

PRELÚDIO, FUGA E RITORNELLO: UMA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA E A BNCC

Camile T. de Oliveira Pinto¹
Ana Paula Peters²

RESUMO: O ensino de música na escola no Brasil é marcado por mudanças, descontinuidades e alterações legais recentes que situam a educação musical escolar em um campo em construção. Neste artigo, buscamos investigar as diferentes concepções e prerrogativas que influenciaram a presença e as práticas em educação musical com ênfase no ensino básico, localizando questões que ainda necessitam de reflexão. Partindo de uma compreensão do percurso histórico, relacionamos os principais marcos legais desta trajetória e revisitamos criticamente as diferentes concepções sobre o ensino de música que pontuaram estes momentos. Desta forma, estabelecemos relações com o contexto atual, ressaltando aspectos que ainda permeiam o ensino de música na escola. Por fim, tratamos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento que norteia o ensino de Artes nas escolas do país. Destacamos o que a BNCC apresenta sobre o ensino de música, indicando os aspectos críticos que podem trazer implicações para a educação musical no ensino básico. Esperamos que a revisão histórica e crítica do ensino de música na escola contribua para a compreensão do contexto atual, sinalizando aspectos que possam retroceder a sua presença no ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical; música na escola; percurso histórico, BNCC.

PRELUDE, FUGUE AND RITORNELLO: THE MUSIC EDUCATIONS AT SCHOOL UNDER DISCUSSION

56

ABSTRACT: The school music education in Brazil is marked by recent changes, discontinuities and legal changes that place school music education in a field under construction. In this article, we seek to investigate the different conceptions and prerogatives that influenced the presence and practices in music education with emphasis on basic education, locating issues that still need reflection. From an understanding of the historical course, we set out to list the main legal milestones of this trajectory and to critically revisit the different conceptions about music teaching that marked these moments. In this way, we have established relationships with the current context, highlighting aspects that still permeate the teaching of music at school. Finally, we discussed the Common National Curricular Base (BNCC), which is the document that guides the teaching of Arts in schools in the country. We highlight what the BNCC presents about the teaching of music, indicating the critical aspects that may have an effect on music education in basic education. We expect that the historical and critical review of music teaching at school will contribute to the understanding of the current context, pointing out aspects that may set back its presence in basic education.

KEYWORDS: music education; music in the school; historical course, BNCC.

1 Mestre em Música/Cognição pela Universidade Federal do Paraná (2020). Professora do ensino básico e parte do grupo de pesquisa PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical. E-mail: camiletatiane@gmail.com

2 Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (2013). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNnespar – campus Curitiba I – EMBAP) nos cursos de graduação em Licenciatura em Música e no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), na linha de pesquisa Música, Cultura e Sociedade. E-mail: anapaula.peters@unespar.edu.br

PRELÚDIO

A presença da música no currículo escolar é uma realidade que passou por alterações significativas recentes. Em um período de dez anos – de 2008 a 2018 –, a música esteve implícita dentro do componente curricular Arte³ (BRASIL, 1996), foi proposta como modalidade artística sem obrigatoriedade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997, 1998), passou para conteúdo obrigatório do ensino de Arte (BRASIL, 2008) e atualmente está entre as quatro linguagens do componente curricular Arte (BRASIL, 2016) com objetos do conhecimento e habilidades próprias discriminadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017). Se antes a discussão buscava validar a presença do ensino de música na escola, a partir deste período as instituições de ensino superior, ensino básico, associações da área da educação musical, pesquisadores e demais profissionais da área passaram a debater sobre os modos de se pensar e fazer música na escola.

Essas importantes mudanças ampliaram sobremaneira o espaço da educação musical escolar, que de ausente ou implícita no currículo passou a configurar como parte da grade horária das escolas. Principalmente a partir de 2008, a comunidade escolar explorou um terreno esquecido, com diferentes expectativas sobre o que é a aula de música neste contexto. Essa geração de pais, crianças e professores que provavelmente não tiveram aulas de música durante o ensino básico começou a deslindar o que se faz em uma aula de música. Outras áreas já contam com um *corpus* de conhecimento escolar estabelecido, de forma que seus conteúdos podem ser presumidos por todos os que já frequentaram a escola. Com a música isso não ocorre, dada a sua presença descontínua e de forma não tão organizada na escola, muitas vezes sendo solicitada para animar festas ou memorizar conteúdos e comportamentos. Dessa forma, ainda não é raro ouvir, quando alguém diz ser professora de música e que atua na escola, perguntas como: “Você ensina aquelas

