

Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental

Wenderson Silva Oliveira

Universidade Federal de Roraima
orcid.org/0000-0003-3507-4475
wendoliveira@gmail.com

Rodrigo Oliveira de Souza

Universidade Federal de Roraima
orcid.org/0009-0003-9768-8947
rodrigo.n.souza43@gmail.com

OLIVEIRA, Wenderson Silva; SOUZA, Rodrigo Oliveira de. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32109, 2024.



Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre currículos em música para a Educação Básica a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi compreender as discursividades presentes nas dimensões do conhecimento em Arte, nas competências e habilidades que são direcionadas ao ensino de Arte. Com isso, foi possível perceber uma lógica de esvaziamento da música como um campo de conhecimento, além de a própria Base, em muitas vezes, se imiscuir ao próprio currículo, deixando de funcionar como base. Constatamos que, pela educação por competências e habilidades, o ensino de Arte, e nele o de música, tem atendido a claros objetivos mercadológicos, dentre eles o uso da arte para as competências socioemocionais. Do mesmo modo, ainda se repete a fôrma metodológica polivalente de se produzir currículos, nos quais há uma imiscuição das linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sem que sejam respeitadas dentro de seus campos epistemológicos. Esperamos que, com este trabalho, se abram campos de discussão a respeito de currículos para a Educação Básica, rompendo com as lógicas colonialistas e dando espaço às experiências-vividas de alunos e professores nos cotidianos escolares, na constituição de currículos que melhor atendam às suas perspectivas educacionais e pedagógicas.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; currículos em Música para a Educação Básica; Educação Musical Escolar.

Music teaching in the Common National Curricular Basis: reflections on curriculum for Elementary School

Abstract: This paper presents reflections on music curriculum for Basic Education based on reading the National Common Curricular Basis (BNCC), specifically the Initial and Final Series of Elementary Education. Our objective was to understand the discursivities present in the dimensions of knowledge in Art, in the skills and abilities that are directed to the teaching of Art. With this, it was possible to perceive a logic of emptying music as a field of knowledge, in addition to the fact that the Base itself often interferes with the curriculum itself, ceasing to function as a base. We found that, through education through skills and abilities, the teaching of Art, and within that of music, has met clear marketing objectives, including the use of socio-emotional skills. In the same way, the multipurpose methodological way of producing curricula is still repeated, in which there is an intermixture of the languages of Visual Arts, Dance, Music and Theater, without them being respected within their epistemological fields. We hope that, with this paper, fields of discussion will open up regarding curriculum for Basic Education, breaking with colonialist logics and giving space to the lived experiences of students and teachers in their daily school lives in the creation of curricula that better meet their educational and pedagogical perspectives.

Keywords: Common National Curricular Basis in Brazil; curriculum for Music Education in Elementary School; Scholar Music Education

Música en la Base Común de los Currículos Nacionales: reflexiones acerca de las propuestas curriculares para la Escuela Primaria

Resumen: Este trabajo presenta reflexiones sobre los currículos de música para la Educación Básica a partir de la lectura de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), específicamente la Serie Inicial y Final de la Educación Primaria. Nuestro objetivo fue comprender las discursividades presentes en las dimensiones del conocimiento en Arte, en las habilidades y destrezas que se dirigen a la enseñanza del Arte. Con esto, se pudo percibir una lógica de vaciamiento de la música como campo de conocimiento, además de que la propia Base muchas veces interfiere con el propio currículo, dejando de funcionar como base. Encontramos que, a través de la educación a través de habilidades y destrezas, la enseñanza del Arte, y dentro de la de la música, ha cumplido objetivos claros de marketing, incluido el uso de habilidades socioemocionales. De la misma manera, aún se repite la forma metodológica polivalente de producir curricula, en la que se entremezclan los lenguajes de las Artes Visuales, la Danza, la Música y el Teatro, sin que sean respetados dentro de sus campos epistemológicos. Esperamos que con este trabajo se abran campos de discusión en torno a los currículos de Educación Básica, rompiendo con las lógicas colonialistas y dando espacio a las experiencias vividas por estudiantes y docentes en su cotidiano escolar en la creación de currículos que respondan mejor a sus necesidades educativas. perspectivas y pedagógicas.

Palabras clave: Base Común de los Currículos Nacionais brasileiros; currículos para la Escuela Primaria; Educación Musical en la escuela.

Introdução

O ensino de música no Brasil, como uma política pública efetiva para a Educação Básica, ainda não se tornou uma realidade na maior parte das escolas. Mesmo a Lei nº 13.278/2016 – que altera a Lei nº 11.769/2008 – que torna obrigatório o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro na Educação Básica, e a anterior a ela, não conseguiram garantir que de fato a música estivesse instituída como protagonista nas propostas curriculares. As perspectivas para o ensino de música estão inseridas em documentos oficiais nacionais há bastante tempo, como observa Queiroz (2012, p. 35), o que evidencia “que definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes para uma implementação da educação musical na escola como componente curricular”.

Compreendemos que “a efetivação da música como um espaço próprio no currículo escolar ainda depende de conquistas em diversos níveis, inclusive locais” (Penna, 2013, p. 63). Assim, não somente dependerá de um texto legislativo de caráter normativo, mas também das negociações cotidianas exercidas por um corpo de pessoas interessadas e comprometidas com a educação musical escolar, sobretudo aquelas capazes de intervir em políticas educacionais.

Atentando-se ao texto da Lei nº 13.278/2016, é possível perceber que, a indicação, por um dispositivo legal, de que determinadas linguagens (como é o caso das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) comporão o componente curricular Arte pode ser um caminho para legitimação de práticas pedagógicas polivalentes. O texto da Lei nº 11.769/2008 não estabelecia que a música deveria compor o componente curricular Arte. Nesse sentido, é possível perceber que, ao falarmos sobre ensino de música na escola, “diversas interpretações têm sido aplicadas em diferentes contextos, promovendo uma diversidade de ações referentes à música na formação escolar” (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 517). O que temos observado, pelas nossas experiências de pesquisa e nas conversas com professoras/es e



gestoras/es escolares, é que a música, na maior parte das vezes, tem dividido espaço meândrico no componente curricular Arte, junto ao ensino de Artes Visuais, Dança e Teatro, com igual situação, nesse sentido, uma prática desacertada amparada pela legislação.

A já bastante discutida polivalência ainda prevalece como imperativo nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de Arte nas escolas (Figueiredo; Meurer, 2016). É nesse contexto ainda complexo para o ensino de Arte, em especial para o de música, que a Base Nacional Comum Curricular, documento referência nacional para a formulação de currículos dos sistemas de ensino, redes escolares e propostas pedagógicas de instituições escolares de Estados e municípios (Brasil, 2018), é erigida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se caracteriza como um conjunto “orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7, grifo no original), de modo que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados, segundo o texto. Aprovada em 2017, em meio a uma extrema fragilidade política nacional¹, a BNCC tornou-se o dispositivo de saber-poder regulatório das perspectivas curriculares para a Educação Básica brasileira.

