

COMPONENTE CURRICULAR ARTE EM DISPUTA: EMBATES PELA ESPECIFICIDADE DA MÚSICA NAS POLÍTICAS CURRICULARES

*Curricular component art in dispute:
struggles by the specificity of music in
curricular policies*

*Componente curricular arte em disputa:
luchas por la especificidade de la música en
las políticas curriculares*

OLGA ALVES DE OLIVEIRA

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
olgaalvez@gmail.com

SILVIA SOBREIRA

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
silvia.sobreira@unirio.br

Resumo: Este ensaio analisa duas políticas curriculares para o Ensino Fundamental – as versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Nas reflexões realizadas, evidenciamos as disputas a respeito do componente Arte nesses dois documentos, enfocando especialmente o campo da Música. Assim, notamos o componente como significante vazio que ora é definido como espaço curricular que abarca cada área com os seus conhecimentos específicos, ora como um componente único – Arte – que mescla os campos epistemológicos das distintas especificidades artísticas. Por meio de diálogos entre autores da Educação Musical e da Pedagogia, principalmente por apropriações da teoria do discurso no campo do Currículo, defende-se a ideia de que entremos na disputa pela significação de um componente Arte diverso, entendido a partir de uma perspectiva que assuma que nenhuma política curricular está tão definida que não possa ser ressignificada. Argumentamos ainda que a Arte no currículo deva ocupar um espaço que respeite as especificidades de cada campo epistemológico e que a luta por essa significação é uma forma de resistirmos a possíveis retrocessos.

Palavras-chave: Políticas curriculares. BNCC. Música. Arte. Educação básica.

Abstract: This essay analyzes two curriculum policies for Elementary Education – the versions of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curriculum Proposal of the State of Paraíba. In the reflections carried out, we highlight the disputes regarding the presence of the Arts in these two documents, focusing especially on the field of music. Thus, we perceive the component as an empty signifier that is sometimes defined as a curricular space that encompasses each area with its specific knowledge, sometimes as a single component – Art – that mixes the epistemological fields of different artistic specificities. Through dialogues between authors of music education and pedagogy, mainly through appropriations of discourse theory in the field of curriculum, the idea is defended that we enter into the dispute for the meaning of a diverse Art component, understood from a perspective that assume that no curriculum policy is so defined that it cannot be re-signified. We also argue that Art in the curriculum should occupy a space that respects the specificities of each epistemological field and that the struggle for this meaning is a way of resisting possible setbacks.

Keywords: Curriculum policies. BNCC. Music. Art. Basic education.

Resumen: Este ensayo analiza dos políticas curriculares para la Educación Primaria – las versiones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la Propuesta Curricular del Estado de Paraíba. En las reflexiones realizadas, destacamos las disputas en torno al componente Arte en estos dos documentos, centrándonos especialmente en el campo de la música. Así, notamos el componente como un significante vacío que a veces se define como un espacio curricular que incluye cada área con su saber específico, a veces como un solo componente – Arte – que mezcla los campos epistemológicos de distintas especificidades artísticas. A través de diálogos entre autores de la educación musical y de la pedagogía, principalmente a través de apropiaciones de la teoría del discurso en el campo del currículo, se defiende la idea de que entramos en la disputa por el sentido

de un componente diverso del Arte, entendido desde una perspectiva que asume que ninguna política curricular está tan definida que no pueda ser resignificada. Argumentamos también que el Arte en el currículo debe ocupar un espacio que respete las especificidades de cada campo epistemológico y que la lucha por este sentido es una forma de resistir posibles contratiempos.

Palabras clave: Políticas curriculares. BNCC. Música. Arte. Educación básica.

INTRODUÇÃO

Neste ensaio, temos a intenção de refletir sobre as significações que o componente curricular Arte assume, considerando a disputa pelas especificidades dos campos artísticos em duas políticas curriculares: uma nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental – e uma estadual – a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Tendo em vista o percurso histórico que a Música e as demais áreas artísticas percorreram para se opor à tradição polivalente – na qual um mesmo professor é responsável por vários componentes curriculares¹ –, acreditamos que a discussão quanto às especificidades do nosso campo e à forma como essas vêm sendo tratadas em políticas curriculares continua sendo pertinente para a área da Educação Musical.

Em seu percurso profissional e de pesquisa no sistema público de ensino, a primeira autora deste texto notou que a prática polivalente, ou a preponderância das Artes Visuais, era o esperado no componente curricular das escolas que conheceu (Oliveira, 2018)². Por mais que não seja algo generalizável, essa experiência é consonante com algumas pesquisas da educação musical que apontam para a permanência da polivalência no componente Arte (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 518; Ortiz, 2020, p. 46-57; Romanelli, 2016, p. 480), o que demonstra a importância de fomentarmos o debate junto aos professores de música que desejam exercer sua profissão na Educação Básica e que podem, da mesma forma, deparar-se com uma exigência polivalente na escola.

Em nossa visão, a forma como uma importante política curricular, como a BNCC, trata as artes necessita de maiores reflexões por ter grande influência em nossa prática no cotidiano escolar. Nesse sentido, acreditamos ser essencial pensarmos sobre as políticas curriculares, pois, muitas vezes, tendemos a uma interpretação linear delas: de um lado está um estado homogêneo que as cria “de cima para baixo”; de outro, estamos nós, professores, que as obedecemos (ou não) e as concretizamos (ou não) nas escolas, ou, ainda, chegamos a notar as disputas políticas em suas feitura, mas não as enxergamos na tal fase de implementação.

¹ Sobre o tema, conferir Penna (2010, p. 124-125).