3 A Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabelece que “§ 2o O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Não há nenhuma especificação sobre quais linguagens artísticas deveriam ser trabalhadas, ficando a cargo das instituições essa escolha. Nos anos seguintes, os PCN apresentaram a música como uma das linguagens da arte, e incluíam orientações para o trabalho com as quatro linguagens. Até a publicação da Lei 11.796, ocorrida em 18 de agosto de 2008, eram estes os documentos oficiais que norteavam o ensino de Arte na educação básica. Até a publicação da lei 11.769/2008 em agosto de 2008, eram estas as regulamentações legais que dispunham sobre o ensino de música na escola.

bolinhas?"; "Mas qual instrumento você ensina?"; "É aula de coral?"; "Mas o que você faz?". Se antes a discussão buscava validar a presença do ensino de música na escola, a partir deste período as instituições de ensino superior, ensino básico, associações da área da educação musical, pesquisadores e demais profissionais da área passaram a debater sobre os modos de se pensar e fazer música na escola.

Em 2008, os sistemas de ensino encontravam-se em fase de implementação ou adaptação da música no currículo quando outra alteração na lei dispôs sobre o ensino de arte da escola e, em seguida, a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforçou essas alterações. Do protagonismo em 2008 (Lei n.13.278/2016) para compor uma das quatro unidades temáticas da Arte em 2016, as mudanças legais situam as escolas e os educadores musicais em um espaço em construção, no qual se busca refletir sobre fundamentos, currículos e concepções que podem nortear as práticas pedagógico-musicais do professor.

Neste artigo, revisitaremos o caminho da educação musical no país com enfoque na escola e estabelecendo relações com questões recentes que contornam a música na escola. O percurso da educação musical escolar, seu início, permanência, descontinuidades, visões e os marcos legais que influenciaram e ainda influenciam políticas e práticas serão questões abordadas na sequência.

FUGA

Em relação à sistematização do ensino, os registros indicam que os jesuítas que vieram ao Brasil após a chegada dos portugueses iniciaram as primeiras práticas de educação musical. Essas experiências trouxeram práticas e valores que influenciaram a educação musical brasileira. A música era utilizada para incutir a religião e a cultura europeia aos meninos índios, e Fonterrada (2008) aponta o rigor metodológico e a imposição da cultura de Portugal como marcas do ensino de música daquela época. Durante o período colonial, estas práticas foram mantidas e o ensino de música – que naquela época se resumia à prática instrumental e vocal – continuou ligado à Igreja, aos preceitos básicos (ordenação progressiva dos conteúdos, repetições, memorizações e averiguações) e a imposição do repertório europeu.

A vinda da família real, de Portugal ao Brasil em 1808, fez com que a prática musical, antes restrita à Igreja, estivesse presente também nos teatros, que recebiam grupos musicais estrangeiros (FONTERRADA, 2008). Apesar dessa abertura, o modo de ensinar música continuou o mesmo: métodos progressivos, ênfase na memorização e comparação entre os objetivos propostos e os alcançados, tudo a partir do repertório europeu.

Segundo Fonterrada (2008, p. 210), “foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical”. Em paralelo, a prática informal da música popular começava a constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, sobre o que explica Fonterrada: Em paralelo, a prática informal da música popular começava a constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, sobre o que explica Fonterrada:

Em paralelo, a prática informal da música popular começava a se constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, como explica Fonterrada:

Ao mesmo tempo, firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação (FONTERRADA, 2008, p. 210).

No contexto escolar, o primeiro registro sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola aconteceu ainda no século XIX com o decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas do Brasil (FIGUEIREDO, 2013). O decreto previa o ensino em dois níveis: noções de música e exercícios de canto. Outro Decreto Federal, de 15 de novembro de 1890, exigia formação especializada do professor, estabelecendo a profissão do professor de música. Em um primeiro momento, essa obrigatoriedade do ensino de música na escola pode significar a ampliação ao seu acesso; porém no sentido de compreender o contexto do decreto, Figueiredo ressalta que:

É importante destacar que a escola no século XIX era acessível para uma parcela muito limitada da população brasileira. Ao identificarmos a presença da música na formação escolar daquele tempo significa, também, identificarmos o caráter elitista da educação musical que só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola. Neste sentido, a história nos ensina que este caráter elitista vem sendo superado a partir da responsabilidade do Estado brasileiro com relação

à gratuidade da educação, viabilizando escolas para todos os cidadãos, reduzindo imensamente o caráter exclusivo da educação no passado (FIGUEIREDO, 2013, p. 31).

