

Impasses da política educacional para a música na escola

Dilemas entre a polivalência e a formação específica¹

Olga Alves de Oliveira² e Maura Penna³

Universidade Federal da Paraíba | Brasil

Resumo: Este artigo busca refletir sobre as propostas para música na escola no discurso oficial, enfocando a polivalência na área das artes como questão ainda não resolvida. Com base em pesquisa documental e fontes primárias, são analisadas as principais legislações que têm regido a educação brasileira desde 1960 e também documentos de orientação curricular. Buscando compreender a música inserida nesse movimento histórico das políticas educacionais, discutimos como persistem ambiguidades entre textos legais e infralegais no tocante à polivalência no ensino das artes, ambiguidades estas que vêm sendo tensionadas pela formação específica do professor de música.

¹ *Educational policy regulations for music at school: dilemmas between multi-arts and specific teacher training*. Submetido em: 19/11/2018. Aprovado em: 16/07/2019.

² Graduada em Música Licenciatura pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com habilitação em instrumento (flauta transversal). Mestre em Música (área de concentração Educação Musical) pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da UFPB. Professora de música da rede pública municipal de João Pessoa e da rede pública estadual da Paraíba, atuando na educação infantil e ensino fundamental. É membro do Laboratório de Educação Musical Infantil – LEMI/UFPB e atua em conjuntos de música popular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5095-4465>. E-mail: olgaalvez@gmail.com

³ Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associado 1 do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado) e coordenando o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Autora de livros e diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-2812>. E-mail: maurapenna@gmail.com

Palavras-chave: Música na escola básica; políticas educacionais; polivalência em artes; documentos curriculares; formação do professor.

Abstract: This paper discusses the proposals for music at school in the official discourse, treating multi-arts or specific art teaching as an issue still problematic. Based on documental research and primary sources, the main legal regulations and curricular proposals that have been directing the Brazilian education, since 1960, are analysed. Their ambiguities about multi-arts teaching and specific music teacher training are discussed, trying to understand music education in this historic context of educational policies.

Keywords: Music in elementary school; educational policies; multi-arts teaching; curriculum documents; teacher training.

* * *

Com base em pesquisa documental, priorizando sempre fontes primárias, trazemos aqui uma discussão acerca das propostas para música na escola, tendo em conta o quadro maior da política educacional para a educação brasileira – a partir da década de 1960 e com foco no ensino fundamental, pelos limites deste trabalho⁴. Considerando a complexidade do tema música no currículo escolar, não temos a intenção de esgotá-lo, mas esperamos contribuir para a reflexão sobre a música no discurso oficial, na medida em que este influencia a prática curricular cotidiana do professor. Assim, analisamos textos legislativos e documentos de orientação curricular nacionais enfocando o debate sobre a música e a polivalência em artes como uma questão não resolvida. Como diversos estudos apontam (p. ex., PENNA, 2013: 65-66) ainda são realizados concursos com caráter polivalente, ao mesmo tempo em que encontramos, mesmo na rede municipal de João Pessoa, que já faz concursos específicos para música desde 2007, professores que mantêm práticas polivalentes, ministrando conteúdos das quatro áreas artísticas – artes visuais, dança, música e teatro (cf. OLIVEIRA, 2018: 37). Considerando o movimento das políticas

⁴ Retomamos aqui a discussão apresentada no Capítulo 2 de Oliveira (2018: 34-63), que pesquisou a criação curricular na prática cotidiana de professores de música da rede municipal de João Pessoa.

educacionais nas últimas décadas, abordamos neste artigo a polivalência nas áreas das artes como um traço ambíguo do cenário curricular, que tensiona o ensino de música.

1. A (ausência da) música em nossa primeira LDB

Para compreender o processo que levou à consolidação da polivalência em artes nas escolas, é preciso compreender as nuances do contexto educacional brasileiro e seu movimento histórico. Assim, no que diz respeito à construção de uma política global para educação como um sistema nacional, é em 20 de dezembro de 1961 que é aprovada a Lei nº. 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). A lei, que passou por 13 anos de debates e disputas no congresso nacional, procurou conciliar o grande embate político entre escola pública e escola privada, vivido na década de 1950 (ZOTTI, 2004: 117).

No campo da educação musical, há alguma dificuldade em analisar esta lei e suas consequências para a área. Uma visão corrente é considerá-la como a legislação que substituiu o canto orfeônico pela educação musical, como afirmam os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (BRASIL, 1997a: 22). O que pode estar por trás desse equívoco, como apontam Quadros e Quiles (2012: 187), é a existência do Decreto nº 51.215, aprovado cinco meses antes da LDB de 1961: de pouca divulgação na área, trata do ensino da “educação musical” nos “Jardins de Infância, Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias, e Normais” (BRASIL, 1961b). No entanto, esse decreto parece não ter tido tempo de se estabelecer por causa da aprovação da Lei 4.024/61, já que o termo “canto orfeônico” permaneceu sendo utilizado em algumas indicações curriculares oficiais do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962a: 16). Além disso, o espaço da música seria reduzido na LDB de 1961, não estando presente nas disciplinas obrigatórias listadas para o “ensino médio”⁵, por exemplo. No texto da lei, na verdade, não há menção nem ao termo “canto orfeônico” nem a “educação musical”, como já apontaram alguns autores⁶, havendo apenas uma vaga referência a “atividades complementares de iniciação artística” no que tange à organização do “ensino médio” (BRASIL, 1961a, art. 38, V).

⁵ O “ensino médio”, na Lei 4.024/61, localizava-se depois do primário e abrangia os “cursos” secundário, técnico e formação de professores, estendendo para todos eles a organização em ciclos ginasiais (de quatro anos) e colegiais (de três anos) (BRASIL, 1961a, art. 34). Assim, não equivale ao termo atual, referente ao último nível de ensino da educação básica.

⁶ Ver Quadros e Quiles (2012: 187), entre outros.

De inspiração liberal, a LDB de 1961 buscou flexibilizar os currículos das escolas, não havendo em seu texto grandes linhas norteadoras para a composição de matrizes curriculares, principalmente para o ensino primário⁷. Para o “ensino médio”, trouxe indicações sobre a estrutura dos currículos, organizando-o em disciplinas e práticas educativas, podendo elas serem ainda obrigatórias ou optativas: as disciplinas obrigatórias seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE); as disciplinas complementares obrigatórias, as optativas e as práticas educativas seriam indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e, a partir dessas indicações, tanto as optativas quanto as práticas educativas seriam escolhidas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961a, art. 35, § 1º). Por ter esse caráter aberto, vários arranjos de disciplinas eram possíveis, evidenciando a intenção de tornar menos rígidos os currículos das escolas brasileiras.

