

Discursos sobre a base nacional comum curricular na educação musical

Olga Alves de Oliveira (UNIRIO) olgaalvez@gmail.com

Silvia Sobreira (UNIRIO) silvia.sobreira@unirio.br

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de refletir como a área da educação musical vem significando uma das mais recentes políticas curriculares do Brasil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, formada pelos documentos curriculares aprovados nos anos de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), estabeleceu o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros no âmbito oficial, o que provocou mudanças no contexto das políticas educacionais dos sistemas de ensino. Tendo como base uma revisão de literatura feita na área, o trabalho discorre sobre alguns discursos encontrados, quais sejam: a BNCC como prescrição da prática, como uma política estabelecida pacificamente, como forma de controle das práticas pedagógicas e como meio de legitimação (ou não) da música no currículo escolar brasileiro. Tais análises se fundamentam numa visão discursiva das políticas de currículo e nos mostram que a contínua disputa pela significação pode colocar em xeque discursos por ora hegemônicos.

Palavras-chave: BNCC; políticas curriculares; educação musical.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de discutir como a área da educação musical vem refletindo sobre a mais recente política curricular brasileira, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC pretende orientar a elaboração ou adaptação dos currículos dos sistemas de ensino brasileiros e, apesar de ela normalmente ser referida como um documento único, é necessário frisar que foram 2 (dois) documentos homologados em datas diferentes: um em 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017); outro em 2018, para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018). Tal divisão, não prevista nas versões preliminares do documento, é um exemplo dos inúmeros confrontos pelos quais a política passou ao longo de seu processo de elaboração desde 2014, quando começou a ser discutida com maior ênfase no governo da então presidente Dilma Rousseff (Oliveira & Sússekind, 2018). Acredita-se, dessa forma, ser

importante refletir acerca de como essas disputas pela significação do documento vêm sendo realizadas pela área da educação musical, por meio de suas produções acadêmicas.

A partir de uma perspectiva laclauiana, compreende-se o discurso como uma “totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (Laclau, 2004, p. 15), no qual há significantes flutuantes que são parcialmente definidos por lutas pelas suas significações. Esse processo político, que fixa temporariamente um significante a um significado, é o que se entende como hegemonia. Assim, por meio da revisão bibliográfica realizada sobre o tema, neste trabalho, serão abordados os discursos presentes nas publicações da área em busca de traços hegemônicos.

Para isso, foi realizada uma revisão de literatura, a qual é responsável por fornecer uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado, pois permite identificar visões, metodologias e tendências epistemológicas utilizadas no campo em questão, a relacionar recentes e antigos achados de pesquisas (Boote & Beile, 2005). A revisão deste artigo foi realizada por meio do *site* Amplificar, um banco de dados que indexa trabalhos da área de música em âmbito nacional e que tem atualmente cerca de 10 (dez) mil textos, entre periódicos, anais de eventos, dissertações e teses. O site oferece uma forma mais fácil de localizar trabalhos advindos de diversas fontes, contudo apresentou alguns desafios, como o fato de levar certo tempo para atualizar os trabalhos do ano anterior ao corrente ano na base de dados. Isso fez com que o recorte de tempo utilizado na revisão tenha sido de 2013 até 2021. Decidiu-se não prolongar a data de início da busca para 2011 para cobrir uma década, porque as discussões em relação à BNCC começaram com mais vigor nos anos de 2014 e 2015.

Outro desafio foi em relação a determinado periódico da área (Música na Educação Básica), cujos artigos disponíveis no site são relativos apenas ao ano de 2022. Por se acreditar que o periódico é relevante para a área, principalmente por ter uma proposta de se voltar às experiências pedagógicas na educação básica, decidiu-se realizar a busca diretamente em seu site, cobrindo os volumes de 2013 até 2021. O levantamento foi realizado por meio de uma busca pelas palavras-chave “bncc” e “base nacional” ao longo do texto de todos os artigos das revistas, nas quais foram encontrados 3 (três) artigos que abordavam a BNCC.