Em relação às disposições legais sobre a formação de professores para atuação na escola, é oportuno ressaltar que, em 2008, o parágrafo 2 da lei n.11.769 que versava sobre a obrigatoriedade da formação específica em música foi vetado; da mesma forma, a versão final da BNCC suprimiu o texto sobre a necessidade da formação específica dos professores de cada linguagem da arte⁴. As discussões e consensos sobre a formação do professor de música que atua na escola não são recentes, e refletem as concepções das políticas públicas das épocas em que se inserem.

No início do século XX, novas ideias influenciaram a educação em geral e também a educação musical brasileira, como as do filósofo norte-americano John Dewey (1890-1952). O compromisso de Dewey “com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação” (TEIXEIRA et. al., 2010, p. 11). Para ele, os ideais democráticos e a articulação da filosofia com a prática conduziam a uma vida comunitária de interações entre interesses diversos, sendo a arte um desses espaços de compartilhamento. Para a educação musical, sua teoria ofereceu uma revisão da cultura musical para algo que todas as pessoas pudessem desfrutar e compartilhar⁵, (VAKEVA, 2012). Teórico e idealizador de grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira foi discípulo de John Dewey e a sua proposta da Escola Nova influenciou a educação musical no Brasil, propondo que “Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (FONTERRADA, 2008, p. 210). Este princípio continua a nortear a educação musical e a presença da música na escola nos dias de hoje, dialogando com esta concepção de que o seu ensino seja acessível a todos.

4 O texto inicial apresentado no capítulo “Fundamentos do componente” da segunda versão revista da BNCC dizia que: “O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem 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, grifo nosso).

5 Dewey’s theories offer to “revision” musical culture as something all people can enjoy actively in a shared realm of negotiated cultural values. Thus, music education benefits everyone, taking as its point of departure individual situations that promote creative agency. (VAKEVA, 2012, p. 105).

A função social da música, o valor do folclore e da música popular foram aspectos que prevaleceram na década de 1920, onde a identidade brasileira começava a conquistar seu espaço entre os educadores musicais brasileiros. Nesse contexto, Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1887, instituiu o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Baseado na proposta nacionalista de Zoltán Kodály, músico húngaro nascido em 1882, o canto orfeônico privilegiou os grandes agrupamentos corais e a identidade musical do folclore brasileiro. A disciplina denominada “música e canto orfeônico” tornou-se obrigatória no currículo do ensino público primário e secundário do país e serviu ao propósito nacionalista, patriota, moral e cívico do governo Vargas da época (FUCCI-AMATO, 2008). Essa proposta de educação musical, que esteve em vigor durante as décadas de 1930 a 1950, buscou uma abrangência nacional. Possuía conteúdos, metodologias e materiais didáticos específicos, além de prever cursos para formação de professores. O material organizado por Villa Lobos incluía o “Guia Prático”, “Solfejos” e “Canto Orfeônico”, onde constavam canções folclóricas infantis nacionais e estrangeiras, hinos patrióticos e escolares, música sacra e profana, cantigas de roda, exercícios vocais, ditados, e canções diversas (idem, 2008).

O esforço de sistematizar uma proposta nacional de educação musical escolar, de promover a formação específica de professores, o desenvolvimento de metodologia e de materiais didáticos específicos para isso são pontos pertinentes do canto orfeônico. Este momento da história da educação musical brasileira pode, atualmente, contribuir para a reflexão sobre o uso da arte e o oportunismo político, e a sua influência na elaboração de políticas públicas para a educação e, também, para o ensino da Arte.