Ao regular a formulação dos currículos da Educação Básica, a BNCC também, de alguma maneira, regula a forma como os sujeitos se constituem no espaço da escola, sejam essas pessoas estudantes, professores ou gestores. Isso porque a crença na necessidade de um currículo nacional contribui para definir que a escola é fundamentalmente um local de aprendizagem (Macedo, 2019a). Por isso mesmo, a discursividade da Base é formulada por meio da discussão muito mais de objetivo de aprendizagem do que educação em si (Macedo, 2019a). Nessa perspectiva, a

¹ Faz-se importante destacar que é prevista na Lei nº 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a confecção de uma base nacional comum, o que anos depois se firmou na promulgação da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). As discussões em torno das duas primeiras versões da Base Comum Curricular foram amplamente realizadas em conferências por todo o país, nos anos de 2014, 2015 e 2016. No entanto, Dilma Rousseff, 36ª Presidenta do Brasil, foi deposta do cargo em 2016, por meio de um controverso processo de impeachment. Essa fragilidade política afetou diretamente as políticas educacionais, afinal, a terceira versão da Base foi publicada de maneira aligeirada, retirando a maior parte das discussões empenhadas nas conferências e as contribuições das associações, de professoras/es e da sociedade civil como um todo. Para um maior aprofundamento, conferir Aguiar (2018).



atenção do documento se desvia da educação como um processo amplo, que corresponde a processos de subjetivação de alunos e professores na escolarização, para manter foco em como alunos podem desenvolver mecanismos (competências e habilidades) para dominar os conteúdos (Macedo, 2019a).

O texto da Base apresenta como fundamentos pedagógicos o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. “Competência” é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A Base não traz um conceito claro do que é educação integral. O documento menciona que essa estaria ligada à construção de processos educativos que, intencionalmente, “promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). A partir dessas duas perspectivas é que o ensino de música deverá ser sistematizado para a formulação dos currículos.

Neste texto, de modo ensaístico, nosso objetivo é compreender as discursividades presentes nas dimensões do conhecimento em Arte, nas competências e habilidades que são direcionadas ao ensino de Arte, em especial no que diz respeito à música. Partimos do entendimento de Macedo (2018, p. 29) de que “a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos, produz um significado para currículo”. Logo, procuramos compreender que possíveis significados são estabelecidos para os currículos em música para a Educação Básica.

Nossas discussões se centram na programática do ensino, por isso, focamos no discurso documental e não no que é feito a partir dele. Assim, nossas reflexões nos levam a considerar que a Base dá um sentido específico à práxis curricular, pois, ao funcionar como indutora de políticas curriculares, acaba por se imiscuir ao próprio currículo, por isso, discutiremos o quão notável é o uso profilático das competências e habilidades como uma tecnologia curricular, no caso da música.



Currículos em Música para a Educação Básica

Em texto publicado em 2014, Sílvia Sobreira afirmava que eram escassos os estudos que conjugavam o campo de teorias em Educação Musical com as teorias em Currículo. Isso não significa que não houvesse debate sobre currículos no interior da área, pondera a autora. Em 2017, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) realizou o XXIII Congresso Nacional em Manaus-AM, com a temática Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical, que sinalizava a preocupação da área com a discussão.

Os debates em torno da formulação de uma Base Curricular Comum Nacional haviam iniciado anos antes, e a terceira versão da BNCC – que viria a ser homologada em dezembro – fora encaminhada no mês de abril daquele ano. Temos de considerar que houve uma mudança no cenário, no que diz respeito às discussões sobre currículos em música. Entretanto, o campo de debates, especialmente sobre os currículos em música para a Educação Básica, ainda é reduzido. Del-Ben e Pereira (2019) discutem que apesar de a área de Educação Musical ter se dedicado à produção de relatos de experiências, materiais didáticos com estratégias de ensino e abordagens metodológicas para a atuação com a música na sala de aula, ainda não há uma consolidação de um pensamento curricular que seja voltado especificamente para a educação básica. Tomando essa compreensão como ponto de partida, precisamos logo perguntar: o que pode vir a ser um pensamento curricular em música para a Educação Básica?

Partimos da compreensão de que currículo, palavra polissêmica, é linguagem, em que, “[...] identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (Corazza, 2001, p. 9). Ainda, em Corazza (2001, p. 10), também entendemos “que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e atribuir-lhe sentidos”. Assim sendo, podemos discuti-lo como um dispositivo² que sistematiza um campo de

² Em Foucault (2014), compreendemos que “dispositivo” pode significar “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (Foucault, 2014, p. 364). O dispositivo é uma



enunciações no que produzem “[...] ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações [...]” (Corazza, 2001, p. 14). Desse modo, para nós, quando se fala em pensamento curricular em educação musical escolar – e é bom nos atermos a falar a partir dos documentos e não do que acontece no cotidiano das escolas –, sobretudo, fala-se desse conjunto de enunciações que constituem e sistematizam aquilo que deve ser ensinado e aprendido em sala de aula, caracterizando, discursivamente, o que se chama ensino de música.

Pereira (2016) nos ajuda a pensar a respeito, quando traça um mapa histórico da configuração dos currículos em música a partir de livros didáticos adotados na Educação Básica em diferentes épocas, até a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse mapa, o autor hipotetiza que a escola criou, ao longo dos anos, uma cultura própria para ensinar música. Partindo de sua argumentação, dividir-se-ia em dois eixos: um sobre “história da música ocidental, erudita, branca e europeia” e outro sobre a teoria musical, que está “ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros” (Pereira, 2016, p. 31). Segundo ele, essa seleção é aceita “como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical” (Pereira, 2016, p. 31).

Nesse sentido, ao falar sobre pensamento curricular em educação musical escolar, há que se considerar que também se falará dessa matricialidade epistemológica que enuncia, como dito, que ensinar música, necessariamente, é ensinar sobre formas específicas de categorização e sistematização sonora. A literatura aponta que essas formas específicas de categorização e sistematização sonora são reverberações de saberes-poderes do que vem sido chamado de colonialidade³ nos currículos em música (Pereira, 2020; Queiroz, 2020; Oliveira,

ferramenta analítica que permite compreender as relações entre saber e poder na produção de efeitos de verdade e significados discursivos produzidos a partir dele que sistematizam, dentre outras coisas, formas de viver e agir.