Quanto ao levantamento realizado pelo Amplificar, optou-se por usar a busca oferecida no site na categoria palavras-chave e referências, para incluir trabalhos que por

acaso não trouxessem como palavras-chave os termos buscados. Os termos buscados nos 2 (dois) sistemas de pesquisa do site Amplificar foram “bncc”, “base nacional” e “base nacional comum”. Só a busca pelo termo “base nacional” incluiu 225 (duzentos e vinte e cinco) trabalhos; por isso, precisou-se fazer uma primeira seleção de textos, a partir da qual foram lidos os títulos e os resumos de todos eles. Foram excluídos dessa primeira lista os trabalhos que se repetiam, os trabalhos de outras áreas que não da educação musical (como performance, musicologia entre outras), e, se sendo de outras áreas da música, não tratassem de políticas curriculares. Depois desse primeiro momento, foram selecionados aqueles que tinham no corpo do texto os termos buscados (BNCC, base nacional, base nacional comum). Textos que continham uma citação muito passageira ou que tinham os termos, mas se referindo a outros documentos, não foram incluídos.

Desse modo, contando-se a busca no Amplificar e na Revista Música na Educação Básica, a lista final conteve 16 (dezesesseis) trabalhos. Eles foram inicialmente agrupados em 3 (três) grupos, quais sejam: os que têm a BNCC como centro da discussão (Camargo, 2018; Costa, 2021; Fischer et al., 2016; França, 2021; Mião & Lima, 2020; Santos, 2019; Silva, 2021; Torres & Matos, 2021); os que abordam a política de forma relevante, mas sem ser central (Cunha & Lima, 2020; Lopes, 2018; Oliveira, 2021); e os que a trazem de forma pontual, mas significativa (Biazon, 2021; Costa, 2017; Grings, 2020; Sardá, 2017; Werner, 2017). Vale destacar que se entendem tais agrupamentos, assim como o agrupamento por discursos realizado ao longo do trabalho, como parte de uma interpretação discursiva, que surge como um meio de possibilitar a própria construção de análise desenvolvida neste trabalho, e não como uma forma última de classificação (Gigante, 2021, p. 28).

Apesar de os trabalhos sobre o tema se intensificarem nos últimos anos – 3 (três) em 2020 e 6 (seis) em 2021 –, considera-se que o número ainda é tímido, levando-se em consideração a relevância que as discussões têm para a área da educação. Chama a atenção, por exemplo, os poucos trabalhos encontrados nos principais periódicos direcionados à educação musical, que são as Revistas da ABEM e a Revista Música na Educação Básica: foram 2 (dois) na primeira e 3 (três) na segunda. Mesmo assim, esses 2 (dois) periódicos foram os que concentraram as publicações encontradas – 5 (cinco) dos 8 (oito) trabalhos encontrados –, sendo o periódico o gênero mais usado para a divulgação dos trabalhos sobre o tema.

Discursos da BNCC na educação musical e alguns traços hegemônicos

O primeiro discurso que abordamos é a *BNCC como prescrição da prática*, como uma política que guia as experiências em sala de aula, e o professor, por sua vez, como último receptor. É possível ver rastros desse discurso quando França (2021) desenha o percurso da BNCC: a política depois de estabelecida, chega às universidades, na formação dos professores e ofertas de disciplinas, nas pesquisas realizadas; movimentando o mercado editorial com a produção do material didático; vai às escolas regulares, que seria o “destino principal de todos esses esforços”, sendo modelada pelas disposições estaduais, municipais, pela criação do projeto político pedagógico de cada escola, pelo planejamento da equipe e, finalmente, passando pelos ajustes dos professores (França, 2021, p. 33). Apesar do professor aparecer apenas nessa última instância da política, é importante destacar que a autora não vê essa “recepção” de forma passiva, uma vez que entende que a ação e a leitura não submissas dos professores são parte fundamental desse processo.

