão.

1.7 Freire: educação como ato político e leitura de mundo

Paulo Freire (1921–1997) formula a síntese mais influente da tradição crítica latino-americana. Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), critica a **educação bancária** — aquela em que o educador deposita conteúdos em educandos concebidos como recipientes vazios — e propõe a **educação problematizadora**, dialógica, em que educador e educandos se educam mutuamente, mediatizados pelo mundo.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o argumento se condensa em uma tese central para esta disciplina: **não há prática educativa neutra**. Toda prática pedagógica implica uma opção, uma direção, uma escolha de valores. O educador que se declara neutro apenas oculta — de si mesmo, sobretudo — a política que pratica.

Três conceitos freireanos com rendimento imediato em todas as cinco áreas:

- **Leitura de mundo** — os sujeitos chegam à escola, ao posto de saúde ou à reunião comunitária com um repertório sonoro, narrativo, linguístico, corporal e afetivo já constituído. Ignorá-lo é violência; permanecer nele é negligência. A tarefa é partir dele para superá-lo.
- **Tema gerador** — o conteúdo pode e deve articular-se às situações significativas da comunidade. Uma unidade sobre paisagem sonora do bairro, sobre a memória de uma greve local, sobre os usos sociais da escrita no comércio, sobre as arboviroses do território ou sobre a enchente que atinge a mesma rua todo ano é conteúdo, não desvio.
- **Inédito viável** — a possibilidade histórica ainda não realizada, mas anunciada nas contradições do presente. É a categoria que sustenta a esperança pedagógica sem cair no voluntarismo.

Vale registrar ainda *Extensão ou comunicação?* (1969), texto escrito a partir do trabalho com técnicos agrícolas e hoje leitura obrigatória em saúde coletiva: Freire demonstra que “estender” um saber a uma população é sempre uma forma de invasão cultural, e que o único caminho formativo legítimo é a comunicação dialógica. A crítica atinge em cheio a educação em saúde prescritiva e a “consultoria” arquitetônica que chega ao território com o projeto pronto.

1.8 Síntese: por que a educação é uma ideologia política

Reunindo o percurso: a educação é ideológica porque **seleciona** (nem todo conhecimento entra no currículo), porque **legitima** (o que entra passa a valer como saber verdadeiro), porque **distribui** (o acesso a esse saber é socialmente desigual) e porque **naturaliza** (as desigualdades de origem aparecem como diferenças de mérito ou de dom).

O profissional que compreende isso não fica paralisado. Ao contrário: ganha instrumentos para escolher conscientemente. Escolher repertório, escolher fontes, escolher a norma que se ensina e a que se acolhe, escolher a que queixa se dá tempo, escolher para quem se projeta — tudo isso deixa de ser rotina técnica e passa a ser exercício deliberado de projeto profissional.

REBATIMENTOS NAS CINCO ÁREAS

Música — ensinar música é socializar: transmitimos, junto com a técnica, um sistema de classificação cultural sobre o que é “afinado”, “bonito” ou “sério”. A ideologia do “dom musical” é o caso exemplar da conversão de capital cultural em suposta natureza.

História — a seleção do que se ensina como “História” é o exercício mais explícito de arbitrário cultural: quem entra no panteão, quem aparece como sujeito e quem aparece como objeto, que datas se comemoram. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são, precisamente, uma disputa legal sobre o arbitrário cultural escolar.

Língua Portuguesa — a norma-padrão é o arbitrário cultural em estado puro. O preconceito linguístico (Bagnó) é a forma mais socialmente tolerada de violência simbólica no Brasil: desqualifica o falante, e não o enunciado, e é reconhecido como legítimo até por quem sofre com ele.

Medicina — o saber biomédico também seleciona, legitima, distribui e naturaliza. Chamar de “paciente não aderente” quem não tem geladeira para guardar a insulina, transporte para a consulta ou tempo de trabalho para se ausentar é converter desigualdade social em falha individual — exatamente a operação ideológica descrita por Marx e Bourdieu.

Arquitetura — o “bom gosto” arquitetônico é distinção (Bourdieu) materializada em concreto. Quando a autoconstrução periférica é tratada como ausência de arquitetura, e não como uma prática construtiva com lógica própria, opera-se violência simbólica sobre a maior parte do ambiente construído brasileiro.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Durkheim mostra que a educação socializa e integra; Marx e Gramsci revelam a disputa hegemônica que a atravessa; Althusser expõe seu funcionamento ideológico; Bourdieu e Passeron explicam por que a escola premia quem já chega premiado; Saviani recusa o fatalismo e reafirma o direito ao saber elaborado; Freire funda a prática dialógica e a assunção consciente da politicidade do ato educativo. O mesmo quadro analítico explica a distribuição desigual do conhecimento histórico, do prestígio linguístico, do cuidado em saúde e do espaço urbano qualificado.

PARA REFLETIR

1. Retome sua própria trajetória formativa. Que parcela dela dependeu de capital cultural familiar (instrumento em casa, livros, aulas particulares, plano de saúde, casa projetada)? O que isso revela sobre a noção de “dom” e de “mérito”?
2. Em que situações concretas do seu campo a ideologia do talento natural — ou do “paciente que não colabora”, ou do “aluno que não tem base” — opera como mecanismo de exclusão?

3. É possível conciliar a defesa savianiana do saber sistematizado com a valorização freireana do universo cultural do sujeito? Construa um argumento e um contra-argumento.

PARA APROFUNDAR

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. · GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, v. 2. ·
BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*. · SAVIANI, D. *Escola e democracia*. ·
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia; Extensão ou comunicação?*

2. Espaço público e espaço privado

2.1 Uma distinção que não é óbvia

Norberto Bobbio (1909–2004) recorda, em *Estado, governo, sociedade* (1987), que a dicotomia público/privado é uma das grandes díades da filosofia política ocidental, e que seus significados se deslocaram historicamente. “Público” pode designar: (a) o que é estatal; (b) o que é comum a todos; (c) o que é visível, exposto ao escrutínio coletivo. “Privado”, simetricamente: (a) o não estatal; (b) o particular; (c) o oculto, subtraído à visibilidade.

Hannah Arendt (1906–1975), em *Entre o passado e o futuro* (1961), acrescenta uma camada decisiva no ensaio *A crise na educação*: a escola é o lugar de mediação entre o espaço privado da família e o espaço público do mundo comum. Sua função é apresentar o mundo às novas gerações — o que implica **responsabilidade dos adultos pelo mundo** e, ao mesmo tempo, **proteção das crianças**.

Essas distinções são operacionais para o debate brasileiro: uma escola pode ser estatal e **pouco pública** (quando é opaca, autoritária, fechada à comunidade); um hospital privado pode cumprir funções de interesse público; uma praça pode ser formalmente pública e materialmente privatizada por gradis, horários e vigilância. O critério decisivo não é apenas a natureza jurídica da mantenedora, mas **quem decide, quem paga, quem acessa e a quem se presta contas**.

2.2 A construção histórica da escola pública brasileira

O Brasil chega tarde à escolarização de massa. Alguns marcos estruturantes:

- **1932 — Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Assinado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Villa-Lobos e outros, defende escola pública, laica, gratuita e obrigatória e a organização de um sistema nacional de educação.
- **1937–1945 — Estado Novo e canto orfeônico.** Sob a coordenação de Heitor Villa-Lobos, o canto orfeônico torna-se prática escolar de massa. O episódio é exemplar da ambiguidade política da educação: houve sistematização pedagógica e presença efetiva da música na escola — mas articuladas a um projeto de disciplinarização e construção de identidade nacional sob regime autoritário.
- **1957 — Anísio Teixeira** publica *Educação não é privilégio*, sistematizando o argumento de que a educação comum é condição da democracia, e não recompensa para os já favorecidos.
- **1961–1971 — LDB de 1961 e Lei nº 5.692/1971.** A segunda institui a Educação Artística como atividade obrigatória sob o signo da **polivalência**, e reorganiza também os “Estudos Sociais”, diluindo História e Geografia — decisão que a literatura da área associa ao esvaziamento do ensino específico dessas disciplinas por décadas.
- **1988 — Constituição Federal.** Estabelece a educação como direito social e dever do Estado e, nos arts. 196 a 200, a saúde como direito de todos e dever do Estado, criando as bases do SUS. Nos arts. 182 e 183, fixa a função social da propriedade urbana.

- **1990 — Lei nº 8.080** (Lei Orgânica da Saúde) regulamenta o SUS e explicita seus princípios: universalidade, integralidade, equidade, descentralização e participação da comunidade.
- **1996 — LDB nº 9.394**. O ensino da arte torna-se componente curricular obrigatório da educação básica (art. 26, §2º); a Língua Portuguesa é definida como componente obrigatório em toda a educação básica.
- **2001 — Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257)**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição e institui a gestão democrática da cidade, o plano diretor participativo e instrumentos como ZEIS, IPTU progressivo e usucapião especial urbano.
- **2003 e 2008 — Leis nº 10.639 e nº 11.645**. Tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os componentes curriculares.
- **2008 — Lei nº 11.769**. Torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente Arte. O veto presidencial à exigência de formação específica é o ponto crítico: cria-se a obrigatoriedade sem se garantir quem a executará.
- **2008 — Lei nº 11.888**. Assegura às famílias de baixa renda **assistência técnica pública e gratuita** para projeto e construção de habitação de interesse social (ATHIS) — marco fundamental para a dimensão político-social da Arquitetura.
- **2010 — Lei nº 12.378**. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo e cria o CAU/BR e os CAUs estaduais.
- **2013 — Lei nº 12.871 (Programa Mais Médicos)**. Reordena a formação médica no país, ampliando a inserção do estudante na rede pública de saúde e vinculando a abertura de cursos às necessidades do SUS.
- **2014 — Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005)**. Fixa metas decenais de acesso, qualidade, valorização docente e financiamento.
- **2016 — Lei nº 13.278**. Estabelece as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens do componente Arte.
- **2017 — Base Nacional Comum Curricular**. Detalhada no Capítulo 15.
- **2020 — Emenda Constitucional nº 108**. Torna o FUNDEB permanente e amplia a complementação da União, com impacto direto sobre os sistemas municipais.

2.3 O retrato quantitativo: onde estão os estudantes brasileiros

Os dados do Censo Escolar (INEP) permitem ancorar o debate. Em 2025, a educação básica brasileira registrou aproximadamente **46 milhões de matrículas** distribuídas em cerca de **178,7 mil escolas** públicas e privadas. O Ensino Fundamental concentra **25,8 milhões de matrículas** — mais da metade do total —, e a rede municipal responde por cerca de **70% das matrículas dos anos iniciais**. O ensino médio presencial contabilizou **7,4 milhões de matrículas**, com redução no período recente associada, segundo o próprio INEP, sobretudo a fatores demográficos.

Dois indicadores são particularmente relevantes para a discussão político-social:

- **Tempo integral**: o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública passou de 15,1% (2021) para 25,8% (2025). A ampliação da jornada abre janela concreta para

componentes historicamente confinados às margens da grade — entre eles, a música e as demais linguagens artísticas.

- **Desigualdade racial:** a distorção idade-série permanece maior entre estudantes pretos e pardos em todas as etapas; no ensino médio, atinge 19,3% entre jovens negros contra 10,9% entre brancos.

Esses números convertem em evidência empírica aquilo que a teoria descreveu: **a desigualdade social se converte em trajetória escolar desigual**. Recomenda-se que o estudante atualize esses dados na sinopse estatística mais recente do INEP antes de usá-los em trabalho acadêmico.

2.4 A disputa contemporânea: privatização e formas híbridas

O debate brasileiro deslocou-se. A questão hoje raramente é a substituição do serviço público pelo privado, e sim **a penetração da lógica privada dentro do serviço público**. Stephen Ball descreve esse processo por meio da noção de **performatividade**: um regime de governo que substitui a confiança profissional por metas, indicadores, rankings e recompensas, reorganizando a prática em torno daquilo que é mensurável.

Formas concretas dessa penetração na educação:

1. **Sistemas apostilados privados** adquiridos por redes municipais, que padronizam o currículo e reduzem a autonomia do professor.
2. **Programas de “gestão por resultados”** com bonificação atrelada a desempenho em avaliações externas.
3. **Parcerias público-privadas e organizações sociais** na gestão de unidades e programas.
4. **Filantropia estratégica:** fundações e institutos empresariais atuando na formulação de políticas curriculares.

A crítica a esses arranjos não implica defesa da inércia. Implica perguntar: **quem define o que conta como qualidade?** Quando a qualidade é definida apenas pelo desempenho em provas de Língua Portuguesa e Matemática, componentes como Arte e História tendem a ser esvaziados, deslocados ou convertidos em reforço das disciplinas avaliadas. É por essa via — silenciosa, técnica, aparentemente neutra — que a música e o pensamento histórico desaparecem do currículo real.

2.5 Público e privado na saúde e na cidade

Na **saúde**, a dualidade é constitucional e cotidiana. O SUS é universal por definição legal, mas convive com um sistema de saúde suplementar que cobre cerca de um quarto da população e que recebe, indiretamente, subsídio público via renúncia fiscal. O resultado é um sistema em que o financiamento público sustenta o atendimento da maioria com recursos proporcionalmente menores, enquanto o gasto privado se concentra em uma minoria. Estudar a dimensão político-social da Medicina é estudar essa assimetria — e reconhecer, com Sérgio Arouca, que a saúde não é apenas ausência de doença, mas resultado de condições de vida, trabalho, moradia, alimentação, educação e acesso a serviços.

Na **cidade**, a mesma dualidade se materializa no espaço. Ermínia Maricato descreve a produção da metrópole brasileira como articulação entre um núcleo formal, regulado e valorizado, e uma periferia autoconstruída, informal e desassistida — não como duas cidades separadas, mas como duas faces do mesmo processo: a informalidade é funcional à valorização imobiliária do centro. Raquel Rolnik e Flávio Villaça complementam o argumento mostrando que a legislação urbanística, longe de ser técnica, é instrumento de distribuição de valor. Henri Lefebvre, ao formular o **direito à cidade**, oferece a categoria política central: o direito não é apenas de acesso ao que a cidade já é, mas de participação na produção do que ela pode vir a ser.

2.6 Público e privado na formação musical e nas demais áreas

O campo da música expõe a dualidade com clareza incomum. Historicamente, a formação musical brasileira consolidou-se em espaços privados ou semiprivados: conservatórios, escolas especializadas, aulas particulares, bandas, corporações musicais, igrejas e, mais recentemente, projetos sociais mantidos por ONGs e leis de incentivo. Magali Kleber, em estudo sobre práticas de educação musical em ONGs, e Vânia Müller, ao investigar a educação musical em contextos sociais diversos, demonstram que esses espaços produzem pedagogias musicais legítimas — e, ao mesmo tempo, evidenciam sua **descontinuidade estrutural**, dependente de editais, patrocínios e ciclos políticos.

Daí uma tese política central deste e-book, válida para as cinco áreas: **projetos sociais não substituem política pública**. São valiosos, produzem conhecimento relevante e atendem populações que a instituição não alcança; mas o direito à educação musical, ao conhecimento histórico, ao letramento pleno, ao cuidado em saúde e à moradia digna só se universaliza quando ancorado em política pública com profissional concursado, carga horária definida e financiamento estável.

REBATIMENTOS NAS CINCO ÁREAS

Música — a escola é hoje o único espaço em que estudantes sem renda familiar podem ter contato sistemático com prática musical orientada; sem professor licenciado na rede pública, a música volta a ser privilégio de classe.

História — o ensino de História é o campo em que a disputa pelo público é mais explicitamente ideológica: pressões por “neutralidade”, tentativas de controle de conteúdo e ataques a professores compõem uma agenda que Michael Apple descreveria como restauração conservadora.

Língua Portuguesa — a norma-padrão funciona como bem público desigualmente distribuído: quem não tem acesso a ela é excluído de concursos, empregos e da fala pública. Daí a formulação de Magda Soares: alfabetizar letrando é política de justiça, não apenas método.

Medicina — a distinção público/privado organiza toda a experiência formativa: o estudante aprende no hospital universitário público, atende no SUS e, com frequência, projeta uma carreira no setor suplementar. Explicitar essa contradição é tarefa da formação, não tabu.

Arquitetura — a Lei nº 11.888/2008 (ATHIS) é o principal instrumento normativo do caráter público da profissão; sua baixa efetivação — poucos municípios com programa estruturado — é o equivalente arquitetônico do veto de 2008 na Lei da Música.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A oposição público/privado é jurídica, mas sobretudo política: envolve quem decide, quem financia e quem acessa. Escola pública, SUS e cidade são conquistas tardias e permanentemente disputadas. Hoje a disputa se dá menos pela substituição do público e mais pela colonização das instituições públicas por lógicas gerenciais, que tendem a marginalizar tudo o que não é medido — entre isso, a música, a arte, a escuta clínica e a qualidade do espaço.

PARA REFLETIR

1. Uma instituição estatal pode ser pouco pública? Formule critérios que permitam avaliar o grau de “publicidade” de uma escola, de uma unidade de saúde e de uma praça.
2. Projetos sociais ampliam ou substituem direitos? Argumente com base em Kleber e Müller (música) e na crítica à filantropia estratégica.
3. De que modo a avaliação em larga escala afeta, concretamente, o lugar da Arte e da História no currículo da escola que você observou?

3. Modernidade e modernização: os clássicos do pensamento social

3.1 Distinguindo os termos

Modernidade designa a configuração histórica, cultural e epistemológica que emerge na Europa entre os séculos XVI e XVIII e se consolida com as revoluções industrial e política: primado da razão, secularização, individualismo, ideia de progresso, separação entre ciência, moral e arte.

Modernização designa o processo — geralmente induzido e acelerado — de transformação econômica, técnica e institucional de uma sociedade: industrialização, urbanização, expansão da escolarização, burocratização do Estado.

A distinção importa porque **é possível modernizar sem democratizar**. O Brasil é caso exemplar do que a literatura chama de **modernização conservadora**: industrializou-se, urbanizou-se e expandiu sua rede escolar e hospitalar mantendo estruturas profundas de desigualdade, patrimonialismo e exclusão. A escola brasileira cresceu em quantidade muito antes de enfrentar a questão da qualidade e da equidade; as cidades brasileiras cresceram sem saneamento, sem regularização fundiária e sem transporte público de qualidade.

3.2 As três leituras clássicas

Durkheim: diferenciação e anomia

Para Durkheim, a modernidade é marcada pela passagem da **solidariedade mecânica** (coesão por semelhança) à **solidariedade orgânica** (coesão por interdependência funcional). Quando essa transição ocorre sem que se constituam novas regulações morais, instala-se a **anomia** — ausência de normas partilhadas. A educação, nesse quadro, é instrumento de reconstrução moral.

Marx: acumulação e alienação

Para Marx, a modernidade é indissociável do capitalismo. O trabalhador, separado dos meios de produção, vende sua força de trabalho e se torna **alienado** em quatro sentidos: do produto, do processo, de si mesmo e dos outros homens. A escola moderna nasce, historicamente, junto com a fábrica — e com ela compartilha disciplina do tempo, hierarquia, avaliação e vigilância. O mesmo vale para o hospital moderno, cuja organização por especialidades, turnos e protocolos reproduz a divisão fabril do trabalho, e para o canteiro de obras, que Sérgio Ferro analisou como lugar em que o desenho do arquiteto se converte em comando sobre o trabalho alheio.

Weber: racionalização, desencantamento e burocracia

Max Weber (1864–1920) oferece o diagnóstico mais desconfortável. A modernidade é o processo de **racionalização** crescente: a ação orientada por valores e tradições cede lugar à ação orientada por fins e cálculo. Disso resultam o **desencantamento do mundo**, a **burocracia** como forma de dominação legal-racional e a metáfora da **jaula de ferro**.

Weber dedicou atenção específica à música. Em *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*, analisa a racionalização do sistema tonal ocidental — temperamento, notação, padronização de instrumentos — como manifestação do mesmo processo que produziu a contabilidade moderna e a administração burocrática. **A música ocidental não é apenas arte: é também um sistema racionalizado**, e sua hegemonia nos currículos escolares não decorre de superioridade estética, mas de um processo histórico de racionalização e expansão colonial. Raciocínio análogo vale para a gramática normativa (racionalização da língua), para a medicina flexneriana (racionalização do corpo e do saber clínico) e para o urbanismo modernista funcionalista (racionalização do território).

3.3 A Escola de Frankfurt: indústria cultural e semiformação

Em *Dialética do Esclarecimento* (1947), Theodor W. Adorno (1903–1969) e Max Horkheimer (1895–1973) formulam o conceito de **indústria cultural**: a produção cultural organizada segundo a lógica industrial, com padronização de produtos, pseudoindividualização e transformação do público em consumidor.

Adorno, ele próprio compositor e crítico musical, aplicou o conceito à música com particular severidade. Sua análise da **audição regressiva** — escuta fragmentada, atomizada, viciada no reconhecimento do já conhecido — permanece uma das descrições mais lúcidas do consumo musical contemporâneo, ainda que sua avaliação do jazz e da música popular tenha sido amplamente contestada por sua eurocentricidade.

Em *Educação e Emancipação* (1995), Adorno formula duas categorias centrais: a **semiformação** (*Halbbildung*) — formação convertida em acúmulo de informações e signos de distinção, sem experiência formativa real — e a **educação para a emancipação**, única educação que faz sentido após Auschwitz: aquela que produz sujeitos capazes de resistir à adesão acrítica ao coletivo.

Walter Benjamin (1892–1940), em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1936), oferece a contraface mais otimista: a reprodução técnica destrói a **aura** da obra única, mas democratiza o acesso e cria possibilidades políticas inéditas. O debate Adorno–Benjamin é, hoje, o debate sobre o streaming, o algoritmo de recomendação, as redes sociais, a desinformação histórica e a inteligência artificial generativa.

Consequência pedagógica: o professor que ignora a indústria cultural ensina para um aluno que não existe. O estudante brasileiro chega à escola com milhares de horas de consumo mediado por plataformas cuja lógica é de engajamento, não de formação. A alternativa não é proibir nem simplesmente aderir, mas **problematizar**: analisar por que certos conteúdos circulam, quem lucra, como o algoritmo modela o gosto, a opinião política e a percepção do passado.

3.4 Modernidade tardia: Giddens, Bauman, Hall

Anthony Giddens, em *As consequências da modernidade* (1990), recusa a ideia de “pós-modernidade” e propõe **modernidade radicalizada**: desencaixe das relações sociais de contextos locais, reflexividade institucional, confiança em sistemas peritos, ampliação do risco fabricado. A categoria de “sistemas peritos” é especialmente útil para pensar a relação médico–paciente e arquiteto–usuário: relações assimétricas fundadas em confiança institucionalizada.

Zygmunt Bauman (1925–2017) descreve a **modernidade líquida** (2000): instituições que se desfazem antes de consolidar-se, laços frágeis, identidades provisórias, consumo como matriz de sentido. A escola, instituição “sólida” por excelência, enfrenta estudantes formados na lógica da liquidez.

