

Entre normativas e práticas: a presença da música na legislação curricular brasileira (1961-2024) - disputas, silêncios e reinvenções no ensino de Arte na Educação Básica

Milena Arca Nunes da Matta

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
orcid.org/0009-0002-5717-4864
milena.arcadamatta@gmail.com

Andréa Rosana Fetzner

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
orcid.org/0000-0002-0034-4095
andrea.fetzner@unirio.br

MATTA, Milena Arca Nunes da; FETZNER, Andréa Rosana. Entre normativas e práticas: a presença da música na legislação curricular brasileira (1961–2024) - disputas, silêncios e reinvenções no ensino de Arte na Educação Básica. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 33, n. 1, e33123, 2025.





Entre normativas e práticas: a presença da música na legislação curricular brasileira (1961-2024) - disputas, silêncios e reinvenções no ensino de Arte na Educação Básica

Resumo: Este artigo analisa os caminhos percorridos pela música no contexto da legislação educacional brasileira, desde a promulgação da Lei nº 4.024/1961 até as reformulações curriculares mais recentes, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base em análise documental e pesquisa bibliográfica, o texto articula os discursos legais às práticas escolares, compreendendo o currículo como território de disputas simbólicas. O estudo se ancora em referenciais críticos que pensam o currículo como produção discursiva e problematiza a instabilidade da presença da música nos documentos oficiais. A análise evidencia como a nomeação (ou omissão) da música nos marcos normativos operou tanto apagamentos quanto possibilidades, desvelando um campo de tensões entre as prescrições legais e a tradução docente.

Palavras-chave: Currículo, Educação Musical, Legislação educacional, Políticas públicas, BNCC.

Between norms and practices: the presence of music in brazilian curriculum legislation (1961-2024) - disputes, silences, and reinventions in arts education in Basic Education

Abstract: This article analyzes the paths taken by music within the context of Brazilian educational legislation, from the enactment of Law No. 4,024/1961 to the most recent curriculum reforms, including the BNCC. Based on document analysis and bibliographic research, the text connects legal discourse with school practices, understanding the curriculum as a territory of symbolic disputes. The study is grounded in critical frameworks that view curriculum as a discursive production and questions the unstable presence of music in official documents. The analysis highlights how the naming (or omission) of music in normative frameworks has resulted in both erasures and possibilities, revealing a field of tension between legal prescriptions and teachers' interpretations.

Keywords: Curriculum, Music Education, Educational legislation, Public policy, BNCC.

Entre normativas y prácticas: la presencia de la música en la legislación curricular brasileña (1961-2024) - disputas, silencios y reinversiones en la enseñanza del Arte en la Educación Básica

Resumen: Este artículo analiza los caminos recorridos por la música en el contexto de la legislación educativa brasileña, desde la promulgación de la Ley nº 4.024/1961 hasta las reformas curriculares más recientes, incluida la BNCC. Con base en el análisis documental y la investigación bibliográfica, el texto articula los discursos legales con las prácticas escolares, comprendiendo el currículo como un territorio de disputas simbólicas. El estudio se apoya en referentes críticos que entienden el currículo como una producción discursiva y problematiza la inestabilidad de la presencia de la música en los documentos oficiales. El análisis pone de relieve cómo la mención (u omisión) de la música en los marcos normativos ha operado tanto borramientos como posibilidades, revelando un campo de tensiones entre las prescripciones legales y la traducción docente.

Palabras clave: Currículo, Educación Musical, Legislación educativa, Políticas públicas, BNCC.





Introdução

Há modos de escrever sobre política educacional que ainda insistem em buscar coerência, como se os textos – legais – pudessem oferecer um chão seguro. Há também modos que desejam linearidade, causa e consequência, começo-meio-fim. Mas há outros modos. Modos que não buscam fechar o sentido, mas abri-lo. Modos que se aproximam dos documentos como campos de disputa – espaços nos quais o dito e o não dito, o visível e o silenciado, o possível e o interditado coexistem em tensão. É com esse terceiro gesto – menos ordenado, mas mais comprometido com a escuta dos ruídos do texto – que este trabalho se move.

Neste artigo, investigamos os percursos da música na legislação educacional brasileira, em especial nas Leis de Diretrizes e Bases, pareceres e documentos curriculares que, entre 1961 e 2024, desenharam as fronteiras possíveis (e impossíveis) para o ensino de Arte na escola. A análise aqui proposta parte do entendimento de que o currículo não é um dado, mas um acontecimento discursivo (Miller, 2005; Macedo, 2019), atravessado por relações de poder, jogos de linguagem e lógicas de silenciamento. As normas educacionais, nesse sentido, não são apenas dispositivos técnicos: são enunciações performativas que, ao nomear – ou omitir –, instituem sentidos e organizam presenças e ausências no espaço escolar.