No entanto, como previsto pela LDB de 1961, o CFE – criado pela referida lei – delimitou algumas indicações e pareceres que ajudam a clarear a questão da permanência da música e do “canto orfeônico” nos currículos oficiais. Através da Indicação de 24 de abril de 1962 (BRASIL, 1962a, art. 1º), foram recomendadas as seguintes disciplinas obrigatórias para o “ensino médio”: português, história, geografia, matemática e ciências. Essas disciplinas poderiam ser somadas às disciplinas complementares obrigatórias, definidas pelos conselhos estaduais de educação. Contudo, nesse mesmo documento, há disciplinas complementares obrigatórias para o sistema federal de ensino que poderiam ser sugeridas aos demais estados, até seus conselhos serem criados (BRASIL, 1962a, art. 3º, §1º). No rol dessas disciplinas obrigatórias e complementares obrigatórias, no entanto, a música está ausente, aparentemente perdendo um espaço que vinha ocupando até pouquíssimo tempo atrás (vide Decreto nº 51.215/1961).

O fato de os Conselhos Estaduais de Educação definirem as disciplinas complementares obrigatórias e os estabelecimentos de ensino poderem escolher suas disciplinas optativas traz alguma dificuldade em analisar a presença da música no currículo oficial das escolas brasileiras nesse período. No sistema federal de ensino, entretanto, a música (canto orfeônico) foi listada como disciplina optativa, mesmo que apenas no ciclo ginasial⁸, sendo indicada juntamente com as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas (BRASIL, 1962a, art. 5º).

⁷ O “primário” da época equivale aos anos iniciais do atual ensino fundamental: tinha no mínimo quatro séries anuais, podendo ainda chegar a seis, de acordo com os sistemas de ensino.

⁸ O ciclo ginasial correspondia aos quatro primeiros anos dos “cursos médios” (secundário, técnico e formação de professor). O ciclo ginasial do curso secundário equivale, atualmente, aos anos finais do ensino fundamental.

Podemos, contudo, encontrar indicações sobre a presença da música no ciclo ginásial na pesquisa realizada pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, em 1963, que fez um levantamento, em âmbito nacional, dos currículos ginásiais dos estabelecimentos particulares de ensino após a LDB de 1961 (CUNHA; ABREU, 1965: 295).

O canto orfeônico aparecia, dentre as “disciplinas variáveis”, em apenas 246 currículos, num universo de 1409 currículos levantados. Há ainda a referência à educação artística como “prática educativa” em 574 currículos e, em 472, à “educação musical” (CUNHA; ABREU, 1965: 303).

Assim, de acordo com o que sugerem esses dados e ainda tendo como referência a Indicação do CFE, podemos concluir que, de fato, não houve uma substituição formal do canto orfeônico pela educação musical na vigência da LDB de 1961, embora fosse possível incluir nos currículos tanto a disciplina música (canto orfeônico), quanto a prática educativa “educação musical”. Deste modo, mesmo ainda tendo um espaço potencial nos currículos escolares, a música teve sua presença na escola reduzida.

Por sua vez, a educação artística, listada como “prática educativa” na Indicação do CFE para o sistema federal de ensino, foi citada na pesquisa realizada pela Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Esta pesquisa mostrou ainda que o termo “práticas educativas” era entendido de diferentes formas pelas escolas. Desta forma, a diferença entre “prática educativa” e “disciplina” foi tratada no Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962, sendo interessante entender o enquadramento da educação artística nessa categoria, porque esta visão da área iria acompanhá-la ao longo do tempo: as disciplinas seriam “atividades escolares destinadas à *assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos*, dosados conforme certos endereços [objetivos]”, possibilitando mensuração e sendo condição de prosseguimento dos estudos; já as práticas educativas abrangeriam “atividades que devem atender às *necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa*”, enfocando “a *maturação da personalidade*, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos” (BRASIL, 1962b: 43, grifos nossos). Por conseguinte, a ideia de “conhecimentos sistematizados” que possibilitam “mensuração” não se aplicaria à educação artística.

Vale ressaltar que a Lei 4.024/61 mantinha um traço histórico da educação brasileira, que era a sua forte seletividade: para ter acesso ao “ensino médio” era preciso, ao término do primário, realizar o “exame de admissão” (BRASIL, 1961a, art. 36). A legislação brasileira, portanto, vinha produzindo um sistema escolar dual, “uma escola primária destinada às grandes massas e uma escola secundária dirigida às elites,

como estratégia de preparação para o ensino superior” (FREITAS; BICCAS, 2009: 182). Esse caráter extremamente excludente da educação brasileira da época, é explicitado por dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) referentes ao ano de 1959: em relação ao número de crianças que entravam no primeiro ano do primário, apenas 8,6% conseguiam chegar no primeiro ano do “ensino médio” e somente 0,8% no primeiro ano do ensino superior (FREITAS; BICCAS, 2009: 185). Já em 1965, o número de alunos matriculados no “ensino médio” representava apenas 17,9% da população em idade de 12 a 18 anos (ABREU, 1968 apud SOUZA, 2008: 241).

Assim, resultante de um processo democrático que colocou em disputa, no congresso, interesses e concepções de educação distintos, nossa primeira LDB, Lei 4.024/61, não conseguiu avançar significativamente em relação à ampliação no acesso à escola, assim como não estabelecia com clareza um espaço para a música no currículo escolar.

2. A Lei 5692/71: educação artística e polivalência

A nossa primeira lei geral da educação, entretanto, manteve-se por pouco tempo, pois o regime militar, implantado em 1964, usaria de outras leis para “desmontá-la”.

[...] durante o regime militar não se cogitou da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Preferiu-se, [...] alterar a organização do ensino através de leis específicas. Assim, permaneceram em vigor os primeiros títulos da LDB (Lei 4.024/61) relativos às diretrizes gerais, tendo sido alterados os dispositivos referentes ao Ensino Superior através da Lei 5.540/68 [Reforma Universitária] e as normas correspondentes ao ensino primário e médio que, através da Lei 5.692/71, passou a se chamar de primeiro e segundo graus. (SAVIANI, 1998: 11)

Como mostram Freitas e Biccass (2009: 267-268), leis específicas – elaboradas com base na cooperação entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID) – modificaram drasticamente a LDB. Em 1968, como forma de conter as pressões do movimento estudantil, o regime militar aprovou a Reforma Universitária, por meio da Lei 5.540. Dentre muitas modificações que transformaram o ensino superior – como a departamentalização, o vestibular classificatório e a matrícula por disciplinas –, esta lei estabeleceu uma importante mudança para a área da educação musical: o ensino superior seria ministrado em universidades, e apenas excepcionalmente em outras instituições (BRASIL, 1968, art. 2º), o que retirava dos conservatórios de música a formação e certificação do professor de música

(VIEIRA, 2004: 144).