Stuart Hall (1932–2014), em *A identidade cultural na pós-modernidade*, sustenta que as identidades deixaram de ser fixas e passaram a ser construídas processualmente, de modo fragmentado e contraditório. Não existe “a” identidade musical, linguística ou cultural do aluno, mas negociações constantes entre repertórios familiares, locais, midiáticos, religiosos e escolares.

Boaventura de Sousa Santos acrescenta a crítica epistemológica: a modernidade ocidental produziu uma “epistemologia do Norte” que converteu outros saberes em não conhecimento. A resposta seria a **ecologia de saberes**.

3.5 Modernidade, colonialidade e Brasil

O debate sobre modernidade fica incompleto sem a categoria de **colonialidade**: a permanência de hierarquias coloniais de saber, poder e ser após o fim formal do colonialismo. Aníbal Quijano e Walter Dignolo formularam a categoria; no Brasil, ela reorganizou a discussão em todos os campos aqui tratados.

Reconhecer a colonialidade não implica abandonar Bach, Heródoto, a gramática normativa, Hipócrates ou Le Corbusier. Implica perguntar **por que** Bach é currículo e o tambor de crioula é “tema transversal”; por que a Revolução Francesa ocupa um bimestre e o Reino do Congo, meia aula; por que o pretérito mais-que-perfeito simples é conteúdo e a variação linguística é curiosidade; por que a medicina tradicional é “crença” e o protocolo é “ciência”; por que a casa autoconstruída é “irregular” e o condomínio fechado é “empreendimento”.

REBATIMENTOS NAS CINCO ÁREAS

Música — Luis Ricardo Silva Queiroz demonstra que a formação musical superior brasileira permanece organizada em torno do cânone europeu, tratando músicas populares, afro-brasileiras e indígenas como conteúdos complementares.

História — a crítica ao eurocentrismo do currículo é o próprio objeto das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; a operacionalização passa por Jörn Rüsen (consciência histórica), Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schmidt (didática da História).

Língua Portuguesa — a “epistemologia do Norte” aparece na equação entre norma-padrão lusitana idealizada e “português correto”, com o português brasileiro real tratado como desvio; Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo desmontam essa operação.

Medicina — o Relatório Flexner (1910) universalizou um modelo biomédico, hospitalocêntrico e curativo cuja hegemonia global é também um efeito de colonialidade; a resposta brasileira mais consistente é a tradição da Saúde Coletiva (Arouca, Merhy, Campos, Ceccim).

Arquitetura — Sérgio Ferro e, mais recentemente, os grupos de assessoria técnica mostram que o desenho separado do canteiro reproduz a divisão colonial entre concepção e execução; Milton Santos oferece a leitura territorial da mesma questão.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Modernidade não é sinônimo de modernização, e modernizar não é democratizar. Durkheim, Marx e Weber oferecem três chaves complementares: diferenciação e anomia; acumulação e alienação; racionalização e burocracia. A Teoria Crítica acrescenta a análise da indústria cultural e da semiformação. As teorias da modernidade tardia e a crítica da colonialidade completam o quadro, questionando identidades fixas e cânones eurocentrados em todos os campos profissionais.

PARA REFLETIR

1. Aplique a noção de audição regressiva — ou seu equivalente na leitura, no consumo de conteúdo histórico e na busca de informação em saúde — ao contexto que você observou. O conceito descreve bem o fenômeno? Onde ele falha?
2. O algoritmo de recomendação é uma forma contemporânea de indústria cultural ou algo qualitativamente novo? Justifique.
3. Que critérios usar para selecionar repertório, fontes históricas, textos de leitura, protocolos e referências projetuais sem cair nem no eurocentrismo nem no populismo estético?

4. As funções do processo educacional

4.1 Funções manifestas e funções latentes

A sociologia distingue **funções manifestas** — declaradas, intencionais, presentes nos documentos oficiais — de **funções latentes** — não declaradas, frequentemente não intencionais, mas socialmente eficazes.

Funções manifestas	Funções latentes
Transmitir conhecimento sistematizado	Selecionar e hierarquizar socialmente
Formar para a cidadania	Legitimar desigualdades como mérito
Desenvolver capacidades e talentos	Custodiar crianças e jovens (guarda social)
Preparar para o trabalho	Certificar e credenciar para o mercado
Promover o desenvolvimento integral	Produzir consumidores e regular condutas

A tabela não deve ser lida como denúncia, mas como instrumento analítico. **Toda escola realiza os dois conjuntos simultaneamente.** A questão pedagógica e política é: qual deles orienta conscientemente a prática? O exercício é transponível: um hospital-escola também tem funções latentes (produzir hierarquia entre especialidades, selecionar quem terá acesso ao melhor cuidado) e um plano diretor também as tem (valorizar terrenos, deslocar população).

4.2 Os três domínios de Gert Biesta

O filósofo da educação Gert Biesta oferece uma das sistematizações contemporâneas mais úteis. Toda ação educativa opera em três domínios, que não se reduzem uns aos outros:

- 1. Qualificação** — aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições que capacitam a fazer algo: cantar afinado e ler notação; analisar uma fonte histórica; produzir um texto argumentativo; realizar um exame físico; resolver um problema de conforto térmico.
- 2. Socialização** — inserção em ordens sociais, culturais e profissionais existentes: pertencer a um coro, à comunidade dos historiadores, à norma escrita, à equipe de saúde, ao escritório.
- 3. Subjetivação** — processo pelo qual o educando se constitui como sujeito, capaz de agir com independência em relação às ordens existentes. É o domínio em que o aluno não apenas aprende, mas se torna alguém que decide o que fazer com o que aprendeu.

Biesta critica o que chama de “era da mensuração”: a tendência de avaliar sistemas educacionais quase exclusivamente pelo domínio da qualificação, porque é o único facilmente mensurável. A consequência é o esvaziamento da socialização e o abandono da subjetivação. **Não por acaso, as artes e as humanidades são as primeiras a desaparecer quando a instituição se organiza em torno de indicadores** — e, na formação em saúde e em arquitetura, são as dimensões relacional e ética as primeiras a serem consideradas “conteúdo mole”.

4.3 Os quatro pilares do Relatório Delors

O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), coordenado por Jacques Delors para a UNESCO, propôs quatro pilares que se tornaram referência internacional: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser**.

A prática musical coletiva é, provavelmente, uma das experiências escolares que mais integralmente mobiliza os quatro pilares de uma só vez. Um ensaio de conjunto exige conhecimento técnico, ação prática, escuta do outro em tempo real e constituição de identidade expressiva. O mesmo pode ser dito, com as devidas diferenças, de um projeto de história oral com a comunidade, de uma oficina de produção textual coletiva, de uma visita domiciliar em equipe de Saúde da Família e de um mutirão de assessoria técnica em habitação.

4.4 As funções específicas de cada campo formativo

a) Educação musical

- **Função cognitiva** — memória, atenção, percepção temporal, processamento simbólico e coordenação motora fina (Beatriz Ilari). **Advertência:** justificar a música pelos benefícios em Matemática é conceder que ela não vale por si; Keith Swanwick defende que a música seja ensinada *musicalmente*.
- **Função estética e expressiva** — o modelo C(L)A(S)P de Swanwick articula composição, apreciação e execução, tendo literatura e técnica como suportes; o modelo *espiral* descreve a progressão do material ao sensorial, expressivo, formal e simbólico.
- **Função social e comunitária** — Christopher Small propõe o conceito de *musicking*: a música não é objeto, mas atividade, e seu significado está nas relações sociais que ela estabelece.
- **Função identitária e cultural** — Jusamara Souza e o grupo que consolidou a sociologia da educação musical no Brasil mostram que a música é um dos principais operadores de construção identitária.
- **Função crítica e política** — formar escutas capazes de perceber os interesses e disputas que atravessam a produção e a circulação musical.

b) Ensino de História

- **Formação da consciência histórica** — Jörn Rüsen define a consciência histórica como a operação mental pela qual sujeitos orientam sua vida prática no tempo, articulando experiência do passado, interpretação do presente e expectativa de futuro. Ensinar História é formar essa competência narrativa, não transmitir cronologia.
- **Formação do pensamento crítico documental** — trabalhar com fontes, reconhecer autoria, intencionalidade e silêncios; distinguir fato, versão e interpretação.
- **Constituição da memória pública** — Maurice Halbwachs (memória coletiva), Michael Pollak (memórias subterrâneas, esquecimento e silêncio) e Pierre Nora (lugares de memória) fornecem o instrumental para entender por que certas memórias viram monumento e outras viram silêncio.
- **Combate à desinformação e ao negacionismo** — função contemporânea incontornável: o passado é hoje campo de disputa em escala industrial.

c) Ensino de Língua Portuguesa

- **Letramento e cidadania** — Magda Soares distingue alfabetização (apropriação do sistema de escrita) de letramento (uso social competente da leitura e da escrita) e defende **alfabetizar letrando**. Angela Kleiman e Brian Street mostram que o letramento não é habilidade neutra, mas prática social situada em relações de poder.
- **Domínio de gêneros discursivos** — a partir de Bakhtin, e no Brasil com Luiz Antônio Marcuschi e João Wanderley Geraldi, o objeto de ensino deixa de ser a frase e passa a ser o texto em situação de interação.
- **Enfrentamento do preconceito linguístico** — Marcos Bagno, Sírio Possenti, Irandé Antunes e Stella Maris Bortoni-Ricardo sustentam que ensinar a norma-padrão é dever da escola, mas ensiná-la *desqualificando* a variedade do aluno é violência simbólica e pedagogicamente ineficaz.
- **Multiletramentos** — Roxane Rojo, a partir do Grupo de Nova Londres, amplia o objeto para as práticas multissemióticas e digitais.

d) Formação médica

- **Competência técnica e clínica** — o núcleo insubstituível, hoje organizado por competências nas Diretrizes Curriculares Nacionais.
- **Compromisso com o sistema público** — as DCN de Medicina vinculam a formação à realidade epidemiológica e ao SUS; Charles Boelen formulou para a OMS o conceito de **responsabilidade social das escolas médicas**: a instituição deve prestar contas do impacto de seus egressos sobre as necessidades de saúde da população.
- **Compreensão dos determinantes sociais** — a Comissão da OMS sobre Determinantes Sociais da Saúde (2008) e, no Brasil, Paulo Buss e Alberto Pellegrini Filho demonstram que renda, escolaridade, moradia, saneamento, raça e território explicam a maior parte da variação nos desfechos de saúde.
- **Formação relacional e ética** — Emerson Merhy fala em **trabalho vivo em ato** e em tecnologias *leves* (acolhimento, vínculo, escuta), *leve-duras* (saberes estruturados) e *duras* (equipamentos); Gastão Wagner de Sousa Campos propõe o método Paideia e a clínica ampliada. Ricardo Ceccim e Laura Feuerwerker sintetizam a formação em saúde no **quadrilátero** ensino–gestão–atenção–controle social.
- **Consciência do currículo oculto** — Frederic Hafferty (1998) mostrou que a maior parte da socialização profissional médica ocorre fora do currículo formal: no que se tolera, no que se ridiculariza, em como se fala do paciente no corredor.

e) Formação em Arquitetura e Urbanismo

- **Competência projetual e técnica** — domínio de projeto, tecnologia, conforto ambiental, estrutura, representação.
- **Compreensão da produção social do espaço** — Henri Lefebvre, Milton Santos, Ermínia Maricato, Flávio Villaça, Raquel Rolnik e Nabil Bonduki mostram que o espaço não é suporte neutro da vida social: é produto e produtor de relações sociais.

- **Função social da profissão** — a Lei nº 11.888/2008 institui a ATHIS; o Estatuto da Cidade institui a gestão democrática. O arquiteto é, por lei, agente de política pública, não apenas prestador de serviço privado.
- **Escuta e projeto participativo** — a tradição da assessoria técnica brasileira (Usina CTAH, grupos universitários de extensão, o legado de Carlos Nelson Ferreira dos Santos) demonstra que projetar *com* é metodologicamente distinto de projetar *para*.
- **Dimensão pedagógica do espaço** — a arquitetura escolar, hospitalar e urbana ensina: corredores, muros, grades, iluminação e acessibilidade comunicam quem é bem-vindo e quem é vigiado. É currículo oculto construído em alvenaria.

4.5 Educação formal, não formal e informal

A disciplina exige a compreensão desta tipologia, sistematizada no Brasil sobretudo por Maria da Glória Gohn:

Dimensão	Educação formal	Educação não formal	Educação informal
Espaço	Escola, universidade, instituição credenciada	ONGs, projetos, associações, igrejas, bandas, movimentos sociais, grupos de educação popular em saúde	Família, rua, mídia, pares, redes sociais
Intencionalidade	Alta e sistematizada	Alta, mas flexível	Difusa, não planejada
Estruturação	Currículo, séries, certificação	Objetivos negociados, sem certificação obrigatória	Sem estrutura formal
Agente	Professor licenciado, docente universitário	Educador social, oficineiro, mestre de cultura, agente comunitário de saúde, assessor técnico	Todos os que convivem
Exemplo	Aula de Arte/Música ou de História na escola	Projeto de orquestra comunitária; roda de conversa sobre hipertensão; mutirão assistido de reforma	Aprender a tocar com o primo; ouvir histórias da avó; aprender a rebocar na obra

Três observações essenciais:

5. **As três dimensões coexistem e se interpenetram.** Lucy Green demonstrou, em pesquisas sobre a aprendizagem de músicos populares, que práticas informais constituem pedagogias eficazes e propôs sua incorporação sistemática à escola.
6. **O mestre de cultura popular, o agente comunitário de saúde e o mestre de obras são educadores.** Reconhecer sua competência pedagógica é ato político de enfrentamento da colonialidade do saber.
7. **A instituição formal tem especificidade insubstituível.** Como argumenta Saviani, sua função é socializar o saber sistematizado a todos, de modo intencional e planejado. Nenhuma outra instância garante universalidade.

4.6 As funções da educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O programa da disciplina alinha explicitamente seus conteúdos à Agenda 2030. As conexões mais diretas:

- **ODS 3 — Saúde e Bem-Estar:** cobertura universal, redução da mortalidade evitável, força de trabalho em saúde qualificada.
- **ODS 4 — Educação de Qualidade:** educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com professores qualificados. A meta relativa à formação docente é o argumento normativo mais forte contra a polivalência sem formação específica.
- **ODS 10 — Redução das Desigualdades:** o acesso à educação musical, ao letramento pleno, ao cuidado em saúde e à moradia adequada é profundamente desigual entre redes, regiões e classes.
- **ODS 11 — Cidades e Comunidades Sustentáveis:** habitação adequada, urbanização de assentamentos precários, espaços públicos seguros e acessíveis, salvaguarda do patrimônio cultural.
- **ODS 16 — Paz, Justiça e Instituições Eficazes:** práticas coletivas desenvolvem cooperação, escuta e resolução de conflitos.
- **ODS 8 — Trabalho Decente:** condições de trabalho do professor, do profissional de saúde e do trabalhador da construção civil.

O uso dos ODS exige vigilância crítica: sem enfrentamento das causas estruturais da desigualdade, a linguagem das metas pode converter-se em retórica de conformidade. A Agenda 2030 é ferramenta de argumentação política, não substituto da análise.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A educação cumpre funções manifestas e latentes; opera nos domínios da qualificação, socialização e subjetivação; e articula os quatro pilares propostos por Delors. Cada campo formativo tem funções específicas — musicais, históricas, linguísticas, sanitárias e espaciais —, distribuídas entre contextos formais, não formais e informais. Justificar qualquer uma dessas áreas apenas por seus efeitos colaterais é enfraquecê-la; sua defesa mais sólida está no direito de todos ao conhecimento elaborado e ao cuidado qualificado.

PARA REFLETIR

1. Construa dois argumentos de defesa da sua área no currículo ou no orçamento público: um baseado em benefícios instrumentais, outro no direito ao conhecimento e ao cuidado. Qual é mais frágil politicamente? Por quê?
2. Analise uma prática do seu contexto e classifique-a nas três dimensões (formal, não formal, informal). Onde estão as fronteiras?
3. Como a categoria de subjetivação, em Biesta, muda o modo de avaliar uma apresentação musical escolar, um seminário de História, uma redação, um atendimento clínico e uma banca de projeto?

PARTE II

A DIMENSÃO POLÍTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PAPEL DO EDUCADOR E DO PROFISSIONAL

5. A dimensão política na prática pedagógica: o currículo e a prática docente

5.1 Currículo não é lista de conteúdos

A palavra currículo deriva do latim *curriculum*, “pequena corrida”, “percurso”. A definição administrativa corrente — relação de conteúdos organizados por série — esconde precisamente o que interessa ao estudo político-social: **currículo é seleção**, e toda seleção pressupõe critérios, poder e exclusão.

Tomaz Tadeu da Silva, em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999), organiza o campo em três grandes matrizes:

Matriz	Conceito central	Pergunta que faz
Teorias tradicionais	Eficiência, organização, sequência	Como ensinar melhor os conteúdos definidos?
Teorias críticas	Ideologia, classe, reprodução, poder	Por que estes conteúdos e não outros? A serviço de quem?
Teorias pós-críticas	Identidade, diferença, discurso, gênero, raça	Quem é produzido como sujeito por este currículo? Quem é silenciado?

O deslocamento é decisivo: das teorias tradicionais, que perguntam “como”, às críticas e pós-críticas, que perguntam “por quê” e “para quem”. Silva sintetiza a virada com uma formulação exata: **o currículo é um documento de identidade** — ele não apenas transmite conhecimento, ele produz sujeitos.

A observação vale integralmente para os currículos de Medicina e de Arquitetura. Um currículo médico organizado em ciclo básico teórico seguido de ciclo clínico hospitalar produz um tipo de médico; um currículo com inserção precoce na Atenção Primária produz outro. Um currículo de Arquitetura centrado no ateliê de projeto autoral produz um profissional; um currículo com ateliê vinculado a demanda comunitária real produz outro. Em nenhum dos casos se trata apenas de método.

5.2 Michael Apple: ideologia, currículo e o conhecimento oficial

Michael Apple, em *Ideologia e currículo* (1979), formula três perguntas que estruturam toda análise curricular crítica:

8. Qual conhecimento é considerado de maior valor?
9. Quem decide isso?
10. Como esse conhecimento se converte em “conhecimento oficial”?

Apple demonstra que o currículo não reflete passivamente a estrutura social: ele é resultado de **conflitos, negociações e compromissos** entre grupos com poder desigual. Em obras posteriores, analisa o papel dos livros didáticos, dos materiais estruturados e das alianças conservadoras na definição do que a escola ensina.

Transposto para as áreas: por que a notação tradicional ocidental é conteúdo obrigatório e a cifra, dominante na prática musical brasileira, aparece como recurso secundário? Por que a história do Brasil começa, em tantos livros, em 1500? Por que a gramática ocupa mais tempo que a produção de textos? Por que a semiologia da dor torácica é conteúdo nuclear e a semiologia do sofrimento social é eletiva? Por que o repertório de referências projetuais de um curso de Arquitetura é majoritariamente europeu e norte-americano? Essas não são questões técnicas — são questões de **conhecimento oficial**.

5.3 Basil Bernstein: código, classificação e recontextualização

Basil Bernstein (1924–2000) oferece o instrumental mais preciso para analisar **como** o poder se inscreve na organização pedagógica:

- **Classificação** — grau de isolamento entre conteúdos e categorias. Classificação forte: disciplinas rigidamente separadas. Classificação fraca: integração curricular.
- **Enquadramento** — grau de controle sobre seleção, sequência, ritmo e critérios de avaliação. Enquadramento forte: o professor (ou o sistema) controla tudo. Enquadramento fraco: o aluno participa das decisões.
- **Recontextualização** — o conhecimento produzido em um campo (a academia, a prática profissional) é deslocado, selecionado e transformado ao ingressar no campo pedagógico. Não se ensina música: ensina-se uma *versão escolar* da música. O mesmo vale para a História (que não é a historiografia), para a Língua (que não é a linguística), para a Medicina (o caso clínico didático não é o paciente) e para a Arquitetura (o exercício de ateliê não é a obra).

Perguntar **o que se perdeu e o que se ganhou nessas transformações** é tarefa central da prática curricular.

5.4 Sacristán e Goodson: o currículo como prática e como história

José Gimeno Sacristán, em *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, propõe distinguir níveis de concretização curricular:

1. **Currículo prescrito** — documentos oficiais (BNCC, DCN, documentos curriculares estaduais e municipais, PPC).
2. **Currículo apresentado aos professores** — livros didáticos, materiais, formações.
3. **Currículo moldado pelos professores** — planejamento, escolhas, adaptações.
4. **Currículo em ação** — o que efetivamente acontece na sala de aula, no ambulatório, no ateliê.
5. **Currículo realizado** — os efeitos, aprendidos e não aprendidos.
6. **Currículo avaliado** — aquilo que as avaliações reconhecem como válido.

A distância entre o prescrito e o realizado é o espaço concreto da **autonomia relativa** do profissional. É pouco? Não. É exatamente aí que a prática se torna política: no que o professor, o médico ou o arquiteto escolhe fazer com aquilo que lhe é prescrito.

Ivor Goodson acrescenta a dimensão histórica: as disciplinas escolares não são recortes naturais do conhecimento, mas **construções sociais** que se consolidaram em disputas por

status, recursos e território. A trajetória do ensino de Arte no Brasil — canto orfeônico, Educação Artística polivalente, Arte com quatro linguagens — e a trajetória dos “Estudos Sociais” até a reconstituição de História e Geografia como disciplinas autônomas são exemplos didáticos dessa disputa por legitimidade curricular. André Chervel, na mesma linha, mostra que as disciplinas escolares produzem conhecimento próprio, e não apenas “aplicam” o saber acadêmico.

5.5 O currículo oculto

Denomina-se **currículo oculto** o conjunto de aprendizagens não previstas explicitamente, mas efetivamente ensinadas pela organização institucional: pontualidade, obediência, competição, hierarquia, tolerância ao tédio, distribuição da palavra.

Na aula de música, o currículo oculto opera sobre corpos, vozes e afetos:

- **Quem canta e quem é mandado calar** ensina quem tem direito à voz.
- **Quem toca o instrumento e quem bate a clave** ensina hierarquias de competência.
- **Qual repertório aparece na apresentação de fim de ano** ensina qual cultura é digna de exibição pública.
- **Como se corrige um erro** ensina se o erro é falha moral ou etapa da aprendizagem.

Na aula de Língua Portuguesa, ele opera sobre a fala: quem é corrigido em público, cuja variedade é tratada como “erro”, aprende a se calar. Na aula de História, opera sobre o pertencimento: de quem são os retratos na parede, quais datas a escola comemora. Na formação médica, Frederic Hafferty demonstrou em 1998 que o currículo oculto é o principal mecanismo de socialização profissional: o modo como se fala do paciente no corredor, a hierarquia entre especialidades, o que se considera “caso interessante”, a tolerância à humilhação de estudantes. Na Arquitetura, opera na crítica de ateliê — quem é elogiado, que referências são citadas com naturalidade, qual programa é considerado “projeto sério”.