³ Temos entendido que colonialidade diz respeito a um padrão de poder que emerge dos efeitos do colonialismo moderno, não estando limitada a uma relação formal de poder entre povos e nações, mas sim às dimensões como as formas de trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas, articuladas em torno da noção de diferenciação racial. A colonialidade tem sobrevivido e se mantido na organização das instituições, no que é nomeado como ciência, nas metodologias de ensino, na cultura e, em nosso caso, nas maneiras de se fazer música e de ensiná-la.





2022; Queiroz, 2023). Queiroz (2023) compreende que a colonialidade musical é uma parte intrínseca de um projeto colonial que se caracteriza por uma definição e imposição de um único referencial musical, que se pretende hegemônico e universal. Nesse sentido, sistematiza “as formas de pensar, criar, interpretar, vivenciar e transmitir o fenômeno musical a partir dos modelos dos parâmetros da música erudita/clássica/de concerto” (Queiroz, 2023, p. 194). Trata-se de um entendimento de que há uma hegemonia de saberes, conhecimentos, comportamentos e valores musicais de determinada cultura sobre outras, no exercício de uma dominação intelectual, estética e artística (Pereira, 2020).

No caso, é hegemônica a discursividade e sistemática da música da Europa Ocidental – principalmente as produzidas entre o século XVI e o início do século XX (Queiroz, 2023) – que acaba por produzir uma unilateralidade do conhecimento musical institucional (Queiroz, 2020), especificamente no que diz respeito à formação musical nas instituições de ensino superior e, por consequência, das escolas de Educação Básica. Assim, Pereira (2020, p. 4) diz que os currículos em música têm operado como colonizadores dos sentidos, ou seja, “como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada”. Citando o texto de Araújo (2016), Pereira (2020) problematiza a naturalização do próprio conceito de música:

[...] “música”, termo que tantos utilizam até hoje como se universal fosse, seria tão somente um termo criado em determinado contexto ocidental, porém de aplicação muitas vezes precária, impositiva e/ou mesmo violenta a outras práticas e saberes, que quase sempre subvertem os domínios estanques do quadro kantiano das artes. Assim, a aparentemente neutra categoria “música”, como evidenciam os artigos coletivos que se seguem, tem levado à redução de culturas tidas como subalternas aos termos de outras, que se impuseram às primeiras como superiores, podendo redundar até mesmo no apagamento intelectual e físico material de quaisquer diferenças significativas de visões de mundo subalternas após sua tradução àquelas pretensamente superiores (Araújo, 2016, p. 9).

Queiroz (2023) discute que os currículos dos cursos de Música, no caso os de formação superior, operam a partir de uma sistematização, que, segundo ele, possui seis dimensões principais: 1) “homogeneidade”, na qual a formação curricular se baseia “na possibilidade de unificar um corpo de conhecimentos tornados homogêneos em função de um padrão de música escolhido”; 2) “unidimensionalidade”, que “representa a escolha racional de uma trajetória de



formação musical definida como a melhor, em detrimento da pluralidade de formas de aprender e ensinar música existentes na sociedade”; 3) “normatividade”, que “concebe o currículo de modo prescritivo, considerando a aprendizagem musical como algo linear, que será alcançado pela obediência às sequências estabelecidas”; 4) “sequencialidade”, que “define uma ordenação de conteúdos em sequência (gramática, história, *performance* musical e, às vezes, formação musical), com pré-requisitos que garantam a obediência à ordem definida”; 5) “previsibilidade”, que “baseia-se em um ideal de música e de estudante, em que é possível prever como se dará de forma objetiva a aquisição de conhecimentos e os seus resultados”; e, por fim, 6) “disciplinaridade”, a qual, segundo o autor, se configura “a partir do enquadramento e da fragmentação da música dentro de matrizes disciplinares, cada uma com sua própria característica e autonomia” (Queiroz, 2023, p. 212).

Para nós essas enunciações descritas por Queiroz (2023) acabam por criar um dispositivo de saber-poder que também regula as propostas curriculares para a Educação Básica. E, assim, mesmo que não tenha estabelecido um pensamento curricular específico para a Educação Básica, se pensarmos nas maneiras como a organização epistemológica do ensino superior em Música ocorre, logo, perceberemos um efeito de reprodutibilidade discursiva dessas mesmas formas de entender o que é um som musical, de manipulá-lo e de ensiná-lo. Afinal, um currículo se localiza “na rede discursiva das relações de poder-saber-subjetividade, que é o *lhe* constitui como falante” (Corazza, 2001, p. 15). E, ao perguntar o que querem os currículos em música para a Educação Básica, poderemos ter como resposta justamente a reprodutibilidade de um modelo conservatorial colonizatório. O que também se pode pensar é que, para além dos documentos e de seus discursos, temos aquilo que de fato é produzido cotidianamente nas escolas e que, por isso, se constitui como “experiências-vividas” (Aoki, 2005); que coloca em suspensão o sintético modo de pensar que, ao falarmos de currículos, falamos apenas de programas a serem ensinados (Oliveira, 2022). Por isso a aposta teórica que também temos feito é desalojar “formas de saber e essas forças de poder, pelas quais se tem o hábito de ligar entre si os discursos da Educação” (Corazza, 2001, p. 130).



A música na Base: reflexões sobre o Ensino Fundamental

O ensino de música na Base – em conformidade com a Lei nº 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – é uma unidade temática do componente curricular Arte, junto a Artes Visuais, Dança e Teatro. Esses campos de conhecimento são considerados linguagens, compondo uma grande área, e “articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2018, p. 193). Para a Base,

a Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2018, p. 196).

Entender a música apenas como uma expressão artística desconsidera que há formas de manipulação dos sons que “muitas vezes não permitem sua tradução como “arte” ou sua separação em subdomínios como “música”, “artes cênicas”, “artes visuais” etc. (Araújo, 2016, p. 8). Nesse sentido, concordamos com Pereira (2023, p. 5), que explica que “os conhecimentos envolvidos nas diversas práticas acústicas precisam ser pensados a partir das epistemologias próprias daqueles que as produzem e que delas participam”. Assim, não é possível coagular em uma definição precisa o que é música, levando em consideração apenas fatores artísticos e estéticos. Para nós, música ganha um sentido de linguagem humana (Penna, 2012), artística, cultural, socialmente e discursivamente construída, historicamente orientada, preñe de significações (Souza, 2009), cujo material básico – e não único – é o som. A música é uma prática social (Souza, 2004) e por meio dela as pessoas se relacionam, se significam, se identificam e socializam escutas em seus diversos agrupamentos, identitários ou não. Por meio dos sons, há tessitura de conhecimentos e (com)partilha destes.