Intrinsecamente relacionada à Reforma Universitária, menos de 10 anos depois da LDB de 1961 ter sido homologada, é aprovada a Lei 5.692, em 11 de agosto de 1971, que: “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outra providência” (BRASIL, 1971a). É importante salientar que, apesar desta sua ementa, aqui citada integralmente, *ela não é uma LDB*, uma lei da educação nacional, como, equivocadamente, tem sido tratada por autores de nossa área (cf. entre outros VIEIRA, 2004: 144). Primeiramente, não é uma lei abrangente da educação do país, pois abarca *apenas* os 1º e 2º graus – que correspondem, atualmente, ao ensino fundamental e médio. Além disso, não passou pelo processo de discussão no congresso, que caracteriza a elaboração de leis com caráter democrático – comparemos com os longos processos de elaboração tanto da LDB de 1961 quanto a em vigor (Lei 9.394/96), que refletem as disputas entre concepções sobre a educação. Neste sentido, Saviani (1998: 21-33) analisa os procedimentos e o caráter dessas reformas da LDB, apontando:

[...] o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. E isso é compreensível porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. (SAVIANI, 1998: 21).

Sendo a educação encarada como um meio de gerar o desenvolvimento econômico para o país, “por vias tenebrosas o direito à educação estava se tornando um dos direitos constitucionais do cidadão brasileiro” (FREITAS; BICCAS, 2009: 183). Neste sentido, a Lei 5.692/71 trouxe importantes mudanças para a educação do país: foi a primeira lei a estabelecer o compromisso de o Estado oferecer educação pública e gratuita por oito anos; juntou no 1º grau tanto o antigo primário quanto o ciclo ginasial, que era a primeira etapa do secundário, e aboliu definitivamente os exames de admissão, existentes desde 1925; trouxe, de forma compulsória, o ensino profissionalizante para o 2º grau⁹, que correspondia ao antigo ciclo colegial. Pela obrigatoriedade de oferecimento da educação pública e gratuita, a Lei 5.692 provocou uma progressiva e efetiva expansão da rede de ensino e do acesso à escola, causando um grande impacto no crescimento de alunos matriculados (FREITAS; BICCAS, 2009: 278).

⁹ Apesar disto, Kuenzer (2001: 30) aponta que, apenas quatro anos depois, o Parecer nº 76/1975 do CFE já restabelecia a modalidade da educação geral. Esse parecer viria a ser confirmado pela Lei 7.044/1982 (BRASIL, 1982). A visão dual diante da educação geral propedêutica e da formação profissional mais uma vez resiste às transformações pretendidas pela legislação.

A Lei 5.692/71 é especialmente importante para a música na escola porque trouxe a obrigatoriedade da “educação artística” para os estabelecimentos de 1º e 2º graus, afirmando sua inclusão obrigatória ao lado de educação moral e cívica, educação física e programas de saúde (BRASIL, 1971a, art. 7º). Esta lei foi, por vezes, vista em nossa área como a legislação responsável pela ausência da música na escola, um equívoco já questionado por Penna (2015: 123; 2013: 57), já que as práticas pedagógicas relativas à educação artística, incluindo seu traço de polivalência, é fruto da confluência de vários fatores que foram anteriores à Lei 5.692/71.

Um dos fatores que influenciaram essas práticas pedagógicas foi o movimento “pró-criatividade”. Influenciada pelos movimentos de contracultura, a pró-criatividade era inspirada por concepções libertárias advindas do momento pós Segunda Guerra e tinha a criação e a experimentação como nortes (FUKS, 1991: 124-136). Essa nova forma de ensinar, imbuída do pensamento libertário, buscava romper também com as fronteiras nas diversas áreas das artes, em nome da ação criativa: “as artes e a literatura seriam congregadas para uma mesma ação criadora, na qual importava menos o que se iria criar e mais o ato de se estar criando” (FUKS, 1991: 149-150). Outro movimento que influenciou a educação artística foi o da arte-educação, que tinha a Escolinha de Arte do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1948, como centro divulgador¹⁰. Influenciada tanto pelo pensamento de Herbert Read quanto pelo movimento da Escola Nova, a livre expressão tornou-se um eixo das correntes da arte-educação, que procuravam contestar as concepções acadêmicas de ensino da arte. Buscando dar à arte funções educacionais mais amplas, a serviço da educação global do indivíduo e da formação da personalidade, eram enfatizadas “a liberdade criativa e a expressão pessoal, os estados psicológicos e a revelação de emoções, valorizando-se o processo de trabalho em detrimento do produto” (PENNA, 1999: 60).

Seja pela frágil formação dos professores, seja pela concordância com as ideias de ruptura em voga na época, o fato é que houve uma forte aderência dos professores de música às ideias da criatividade. O aspecto da formação é ressaltado por Fuks (1991: 140-141), apontando que a maioria dos professores de escola pública da época havia se formado nos cursos rápidos do canto orfeônico nas décadas anteriores. Portanto, para a autora, muitos desses professores se utilizariam da liberdade anunciada pela pró-criatividade para

¹⁰ A respeito da relação entre a Escolinha de Arte do Brasil e a arte-educação, ver Barbosa (1985: 14-15). Segundo esta autora, até 1973, quando foram regulamentadas as licenciaturas em Educação Artística, “as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador”.

camuflar a falta de conhecimento específico que tinham, como forma de afastarem-se “da situação incômoda na qual se encontravam: desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos”.

Dessa forma, dentre outros aspectos, tanto os movimentos da pró-criatividade quanto da arte-educação marcaram a concepção da educação artística institucionalizada pela Lei 5.692/71, sendo a polivalência em artes uma importante característica. Os documentos normativos mantiveram os ideários de expressão, desenvolvimento da sensibilidade do sujeito e diluição de fronteiras das diversas linguagens artísticas. O Parecer CFE nº 540/77 evidencia esses traços:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo – e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977: 138 – grifos nossos).

É preciso ressaltar ainda que a educação artística – juntamente com a educação física, educação moral e cívica e programas de saúde – constava no restrito rol das áreas previstas no corpo da Lei 5.692/71 para os currículos plenos dos estabelecimentos de ensino do 1º e 2º graus (BRASIL, 1971a, art. 7º). As demais matérias do “núcleo comum”¹¹ iriam ser definidas pelo CFE por meio de resoluções posteriores. Tendo em vista a concepção tecnicista que sustentava a Lei 5.692/71 (cf. SAVIANNI, 2013: 365) e o ideário em torno da educação artística – que era voltado à expressão, à comunicação e sensibilidade – pode-se dizer que há uma aparente contradição entre ambas as concepções. O que estaria por trás desse possível descompasso?

Como aponta Saviani (2013: 336), na década de 1960 a concepção renovadora encontrou seu auge na educação brasileira, sendo tanto o movimento pró-criatividade quanto a arte-educação expressões desse momento histórico, no qual se defendia a ideia de experimentação em contrapartida às formas tradicionais de ensinar. Com o governo militar, a concepção tecnicista suplantou tais concepções pedagógicas, apesar de o ideário em torno da educação artística ter não apenas sobrevivido, mas sido institucionalizado. De acordo com Fuks (1991: 150-151), na década de 1970 o governo militar – já desgastado e “buscando uma imagem mais simpática” – promoveu diversos cursos com o objetivo de sensibilizar os professores para seus trabalhos

¹¹ Sobre os eixos e matérias pertencentes ao núcleo comum ver Parecer nº 8 de dezembro de 1971 do CFE (BRASIL, 1971b).

artísticos com os alunos, trazendo arte-educadores para lhes ensinar “a ‘maneira certa’ de realizar um trabalho criativo”. Desse modo, ao institucionalizar na legislação concepções acerca das práticas pedagógicas em artes já existentes, o governo militar permitiu que as ideias em torno da educação artística sobrevivessem ao discurso tecnicista da Lei 5.692/71, além de lhe dar um aspecto humanista, mascarando seu caráter autoritário.