Mesmo diante de inúmeras críticas às inconsistências contidas no documento, França (2021) propõe uma atividade musical com uma lista de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e “habilidades” da BNCC que a proposta poderia desenvolver. O trabalho de Luana Oliveira (2021), que trata sobre uma atividade de criação de *playlists* com alunos no âmbito da educação do campo, também relaciona sua atividade com competências e habilidades do documento para o Ensino Médio. Luana Oliveira (2021, p. 180) afirma ainda que, “em acordo com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular”, um trabalho consistente com música poderia ser desenvolvido a partir da experiência proposta.

Tal movimento de relacionar as práticas pedagógicas em sala de aula com as competências e habilidades da BNCC, também visto em algum grau no artigo de Costa (2021), traz à tona o uso da BNCC como currículo, e não como um documento que orientaria os sistemas de ensino, redes escolares e instituições de ensino, função esta que consta de seu próprio texto (Ministério da Educação, 2018, pp. 5; 8). Macedo (2018), afirma que uma das críticas feitas ao documento no seu processo de elaboração era a de que ele reduziria o currículo a uma lista de competências, o que fez com que o MEC, posteriormente, tenha incorporado essa distinção de forma explícita no texto da Base ao longo das versões apresentadas à sociedade. Contudo, o discurso não se limita ao que está estritamente escrito, e as formas de ler uma política são marcadas por redes de poder, que constroem sentidos por

um lado e realçam sentidos por outro. O que se quer dizer é que, por mais que se diga oficialmente o contrário, a Base acaba sendo também currículo.

A fusão da BNCC com o currículo do professor e entendê-la como direção da prática subentendem ainda certa visão linear e estática das políticas, que não considera a complexidade que envolve empresas, partidos políticos, órgãos do estado, acadêmicos de referência, grupos profissionais etc., algo que continua mesmo depois de seu estabelecimento. A imagem tentadora de uma BNCC que parece ter sido feita por “tecnocratas”, algo evocado no artigo de Silva (2021, p. 2), simplifica o multidimensional processo de elaboração da política, que foi e é bastante disputado. Em quase todos os artigos vistos, excetuando-se o trabalho de Santos (2019) e Lopes (2018), em maior ou menor grau, percebe-se essa visão.

No artigo de Torres e Matos (2021, p. 17), por exemplo, ao mencionarem as relações entre a BNCC e as políticas estaduais, expressões como “mediação”, “pontos de contato”, “buscar formas de alinhar as práticas pedagógicas em sala às proposições curriculares institucionais” trazem um significado mais próximo à ideia de adequação ao currículo que já está posto. Isso faz com que escapem da percepção dos referidos autores os inúmeros embates sobre o currículo que ainda continuam: no trabalho citado, a mudança nos significantes “competências” da BNCC para “direitos de aprendizagem” no Referencial Curricular Paranaense faz com que sejam tratados pelos autores como equivalentes (Torres & Matos, 2021, p. 8). De fato, os termos trazem suas similaridades, mas a mudança realizada pelo Referencial Curricular Paranaense – um movimento inverso do que foi realizado pela BNCC, que nas primeiras versões trazia os direitos de aprendizagem em seu corpo – revela que os 2 (dois) significantes se entrelaçam a visões políticas díspares, e que essa disputa pela significação da Base continua permanentemente.