O canto orfeônico foi substituído pela educação musical nos anos 1960, com uma proposta muito semelhante à anterior (FONTERRADA, 2008). Nessa época, a educação musical brasileira começou a receber influências dos educadores musicais que revolucionavam essa área na Europa e que pregavam a “desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento na percepção auditiva” (FONTERRADA, 2008, p. 214). Essas influências atingiram o ensino público de modo indireto pelo fato de que, em geral, os professores que

tinham acesso a essas ideias atuavam em escolas especializadas de música. Este fato pode ter contribuído para que estas propostas não encontrassem muito espaço no ensino básico da época.

De modo semelhante, a atuação no ensino público continua a não ser a prioridade dos licenciados em música, como mostram as pesquisas de Del-Ben, Kandler e Pereira (2019) e Gomes (2016). Turmas numerosas, a falta de valorização da música no currículo escolar, poucos recursos materiais, espaço físico inadequado, a pouca carga horária destinada às aulas de música – que pode fazer com que os(as) professores(as) atuem em várias escolas – são características da música na escola que podem tornar a docência escolar uma atividade profissional pouco atrativa (DEL-BEN t. al., 2019).

Em 1971, a lei n.5692/71 substituiu a educação musical pela educação artística. Essa mudança enfraqueceu e quase extinguiu o ensino de música nas escolas. O professor de educação artística deveria, durante o período do curso de licenciatura, dominar as quatro áreas da arte: música, teatro, artes plásticas e desenho, depois substituído pela dança. Não havia, na formação do professor, tempo suficiente para aprofundamento em qualquer uma das áreas de Arte e as aulas nas escolas caracterizavam-se pela ausência de planejamento e pela preocupação de não tolher a expressão de seus alunos (FONTERRADA, 2008). A formação polivalente e a desvalorização do planejamento são pontos questionáveis desta educação artística. Entretanto, o uso da criatividade e da autonomia expressiva são questões importantes para a educação musical atual, em contraponto a visão conservatorial empedernida que ainda persiste em muitos cursos de licenciatura em música (PEREIRA, 2014).

Durante a década de 1990 houve uma reforma educacional com o objetivo de acompanhar as transformações que ocorriam na economia, na política e na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996) trouxe oficialmente a Arte como campo de conhecimento, como uma parte importante do currículo escolar. E com ela surgiram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Esses documentos compreendiam os segmentos da educação infantil até o ensino superior, com o objetivo de

oferecer princípios gerais normativos para a prática dos profissionais da educação. Estes documentos contemplavam, na disciplina Arte, as diversas linguagens artísticas, inclusive a música.

Sobre a música, os documentos tratavam da integração da vivência musical do aluno ao processo pedagógico por meio do fazer, apreciar e refletir. Apesar dos PCNs e do RCNEI tratarem da inserção da música no ambiente escolar, eles não garantiam a sua presença na escola. Esta garantia só aconteceu em agosto de 2008, quando a Lei n.11.769 estabeleceu a obrigatoriedade do conteúdo de música:

§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008) (BRASIL, 2008).

A relevância da referida lei é devida ao fato de ter sido, após décadas de ausência, um marco importante na garantia do espaço da música na escola. A partir da lei n. 11.769 houve a ampliação do mercado de trabalho para os licenciandos em música, tanto na rede de ensino privado quanto na rede pública (FIGUEIREDO, MEURER, 2016; DEL-BEN et. al., 2016; WOLFFENBÜTTEL et. al., 2017). Entretanto, oito anos depois, com a aprovação da Lei. n. 13.278/2016 e a revogação da Lei n.11.769/2008, ampliou-se o componente curricular de Arte. Agora, as artes visuais, a dança, a música e o teatro linguagens deste componente curricular. Sobre a implantação desta nova Lei consta que:

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

Em dezembro de 2017, uma resolução do Conselho Nacional de Educação instituiu a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, de caráter obrigatório e normativo, tornou-se a referência nacional para a formulação dos currículos e dos projetos político pedagógicos das escolas. Nela estão previstas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante a educação básica. No segmento da educação infantil, a música aparece em meio aos campos de experiências, entendidos como campos nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Os campos de experiência apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos de faixas etárias; entre eles, há