Assim, a música não é uma linguagem universal, mas sim um fenômeno discursivo histórico e social, “na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais [...]” (Penna, 2012, p. 22). Portanto, como apontamos com a discussão de Araújo (2016), o conhecimento que construímos e damos o nome de música não pode ser parâmetro para a compreensão de outras formas culturais sonoras. Os sons, para serem transformados em música, “precisam ser experimentados e manipulados, [...], mas, para além disso, precisam ser selecionados, organizados e atualizados ou realizados, em função dos sentidos que se pretende produzir” (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 195). Nomear a música a partir da enunciação de expressão artística vai na contramão das propostas dos estudos e pesquisas da área de Educação Musical, nos quais as práticas sonoras mediadas por música “não têm apenas finalidades estéticas; as relações que se estabelecem com música, os usos que dela fazem os sujeitos e os significados que a ela atribuem não são somente estéticos” (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 193). Conhece-se em muito das percepções de mundo, histórias e memórias a partir das relações que os povos estabelecem com os sons que praticam, que podem ser ou não entendidos como música.

Essa definição apresentada na Base expressa, segundo Del-Ben e Pereira (2019, p. 202), a retomada da “ênfase em uma compreensão mais estética das linguagens artísticas, reforçando a subjetividade e a sensibilidade, e abandonando a ideia de campo epistemológico da versão anterior”⁴. Com essa compreensão, a Base indica que o trabalho com a música é diletante, sendo um objeto de contemplação estética. Isso, sem que haja a promoção, propriamente, de uma educação estética para a educação musical. É necessário, mesmo que de forma breve, problematizarmos isso. Assim, apresentamos nesta seção reflexões sobre o discurso sobre música na Base, problematizando as competências e dimensões do conhecimento do ensino de Arte e dos objetos de conhecimento e habilidades da linguagem musical. Tentamos com isso refletir sobre os sentidos e significados que a Base atribui à música e seu ensino, em especial na indução de propostas curriculares para a música na Educação Básica.

⁴ Na segunda versão da Base, o texto deixa claro que cada linguagem do campo da Arte possui “seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada” (Brasil, 2016, p. 112).

Competências

O conceito de competência na Base, como apresentado na introdução deste texto, é definido como aquilo que mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que servem à resolução de demandas da vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho (Brasil, 2018). No entanto, não há uma clara teorização pedagógica a respeito do que pode vir a ser a educação por meio de competências (Lemos; Macedo, 2019), mas há uma afirmação genérica de que a educação por competências favoreceria “a integração e a contextualização do conhecimento, assim como a centralidade do aluno” (Lemos; Macedo, 2019, p. 59).

Ou seja, a Base, ao deixar de explicitar os pressupostos teóricos e pedagógicos acerca do que poderia ser uma educação por competências, acaba por sugerir duas circunstâncias: a primeira gira em torno da ideia de que o indivíduo competente é responsável por si mesmo, no que diz respeito às suas vitórias e fracassos educacionais, retirando-se a responsabilidade do Estado na diminuição da desigualdade social na Educação Básica; a segunda se divide entre a responsabilização de professores pela formação de indivíduos competentes e a redução da escola a um lugar que é apenas de aprendizagem.

Essas circunstâncias que apresentamos ficam bastante evidentes nas dez competências gerais, que devem, segundo o texto, consubstanciar “no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 6). É uma abordagem instrumental de educação, afinal, concordamos com Lemos e Macedo (2019) que as competências se equivalem, de certo modo, às habilidades, porque indicam ações pragmáticas a serem realizadas para alcançar objetivos que não são evidentes. É importante ressaltar, como nos diz Sacristán (2011), que o conceito de competência na literatura educacional é confuso e acumula diversos significados que partem de diversas tradições. Partindo disso, portanto, se não é consensual sua definição e, na Base, sua filosofia educacional, há que se discutir que também não é possível o estabelecimento de um conjunto número de competências a serem realizadas.

Observemos as nove competências específicas para a Arte no Ensino Fundamental, apresentadas na tabela a seguir:

1	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2	Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5	Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6	Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7	Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8	Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Tabela 1 – Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental. Fonte: Brasil (2018, p. 198).

No primeiro destaque que damos, ao refletir sobre essas competências, fica claro para nós que se monta um roldão teórico no que diz respeito ao conhecimento produzido em Arte. A Competência 01 apresenta uma pequena abertura para o reconhecimento da arte como fenômeno cultural, histórico e social. O primeiro problema está no fato de o item nomear a produção de povos indígenas e comunidades tradicionais como arte, sem, no entanto, problematizar que a percepção que pode ser adotada do que é arte vem de uma matriz epistemológica específica e que nem sempre corresponde à percepção de mundo de outros fluxos culturais, como vimos na discussão de Araújo (2016) e de Pereira (2023). Antes de nomear alguma coisa de arte, é necessário compreender a forma de organização dos conhecimentos daquele local, sem hierarquizá-los e categorizá-los a partir de nossos pressupostos. Ademais, também é trazida à tona a palavra “sensível”, o que





já começa a denotar o reforço do discurso do ensino de Arte limitado a uma função estética. Os verbos “explorar” e “fruir” exemplificam esse sentido. Perde-se de vista, portanto, a produção de conhecimentos em matizes históricas, relacionais, políticas, éticas, sociais, filosóficas, antropológicas e suas percepções de mundo.

Esse aspecto, observando somente a função estética de Arte, se repete nas Competências 03, 04, 05, 07 e 08. O perigo por detrás disso mora nas maneiras como as redes de ensino vão interpretar o desenvolvimento dessas competências. Afinal, se a Base, que apresenta uma política pública para a educação nacional, estabelece esse direcionamento epistemológico de determinado componente curricular, a interpretação das redes de ensino não será tão diferente dela.

O que queremos dizer é que a centralidade da argumentação em um discurso estético na Base não necessariamente promove uma educação estética em Arte ou na educação musical. No que diz respeito à educação estética em Arte, podemos argumentar que o fazer artístico é um processo em que cada pessoa articula nele sua experiência interior com os atravessamentos do mundo externo; o objeto artístico pode ter diferentes significações em função das múltiplas experiências de vida dos sujeitos, o que lhe caracteriza a partir dessas referências; a interpretação sobre um objeto parte de juízos que são objetivados na relação entre pensamento e linguagem (Vaz, 2019). Tratamos de um processo dialógico, no qual o sujeito se reconhece no mundo e faz suas experiências de vida dialogar com ele.

O que nós temos na Base, por outro lado, é o desenvolvimento de ações que se pretendem homogêneas para a educação em Arte ser percebida não como uma educação dos sentidos, mas da finalidade da compreensão de Arte em si. Ou seja, como sugere Lines (2022), se não distinguir estética de arte para tratar a estética como uma forma de pensar mais ampla que não seja intrinsecamente ligada aos procedimentos do fazer, a música será tratada de forma endógena, levando em consideração apenas aquilo que se consideram como seus elementos – melodia, harmonia e ritmo. Citando David Elliot e Silverman (2014, *apud* Lines, 2022), Lines argumenta que o desenvolvimento estético da educação musical é praxial, que vai colocar a aprendizagem musical como uma série de procedimentos complexos e específicos que se relacionam com a compreensão não apenas dos elementos



sonoros, mas também psicológicos, éticos, humanos, de justiça social, expressivos, criativos e performativos (Lines, 2022).