Nenhuma dessas mensagens está no plano de ensino. Todas são aprendidas.

5.6 A prática docente e profissional como práxis

Paulo Freire, retomando a tradição da filosofia da práxis (Marx, Gramsci, Adolfo Sánchez Vázquez), define **práxis** como ação–reflexão–ação transformadora. A prática que não se reflete degenera em ativismo; a reflexão que não se realiza em prática degenera em verbalismo.

Aplicada ao trabalho profissional, a categoria de práxis implica reconhecer três momentos políticos concretos:

O planejamento é político. Selecionar objetivos, conteúdos, repertório, fontes, textos, prioridades assistenciais ou programa de necessidades é decidir o que vale a pena. Um plano que nunca inclui músicas produzidas por mulheres, ou que trata as músicas de matriz africana apenas como ilustração do mês de novembro, faz uma afirmação política — ainda que involuntária.

A metodologia é política. Aula centrada exclusivamente na exposição do professor produz um tipo de sujeito; aula organizada em torno de criação coletiva produz outro. Consulta em

que o médico fala 90% do tempo produz um tipo de relação; consulta que começa por uma pergunta aberta produz outra.

A avaliação é política. O que se avalia comunica o que se valoriza. Avaliar apenas a execução técnica correta é declarar que a criação, a apreciação crítica e a colaboração não contam.

5.7 A dimensão política na formação de professores e profissionais no Ensino Superior

Paulo Fioravante Giaretta e Stela Maria Meneghel, em trabalho apresentado no EDUCERE, analisam a dimensão política na prática pedagógica da formação de professores no Ensino Superior. O argumento central é que a formação universitária frequentemente **reproduz aquilo que critica**: forma criticamente na teoria e tecnicamente na prática, oferecendo discurso emancipatório em disciplinas cuja própria metodologia é transmissiva e cujo processo avaliativo é heterônomo.

A denúncia é incômoda porque atinge o próprio curso. O licenciando aprende sobre Freire em aulas bancárias; o estudante de Medicina estuda clínica ampliada em enfermarias onde o paciente é apresentado como “o pâncreas do leito 12”; o estudante de Arquitetura discute participação em ateliês sem nenhum usuário real. **A coerência entre discurso e prática formativa** é a primeira exigência política da formação — e o critério mais honesto de avaliação de qualquer curso, incluindo o que o leitor cursa.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Currículo é seleção, e seleção é poder. Silva mapeia teorias tradicionais, críticas e pós-críticas; Apple pergunta de quem é o conhecimento oficial; Bernstein mostra como classificação, enquadramento e recontextualização inscrevem poder na organização pedagógica; Sacristán distingue níveis de concretização e revela o espaço de autonomia; Goodson e Chervel historicizam as disciplinas. O currículo oculto ensina o que nenhum plano declara — na sala de aula, no corredor do hospital e na banca de ateliê. Planejar, ensinar, atender e projetar são atos políticos.

PARA REFLETIR

1. Analise o documento curricular de um campo de prática respondendo às três perguntas de Apple. Que respostas o documento fornece? Quais ele evita?
2. Descreva três mensagens do currículo oculto que você identificou em uma aula, um atendimento ou uma banca observada.
3. Sua formação pratica aquilo que ensina? Aponte uma coerência e uma incoerência concretas.

6. O educador: do intelectual ao burocrata

6.1 A tese de Ana Waleska Mendonça

Em *O educador: de intelectual a burocrata?* (Educação & Sociedade, 1997), Ana Waleska P. C. Mendonça reconstrói a trajetória histórica da profissão docente no Brasil e formula a hipótese que dá título ao ensaio: a expansão quantitativa do sistema escolar brasileiro produziu, simultaneamente, a **massificação** e a **desqualificação** da função docente.

O argumento pode ser reconstruído em quatro momentos:

- 1. O professor como notável.** No Brasil do século XIX e início do XX, o professor — especialmente o do ensino secundário — pertencia a uma elite intelectual restrita. Autoridade cultural, prestígio social e relativa autonomia caminhavam juntos.
- 2. A expansão e a democratização do acesso.** A partir de meados do século XX, a escolarização se massifica. É um avanço democrático inequívoco.
- 3. A contrapartida.** A expansão acelerada ocorre sem investimento proporcional em formação, salário e condições de trabalho. Multiplicam-se cursos aligeirados; achatam-se as remunerações; deteriora-se o prestígio.
- 4. A burocratização.** O professor passa a ser definido por sua posição em uma estrutura administrativa — cumpridor de programas, preenchedor de diários, executor de diretrizes — e cada vez menos por sua condição de intelectual produtor de cultura.

O ponto de interrogação no título é essencial: Mendonça não decreta um destino, formula uma **tendência a ser enfrentada**.

6.2 Proletarização e desqualificação

Mariano Fernández Enguita, em *A face oculta da escola*, e José Contreras, em *A autonomia de professores*, desenvolvem a análise em termos de **proletarização** do trabalho docente. O conceito descreve a perda progressiva de controle do trabalhador sobre seu próprio processo de trabalho, por meio de:

- **Separação entre concepção e execução** — outros planejam (especialistas, editoras, secretarias, operadoras de saúde, incorporadoras), o profissional executa.
- **Desqualificação técnica** — o material didático estruturado, o protocolo fechado e o projeto-padrão tornam dispensável o domínio autônomo do conteúdo.
- **Intensificação** — mais turmas, mais pacientes, mais registros, mais reuniões, menos tempo para estudo e preparação.
- **Perda de controle sobre fins** — os objetivos são definidos externamente, restando ao profissional ajustar meios.

Contreras acrescenta uma distinção importante: a autonomia profissional não é independência individual — não é “cada um faz o que quer” —, mas **capacidade de deliberação profissional fundamentada**, exercida coletivamente e com responsabilidade pública.

A proletarização não é exclusividade do magistério. A literatura sobre trabalho médico descreve processo análogo sob o nome de assalariamento e perda de autonomia técnica: metas

de produtividade, tempo de consulta padronizado, glosas de operadoras, prontuário como instrumento de auditoria antes de ser instrumento clínico. Na Arquitetura, a mesma lógica aparece na figura do arquiteto que apenas “compatibiliza” um partido definido pelo departamento comercial da incorporadora.

6.3 A performatividade e o novo gerencialismo

Stephen Ball descreve o regime contemporâneo com o conceito de **performatividade**: uma tecnologia de governo que opera por metas, indicadores, comparações e exposição pública de resultados. Seus efeitos sobre a subjetividade profissional são específicos e bem documentados:

- **Fabricação** — as instituições passam a produzir a *aparência* do desempenho exigido, mais do que o desempenho substantivo.
- **Deslocamento de valor** — o que não é medido perde importância institucional.
- **Culpa e insegurança ontológica** — o profissional internaliza a responsabilidade individual por resultados determinados por fatores estruturais.

Para o componente Arte, a consequência é direta e observável: como não é objeto das avaliações externas de larga escala, ele se torna **variável de ajuste** — suas aulas são cedidas para reforço, seus horários fragmentados, seu professor deslocado. Na saúde, o equivalente é o serviço que melhora seus indicadores de produção sem melhorar o cuidado. Na cidade, é a obra inaugurável no ciclo eleitoral que substitui a política habitacional de longo prazo.

6.4 A reconstrução: o profissional como intelectual

Contra a tendência descrita, uma tradição robusta reafirma a natureza intelectual do trabalho docente e profissional.

Henry Giroux, em *Os professores como intelectuais* (1997), recusa a redução do docente a técnico executor de pacotes curriculares e propõe a categoria de **intelectual transformador**: aquele que compreende a escola como esfera pública democrática, articula linguagem crítica e linguagem de possibilidade, e assume o trabalho pedagógico como prática política.

António Nóvoa insiste que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, mas por trabalho reflexivo sobre a prática e por construção de identidade profissional, centrada na profissão e nos coletivos docentes.

Maurice Tardif, em *Saberes docentes e formação profissional* (2002), demonstra que o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: da formação profissional, disciplinares, curriculares e **experienciais** — estes últimos produzidos no próprio exercício e frequentemente desprezados pela academia.

Donald Schön oferece as categorias de conhecimento na ação, **reflexão na ação** e reflexão sobre a ação, fundamentais para compreender a *expertise* em situações de incerteza — situações que constituem a normalidade, não a exceção, da sala de aula, do consultório e do canteiro.

Lee Shulman formula o conceito de **conhecimento pedagógico do conteúdo** (PCK): o saber específico que permite transformar o conteúdo em objeto ensinável — analogias, exemplos, sequências, antecipação de dificuldades. Não basta saber música, História, Língua, Medicina ou projeto; não basta saber ensinar. É preciso saber *ensinar aquilo*, o que é um terceiro tipo de conhecimento.

Selma Garrido Pimenta e **Miguel Arroyo**, no Brasil, articulam essas contribuições à realidade nacional: a primeira, com a discussão sobre saberes e identidade docente; o segundo, com a defesa do “ofício de mestre” como trabalho carregado de sentido cultural e humano. **Bernardete Gatti** acrescenta o diagnóstico empírico da fragilidade estrutural dos cursos de licenciatura brasileiros, e **Kenneth Zeichner** a crítica à formação reflexiva quando reduzida a técnica individual, desligada das condições institucionais.

6.5 O profissional entre a arte, a ciência e a burocracia

Cada área vive uma tensão adicional própria, que a literatura sobre docência em geral não capta plenamente.

Música — a dupla identidade entre músico e professor. Pesquisas brasileiras sobre formação de professores de música — entre elas as de Sérgio Figueiredo, Luciana Del-Ben e Cláudia Bellochio — apontam que muitos licenciandos ingressam identificando-se prioritariamente como músicos e concebem a docência como atividade complementar. A consequência é uma dificuldade específica: construir identidade docente sem renunciar à identidade artística.

História — a tensão entre historiador e professor. Ana Maria Monteiro descreve a distância cultivada entre a pesquisa historiográfica e o ensino escolar, e defende que a transposição didática é produção de conhecimento, não simplificação. Luis Fernando Cerri e Fernando Seffner discutem a exposição política do professor de História e os limites entre posicionamento e doutrinação.

Língua Portuguesa — a tensão entre gramático e mediador de leitura e escrita. Geraldi descreve a passagem de um ensino centrado na metalinguagem para um ensino centrado na produção de textos como mudança de identidade profissional, não apenas de método.

Medicina — a tensão entre o técnico e o cuidador. Merhy nomeia essa disputa como conflito entre tecnologias duras e leves; Campos a formula como necessidade de reconstruir o vínculo sem abrir mão do rigor clínico.

Arquitetura — a tensão entre autor e mediador. A cultura do arquiteto-autor, herdada dos ateliês de belas-artes, entra em choque com a prática do projeto participativo, em que o resultado é negociado e a assinatura, compartilhada.

Três tensões concretas do cotidiano, comuns às cinco áreas:

a) Trabalho substantivo versus rotina institucional. Diários, planos, prontuários, memoriais, relatórios. A burocracia é real, consome tempo e raramente é objeto de formação. Ignorá-la não é resistência: é fragilidade. **Dominá-la criticamente** — usando o registro como instrumento de análise da própria prática — é competência política.

b) Excelência versus inclusão. O profissional formado sob critérios de virtuosismo, de erudição historiográfica, de norma culta impecável, de excelência diagnóstica ou de refinamento projetual encontra um campo que exige o inverso: garantir experiência significativa e cuidado adequado a **todos**.

c) Repertório pessoal versus repertório do outro. A tentação de reproduzir o repertório da própria formação é forte. A alternativa não é abdicar do patrimônio erudito — seria negar acesso —, mas construir **ampliação de horizontes em ambas as direções**.

6.6 O que sustenta o profissional como intelectual

A passagem do burocrata ao intelectual não é ato de vontade individual. Depende de condições:

Condição	O que significa concretamente
Formação sólida	Curso com forte base específica e pedagógica, não aligeirado
Jornada com hora-atividade / tempo protegido	Tempo remunerado para planejar, estudar, avaliar, discutir casos
Estabilidade	Concurso público, carreira, progressão
Coletivo profissional	Espaços reais de decisão compartilhada (conselhos, colegiados, reuniões de equipe)
Autonomia relativa	Margem de decisão sobre método, sequência, repertório e conduta
Formação continuada	Não como treinamento de pacotes, mas como estudo, pesquisa e educação permanente

Este quadro é, ao mesmo tempo, um diagnóstico e uma pauta política: são exatamente esses os itens em disputa nas negociações sindicais, nas leis de piso salarial, nos planos de carreira e nas mesas de negociação do trabalho em saúde. **A dimensão político-social da profissão não é abstração teórica — ela se materializa em jornada, salário e concurso.**

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Mendonça descreve a passagem histórica do professor-intelectual ao professor-burocrata no Brasil; Enguita e Contreras a analisam como proletarização; Ball mostra como a performatividade contemporânea aprofunda o processo e marginaliza o que não é medido. Giroux, Nóvoa, Tardif, Schön, Shulman, Pimenta, Arroyo, Gatti e Zeichner sustentam a reconstrução do profissional como intelectual e produtor de saber. Cada área acrescenta uma tensão identitária própria — músico/professor, historiador/professor, gramático/mediador, técnico/cuidador, autor/mediador — cuja superação exige condições materiais concretas, e não apenas convicção.

PARA REFLETIR

1. Identifique, no campo observado, três indícios concretos de burocratização do trabalho e três de exercício intelectual da profissão.
2. Você se identifica primordialmente como artista, pesquisador, técnico ou educador? O que essa resposta revela sobre sua formação?
3. Qual dos itens do quadro da seção 6.6 é o mais ausente na realidade que você conhece? Que consequências isso produz?

7. O papel do educador musical e sua influência na educação

7.1 O que faz um educador musical

Uma resposta rigorosa exige distinguir o educador musical de figuras próximas com as quais é frequentemente confundido:

Figura	Objetivo central	Contexto típico
Instrumentista / professor de instrumento	Domínio técnico-interpretativo	Aula individual, conservatório
Regente	Realização de um resultado sonoro coletivo	Coro, banda, orquestra
Oficineiro / educador social	Inclusão, convivência, protagonismo	Projetos sociais, ONGs
Educador musical	Formação musical integral de todos os sujeitos	Escola básica e demais contextos educativos

A distinção não estabelece hierarquia — estabelece **especificidade**. O educador musical é o profissional cuja competência central é **transformar conhecimento musical em experiência formativa acessível a qualquer sujeito**, independentemente de talento prévio, aspiração profissional ou capital cultural familiar.

7.2 A contribuição de Moraes et al.: música e Educação Infantil

Ana Beatriz Vitoriano de Moraes e colaboradoras, em estudo publicado na *Acta Científica* (2017), analisam a importância do educador musical e sua influência na Educação Infantil. O trabalho sustenta que a presença de profissional com formação específica faz diferença qualitativa: onde há educador musical, a música deixa de ser recurso auxiliar — trilha para a rotina, apoio à memorização, entretenimento em datas comemorativas — e passa a constituir campo de conhecimento com objetivos próprios.

A prática musical sistemática na primeira infância mobiliza simultaneamente desenvolvimento motor (coordenação, lateralidade, controle da respiração e da emissão vocal), linguístico (consciência fonológica, prosódia, ampliação vocabular), socioemocional (espera da vez, escuta do outro, pertencimento) e cognitivo (memória de trabalho, atenção sustentada, representação simbólica).

Teca Alencar de Brito, em *Música na educação infantil*, radicaliza a perspectiva ao recusar a instrumentalização da música e defender, na linha de Hans-Joachim Koellreutter, **a criança como produtora de música**, e não apenas reprodutora de repertório adulto. A exploração sonora, a improvisação e a criação são o núcleo da musicalização — não etapas preparatórias para uma “verdadeira” música que viria depois.

7.3 Fundamentos do desenvolvimento musical

Lev Vygotsky (1896–1934) fornece a base teórica mais fértil: **mediação semiótica** (o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela apropriação de signos culturais; a música é um sistema simbólico), **zona de desenvolvimento proximal** (o aluno canta em conjunto aquilo que ainda não canta sozinho) e **imaginação e criação na infância** (a criação não depende de acúmulo prévio de técnica).

Keith Swanwick oferece o modelo mais influente na educação musical contemporânea. Sua tese central: **ensinar música musicalmente**, preservando o caráter estético e expressivo da experiência em qualquer atividade, inclusive nas mais técnicas. O modelo C(L)A(S)P articula composição, apreciação e performance, tendo literatura e técnica como suportes; o modelo **espiral** descreve o desenvolvimento em quatro camadas — material, expressão, forma, valor.

David Elliott, com a proposta praxial, sustenta que a música é essencialmente uma prática (*musicing*), e que se aprende música fazendo música em contextos autênticos.

Lucy Green documenta os processos de aprendizagem dos músicos populares — aprender de ouvido, em grupo, com os pares, a partir de repertório escolhido pelo próprio aprendiz — e propõe sua incorporação sistemática à escola.

7.4 Quem ensina música na escola brasileira

Cláudia Bellochio investigou sistematicamente a formação musical do **professor unidocente** — o pedagogo que atua nos anos iniciais e que, na prática, é quem mais realiza atividades musicais com crianças no Brasil. Suas conclusões estruturam um debate central: a formação musical nos cursos de Pedagogia é, em geral, insuficiente ou inexistente; ainda assim, o professor unidocente *faz música* cotidianamente, nem sempre com intencionalidade pedagógico-musical; e a solução não é escolher entre unidocente e especialista, mas **construir articulação** entre ambos.

Sérgio Figueiredo, ao analisar a implementação da Lei nº 11.769/2008, demonstra a distância entre a norma e a realidade: a obrigatoriedade do conteúdo musical não foi acompanhada de concursos para licenciados em Música, de definição de carga horária específica nem de política nacional de formação. O resultado é uma **obrigatoriedade sem executor definido** — situação que a Lei nº 13.278/2016, ao nomear as quatro linguagens, tornou mais explícita sem resolver.

7.5 A influência do educador musical: quatro planos

a) Sobre o estudante. Para além do desenvolvimento musical, o educador musical frequentemente ocupa lugar afetivo singular na escola. A aula de música é, para muitos alunos, o espaço em que se sentem competentes, ouvidos e reconhecidos — especialmente estudantes com histórico de fracasso nas disciplinas avaliadas.

b) Sobre a escola. A presença de um educador musical altera a cultura institucional: reorganiza o tempo e o espaço, cria eventos, mobiliza famílias, produz visibilidade pública. Essa capacidade de mobilização é um **recurso político** que deve ser usado deliberadamente — e não apenas como fornecimento de atrações para solenidades.

c) Sobre a comunidade. Grupos musicais escolares estabelecem pontes com mestres de cultura, igrejas, associações e famílias. É a via mais concreta de articulação entre o conhecimento acadêmico e a realidade socioeconômica local.

d) Sobre o campo profissional. Cada educador musical que consolida a música em uma escola produz **jurisprudência prática**: demonstra viabilidade, cria demanda, fortalece o argumento por concursos e carga horária específica.

7.6 Educação musical em contextos não escolares

Magali Kleber evidencia que projetos socioculturais constituem espaços legítimos de produção pedagógica, com dinâmicas próprias de negociação de repertório, autoridade e pertencimento. Vânia Müller e Jusamara Souza ampliam a discussão para os múltiplos espaços do cotidiano em que se aprende e se ensina música. Três aprendizados desses contextos são transferíveis à escola:

1. **A adesão é construída, não pressuposta.** Em contextos não obrigatórios, o educador precisa conquistar a permanência do participante — competência que a escola, protegida pela obrigatoriedade, raramente desenvolve.
2. **O repertório é negociado.** A escuta das preferências dos participantes é ponto de partida metodológico, não concessão.
3. **A apresentação pública tem função pedagógica.** Ela dá sentido ao processo e produz reconhecimento — desde que não se converta em finalidade única.

7.7 Os desafios do educador musical brasileiro

José Leandro Silva Rocha, em trabalho apresentado no Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI), sistematiza desafios e perspectivas para a formação do educador musical. O eixo do argumento é a **distância persistente entre a legislação que assegura a música na escola e as condições concretas de sua realização**. A partir desse diagnóstico, sistematizam-se sete desafios:

1. **O marco legal e sua não efetivação.** O veto de 2008 à exigência de formação específica retirou da norma seu principal mecanismo de efetivação; não há, na maioria das redes, concurso específico para licenciado em Música, nem definição nacional de carga horária mínima por linguagem. Persiste a **polivalência**, herdeira da Lei nº 5.692/1971. Maura Penna a analisa com precisão: não se trata de recusar a interdisciplinaridade entre linguagens artísticas, e sim de recusar a substituição da formação específica por um verniz generalista.
2. **Formação inicial e continuada.** Persistem a cisão cultural entre bacharelado e licenciatura, a distância entre o repertório da formação (cânone erudito, notação tradicional) e o das escolas (repertório popular, midiático e religioso, prática de ouvido e cifra), e a fragilidade da formação continuada, reduzida a eventos pontuais.
3. **Condições materiais.** Salas sem tratamento acústico; ausência de instrumentos; turmas numerosas; uma aula semanal frequentemente cedida; vínculos precários. **Advertência política**: quando a precariedade é apresentada como estímulo à criatividade, o poder público é dispensado de sua obrigação. Instrumentos alternativos são escolha pedagógica válida; nunca devem ser justificativa para a ausência de investimento.

4. Diversidade, relações étnico-raciais e descolonização do repertório. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 exigem mais do que incluir uma canção em novembro. Exigem perguntar por que o sistema tonal europeu é apresentado como “teoria musical” enquanto sistemas rítmicos de matriz africana são apresentados como “cultura”. No Maranhão, a agenda encontra terreno excepcionalmente fértil: bumba meu boi, tambor de crioula, cacuriá, reggae ludovicense, tambor de mina, bois de matraca, orquestra e zabumba constituem patrimônio musical vivo, com mestres reconhecidos que podem ser interlocutores da escola.

5. Inclusão e educação especial. Adaptação de instrumentos e notações, multiplicidade de modos de participação, avaliação diferenciada — sem confundir educação musical com musicoterapia, que é outra profissão, com formação e objetivos distintos.

6. Tecnologias digitais, plataformas e inteligência artificial. Oportunidades (produção acessível em celulares, DAWs gratuitos, publicação autoral) e desafios (curadoria algorítmica, autoria, direito autoral, geração automática de música). A postura adequada não é a proibição nem a adesão acrítica, mas a **problematização informada**.

7. A defesa pública da área. O educador musical precisa saber argumentar em reuniões pedagógicas, conselhos escolares, secretarias e audiências públicas.