Do ponto de vista metodológico, este estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela análise documental e pela pesquisa bibliográfica crítica. Tomamos como corpus principal as legislações e diretrizes nacionais que regulamentam o ensino de Arte e Música na Educação Básica, mobilizando autores como Stephen Ball (2001), Janet Miller (2005), Maura Penna (2004) e Silvia Sobreira (2012) para pensar os documentos como artefatos culturais e performativos, mais do que como prescrições neutras. Não se trata de um inventário normativo, mas de uma leitura oblíqua, atenta às condições de emergência dos textos e às traduções que, por vezes, reforçam hegemonias ou/e, por vezes, abrem brechas para a invenção.

O que se propõe aqui não é afirmar verdades sobre a presença da música no currículo¹, mas habitar as fissuras entre o que é dito pelas normativas e o que se vive

¹ Para uma compreensão pós-estrutural, o currículo é entendido como tudo aquilo que acontece nos contextos educativos e que neles se inscreve, incluindo dimensões políticas, sociais, culturais, de gênero e de raça. Nesse sentido, currículo não é algo previamente dado ou totalizável, mas um espaço em que práticas e políticas se entrelaçam, produzindo significados provisórios e contingentes (Miller;



nas traduções cotidianas. Longe de assumir que a garantia legal assegura, de forma automática ou estável, a efetiva inserção da música na escola, trata-se de compreender o currículo como um espaço discursivo permeado por deslocamentos, resistências e reinscrições. A normatização, nesse sentido, não opera como ponto de chegada, mas como zona de disputa, onde enunciados oficiais são constantemente negociados, traduzidos, tensionados por práticas pedagógicas que não cessam de (re)inventar sentidos.

A música, então, não está apenas *na* lei – ela aparece, desaparece e reaparece nos interstícios entre o texto normativo e o vivido escolar, entre as promessas formais e as omissões estruturais, entre o que se prevê e o que se faz. É nesse entremeio – instável, poroso, performativo – que este texto se inscreve, não para fixar a música no currículo, mas para escutar seus modos de insistência e suas formas de existir à revelia das prescrições.

A música nas legislações educacionais: uma trajetória de ambivalências

Falar da presença da música na legislação educacional brasileira é, inevitavelmente, falar também de suas ausências, seus silêncios, omissões e deslocamentos. A música, como todos os outros objetos curriculares, nunca se apresenta de forma plena ou estável – sua inscrição nos textos legais é atravessada por jogos de linguagem que reiteram e desestabilizam sentidos. Entre tentativas de institucionalização e gestos de esquecimento, o que se evidencia é menos uma história acumulativa do ensino de música e mais um campo de disputas discursivas, em que certos enunciados se tornam possíveis enquanto outros são desautorizados. O que se escreve sobre a música na escola – ou o que se cala – não é apenas reflexo de políticas educacionais, mas efeito de regimes de verdade que operam sobre o currículo como território em disputa.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representou um marco na organização sistêmica da educação brasileira ao instituir, pela primeira vez, uma arquitetura legal para o ensino em todos os seus níveis. Seu foco, no entanto, não estava na definição de conteúdos curriculares específicos, mas na estrutura

Macedo, 2018, p. 949-950).



administrativa, organizacional e funcional do sistema educacional. Trata-se de uma lei orientada por uma concepção moderna de Estado, voltada à racionalização da educação nacional, que propõe diretrizes gerais sobre a duração dos cursos, os níveis e graus de ensino, a autonomia das instituições e os critérios de ingresso, sem, contudo, mencionar disciplinas escolares de forma explícita. Não há referência à matemática, ao português, às ciências ou à música – e a ausência dessas áreas, evidentemente, não foi interpretada como sua abolição ou exclusão dos currículos escolares.

Apesar disso, a ausência de menção direta à música – e, particularmente, ao Canto Orfeônico, que havia sido institucionalizado nas décadas anteriores, no Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 – tem sido equivocadamente interpretada como a revogação da prática coral obrigatória nas escolas brasileiras. Como observa Silvia Sobreira (2012, p. 123), não há qualquer dispositivo na LDB que indique a supressão da música escolar. O que há é um silêncio normativo, um vazio performativo, que ganha densidade discursiva quando colocado em articulação com o Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961, promulgado no mesmo ano da LDB e responsável por estabelecer normas específicas para o ensino de música nos diferentes níveis da educação nacional.