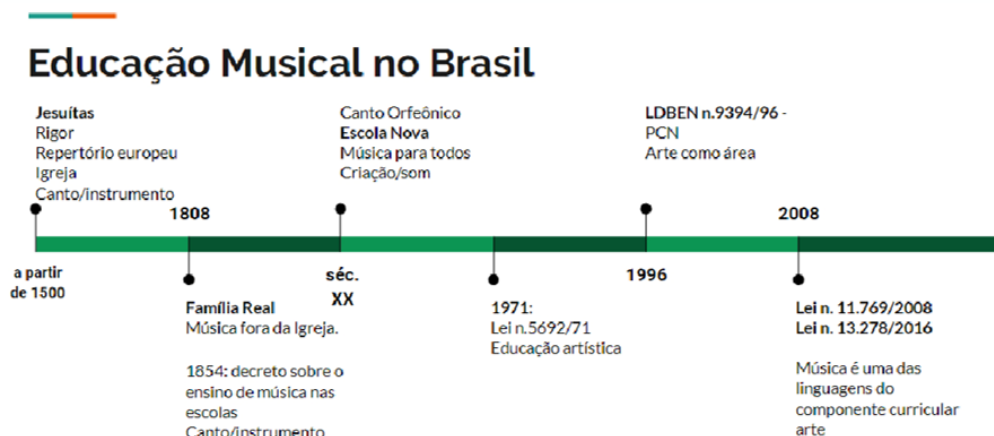
objetivos que se relacionam com a música. No segmento do ensino fundamental, a música aparece primeiramente como uma das linguagens, inserida no componente curricular Arte, da seguinte forma:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BRASIL, 2017, p. 193).

A música é entendida como uma das linguagens do ensino da Arte, devendo compor o currículo das instituições de ensino básico do Brasil. Considerando também a Lei n.13.278/2016, bem como o prazo de adaptação para que o componente curricular Arte compreenda as quatro linguagens artísticas, é possível entender o presente momento como uma reorganização dos sistemas educacionais, a partir do qual as instituições de ensino devem adaptar-se às disposições legais. Questões sobre a carga horária de cada linguagem da Arte e sobre qual professor irá ministrá-las continuam em aberto, acarretando diferentes interpretações e aplicações. É possível encontrar editais de concursos públicos para o cargo de professor de Arte com diferentes exigências de formação, e professores formados em música que atuam ministrando linguagens que não são a de sua formação. (DEL-BEN et. al., 2016; DEL-BEN et. al., 2019).

Com a intenção de resumir o percurso da educação musical no Brasil e de destacar as influências e marcos legais dessa trajetória, com ênfase na música na escola, apresentamos o seguinte gráfico:

Figura 1 - Percurso Da Educação Musical No Brasil



FONTE: Oliveira Pinto (2020)

RITORNELLO

A presença da música enquanto área do conhecimento na educação básica nacional é pautada por disposições legais, conforme tratado anteriormente. A partir disso, os órgãos federais, estaduais e municipais são os encarregados da elaboração de documentos que regulamentam e normatizam o ensino de música na escola. Os documentos oficiais para a educação revelam concepções, fundamentos, objetivos, conteúdos – entre outros – que devem nortear o ensino de todas as instituições públicas ou privadas, incluindo o currículo e o projeto político pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de referência a ser utilizado pelos sistemas educacionais na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das escolas. De caráter obrigatório, a BNCC normatiza e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas da educação básica, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A BNCC não é um currículo, e sim a base a partir da qual cada escola – pública ou privada – deve construir o seu currículo.

A elaboração de um documento que assegure uma formação básica comum e que determine conteúdos mínimos está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)⁶, na LDB de 1996⁷ (BRASIL, 1996) e reiterada pelo Plano Nacional de Educação⁸, promulgado pela lei n. Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). No entanto, ela começou a ser elaborada em 2015 e após duas versões preliminares, a versão final da educação infantil e ensino médio foi disponibilizada e homologada em dezembro de 2017 (SANTOS, 2019). A versão final do ensino médio foi aprovada em dezembro de 2018. Neste artigo, examinaremos a BNCC localizando o que ela apresenta em relação à educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Arte é parte do conjunto de aprendizagens apresentadas na BNCC, inserida em quatro dos cinco campos de experiência⁹ da educação infantil e como linguagem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Nesta etapa, a música é parte do componente curricular Arte, junto com as artes visuais, a dança e o teatro. A Arte, por sua vez, é parte da área do conhecimento de linguagens, junto com a língua portuguesa, educação física e língua inglesa.