De forma geral, a polivalência na educação artística consistiu em apenas um professor ser responsável por lecionar todas as áreas das artes. Neste sentido, o Parecer CFE nº 1.284/73 (BRASIL, 1979: 471-476), que estabelecia os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de licenciatura na área, dividia o currículo em uma “parte comum”¹² – abrangendo o campo da arte como um todo – e a “parte diversificada”, característica do curso de duração plena, destinado “basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas com as grandes divisões artísticas” (BRASIL, 1979: 473). Assim, embora a licenciatura plena oferecesse habilitações específicas – em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música ou Desenho – estas tinham como base a parte comum, desenvolvida nos anos iniciais do curso, restando pouco tempo e espaço no currículo para o aprofundamento de seus conteúdos próprios, o que era bastante significativo no caso da música. Vale ressaltar que ainda é possível encontrar diversos professores de arte com esta formação, inclusive entre os concursados para música na rede municipal de João Pessoa.

De formação frágil, esse professor polivalente não conseguia aprofundar de forma consistente nenhuma dessas áreas, o que resultava numa “diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2015: 125). Assim, o espaço da arte na escola, ao longo do tempo, foi também se tornando uma mescla de várias concepções educacionais, na qual coexistiam o “laissez-faire/deixar fazer” da criatividade, o desenho geométrico, as perspectivas da criatividade da arte-educação, os trabalhos manuais, dentre outras práticas pedagógicas. Embora a música fosse uma das habilitações da licenciatura plena em educação artística, tendo, portanto, um espaço potencial na prática escolar, foi gradativamente perdendo espaço, diante do predomínio das artes plásticas tanto na formação do professor, quanto nas práticas pedagógicas correntes, ou ainda nas atividades dos livros didáticos de educação artística (PENNA, 2015: 128).

Diante da grande expansão de matrículas decorrente da Lei 5.692/71, cabem algumas ponderações

¹² Havia ainda a possibilidade da licenciatura curta, de dois anos de duração, que habilitava a lecionar Educação Artística (apenas no 1º grau, cujo currículo se reduzia à parte comum.

em torno dessas dificuldades da educação artística. Penna (2013: 58) considera que, em certa medida, elas refletiram “o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas”. Se a expansão de vagas na educação básica comprometeu a qualidade do ensino – causando a diminuição do salário do professor e a deterioração das condições de seu trabalho (PENIN, 2011: 70) – também é verdade que possibilitou que parcelas historicamente excluídas do processo de escolarização tivessem, enfim, acesso a um direito básico.

3. A atual LDB e seus desdobramentos

Com o processo de redemocratização nos fins dos anos 1980, iniciou-se o processo de discussão para uma nova Constituição, envolvendo uma ampla participação de associações e sindicatos da área da educação através das Conferências Nacionais realizadas entre 1980 e 1984 (FREITAS; BICCAS, 2009: 314). Depois da Constituição de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – fruto das mobilizações nas conferências nacionais, que reunia uma expressiva base de apoio – procurou participar do processo de criação de uma nova LDB (MARTINS; ALMEIDA, 2016: 6). A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96 levou oito anos para ser aprovada no Congresso Nacional: entre reveses, manobras do governo e idas e vindas de substitutivos, em 20 de dezembro de 1996 a lei foi promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como tentativa de suplantando os debates acerca da qualidade social da educação travadas em projetos anteriormente discutidos (cf. SAVIANI, 2013: 365), o texto final.

[...] tinha a marca da interferência do Poder Executivo e o talhe que o Senador Darcy Ribeiro imprimiu ao documento desde maio de 1992 quando protocolou um projeto seu, que, nos momentos seguintes, mostrou-se mais maleável às chamadas demandas operacionais reclamadas pelo Ministério da Educação e Cultura. A LDB tornou-se uma peça menor se comparada aos sonhos acalentados por muitos educadores. Porém, em relação a vários aspectos, tornou-se expressão de vitória para anseios populares que há décadas aguardavam encaminhamento. (FREITAS; BICCAS, 2009: 332).

Para a área das artes, a LDB foi também um espaço para que buscasse sua reconfiguração. Assim, foi através da LDB de 1996 que se conseguiu substituir o termo “educação artística” por “arte”, tratado como um “componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica com vistas à formação

cultural do aluno”¹³ (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º). No entanto, a substituição de designações por si só não deixava claro quais áreas essa “arte” abrangeria, mantendo, assim, certa inconsistência, como aponta Penna (2015: 130). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trariam alguns esclarecimentos, já que, apresentando propostas para a música (ao lado de outras linguagens artísticas), atribuem a ela um espaço curricular *potencial* (PENNA, 2013: 60). Pelo trajeto histórico que as áreas das artes passaram, no qual houve uma significativa predominância das artes plásticas, garantir que cada modalidade artística tivesse um espaço próprio no componente curricular arte tornou-se um embate que esses campos começaram a travar.

A música procurou garantir seu espaço próprio com a aprovação da Lei 11.769, em 18 de agosto de 2008. Modificando o artigo 26 da atual LDB, estabeleceu que a música deveria ser *conteúdo obrigatório, mas não exclusivo*, do componente curricular arte (BRASIL, 2008). Figueiredo e Meurer (2016: 536-537), ao realizar uma pesquisa na região Sudeste sobre os impactos dessa lei em documentos oficiais e editais de concurso disponíveis online, em níveis estadual e municipal, apontam consequências positivas no que diz respeito ao aumento da presença dos profissionais licenciados em música nas redes públicas. Os autores citam ainda a relevância da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a), que têm sua relevância ao oferecer orientações específicas para a efetivação da música nos currículos, embora ainda mantenha algumas ambiguidades.

No entanto, o cenário dinâmico das legislações educacionais foi mais uma vez alterado pela aprovação da Lei 13.278 em maio de 2016. Essa lei substituiu a Lei 11.769/08, definindo que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” arte (BRASIL, 2016b). Alvarenga e Silva (2018) consideram a Lei 13.278/16 como um dos avanços dos últimos 45 anos no que diz respeito à arte na educação básica, afirmando que ela foi:

¹³ Esta é a formulação original do texto da LDB aprovado em 1996, no qual cabe assinalar que o objetivo claro de “formação cultural do aluno” opõe-se a um caráter técnico-profissionalizante. Atualmente, após a Reforma do Ensino Médio promovida pelo governo Temer através da Lei nº 13.415/2017 (cf. SILVA; SHEIBE, 2017), esse artigo consta com a seguinte redação: “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular *obrigatório da educação básica*”. Ressalte-se que o trecho entre vírgulas foi acrescentado pela Lei 12.287/2010. De todo modo, em relação à versão de 1996, a retirada da menção a “todos os níveis” da educação básica fragiliza a determinação, ao tornar o texto mais genérico e impreciso.