Observa-se, da mesma forma, que as pesquisas até aqui relatadas, com as devidas exceções já destacadas, trazem uma posição plácida em relação à BNCC quanto à sua instituição como política curricular. Desse modo, afirma-se que a *BNCC como política pacífica* é um discurso hegemônico nos trabalhos analisados, mesmo nas entrelinhas. Quando se lê em França (2021, p. 34) que o próprio documento se coloca apenas como “um arranjo possível”, e que isso “implica reconhecer que haja outras possibilidades de arranjo”, recorda-se que essa política foi se articulando com pesados investimentos (Macedo, 2018) e

que pode se relacionar com outras políticas locais de certa intenção de controle da prática dos professores para estabelecer “a” forma de arranjo.¹

Em outros trabalhos, independentemente de uma visão mais crítica ao documento, tem-se também a repetição sem maiores questionamentos de alguns discursos da BNCC, como o de orientação dos currículos dos sistemas de ensino (Camargo, 2018; Grings, 2020, p. 25), notando como a música se encaixaria dentro do componente Arte (Werner, 2017, p. 24); a afirmação de que a Base norteia “os conteúdos curriculares da Educação Básica brasileira, de forma democrática e igualitária” (Torres & Matos, 2021, p. 3); e que as versões preliminares da BNCC receberam milhares de contribuições (Fischer et al., 2016, p. 3).

Os sentidos de uma BNCC elaborada de forma pacífica, até democrática, ocorre algumas vezes em uma articulação discursiva com a previsibilidade legal da BNCC, o que fundamentaria, assim, sua existência. Essa relação está presente em 6 (seis) dos 16 (dezesesseis) trabalhos analisados sobre o tema, como em Cunha e Lima (2020, p. 93), Fischer et al. (2016, p. 2), Mião e Lima (2020, pp. 65-66), Sardá (2017, p. 97), Torres e Matos (2021, p. 3) e Werner (2017, p. 24). Há referência à Constituição de 1988 e ao Plano Nacional da Educação, porém a citação mais comum é a do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz a seguinte diretriz: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]”.

Tal articulação discursiva com a legislação brasileira, que é firmada também na própria BNCC (Ministério da Educação, 2018, pp. 7-11), dá ares de inevitabilidade à base, como se justificasse toda a sua empreitada de elaboração. Contudo, já havia outras políticas curriculares que poderiam passar por uma ideia de “base curricular”, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e, em alguma medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os níveis de ensino. É possível ver em outros trabalhos da área, como o de Ferreira (2018, p. 55), a significação dos PCN como “base comum”, já que o trabalho foi realizado no período de homologação da BNCC. Oliveira e Sússekind (2018, p. 56), ao relatarem o começo das discussões sobre a BNCC, ainda em 2014, afirmam que uma

¹ Tal pensamento consta do artigo de O. A. de Oliveira e S. Sobreira, intitulado: Professores de música e BNCC: diálogos entre políticas e práticas, em vias de ser publicado nos anais do 5º Congresso da ABEM, realizado em 2023.

de suas discordâncias à criação de uma base era de que as DCN estavam vigentes e que precisariam de mais tempo para serem avaliadas e reformuladas.

O terceiro discurso que destacamos é o da *BNCC como política de controle*, que está relacionada com a forma que a normatividade da política é percebida pelos autores. No artigo de Mião e Lima (2020), cujo foco é a teoria desenvolvimental de Vigotski e o ensino de música na educação infantil, a normatividade é trazida como elemento importante para a BNCC ser tratada como elo para a discussão do tema. Assim, assume-se no texto que não há a pretensão de realizar uma análise crítica da política curricular, justificando-se a escolha da BNCC “por se tratar de um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Mião & Lima, 2020, p. 65).

Entende-se que isso pode traduzir o anseio pela norma de uma área que lida com uma, por vezes, desconcertante liberdade ao pensar sua prática na escola, desde que se apresentava na forma de “educação artística” nos currículos escolares brasileiros. Como afirmado por Penna (2001, p. 48), ainda quando analisava os PCN, essa liberdade vista pelo professor de música seria:

[uma] faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir. Conforme depoimentos que nos têm chegado, mesmo professores com formação na área, responsáveis e dedicados, podem se sentir, ao iniciar o exercício profissional, inseguros sobre “o que dar para cada turma”, sendo impelidos a buscar apoio em livros didáticos para o planejamento de aulas.