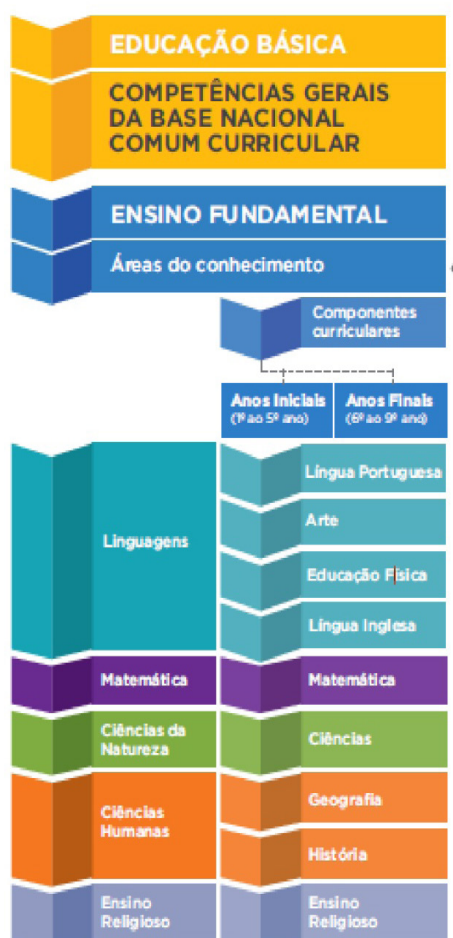
6 Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998).

7 Art. 26. 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, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

8 Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

9 “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

Figura 2 – Competências Gerais Da Bncc



Fonte: Brasil (2017)

O capítulo 4.1.2 da BNCC é sobre a Arte no ensino fundamental e suas linguagens e, conforme visto anteriormente, a música está inserida neste componente curricular. A cada parágrafo, o texto discorre, de modo não aprofundado, sobre as formas de expressão, concepções, contribuições, objetos, possibilidades, organização dos conhecimentos e modos de produção em Arte. São apresentadas nove competências específicas da Arte para o ensino fundamental, explicando que cada linguagem artística é entendida como uma unidade temática; estas, por sua vez, apresentam objetos de conhecimento que se relacionam com seis dimensões do conhecimento. Adiante – quando o documento apresenta o quadro das competências e habilidades – a música passa a ser nomeada como uma “área temática” da Arte.

Explicadas em poucas linhas, as seis dimensões do conhecimento “caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p. 192), e devem ser trabalhadas em todas as linguagens: criação (criar, produzir), crítica (estabelecer e propor relações), estesia (sensibilidade, percepção), expressão (exteriorizar e manifestar), fruição (deleite, prazer) e reflexão (argumentar e ponderar). O texto afirma que essas dimensões objetivam “facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte” (BRASIL, 2017. p. 193), pois uma vez que a Arte é constituída por materiais verbais e não verbais, deve-se então considerar a sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2017).

A concepção, características, possibilidades e fazeres relacionados às quatro linguagens são então brevemente apresentados. A música é entendida da seguinte forma:

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, 2017, p. 194).

São estabelecidas nove competências específicas de arte para o ensino fundamental, que revelam as concepções sociais e políticas que fundamentam o capítulo Arte neste segmento. As competências possuem um caráter crítico, multicultural, experiencial:

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.
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.
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 (BRASIL, 2017, p. 196)

Além disso, são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º). Cada linguagem da arte passa então a ser designada pela nomenclatura “Unidades temáticas”. A unidade temática música possui cinco objetos de conhecimento: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processos de criação. Para cada objeto do conhecimento está descrito, junto a um código de referência, um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme consta abaixo. O mesmo procedimento é seguido em relação aos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 1- Objetos do conhecimento e habilidades de Música do 1º ao 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contexto e Prática	(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.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017)

Verifica-se, nos objetos do conhecimento e habilidades em música, a referência a conteúdos curriculares e metodologia de ensino, de caráter direcionado e específico, como por exemplo “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” (BRASIL, 2017). Neste exemplo, são indicados os conteúdos “altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo” como também a metodologia a ser utilizada para ensinar este conteúdo, “por meio de”. A BNCC é um documento que deve fundamentar os currículos do país, o que requer que seja abrangente, e não prescritivo de conteúdos ou metodologias (DEL-BEN; PEREIRA, 2019).