[...] resultante do esforço conjunto dos professores de Arte que, ao longo das últimas décadas, através das associações da área, publicações de livros e artigos, organização de eventos em todo o Brasil e mobilizações constantes junto ao governo, e ainda diante de reorganizações de políticas públicas educacionais, lutaram pela manutenção e melhoria do ensino de Arte (ALVARENGA; SILVA, 2018: 12)

A especificação das áreas que integram o componente curricular arte já podia ser prevista em documentos de orientação curricular como os PCN e as DCN para a educação básica, sendo até esperado que essa especificação aparecesse de forma mais clara no texto da LDB. Não obstante, para a área de educação musical, que já tinha como referência a Lei 11.769/08, essa nova lei pode ser percebida até mesmo como um retrocesso. Continuam persistindo, tanto na atual LDB quanto nos outros documentos curriculares (que abordaremos adiante), as indagações quanto ao modo como as áreas das artes vão ser efetivadas nos currículos e por profissionais com qual formação.

Na verdade, o texto da Lei 13.278/16 – que já modificou o artigo 26 da atual LDB, mas prevê um prazo de cinco anos para os sistemas de ensino se adequarem – pode permitir uma leitura polivalente, com a interpretação de que um só professor contemple essas várias áreas. Como não há maiores definições quanto à formação específica desse professor – o Artigo 2º refere-se vagamente à “necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente” –, nem tampouco do modo como esse componente será desenvolvido na escola, seria necessária uma normatização mais clara para sua realização na prática escolar – como, em certa medida, as DCN para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a) deram à Lei 11.769/08. Assim, podemos afirmar que é o silêncio em torno da formação do professor que marca as leis sobre o ensino das artes e os documentos curriculares nacionais da década de 1990.

Por outro lado, a partir de 2004 houve a aprovação das DCN dos Cursos de Graduação da área de artes: música (BRASIL, 2004a), dança (BRASIL, 2004b), teatro (BRASIL, 2004c) e artes visuais (BRASIL, 2009), que normatizaram a formação específica do professor. Revendo o percurso de aprovação das DCN dos cursos de graduação, chegamos ao Edital 4/97 (BRASIL, 1997b), que convocou às instituições de ensino superior para que elas...

[...] realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos do que resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, contribuições

essas, significativas, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino [CEE] de cada área. (BRASIL, 2003).

Assim, Oliveira (2000: 30) relata que a CEE/Artes, formada prioritariamente por professores universitários, elaborou um documento chamado “Descrição da Área de Artes”, que, somado às “recomendações dos participantes do seminário sobre o ensino de Artes no país”, veio a subsidiar as elaborações das “Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música”, estas sendo elaboradas pela posterior CEE/Música¹⁴. Vale ressaltar que a primeira CEE foi iniciada reunindo todas as áreas das artes em uma comissão única, que depois foi desmembrada nas áreas específicas. Essas CEEs, em cooperação com a Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, elaboraram as propostas de diretrizes para cada curso de graduação, trazendo as particularidades de cada campo epistemológico.

Desta forma, as DCN para os Cursos de Graduação em cada área das artes estão em descompasso com os demais documentos normativos para a educação básica. Por trás disso pode estar a distância e falta de articulação entre a academia e o cotidiano das escolas. Na elaboração das DCN para os Cursos de Graduação, foi promovida uma participação maior das instituições de ensino superior, processo que pode ter sido menos tenso do que o que envolveu a aprovação da LDB de 1996, ou ainda da BNCC.

Fato é que, com o impulso das DCN para os cursos de graduação, houve um aumento progressivo de cursos de licenciatura nas áreas específicas das artes, enquanto os números de cursos de formação de professor de caráter polivalente em artes decaíram. Especificamente em relação às licenciaturas em música, nota-se que elas cresceram de 11 licenciaturas em 2000, para 119 em 2015 (ALVARENGA; SILVA, 2018: 8), chegando em 2016 ao número de 128 graduações presenciais e à distância (BRASIL, 2016d). Diante desse quadro, haverá, cada vez mais, professores licenciados em música, o que irá, inevitavelmente, entrar em contradição com as indefinições que existem nas legislações e nos documentos de orientação curricular: as DCN para o Curso de Graduação em Música enfrentam a ambivalência dos termos legais e infralegais¹⁵ a respeito do ensino da música e artes na educação básica.

¹⁴ Por sua vez, as DCN para o Curso de Graduação de Música, aprovadas pelo CNE em 2004, baseiam-se na proposta da CEE/Música, sendo menos detalhadas e mais genéricas.

¹⁵ Normas infralegais são aquelas que, mesmo obrigatórias, estão em posição inferior às leis na disposição hierárquica jurídica – como todas as DCN, estabelecidas por resoluções do CNE (PENNA, 2017: 120).

4. A música entre parâmetros e bases

Os documentos nacionais de orientação curricular – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao final da década de 1990, e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – para a área de arte e música são fundamentais para pensarmos a prática curricular dos educadores musicais. Nos limites deste trabalho, trazemos alguns aspectos que indicam como a música é tratada, bem como o tema da polivalência em artes. O processo que envolve a elaboração de políticas educacionais é complexo e dinâmico, o que se revela também na elaboração de documentos de orientação curricular com caráter nacional. Desta forma, apesar de os discursos em torno deles tenderem a homogeneizar seus percursos, tanto os PCN quanto a BNCC passaram por processos de tensões e conflitos, confrontando concepções educacionais diversas.

Apesar do caráter de não obrigatoriedade formal dos PCN e da homologação da BNCC substituí-los oficialmente, dados empíricos de pesquisa junto a professores de João Pessoa mostram que aqueles documentos ainda podem ser utilizados por professores de música nas escolas como base para sua prática (OLIVEIRA, 2018: 92-113). Os PCN foram o primeiro documento oficial de orientação curricular a nível nacional na vigência da LDB de 1996 e serviram para nortear as ações do MEC e os investimentos na educação básica no período. Por isso, acreditamos ser importante discorrer um pouco sobre eles e os seu tortuoso processo de elaboração.

Os PCN foram bastante criticados na época, pois o documento foi proposto por especialistas e a participação da sociedade não aconteceu da forma mais ampla. Uma questão essencial foi o fato de eles terem começado a ser elaborados antes da homologação da atual LDB e antes mesmo de o Conselho Nacional de Educação (CNE) ter sido constituído¹⁶. O MEC adiantou-se, portanto, apresentando propostas curriculares que, segundo a LDB de 1996, “deveriam ser fundamentadas por diretrizes que compete ao CNE baixar” (NEVES, 1999: 37). Diante disto, através do Parecer nº 03/1997, o conselho considerou os PCN para os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, submetidos à sua apreciação, como documentos que poderiam orientar os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, sem lhes atribuir, entretanto, um caráter obrigatório (BRASIL, 1997c).