Isso leva à necessidade de compreendermos a educação estética em educação musical para além dos processos e procedimentos, buscando aspectos criativos da vida humana e da aprendizagem, da (com)partilha dos modos de ser/estar no mundo e da promoção de um ambiente educativo no qual as/os alunas/os possam articular suas experiências sonoras entre si (Lines, 2022). Se analisarmos a construção das competências para a Arte na Base, veremos que essa concepção está distante disso.

As competências elencadas acima não abrem espaço para a liberdade criativa, mas induzem a uma compreensão específica de ensino de Arte, que manipula a educação estética sempre por meio de uma ação, por exemplo: 1) explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do entorno cultural e das comunidades tradicionais e indígenas servirá para reconhecê-las como fenômeno cultural, histórico, social e sensível; 3) Pesquisar e reconhecer distintas matrizes estéticas e culturais servirá para reelaborar criações em Arte; 4) Experienciar a ludicidade, percepção, expressividade e imaginação servirá para ressignificar espaços da escola e fora dela; 5) Mobilizar recursos tecnológicos é para registrar, pesquisar e criar Arte. É notável que Base esteja mais preocupada na operacionalização de conteúdos e habilidades – daí a confusão teórico-semântica entre elas – do que permitir de fato que o conhecimento seja tecido a partir das experiências vividas em sala de aula, sem interferência metodológica direta nisso.

Por isso, essa compreensão e direcionamento do ensino de Arte na escola centrado na ideia do desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, expressividade, fruição, experimentação, ludicidade, imaginação não é desintencional. É um reforço de um entendimento que trata o ensino de arte, e dentro dele o de música, como uma ação diletante. Ao deixar de lado a premissa de que a tessitura de conhecimento em Arte é vital ao desenvolvimento humano, como é sabido por nós, abre-se espaço para que as aulas de arte na escola sejam um passatempo. E para nós, além desse reforço, a própria educação em arte por meio das competências



atende a um objetivo: tornar o ensino de Arte como lugar, por excelência, do desenvolvimento de competências socioemocionais.

A definição de competências apresentada pela Base menciona o desenvolvimento socioemocional como habilidade. Ao falar sobre o compromisso com a educação integral, a Base traz a necessidade de desfragmentação disciplinar para que estudantes construam um projeto de vida por meio de uma educação que una as dimensões intelectual e afetiva. Isso se materializa mais claramente na Competência 08, com as palavras “autonomia” e “trabalho coletivo e colaborativo”. Sistematizadas após a publicação da Base pelo Instituto Ayrton Senna,

as competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Sette; Teixeira, 2021, p. 14).

O modelo organizativo adotado pelo Instituto Ayrton Senna conta com cinco macrocompetências e dezessete competências socioemocionais: Autogestão (determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade); Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade, entusiasmo); Amabilidade (empatia, respeito, confiança); Resiliência Emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração); Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico). Algumas dessas palavras são sinônimas das que estão nas competências definidas pela Base, tanto gerais quanto específicas, da área de Linguagem e para o ensino de Arte.

No texto introdutório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é mencionado que nessa etapa, o ensino de Arte deve “assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo” (Brasil, 2018, p. 199). Nesse sentido, reforça-se nossa argumentação de que a interpretação que se pode fazer das competências para o ensino de Arte na escola pode sugerir essa função utilitarista estética como um motor ao famigerado desenvolvimento das competências socioemocionais.

Mesmo que as competências socioemocionais não estejam presentes de modo explícito no texto do Ensino Fundamental, a circulação destas tem pesado





nas propostas curriculares municipais e estaduais, sobretudo pela criação do componente curricular “Projeto de Vida”, como obrigatório nos currículos do Ensino Médio e, em alguns estados, como é o caso de São Paulo, do Ensino Fundamental também. Concordamos com Lemos e Macedo (2019, p. 67) “que as condições socioemocionais serão sempre circunstanciais, portanto imprevistas e implanejáveis”. Assim como o próprio desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da fruição, da própria experimentação são igualmente circunstanciais, imprevistas e implanejáveis, que, como vimos, depende de vários fatores. Não é possível, no dinamismo das aulas de música no cotidiano, garantir que essas competências serão desenvolvidas, afinal, a experiência escolar é uma rede complexa de interrelações (Lemos; Macedo, 2019), atravessada por muitas coisas, dentre elas, o relacionamento com os sons, que é igualmente atravessado por diversos fatores, o que lhe confere a dinamicidade, impossível de ser captada por um programa de competências.

Para nós, há um uso enviesado da compreensão de educação estética para incorporar pressupostos das competências socioemocionais. É perceptível a ideia de educar os sentidos, desde as competências gerais da Educação Básica, que são esmiuçadas nas competências em Arte. Isso se torna o mote para que se produzam indivíduos capazes de exercer determinadas atitudes frente ao mundo, sobretudo para que se tornem indivíduos produtivos. “As competências são resultados pretendidos que imaginamos por meio de representações de estados dos sujeitos e que se consideram desejáveis alcançar” (Sacristán, 2011, p. 46). E, sendo assim, a leitura que fazemos dessas competências é que se espera um sujeito autônomo, crítico, capaz de trabalhar colaborativamente, que seja criativo, curioso, que manipule tecnologias de comunicação e informação e que aja de modo diletante. Isso favorece a criação de um modelo neoliberal de ser humano, porque enfoca o desempenho individual em detrimento do desenvolvimento coletivo e solidário.

Se observarmos determinadas expressões utilizadas nas competências em Arte – como “explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social”; “dialogar com as diversidades”; “experenciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e imaginação”; “desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo





nas artes” – podemos perceber que elas são sinonímias das utilizadas pelo Instituto Ayrton Senna nas cinco macrocompetências e nas dezessete competências socioemocionais, por exemplo: “autogestão”; “engajamento com os outros”; “abertura ao novo”; “imaginação criativa”, “interesse artístico”, “entusiasmo”. Se currículo é discurso, como defendemos anteriormente, o uso dessas palavras nas competências para o ensino de Arte pode ser interpretado dessa maneira, tornando-a um recurso para outros campos de conhecimento ou para o desenvolvimento de outras habilidades, desconsiderando sua importância no desenvolvimento intelectual do alunado.