Ao longo das dez páginas destinadas às quatro linguagens do componente curricular Arte no ensino fundamental 1, não há indicações sobre qual habilidade ou linguagem deve ser trabalhada em qual segmento do ensino fundamental, progressões entre os objetivos e nem orientações sobre a carga horária. Consta ainda: “Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2017, p. 195). Essa abertura pode ser interpretada como uma flexibilidade necessária em um país com tamanha extensão territorial e diferenças culturais e socioeconômicas evidentes como o Brasil; que preserva as características ou necessidades educacionais de cada região e de cada escola.

A Música, na BNCC, é tratada com ênfase no seu caráter experiencial, conforme observado nos verbos utilizados nas habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental 1: identificar, apreciar, perceber, explorar e experimentar (BRASIL, 2017, p. 201). Os aspectos crítico, contextual, autônomo, diversificado, interdisciplinar e lúdico também estão presentes, indicando uma abordagem não conservatorial ou exclusivamente reproducionista da Arte. Entretanto, alguns pontos do documento merecem atenção em relação a possíveis interpretações ou influências.

As artes integradas são inseridas, em momentos pontuais, como uma das linguagens da Arte. Elas não são citadas ou especificadas em nenhum momento até que, na página, 195, aparecem como uma unidade temática, que **“explora as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas**, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação ou comunicação” (BRASIL, 2017, p. 195, grifo nosso). Uma

nova referência aparece na página 200, no quadro de unidades temáticas, acompanhada de objetos do conhecimento e habilidades próprias¹⁰. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são nominalmente abordados, explicados e respeitados em suas especificidades. Ainda que o texto frise a necessidade de “Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluído e desfragmentado entre as linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p. 194), de modo que as linguagens não sejam compartimentadas, a possibilidade de uma polivalência é um alerta que emerge das artes integradas. A valorização das especificidades da música, dança, artes visuais e teatro como integrantes do componente curricular Arte é uma conquista recente. É necessário afastar os resquícios da educação artística polivalente nos moldes de 1971 e garantir que as linguagens sejam articuladas e trabalhadas preservando suas potencialidades e características. Dessa forma, o documento apresenta uma lacuna crítica relacionada a definições consistentes, concepções e domínios das artes integradas.

A ausência de referenciais, autores ou fontes que fundamentam as concepções da BNCC é outra questão que provoca reflexões. Além das leis e disposições legais que se relacionam com o documento, não há menção a pensadores da educação, filosofia, Arte. Por outro lado, no capítulo “Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC” consta um alinhamento com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no sentido de que as “decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13). Pode-se perceber uma valorização do “saber fazer”, que se relaciona com a preparação para o mercado do trabalho:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

10 Habilidades: (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

Durante a elaboração da BNCC foram realizadas consultas públicas, discussões e seminários nas quais professores, pesquisadores e universidades puderam oferecer suas contribuições. Especificamente a segunda versão contemplavam o resultado desse esforço coletivo, mas a versão final aprovada foi desenvolvida apenas por integrantes do Ministério da Educação, utilizando as revisões de instituições internacionais. (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019, p. 42). Entre as alterações relacionadas à música, estão a já citada retirada da formação específica em cada uma das linguagens da arte, o surgimento das artes integradas, a alteração do entendimento da música como linguagem para área temática, a mudança de “direitos de aprendizagem” para “competências e habilidades” e, no volume do ensino médio, a retirada da obrigatoriedade curricular da Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física. Este último ponto denota a valorização da preparação para o trabalho (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019) e, portanto, a não consideração da Arte como parte deste mercado.

O exercício profissional em Arte deve ser considerado no ensino médio, assim como o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania devem incluir a relação com a Arte em todos os segmentos da educação. A preparação para o mercado de trabalho é um dos objetivos da educação básica, e não sua finalidade única, conforme garante o artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Entre outras questões que rondam a educação pública brasileira (Escola sem Partido, congelamento nos investimentos) (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019), a potencial desvalorização das linguagens artísticas requer um olhar atento. No contexto atual, uma escola que opte por contratar quatro professores de Arte – um especialista para cada linguagem – é um cenário improvável e distante inclusive, na rede privada. Como este breve percurso da educação musical brasileira mostra, a tentativa de integrar as artes resultou não em um fluxo artístico compartilhado, e sim na ausência de 30 anos do ensino

de música na escola. Que a combinação entre os interesses mercadológicos da preparação para o trabalho, a desconsideração da Arte enquanto profissão e as artes integradas não culminem novamente na desvalorização da educação musical escolar.