¹⁶ O CNE foi instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), que modificou os artigos da LDB de 1961 que se referiam ao Conselho Federal de Educação/CFE.

Os PCN pretendiam ser um referencial de qualidade, uma proposta de reorientação curricular para “as secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1998: 9). Apresentando-se como um documento flexível, os PCN estabeleceram alguns aspectos curriculares para as diversas áreas de conhecimento e os temas transversais no ensino fundamental¹⁷. Especificamente para arte, traz propostas curriculares para quatro modalidades artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Ao indicar essas quatro linguagens como integrantes da área de conhecimento arte, os PCN sinalizam o que constitui o componente curricular arte previsto no Art. 26 da LDB de 1996. Contudo, os dois documentos – para os 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997) e para as 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998) – colocam a cargo da escola a definição de quais linguagens abordar:

Não estão definidas aqui as modalidades artísticas a serem trabalhadas a cada ciclo, mas são oferecidas condições para que as diversas equipes possam definir em suas escolas os projetos curriculares [...] Sabe-se que, nas escolas e nas comunidades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis; portanto, considerando a realidade concreta das escolas, ressaltam-se alguns aspectos fundamentais para os projetos a serem desenvolvidos. É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada. (BRASIL, 1997a: 41).

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 1998: 62-63)

Desse modo, ao afirmar que os projetos curriculares “se preocupem em variar as formas artísticas”, mas que isso ocorra “de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada”, o documento não trata com clareza a questão da polivalência em artes. Persiste, portanto, a imprecisão e multiplicidade interna da área de arte, ao mesmo tempo em que não se explicita como contemplá-la na prática escolar. Há ainda um outro fator, especificamente para os PCN para os 1º e 2º ciclos: a presença do professor generalista, formado em pedagogia – o “professor de referência da turma” – que pode assumir o

¹⁷ A respeito, ver Penna (2001).

ensino das artes nas escolas nos anos iniciais, como é previsto, inclusive, nas DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos¹⁸ (BRASIL, 2010b, art. 31).

Outro documento que se propõe a orientar os currículos nacionalmente é a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento já previsto em algumas legislações anteriores, mas que teve sua elaboração iniciada em 2015, no governo da presidente Dilma Rousseff. Seu processo de elaboração passou por uma turbulenta troca de governo, já que a presidente foi destituída em 2016, e, por conseguinte, por trocas de conselheiros no CNE, o que acabou influenciando em seu trajeto: uma das modificações mais marcantes foi a retirada da parte do ensino médio do documento, por conta da polêmica reforma pela qual passou¹⁹, o que fragilizou a questão do “conjunto orgânico” que a base pretendia ser.

A BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, mesmo que aparentemente não tenha encontrado tantas dificuldades para ser aprovada, também teve os seus percalços. Com um grande apoio de entidades privadas e tendo como parceiros o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental passou, ao longo de três anos, por várias consultas públicas, nas quais eram debatidas suas versões. Segundo a linha de tempo “oficial”, foram três as suas versões: a primeira versão da BNCC foi divulgada em setembro de 2015; a segunda versão, data de maio de 2016; e a terceira versão foi entregue para análise no Conselho Nacional em abril de 2017, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017²⁰ (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017).

No entanto, o processo da homologação foi cercado por tensões, pois após o CNE ter debatido a terceira versão, o MEC realizou modificações no documento, que precisou ser reavaliado pelo conselho. A tensão em torno desta versão “revisada”, chamada por alguns de “quarta versão”, foi causada pelas modificações realizadas, sendo as mais significativas a supressão dos termos gênero e sexualidade e a inclusão

¹⁸ Dados de 1997 e 1998, os PCN para arte estão desatualizados quanto à atual organização do Ensino Fundamental em 9 anos, estabelecida em 2010. Entretanto, foram os únicos documentos de orientação curricular citados pelos professores entrevistados por Oliveira (2018) em sua pesquisa.

¹⁹ A “Reforma do Ensino Médio” foi implantada pela Medida Provisória nº 746 de 2016, que, após rápida tramitação no congresso, foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa reforma modificou vários artigos da LDB 9.394/96, especificamente quanto ao ensino médio, mas também em relação à formação do professor, pois vinculou os currículos dos cursos de licenciatura à BNCC.

²⁰ Informações retiradas da página do Movimento Pela Base Nacional Comum. A participação ativa desse grupo exemplifica o grande envolvimento da iniciativa privada na defesa pela BNCC, já que ele reúne, dentre outros parceiros, instituições privadas como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú Cultural, etc.

do ensino religioso com status de área de conhecimento – junto às linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas –, o que antes não havia sido previsto. Esta foi a versão homologada em 2017.

A BNCC procura definir um conjunto de “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017b: 7). De caráter obrigatório, a Base pretende orientar a elaboração ou adaptação dos currículos dos sistemas de ensino que integram a educação brasileira, dando o curto prazo de um ano preferencialmente, ou no máximo dois, para suas adequações (BRASIL, 2017c, art. 15).

Analisando o processo de elaboração da BNCC em relação ao componente curricular arte, acreditamos que houve um certo retrocesso, principalmente entre a segunda versão e a final, no que diz respeito às especificidades das artes. O documento final frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, pois, enquanto estas tentaram *fixar* com certa clareza a questão das particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura de acordo com a área (BRASIL, 2015: 85; BRASIL, 2016c: 112), a versão final trouxe um texto mais evasivo:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*. (BRASIL, 2017b: 194)

As áreas das artes, que na segunda versão eram tratadas por “linguagens” (BRASIL, 2016c: 115), transformaram-se, no texto homologado, em “unidades temáticas”: “um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017b: 27)²¹. Desta forma, todas as áreas das artes, cada qual com seu campo epistemológico, com metodologias, avaliações e concepções próprias, foram reduzidas a algo próximo a uma ideia de “temas” pela BNCC, o que consideramos um retrocesso, até mesmo em relação aos PCN.

Outro ponto problemático do documento homologado é a inclusão de uma nova “unidade temática” no componente arte, as “artes integradas”, que explorariam “as relações e articulações entre as diferentes

²¹ Um exemplo do que seja uma unidade temática é “vida e evolução”, como unidade temática do componente ciência.

linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017b: 195). Na prática, as artes integradas são uma junção de objetos de conhecimento das demais artes sob termos abrangentes como “patrimônio cultural”, por exemplo, tendo como ênfase a exploração de recursos tecnológicos. Como afirma Iavelberg (2018: 80), se as artes integradas podem ser vistas como uma “atualização” diante de propostas contemporâneas que integram as artes e as tecnologias, também podem ser a porta de entrada declarada da polivalência nas escolas. A autora aponta ainda a diferença de estruturação entre o componente curricular arte e os demais, pois o de arte não apresenta, por exemplo, conteúdos relativos a cada habilidade estipulada, nem a ideia de itens progressivos por séries (IAVELBERG, 2018: 75-78). Para a autora, isso explicita a desvalorização de uma área que procura desenvolver “um sujeito sensível e crítico”, o que não é apreciado por uma perspectiva de educação voltada para a formação para o mercado de trabalho.