Não é plenamente possível conceber que, sobretudo em escolas públicas, todas as pessoas terão as mesmas condições de atingir o desenvolvimento de todas as competências. Por mais que os/as professores/as se comprometam nessa hercúlea tarefa, a desigualdade social, as más condições de trabalho e o notório descaso do poder público com as escolas em suas várias dimensões (estruturais, pedagógicas, econômicas etc.) são barreiras difíceis de serem transpostas. Em vez da formatura de um modelo neoliberal, as competências em Arte, sem o foco do desenvolvimento socioemocional, poderiam partir de outros pressupostos, como o combate à desigualdade de gênero e o antirracismo na Arte; a constituição de sujeitos éticos que sejam capazes de se posicionar politicamente para reivindicar direitos de acesso a equipamentos e bens culturais; ou a formação de sujeitos políticos criativos e expressivos para a luta contra opressões e promoção de justiça social, cognitiva e epistêmica.

Outra questão bastante complexa que aparece nas competências específicas é a polivalência⁵ no uso das linguagens, compreendida na Competência 02. A suposta integração das práticas artísticas, mediadas ou não pelas tecnologias, pode conduzir a interpretações diversas de como pode ser o ensino de música, especificamente. Como não há uma manifestação direta à necessidade de extinção de práticas polivalentes neste ou em qualquer documento de políticas educacionais (Figueiredo; Meurer, 2016), isso dá liberdade para que as redes de

⁵ De modo sintético, a polivalência consiste na prática docente em Arte, na qual um/a professor/a com ou sem formação específica em um dos campos de conhecimento específicos da área de Artes (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) atua profissionalmente, sendo responsável por lecionar sobre todos os campos. Para aprofundamento, sugerimos conferir Oliveira e Penna (2019).



ensino tenham livre interpretação de seu funcionamento. Uma das possíveis interpretações que acontece com frequência, é justamente o trabalho simultâneo com as linguagens artísticas, por vezes com incentivo das próprias Secretarias de Ensino, ou seja, a não observância da necessidade de oferta do ensino em quatro áreas independentes faz com que professores possam ser pressionados a conseguir ministrar conteúdos que não são compatíveis com sua formação inicial, (por exemplo, professores de música dos quais se requer o domínio de conteúdos das artes visuais ou de outra linguagem). A velha polivalência ainda toma bastante fôlego para continuar existindo, dessa vez, com uma nova roupagem textual (Del-Ben; Pereira, 2019).

A Competência 06 deixa clara outras intenções que a Base possui, de acompanhar políticas globais de educação, chamadas por Macedo (2019b) de “benchmarks internacionais”, que trata especificamente de avaliação do desempenho nos negócios. O foco nas competências parte do sistema de governança de avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Brasil, 2018). Esse sistema infere na compreensão de que os sistemas educacionais precisam se formatar para ampliação da produtividade e, ao mesmo tempo, gerar crescimento econômico (Macedo, 2019b). Pensar a téttrade arte-mídia-mercado-consumo aliando à argumentação que desenvolvemos acima aloca o ensino de música em uma posição bastante frágil: a de descarte, caso não sirva para elevar os índices educacionais ou a de deleite para dias difíceis no trabalho com outros componentes, que impactam o ranqueamento da educação, promovido pelos testes globais.

Dimensões do conhecimento

A Base propõe que as linguagens estejam articuladas em seis “dimensões do conhecimento”, que “de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística”. “Criação”, que se refere “ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem”; “Crítica”, que se refere àquilo que impressiona os sujeitos para novas formas de compreender o espaço em que estão inseridos, levando em consideração o estabelecimento de relações por meio do estudo e da pesquisa, “entre as diversas experiências e manifestações artísticas





e culturais vividas e conhecidas”; “Estesia”, que se refere à experiência e à sensibilidade “dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais”; “Expressão”, que se refere às maneiras como os sujeitos podem manifestar suas criações “por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo”; “Fruição”, que “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais”; e “Reflexão”, que se refere ao “processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (Brasil, 2018, p. 194).

Apenas o componente curricular Arte possui essas dimensões do conhecimento, e a Base não apresenta quaisquer justificativas para tal, tampouco, como elas devam funcionar em cada linguagem. O texto deixa claro que não se trata de eixos temáticos, “mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (Brasil, 2018, p. 194). Ora, seria tão diferente assim o conhecimento em Arte para necessitar de um tipo específico de orientação para a construção do conhecimento? A resposta, obviamente, é negativa⁶. O que parece acontecer nessa situação é que essas dimensões funcionam em uma operacionalização metodológica do ensino, articulando genericamente os diferentes campos de conhecimento que se relacionam com arte. Em nosso entendimento apresentam, portanto, ferramentas de continuidade do caráter polivalente que o ensino de Arte foi configurado no decorrer do processo de escolarização. E se adota um caráter metodológico no que tange ao ensino de Arte, a Base passa de base para currículo.

A disposição dessas dimensões incide diretamente sobre as práticas de ensinar-aprender, logo, também incidirá sobre a autonomia de professoras/es na

⁶ Há autores que discordam desse posicionamento, como Romanelli (2016, p. 480), que compreende que “tal proposta parece uma maneira particular de problematizar o ensino da arte destacando uma continuidade das discussões epistemológicas que se difundiram especialmente na década de 1980 e culminaram na construção da abordagem triangular do ensino da arte proposta por Ana Mae Barbosa”. O autor completa a ideia, dizendo que assim como houve um amadurecimento da proposta triangular, “as dimensões apresentadas pela BNCC apontam na direção de continuar a debater modelos de ensino de arte para a realidade brasileira atual”, pois, [...] “a ideia traduz[iria] uma maturidade do ensino da Arte no Brasil que questiona e refuta modelos prontos simplesmente adaptados às nossas escolas”.



condução metodológica das aulas. Se para caracterizar a experiência artística é necessário confluir essas dimensões, acaba que professoras/es precisarão garantir que essa confluência exista, o que sabemos que não será possível. Essa é uma concepção genérica de conhecimento em Arte, porque parte do pressuposto de que todas as linguagens, práticas, poéticas, estéticas, éticas artísticas são similares e por isso devem ser aglutinadas, “abre-se margem para que as particularidades que cada uma das linguagens artísticas possui fique em segundo plano” (Matos; Torres, 2021, p. 6).

Como exemplifica a própria BNCC, “a referência a essas dimensões busca facilitar o processo de ensino e aprendizagem em Arte, integrando os conhecimentos do componente curricular” (Brasil, 2018, p. 195). Isso dá lugar e materialidade à polivalência metodológica do ensino de Arte, ao esvaziamento epistemológico do campo das linguagens artísticas e a um pragmatismo conceitual que coloca a escola como lugar apenas de ensino, ou seja, as redes de saberes que foram tecidas fora do espaço escolar e que dentro dele são ressignificadas, esgarçadas, desfeitas, refeitas, ampliadas, são diminuídas para dar lugar a um neotecnicismo que atende a objetivos não-educacionais.