Acredita-se, também por esse percurso histórico da área, que é possível encontrar, da mesma forma, algumas observações no tocante ao documento ser “genérico” demais, algo visto no trabalho anteriormente citado de Torres e Matos (2021, p. 14), no qual os autores enxergam como um “avanço significativo” o fato de que o Referencial Curricular Paranaense traz mais direcionamentos para a prática pedagógica em relação à BNCC. No entanto, precisa-se considerar que, quanto mais diretiva é a política curricular, mais controladora da prática pedagógica ela se torna: é a autonomia dos professores que é usada como moeda de troca. Essa tal falta de referências e a incerteza que muitos desses profissionais sentem quando se deparam com a sala de aula, como afirmado por Del-Ben e Pereira (2019),

apontam, na verdade, para uma não consolidação de um pensamento curricular voltado para a educação básica.

Contudo, a maioria dos trabalhos que trazem o discurso da BNCC como controle, fazem-no com discordâncias veementes. O trabalho de Silva (2021) analisa criticamente a música na BNCC e sua viabilização nas escolas, considerando, principalmente, o aspecto da cultura regional. Dessa maneira, a BNCC é significada como “instrumento de dominação” e potencializadora das desigualdades (Silva, 2021, p. 2), que não abre suficiente espaço para as particularidades das instituições de ensino e das culturas regionais, o que a fragiliza como documento orientador dos currículos dos sistemas de ensino.

Destaca-se ainda o trabalho de Santos (2019), já bastante citado na área quando se trata da BNCC, no qual o autor questiona a Base para o Ensino Médio, inserindo-a em um complexo contexto histórico, social e político do pós-golpe institucional que tirou a presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016. Com posicionamento político claro, Santos (2019, p. 56) reitera que a BNCC para o Ensino Médio aprofunda desigualdades, é obscurantista e “submissa à lógica das competências e nas avaliações de larga escala”. O autor marca também os papéis das associações profissionais nesse embate, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e o Fórum Latino-americano de Música (FLADEM), citando encontros realizados e documentos gerados no processo (Santos, 2019, p. 66).

Compartilhando da mesma perspectiva epistemológica crítica, há a investigação de Josiane Lopes (2018), que tem o objetivo de, a partir da visão dos professores, compreender como a música está inserida na estrutura curricular do componente Arte nos institutos federais brasileiros com ensino médio integrado. Sua pesquisa foi atravessada pelas mudanças curriculares trazidas pela BNCC e pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (a Lei da Reforma do Ensino Médio), dentre as quais a autora destaca a relação simbiótica entre esses dois documentos. Josiane Lopes (2018) não alcançou na época a homologação do texto final da BNCC para o Ensino Médio, contudo, fazendo coro com o que comentavam outros estudiosos, já adiantava inúmeras dificuldades do documento que se está, de fato, vendo se concretizarem: a diminuição de carga horária de disciplinas nas escolas para abarcar os itinerários formativos; a flexibilização do currículo sem muita clareza de como está sendo realizada; a pseudoescolha do currículo pelos alunos, uma vez que as escolas e os sistemas de ensino têm preeminência nesse papel de oferta de itinerários formativos, dentre outros elementos (Lopes, 2018, pp. 52-53).