O MEC alardeou ampla participação no processo de elaboração da BNCC, através da realização de audiências públicas e da participação da sociedade civil por meio de sugestões em seu site. Entretanto, entidades representantes do campo científico – como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2017), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC, 2017) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2017) – têm se posicionado contrariamente a vários aspectos da Base. As maiores críticas residem na preocupação sobre a hegemonização dos currículos das escolas brasileiras, na volta da noção de “competências” – relacionadas ao campo do trabalho e às ideias neoliberais na educação –, e ainda à falta de organicidade e integração do documento, uma vez que o ensino médio foi retirado por causa da reforma pela qual passou.

A ideia da centralização curricular está atrelada ao discurso de garantir a qualidade da educação, o que é contestado por alguns autores, uma vez que para isso seria necessária uma preocupação prévia com outros aspectos mais significativos, como uma boa formação dos professores e sua valorização profissional (MACEDO; FRANGELLA, 2016: 16). A desconfiança é de que a criação de uma base nacional curricular esteja, na verdade, relacionada à ideia do currículo como controle e prescrição, sob uma justificativa difusa de justiça social, através do discurso da garantia dos direitos de aprendizagem a todos (MACEDO, 2016: 63).

Por sua vez, na área das artes e da música a discussão sobre a pertinência ou não de uma BNCC parece ainda não ter sido tão aprofundada (cf. ROMANELLI, 2016; IAVELBERG, 2018). Os posicionamentos

tomados diante da BNCC – tanto pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) quanto pela Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) – foram mais no sentido de dar contribuições para ajustes no documento, em busca de garantir seus lugares no currículo (cf. ABEM, 2015; FAEB, 2018). Entendemos que essas associações encararam o documento da base como uma possibilidade de firmar os espaços das quatro linguagens artísticas, procurando resolver, no âmbito do discurso oficial, o impasse histórico da polivalência.

Essas associações têm mantido discussões a respeito das questões da área, buscando influenciar as políticas educacionais. A ABEM posicionou-se contrariamente à BNCC do Ensino Médio, chegando a lançar uma minuta – construída depois de um fórum de discussão realizado em junho de 2018, em Natal (RN) – na qual rejeitava o documento (ABEM, 2018). Já a FAEB, como destacam Souza e Vidal (2019), atuou na interação das associações das áreas das artes nos embates curriculares em torno da BNCC. No entanto, como aponta Pereira (2019: 16-18), é necessário que as “associações científicas que buscam representar o campo da área [de arte] no campo científico maior” se articulem e afinem seu discurso, para que possam encaminhar coletivamente suas reivindicações. Isto exige um esforço contínuo e coletivo, que não cabe apenas às diretorias das entidades.

É preciso uma crescente tomada de consciência de que a associação é um coletivo, que demanda participação intensa de todos, para que a representação não assuma o sentido de teatro, onde a posição / decisão tomada se refira apenas à diretoria, mas de fato seja resultado de profundos e produtivos debates que conferem à diretoria ou ao presidente o poder de falar por todos. (PEREIRA, 2019: 16)

Assim, fica clara a necessidade de discussão e debate constantes, em nível acadêmico ou associativo, para o avanço da área de educação musical, como parte do campo da arte.

6. Considerações finais

Em nossa discussão sobre os documentos de orientação curricular, leis, decretos, resoluções e pareceres, buscamos compreender como a música tem sido tratada nos discursos oficiais da política educacional, tendo como eixo a questão da polivalência em arte. Reconhecendo a possibilidade de múltiplas interpretações, construímos a nossa por meio do diálogo com autores da área da educação musical, do

currículo e da pedagogia. Assim, buscamos enfocar os discursos curriculares em seu aspecto dinâmico, analisando os embates em seus momentos de elaboração, considerando também que as políticas curriculares só se concretizam através das ações dos professores que os leem e utilizam em sua elaboração curricular no cotidiano escolar.

Ao trazer tanto os documentos nacionais curriculares quanto os questionamentos que alguns autores da área de currículo fazem à ideia de centralização curricular e, ainda, ao analisar os posicionamentos que a ABEM e a FAEB tiveram sobre a base nacional, lançamos ainda o seguinte questionamento: realmente precisamos de um documento oficial curricular que estabeleça bases obrigatórias para os currículos de todas as escolas do país? Libâneo (2001), por exemplo, coloca como cerne da questão a conquista da democracia em nossa sociedade:

Este é o princípio que justifica o dever social e ético do governo em oferecer subsídios para um currículo básico comum e propiciar os suportes financeiros, operacionais e técnicos necessários ao atendimento universal da demanda por escolarização. Um currículo básico comum representa um benefício para a democratização do acesso e permanência na escola, consideradas a heterogeneidade social e cultural e as disparidades econômicas do país, bem como as condições de aprendizagem das crianças e jovens que se apresentam desiguais conforme cada contexto social. (LIBÂNEO, 2001: 166).

Apesar desse posicionamento do autor ter sido diante dos PCN, acreditamos que também se adeque à BNCC, visto que a ideia central de ambos os documentos – a necessidade de se ter uma orientação nacional curricular – é a mesma. Assim, para o autor, seria fundamental garantir que *todos* pudessem acessar os conhecimentos historicamente sistematizados para alcançarmos uma sociedade mais democrática e justa. Neste sentido, concordamos com o autor, pois negar uma formação básica comum implica em reforçar as desigualdades educacionais, estas, por sua vez, reproduzindo as desigualdades culturais e sociais.

Entendemos, todavia, que um documento de orientação curricular nacional pode ser útil para uma área que vem disputando seu lugar no currículo oficial da escola, uma vez que muitos professores se sentem inseguros para lidar com o grande desafio de construir sua prática curricular.

Esta liberdade – que tem marcado, correntemente, a atuação do professor de arte [ou de música] – é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir. Conforme depoimentos que nos têm chegado, mesmo

professores com formação na área, responsáveis e dedicados, podem se sentir, ao iniciar o exercício profissional, inseguros sobre “o que dar para cada turma”, sendo impelidos a buscar apoio em livros didáticos para o planejamento de aulas. (PENNA, 2001: 48; cf. tb. PENNA, 2015: 159).

Contudo, não podemos ignorar que, depois das teorias críticas do currículo, “qualquer base comum curricular se torna, pelo menos, o resultado de uma *seleção que atende, sempre, a determinados interesses*” (MACEDO; FRANGELLA, 2016: 14 – grifos nossos). Acreditamos, portanto, que o maior problema da BNCC está no seu processo de elaboração, pois um documento que se propõe a orientar de forma obrigatória os currículos de um país de grandes dimensões como o nosso precisa traduzir, no mínimo, um projeto de escola pública a mais democrática e justa possível. Entretanto, a nosso ver, diante das várias modificações pelas quais passou a BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, a base que está sendo colocada tem se distanciado desse ideal democrático.