² Fato observado na pesquisa de mestrado (Oliveira, 2018), da qual participaram quatro professores, sendo que dois deles mantinham práticas polivalentes. Ressaltamos também que os concursos para professores de Arte da rede estadual paraibana continuam sendo realizados visando um perfil de professor polivalente, por meio de provas que unem todas as áreas artísticas.

Principalmente em diálogo com os trabalhos da reconhecida autora do campo do Currículo, Alice Casimiro Lopes (2012, 2014, 2015a, 2015b), e suas apropriações da teoria do discurso, de Ernesto Laclau (1997, 2004) e Chantal Mouffe (2000), pretendemos trazer neste artigo uma perspectiva de política curricular e, por conseguinte, de currículo, na qual tais dicotomias são diluídas pela própria dinâmica da disputa política por significações. Assim, na primeira parte deste artigo, apresentamos elementos sob a perspectiva discursiva escolhida e suas contribuições nas análises de políticas curriculares. Na segunda parte, a partir de dados relacionados às políticas curriculares aqui trazidas e dialogando com trabalhos da educação musical sobre o tema, analisamos as significações do componente Arte e o embate por sua especificidade. Por último, considerando uma perspectiva de leitura dinâmica das políticas curriculares, a partir da qual compreendemos que nada está totalmente definido, defendemos um componente curricular Arte como espaço que devemos ocupar dentro de nossas especificidades, chamando a atenção para o nosso importante papel como professores de música na disputa pela significação do referido componente.

POLÍTICA CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

A teoria do discurso desenvolvida por Laclau (1997, 2004) e Mouffe (2000) é uma forma de compreender a sociedade na qual elementos, como processos de significação, embates políticos, hegemonia e poder ganham destaque. Apesar de alguns desses termos remeterem às teorias macroestruturais críticas – como, por exemplo, as teorias marxistas –, o olhar do discurso possibilita outras perspectivas ao inseri-los em uma ordem social de estrutura descentrada. Para uma compreensão melhor das implicações disso, antes de adentrar no enfoque discursivo e em como ele nos ajuda a pensar as políticas curriculares, faz-se necessário trazermos alguns pressupostos e delimitarmos pontos de partida. Desse modo, quando tratamos da perspectiva discursiva, é necessário, inicialmente, pensarmos na forma como se lida com o significante e o significado, o que remete às análises estruturalistas e pós-estruturalistas da sociedade.

O estruturalismo é uma perspectiva epistemológica que teve como uma das principais influências os trabalhos de Ferdinand de Saussure na Linguística. Saussure (2006, p. 79-81), de forma geral, defende uma unidade do signo linguístico, sendo esse constituído de dois termos: o *significante* (a “imagem acústica” ou ótica) e o *significado* (o conceito transmitido pelo *significante*). Essa relação rígida entre o *significante* e o *significado* se desdobra em diversas interpretações do social. Uma discussão sobre aspectos estruturalistas na área da Educação Musical pode ser percebida, por exemplo, na defesa de Penna (2010, p. 68-70) quanto à música ser considerada uma linguagem, em texto no qual a autora questiona o estruturalismo saussuriano e afirma que alguns posicionamentos que discordam da sua argumentação se fundamentam

numa perspectiva limitada de linguagem como equivalências fixas e significações determinadas.

Laclau (2004, p. 8-9) acrescenta ainda que o estruturalismo saussuriano é norteado por dois princípios básicos: o primeiro é que, na língua, não há termos positivos, apenas diferenciais (o termo “mãe” só pode ser entendido, diferenciando-o de “filho”, “pai” etc.), o que resulta no fato de que nenhum elemento pode ser visto independentemente do outro; o segundo é o entendimento de linguagem como forma, e não substância, pois cada elemento está exclusivamente definido pelas combinações com outros elementos. Como consequência, o estruturalismo na análise do social considera que algo só pode ser compreendido por inter-relações dentro de uma mesma estrutura, sendo sempre esse elemento determinado por todos os outros conceitos do sistema e, dessa forma, não possuindo significado por si só (Câmara Júnior, 2001[1967], p. 44).

No pós-estruturalismo e na teoria do discurso, o que ocorre é um abandono da noção de estrutura, constatando-se que ela mesma é uma construção sócio-histórica também marcada pela linguagem (Lopes; Macedo, 2011, p. 39). Há uma desestruturação da relação de significante e significado, nessas perspectivas, e da própria ideia de unidade do signo. Afirma-se, então, não ser possível um fechamento sólido e perpétuo entre *significado* e *significante*, por mais que as significações sejam temporariamente definidas (ou não conseguiríamos nos comunicar). Existe um eterno embate político no qual essas significações são continuamente criadas e recriadas, sem a possibilidade de encontrar um ponto de partida ou de término para tal (Laclau, 2004, p. 15). O discurso substituiria, dessa maneira, a estrutura, ao refletir sobre o social, pois, não havendo estruturas fixas que fechem eternamente a significação, e estando o fundamento da estrutura ocupado por um espaço vazio de sentido que precisa constantemente de negociação para ser significado, haveria apenas contínuas estruturações e reestruturações discursivas (Lopes, A. 2012, p. 21).