Tipo de argumento	Formulação	Cuidado necessário
Legal	A música é conteúdo obrigatório (LDB, art. 26, §6º) e a BNCC define habilidades específicas	Exige conhecimento preciso da norma
Do direito	Todo estudante tem direito ao patrimônio musical da humanidade	É o mais sólido; deve ser o principal
Formativo	A música desenvolve escuta, cooperação, expressão e pensamento simbólico	Não reduzir a “efeitos colaterais”
Cultural	A escola é responsável pela transmissão e ressignificação do patrimônio local	Poderoso em contextos de forte cultura popular
De equidade	Sem escola, só quem pode pagar aprende música	Conecta diretamente ao ODS 4 e ao ODS 10

SÍNTESE DO CAPÍTULO

O educador musical é o profissional da formação musical de todos, e não apenas dos vocacionados. Moraes et al. demonstram sua relevância na Educação Infantil; Brito e Koellreutter afirmam a criança como criadora; Vygotsky, Swanwick, Elliott e Green fundamentam o desenvolvimento e a aprendizagem musical; Bellocchio e Figueiredo expõem o problema estrutural de quem ensina música na escola brasileira. Seus desafios são estruturais — marco legal sem efetivação, polivalência, formação cindida, precariedade material, cânone eurocentrado, inclusão incipiente e mediação tecnológica intensa — e enfrentá-los exige competência técnica e competência política.

PARA REFLETIR

1. Na escola observada, quem realiza atividades musicais? Com que formação e com que intencionalidade?
2. Elabore, em uma página, uma defesa da carga horária de música dirigida a um secretário municipal de educação. Que argumentos você prioriza e por quê?
3. Como incorporar uma prática musical maranhense ao currículo escolar sem folclorizá-la? Formule três critérios.

8. O papel do professor de História e a dimensão política do ensino do passado

8.1 Por que o ensino de História é politicamente estratégico

Nenhuma disciplina escolar é tão explicitamente disputada quanto a História. A razão é estrutural: **o passado é o principal recurso de legitimação do presente**. Quem controla a narrativa sobre a formação do país controla, em boa medida, o repertório de argumentos disponíveis para discutir desigualdade, propriedade, raça, território e Estado. Por isso, o ensino de História é alvo recorrente de projetos de controle curricular, de acusações de doutrinação e de campanhas de negacionismo.

Circe Maria Fernandes Bittencourt, em *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2004), oferece o quadro de referência mais completo em língua portuguesa. Ela demonstra que a disciplina escolar História não é uma versão simplificada da historiografia acadêmica: é uma construção histórica própria, com finalidades sociais que mudaram ao longo do tempo — formar o súdito, formar o cidadão nacional, formar o trabalhador, formar o sujeito crítico.

Selva Guimarães Fonseca, em *Didática e prática de ensino de história*, acrescenta a dimensão da formação do professor e das metodologias; Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, em *Ensinar história*, sistematizam a didática da História a partir da aprendizagem histórica dos estudantes.

8.2 Consciência histórica: a contribuição de Jörn Rüsen

Jörn Rüsen, em *Razão histórica* e nos demais volumes de sua teoria da História, oferece o conceito que reorganizou a didática da História contemporânea: **consciência histórica**. Trata-se da operação mental — comum a todos os seres humanos, e não apenas aos historiadores — pela qual se articula a **experiência do passado**, a **interpretação do presente** e a **expectativa de futuro** para orientar a vida prática no tempo.

Rüsen distingue quatro tipos de narrativa histórica, úteis como instrumento de análise das falas de estudantes:

Tipo	Como o passado orienta	Manifestação típica em sala
Tradicional	O passado é modelo a ser mantido; a origem legítima	“Sempre foi assim”, “nossos antepassados fundaram”
Exemplar	O passado fornece regras gerais aplicáveis	“A história ensina que...”, “é como aconteceu em...”
Crítico	O passado é desconstruído; rompe-se com a tradição	“Isso é uma versão dos vencedores”
Genético	A mudança é o próprio sentido; perspectivas se transformam	“Naquele contexto fazia sentido; hoje não faz”

O objetivo da educação histórica, para Rüsen, não é fazer o aluno decorar o tipo genético, mas ampliar sua **competência narrativa** — a capacidade de construir sentido histórico com

autonomia. Luis Fernando Cerri, em *Ensino de história e consciência histórica*, traduz essas categorias para o debate brasileiro e as articula à cultura política e à formação da identidade nacional.

8.3 Memória, esquecimento e lugares de memória

A dimensão político-social do ensino de História passa necessariamente pela teoria da memória:

- **Maurice Halbwachs** (*A memória coletiva*) demonstra que a memória individual é sempre socialmente enquadrada: lembramos a partir dos quadros sociais dos grupos a que pertencemos.
- **Michael Pollak** (*Memória, esquecimento, silêncio*, 1989) formula a categoria de **memórias subterrâneas**: aquelas que, excluídas da memória oficial, sobrevivem em redes familiares e comunitárias e podem irromper em momentos de crise. É a chave para trabalhar memórias de escravização, de ditadura, de remoções urbanas e de conflitos por terra.
- **Pierre Nora** (*Entre memória e história: a problemática dos lugares*) introduz os **lugares de memória** — monumentos, museus, datas, arquivos — como cristalizações materiais de uma memória que deixou de ser vivida espontaneamente.

Aplicação direta para a prática curricular: um inventário dos monumentos, nomes de ruas, praças e datas comemorativas de uma cidade maranhense é, simultaneamente, exercício de História, de Arquitetura e de análise política. Quem está representado em bronze? Quem nomeia as ruas do centro e quem nomeia as da periferia? Que ausências são sistemáticas?

8.4 O currículo de História: seleção, silenciamento e legislação

Aplicadas ao ensino de História, as três perguntas de Apple ganham contornos particularmente agudos. A trajetória curricular brasileira ilustra a disputa:

- **Século XIX e primeira metade do XX** — História centrada na formação da nação, no panteão de heróis e na matriz europeia.
- **1971 (Lei nº 5.692)** — diluição de História e Geografia em “Estudos Sociais”, com formação polivalente de professores. O paralelo com a Educação Artística polivalente é exato: em ambos os casos, a diluição disciplinar serviu a um projeto de controle e de barateamento.
- **Anos 1980–1990** — reconstituição das disciplinas, renovação historiográfica (história social, do cotidiano, cultural) e novas propostas curriculares estaduais.
- **2003 e 2008 (Leis nº 10.639 e nº 11.645)** — obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Kátia Abud e outros pesquisadores documentam a distância entre a norma e sua efetivação nos materiais didáticos.
- **2017 (BNCC)** — organização por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; ampliação declarada da história africana, indígena e latino-americana, e crítica acadêmica intensa às versões preliminares.

O **livro didático** é o principal operador de recontextualização (Bernstein) no ensino de História brasileiro. Apple já demonstrara que o livro é simultaneamente artefato cultural,

mercadoria e resultado de negociação política. No Brasil, o PNLD constitui o maior programa público de compra de livros do mundo — e, portanto, uma arena de disputa de primeira grandeza.

8.5 Ensinar História em tempos de negacionismo e desinformação

O professor de História contemporâneo enfrenta uma condição inédita: concorre com um ecossistema de produção de passado em escala industrial — vídeos, redes, conteúdos gerados por inteligência artificial — que não obedece a nenhum protocolo de verificação. Três respostas pedagógicas se consolidaram na literatura:

1. **Ensino com fontes.** Deslocar o eixo da narrativa pronta para a operação historiográfica: quem produziu este documento, quando, para quem, com que interesse, o que ele silencia. É a tradução escolar do método de Marc Bloch em *Apologia da história*.
2. **Educação para a verificação.** Trabalhar explicitamente critérios de checagem, cadeia de custódia da informação e reconhecimento de manipulação de imagens e vídeos.
3. **História pública e memória local.** Envolver os estudantes em produção de conteúdo histórico sobre seu território — história oral com moradores, inventário de patrimônio, exposição na escola —, o que produz simultaneamente aprendizagem e reconhecimento comunitário.

Fernando Seffner discute o limite entre posicionamento e doutrinação e oferece uma formulação útil: o professor não deve esconder que tem posição, mas deve ensinar os procedimentos que permitiriam ao aluno contestá-la. **A honestidade metodológica, e não a neutralidade fingida, é a garantia democrática do ensino.**

8.6 Os desafios do professor de História

- **Carga horária reduzida e disciplinarização instrumental** — a História é frequentemente tratada como conteúdo de memorização a serviço do vestibular.
- **Pressão política e insegurança profissional** — projetos de controle curricular, denúncias e vigilância sobre o conteúdo das aulas.
- **Efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008** — passar da inclusão episódica à reestruturação do programa.
- **Formação continuada e acesso à produção historiográfica recente** — professor sem acesso a periódicos e a formação atualizada tende a reproduzir o livro didático.
- **Articulação com o patrimônio local** — no Maranhão, o Centro Histórico de São Luís, as comunidades quilombolas, os sítios arqueológicos e a memória do Bumba meu boi constituem laboratório privilegiado.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

O ensino de História é o campo em que a seleção curricular se revela mais explicitamente política. Bittencourt, Fonseca, Schmidt e Cainelli e Monteiro fundamentam a didática da

História como campo próprio; Rüsen e Cerri oferecem a categoria de consciência histórica; Halbwachs, Pollak e Nora fornecem o instrumental sobre memória, silêncio e lugares de memória. Os desafios contemporâneos incluem a efetivação das leis de história e cultura afro-brasileira e indígena, o enfrentamento do negacionismo e a defesa da autonomia docente.

PARA REFLETIR

1. Faça o inventário dos nomes de ruas e monumentos de um bairro. Que memória está consagrada? Que memórias são subterrâneas, na acepção de Pollak?
2. Analise duas páginas de um livro didático de História sobre o mesmo tema em edições de décadas diferentes. O que mudou na seleção e no vocabulário?
3. Como distinguir, na prática, posicionamento político legítimo do professor e doutrinação? Formule três critérios operacionais.

PARA APROFUNDAR

BITTENCOURT, C. *Ensino de história*. · RÜSEN, J. *Razão histórica*. · CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. · MONTEIRO, A. M. *Professores de história*. · POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*.

9. O papel do professor de Língua Portuguesa: língua, poder e letramento

9.1 A língua como instituição política

Não há objeto escolar mais carregado de poder simbólico do que a língua materna. Ela é, ao mesmo tempo, instrumento de todas as demais aprendizagens, marcador de classe e critério de seleção social. Por isso, a aula de Língua Portuguesa é um dos lugares em que a violência simbólica descrita por Bourdieu se exerce de modo mais direto e mais invisível: **corrige-se o falante, não o enunciado**.

Marcos Bagno, em *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, sistematizou o conjunto de mitos que sustentam essa operação — a ideia de uma unidade linguística brasileira, a equação entre norma-padrão e “língua portuguesa”, a atribuição de erro moral à variedade popular. Sírio Possenti, em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, formula a tese complementar: o problema não é ensinar gramática, é ensinar *apenas* gramática, e ensiná-la como se fosse a língua.

Stella Maris Bortoni-Ricardo, em *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, oferece o instrumental sociolinguístico para a prática: os contínuos rural–urbano, oralidade–letramento e monitoração estilística permitem ao professor identificar onde está o aluno e para onde precisa ampliá-lo, **sem estigmatizar o ponto de partida**.

9.2 Alfabetização e letramento

Magda Soares consolidou no Brasil a distinção entre **alfabetização** (apropriação do sistema alfabético de escrita) e **letramento** (uso social competente da leitura e da escrita em práticas situadas), e a tese de que os dois processos são distintos, indissociáveis e simultâneos: **alfabetizar letrando**.

Angela Kleiman (*Os significados do letramento*) e **Brian Street** introduzem a distinção entre modelo *autônomo* de letramento — que trata a escrita como tecnologia neutra, com efeitos cognitivos universais — e modelo *ideológico* — que a entende como prática social atravessada por relações de poder. A escolha entre os dois modelos define toda a política de alfabetização de uma rede.

Roxane Rojo, a partir do Grupo de Nova Londres, amplia o objeto para os **multiletramentos**: a multiplicidade de linguagens (verbal, visual, sonora, gestual, espacial) e a multiplicidade cultural dos textos que circulam socialmente. É o ponto de articulação mais evidente entre Língua Portuguesa, Arte e Música.

9.3 Do exercício de gramática ao texto: a virada de Geraldi e a teoria dos gêneros

João Wanderley Geraldi, em *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de passagem* (1991), formulou a virada que reorganizou o ensino de português no Brasil: o objeto de ensino não é a frase descontextualizada, e sim as **práticas de linguagem** — leitura de textos, produção de textos e análise linguística a serviço delas.

Mikhail Bakhtin fornece a base teórica: todo enunciado pertence a um **gênero do discurso**, que é forma relativamente estável de enunciado, socialmente constituída, com tema, estilo e construção composicional próprios. **Luiz Antônio Marcuschi** (*Produção textual, análise de gêneros e compreensão*) e **Irândé Antunes** (*Aula de português: encontro e interação; Muito além da gramática*) operacionalizaram essa perspectiva para a escola brasileira. **Luiz Carlos Travaglia**, em *Gramática e interação*, mostra como articular ensino de gramática e desenvolvimento da competência comunicativa.

A consequência político-pedagógica é direta: quando o objeto de ensino é o gênero em situação real de uso, a aula deixa de simular e passa a instrumentalizar — abaixo-assinado, requerimento, carta de reclamação, artigo de opinião, denúncia ao conselho tutelar, relato de experiência. **Ensinar os gêneros que dão acesso à esfera pública é, literalmente, ensinar a exercer direitos.**

9.4 Leitura, literatura e formação do leitor

Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, oferece a formulação matriz: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antonio Candido, no ensaio *O direito à literatura*, sustenta que a literatura é um bem incompressível — uma necessidade universal cuja privação mutila —, argumento que funciona para a literatura exatamente como o argumento do patrimônio funciona para a música.

Na prática escolar, três problemas recorrentes merecem atenção:

1. **A escolarização inadequada da literatura** — reduzir o texto literário a pretexto para exercício gramatical ou para ficha de leitura burocrática.
2. **O cânone e suas ausências** — a mesma pergunta de Apple: quem entra na lista de leituras obrigatórias? Autoras mulheres, autores negros e indígenas, literatura maranhense e literatura periférica contemporânea.
3. **A ausência de mediação** — a biblioteca escolar sem bibliotecário e sem projeto de mediação de leitura é infraestrutura sem política.

9.5 Acessibilidade linguística e inclusão

A dimensão político-social da Língua Portuguesa inclui necessariamente a questão do acesso à linguagem por sujeitos com deficiência. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, reconhece a **Libras** como meio legal de comunicação e expressão, institui sua obrigatoriedade como componente curricular nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia e estabelece o direito do estudante surdo à educação bilíngue — Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua. A Lei nº 14.191/2021 inseriu na LDB a modalidade de **educação bilíngue de surdos**.

Duas consequências práticas para o professor de Língua Portuguesa: (a) o estudante surdo não é um “aluno com dificuldade em português”, mas um aprendiz de segunda língua, e deve ser avaliado como tal; (b) a acessibilidade textual — linguagem simples, recursos visuais, audiodescrição, materiais em formatos acessíveis — é dimensão de justiça linguística, e não gentileza.

9.6 Os desafios do professor de Língua Portuguesa

- **Ser responsabilizado sozinho pelos indicadores** — o desempenho em leitura é tratado como problema exclusivo do professor de português, quando é responsabilidade de todos os componentes (letramento nas disciplinas).
- **Materiais estruturados e perda de autonomia** — apostilas que prescrevem sequência, ritmo e até fala do professor.
- **A tensão entre norma e variação** — ensinar a norma-padrão sem estigmatizar a variedade do aluno exige conhecimento sociolinguístico que a formação inicial nem sempre garante.
- **Turmas numerosas e correção de textos** — produzir texto exige devolutiva individual; sem hora-atividade suficiente, a produção textual é a primeira a desaparecer.
- **Multiletramentos e cultura digital** — incorporar os gêneros digitais sem abdicar do texto longo e da leitura sustentada.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A língua é instituição política: a norma-padrão é bem público desigualmente distribuído e o preconceito linguístico é a forma mais tolerada de violência simbólica no Brasil. Soares distingue alfabetização e letramento; Kleiman e Street mostram que letramento é prática social atravessada por poder; Geraldi, Bakhtin, Marcuschi, Antunes e Travaglia deslocam o objeto de ensino da frase para o texto e os gêneros; Bagno, Possenti e Bortoni-Ricardo fundamentam o enfrentamento do preconceito linguístico; Rojo amplia o campo para os multiletramentos; a legislação de Libras e de educação bilíngue de surdos define o horizonte de acessibilidade linguística.

PARA REFLETIR

1. Registre, em uma aula observada, todas as correções de fala feitas pelo professor. Quais eram necessárias para a adequação ao gênero e quais eram apenas estigmatização de variedade?
2. Escolha um gênero de circulação pública (requerimento, abaixo-assinado, carta de reclamação) e planeje uma sequência didática que o ensine em situação real. Que direito esse gênero permite exercer?
3. Como avaliar a produção escrita de um estudante surdo sem convertê-la em lista de “erros de português”?

PARA APROFUNDAR

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. • GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. • BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. • ANTUNES, I. *Muito além da gramática*. • ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*.

10. O papel do médico como educador: formação, SUS e determinantes sociais

10.1 Por que uma disciplina político-social na formação médica

A pergunta que abre este capítulo é a mesma que abre o livro, em outra chave: por que um curso que forma médicos precisa de fundamentos sociológicos e políticos? A resposta está na própria definição legal da profissão no Brasil. As **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina** — instituídas pela Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014, e substituídas pela Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025 — organizam a formação em torno de três eixos: **Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde**, e vinculam explicitamente a formação à realidade epidemiológica e ao Sistema Único de Saúde.

Ou seja: **educar é atribuição legal do médico brasileiro**, e não atividade acessória. Educar o paciente, educar a equipe, educar-se permanentemente e participar da formação de novos profissionais integram o perfil do egresso definido em norma.

10.2 Do Relatório Flexner à Saúde Coletiva

Abraham Flexner publicou em 1910, para a Fundação Carnegie, o relatório *Medical Education in the United States and Canada*, que reorganizou o ensino médico mundial em torno da base científica laboratorial, do hospital de ensino e do rigor na seleção. Os ganhos foram enormes. Os custos também: consolidou-se um modelo **biomédico, hospitalocêntrico, especializado e curativo**, com deslocamento do olhar da população para o órgão e da prevenção para a intervenção.

A crítica brasileira mais consistente a esse modelo é a tradição da **Saúde Coletiva**. **Sérgio Arouca**, em *O dilema preventivista* (tese de 1975), demonstra que a medicina preventiva, ao individualizar a mudança de comportamento, deixava intocadas as determinações sociais do adoecimento — e formula as bases teóricas do que viria a ser o movimento da Reforma Sanitária, cujo desdobramento institucional é o SUS inscrito na Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei nº 8.080/1990.

Autores centrais para a dimensão político-social da formação médica:

- **Emerson Elias Merhy** — o trabalho em saúde é **trabalho vivo em ato**; distingue tecnologias **duras** (equipamentos, normas), **leve-duras** (saberes estruturados, clínica) e **leves** (acolhimento, vínculo, escuta, autonomização). A qualidade do cuidado depende da combinação, e o modelo hegemônico hipertrofia as duras.
- **Gastão Wagner de Sousa Campos** — método **Paideia**, cogestão e **clínica ampliada**: ampliar o objeto da clínica da doença para o sujeito em seu contexto, sem perder o rigor técnico.
- **Ricardo Burg Ceccim e Laura Feuerwerker** — o **quadrilátero da formação para a área da saúde**: ensino, gestão, atenção e controle social. A formação só é consistente quando articula os quatro vértices; a **educação permanente em saúde** é a estratégia correspondente.

- **Eugênio Vilaça Mendes** — as **redes de atenção à saúde** e a centralidade da Atenção Primária como coordenadora do cuidado.
- **Charles Boelen** (OMS) — **responsabilidade social das escolas médicas**: a instituição deve prestar contas do impacto de seus egressos sobre as necessidades prioritárias de saúde da população que a sustenta.

10.3 Determinantes sociais da saúde

A Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde da Organização Mundial da Saúde (relatório final de 2008) consolidou uma tese hoje incontornável: **as maiores diferenças de saúde entre grupos populacionais não são explicadas por biologia nem por acesso a tecnologia, mas por condições de vida, trabalho e poder**. No Brasil, Paulo Marchiori Buss e Alberto Pellegrini Filho sistematizaram o debate em *A saúde e seus determinantes sociais* (Physis, 2007), a partir do modelo de Dahlgren e Whitehead, organizado em camadas: características individuais; redes sociais e comunitárias; condições de vida e trabalho; e condições socioeconômicas, culturais e ambientais gerais.

A consequência formativa é exata: sem esse instrumental, o estudante interpreta como falha individual aquilo que é produção social. Retomando os conceitos da Parte I: chamar de “não adesão ao tratamento” a impossibilidade material de seguir uma prescrição é a mesma operação ideológica que converte capital cultural em “dom”.

Da teoria à conduta: um exercício

Paciente hipertenso, 58 anos, faltou a três consultas e não usa a medicação regularmente. **Leitura individualizante**: paciente não aderente; reforçar orientação. **Leitura pelos determinantes sociais**: onde mora, quanto gasta e quanto tempo leva para chegar à unidade? Trabalha por diária e perde o dia se comparecer? A medicação está em falta na farmácia básica? Tem geladeira, água encanada, alimentação com sal controlado? Sabe ler a receita? **A conduta muda** — e passa a incluir agendamento compatível, visita domiciliar, articulação com a assistência social e registro do problema como demanda coletiva do território.

10.4 O currículo oculto na formação médica

Frederic W. Hafferty, em *Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum* (Academic Medicine, 1998), demonstrou que a maior parte da socialização profissional médica ocorre fora do currículo formal. O que é aprendido no currículo oculto:

- **Hierarquia de prestígio entre especialidades e entre serviços** — o que é “caso interessante” e o que é “paciente poliqueixoso”.
- **O modo de nomear o paciente** — “a vesícula do 12”, “a social”, “o poli”. A linguagem produz o objeto.
- **A tolerância à humilhação de estudantes e à assimetria de poder** na equipe.
- **A desvalorização do que não é técnico** — o tempo dedicado à escuta é tratado como tempo perdido.

- **A relação com o erro** — se o erro é falha moral a ser escondida ou evento a ser analisado sistemicamente (cultura de segurança do paciente).

Esse é exatamente o conceito discutido no Capítulo 5, aplicado ao hospital. E a resposta é a mesma: torná-lo visível, nomeá-lo e submetê-lo à deliberação coletiva.

10.5 Educação em saúde: da prescrição ao diálogo

A tradição da **educação popular em saúde**, no Brasil fortemente influenciada por Paulo Freire e sistematizada por autores como Eymard Mourão Vasconcelos, opõe-se ao modelo prescritivo de educação sanitária. Em *Extensão ou comunicação?*, Freire mostra que “estender” um saber é invadir; a alternativa é a comunicação dialógica, que parte do saber prévio do sujeito.