Outra questão que levantamos aqui é a polivalência em artes. Como afirmam Figueiredo e Meurer (2016: 517), ela ainda “se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje” e, na verdade, não se pode afirmar que a legislação educacional brasileira e as orientações curriculares oficiais dissipem tal interpretação. Não podemos desconsiderar, ainda, a apropriação de textos curriculares realizada pelos professores. Como aponta Lopes (2017), se nada está fixamente estabelecido no texto legislativo, a intenção ao lê-lo poderia se transformar do “querer entender o que o texto quer que se faça” para “entender o que se quer que ele diga”. Mesmo compreendendo que o próprio texto estabelece limites para as interpretações possíveis, se somos peças fundamentais no jogo de “signifiXação” das políticas curriculares (MACEDO, 2016: 47), que consigamos tirar proveito de suas imprecisões, realizando a leitura que mais nos favoreça ao criarmos os currículos em nossas escolas.

Assim, acreditamos que, na leitura dos discursos curriculares, há espaço também para a criação: se o debate da polivalência ainda está em aberto, uma das respostas possíveis é que nós, professores, em nossa prática cotidiana, disputemos palmo a palmo o lugar da música e das artes nos currículos da educação básica. Para tanto, é preciso ocupar os espaços possíveis com práticas educativo-musicais significativas, conscientes da importância de nosso papel como educadores musicais na formação dos sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo financiamento, através de bolsa concedida a Olga Alves de Oliveira, durante seu mestrado. Da mesma forma, agradecemos aos professores de música da rede municipal de ensino de João Pessoa que participaram de sua pesquisa, sem a qual esta discussão não seria possível.

REFERÊNCIAS

- ABDC. Associação Brasileira de Currículo. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/documento_abdc_bncc_2017.pdf>. Acesso em 07/06/18.
- ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Comentários sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=174>>. Acesso em: 13/08/19.
- ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. *Proposta da ABEM para a BNCC*, 2015. Disponível em: <<http://abemeduacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=129>> . Acesso em: 07/06/18.
- ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol.43, n.3, p.1009-1030, 2018. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000301009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07/06/18.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. *Posição da ANFOPE sobre a BNCC: repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação*, 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/11/bncc-anfope-divulga-novo-documento/>>. Acesso em: 07/06/18.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. *Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 07/06/18.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos, acertos*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BRASIL. Conselho Federal da Educação. *Indicação s/n./62, de 24 de abril de 1962*, do CEPM – CFE. Normas para o ensino médio. Rio de Janeiro, 1962a.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 131, de 30 de julho de 1962*. Disciplinas e práticas educativas. *Documenta*, Rio de Janeiro, Conselho Federal da Educação, n. 7, 1962b. p. 35-43.

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 8, de dezembro de 1971*. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 08/07/18.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 540/77*. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em: 13/06/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 03, aprovado em 12 de março de 1997*. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf>>. Acesso em: 05/04/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 0195/2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf>. Acesso em: 06/07/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 06/06/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2 de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 06/06/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016*. Define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15/06/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3 de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>>. Acesso em: 06/07/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4 de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>>. Acesso em: 06/07/18.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 09/11/18.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15/07/18.

BRASIL. *Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961*. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. Rio de Janeiro, 1961b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30/06/18.

BRASIL. *Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro, 1961a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 27/06/18.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 08/07/18.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06/02/18.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15/07/18.

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 08/07/18

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11/12/17.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 30/05/16.

BRASIL. *Lei nº 12.287, de 13 julho de 2010*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 20/10/18.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 05/02/18.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ... e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em: 15/07/18.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 15/07/18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar, 1ª versão. Brasília: set. 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01/04/18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: abr. 2016c. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 01/04/18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: versão homologada. Brasília: dez. 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 03/05/18.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Censo da Educação Superior*, 2016d. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23/06/18.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Do ensino de 1º Grau*: legislação e pareceres. Brasília: 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*, Brasília, v. 6: arte, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)*, Brasília, v. 7: arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 4/97*. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 15/11/18.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Currículo ginásial secundário no Brasil, depois da lei de diretrizes e bases. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 295-309, out./dez. 1965. Disponível em:

<[http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+\(RBEP\)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+(RBEP)+--+Num+100/45aac00f-647f-4c64-aa30-508ea32204e6?version=1.1)>. Acesso em: 02/07/18.

FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. *Recomendações da FAEB para implementação da BNCC*, 2018. Disponível em: <<https://www.faebr.com.br/site/wp-content/uploads/2018/05/Recomendações-FAEB-para-implementação-BNCC-8-maio>>. Acesso em: 07/07/18.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *Opus*, João Pessoa, v. 22, n. 22, dez. 2016. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391>>. Acesso em: 10/11/18.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em:
<<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>. Acesso em: 07/06/18.

KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Alternativa: Goiânia, 2001.

LOPES, Alice. *Debate sobre a BNCC para o ensino médio*. 2017. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=sjRz22g5OxM&t=4242s>>. Acesso em: 11/06/18.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia. Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 13-17, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00013.pdf>> Acesso em: 07/06/18.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07/06/18.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. Movimento social e educação: o caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento? In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016. Anais... Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 1-11.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Linha do tempo*. 2017. Disponível em:
<<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 07/06/18.

NEVES, Joana. Os bastidores dos PCN: o que eles nos dizem sobre a política educacional. In: PENNA (Org.). *Caderno de textos: Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte*, João Pessoa: CCHLA Pesquisas, 1997. p. 31-49.

OLIVEIRA, Alda. A nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000.

OLIVEIRA, Olga Alves de. *Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa*. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14000>>. Acesso em: 01/08/19.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *Intermeio*, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p. 31 – 55.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

- PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 3 (30), p. 57-67, nov. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644068/11512>>. Acesso em: 10/08/18.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. amp. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiro. As associações científicas como agentes num campo de forças: pensando estratégias para a área de arte. *ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes*, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17414/11810>>. Acesso em: 11/08/19.
- QUADROS, João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. *Música Hodie*, Goiânia, v.12, n.1, p. 175-190, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584/12674>>. Acesso em: 30/06/18.
- ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Falando sobre a arte na base nacional comum curricular – BNCC – um ponto de vista da educação musical. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 476-490, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2016v10n3p476-490>>. Acesso em: 11/11/18.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em 11/09/18.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização curricular do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Ana Paula Abrahamian de; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Conexões entre associações nacionais, processos formativos e políticas educacionais para o ensino da arte: cartografias de uma luta. *ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes*, v. 6, n. 1, 16 jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17411>>. Acesso em: 11/08/19.
- VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643816>>. Acesso em: 06/07/18.
- ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.