O vazio da significação é algo importante a se tratar na teoria do discurso e traz consequências para o entendimento da política curricular ora trazida. Entendemos que o vazio, nesses estudos, não aponta para o estéril, como normalmente a tradição matemática nos impele a pensar, mas sim para uma profunda fecundidade de sentidos e de um espaço pleno de possibilidades. Ele é considerado vazio, porque nenhum significante tem essencialmente algum significado original e, dessa maneira, há incontáveis possibilidades de se preencher essa falta de sentido, concretizadas por meio de processos hegemônicos na luta política (Laclau, 2011, p. 76). Desse modo, é comum encontrarmos, nas apropriações de Alice Lopes (2012, 2015a), significantes como a ação social, a qualidade no currículo, a normatividade curricular, dentre outros, tomando a ideia do vazio da significação como forma de possibilitar o fluxo de sentidos. Assim sendo,

consideramos o componente curricular Arte como vazio de significação, que procura ser preenchido pelas políticas curriculares estudadas neste trabalho, ora em busca das especificidades, ora em defesa de sua unicidade.

É necessário ressaltarmos que o discurso aqui pensado não está restrito apenas ao que entendemos comumente como linguagem (o que se fala e se escreve), mas é entendido como prática, linguagem e ação: uma prática de significação. Como forma de exemplificar como uma prática de significação age, Alice Lopes (2015b, p. 449) traz a seguinte imagem: o objeto floresta amazônica pode ser visto tanto como “pulmão do mundo” quanto como “empecilho ao desenvolvimento regional”. Tais significações vão depender de articulações discursivas, que, ao produzirem tais significações, “também produzem práticas e efeitos sociais”: “o defensor e a defesa do meio ambiente; o político desenvolvimentista e a concepção desenvolvimentista; a extração de madeira e o explorador do extrativismo da madeira, dentre outros” (Lopes, A. 2015b, p. 449).

Desse modo, o discurso seria “uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas” (Lopes, A. 2014, p. 4). Quando um elemento em particular assume a tarefa impossível de representação universal, temos uma relação de hegemonia (Laclau, 1997, p. 79), que é o que estanca temporariamente o fluxo de significação, pois é ela que garante o poder de se decidir algo. As formações discursivas constroem-se quando um conjunto de discursos se articula por meio de diferentes práticas hegemônicas. Entender, dessa forma, a formação discursiva é compreender como os processos hegemônicos vão sendo formados. É também focar na análise de agendas e ações priorizadas, instituições, diretrizes e normas que são criadas como tentativas de limitar a significação (Lopes; Macedo, 2014, p. 100).

Considerando que as formações discursivas vão se construindo hegemonicamente em um contexto social que não tem um centro estrutural que lhe dê sustentação, o poder é pensado não como algo que nos submete de fora para dentro, bom ou ruim, mas em seu aspecto produtivo, que possibilita a política e a significação: essa é uma das contribuições principais da teoria para o campo da política (Laclau, 2004, p. 14). Por outro lado, a política é vista tanto por seu aspecto do instituído – ou do político – quanto do conflito – ou da política (Mouffe, 2000, p. 17-35), pois, ao reativar novos sentidos na significação, “a política simultaneamente fundamenta e abala o que se encontra fundamentado” (Lopes, A. 2014, p. 51). A política é entendida, desse modo, como “o exercício de decisão que nos constitui como sujeitos” (Lopes, A. 2014, p. 52), não sendo, pois, algo que nos é externo, determinado por ordem econômica ou pertencente exclusivamente a governos e instituições.

As significações de currículo são hegemônicas por meio de articulações discursivas vindas de um amplo espectro – comunidades disciplinares, partidos políticos, associações, governo etc. (Lopes, 2015b, p.

449). Assim, quando significamos o currículo como seleção de conteúdo para formar um bom profissional, ou como um conjunto de saberes legitimados por uma classe social abastada, ou como conhecimento capaz de emancipar o sujeito, estamos enfocando as articulações discursivas, e não uma característica essencial do que seria o objeto currículo (Lopes, A. 2015b, p. 449).

Currículo não é, pois, algo fixo – nem a lista de conteúdos para formar o musicista técnico, nem os conhecimentos musicais historicamente organizados para formar o indivíduo crítico culturalmente situado –, é luta política por significação, pela produção de cultura. Desse modo, o foco da discussão curricular passaria de uma disputa de seleção de conteúdos (foco bastante utilizado nas teorias críticas de currículo, por exemplo) para a disputa de produção de sentidos, que não é necessariamente anterior à produção de um currículo, mas que é também a própria produção dele (Lopes, A. 2012, p. 23-24).

POLÍTICAS CURRICULARES EM DISPUTA

Ao pensarmos em como o significante Arte foi sendo colocado pela BNCC em suas versões e em como outros discursos foram, aos poucos, sendo silenciados, podemos entender mais claramente como uma formação discursiva vai se construindo. Como forma de viabilizarmos uma delimitação neste artigo, iremos discutir sobre a parte da BNCC voltada para o Ensino Fundamental, notadamente quanto às disputas em torno do significante componente curricular Arte³. Após isso, iremos relacionar tal análise com a Proposta Curricular do Estado da Paraíba e a forma como o documento desenvolve tais conflitos.

As três versões da BNCC no jogo de significação

Por ser o documento que pretende trazer as aprendizagens essenciais que todos devem seguir, a BNCC tem caráter obrigatório e orienta a elaboração ou as adaptações dos currículos dos estados e municípios brasileiros (Brasil, 2017a). A versão final para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017, e os estados e municípios teriam até 2019, no máximo até 2020, para realizar suas adequações (Brasil, 2017b, art. 15). É comum vermos no discurso oficial a referência ao grande volume de contribuições recebidas nas versões preliminares da BNCC, o que denotaria uma intensa participação da sociedade e, de fato, encontros e audiências públicas sobre as versões lançadas aconteceram nas cinco regiões do país. Fischer, Rosse, Lucas, Rosse, Jamal, Aredes e Cupertino (2016, p. [3]), por exemplo, mesmo tecendo importantes críticas não muito favoráveis à primeira versão quanto às noções de Música, arte e

³ Para uma análise de outros elementos relativos à Música nas três versões da BNCC, ver Del-Ben e Pereira (2019).

criação trazidas no documento, ressaltam o caráter democrático e as inúmeras contribuições recebidas logo após a disposição da versão preliminar.