Como último discurso, tem-se o da *BNCC como garantia (ou não) da música no currículo escolar*. Segundo o que Del-Ben e Pereira (2019, p. 191) consideram, uma política nacional como a BNCC pode ser vista como possibilidade de “construir consensos”, um momento de pensar o ensino da música na escola em um campo que ainda lida com uma forte tradição do ensino especializado. Além disso, pode ser compreendida ainda como uma oportunidade de garantir o espaço curricular da música, espaço este disputado pelas demais áreas que fazem parte do componente Arte nas escolas brasileiras, quais sejam: artes visuais, dança e teatro, como consta da Lei nº 13.278/2016. Nesse sentido, procurando destacar a importância de se trabalhar com a música na educação brasileira, há o trabalho de Costa (2021) sobre possibilidades pedagógico-musicais para o desenvolvimento do processamento auditivo central, que tem a BNCC como ponto de partida. Apesar de defender que a música seja vista por seus “contornos próprios” dentro da Educação Infantil e que ela não seja reduzida a algo apenas auxiliar nessa fase de ensino (Costa, 2021, p. 10), a autora traz a música como importante recurso para o desenvolvimento comunicativo da criança, demonstrando, assim, as “potencialidades dos professores de música nessa etapa de ensino” por meio da BNCC e seus campos de experiência (Costa, 2021, p. 1).

De forma parecida, a pesquisa de Mião e Lima (2020, p. 65) traz como objetivo primeiro do texto “demonstrar a importância do ensino musical para o desenvolvimento integral de crianças, seja ele psíquico, corporal, cognitivo, estético ou sociológico”. Assim, os autores enxergam indícios do reconhecimento da música no documento, bem como também usam o aporte teórico vigotskiano para defenderem que: “a partir desse relato fica notório (sic) a necessidade de implantarmos um ensino musical que se estenderá desde a fase infantil até a educação básica” (Mião & Lima, 2020, p. 64). Para uma área que passou por muitas transformações no âmbito das políticas educacionais, que viu sua legislação principal – a Lei nº 11.769/2008 – ser revogada nos últimos anos, utilizar a BNCC como apoio para a presença da música nas escolas é uma articulação que já foi, inclusive, utilizada pelas associações de professores das áreas artísticas (Oliveira, 2018, p. 60).

Da mesma forma que a BNCC pode ser significada como meio de legitimar a presença da música, ela pode ser significada de forma contrária, como em alguns trabalhos encontrados: tanto para Silva (2021, pp. 6; 10) quanto para Biazon (2020), tanto a BNCC quanto a Lei nº 13.278/2016 significam o componente curricular Arte como polivalente, não garantindo, dessa forma, um espaço ocupado com qualidade pela música na escola. Já a

investigação de Cunha e Lima (2020) também parte desse entendimento da BNCC e das leis, mas a faz de forma diferente e ilustra como a política curricular é palco de contínuas lutas.

Primeiramente, a investigação em si parece não escapar de uma visão estática das leis e políticas já tratadas anteriormente, uma vez que afirma que a “realidade implantada pela LDB n. 9394/96 segue até hoje em todo território brasileiro, com mutações de carga horária e na maneira como é ministrada” (Cunha & Lima, 2020, p. 90). Entende-se, partindo-se da perspectiva discursiva, que as leis não “implantam” a realidade sem serem, da mesma forma, atingidas (as “mutações” são só o corriqueiro, acontecendo na desconformidade habitual da vida). Para além disso, as autoras fazem uma trajetória histórica das leis que atuam na educação como um meio de refletirem sobre as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, tendo em vista sua melhora e “adequação” aos “ordenamentos”.

Seguindo uma direção oposta ao entendimento hegemônico da área da música, as autoras significam a Arte numa leitura polivalente, afirmando de maneira categórica que, segundo o que consta da própria LDB, Lei nº 9.394/1996, as “artes deveriam integrar a matriz curricular das escolas de educação básica, mas sob uma perspectiva polivalente” (Cunha & Lima, 2020, p. 79). Desse modo, as autoras articulam tal “exigência legal” para defender uma visão “interdisciplinar” da formação de professores, como forma de evitar sua incoerência com as leis da educação básica, uma vez que a formação acontece de forma específica (Cunha & Lima, 2020, p. 92). Ressalta-se o significativo “interdisciplinar”, que substitui elegantemente a “polivalência”, pois “retira desse termo o seu sentido pejorativo” construído historicamente nas áreas das artes, como afirmam as próprias autoras (Cunha & Lima, 2020, p. 101).