Traduzido em prática: uma sala de espera em que o profissional expõe slides sobre alimentação saudável para pessoas que não têm acesso a alimentos frescos no bairro realiza semiformação (Adorno) e culpabilização. Uma roda de conversa que parte do que as pessoas comem, por que comem, quanto custa e onde compram — e que produz, como desdobramento, uma demanda ao conselho local de saúde — realiza educação política.

10.6 Os desafios do médico brasileiro na dimensão político-social

- **Distribuição desigual de profissionais** — concentração em capitais e regiões Sul e Sudeste; vazios assistenciais no interior, inclusive no Maranhão. A Lei nº 12.871/2013 (Mais Médicos) foi a principal resposta de política pública a esse problema.
- **Formação distante da Atenção Primária** — currículos ainda centrados no hospital terciário, formando para uma prática que a maioria não exercerá.
- **Precarização e assalariamento** — múltiplos vínculos, plantões, metas de produtividade e perda de autonomia técnica (a proletarianização do Capítulo 6).
- **Judicialização e medicina defensiva** — deslocamento da decisão clínica para a lógica da proteção jurídica.
- **Racismo e iniquidades no cuidado** — evidências consistentes de diferenças no acesso, no tempo de atendimento e no manejo da dor entre pacientes brancos e negros; a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra é o marco normativo brasileiro correspondente.
- **Tecnologias digitais e inteligência artificial** — telessaúde, algoritmos de apoio à decisão e uso de dados sensíveis colocam questões novas de responsabilidade, viés algorítmico e privacidade.
- **Saúde mental do estudante e do profissional** — carga de trabalho, exposição ao sofrimento e cultura de invulnerabilidade compõem um problema institucional, não individual.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A formação médica brasileira é, por norma, formação político-social: as DCN vinculam o curso ao SUS e incluem a Educação em Saúde entre os eixos do perfil do egresso. Flexner explica a origem do modelo biomédico; Arouca, Merhy, Campos, Ceccim, Feuerwerker e Mendes

fundamentam a crítica brasileira e a construção do SUS; a Comissão da OMS e Buss e Pellegrini Filho oferecem o instrumental dos determinantes sociais; Hafferty revela o currículo oculto; Freire e a educação popular em saúde sustentam a passagem da prescrição ao diálogo.

PARA REFLETIR

1. Analise um caso clínico do seu campo de prática substituindo a pergunta “por que este paciente não adere?” por “que condições materiais tornariam esta conduta possível?”. O que muda no plano terapêutico?
2. Registre três mensagens do currículo oculto observadas em uma passagem de plantão ou visita de enfermaria.
3. Sua escola médica é socialmente responsável na acepção de Boelen? Que indicadores permitiriam responder a essa pergunta com evidência?

PARA APROFUNDAR

AROUCA, S. *O dilema preventivista*. · MERHY, E. E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. · CAMPOS, G. W. S. *Saúde Paideia*. · CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. *O quadrilátero da formação*. · BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. *A saúde e seus determinantes sociais*.

11. O papel do arquiteto e urbanista: espaço, poder e direito à cidade

11.1 O espaço não é neutro

A tese fundadora da dimensão político-social da Arquitetura é simples e radical: **o espaço não é o palco onde a vida social acontece; é produto e produtor dessa vida**. Henri Lefebvre, em *O direito à cidade* (1968) e *A produção do espaço* (1974), demonstra que o espaço urbano é socialmente produzido e que sua produção é disputada. O direito à cidade, em sua formulação, não é apenas direito de acesso ao que a cidade oferece: é **direito de participar da produção da cidade que virá a existir**.

No Brasil, essa tradição encontrou desenvolvimento próprio e potente:

- **Milton Santos** (*A urbanização brasileira; O espaço do cidadão*) formula a categoria de **cidadão mutilado**: aquele cujo acesso a bens e serviços depende do lugar onde mora, e não de seu direito. O território, em Santos, é “o espaço usado” — categoria que reorganiza o planejamento a partir do uso, e não da norma.
- **Ermínia Maricato** (*Brasil, cidades; Para entender a crise urbana*) demonstra que a informalidade urbana não é falha do mercado, mas condição de seu funcionamento: a periferia autoconstruída barateia a reprodução da força de trabalho e libera a cidade formal para a valorização.
- **Flávio Villaça** (*Espaço intra-urbano no Brasil*) mostra como as elites brasileiras produzem e defendem sua região de concentração, direcionando o investimento público em infraestrutura.
- **Raquel Rolnik** (*O que é cidade; Guerra dos lugares*) analisa a financeirização da moradia e a legislação urbanística como instrumento de distribuição de valor.
- **Nabil Bonduki** (*Origens da habitação social no Brasil*) reconstrói a trajetória histórica da política habitacional brasileira e das experiências de autogestão.
- **Sérgio Ferro** (*Arquitetura e trabalho livre*) desloca a análise para o canteiro: o desenho, ao separar concepção e execução, converte-se em instrumento de comando sobre o trabalho.
- **Carlos Nelson Ferreira dos Santos** (*Quando a rua vira casa*) inaugura, no Brasil, a etnografia do espaço popular e a crítica ao planejamento que ignora as lógicas de uso.

Do lado internacional, **Jane Jacobs** (*Morte e vida de grandes cidades*) e **Jan Gehl** (*Cidades para pessoas*) oferecem a crítica ao urbanismo funcionalista e o instrumental de observação da vida no espaço público — método diretamente transferível para a pesquisa in loco prevista nesta disciplina.

11.2 O marco normativo: função social, gestão democrática e assistência técnica

A dimensão político-social da Arquitetura no Brasil é sustentada por um conjunto normativo robusto:

Norma	O que estabelece	Consequência para o profissional
CF/1988, arts. 182 e 183	Função social da propriedade urbana e da cidade; usucapião especial urbano	A propriedade não é direito absoluto; o projeto se submete a função social
Lei nº 10.257/2001 (Estatuto da Cidade)	Plano diretor participativo, ZEIS, IPTU progressivo, gestão democrática	O arquiteto atua em processo público e participativo, não apenas privado
Lei nº 11.888/2008	Assistência técnica pública e gratuita para HIS (ATHIS)	Cria campo de atuação profissional de interesse social
Lei nº 12.378/2010	Regulamenta a profissão; cria CAU/BR e CAUs	Define atribuições e responsabilidade ética
Lei nº 13.146/2015 e NBR 9050	Acessibilidade e desenho universal	Acessibilidade é requisito legal, não item opcional
Res. CNE/CES nº 2/2010 e nº 1/2025	Diretrizes Curriculares Nacionais do curso	Define o perfil do egresso e o núcleo de conhecimentos

A **Lei nº 11.888/2008** merece destaque especial: ela é, para a Arquitetura, o que a Lei nº 11.769/2008 é para a Música — um marco de universalização que padece de baixa efetivação. Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para projeto e construção de habitação de interesse social, mas depende de decisão e de dotação orçamentária municipal. Considerando que a maior parte do ambiente construído brasileiro é produzida sem arquiteto, a ATHIS é o instrumento mais direto de correção dessa assimetria.

11.3 A dimensão pedagógica da arquitetura

A arquitetura ensina. Esta não é metáfora: é o currículo oculto do Capítulo 5, construído em alvenaria.

- **Arquitetura escolar** — muros altos, grades, pátios de vigilância e corredores estreitos comunicam controle; espaços flexíveis, áreas de estar e visibilidade recíproca comunicam confiança. A ausência de sala com tratamento acústico é a razão material pela qual a aula de música não acontece.
- **Arquitetura hospitalar** — a distribuição de espaços define quem espera em pé e quem espera sentado, quem tem privacidade na consulta e quem relata sua queixa num balcão aberto. A ambiência é dimensão do cuidado, e não decoração.
- **Espaço público urbano** — mobiliário antimendigo, ausência de sombra, calçadas intransitáveis e travessias inseguras informam quem tem direito de permanecer na cidade.
- **Patrimônio edificado** — o que é preservado e o que é demolido constitui a política de memória materializada; no Centro Histórico de São Luís, a articulação entre preservação, uso, moradia e turismo é um caso exemplar dessa disputa.

11.4 Projetar com: participação e assessoria técnica

A tradição brasileira de **assessoria técnica** — dos mutirões autogeridos dos anos 1980 e 1990 a grupos como a Usina CTAH e a experiências universitárias de extensão — construiu metodologia própria para projetar com, e não para. Silke Kapp e o grupo MOM (UFMG) desenvolveram a crítica teórica dessa prática, apontando os riscos de uma participação que apenas legitima decisões já tomadas.

Distinções operacionais úteis, análogas à escala de participação clássica de Sherry Arnstein:

Nível	O que acontece	Risco
Informação	O projeto pronto é apresentado	Participação decorativa
Consulta	Ouve-se a comunidade, sem vinculação	Legitimação de decisão já tomada
Codecisão	Comunidade participa das escolhas de programa e partido	Exige tempo e mediação qualificada
Autogestão assistida	Comunidade gere recursos e obra, com assessoria técnica	Transferir ao usuário responsabilidade do Estado

O último risco merece a mesma advertência feita no Capítulo 7 sobre a criatividade do professor diante da falta de recursos: **a capacidade de organização da comunidade é recurso pedagógico e político legítimo, jamais justificativa para a ausência de investimento público.**

11.5 Os desafios do arquiteto e urbanista brasileiro

- **Arquitetura para poucos** — a esmagadora maioria das edificações brasileiras é produzida sem projeto arquitetônico; a profissão se concentra no atendimento a classes médias e altas.
- **Baixa efetivação da ATHTS** — poucos municípios com programa estruturado, dotação orçamentária e corpo técnico.
- **Formação distante da realidade construtiva** — ateliês centrados em programas de alto padrão e em referências internacionais, com pouca inserção em demanda real.
- **Emergência climática e conforto ambiental** — ilhas de calor, enchentes recorrentes e vulnerabilidade de assentamentos precários; o desempenho ambiental deixou de ser tema técnico para ser questão de justiça.
- **Precarização e concorrência predatória** — honorários aviltados, terceirização, trabalho de estudantes não remunerado.
- **Racismo ambiental e remoções** — obras de infraestrutura e grandes eventos historicamente deslocam população pobre e negra.
- **Patrimônio, turismo e gentrificação** — no caso maranhense, a tensão entre preservação do Centro Histórico, moradia popular e exploração turística.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

O espaço é socialmente produzido e politicamente disputado. Lefebvre formula o direito à cidade; Milton Santos, Maricato, Villaça, Rolnik, Bonduki, Ferro e Carlos Nelson Ferreira dos Santos constroem a leitura brasileira da produção do espaço; Jacobs e Gehl oferecem método de observação da vida urbana. O marco normativo — função social da propriedade, Estatuto da Cidade, ATHIS, regulamentação profissional e acessibilidade — define o arquiteto como agente de política pública. A arquitetura é, ela própria, currículo oculto materializado, e projetar com exige metodologia distinta de projetar para.

PARA REFLETIR

1. Percorra 500 metros de calçada no seu bairro aplicando os critérios de observação de Gehl. Quem consegue e quem não consegue usar esse espaço?
2. O seu município tem programa de ATHIS? Se não tem, que caminhos administrativos existiriam para instituí-lo?
3. Analise a arquitetura de uma escola pública que você conhece. Que mensagens do currículo oculto estão construídas em seu espaço?

PARA APROFUNDAR

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. · SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. · MARICATO, E. *Para entender a crise urbana*. · ROLNIK, R. *Guerra dos lugares*. · FERRO, S. *Arquitetura e trabalho livre*.

12. Desafios comuns às cinco áreas na sociedade atual

Os cinco capítulos anteriores mapearam desafios específicos. Este capítulo isola o que é **comum** — e o que, por ser comum, só pode ser enfrentado coletivamente.

12.1 Desafio 1 — Legislação avançada, efetivação precária

Em todas as áreas, o Brasil dispõe de marco normativo generoso e de mecanismos de efetivação frágeis: a música é obrigatória sem concurso para licenciados; a história e cultura afro-brasileira e indígena são obrigatórias sem reestruturação dos materiais; o letramento é direito sem hora-atividade para correção de textos; o SUS é universal sem financiamento proporcional; a assistência técnica é assegurada sem programa municipal. **O padrão é sempre o mesmo: cria-se o direito e não se define o executor, o financiamento e o prazo.** Reconhecer esse padrão é o primeiro passo para produzir argumentação política eficaz.

12.2 Desafio 2 — Formação inicial cindida

Bacharelado versus licenciatura na Música e na História; gramático versus mediador de leitura em Letras; ciclo básico versus ciclo clínico na Medicina; ateliê autoral versus prática social na Arquitetura. Em todos os casos, a cisão produz profissionais que dominam o conteúdo mas não sua transposição, ou que dominam a técnica mas não seu sentido social.

12.3 Desafio 3 — Condições materiais de trabalho

Sala sem acústica, biblioteca sem bibliotecário, unidade de saúde sem insumo, prefeitura sem corpo técnico. A resposta usual — a criatividade do profissional — é legítima como recurso e perigosa como argumento. **Quando a precariedade é apresentada como estímulo à criatividade, o poder público é dispensado de sua obrigação.**

12.4 Desafio 4 — Diversidade, relações étnico-raciais e descolonização

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 alcançam **todos** os componentes curriculares — e o princípio que as sustenta alcança também a saúde e o urbanismo. Repertório musical, cânone literário, narrativa histórica, protocolo clínico e referência projetual são todos lugares onde a colonialidade se reproduz por omissão.

12.5 Desafio 5 — Inclusão e acessibilidade

Adaptação de instrumentos e notações; educação bilíngue de surdos; acessibilidade comunicacional no atendimento em saúde; desenho universal e NBR 9050 na edificação. Inclusão não é um capítulo à parte: é critério de qualidade de qualquer prática profissional.

12.6 Desafio 6 — Tecnologias digitais, plataformas e inteligência artificial

O mesmo dilema em cinco versões: geração automática de música e autoria; conteúdo histórico sintético e negacionismo; produção textual automatizada e avaliação da escrita; algoritmos de

apoio à decisão clínica e viés; modelagem generativa e projeto arquitetônico. **A postura adequada não é a proibição nem a adesão acrítica, mas o uso instrumentado acompanhado da análise de sua economia política:** quem produz a ferramenta, com que dados, quem lucra, quem responde pelo erro.

12.7 Desafio 7 — A defesa pública da área

O último desafio é de natureza propriamente política: cada profissional precisa **saber argumentar em favor de seu campo** — em reuniões pedagógicas, conselhos escolares, conselhos de saúde, conselhos da cidade, secretarias, audiências públicas e câmaras municipais. É competência formável, e este e-book a trata como conteúdo.

Instância	O que se decide ali	Quem da área deveria estar presente
Conselho Municipal de Educação	Currículo da rede, calendário, normas	Professores de Arte, História e Língua Portuguesa
Conselho Escolar / PPP	Grade, projetos, uso do espaço e do tempo	Todo o corpo docente
Conselho Municipal de Saúde	Plano municipal, prioridades, orçamento	Trabalhadores e estudantes da saúde
Conselho da Cidade / audiência do plano diretor	Zoneamento, ZEIS, instrumentos urbanísticos	Arquitetos e urbanistas, movimentos de moradia
Câmara Municipal (orçamento e LDO)	Onde o dinheiro efetivamente vai	Todas as áreas

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Os desafios das cinco áreas convergem: marco legal sem mecanismos de efetivação, formação inicial cindida, condições materiais precárias, cânones eurocentrados, inclusão incipiente, mediação tecnológica intensa e necessidade de defesa pública qualificada. Enfrentá-los exige competência técnica, mas também competência política: saber argumentar, articular-se coletivamente e recusar que a criatividade individual substitua a responsabilidade pública.

PARA REFLETIR

1. Escolha uma das instâncias do quadro acima, descubra quando e onde ela se reúne e verifique se sua área tem representação. Escreva um parágrafo com o resultado.
2. Redija uma página de defesa da sua área dirigida a um gestor público. Que argumentos você prioriza e por quê?
3. A criatividade do profissional diante da falta de recursos é solução ou armadilha? Sustente sua posição.

PARTE III

ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS ESTUDADOS NA ACADEMIA E A REALIDADE SOCIOECONÔMICA

13. A Educação Básica brasileira e o território de prática

13.1 Estrutura legal e organização

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) organiza a educação escolar em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica compreende:

Etapa	Faixa etária de referência	Responsabilidade prioritária
Educação Infantil (creche e pré-escola)	0 a 5 anos	Municípios
Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	6 a 14 anos	Municípios (iniciais) e Estados (finais)
Ensino Médio	15 a 17 anos	Estados

Somam-se as modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Quilombola e Educação a Distância.

Do ponto de vista político-social, três características do arranjo brasileiro merecem destaque:

a) O regime de colaboração. União, estados, Distrito Federal e municípios têm competências compartilhadas. A ausência histórica de um Sistema Nacional de Educação efetivamente regulamentado produz fragmentação, sobreposições e desigualdade entre redes.

b) A obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos. Estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliou o dever do Estado — sem que a garantia de qualidade acompanhasse a garantia de acesso na mesma velocidade.

c) O financiamento vinculado. A Constituição fixa percentuais mínimos de aplicação em manutenção e desenvolvimento do ensino; o FUNDEB, tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108/2020, redistribui recursos e amplia a complementação da União, com efeito redistributivo relevante para redes de baixa capacidade fiscal — realidade de grande parte dos municípios maranhenses.

Vale registrar o paralelo institucional: na saúde, o arranjo equivalente é o **SUS**, também organizado em regime de colaboração federativa, com financiamento tripartite e controle social por conselhos e conferências; no urbanismo, é o **Estatuto da Cidade**, com plano diretor obrigatório para municípios com mais de 20 mil habitantes e gestão democrática por conselhos e audiências. Nos três casos, a **instância municipal** é decisiva — e é justamente a menos frequentada pelos profissionais em formação.

13.2 O retrato atual: acesso, permanência e desigualdade

Os dados do Censo Escolar 2025 (INEP) permitem caracterizar o sistema:

- Cerca de **46 milhões de matrículas** em aproximadamente **178,7 mil escolas**;

- **25,8 milhões** de matrículas no Ensino Fundamental (cerca de 56% do total), etapa em que a cobertura é praticamente universal;
- **7,4 milhões** de matrículas presenciais no Ensino Médio, com retração recente atribuída principalmente a fatores demográficos;
- A **rede municipal** responde por cerca de **70%** das matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- O **tempo integral** na rede pública alcançou **25,8%** das matrículas em 2025, contra 15,1% em 2021.

A face problemática aparece nos indicadores de equidade. A **distorção idade-série** permanece significativamente maior entre estudantes pretos e pardos em todas as etapas; no Ensino Médio, atinge 19,3% entre jovens negros e 10,9% entre brancos. Trata-se da tradução estatística exata do que Bourdieu e Passeron descreveram teoricamente: **a escola converte desigualdade de origem em trajetória escolar desigual, e a apresenta como resultado individual.**

Nota metodológica

Os números do Censo Escolar são atualizados anualmente. Antes de utilizá-los em trabalho acadêmico, consulte a sinopse estatística e as notas técnicas mais recentes no portal do INEP (gov.br/inep) e, para dados desagregados por escola e município, o portal QEduc. Para saúde, use o DATASUS/TabNet e o e-Gestor AB; para dados urbanos e habitacionais, o IBGE (Censo Demográfico), o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS) e os relatórios da Fundação João Pinheiro sobre déficit habitacional.

13.3 O que esses dados significam para as cinco áreas

1. A escala do desafio é municipal. Se a maior parte das matrículas dos anos iniciais está em redes municipais, a política de educação musical, de letramento e de ensino de História se decide majoritariamente em **secretarias municipais e conselhos municipais de educação** — instâncias frequentemente ignoradas na formação, mas decisivas na prática. Na saúde e no urbanismo vale o mesmo: a Atenção Primária e o plano diretor são municipais.

2. A ampliação do tempo integral é a janela de oportunidade mais concreta da década. A jornada ampliada demanda atividades formativas para o contraturno. Se as áreas de arte, cultura, leitura e esporte não ocuparem esse espaço com propostas pedagógicas consistentes, ele será preenchido por atividades improvisadas ou por reforço escolar.

3. A desigualdade racial e regional exige prática situada. Não há neutralidade possível: um currículo musical, literário ou histórico que ignora as matrizes culturais da população atendida aprofunda a violência simbólica; um serviço de saúde que ignora o perfil epidemiológico e racial do território produz iniquidade; um plano urbano que ignora onde as pessoas efetivamente moram produz remoção.

13.4 Um cenário realista dos campos de prática

A literatura e a experiência de campo convergem em um diagnóstico que o estudante deve **verificar empiricamente** — nunca assumir como dado:

- A presença da música e das artes é desigual e descontínua, dependendo mais do perfil do professor lotado que de política institucional; prevalece a função utilitária (acolhida, memorização, datas comemorativas), e o componente Arte é o mais suscetível a cessão de horário.
- O ensino de História tende a ser comprimido pela preparação para avaliações e pela redução de carga horária, e a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 permanece episódica.
- Em Língua Portuguesa, a produção textual com devolutiva individual é a atividade que mais sofre com turmas numerosas e ausência de tempo protegido de planejamento.
- Na saúde, a Atenção Primária concentra a maior parte das necessidades e a menor parte do prestígio formativo; filas, rotatividade de equipes e descontinuidade de programas são queixas recorrentes.
- No território, a maior parte das edificações é produzida sem projeto e sem assistência técnica; a regularização fundiária e a urbanização de assentamentos precários avançam de modo intermitente.

Esse cenário **não é inevitável nem uniforme**. Existem redes, unidades de saúde e municípios que consolidaram práticas de excelência. **Documentar essas experiências é uma das contribuições mais úteis que a pesquisa in loco prevista nesta disciplina pode oferecer.**

PARA REFLETIR

1. Consulte, no portal do INEP ou do QEdU, os indicadores da escola que você observou — ou, no DATASUS, os indicadores do território da unidade de saúde. O que os números mostram e o que eles ocultam?
2. A ampliação do tempo integral tem sido, no contexto que você conhece, oportunidade ou sobrecarga sem estrutura?

14. Tendências pedagógicas e metodologias nas práticas profissionais

14.1 A classificação de Libâneo

José Carlos Libâneo, em *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1985), propôs a classificação que se tornou referência na formação docente brasileira, distinguindo **pedagogias liberais** e **pedagogias progressistas** a partir do papel que atribuem à escola diante da sociedade.