Contudo, Márcia Aguiar (2018), sendo uma das três conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE) que votou contra a BNCC que foi homologada, chama a atenção para o fato de que foi usada nesse processo uma metodologia verticalizada e centralizadora, mesmo que denominada participativa. A primeira versão do documento, criada por um grupo de 120 profissionais de diversas áreas, é uma proposta curricular que carece de um marco de referência “que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente” (Aguiar, 2018, p. 15), e que seria necessário para dar unidade ao trabalho, segundo a autora.

Talvez, por isso, tenha se tornado tão fácil fraturar a BNCC com a apresentação tardia da base para o Ensino Médio, fato não previsto (destaca-se que, até a segunda versão do documento, constavam diretrizes voltadas para os três níveis da educação básica) e nunca justificado claramente pelo Comitê Gestor do Ministério da Educação⁴, o que enfraqueceu a ideia de organicidade do documento. A falta de transparência desse mesmo Comitê Gestor sobre os parâmetros escolhidos para a incorporação ou não das inúmeras contribuições recebidas e a celeridade imposta nos momentos de análise das versões pelos conselheiros do CNE foram outros elementos relatados com minúcia pela autora, que desgastam o verniz democrático que essa BNCC alardeia (Aguiar, 2018, p. 15-18).

Não é de se estranhar, mesmo assim, que tal aparência democrática sobre a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental se sobressaia, e que pouco se fale nas discordâncias de associações e comunidades acadêmicas quanto ao documento, pois o processo de significação de uma política curricular esconde seus rastros de disputa para hegemonizar posicionamentos. As mudanças ocorridas ao longo das três versões mostram o tensionamento desse jogo, no qual as associações artísticas, como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), entraram na disputa contra a significação de unicidade do componente.

Desse modo, a primeira versão, datada de 2015, procurou, de forma clara, preencher o significante Arte com a especificidade do componente:

O componente curricular Arte engloba quatro diferentes subcomponentes: artes visuais, dança, teatro e música, bem

⁴ Aguiar (2018) afirma que, para a construção da BNCC, foi formado um conselho bicameral, inicialmente, com 12 conselheiros. Ao longo do processo, principalmente com a entrada do presidente Michel Temer e a mudança de conselheiros realizada por ele, sua composição foi mudando até chegar ao número de 24 conselheiros, ou seja, o conselho completo. Além do conselho bicameral, havia um Comitê Gestor formado pelo Ministério da Educação (MEC), que desempenhava um importante papel nas definições dos textos da Base.

como de suas práticas integradas (como, por exemplo, a performance, a instalação, a videoarte, o circo, a videodança, a ópera etc.). Cada subcomponente tem seu próprio contexto, objeto e estatuto, constituindo-se em um campo que, ao mesmo tempo que compõe transdisciplinarmente a área da Arte, tem uma singularidade que exige abordagens específicas e especializadas (Brasil, 2015, p. 82).

No trecho, são enaltecidas as características próprias de cada especialidade artística, afirmando ainda (curiosamente em caixa alta), que a apresentação dos objetivos de cada campo das artes será feita “de forma ESPECÍFICA” (Brasil, 2015, p. 86). A relação estabelecida com a necessidade da formação nas licenciaturas de cada área das artes é uma poderosa articulação, uma vez que corrobora diretamente com a ideia de que a formação já ocorre para cada componente separadamente, além de procurar garantir a presença de todas as especialidades das artes no currículo da Educação Básica. De fato, são as diretrizes dos cursos de graduação em cada área que enfrentam a ambivalência dos termos legais e infralegais a respeito do ensino da música na Educação Básica (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 517-518; Oliveira; Penna, 2019, p. 14).

O fato de os quatro campos serem tratados como “subcomponentes” do componente Arte foi alvo de ataques pelas associações das artes. A crítica está presente tanto na “Proposta para a Base Nacional Comum Curricular” da ABEM, resultado do “Fórum sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional”, realizado em Brasília em 2015 (ABEM, 2015, p. 4) quanto no Ofício 06/2015/FAEB protocolado no MEC com a assinatura da ABEM, FAEB, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) (Vidal; Souza, 2019, p. 4).

No entanto, de forma geral, a primeira versão da BNCC trazia um posicionamento claro quanto às especificidades das artes, e a segunda versão do documento, lançada em 2016, continuou na mesma direção:

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, 2016a, p. 112).

Notamos que os termos “formação docente especializada” e “campo epistemológico” inferem que cada área seja vista como campo de saber e de produção de conhecimento. Assim, esses termos se unem às, agora, “linguagens”, negando a hierarquia que o termo “subcomponente” colocava na primeira versão e incorporando as disputas das entidades das artes citadas anteriormente.

A segunda versão traz também um pouco da trajetória do ensino das artes no Brasil e a necessidade de ruptura com “a atuação polivalente estabelecida pela LDB (sic)⁵ n.º 5.692/71, que incluía a ‘Educação Artística’ no currículo como atividade complementar de outras disciplinas”, afirmando ainda que “as lutas têm sido por um ‘saber de base’, um ‘saber específico’ que reconheça as artes como conhecimentos imprescindíveis na formação plena do cidadão [...]” (Brasil, 2016a, p. 115). Podemos observar, assim, a mobilização de vários elementos importantes: a oposição à imagem da arte, no nosso caso, da música, como complementar, ornamental; a relação entre a polivalência e uma lei gerada no período de ditadura militar, por mais que tal relação simplifique um processo anterior mais complexo (Oliveira; Penna, 2019, p. 7-10); a necessidade dos saberes específicos das artes, esses, sim, imprescindíveis para a formação cidadã plena.