Nesse sentido, a BNCC reiteraria esse discurso e seria a mais nova “carta na manga” para as autoras, principalmente com a inclusão das “artes integradas” no documento, que figuram entre as áreas artísticas que fazem parte do componente Arte. As autoras, que significam a novidade das “artes integradas” de maneira positiva, enxergam-nas como “resultado de um processo histórico-cultural no qual as artes se aproximam e passam por diferentes processos de confluência e fusão, dando surgimento às chamadas linguagens artísticas híbridas” (Cunha & Lima, 2020, p. 93). As autoras defendem, portanto, que “a BNCC explicita de maneira muito clara a abordagem integradora das linguagens artísticas, sugerindo a não compartimentação destes conhecimentos tanto nas propostas para a Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental e Médio” (Cunha & Lima, 2020, p. 95).

Pode-se afirmar que o posicionamento hegemônico das áreas das artes é de que, com a LDB, Lei nº 9.394/1996, como ilustra a substituição do significante “educação artística”, contido na lei anterior, por “arte”, o ensino polivalente foi sendo contestado no âmbito da legislação brasileira. A BNCC para o Ensino Fundamental, no entanto, abriu mais suas margens em direção ao entendimento de uma prática polivalente do componente Arte, prática esta que até pouco tempo, tal qual afirmada por Santos (2019), parecia estar superada, ao menos nos discursos oficiais e acadêmicos.

Conclusão

Neste trabalho, viram-se alguns discursos construídos a partir de uma revisão bibliográfica na área da educação musical. Como maiores traços hegemônicos, aponta-se que os trabalhos vêm significando a BNCC como política linear e prescritiva, não notando a arena de disputas que ela tanto atravessou em seu processo de homologação quanto continua atravessando nas criações em sala de aula. Isso não quer dizer que os trabalhos defendam uma leitura submissa à BNCC, ou que não notem as possibilidades de ação dos professores diante da política, apenas que perceber as disputas intrínsecas das políticas pode oferecer outras possibilidades de interpretação e feitura delas.

A política significada pelos trabalhos como controle foi discutida tanto pelo viés da crítica e não aceitação quanto de certo desejo pela normatividade, levando-se em consideração a falta de tradição curricular voltada especificamente para a escola. Não obstante a ocorrência dessa dualidade de visões, a aceitação do controle como forma de lidar com as fragilidades da área da Educação Musical pode não ser um caminho profícuo, uma vez que é a autonomia dos professores que está em jogo. Talvez uma das respostas para que estes se sintam mais seguros nesse percurso em sala de aula passe necessariamente por uma formação que aprofunde mais as discussões curriculares e as políticas educacionais numa dimensão prática, em vez de apostarem nos documentos e legislações todos os seus anseios de resolução.

Os trabalhos que costuraram a BNCC com a presença da música na escola revelam que essa garantia nunca está dada. Na perspectiva discursiva da qual se partiu, é possível usar a BNCC tanto para significar uma posição do componente Arte polivalente quanto de caráter específico, mas é necessária a clareza de que essas significações são sempre

disputas políticas e que, portanto, não gozam de estabilidade. Os trabalhos que apontam para a uma significação pela polivalência podem ser, inclusive, um indicativo de que a significação hegemônica da especificidade do componente Arte, defendida desde os anos de 1980 por diversas associações nacionais das áreas artísticas, está sendo colocada à prova uma vez mais.