A coincidência temporal entre os dois documentos contribuiu para embaralhamentos interpretativos que atravessaram décadas, chegando, inclusive, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que reforçam – e ajudam a perpetuar – a narrativa equivocada de que a música teria sido abolida do currículo escolar a partir de LDB 4024/1961 (Brasil, 1961). Esse entrelaçamento de ausências e presenças marca o que pode ser chamado de ambivalência normativa: a música não é negada, mas tampouco é assegurada. Ela permanece em um estado de latência legal – uma possibilidade sempre à espera de tradução. Como lembra Queiroz (2012, p. 30), “a coincidência temporal entre o decreto e a LDB pode ter sido o ponto de embaralhamento discursivo”, o que demonstra como as leituras equivocadas também se institucionalizam como verdades curriculares.

A inflexão mais visível na legislação ocorre com a Lei nº 5.692/1971, promulgada no contexto da ditadura militar, fortemente influenciada por racionalidades produtivistas e tecnocráticas. Nela, a educação é redesenhada em função das



exigências do mercado de trabalho, e a formação integral do sujeito passa a ser modulada por critérios de eficiência e funcionalidade. Como aponta Freitag (1980, p. 107 *apud* Penna, 2004, p. 4), “o Estado brasileiro [...] passa a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais”.

É nesse redesenho, sob o signo da produtividade e da disciplina, que a Arte passa a compor o currículo do 1º e 2º graus. Mas não como expressão, criação ou escuta. No artigo 7º da referida lei, sua presença se ancora em uma lógica de conformação do corpo e da conduta escolar às demandas de ordem, civismo e ajustamento. A música – outrora defendida como área específica – é absorvida nesse movimento: torna-se parte de um campo genérico e incipiente chamado Educação Artística. Uma diluição que não apenas reconfigura a linguagem musical, mas que a desloca para um lugar de subordinação curricular, sem garantias de continuidade, identidade ou presença crítica. Aqui, mais do que ausência, o que se opera é uma política de apagamento – normativo e simbólico.

Acompanhando esse reordenamento curricular e ideológico, o discurso da polivalência se consolida como justificativa para a formação docente nas artes. Um discurso que, sob a aparência de abrangência, sustenta uma prática de esvaziamento epistemológico. Como adverte Penna (2004, p. 2), “a legislação educacional é construída como um texto cultural, com múltiplos discursos e sujeita a interpretações diversas”. A aparente flexibilidade do texto legal opera, na prática, como um dispositivo de ambiguidade: transfere ao professor a responsabilidade de transitar por diferentes linguagens – música, artes visuais, dança, teatro – com pouca ou nenhuma formação específica. A integralidade, aqui, torna-se argumento de gestão para legitimar a precariedade.

A formação denominada “generalista” não se estabelece fora dos regimes que regulam a constituição dos saberes escolares. Sua operação desloca os modos pelos quais determinadas práticas se tornam legíveis como ensino. A categoria “educação artística” não apenas reorganiza a distribuição dos conteúdos, mas também participa da constituição do que pode ser nomeado como conhecimento. Como observa Penna (2010, p. 125), a polivalência altera os modos de circulação das linguagens,



interferindo nas condições que produzem reconhecimento para aquilo que se apresenta como ensino de arte.

Nesse cenário, a música vai perdendo lugar – não porque é formalmente proibida, mas porque não encontra solo fértil para se sustentar institucionalmente. O currículo torna-se território de disputas e sobrevivências, em que a permanência da música depende menos da letra da lei e mais da invenção cotidiana dos sujeitos que a fazem insistir. Sua presença, quando ocorre, é marcada por estratégias de resistência, por práticas insurgentes, por gestos de criação que se fazem nas brechas. A ambivalência legal, aqui, não se resolve: ela se instala como condição de existência. A música sobrevive, não apesar da norma, mas no tensionamento com ela – entre o instituído e o vivido, entre o que se permite dizer e o que se insiste em fazer soar.

Pareceres, apagamentos e reinvenções: disputas na década de 1970

A década de 1970 marca uma transição densa e contraditória no campo da Educação Artística e, particularmente, da Educação Musical. Ao mesmo tempo em que se formaliza o apagamento da música como linguagem nomeada nos documentos legais, surgem práticas escolares e movimentos formativos que desestabilizam os moldes tradicionais e instauram novas possibilidades pedagógicas. Trata-se de um momento em que a ausência normativa não implica silêncio absoluto, mas, ao contrário, provoca reações, insurgências e reescritas no interior da prática escolar.

É nesse contexto que se inscreve o Parecer nº 540/1977, documento do Conselho Federal de Educação que se torna um marco importante ao tensionar o modelo orfeônico e propor uma redefinição da Educação Artística. O parecer reconhece que “o canto coral sempre teve uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística” (Brasil, 1977, p. 142). Há, aqui, um deslocamento discursivo: a música não é negada, mas relativizada, redimensionada dentro de uma abordagem integrada das artes.