Romanelli (2016, p. 480), em sua análise sobre o componente Arte e a Música, nessa segunda versão, considerou esses posicionamentos como contribuições centrais do documento, pois reforçam a “necessidade de superar uma cultura de polivalência reducionista que marca a presença da Arte na educação brasileira desde a década de 1970”. Mesmo apresentando alguns desafios e dilemas, especialmente em relação à Música, nessa segunda versão da BNCC, o autor, de forma geral, tem uma visão positiva do documento. Contudo, ele adverte que as incertezas políticas, marcadas naquele momento pela destituição de Dilma Rousseff como presidenta do país por vias controversas, podem expor “a fragilidade da construção de um documento tão ambicioso como a BNCC” (Romanelli, 2016, p. 488). Parecia uma previsão do que viria a ser concretizado pela versão homologada no ano seguinte.

A versão da BNCC homologada no apagar das luzes de 2017, já com os novos membros do CNE nomeados por Michel Temer, traz um texto que pouco lembra as versões anteriores:

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, 2017a, p. 194).

As especificidades dos campos das artes aparecem dessa vez subordinadas ao “diálogo entre as linguagens”, a “estéticas híbridas”, a

⁵ Insistimos que a significação da Lei nº 5.692/71 não se equipare a uma Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, como a Lei nº 9.394/96 e a Lei nº 4.024/61 – de longas e amplas discussões em uma sociedade democrática – não a denominando, pois, de LDB (Oliveira; Penna, 2019, p.7).

“visões não compartimentadas”, enunciações que apontam para uma unicidade dentro do componente Arte. As áreas artísticas continuam chamadas de “linguagens”, mas são reduzidas à novidade das “unidades temáticas”. A intenção da rasura dos campos epistemológicos artísticos fica ainda mais evidente com o surgimento de outra unidade temática ao lado da Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, que é a “Arte Integrada”. Como exemplo, dentro de Arte Integrada, há o objeto de conhecimento “processos de criação”, no qual é listada a habilidade: “analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas” (Brasil, 2017a, p. 208).

Como notamos, as Artes Integradas podem ser facilmente confundidas com práticas polivalentes. Além disso, ao trazer as Artes Integradas como nova unidade temática e ao equiparar a ideia de “unidades temáticas” com as de “áreas artísticas”, podemos depreender ainda que a BNCC estaria propondo uma “nova área”, propondo uma “nova área”, o que contraria a definição das linguagens que compreendem o componente Arte posta pela própria LDB no 9.394/96 (Brasil, 1996).

Se já lidamos, pela própria inerência dos processos de significação, com as possibilidades de formações discursivas que tomam direções que não esperávamos, quando não questionamos o caráter normativo de uma política de currículo das dimensões de uma BNCC, esses riscos se agravam. O que estamos querendo apontar é que o princípio que rege a atual BNCC é que pode estar equivocado: afinal, seria realmente possível delimitar, para um país como o Brasil, – que abarca uma enorme diversidade cultural – conhecimentos musicais necessários para todos os indivíduos? Se a resposta for sim, o que entra e o que sai? Por quais motivos? Quem teria o poder de definir? A impressão que temos é a de que, mesmo que discutamos e não concordemos com algumas proposições do documento na área da educação musical (Camargo, 2018; Fischer; Rosse; Lucas; Rosse; Jamal; Aredes; Cupertino, 2016; Lopes, J. 2018; Romanelli, 2016), precisamos preocupar-nos mais com premissas que desde as teorias críticas do currículo vêm tomando importantes contornos (Lopes, Macedo, 2011, p. 77; Silva, 2017, p. 30).

A ideia defendida, de que uma base traria certa justiça no acesso ao conhecimento e na garantia de direitos de aprendizagens, pode ser uma das justificativas consideradas em sua defesa e aceitação. É importante acrescentar que um dos expoentes das teorias críticas de currículo, Michael Young, esteve presente em atividades de defesa pela BNCC e vem produzindo análises que se alinham a uma ideia de centralização curricular em nome da inclusão social (Young, 2013). Macedo (2018, p. 33), no entanto, afirma que há indícios de experiências internacionais de políticas de centralização curricular que não resolveram a desigualdade, acrescentado também que, nas experiências em países exitosos, como no caso da Finlândia, as políticas curriculares foram pensadas na escola, algo

possibilitado pela valorização dos professores e pelo financiamento adequado para a educação.

A autora chama a atenção ainda para o aspecto mercadológico que envolve a aprovação de um documento como a BNCC, pois só em 2018 havia 100 milhões de reais para serem investidos na sua execução. Macedo (2018, p. 34) esclarece que há um grande mercado que é movimentado, com livros didáticos e cursos de capacitação operados por empresas e conglomerados internacionais. Há algum tempo, Ball (2014, p. 23) vem apontando para uma governança em rede nas políticas educacionais, a qual evidencia o papel “cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais”.