Referências

- Biazon, S. (2021). Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente”. *Música Na Educação Básica*, 10(12), 6-29. <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/229>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. <http://www.jstor.org/stable/3699805>
- Camargo, L. F. (2018). A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da ABEM*, 26(40), 59-74. <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729>.
- Costa, T. B. (2017). *A saga do Mutungo: capoeira angola, música e educação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-17042018-142600/publico/TomasBastosCostaVC.pdf>
- Costa, M. A. de T. C. da. (2021, 16 a 26 de novembro). *As relações entre as aulas de música e o desenvolvimento comunicativo infantil: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular*. [Apresentação de trabalho]. 25º Encontro Nacional da ABEM [Online], 4, 1-11. <https://abem.mus.br/anais-congresso/v4/>
- Cunha, D. S. S., & Lima, S. R. A. (2020). O ensino de arte para a educação básica à luz dos ordenamentos vigentes paradoxos em análise. *Revista Tulha*, 6(1), 78-109. <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/168051>
- Gigante, C. C. (2021). *A educação integral na base nacional comum curricular*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ. <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18250>
- Grings, B. (2020). *Crenças de autoeficácia de regentes em grupos musicais escolares* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/211467/001115802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del-Ben, L., & Pereira, M. V. M. (2019). Música e educação básica: sentidos em disputa. In *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular* (pp. 189-209). Editora Oeste.
- Ferreira, E. C. (2018). *Da educação musical escolar: um estudo da seleção curricular a partir da análise de livros didáticos brasileiros aprovados no PNLD 2017* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35192>
- Fischer, D., Rosse, E., Lucas, G., Rosse, L., Jamal, R., Aredes, R., & Cupertino, S. (2016, 22 a 26 de agosto). *Noções naturalizadas de música, arte e criação: desdobramentos a partir de uma leitura da Base Nacional Comum Curricular* [Apresentação de trabalho]. 26º Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em música, Belo Horizonte, Minas Gerais. <https://anppom.org.br/congressos/anais/v26/>
- França, M. C. C. (2021). BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada? *Música Na Educação Básica*, 10(12), 30-47. <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/236>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017, 17 de fevereiro). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Macedo, E. (2018). A base é a base”. E o currículo o que é? In *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. (pp. 31-36). ANPAE.
- Mião, C. R., & Lima, S. R. (2020). O ensino musical na educação infantil e sua relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski. *Revista Tulha*, 6(1), 78-109. <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/168051>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Laclau, E. (2004). Discurso. *Estudios - Filosofía, Historia E Letras*, 68, 7-18. <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/068/068.pdf>
- Lopes, J. P. M. (2018). *O componente curricular de arte/música na educação profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos institutos federais*. [Tese de Doutorado, Universidade

- Federal do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UniRio. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12710?show=full>
- Penna, M. (2001). A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (pp. 31-55). Editora Universitária.
- Oliveira, I. B., & Sússekind, M. L. (2018). Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa De Educação, 31*(Especial), 55-74. <https://doi.org/10.21814/rpe.14806>
- Oliveira, L. (2021). Música na educação do campo: superando estereótipos e aprimorando a escuta musical por meio da criação de playlists. *Música Na Educação Básica, 10*(12), 96-109. <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/218>
- Oliveira, O. V. A. de. (2018). *Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14000/1/Arquivototal.pdf>
- Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (2017, 22 de dezembro). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. CNE. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo
- Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (2018, 22 de novembro). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. CNE. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf
- Santos, M. C. dos. (2019). A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM, 27*(42), 52-70. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/799>
- Sardá, J. K. (2017). *A legislação educacional na formação do(a) educador(a) musical: um estudo em universidades catarinenses* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UDESC. <https://sistemabuu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000038/00003887.pdf>
- Silva, B. S. M. da. (2021, 16 a 26 de novembro). *BNCC e a Educação Musical: um estudo crítico-analítico sobre a música no currículo de uma escola da educação básica em Belém/PA*. [Apresentação de trabalho]. 25º Encontro Nacional da ABEM [Online], 1-13. <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/695/676>
- Torres, S. I., & Matos, R. A. (2021). Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas. *Orfeu, 6*(1), 1-25. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20183>
- Werner, A. S. (2017). *As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rio Grande do Sul]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156912>