Pedagogias liberais

Tendência	Papel da escola	Conteúdo	Método	Papel do professor
Tradicional	Preparar intelectual e moralmente	Conhecimentos acumulados, verdades prontas	Exposição, memorização, repetição	Autoridade transmissora
Renovada progressivista	Adequar necessidades individuais ao meio	Experiências e interesses do aluno	“Aprender a aprender”, pesquisa, projetos	Facilitador
Renovada não diretiva	Formar atitudes; desenvolvimento pessoal	Autodescoberta, vivências	Clima favorável, não diretividade	Orientador afetivo
Tecnicista	Produzir indivíduos competentes para o mercado	Informações objetivas em sequência técnica	Instrução programada, módulos, treino	Administrador de condições de ensino

Pedagogias progressistas

Tendência	Papel da escola	Conteúdo	Método	Papel do professor
Libertadora (Freire)	Conscientização; educação problematizadora	Temas geradores da realidade vivida	Diálogo, círculos de cultura	Coordenador e coparticipante
Libertária	Autogestão pedagógica e social	Matérias disponíveis, não impostas	Vivência grupal, assembleias	Conselheiro, sem autoridade imposta
Crítico-social dos conteúdos	Difundir conteúdos vivos e concretos, indissociáveis da realidade social	Saber sistematizado confrontado com a experiência	Mediação entre saber do aluno e saber elaborado	Mediador competente

Libâneo defende explicitamente a terceira: **a apropriação do saber sistematizado pelas camadas populares é condição — não obstáculo — da transformação social**. É a

mesma tese que Saviani desenvolve na pedagogia histórico-crítica, sustentando que a escola cumpre sua função política justamente ao cumprir bem sua função específica: ensinar. Na pedagogia histórico-crítica, o percurso metodológico é: **prática social inicial** → **problematização** → **instrumentalização** → **catarse** → **prática social final**.

14.2 Como reconhecer as tendências na prática de cada área

Tendência	Na aula de Música	Na aula de História	Na aula de Língua Portuguesa
Tradicional	Teoria antes da prática; solfejo e ditado como porta de entrada; repertório canônico; avaliação por execução técnica	Narrativa cronológica; datas e nomes; prova de memorização	Gramática normativa; exercícios estruturais; redação escolar sem interlocutor
Renovada progressivista	Jogos e brincadeiras sonoras; exploração livre; risco de espontaneísmo	Projetos e pesquisas sem progressão conceitual	Produção livre sem ensino de gênero nem revisão
Tecnicista	Sequência rígida de habilidades; apostila; produto para apresentação	Apostila com resumo e questão de múltipla escolha	Treino para descritor de avaliação externa
Libertadora	Repertório da comunidade; criação sobre a realidade local	História oral e memória do bairro; tema gerador	Gêneros de reivindicação; texto com destinatário real
Crítico-social / histórico-crítica	Repertório do aluno como ponto de partida para o saber musical elaborado	Do problema do presente à operação historiográfica e de volta	Do uso social ao domínio do gênero e da norma, e de volta ao uso

Observação metodológica importante para a pesquisa in loco: as tendências **coexistem** em uma mesma instituição e frequentemente na mesma aula. O que se observa em campo são práticas híbridas, e o exercício analítico consiste em identificar as concepções que as sustentam — **não em rotular profissionais**.

14.3 Os métodos ativos da educação musical

Primeira geração

- **Émile Jaques-Dalcroze** (1865–1950), Suíça — a **Rítmica**: o corpo em movimento é o instrumento primeiro da compreensão musical. Contribuição central: a música se compreende corporalmente antes de se compreender conceitualmente.
- **Zoltán Kodály** (1882–1967), Hungria — canto coral, música folclórica da própria cultura como língua musical materna, solfejo relativo, manossolfa, iniciação sistemática desde a Educação Infantil. Contribuição central: a alfabetização musical é direito de todos e deve partir do repertório da própria cultura.

- **Carl Orff** (1895–1982), Alemanha — o **Orff-Schulwerk** articula música, movimento e palavra em uma “música elementar”, apoiada em instrumental próprio, fala rítmica e improvisação. Contribuição central: a criança aprende criando, em processo coletivo.
- **Edgar Willems** (1890–1978), Bélgica/Suíça — bases psicológicas: ritmo/vida fisiológica, melodia/vida afetiva, harmonia/vida mental; ênfase na audição interior.
- **Shinichi Suzuki** (1898–1998), Japão — a Educação do Talento: toda criança aprende música como aprende a língua materna. Contribuição central: **a musicalidade não é dom, é resultado de ambiente** — tese convergente com a crítica sociológica ao “dom” do Capítulo 1.

Segunda geração

- **R. Murray Schafer** (1933–2021), Canadá — **paisagem sonora**, ecologia acústica e “limpeza de ouvidos”; desloca o objeto da obra para o som do mundo. É a porta de entrada mais acessível para a criação musical na escola pública.
- **John Paynter** (1931–2010), Inglaterra — a composição em sala de aula como atividade central e acessível a todos.
- **Keith Swanwick**, Inglaterra — C(L)A(S)P e modelo espiral (ver Capítulo 7).
- **Hans-Joachim Koellreutter** (1915–2005) — educação musical pré-figurativa, improvisação como método, o professor como quem aprende com o aluno; influência decisiva sobre a educação musical brasileira via Teca Alencar de Brito.

Marisa Trench Fonterrada, em *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, oferece a leitura histórica mais completa desse percurso em língua portuguesa e adverte contra a aplicação mecânica de métodos: eles foram construídos em contextos culturais específicos e exigem **recontextualização crítica** — no sentido preciso de Bernstein. A produção contemporânea (Jusamara Souza, Maura Penna, Luis Ricardo Silva Queiroz, Vanildo Mousinho Marinho, Liane Hentschke, Luciana Del-Ben, Cecília Cavalieri França) desloca o foco do método para o contexto. **Não existe método universal**; existem princípios a serem articulados às condições concretas.

14.4 Metodologias específicas das demais áreas

a) Ensino de História

- **Ensino com fontes / educação histórica** — trabalho direto com documentos, à maneira da operação historiográfica; tradição de Rüsen, Schmidt e Isabel Barca.
- **História oral e memória local** — entrevistas com moradores, produção de acervo escolar.
- **História pública** — exposições, podcasts, mapas colaborativos, intervenções no espaço urbano.
- **Uso crítico de imagens, filmes e literatura** como documentos, e não como ilustração.

b) Ensino de Língua Portuguesa

- **Sequência didática de gênero** — modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (Genebra), amplamente difundido no Brasil: apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final.
- **Prática de análise linguística** (Geraldi) — a gramática estudada a partir dos problemas reais do texto produzido, e não em lista prévia.
- **Rodas de leitura e mediação literária** — formação do leitor por fruição e discussão, não por ficha.
- **Multiletramentos e produção multissemiótica** (Rojo) — vídeo, podcast, meme, infográfico como objetos de ensino.

c) Formação médica

- **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)** — formulada por Howard Barrows na McMaster University; organiza o currículo em torno de problemas em pequenos grupos com tutoria.
- **Aprendizagem baseada em equipes (TBL) e metodologias ativas** — previstas expressamente nas DCN de Medicina.
- **Integração ensino–serviço–comunidade** — inserção precoce e longitudinal na rede do SUS, com o território como espaço formativo.
- **Educação Permanente em Saúde** (Ceccim e Feuerwerker) — formação no trabalho, a partir dos problemas do trabalho, com participação da equipe.
- **Simulação realística e discussão de casos com foco em segurança do paciente e comunicação.**

d) Ensino de Arquitetura e Urbanismo

- **Ateliê de projeto** — o núcleo pedagógico da área; sua qualidade política depende do programa: exercício autoral abstrato ou demanda social real.
- **Aprendizagem baseada em projeto e canteiro experimental** — a prática construtiva como conteúdo, reduzindo a cisão concepção/execução criticada por Sérgio Ferro.
- **Assessoria técnica e extensão universitária** — atendimento a demandas de comunidades, associações e movimentos de moradia, sob ATHIS.
- **Leitura de território e método de observação do espaço público** — contagem de fluxos, mapeamento de usos e permanências (Gehl, Jacobs, Carlos Nelson Ferreira dos Santos).

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Libâneo distingue pedagogias liberais e progressistas; Saviani fundamenta a histórico-crítica. Essas concepções coexistem, hibridamente, nas práticas reais de todas as áreas. Na educação musical, a primeira geração de métodos ativos trouxe corpo, canto, criação e cultura própria; a segunda trouxe som do mundo, composição escolar e crítica. História, Língua Portuguesa, Medicina e Arquitetura desenvolveram metodologias próprias — ensino com fontes, sequência didática de gênero, PBL e integração ensino-serviço, ateliê e assessoria técnica —, todas

sujeitas à mesma exigência: recontextualização crítica em função do contexto e das condições concretas.

PARA REFLETIR

1. Observe uma aula, um atendimento ou uma banca e identifique traços de pelo menos duas tendências pedagógicas. Que concepção de sujeito cada uma pressupõe?
2. Escolha um método ou metodologia da sua área e proponha sua recontextualização para uma instituição pública do seu município. O que deve ser mantido e o que precisa ser transformado?
3. Por que a tese de Suzuki sobre talento converge com a crítica de Bourdieu ao “dom”? Onde as duas divergem?

15. Documentos normativos: BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais

15.1 O que é a BNCC

Homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (e em 2018 para o Ensino Médio), a Base Nacional Comum Curricular é documento de **caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Sua elaboração estava prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

Dois esclarecimentos conceituais são necessários e frequentemente ignorados:

A BNCC não é currículo. Ela é referência para a elaboração dos currículos das redes e das propostas pedagógicas das escolas. Entre a Base e a sala de aula existem, no mínimo, o documento curricular estadual ou municipal, o projeto político-pedagógico e o planejamento do professor — os níveis de concretização descritos por Sacristán.

A BNCC é parte do currículo, não o todo. O documento estabelece que a **parte diversificada** deve contemplar as especificidades locais, regionais e culturais. É exatamente nesse espaço que a cultura maranhense encontra respaldo normativo — não como concessão, mas como determinação legal.

15.2 As dez competências gerais

As dez competências gerais atravessam todos os componentes. Três dialogam de modo mais direto com as áreas aqui tratadas: a competência relativa ao **repertório cultural** (valorizar e fruir manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais); a relativa à **comunicação e às linguagens** (utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital); e a relativa ao **pensamento científico, crítico e criativo**. Somam-se as competências de empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, e cultura digital.

15.3 O componente Arte e a unidade temática Música

No Ensino Fundamental, Arte integra a área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. O componente organiza-se em quatro linguagens — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — acrescidas das **Artes Integradas**. A unidade temática Música organiza-se em cinco objetos de conhecimento:

Objeto de conhecimento	Do que trata
Contextos e práticas	Usos e funções da música em diferentes contextos de produção e circulação; apreciação crítica
Elementos da linguagem	Altura, duração, intensidade, timbre, densidade; ritmo, melodia, harmonia, forma
Materialidades	Fontes sonoras convencionais e não convencionais; corpo, objetos, instrumentos, tecnologias

Objeto de conhecimento	Do que trata
Notação e registro musical	Grafias convencionais e não convencionais; registro em áudio e vídeo
Processos de criação	Improvisação, composição, arranjo; criação individual e coletiva

Nos **anos iniciais** (1º ao 5º ano), as habilidades de Música são codificadas de **EF15AR13 a EF15AR17**. O código se decompõe assim: EF (Ensino Fundamental) + 15 (bloco do 1º ao 5º ano) + AR (Arte) + número sequencial. A habilidade **EF15AR13** — identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, especialmente os da vida cotidiana — inscreve **a análise social da música no currículo obrigatório dos anos iniciais**.

Nos **anos finais** (6º ao 9º ano), as habilidades de Música vão de **EF69AR16 a EF69AR23**. A primeira delas, EF69AR16, determina analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. **A própria BNCC estabelece, portanto, que a análise da dimensão política e econômica da música é conteúdo obrigatório do Ensino Fundamental.**

15.4 O componente História na BNCC

História integra a área de Ciências Humanas, com Geografia. A organização por ano articula **unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades**, codificadas no padrão EF + ano + HI + número (por exemplo, EF06HIO1). O documento estrutura o percurso em torno de três procedimentos centrais, explicitados em seu texto introdutório: **identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise** de processos históricos, com ênfase no trabalho com fontes e na noção de que a História é conhecimento produzido, e não relato dado.

Do ponto de vista político-social, três pontos merecem atenção crítica:

11. A ampliação declarada da história africana, indígena e latino-americana em relação a currículos anteriores — avanço que exige, para se efetivar, formação docente e materiais correspondentes.
12. A organização predominantemente cronológica e eurocêntrica em alguns blocos, criticada por entidades da área durante o processo de elaboração.
13. A tensão entre a prescrição nacional de habilidades e a autonomia do professor para partir de problemas do presente e do território — tensão que a parte diversificada pode e deve absorver.

15.5 O componente Língua Portuguesa na BNCC

Língua Portuguesa organiza-se em quatro **práticas de linguagem** — leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica — distribuídas por **campos de**

atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Essa organização é, em si, uma vitória teórica da tradição de Geraldi, Bakhtin, Marcuschi e Rojo: o objeto de ensino é o **texto em situação**, e não a nomenclatura gramatical. O **campo de atuação na vida pública** é de especial interesse para esta disciplina: nele estão os gêneros que permitem exercer direitos — requerimento, abaixo-assinado, carta de reclamação, artigo de opinião, estatuto, ata, regimento. Ensinar esses gêneros é conteúdo curricular obrigatório e formação política.

15.6 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina

A formação médica não é regida pela BNCC, mas por **Diretrizes Curriculares Nacionais** próprias, editadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. A Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014, foi o marco por mais de uma década; foi substituída pela **Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025**, publicada no DOU de 1º de outubro de 2025, que instituiu novas DCN para o curso.

Elementos estruturantes que atravessam ambas as versões e interessam diretamente à dimensão político-social:

- **Perfil do egresso** — formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com atuação nos diversos níveis de atenção à saúde, orientada pelos princípios do SUS.
- **Eixos da formação** — Atenção à Saúde, Gestão em Saúde e Educação em Saúde (na formulação de 2014), com a educação e a gestão reconhecidas como competências do médico, e não apenas atribuições de outros profissionais.
- **Referência à realidade epidemiológica e profissional** — os conteúdos devem relacionar-se ao processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade.
- **Metodologias ativas e protagonismo discente**, com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- **Estágio curricular obrigatório (internato)** com carga horária mínima e inserção significativa na rede pública, incluindo Atenção Básica e Urgência e Emergência.
- **Núcleo Docente Estruturante e avaliação permanente do projeto pedagógico.**

Recomenda-se ao estudante ler o texto integral da resolução vigente no portal do MEC/CNE e compará-lo com o Projeto Pedagógico do seu curso. **A distância entre os dois é, ela própria, objeto de análise político-social.**

15.7 As Diretrizes Curriculares Nacionais de Arquitetura e Urbanismo

O curso de Arquitetura e Urbanismo é regido pela **Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010**, que instituiu as DCN da área alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006, posteriormente alterada pela Resolução CNE/CES nº 1, de 26 de março de 2021, e substituída pela **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de julho de 2025**.

Pontos de interesse político-social:

- **Perfil do egresso** — formação generalista, com compreensão das necessidades sociais, culturais, estéticas e econômicas e das relações entre o espaço construído, o ambiente natural e a coletividade.
- **Organização dos conteúdos** em núcleo de conhecimentos de fundamentação, núcleo de conhecimentos profissionais e trabalho de curso, com estágio supervisionado.
- **Articulação com a Lei nº 12.378/2010**, que define as atribuições profissionais, e com a **Lei nº 11.888/2008**, que institui a assistência técnica gratuita para habitação de interesse social.
- **Extensão universitária curricularizada** (Resolução CNE/CES nº 7/2018), que torna obrigatória a destinação de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação a atividades de extensão — dispositivo que institucionaliza, em todas as cinco áreas, a articulação entre academia e realidade socioeconômica de que trata esta unidade.

15.8 Críticas aos documentos normativos

Os documentos são objeto de críticas consistentes na literatura da área e no debate educacional mais amplo:

7. **A polivalência não foi resolvida.** As quatro linguagens da Arte permanecem em um único componente, com carga horária indefinida.
8. **Fragilização da Arte e das Humanidades no Ensino Médio.** A organização por itinerários formativos e áreas do conhecimento reduziu a presença específica desses componentes.
9. **Processo de elaboração.** Pesquisadores como Elizabeth Macedo, Nilda Alves e Antônio Flávio Barbosa Moreira questionaram a condução do processo da BNCC, a influência de atores privados e a redução da participação das entidades acadêmicas nas versões finais.
10. **Risco de centralização curricular.** Uma base nacional pode ser instrumento de equidade — garantindo direitos de aprendizagem — ou de padronização e controle, especialmente quando associada a avaliações de larga escala e a materiais didáticos estruturados.
11. **Distância entre norma e condições.** Definir habilidades ou competências não produz professor licenciado, instrumento musical, biblioteca com acervo, preceptor no SUS, sala adequada ou dotação para ATHIS.

A postura profissional adequada não é nem a adesão acrítica nem a recusa. É o **uso estratégico**: esses são hoje os documentos normativos mais fortes de que o profissional dispõe para exigir condições. Usá-los como instrumento de reivindicação, sem tomá-los como horizonte último do trabalho, é a atitude politicamente mais produtiva.

15.9 Do documento ao planejamento: exemplo de sequência didática interdisciplinar

Título: A paisagem sonora e a memória do meu bairro · **Etapas:** 4º ano (anos iniciais) ou adaptável aos anos finais · **Duração:** 6 encontros de 50 minutos · **Componentes**

articulados: Arte/Música, História, Língua Portuguesa — com possibilidade de parceria com equipes de saúde e de arquitetura em projetos de extensão.

Encontro	Atividade	Objeto de conhecimento / componente
1	Roda de escuta: quais sons existem no caminho de casa até a escola? Registro em lista coletiva	Contextos e práticas (Música); oralidade (LP)
2	Caminhada sonora pelo entorno; registro em áudio no celular e em desenho; conversa com um morador antigo	Materialidades (Música); história oral (História)
3	Classificação dos sons: altura, duração, intensidade, timbre; construção de legenda gráfica	Elementos da linguagem (Música)
4	Criação de partitura gráfica coletiva da paisagem sonora; produção de legenda escrita	Notação e registro (Música); produção de textos (LP)
5	Realização sonora da partitura com voz, corpo e objetos; ensaio e ajustes	Processos de criação (Música)
6	Apresentação e roda de avaliação: que sons desapareceram do bairro? Quem decide os sons da cidade? Produção de carta ao poder público	Contextos e práticas (Música); vida pública (LP); memória (História)

Articulação político-social: o encontro final converte a atividade estética em análise social — poluição sonora, transformação urbana, sons do trabalho, sons religiosos, silenciamento de práticas culturais — e desemboca em um gênero de atuação na vida pública. É a realização concreta, na escola básica, do que Schafer propôs como ecologia acústica, do que Pollak chamou de memórias subterrâneas e do que Freire chamou de leitura de mundo.

Avaliação sugerida: registro processual (portfólio de áudios, desenhos, partitura e textos), autoavaliação e observação de critérios de participação, escuta e criação — não de execução técnica correta.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A BNCC é normativa, mas não é currículo, e prevê parte diversificada onde a cultura local encontra respaldo legal. Em Música, organiza-se em cinco objetos de conhecimento e inscreve a análise crítica dos usos sociais da música como conteúdo obrigatório; em História, estrutura o trabalho com fontes e processos; em Língua Portuguesa, organiza-se por práticas de linguagem e campos de atuação, incluindo o campo da vida pública. Medicina e Arquitetura são regidas por Diretrizes Curriculares Nacionais próprias, recentemente revisadas, que vinculam a formação ao SUS e à função social do espaço. Nenhum desses documentos resolve, por si, a distância entre norma e condições.

PARA REFLETIR

1. Compare a habilidade EF69AR16 (ou uma habilidade de História e outra de Língua Portuguesa) com o que você observou em aula. Ela está sendo desenvolvida? Como?
2. A BNCC é instrumento de equidade ou de controle? Sustente uma posição reconhecendo os argumentos contrários.
3. Leia o Projeto Pedagógico do seu curso e confronte-o com as DCN vigentes da sua área. Onde estão as maiores distâncias?

16. Pesquisa, extensão e educação

16.1 Por que o profissional deve pesquisar

Lawrence Stenhouse formulou a proposta do **professor pesquisador**: o currículo não é pacote a ser aplicado, mas hipótese a ser testada na prática; e quem a testa é o professor. Menga Lüdke e Marli André, em *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (1986), consolidaram no Brasil a perspectiva de que a sala de aula é campo legítimo de investigação sistemática. Na saúde, a formulação equivalente é a **educação permanente** (Ceccim e Feuerwerker); na arquitetura, a **pesquisa aplicada e a extensão** vinculadas a demandas reais.

Três justificativas se somam:

Epistemológica. O conhecimento sobre a prática não se produz apenas na universidade. O saber experiencial — na formulação de Tardif — precisa ser sistematizado para se tornar público, comunicável e criticável.

Política. Profissional que pesquisa produz evidências; profissional que produz evidências tem argumento. A defesa da educação musical em uma reunião de secretaria, ou de um programa de ATHIS em uma audiência pública, é mais forte quando sustentada por dados coletados no próprio município.

Pedagógica. A pesquisa desnaturaliza a rotina. Observar sistematicamente a própria prática revela padrões invisíveis: quem fala, quem é chamado, quem toca o instrumento, quem permanece calado, quem espera mais tempo, quem é interrompido.

16.2 Abordagens e tipos de pesquisa

Antônio Carlos Gil, em *Métodos e técnicas de pesquisa social*, oferece a classificação mais usada no Brasil:

Critério	Tipos
Quanto à natureza	Básica; aplicada
Quanto à abordagem	Quantitativa; qualitativa; mista
Quanto aos objetivos	Exploratória; descritiva; explicativa
Quanto aos procedimentos	Bibliográfica; documental; experimental; levantamento; estudo de caso; pesquisa-ação; pesquisa participante; etnográfica

Para a prática curricular desta disciplina, três procedimentos são especialmente pertinentes:

Estudo de caso. Robert Yin o define como investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sobretudo quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não são evidentes. Exemplo: a implementação do ensino de música em uma escola específica; a organização do acolhimento em uma UBS; a trajetória de um projeto de ATHIS.

Pesquisa-ação. Michel Thiollent a caracteriza como pesquisa associada a uma ação ou à resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes estão envolvidos de

modo cooperativo. Exemplo: construir, com os professores da escola, uma proposta de inserção da música no PPP e acompanhar seus efeitos.

Etnografia e observação participante. Adequada para compreender significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas — abordagem consolidada na etnomusicologia, na antropologia da saúde e na etnografia urbana.

Maria Cecília de Souza Minayo, em *O desafio do conhecimento*, sistematiza a pesquisa qualitativa em saúde e educação, insistindo que a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes — dimensões não redutíveis à operacionalização de variáveis.