Vale a pena lembrar também que, entre a versão homologada e a segunda versão da BNCC, houve ainda uma terceira. Neste artigo, essa terceira versão não foi considerada, tendo em vista que, entre ela e a versão homologada, no que diz respeito ao enfoque analítico ora tratado, não há material novo. Não obstante essa constatação, como já apontado por Oliveira (2018, p. 58-59), entre a terceira versão e a versão homologada aconteceram modificações significativas: foram totalmente suprimidas as menções às questões de gênero, diminuídas às de sexualidade, e ensino religioso, que havia saído da terceira versão, voltou na versão homologada, com status de área de conhecimento (ao lado das ciências da natureza, linguagens etc.). Mesmo que a terceira versão tenha sido posta oficialmente em discussão por cinco audiências públicas realizadas em cada região do país (Aguiar, 2018, p. 13), a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências na versão final do documento e a adição de mudanças não previstas ratificam as lutas políticas pela significação, capitaneadas dessa vez por visões conservadoras.

Essas disputas se refletem na aparente diferença no tratamento do componente Arte na primeira e na segunda versão – nas quais parecia ainda haver algum diálogo com as associações representantes das áreas artísticas – e com a virada mais conservadora da versão homologada. Em nossa área, Santos (2019, p. 65-66) alerta sobre a ameaça que a BNCC, um “rolo compressor” que “homogeneiza os espaços educacionais básicos”, pode representar.

Contudo, ainda que no texto final da BNCC não tenha sido possível uma significação pela defesa das especificidades como gostaríamos, o mesmo princípio de disputa continua deixando a “partida” sem campeões definidos. Na seção seguinte, colocamos mais uma peça no jogo de significação, que vem a ser a Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba: virando o tabuleiro

A proposta para o componente curricular Arte do estado paraibano foi realizada em 2018, ainda na repercussão da BNCC homologada. Segundo o que consta no documento, com o intuito de que esse fosse construído de “forma coletiva e dialógica”, foi formada uma comissão de três coordenadores – que eram professores universitários: um da área da Educação Infantil e dois do Ensino Fundamental –, mais 22 redatores que eram professores da rede estadual e municipal de ensino (Paraíba, 2018, p. 18), composição essa realizada em interlocução com a UNDIME-PB e CONSED-PB (Leal, 2021, p. 3). No processo de construção descrito no documento, antes da divulgação da versão preliminar, houve oficinas com um pequeno grupo de professores universitários e das redes municipais para acolherem sugestões (Paraíba, 2018, p. 19), momentos que parecem ter se repetido ao longo do processo, segundo o que é apresentado por Leal (2021, p. 4). Além disso, houve consultas online, consultas em creches e escolas (públicas e privadas), secretarias municipais, movimentos, entidades sociais e comunicação com interlocutores de 217 municípios (Paraíba, 2018, p. 19).

Por mais que os documentos oficiais, como vimos na BNCC, tragam sempre os discursos que lhes interessam (nesse caso, o caráter democrático da proposta), o peso da relação com comunidades disciplinares, representadas aqui pelas interlocuções com as universidades públicas citadas anteriormente, pareceu-nos refletir na construção do documento do estado da Paraíba, uma vez que nessas comunidades foram localizadas muitas vozes dissonantes. Leal (2021), uma das relatoras da Educação Infantil, conta que, no processo de construção da proposta, foi tomado o seguinte caminho:

[...] problematizar a própria BNCC, no sentido de compreendê-la e de entender, de forma crítica, o lugar da proposta curricular da Paraíba, buscando-se, ao mesmo tempo, considerar a BNCC e avançar, na proposta paraibana, naquilo que fosse necessário a uma conformação mais próxima dos entendimentos que a equipe e os interlocutores tinham (Leal, 2021, p. 3-4).

Conscientemente, tomando partido pela significação da BNCC, com toda a carga de disputa que uma política curricular tem, a Proposta Curricular para Arte do Estado da Paraíba destoa bastante do documento nacional. Como uma das diferenciações mais emblemáticas, a proposta não trouxe o termo “unidade temática” e excluiu “Arte Integrada”, tendo em vista “que não é uma quinta linguagem”, o que impediria de “tratá-la como direito de aprendizagem garantido por lei” (Paraíba, 2018, p. 130). O documento, como alternativa, distribui entre a Música, Teatro, Dança e Artes Visuais as habilidades e competências previstas para a “Arte Integrada”. Assim, vemos que se tenta expulsar da Proposta Curricular o significado de unicidade do significante Arte a todo momento, pelas formações discursivas construídas:

Ao assegurar o Ensino de Arte nas quatro linguagens nas escolas, a LDB garante que, ao longo dos quatorze anos de formação educacional básica, seja oportunizado ao(à) estudante: o domínio básico dos códigos epistemológicos das Artes Visuais, do Teatro, da Dança e da Música; que o Ensino de Arte se dará por meio de profissional docente licenciado na área específica. Tais condições são fundamentais para garantir a “igualdade de condições para o acesso” (BRASIL, 1988, Art. 206-I) à educação, princípio primeiro e que fundamenta a educação no Brasil (Paraíba, 2018, p. 126-127).