Objetos de Conhecimento e Habilidades

Cada uma das unidades temáticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) também possui objetos de conhecimento e habilidades que estariam articulados às seis dimensões do conhecimento. Essas habilidades decorrem também das competências gerais e competências para a área de Linguagens. Os objetos de conhecimento da unidade temática “Música” são: “Contexto e Práticas”; “Elementos da Linguagem”; “Materialidades”; “Notação e Registro Musical” e “Processos de Criação”. Segundo a Base, “as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares”. Por sua vez, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29).

A Base menciona que “as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (Brasil, 2018, p. 30), no entanto, concordamos com Del-Ben e Pereira (2019, p. 202)

que as habilidades dão um caráter de currículo, mais do que de base, porque define, assim como o trabalho com as dimensões do conhecimento, “conteúdos e metodologias, restringindo, dessa maneira, a liberdade dos professores no desenvolvimento de suas práticas educativo-musicais nas escolas”. Isso se materializa na própria ação de iniciar as habilidades com verbos, definindo assim um caráter de efeito pedagógico. Vejamos as tabelas correspondentes às Séries Iniciais e às Séries Finais do Ensino Fundamental:

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Contexto e Práticas	(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, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Tabela 2 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para música na BNCC (Séries Iniciais). Fonte: Brasil (2018, p. 202-203).

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Contexto e Práticas	(EF69AR16) 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. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e

	grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Tabela 3 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para música na BNCC (Séries Finais). Fonte: Brasil (2018, p. 208-209).

Os objetos de conhecimento foram definidos sem que fossem apresentados argumentos que justificassem sua escolha (Del-Ben; Pereira, 2019), e, claro, isso tende a gerar muitos problemas. O primeiro aspecto bastante problemático, discutido por nós acima, é a compreensão do que vem a ser música que a Base toma como sentido. Em “Elementos da linguagem”, por exemplo, toma-se o entendimento de que música é a combinação de elementos como altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo. É como se estivéssemos tratando de uma univocidade e universalidade, o que não é o caso.

Esses elementos dizem respeito a uma cultura sonora específica que acabou por se institucionalizar hegemonicamente no ensino de música (Oliveira, 2022; Queiroz, 2023), o que é repetido em “Notação e registro musical”. Nesse último objeto, as culturas orais, por exemplo, não utilizam sistemas ou técnicas gráficos de escrita, as gramáticas sonoras partem de outros pressupostos e lógicas que não cabem dentro dessa compreensão. Por isso, concordamos com Del-Ben e Pereira (2019) que não poderia estar desvinculado de “Contexto e Práticas”, que, por sua





vez, está ligado a um caráter mais musicológico, apesar de não apresentar a apreciação como uma forma de contato com outras culturas sonoras, que não são compreendidas necessariamente como música. “Materialidades” e “Processos de Criação” se confundem, afinal, parece que se trata da mesma coisa, que é a manipulação dos sons para criar algo. “Nomear processos de criação como um objeto de conhecimento sinaliza priorizar essa forma de relação com música em detrimento de outras, como execução ou interpretação e apreciação” (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 202).

Como afirmamos anteriormente, as habilidades, da maneira como são dispostas, são descritoras e indutoras de práticas pedagógicas, por exemplo, nas Séries Iniciais, a EF15AR15, cujo objetivo é a exploração de fontes sonoras. Quando a Base indica “como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos” (Brasil, 2018, p. 203), compele – e não induz – que o/a professor/a siga esta prescrição. O mesmo ocorre em EF15AR13, na identificação, apreciação e análise de estilos musicais “reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana”; EF15AR14, na exploração dos ditos elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), “por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical”; EF15AR15, que a exploração de sons ocorra de fontes diversas, “como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos”; EF15AR17, ao experimentar improvisações, composições e sonorização “utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo” (Brasil, 2018, p. 203).

A habilidade EF69AR18, que visa o reconhecimento do papel de músicos no desenvolvimento “para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais”; EF69AR20, exploração dos elementos constitutivos da música “por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais”; EF69AR21, exploração e análise de fontes e materiais sonoros “em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos”; EF69AR23, na exploração e



criação de improvisações e composições “utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa” (Brasil, 2018, p. 209).

O que buscamos mostrar é que por detrás da discursividade de assegurar aprendizagens consideradas essenciais, a Base tem atendido a outros princípios que buscam, dentre outras coisas, reduzir a escola e a experiência escolar a práticas de ensino de um conjunto específico de mercadologias – bom ressaltar – e, por consequência disso, é uma clara tentativa de tirar das mãos de professores, alunos e da comunidade escolar, a autonomia de decidir o que pode ser ensinado, sobretudo, como, quando e por quê. Nesse sentido, ensinar música não é educar musicalmente, e o que vimos é que se busca um ensino genérico de música, em vez de suscitar nos alunos aprendizagens significativas com os sons que os rodeiam. É importante perceber que as competências e habilidades “são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” (Macedo, 2018, p. 32). É essa educação musical que queremos?

A música como linguagem está para além da organização e tradução de sons. Ela se emaranha nos corpos, e por meio desses atravessamentos, ela se faz, os currículos se fazem. Nesse sentido, há agenciamentos, nas quais os sons, comunicando-se, ao atravessarem os corpos, conseguem territorializar, ao passo que também desterritorializam, dissolvem, fabricam, redefinem identidades (Santos, 2012) e produzem músicas. Nesse sentido, “propriedades do som e elementos como melodia e ritmo não são as únicas opções de elementos constitutivos da música. Diferentes práticas, em diferentes culturas, selecionam o que compõe suas práticas musicais” (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 204).

Reflexões finais

Para nós, é crucial alertar sobre o perigo de impor uma estrutura hierárquica que, inadvertidamente, limita a expressão e a exploração educativa dos sons por meio da música. Por isso, nosso posicionamento é contrário à obrigatoriedade de um documento curricular basal que seja comum a todas as redes de ensino brasileiras. Temos apostado na necessidade de incorporarmos que, para além da





discursividade, os currículos são “experiências-vividas” (Aoki, 2005), nos quais alunos e professores vivenciam suas experiências, em um mergulho de dentro para dentro. Alunos e professores não são sem nomes, sem endereços, sem esperanças, sem sonhos (Aoki, 2005). A educação musical é uma dinâmica, e é diversa, e se restrita a competências e habilidades, há o risco de se perder a riqueza intrínseca que ela oferece como meio dos encontros e da comunicabilidade.