CODA

Ao longo desta breve trajetória, podemos perceber como a educação musical escolar foi reflexo tanto de valores sociais e educacionais quanto de políticas públicas muitas vezes circunstanciais. Conforme explica Kraemer (2000), “Justamente as convicções políticas têm um papel significativo na discussão sobre a definição de objetivos, interpretação e concepção de educação e formação musical” (KRAEMER, 2000, p. 57). Desde o primeiro decreto sobre sua obrigatoriedade até a BNCC de 2017, faltam abertura, reflexão e diálogo entre gestores políticos e profissionais da área, no sentido de construir uma educação musical escolar consistente, cuja presença e objetivos não estejam exclusivamente voltadas às inclinações políticas circunstanciais.

A continuidade da educação musical na escola perpassa também o exercício crítico de nós professores, pensarmos o que pretendemos com a música na escola. Concordando com a postura multiculturalista de Penna (2008), “A educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano” (PENNA, 2008, p. 89). Para ela, as práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva multicultural ~~devem~~ podem ampliar e contextualizar a diversidade das manifestações artísticas, e “Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia” (PENNA, 2008, p. 88). Incluir a diversidade cultural brasileira é também outra questão a ser pensada na educação musical escolar, que de acordo com Fucci-Amato (2012) “A própria música popular brasileira, em sentido amplo, ainda não é explorada em toda a sua potencialidade pedagógica” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 117). Além da postura multiculturalista e de considerar a diversidade cultural brasileira, incluímos ainda o exercício criativo e a autonomia expressiva como propósitos da música na escola. Conscientes de nosso papel, podemos nos fortalecer enquanto área,

pleiteando a nossa contribuição na “(...) formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), ou seja, parte da educação básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei número 13.278**, 2 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, dezembro de 2017.

DEL-BEN, L. ET AL. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, Goiânia. V. 22, n. 2: 2016. (p. 543-567). Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2507>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

DEL-BEN, LUCIANA. ET AL. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores (as) de música. **OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**. V. 25, n. 2: 2019. (p. 144-173). Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2507> . Acesso em 25 jul. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio. Luiz. Ferreira. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande. V.19, n 37: jan-jun, 2013. (p. 29-52). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em 20 jun. 2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**. V. 22 (2): 2016. (p. 515-542). Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 08 ago. 2019.

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

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. VILLA-LOBOS, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. **Revista HISTEDBR on-line, Campinas**. N. 27: 2009. (p. 210-220). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf. Acesso em 15 dez. 2019.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GOMES, Solange. Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná**. 2016. 241f. Tese (doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17: abr-nov, 2000. (p.50-73). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378>. Acesso em: 03 dez. 2019.

OLIVEIRA PINTO, Camile Tatiane de. **O choro na educação básica: a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro**. 2020. 23f. Dissertação (mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2020.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. V. 22, n. 32: jan-jun, 2014. (p. 90-103). Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 05 mai. 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros; Del-Ben, Luciana. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: Silva, Fabiany de Cássia Tavares; Xavier Filha, Constantina (Org). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019 (p. 189-209).

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE. V. 35, n. 1, 2019. (p. 35- 56). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SANTOS, Micael Carvalho. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**. v. 27: jun. 2019. (p. 52-70). Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799/542>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TEIXEIRA, Anísio Teixeira; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane; WESTBROOK, Robert. **John Dewey**. Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

VAKEVA, Lauri. PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION AS ART OF LIFE: A DEWEYAN VIEW. IN: BOWMAN, WAYNE; FREGA, ANA. LUCIA (EDS.). **THE OXFORD HANDBOOK OF PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION**. Oxford: Oxford University Press, 2012 (p. 86–110).

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; BRAUN, Christian Miquéias; DA COSTA ALMEIDA, Bruno Felix. Concursos Públicos para Professores de Música no Rio Grande do Sul: Uma Análise Político-Educacional de 2008 a 2017. In: XXIII **Congresso Nacional da ABEM**. 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/view/2679/1448>. Acesso em 10 jun. 2019.

Recebido em: 21/06/2020

Aceito em: 31/07/2020