É interessante observar que os redatores dessa proposta curricular usam o apoio das legislações brasileiras como articulação discursiva para justificar suas escolhas. No primeiro trecho, há uma relação entre o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB – cujo texto, dado pela Lei no 13.278/16 (Brasil, 2016b), traz as quatro linguagens que fazem parte do componente curricular Arte – e o artigo 62 da mesma Lei, que exige a formação docente nos cursos de licenciatura plena para o âmbito da Educação Básica (Brasil, 1996). Como as licenciaturas são realizadas em cursos de áreas específicas nos campos das artes desde 2004, está justificada a articulação discursiva em torno da presença do professor com formação específica no componente, passando a ter o aval da LDB e até da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Ressaltamos, como já afirmado antes, que a formação dos professores é o que possibilita ao componente Arte ser compreendido por suas especificidades e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba faz desse argumento um importante escudo na sua luta pela significação do componente. Essa proposta cita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, ao afirmar que o documento deve procurar alinhar-se “às perspectivas atuais desses campos”. Traz também o prazo de cinco anos da Lei no 13.278/16 para defender a seguinte ideia:

Assim sendo, a estruturação do currículo do componente Arte, uma vez que legalmente é impedido de promover a polivalência, ao respeitar a formação e licenciatura para cada área específica de conhecimento, não pode se reduzir à proposição de um currículo único, exigindo, por exemplo, de um(a) professor(a) Licenciado(a) para o Ensino de Música, formação similar para o Ensino de Artes Visuais, o Ensino de Dança e o Ensino de Teatro. De maneira análoga, isto equivaleria a exigir de um(a) professor(a) de Língua Portuguesa que também lecionasse, simultaneamente e no tempo dedicado a seu componente, conteúdos de Matemática, Ciências e Geografia (Paraíba, 2018, p. 128-129).

Em uma leitura que desconsidera a complexidade entre significantes e significados, tenderíamos a afirmar que não há proibição expressa em lei alguma sobre promover a polivalência nas artes. Porém, dentro da articulação discursiva ora construída, que costura artigos da LDB, as

diretrizes dos cursos de graduação e o histórico das áreas é uma significação plausível. A analogia vai ao extremo ao comparar professores de áreas como português e matemática ensinando o mesmo conteúdo como forma de visibilizar os desafios que são comumente impostos aos professores das artes.

Tendo em vista as lacunas dos termos legais em relação à forma como serão oferecidas as quatro áreas das artes no currículo escolar, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba propõe também que todas elas estejam nas escolas, oferecendo algumas possibilidades de adequação do sistema que incluem, até mesmo, aumento de carga horária escolar (Paraíba, 2018, p. 129-130). Essas proposições que envolvem o aumento da carga horária nas escolas exigido para a inclusão de todas as áreas artísticas no componente Arte podem, para nós, nesse momento, parecer de difícil concretização nas realidades dos sistemas de ensino brasileiro. Porém, com o movimento de instituição de escolas públicas de tempo integral, previsto pelo parágrafo 5º do artigo 87 da LDB (para mais uma vez usar como recurso discursivo nossa principal legislação), pode ser algo mais possível do que imaginamos.

De qualquer forma, podemos afirmar que a Proposta Curricular de Arte para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba pode ser mais um passo importante para garantir o espaço da música e das outras artes nas escolas paraibanas, tendo em vista que os municípios que não optaram por criar seus currículos, adotarão a proposta estadual como referência. Esse é mais um instrumento que pode ser articulado discursivamente para pressionar, por exemplo, o estado da Paraíba a realizar concursos públicos respeitando cada campo de formação artística, tendo em vista que seus últimos concursos tiveram uma visão polivalente do componente Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões trazidas neste trabalho pretenderam abordar a perspectiva discursiva nas políticas de currículo como possibilidade de se pensar o componente Arte e em como outros sentidos podem entrar em disputa na construção de uma proposta curricular. A escolha pelo significado desse componente dentro de uma política curricular como a BNCC e a Proposta Curricular do Estado da Paraíba teve duas principais intenções: a primeira é, claramente, entrar no embate por nossa especificidade. Fazer isso é, sobretudo, travar uma luta pelo lugar da música na escola.

Não desejamos que esse enfoque seja confundido com uma defesa por um encerramento dentro de nosso quadrado epistemológico, o que não faria sentido para uma discussão de aportes pós-estruturais que questiona, dentre outros elementos, a visão segmentada das ciências. É inegável a comunicação entre os campos artísticos, mas há uma diferença entre fazer isso de uma forma responsável, dentro de nossas possibilidades formativas, e de uma maneira errante, como foi a polivalência. Nossas especificidades

musicais não nos impedem de aproximar fronteiras, mas não podemos desconsiderar nosso percurso histórico. Devemos entrar na luta pela significação de um componente Arte caleidoscópico como forma, inclusive, de resistir a possíveis retrocessos.

A segunda intenção deste artigo em analisar a BNCC e a Proposta Curricular estadual a partir da perspectiva discursiva é possibilitar a desestabilização de visões estanques sobre as políticas, mostrando que o contínuo jogo de significar é um processo vívido que nunca cessa. Diante dessa visão, não seria possível a implementação de qualquer política, uma vez que ela nunca se esgota em seu documento curricular. Se, por um lado, esse fato nos consola quando pensamos na BNCC e sua clara tentativa de domar os grandes campos artísticos, por outro, também coloca as propostas curriculares estaduais, municipais e escolares no mesmo eterno jogo de significações, ou seja, enaltece nossa própria prática de significação.

Por desempenharmos um importante papel na disputa de sentidos dessas políticas curriculares, cabe-nos perguntar: conhecemos a proposta curricular do nosso estado? Quais (des)continuidades de sentidos há nelas em relação à BNCC? Que brechas e/ou fugas de sentido conseguimos fazer dessas políticas em nossas escolas, com nossos colegas professores de música, com outros professores das artes? Como a nossa área vem significando tais políticas? Acompanhar, da mesma forma, as atividades de nossas associações, efetivar nossa participação nelas, conhecer o que a área vem produzindo sobre o tema e produzir também conhecimento são ações primordiais para efetivarmos a presença da música na realidade escolar. A derrocada da Lei no 11.769/08 nos mostrou que essa disputa precisa ser igualmente articulada com as associações dos outros campos das artes (FAEB, ANPAP, ABRACE, ANDA⁶ etc.).