As reflexões urdidas aqui nos dão o entendimento de que houve um reducionismo da educação musical escolar à mecânica de cumprimento de competências e habilidades, além de manifestadamente ater-se apenas ao caráter estético do/no ensino de Arte, por consequência no de música. Para nós, esse movimento está ligado ao famigerado desenvolvimento das competências socioemocionais, que atendem a objetivos mercadológicos e de produtivismo engendrados por meio de efeitos de governamentalidade de setores privados e organismos internacionais com interesses neoliberais nas políticas educacionais (Lemos; Macedo, 2019). Do mesmo modo, percebemos que o efeito de verbar dimensões do conhecimento em Arte e as habilidades representa um movimento de se deixar de ser base para se tornar o próprio currículo prescrito do Ensino Fundamental. Isso não é ao acaso, a centralização obedece à lógica do controle, deixando claro que não considera que só quem sabe o que é mais adequado para a escola, é quem nela está.

O fato é que a Base está posta e provoca muitas reações, tanto contrárias quanto favoráveis. “Não é porque a versão da BNCC que foi homologada enfraquece a concepção de música como expressão humana que nós, educadores musicais, temos que fazer o mesmo na nossa prática” (França, 2020, p. 39). Sim, concordamos com a autora, não podemos deixar que essas concepções controversas confundam os objetivos que temos com a educação musical nas escolas. Temos poucas pesquisas sobre os processos de implementação da Base nas aulas de música pelo Brasil afora.

É importante destacar que no governo Jair Bolsonaro, o processo de implementação como um todo não foi acompanhado. Arriscamos dizer que nesse quadriênio as redes municipais e estaduais andaram com as próprias pernas em direção à interpretação, formulação e implementação de propostas curriculares.





Para a formulação de currículos em música para a Educação Básica, em um país de grandes proporções como o nosso, é fundamental que os educadores estejam envolvidas/os ativamente no desenvolvimento e adaptação de diretrizes para a educação musical escolar, propondo o que melhor atenda às demandas dos alunos e da comunidade escolar, bem como há que se ter o pleno envolvimento dos alunos. “O planejamento do currículo, impregnado de pessoalidade, não é a mera ação pedagógica do professor, mas uma rede imbricada e complexa de ações e de vidas” (Lemos; Macedo, 2019, p. 69). Currículos se fazem com os corpos das escolas, juntos, em direção a um atravessamento educativo intenso.

Por fim, inspirados em Macedo (2019b) e parafraseando-a, podemos dizer que a base que queremos é aquela em que tenhamos uma universidade que invista fortemente na formação de professores de música, uma base dedicada à valorização das aulas de música na escola, com espaços adequados, acesso a instrumentos musicais e sonoros diversos, a equipamentos culturais e a uma diversidade sonora que ultrapasse os muros. Queremos uma base que valorize professores de música, dando-lhes oportunidade de trabalhar dignamente em ambientes que não sejam hostis, com bons salários e boas condições; que oportunize aos alunos uma dignidade de serem ouvidos, respeitados, de terem acesso a comida, cultura, moradia, saúde. “Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar” (Macedo, 2019b, p. 54). Se veremos isso acontecer, não sabemos. Mas, como diz Milton Nascimento em “Coração de Estudante”, “renova-se a esperança, nova aurora a cada dia e há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto”. Apostemos nisso!

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante de vista e declarações de votos. In AGUIAR, Marcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (Org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

AOKI, Ted. *Curriculum in a new key* the collected works of Ted Aoki. Organização: William Pinar and Rita Irwin. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.





ARAÚJO, Samuel. O campo da etnomusicologia brasileira: Formação, diálogos e comprometimento político. In LÜHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. *Etnomusicologia no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016.

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

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius M. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Orgs.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 2019.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; MEURER, Rafael P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 28ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANÇA, Cecília C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

LEMOS, Guilherme A. R.; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 25, p. 57-73, jan.-dez. 2019.

LINES, David. Music and Aesthetics in Education: Towards a Contemporary View. *Beijing International Review of Education*, v. 4, p. 408-421.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In AGUIAR, Marcia A. S.; DOURADO, Luiz F. (Org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. National curriculum in Brazil: between accountability and social justice. *Curriculum Perspectives*, v. 39, p. 187-191, 2019a.

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



MATOS, Ronaldo A.; TORRES, Sérgio I. Reformas curriculares na educação básica sob três perspectivas: BNCC, mediações estaduais e experiências de ensino de música em escolas públicas. *ORFEU*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-25, abr., 2021.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

OLIVEIRA, Wenderson Silva. *Enviadescer a Educação Musical Currículos-como-experiências-escrevidas* e resistências de *bixaspretas* cearenses ao racismo e à homofobia no ensino de música. 2022. 395 f. Tese (Doutorado em 2022) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *InterMeio* revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun, 2013.

PEREIRA, M. V. M. Traços da história do currículo a par tir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Marcus V. M. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. 1-24, 2020.

PEREIRA, Marcus V. M. Música como recurso ou como área com conhecimentos: uma análise comparada de atividades integrativas em materiais didáticos. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 31, n. 1, e31119, 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul.dez, 2012.

QUEIROZ, Luiz Ricardo S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em Música. *PROA - Revista de Antropologia e Arte*, n. 10, v. 1, p.153-199, jan-jun, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In BEINEKE, Viviane. *Educação musical* diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023.

ROMANELLI, Guilherme B. Falando sobre a arte na Base Nacional Comum Curricular - BNCC - um ponto de vida da Educação Musical. *Linguagens* -

Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez., 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In SACRISTÁN *et al.* *Educar por competências o que há de novo*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Regina M. S. Para que se escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação de um livro. In SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação os múltiplos espaços da educação musical*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SETTE, Catarina P.; TEIXEIRA, Karen Cristine (Org.). O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no contexto educacional. In *Competências socioemocionais a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SOBREIRA, Silvia G. Conexões entre Educação Musical e o campo do currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 95-108, jul.-dez., 2014.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar, 2004.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2009.





Wenderson Silva Oliveira é uma pessoa não-binária. Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Roraima, possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; e mestrado e licenciatura em Música pela Universidade Federal de Uberlândia. É líder do grupo de pesquisa MusiCuir - Educação Musical, Currículos e Interseccionalidades (UFRR/CNPq), e desenvolve pesquisas com currículos, gênero, sexualidade, teorias queer e raça em Educação Musical.

<http://lattes.cnpq.br/1358484600567063>

Rodrigo Oliveira de Souza é licenciado em Música pela Universidade Federal de Roraima. Atua como professor de violão e como violonista do grupo Violões Amazônicos (UFRR) e é membro do grupo de pesquisa MusiCuir - Educação Musical, Currículos e Interseccionalidades (UFRR/CNPq).

<http://lattes.cnpq.br/0515379821205701>