16.3 Instrumentos de coleta

Instrumento	Quando usar	Cuidados
Observação (estruturada, semi ou livre)	Compreender a prática tal como ocorre	Definir foco previamente; registrar no mesmo dia
Diário de campo	Registro contínuo de observações e impressões	Separar descrição de interpretação
Entrevista (estruturada, semiestruturada, narrativa)	Acessar percepções e trajetórias	Roteiro flexível; gravar com autorização; transcrever
Questionário	Levantar dados de muitos sujeitos	Testar previamente; evitar perguntas indutoras
Análise documental	PPP, planos, diários, documentos curriculares, planos municipais, plano diretor	Considerar o documento como discurso, não como espelho da realidade
Registro audiovisual e fotográfico	Documentar práticas e espaços	Autorização de uso de imagem obrigatória
Dados secundários	INEP/QEdu, DATASUS, IBGE, SNIS, portais de transparência	Verificar ano-base, metodologia e recorte territorial

16.4 Análise dos dados

Laurence Bardin, em *Análise de conteúdo*, propõe três fases: pré-análise (organização e leitura flutuante); exploração do material (codificação e categorização); e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É o procedimento mais utilizado em pesquisas educacionais brasileiras de abordagem qualitativa.

Duas advertências metodológicas frequentes em bancas:

4. **Categorizar não é resumir.** Categorias devem ser construídas a partir do material e articuladas ao referencial teórico, não decalcadas do roteiro de entrevista.
5. **Descrever não é analisar.** Relatar o que se viu é etapa necessária; analisar exige confrontar o observado com o referencial teórico e com a literatura da área.

16.5 Ética em pesquisa

Toda pesquisa com seres humanos está submetida a normas éticas. No Brasil, as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016 — esta última específica para as ciências humanas e sociais — estabelecem princípios que o pesquisador iniciante deve observar:

- **Consentimento livre e esclarecido** dos participantes; **assentimento** no caso de crianças e adolescentes, com consentimento dos responsáveis.
- **Autorização institucional** da escola, da unidade de saúde ou do órgão público.
- **Anonimato e confidencialidade**, salvo autorização expressa em contrário.
- **Devolutiva** dos resultados à comunidade pesquisada — princípio ético e político frequentemente negligenciado.
- **Autorização específica** para uso de imagem e som.
- Para pesquisas em saúde, submissão ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** e, quando aplicável, à CONEP, via Plataforma Brasil.
- Observância da **Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018)** no tratamento de dados pessoais e sensíveis.

16.6 Roteiro para a pesquisa in loco

O programa desta disciplina prevê pesquisa in loco de ações e propostas curriculares. Segue um roteiro operacional em oito passos, aplicável a escolas, unidades de saúde e territórios urbanos:

- 1. Delimitação.** Formule uma pergunta específica e respondível. “Como é a educação musical no Brasil?” não é pergunta de pesquisa. “Como o componente Arte é organizado e quem o ministra na Escola X?” é. “Como o acolhimento é realizado na UBS Y?” é. “Que instrumentos do Estatuto da Cidade foram efetivamente aplicados no município Z?” é.
- 2. Referencial.** Selecione de três a cinco autores que sustentarão a análise. Um trabalho com referencial enxuto e bem utilizado supera um com trinta citações decorativas.
- 3. Autorização.** Contato formal com a gestão; apresentação dos objetivos; termos de consentimento; quando exigido, submissão ao CEP.
- 4. Instrumentos.** Elabore o roteiro de observação (ver Anexo A) e o roteiro de entrevista **antes** de ir a campo.
- 5. Coleta.** Realize no mínimo três observações em dias distintos, entrevistas com os profissionais responsáveis e com a coordenação/gestão, e análise dos documentos institucionais (PPP e plano do componente; plano municipal de saúde; plano diretor e legislação urbanística).
- 6. Organização.** Transcreva, categorize, tabule.
- 7. Análise.** Confronte os dados com o referencial. **Busque ativamente o que contraria sua hipótese inicial** — é isso que distingue pesquisa de confirmação de preconceito.
- 8. Relatório e devolutiva.** Redija conforme o Anexo B e devolva os resultados ao campo.

16.7 Extensão universitária como articulação institucionalizada

A Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e determina que **no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação** seja destinada a atividades de extensão, integradas à matriz curricular. Trata-se do dispositivo normativo que institucionaliza precisamente o objetivo da terceira unidade desta disciplina: a articulação entre os conhecimentos da academia e a realidade socioeconômica.

A curricularização da extensão exige, contudo, vigilância crítica: extensão não é assistencialismo nem prestação de serviço gratuito que substitua política pública. Na formulação de Paulo Freire em *Extensão ou comunicação?*, a extensão só é formativa quando é **comunicação dialógica**, com interlocutores reconhecidos como sujeitos de saber.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

O profissional pesquisador (Stenhouse; Lüdke e André) produz conhecimento sobre sua própria prática, com ganhos epistemológicos, políticos e pedagógicos. Gil classifica os tipos de pesquisa; Yin fundamenta o estudo de caso; Thiollent, a pesquisa-ação; Minayo, a abordagem qualitativa; Bardin, a análise de conteúdo. A ética em pesquisa não é formalidade burocrática, e a devolutiva ao campo é obrigação política. A curricularização da extensão institucionaliza a articulação entre academia e realidade — desde que não se converta em assistencialismo.

PARA REFLETIR

1. Formule três perguntas de pesquisa possíveis a partir do seu campo de prática. Qual é a mais respondível no tempo disponível?
2. Que dado poderia contrariar sua expectativa inicial sobre o campo observado? Como você o buscaria?
3. Uma ação de extensão que você conhece é comunicação dialógica ou entrega de pacote pronto? Justifique com evidências.

17. Da academia à realidade socioeconômica: propostas de ação

17.1 Interdisciplinaridade e contextualização

Hilton Japiassu e Ivani Fazenda introduziram no Brasil o debate sobre interdisciplinaridade. Fazenda insiste que ela não é técnica de organização de conteúdos, mas **atitude** — de busca, de reciprocidade, de humildade diante do saber do outro campo. Distinções operacionais úteis:

- **Multidisciplinaridade:** vários componentes tratam do mesmo tema sem articulação real (cada um faz sua parte sobre “folclore”).
- **Interdisciplinaridade:** os componentes constroem juntos um objeto comum, com problema compartilhado.
- **Transdisciplinaridade:** o objeto atravessa e ultrapassa as fronteiras disciplinares.

O erro mais comum é a **subordinação**: a música serve à História; a História vira pretexto para redação; a saúde é reduzida a palestra na escola; a arquitetura entra como “desenho bonito” do cartaz. Interdisciplinaridade legítima exige que **cada campo mantenha objetivos específicos** enquanto contribui para o objeto comum. Nas equipes de saúde, a formulação correspondente é a **interprofissionalidade**: a Educação Interprofissional (EIP), recomendada pela OMS, define-se como a situação em que profissionais de duas ou mais áreas aprendem *com, sobre e entre si*.

17.2 Identidade, cultura e território

Vera Maria Candau e Stuart Hall fundamentam o trabalho com identidade e diferença. Duas armadilhas a evitar:

Essencialismo — tratar a cultura local como pura, fixa e homogênea. A cultura popular maranhense é dinâmica, incorpora tecnologia, dialoga com o mercado e se transforma; congelá-la em versão “autêntica” é uma forma de museificação.

Folclorização — reduzir a manifestação cultural a apresentação decorativa em data comemorativa, sem estudo de seus sistemas musicais, de sua história e de suas disputas sociais.

O critério de qualidade é simples e exigente: **a manifestação é estudada como conhecimento ou apenas exibida como enfeite?** Estudar o bumba meu boi significa analisar seus toques, sua organização rítmica, os diferentes sotaques, a função de cada instrumento, os processos de aprendizagem entre os brincantes, a economia da brincadeira e sua história de perseguição e reconhecimento — objeto simultaneamente musical, histórico, linguístico, econômico e espacial.

17.3 Banco de propostas: Música

- **Cartografia sonora da comunidade** (anos iniciais e finais) — mapeamento dos sons do bairro, partitura gráfica e realização coletiva. Articula Schafer, Freire e a BNCC (ver seção 15.9).

- **Ateliê de criação de canções** (anos finais) — estudo de estrutura de canção, composição coletiva sobre tema gerador, gravação e publicação. Articula Freire, Paynter e Green.
- **Laboratório de escuta crítica** (anos finais e EJA) — análise comparada de músicas de diferentes épocas: quem produz, quem financia, quem lucra, que valores veicula. Articula Adorno, Apple e a habilidade EF69AR16.
- **Mestres na escola** (todas as etapas) — residência de mestres de cultura local, com planejamento conjunto professor-mestre. Articula Queiroz, Green e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. **Exige remuneração formal do mestre — ponto político inegociável.**
- **Grupo instrumental inclusivo** (contraturno) — instrumental diversificado, adaptações e múltiplos modos de participação.
- **Estúdio escolar digital** (anos finais) — produção musical com ferramentas gratuitas; discussão sobre autoria, direitos, plataformas e inteligência artificial.

17.4 Banco de propostas: História

- **Arquivo escolar da comunidade** — coleta e catalogação de fotografias, documentos e objetos de moradores, com exposição e devolutiva pública.
- **História oral do bairro** — entrevistas com moradores antigos sobre transformações urbanas, trabalho, festas e conflitos; produção de podcast ou caderno de memórias.
- **Inventário de topônimos e monumentos** — quem nomeia as ruas e quem está em bronze; produção de proposta de nomeação alternativa encaminhada à Câmara Municipal.
- **Oficina de análise de fontes e checagem** — trabalho com documentos reais e com conteúdo digital circulante, ensinando procedimentos de verificação.
- **Roteiro histórico-patrimonial** — percurso guiado pelos estudantes no centro da cidade ou no bairro, articulando História e Arquitetura.

17.5 Banco de propostas: Língua Portuguesa

- **Ateliê de gêneros da vida pública** — produção real de requerimento, abaixo-assinado ou carta de reclamação sobre um problema do entorno escolar, com envio efetivo ao órgão competente.
- **Jornal ou rádio escolar** — produção coletiva com pauta, apuração, edição e circulação; articula oralidade, escrita e multiletramentos.
- **Clube de leitura com curadoria compartilhada** — acervo definido com participação dos estudantes, incluindo autoras mulheres, autores negros e indígenas e literatura maranhense.
- **Oficina de variação linguística** — coleta de falas da comunidade e análise sistemática, com discussão explícita sobre preconceito linguístico (Bagnó, Bortoni-Ricardo).
- **Projeto de acessibilidade textual** — reescrita de comunicados da escola em linguagem simples; produção de material bilíngue Libras/Português.

17.6 Banco de propostas: Medicina e saúde

- **Diagnóstico situacional de território** — caracterização da área de abrangência de uma equipe de Saúde da Família com dados secundários e observação, culminando em priorização de problemas com a equipe.
- **Roda de educação popular em saúde** — grupo temático construído a partir das perguntas dos usuários, e não de pauta prescrita; articula Freire e Vasconcelos.
- **Projeto Terapêutico Singular (PTS)** de um caso complexo — exercício de clínica ampliada (Campos) com participação de mais de uma categoria profissional.
- **Observatório do acesso** — medição do tempo de espera, do tempo de consulta e da resolatividade, com devolutiva à equipe e ao conselho local de saúde.
- **Ação interprofissional na escola** — atividade conjunta entre estudantes de saúde e professores da educação básica sobre um tema definido pela escola (saúde mental, alimentação, saúde bucal, uso de telas), com avaliação dos efeitos.

17.7 Banco de propostas: Arquitetura e Urbanismo

- **Escritório-escola de ATHIS** — atendimento a famílias de baixa renda com projeto e orientação técnica, sob supervisão docente, articulado à Lei nº 11.888/2008.
- **Leitura comunitária do território** — mapeamento participativo de problemas e potencialidades, com produção de material devolvido à associação de moradores.
- **Observação da vida no espaço público** — aplicação do método de Gehl em um trecho urbano, com contagem de fluxos e permanências e proposta de intervenção de baixo custo.
- **Diagnóstico de acessibilidade** de um equipamento público (escola, UBS, praça) conforme a NBR 9050, com relatório entregue à gestão.
- **Acompanhamento do plano diretor** — leitura da legislação urbanística municipal, participação em audiência pública e produção de nota técnica estudantil.

17.8 Propostas integradoras entre as cinco áreas

Projeto integrador	O que cada área aporta
Memória e paisagem sonora do bairro	Música: escuta e criação · História: memória e fontes orais · LP: registro e gêneros públicos · Arquitetura: leitura do espaço e poluição sonora · Saúde: efeitos do ruído e saúde ambiental
Festa popular maranhense como objeto de estudo	Música: sistemas rítmicos e vocais · História: trajetória de perseguição e reconhecimento · LP: oralidade, toadas e narrativa · Arquitetura: espaço da brincadeira e do arraial · Saúde: promoção da saúde, cuidado coletivo, prevenção em grandes aglomerações
Escola como equipamento público	Arquitetura: acessibilidade, conforto, acústica · Saúde: saúde escolar e ambiente · Música e Arte: uso do espaço para prática coletiva · História: memória da instituição · LP: comunicação escola-comunidade

Projeto integrador	O que cada área aporta
Direito à cidade e direito à cultura	Todas: mapeamento dos equipamentos culturais, de saúde e educacionais do município e da sua distribuição territorial, com produção de relatório público

17.9 Avaliação nas cinco áreas

Avaliar é o ponto de maior fragilidade da prática profissional em todas as áreas. Alguns princípios sustentados pela literatura (Swanwick, Hentschke, França; Luckesi e Hoffmann na avaliação escolar em geral; avaliação por competências e *feedback* formativo na educação médica):

- **Avaliar o processo, não apenas o produto.** Portfólio, registros sequenciais, diário do estudante, *logbook*.
- **Avaliar todas as dimensões centrais** — criação, apreciação e execução na música; leitura, produção e análise em língua; conhecimento, habilidade e atitude na clínica; conceito, técnica e viabilidade no projeto.
- **Tornar os critérios explícitos e negociados** com os estudantes antes da atividade (rubricas).
- **Incluir autoavaliação e avaliação entre pares**, com roteiros orientados.
- **Descrever mais do que classificar.** O relato qualitativo do percurso comunica mais do que uma nota.

Dimensão	O que observar	Instrumento
Criação / autoria	Iniciativa, originalidade, uso dos elementos da área	Registro do processo, produto criado
Apreciação / análise	Capacidade de descrever, comparar e contextualizar	Roda de escuta ou leitura, texto, ficha
Execução / desempenho	Precisão, ajuste ao grupo, adequação à situação	Observação, gravação processual, <i>checklist</i> estruturado
Participação e ética	Escuta do outro, colaboração, persistência, postura	Observação sistemática, autoavaliação

17.10 Síntese da Parte III: a articulação como projeto

Articular academia e realidade socioeconômica não é aplicar teoria à prática — como se a teoria estivesse pronta e a prática fosse apenas seu campo de aplicação. É estabelecer um movimento de mão dupla: **a realidade interroga a teoria, exige sua revisão e produz conhecimento novo; a teoria oferece instrumentos para ler a realidade além da aparência.**

Para o estudante que conclui este percurso — em Música, História, Letras, Medicina ou Arquitetura —, três compromissos concretos sintetizam o que foi discutido:

- 1. Compromisso epistemológico** — conhecer profundamente o próprio campo e sua pedagogia, recusando tanto o diletantismo quanto o tecnicismo.
- 2. Compromisso político** — reconhecer que cada escolha profissional é uma escolha sobre o mundo, e assumi-la conscientemente.
- 3. Compromisso ético** — garantir a todos, e não apenas aos que já chegam privilegiados, o direito ao conhecimento elaborado, ao cuidado qualificado e ao espaço digno.

PARA REFLETIR

1. Escolha uma das propostas dos bancos acima e detalhe-a em plano completo, com objetivos, habilidades ou competências de referência, recursos, desenvolvimento e avaliação.
2. Como remunerar e reconhecer institucionalmente o mestre de cultura, o agente comunitário ou o mestre de obras que participa da atividade formativa? Que caminhos administrativos existem no seu município?
3. Que critérios de avaliação você usaria para não penalizar quem chega sem experiência prévia, mantendo exigência de aprendizagem?

Considerações finais

Este e-book partiu de uma pergunta aparentemente simples — por que cursos que formam professores de música, professores de história, professores de língua portuguesa, médicos e arquitetos dedicam tempo curricular à dimensão político-social? — e chegou a uma resposta que atravessa três níveis.

No nível da estrutura, vimos que a educação é simultaneamente produto e produtora da vida social. Durkheim explicou sua função integradora; Marx, Gramsci e Althusser revelaram sua inscrição nas relações de poder; Bourdieu e Passeron demonstraram como ela converte herança social em mérito individual — e como o “dom”, seja musical, literário ou criativo, é uma das ficções mais eficazes desse mecanismo. Saviani recusou o fatalismo dessas análises e reafirmou o direito de todos ao saber sistematizado; Freire fundou a prática dialógica sobre o reconhecimento de que nenhuma educação é neutra.

No nível da prática, vimos que o currículo é território de disputa (Apple, Silva, Bernstein, Sacristán, Goodson), que a organização institucional ensina o que nenhum plano declara — o currículo oculto, que Hafferty documentou também no hospital e que a arquitetura materializa em alvenaria —, e que a profissão docente brasileira sofreu um processo histórico de burocratização (Mendonça) e proletarização (Enguita, Contreras), aprofundado pelo regime contemporâneo de performatividade (Ball) e replicado, com nomes diferentes, na medicina e na arquitetura. Contra essa tendência, uma tradição robusta — Giroux, Nóvoa, Tardif, Schön, Shulman, Pimenta, Arroyo, Gatti — sustenta a reconstrução do profissional como intelectual e produtor de saber.

No nível da ação, vimos que a Educação Básica brasileira universalizou o acesso sem superar a desigualdade; que as tendências pedagógicas coexistem hibridamente nas práticas reais; que os métodos e metodologias de cada área exigem recontextualização crítica; que a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina e de Arquitetura oferecem instrumentos normativos utilizáveis, mas insuficientes; e que a pesquisa e a extensão são os meios pelos quais o profissional transforma sua experiência em conhecimento público e em argumento político.

Uma última consideração sobre o modo de defender cada uma dessas áreas. Ao longo destas páginas, sustentou-se repetidamente que a defesa mais frágil é aquela que justifica um campo por seus efeitos colaterais — a música melhora o desempenho em Matemática, a História desenvolve o raciocínio, a leitura amplia o vocabulário para as provas, a saúde reduz custos, a arquitetura valoriza o imóvel. Essas justificativas concedem, implicitamente, que o campo não vale por si.

A defesa sólida é outra, e é de natureza político-social: **a música, o conhecimento histórico, o domínio pleno da língua, o cuidado em saúde e o espaço digno são parte do patrimônio comum da humanidade, e o acesso a eles não pode depender da renda familiar**. Onde não há escola pública com professor licenciado, só aprende quem pode pagar. Onde não há SUS resolutivo, só se cuida quem pode pagar. Onde não há assistência técnica, só tem projeto quem pode pagar. É exatamente isso o que a Constituição, a LDB, a Lei Orgânica da Saúde, o Estatuto da Cidade, a Agenda 2030 e o próprio bom senso democrático não autorizam.

O profissional que compreende a dimensão político-social de seu trabalho não se torna militante em detrimento do técnico, nem sociólogo em detrimento do especialista. Torna-se, simplesmente, **alguém que sabe o que faz e por que faz** — capaz de escolher repertório, fontes, textos, condutas e partidos de projeto com critério; de planejar com intencionalidade; de avaliar com justiça; e de argumentar em defesa de sua área diante de quem decide sobre orçamentos, concursos e cargas horárias.

Ensinar, cuidar e projetar, como diz a epígrafe deste livro, é mais do que formar técnicos: é formar sujeitos capazes de ouvir o mundo. E ouvir o mundo, como se procurou demonstrar aqui, é sempre um ato político.

Anexo A — Roteiros de observação de campo

Os roteiros abaixo são instrumentos de apoio. Devem ser adaptados ao problema de pesquisa formulado e nunca aplicados mecanicamente. **Separe sempre descrição de interpretação.**

A.1 Identificação (comum a todos os campos)

Instituição: _____ · Natureza: () municipal () estadual () federal
() privada · Público atendido: _____ · Data(s) da observação: _____ ·
Turmas / equipes / trechos observados: _____

A.2 Escola-campo — dimensão institucional e política

14. A escola possui Projeto Político-Pedagógico atualizado? Ele menciona Arte, Música, História e Língua Portuguesa? De que modo?
15. Existe conselho escolar em funcionamento? Como são tomadas as decisões pedagógicas?
16. A escola adota material didático estruturado de origem privada? Isso alcança quais componentes?
17. Há participação da comunidade na vida escolar? Sob que formas?

A.3 Escola-campo — os componentes curriculares

12. Quantas aulas semanais de Arte, História e Língua Portuguesa existem por turma? Elas ocorrem efetivamente?
13. Qual a formação dos professores responsáveis? Licenciatura em quê?
14. Que linguagens artísticas são efetivamente trabalhadas?
15. As aulas já foram cedidas para outras atividades? Com que frequência e por quê?
16. Há evidência de trabalho com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 fora do mês de novembro?

A.4 Escola-campo — condições materiais

6. Existe espaço específico para as aulas de Arte/Música? Como é a acústica?
7. Que instrumentos e equipamentos estão disponíveis? Em que estado? Quem os adquiriu?
8. Há biblioteca com acervo, horário de funcionamento e responsável? Há acervo de partituras e materiais didáticos?
9. A edificação é acessível conforme a NBR 9050? Registre barreiras concretas.

A.5 Escola-campo — a prática observada

4. Como a aula se organiza no tempo (acolhida, desenvolvimento, fechamento)?
5. Que atividades ocorrem: apreciação, execução, criação, exposição, leitura, produção, análise? Em que proporção?

6. Qual repertório, fonte ou texto é utilizado? Quem o escolheu?
7. Como o professor lida com o erro? Como distribui a palavra, os instrumentos e o tempo de fala?
8. Que traços de tendências pedagógicas (Cap. 14) são identificáveis?
9. Que mensagens do currículo oculto (Cap. 5) você identifica?
10. Como os estudantes reagem? Quem se engaja e quem se afasta? Que repertórios trazem espontaneamente?
11. Há estudantes com deficiência? Como participam? Há intérprete de Libras?

A.6 Unidade de saúde — roteiro específico

4. Que serviço é este e qual sua população adscrita? Que dados do território estão disponíveis na unidade?
5. Como se dá o acolhimento? Quem faz a primeira escuta e em que espaço (há privacidade)?
6. Qual o tempo médio de espera e o tempo médio de consulta observados?
7. A equipe é multiprofissional? Há reunião de equipe regular? Discutem-se casos?
8. Como o serviço se comunica com o usuário: linguagem, cartazes, orientações escritas? São compreensíveis?
9. Há Conselho Local de Saúde em funcionamento? Como a população participa?
10. Que ações de educação em saúde ocorrem? São prescritivas ou dialógicas?
11. Que barreiras concretas de acesso você observou (transporte, horário, fila, falta de insumo, acessibilidade)?