Concluimos assumindo que uma das maiores contribuições da perspectiva epistemológica aqui trazida é a de que nada está tão definido que não possa ser ressignificado, sendo a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Fundamental um exemplo de contestação possível. Na perspectiva discursiva, não há questões hermeticamente resolvidas, e o debate sempre estará aberto, pois a luta pela significação de uma política nunca termina. Em tempos no qual vimos traços autoritários se espriarem na política educacional brasileira – vide tentativas malfadadas como o projeto Escola Sem Partido –, é cada vez mais necessário pensarmos nas políticas curriculares como possibilidade de significar, e não de bloquear sentidos.

⁶ FAEB: Federação de Arte/Educadores do Brasil;

ABRACE: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas;

ANDA: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança;

ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Proposta da ABEM para a BNCC. Londrina-PR: ABEM, 2016. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=129>. Acesso em: 7 out. 2022.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 ago. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar, 1ª versão. Brasília: MEC, setembro de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. [Versão homologada]. Brasília: MEC, dez. de 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41, 22 dez. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CAMARGO, Luciano de Freitas. A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, n. 40, p. 59-74, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/729>. Acesso em: 22 maio 2022.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. O estruturalismo. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 11, 2001[1967]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3298>. Acesso em: 15 out. 2021.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. 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: Oeste, 2019. p. 189-209. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335797841>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. *OPUS – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414>. Acesso em: 19 maio 2022.

FISCHER, Daniele; ROSSE, Eduardo; LUCAS, Glaura; ROSSE, Leonardo; JAMAL, Ricardo; AREDES, Rubens; CUPERTINO, Sofia. Noções naturalizadas de música, arte e criação: desdobramentos a partir de uma leitura da Base Nacional Comum Curricular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos [...]*. [S.l.]: ANPPOM, 2016. p. [1-8]. Disponível em: <https://anppom.org.br/congressos/anais/v26/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. *Roteiro*, Joaçaba – SC, v. 45, p. 1-32, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>. Acesso em: 23 jun. 2022.

LACLAU, Ernesto. Deconstrucción, pragmatismo, hegemonia. *Revista Agora*, Buenos Aires, n. 6, p. 63-89, verano 1997.

LACLAU, Ernesto. Discurso. *Estudios – Filosofía, História, Letras, México*, n. 68, p. 7-18, primavera 2004. Disponível em: <http://estudios.itam.mx/es/54/paginas/tabla-de-contenido?revista=68>. Acesso em: 25 maio de 2022.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Desdobramentos formativos da proposta curricular de educação infantil da Paraíba a partir da BNCC. *Revista Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57416>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Neuma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima (org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 43-62.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES; Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, out. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Movimientos recientes en el campo del currículo en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. In: GARDUÑO, José Maria (org.). *Desarrollo del*

currículum en América Latina: experiência de diez países. Buenos Aires: Miño y Davila, 2014.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. *O componente curricular de arte/música na educação profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos institutos federais*. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12710?show=full>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 31-36.

MOUFFE, Chantal. Democracy, power and the political. In: MOUFFE, Chantal. *The democratic paradox*. London, New York: Verso, 2000. p. 17-35.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 7, n. 2, p.1-28, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879>. Acesso em: 13 fev. 2022.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. *Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa*. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14000?locale=pt_BR. Acesso em: 27 jul. 2022.

ORTIZ, Anni Marisi Ribeiro. *A prática docente de professores de música: o contexto polivalente em arte em Várzea Grande – MT*. Orientação de Dra. Maria Cristina de Azevedo. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39889>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PARAÍBA. *Proposta Curricular do Estado da Paraíba*. Educação Infantil e Fundamental. [S.l.: s. n.]: 2018. Disponível: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em: 22 maio 2022.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. *Revista da ABEM*, [S.l.], v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799/542>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VIDAL, Fabiana Souto Lima; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Movimentos e mobilizações frente às políticas educacionais: registros de lutas e resistências da FAEB e das associações nacionais para o ensino da arte. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 20-24 out. 2019, Niterói. *Anais eletrônicos [...]* Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 1-8. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=34. Acesso em: 14 fev. 2022.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*, Nova série, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Recebido em 28/06/2022, aprovado em 08/08/2022

Olga Alves de Oliveira é doutoranda em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tem mestrado em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduação em Licenciatura em Música pela mesma universidade. Atua como professora de música na rede pública municipal e estadual de ensino, na cidade de João Pessoa, Paraíba, tanto na educação básica quanto no ensino especializado. <https://orcid.org/0000-0002-5095-4465>

Silvia Sobreira tem mestrado em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, também fazendo parte do corpo docente da Pós-Graduação em Música dessa universidade. Desde 1992 desenvolve experiências com adultos desafinados. Em 2002 publicou seu primeiro livro (Musimed), fruto de seu mestrado, tendo como tema a desafinação vocal. Em 2003 foi organizadora de um livro (Musimed) sobre a temática do canto escolar. Em 2017, a partir de pesquisa realizada durante pós-doutoramento em Londres, sob a supervisão de Graham Welch, organizou o livro "Se você disser que eu desafino...", financiado pela Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE), o que possibilitou que a publicação fosse disponibilizada gratuitamente no site do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO). Entre maio de 2019 e maio de 2020 esteve em Colaboração Técnica com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), período no qual foi possível desenvolver estudos junto ao Grupo de Estudos Música Cultura e Educação, coordenado pela professora Dra. Maura Penna. <https://orcid.org/0000-0002-0074-0688>