A.7 Território urbano — roteiro específico

- Delimite um trecho (uma quadra, uma rua, uma praça) e registre em planta ou croqui.
- **Usos e permanências:** quem está no espaço, em que horários, fazendo o quê? Há onde sentar e sombra?
- **Mobilidade:** as calçadas são contínuas, largas e acessíveis? Como são as travessias? Há transporte público?
- **Infraestrutura:** pavimentação, drenagem, iluminação, coleta de resíduos, abastecimento e esgotamento sanitário.
- **Edificações:** predominam construções com ou sem projeto? Há sinais de autoconstrução, ampliações, riscos estruturais?
- **Equipamentos públicos:** escola, UBS, praça, quadra, biblioteca, centro cultural — quais existem e a que distância?
- **Marcas de memória e de disputa:** monumentos, nomes de ruas, pichações, placas, muros, grades, dispositivos de hostilidade.
- **Legislação incidente:** zoneamento, ZEIS, área de preservação, situação fundiária.

A.8 Registro livre (todos os campos)

Descrição densa de uma cena significativa observada: o que aconteceu, quem estava envolvido, o que foi dito, o que você sentiu — **separando claramente descrição de interpretação.**

Anexo B — Estrutura sugerida do relatório de pesquisa in loco

- 1. Capa e folha de rosto** — instituição, curso, disciplina, autores, título, local e ano.
- 2. Introdução** (1 a 2 páginas) — contextualização do tema; problema de pesquisa formulado como pergunta; objetivo geral e específicos; justificativa (relevância acadêmica, social e pessoal); breve indicação da estrutura do texto.
- 3. Referencial teórico** (3 a 5 páginas) — discussão dos autores que sustentarão a análise. Recomenda-se selecionar de três a cinco referências centrais e articulá-las, em vez de acumular citações. **Todo autor citado no referencial deve reaparecer na análise.**
- 4. Metodologia** (1 a 2 páginas) — tipo de pesquisa (abordagem, objetivos, procedimentos); caracterização do campo; sujeitos participantes; instrumentos utilizados; período da coleta; procedimentos de análise; observância dos aspectos éticos (incluindo, quando aplicável, aprovação em CEP e conformidade com a LGPD).
- 5. Resultados e discussão** (4 a 8 páginas) — organizados **por categorias de análise**, não pela cronologia das visitas. Cada categoria deve conter: apresentação dos dados (excertos de observação, falas dos entrevistados, trechos de documentos); confronto com o referencial teórico; interpretação.
- 6. Considerações finais** (1 a 2 páginas) — retomada do objetivo; principais achados; limites do estudo; desdobramentos possíveis. **Não introduzir autores novos nesta seção.**
- 7. Referências** — conforme ABNT NBR 6023.
- 8. Apêndices e anexos** — roteiros elaborados pelo pesquisador (apêndices) e documentos obtidos no campo (anexos), incluindo termos de consentimento.

Critério	O que significa
Coerência	Problema, objetivos, metodologia e análise dialogam entre si
Fundamentação	Uso efetivo — não decorativo — do referencial
Densidade analítica	O texto interpreta, não apenas descreve
Rigor ético	Autorizações, anonimato, devolutiva, proteção de dados
Correção formal	Norma culta, ABNT, revisão

Anexo C — Modelos de planejamento

C.1 Plano de aula de Música alinhado à BNCC

Identificação — Escola: _____ · Professor(a): _____ ·
Turma/Ano: _____ · Componente: Arte — Unidade temática: Música — Duração: _____

18. Tema da aula

19. Objeto(s) de conhecimento (contextos e práticas / elementos da linguagem / materialidades / notação e registro / processos de criação)

20. Habilidade(s) da BNCC (código e descrição — EF15AR13 a EF15AR17 para anos iniciais; EF69AR16 a EF69AR23 para anos finais)

21. Objetivos específicos (verbos observáveis: identificar, executar, criar, comparar, registrar...)

22. Justificativa político-pedagógica — por que este conteúdo, com estes estudantes, neste contexto? (esta seção, ausente da maioria dos modelos, é o que torna o planejamento um ato consciente e não uma rotina burocrática)

23. Recursos necessários

24. Desenvolvimento (ver quadro abaixo)

25. Avaliação — critérios explícitos, instrumentos e forma de registro

26. Adaptações para inclusão — o que muda para garantir participação de todos

27. Referências e repertório utilizado

Momento	Tempo	Atividade	O que o professor faz	O que os estudantes fazem
Acolhida / aquecimento				
Problematização				
Desenvolvimento (apreciação, execução, criação)				
Sistematização				
Fechamento / avaliação				

C.2 Plano de aula de História ou de Língua Portuguesa

A estrutura é a mesma de C.1, substituindo os campos 2 e 3 por:

- **História:** unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade(s) da BNCC (padrão EF__HI__); fontes utilizadas (tipo, autoria, data, procedência); procedimento historiográfico mobilizado.
- **Língua Portuguesa:** prática de linguagem (leitura/escuta, produção, oralidade, análise linguística/semiótica); campo de atuação; gênero discursivo trabalhado; situação de produção (quem escreve, para quem, com que finalidade, em que suporte).

C.3 Plano de ação em saúde (projeto de intervenção no território)

17. **Identificação do serviço e do território** (população adscrita, perfil sociodemográfico e epidemiológico).
18. **Problema priorizado** e justificativa da priorização (critérios: magnitude, urgência, viabilidade, valor para a comunidade).
19. **Nós críticos** — causas sobre as quais é possível atuar.
20. **Objetivos e resultados esperados**, com indicadores.
21. **Ações, responsáveis, prazos e recursos** (incluindo articulação intersetorial).
22. **Participação** — como usuários e conselho local foram envolvidos na definição e no acompanhamento.
23. **Avaliação e devolutiva** — como e a quem os resultados serão apresentados.

C.4 Plano de atendimento em assistência técnica (ATHIS)

10. **Identificação da família e da situação fundiária** (posse, propriedade, regularização, risco).
11. **Levantamento** — medição, registro fotográfico, patologias construtivas, condições de salubridade (ventilação, insolação, umidade, esgotamento).
12. **Escuta do programa de necessidades** — quem mora, como usa, o que pretende, quanto pode investir, em que prazo.
13. **Proposta técnica** — partido, faseamento compatível com a capacidade de investimento, especificações e detalhes executivos.
14. **Orientação construtiva** — material entregue em linguagem acessível, com desenhos compreensíveis por quem vai executar.
15. **Acompanhamento e responsabilidade técnica** — RRT, visitas, ajustes.
16. **Encaminhamentos** — programas municipais, regularização, assistência social.

Anexo D — Banco de questões para debate, seminário e avaliação escrita

D.1 Unidade 1 — A Sociedade e a Educação (comum a todas as áreas)

12. Explique, com base em Durkheim, por que a educação é considerada um fato social. Que limites essa concepção apresenta do ponto de vista da teoria crítica?
13. Diferencie as teorias não críticas, crítico-reprodutivistas e histórico-crítica na classificação de Saviani, indicando o papel que cada grupo atribui à escola.
14. Como os conceitos de capital cultural e violência simbólica, em Bourdieu, ajudam a compreender a ideologia do “dom” em qualquer campo profissional?
15. Discuta a afirmação freireana de que não existe prática educativa neutra, aplicando-a a uma decisão concreta da sua área.
16. Analise a distinção entre modernidade e modernização e explique por que o Brasil é caso de modernização conservadora.
17. Com base em Adorno e Horkheimer, discuta os efeitos da indústria cultural sobre a escuta, a leitura e a formação da opinião. Que respostas pedagógicas são possíveis?
18. Compare as funções manifestas e latentes da escola, exemplificando cada uma a partir da sua área.
19. Explique os três domínios da educação em Biesta e discuta por que as artes e as humanidades tendem a ser marginalizadas em sistemas orientados por mensuração.
20. Diferencie educação formal, não formal e informal e classifique três práticas do seu campo.

D.2 Unidade 2 — A dimensão política na prática pedagógica e profissional

12. “Currículo é seleção, e toda seleção é política.” Sustente essa tese com base em Apple e Tomaz Tadeu da Silva.
13. Explique classificação, enquadramento e recontextualização em Bernstein, aplicando-os a uma prática observada.
14. O que é currículo oculto? Identifique três mensagens do currículo oculto em uma aula, em um serviço de saúde e em um espaço construído.
15. Reconstitua o argumento de Mendonça sobre a passagem do educador de intelectual a burocrata. Que evidências contemporâneas confirmam ou contestam essa tese?
16. Discuta o conceito de performatividade em Ball e seus efeitos específicos sobre componentes e serviços não avaliados por indicadores.
17. Explique a proposta de Giroux sobre o professor como intelectual transformador e confronte-a com as condições reais de trabalho que você conhece.
18. Qual a diferença entre educador musical, professor de instrumento, regente e oficineiro? Por que a distinção importa politicamente?

19. Analise a implementação das Leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016, apontando avanços e limites. Compare com a efetivação da Lei nº 11.888/2008 (ATHIS).
20. A polivalência no componente Arte é problema pedagógico, político ou ambos? Justifique com base em Penna e Figueiredo.
21. Explique o conceito de consciência histórica em Rüsen e diferencie os quatro tipos de narrativa histórica.
22. Com base em Pollak e Nora, discuta a relação entre memória oficial, memórias subterrâneas e lugares de memória em uma cidade que você conhece.
23. Explique a distinção entre alfabetização e letramento em Magda Soares e discuta suas implicações políticas.
24. Discuta o preconceito linguístico como forma de violência simbólica, articulando Bagno e Bourdieu.
25. Explique o modelo de determinantes sociais da saúde e discuta suas consequências para a conduta clínica.
26. Diferencie tecnologias leves, leve-duras e duras em Merhy e discuta o predomínio das tecnologias duras no modelo hegemônico.
27. Explique o quadrilátero da formação em saúde (Ceccim e Feuerwerker) e aplique-o ao seu curso.
28. Explique o conceito de direito à cidade em Lefebvre e discuta sua efetivação por meio dos instrumentos do Estatuto da Cidade.
29. Com base em Maricato e Villaça, explique por que a informalidade urbana não é falha, mas condição de funcionamento do mercado imobiliário brasileiro.

D.3 Unidade 3 — Academia e realidade socioeconômica

- Caracterize a estrutura da Educação Básica brasileira e discuta os efeitos do regime de colaboração sobre a oferta nas áreas menos avaliadas.
- Compare as pedagogias liberais e progressistas na classificação de Libâneo, indicando como cada uma se manifesta na sua área.
- Escolha dois métodos ativos da educação musical e discuta suas possibilidades e limites em uma escola pública brasileira.
- Explique a organização do componente Arte na BNCC e analise criticamente a formulação da habilidade EF69AR16.
- Explique a organização de Língua Portuguesa por práticas de linguagem e campos de atuação, e discuta a relevância política do campo de atuação na vida pública.
- Analise as Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina e discuta o significado do eixo Educação em Saúde no perfil do egresso.
- Analise as Diretrizes Curriculares Nacionais de Arquitetura e Urbanismo à luz da Lei nº 11.888/2008.
- A BNCC é instrumento de equidade ou de padronização? Construa argumentos para os dois lados e posicione-se.

- Justifique a importância da pesquisa para o profissional da ponta, com base em Stenhouse, Lüdke e André e Tardif.
- Diferencie estudo de caso, pesquisa-ação e etnografia, indicando um problema de pesquisa adequado a cada um.
- Discuta a curricularização da extensão (Resolução CNE/CES nº 7/2018) à luz de *Extensão ou comunicação?*, de Paulo Freire.
- Elabore uma proposta interdisciplinar e contextualizada para uma instituição do seu município, explicitando como ela evita a folclorização e a subordinação de um campo a outro.

Glossário

- **Aparelho Ideológico de Estado (AIE)** — em Althusser, instituições que asseguram a reprodução das relações de produção pela via da ideologia, e não da força; a escola é o AIE dominante nas sociedades capitalistas maduras.
- **Arbitrário cultural** — em Bourdieu e Passeron, o conjunto de significados culturais de um grupo social que a escola impõe como cultura legítima e universal.
- **ATHIS** — Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social; direito assegurado pela Lei nº 11.888/2008 às famílias de baixa renda.
- **Capital cultural** — recursos culturais incorporados, objetivados ou institucionalizados que conferem vantagem escolar a quem os possui.
- **C(L)A(S)P** — modelo de Swanwick que organiza a atividade musical em composição, apreciação e execução, tendo literatura e técnica como suportes.
- **Clínica ampliada** — em Gastão Wagner de Sousa Campos, ampliação do objeto da clínica da doença para o sujeito em seu contexto, sem perda de rigor técnico.
- **Colonialidade** — permanência de hierarquias coloniais de poder, saber e ser após o fim formal do colonialismo.
- **Consciência histórica** — em Rüsen, operação mental que articula experiência do passado, interpretação do presente e expectativa de futuro para orientar a vida prática.
- **Currículo oculto** — conjunto de aprendizagens não declaradas, transmitidas pela organização e pelas relações institucionais.
- **Determinantes sociais da saúde** — condições sociais, econômicas, culturais e ambientais que explicam a maior parte das diferenças de saúde entre grupos populacionais.
- **Direito à cidade** — em Lefebvre, direito de participar da produção do espaço urbano, e não apenas de acessar o que a cidade já oferece.
- **Educação permanente em saúde** — formação no trabalho, a partir dos problemas do trabalho, com participação da equipe (Ceccim, Feuerwerker).
- **Enquadramento** — em Bernstein, grau de controle sobre seleção, sequência, ritmo e critérios da comunicação pedagógica.
- **Gêneros do discurso** — em Bakhtin, formas relativamente estáveis de enunciado, socialmente constituídas, com tema, estilo e construção composicional próprios.
- **Habitus** — sistema de disposições duráveis incorporadas que orienta percepções, gostos e práticas.
- **Hegemonia** — em Gramsci, direção intelectual e moral exercida por um grupo social mediante consenso, e não apenas coerção.
- **Indústria cultural** — em Adorno e Horkheimer, produção cultural organizada segundo a lógica industrial, com padronização e pseudoindividualização.
- **Letramento** — em Magda Soares, uso social competente da leitura e da escrita em práticas situadas, distinto da alfabetização e a ela indissociável.
- **Lugares de memória** — em Nora, cristalizações materiais ou simbólicas de uma memória que deixou de ser vivida espontaneamente.

- **Memórias subterrâneas** — em Pollak, memórias excluídas da narrativa oficial que sobrevivem em redes familiares e comunitárias.
- **Musicking (musicar)** — em Small, a música entendida como atividade social e relacional, e não como objeto.
- **Paisagem sonora (soundscape)** — em Schafer, o ambiente sonoro considerado como campo de estudo, escuta e criação.
- **PCK (conhecimento pedagógico do conteúdo)** — em Shulman, saber específico que permite transformar o conteúdo em objeto ensinável.
- **Performatividade** — em Ball, regime de governo que orienta as práticas por metas, indicadores e exposição de resultados.
- **Práxis** — unidade entre ação e reflexão transformadora.
- **Proletarização** — perda de controle do trabalhador sobre a concepção e a execução de seu próprio trabalho.
- **Recontextualização** — deslocamento e transformação de um conhecimento ao passar de seu campo de produção para o campo pedagógico.
- **Responsabilidade social das escolas médicas** — em Boelen (OMS), dever de a instituição responder às necessidades prioritárias de saúde da população.
- **Semiformação** — em Adorno, formação convertida em acúmulo de informação e signo de distinção, sem experiência formativa.
- **Subjetivação** — em Biesta, domínio educacional relativo à constituição do sujeito capaz de agir com independência.
- **Tecnologias leves, leve-duras e duras** — em Merhy, classificação do trabalho em saúde segundo o predomínio do vínculo e da escuta, dos saberes estruturados ou dos equipamentos e normas.
- **Violência simbólica** — imposição dissimulada de significados como legítimos, reconhecida como tal pelos próprios dominados.
- **ZEIS** — Zonas Especiais de Interesse Social; instrumento do Estatuto da Cidade que destina áreas urbanas à habitação de interesse social.
- **Zona de desenvolvimento proximal** — em Vygotsky, distância entre o que o sujeito realiza autonomamente e o que realiza com mediação.

Referências

As referências abaixo seguem a ABNT NBR 6023. Os endereços eletrônicos indicados correspondem a fontes oficiais ou a repositórios institucionais de acesso aberto, verificáveis pelo leitor.

Fundamentos sociológicos, filosóficos e curriculares

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARNSTEIN, Sherry R. A ladder of citizen participation. **Journal of the American Institute of Planners**, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>.
- GIARETA, Paulo Fioravante; MENEGHEL, Stela Maria. A dimensão política na prática pedagógica da formação de professores no Ensino Superior. **Anais do EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/763_653.pdf.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/>.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. O educador: de intelectual a burocrata. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 58, jul. 1997.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UnB, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Educação musical

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas>.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2009.

ELLIOTT, David J. **Music matters**: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical no século XX: métodos tradicionais. In: JORDÃO, G. et al. (orgs.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados, 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana (orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, 2003.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. Tese (Doutorado em Música) — UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br>.

MORAES, Ana Beatriz Vitoriano de et al. A importância do educador musical e sua influência na educação infantil. **Acta Científica**, Engenheiro Coelho, SP, p. 15-22, 1º sem. 2017.

MÜLLER, Vânia Beatriz. A música é, bem dizer, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, 2004.

- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, 2004.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.
- ROCHA, José Leandro Silva. Educador musical: desafios e perspectivas para a formação docente. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)**, 2014.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SMALL, Christopher. **Musicking**: the meanings of performing and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.
- SOUZA, Jusamara (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Ensino de História, memória e historiografia

- ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph>.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br>.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história — fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

Linguagem, letramento e ensino de Língua Portuguesa

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

Educação médica, saúde coletiva e determinantes sociais

- AROUCA, Sérgio. **O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- BARROWS, Howard S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1986.
- BOELEN, Charles; HECK, Jeffery E. **Defining and measuring the social accountability of medical schools**. Geneva: World Health Organization, 1995. Disponível em: <https://iris.who.int>.
- BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/>.
- CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Saúde Paideia**. São Paulo: Hucitec, 2003.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/>.

COMISSÃO PARA OS DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE (CSDH/OMS). **Redução das desigualdades no período de uma geração**: igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2010. Disponível em: <https://iris.who.int>.

FLEXNER, Abraham. **Medical education in the United States and Canada**: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: Carnegie Foundation, 1910.

HAFFERTY, Frederic W. Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. **Academic Medicine**, v. 73, n. 4, p. 403-407, 1998.

MENDES, Eugênio Vilaça. **As redes de atenção à saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011. Disponível em: <https://iris.paho.org>.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa**. Genebra: OMS, 2010. Disponível em: <https://iris.who.int>.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular e a atenção à saúde da família**. São Paulo: Hucitec, 1999.

Arquitetura, urbanismo e produção do espaço

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil**: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FERRO, Sérgio. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula. The paradox of participation: a case study on urban planning in favelas and a plea for autonomy. **Bulletin of Latin American Research**, v. 31, n. 2, p. 160-173, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Paris: Anthropos, 1974. [Trad. bras. em circulação acadêmica.]

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares**: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. **Quando a rua vira casa**: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. Rio de Janeiro: FINEP/IBAM, 1985.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2007.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP, 2001.

Metodologia da pesquisa

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Legislação, documentos normativos e fontes de dados

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde e o funcionamento dos serviços correspondentes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001** (Estatuto da Cidade). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.888, de 24 de dezembro de 2008**. Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11888.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010**. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo; cria o CAU/BR e os CAUs. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12378.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013**. Institui o Programa Mais Médicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12871.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ces-2010>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ces-2014>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 26 de março de 2021**. Altera dispositivos das Resoluções CNE/CES nº 2/2019 e nº 2/2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de julho de 2025**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/outubro-2025/rces003_25.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012; Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponíveis em: <https://conselho.saude.gov.br>.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**: notas estatísticas e sinopses. Brasília: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

Sobre os autores

Maria Jucilene Silva Guida de Sousa (autoria principal e organização) — Doutora; docente do Curso de Música — Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Paulo VI, vinculada ao Departamento de Artes e Educação Física (DAEF), Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN). Responsável pelo componente curricular **Prática Curricular na Dimensão Político-Social** (ASL1E25 — 135h). Concebeu, organizou e redigiu a estrutura geral da obra, a Parte I e os capítulos relativos à educação musical, ao currículo e à formação docente.

Claudio Guida de Sousa — Graduado em Psicologia e Psicanalista; Graduado em História e em Direito; Mestre em Educação e Mestre em Direito. Colaborou na redação dos capítulos relativos aos fundamentos sociológicos e psicossociais da aprendizagem, ao ensino de História, à memória e à dimensão jurídico-normativa do direito à educação, à saúde e à cidade.

Conceição de Maria Silva de Andrade — Graduada em Letras Português/Inglês; Graduada em Pedagogia; Graduada em Recursos Humanos; Especialista em Psicopedagogia, em Libras e em Práticas Docentes. Colaborou na redação dos capítulos relativos ao ensino de Língua Portuguesa, aos letramentos, à acessibilidade linguística e à educação bilíngue de surdos, bem como nos instrumentos de planejamento e avaliação.

Hanne Lise Silva Guida — Graduanda em Medicina. Colaborou na redação dos capítulos relativos à formação médica, ao Sistema Único de Saúde, aos determinantes sociais da saúde, ao currículo oculto na educação médica e às propostas de ação e roteiros de campo em serviços de saúde.

Hada Lise Silva de Sousa Lima — Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UEMA); Pós-graduada em Arquitetura e Design de Interiores; Especialista em Paisagismo e Iluminação; Especialista em Arquitetura Comercial. Colaborou na redação dos capítulos relativos à Arquitetura e ao Urbanismo, ao direito à cidade, à assistência técnica para habitação de interesse social, à acessibilidade do ambiente construído e aos roteiros de leitura de território.

Esta obra foi produzida no âmbito do componente curricular **Prática Curricular na Dimensão Político-Social** (ASL1E25) do Curso de Música — Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, como material de estudo, aprofundamento teórico e apoio às atividades de pesquisa in loco previstas no programa da disciplina, em versão ampliada para uso compartilhado com os cursos de História, Letras — Língua Portuguesa, Medicina e Arquitetura e Urbanismo.

Esta obra propõe uma leitura interdisciplinar das relações entre educação, sociedade e política, evidenciando que currículos e práticas profissionais são atravessados por escolhas, valores e disputas sociais. Articulando Música, História, Língua Portuguesa, Medicina e Arquitetura e Urbanismo, aproxima fundamentos teóricos das realidades educacionais, sanitárias e urbanas.

Ao integrar formação crítica, pesquisa, extensão e prática curricular, oferece instrumentos para compreender desigualdades e refletir sobre o papel social dos diferentes profissionais.

Mais que transmitir conhecimentos, convida o leitor a reconhecer a dimensão político-social de suas escolhas e a construir práticas profissionais conscientes, dialógicas e transformadoras.

ISBN 978-65-84364-60-8