A ampliação da presença da arte nos currículos não corresponde, necessariamente, à estabilização de sentidos que assegurem a constituição das linguagens como campos formativos autônomos. Em meio a pareceres e resoluções





– como a Resolução nº 23/1973, que institui a formação docente em Educação Artística por meio de licenciaturas curtas e plenas, com habilitações específicas – opera-se uma lógica de formação que articula a multiplicidade como estratégia de regulação. Como sugere Penna (2004, p. 2), tal estrutura “estabiliza a ação de uma Arte polivalente”, consolidando um regime de formação que privilegia a circulação entre linguagens em detrimento de investimentos mais densos em suas particularidades.

A música, portanto, não se mantém no currículo apesar da polivalência, mas com ela, por ela, contra ela – num jogo que nunca se resolve, que sempre escapa. E talvez seja exatamente aí, nesse escorregamento, que ela diga alguma coisa. Na prática, os professores eram convocados a operar com e entre múltiplas linguagens, muitas vezes tendo como ponto de partida um domínio parcial – ou incompleto – de apenas uma delas. Tal cenário, longe de configurar um déficit individual, inscreve-se em uma lógica curricular que produz sujeitos docentes marcados por deslocamentos e improvisações.

A promessa de integralidade se realizava não como síntese harmônica, mas como tensão entre o que se esperava e o que se podia fazer. Fucks (1991, p. 159) nomeia esse arranjo como “prócriatividade” – não para desqualificar os docentes, mas para evidenciar um regime de formação que, sob o signo da liberdade expressiva, frequentemente deslocava a responsabilidade formativa para os próprios professores, sem oferecer condições materiais e epistemológicas para a invenção pedagógica. Nesse gesto, o que se nomeia como improviso não é a ausência de método, mas um efeito das políticas que organizam o possível, um modo de produzir subjetividades docentes no entrelugar entre autonomia e abandono.

Paradoxalmente, enquanto a norma produzia diluição, os anos 1970 também foram palco de experimentações pedagógicas inovadoras, surgidas nas bordas do sistema. As chamadas Oficinas de Música, por exemplo, emergem como espaços de invenção e ruptura, nas quais o saber não era transmitido como conteúdo fixo, mas construído no fazer, no erro, na escuta. Como define Fucks (1991, p. 150), eram “anti-salas de aula, onde eram quebrados os limites entre o saber e o não-saber, através do incentivo à experimentação que se realizava no ato em si, ou melhor, no puro fazer”.





Nesse mesmo movimento de contestação, ganham destaque figuras como Hans-Joachim Koellreutter, que propôs uma pedagogia voltada à sensibilidade, à criação e à escuta do imprevisível. Sua atuação, dentro e fora das instituições, ressoava como uma dissonância propositiva em um sistema educacional ainda marcado pela rigidez curricular e pelas marcas do tecnicismo. Essa tensão é bem ilustrada por práticas desenvolvidas no Instituto Villa-Lobos, onde a convivência entre o modelo orfeônico e propostas experimentais gerava embates. Como relata Regina Márcia Simão Santos, em entrevista a Silvia Sobreira, práticas pedagógicas como a disciplina "Coisas" tinham o objetivo de deslocar os sentidos do ensino tradicional: “esse nome foi dado para chocar mesmo [...] era toda em uma sala preta, no escuro, e tinha a experiência tátil. [...] Para minha futura carreira de educadora musical, foi importantíssimo lidar com aquelas novidades” (Sobreira, 2012, p. 79).

Ainda assim, o novo, quando nomeado como tal, corre o risco de capturar-se a si mesmo. Como adverte Fucks (1991, p. 152), muitos docentes que se aproximavam dessas experiências “passaram a se sentir parte integrante deste novo que não entendiam muito bem”, aderindo aos discursos da criatividade e da experimentação sem necessariamente mobilizar as epistemologias que os sustentavam. A novidade, nesse jogo, pode tornar-se um significante vazio, reiterando formas de despolitização mesmo quando se apresenta como ruptura. Não se trata, pois, de opor tradição e inovação, mas de atentar aos modos como certas práticas se tornam visíveis, legíveis, nomeáveis como saber escolar – e às implicações disso para o que se entende por educação musical.

Considerando a pluralidade, a década de 1970, também não se oferece como marco ou transição, mas como um traço – sempre entre, sempre diferido. Não se trata de uma sucessão cronológica que separa um “antes” do “depois”, mas de uma escrita que reescreve a si mesma, no momento em que tenta se inscrever. O que se diz “apagamento” da música é também sua proliferação em outras formas, outras cenas, outros nomes. A exclusão, aqui, não é ausência, mas outra forma de presença: uma presença espectral, contaminada, que se move pelas margens e fissuras dos textos legais.

O texto do currículo jamais é puro. Ele é um campo de disputas de sentidos, tecido de vozes que não se deixam silenciar. O que este texto busca – se é que se



pode dizer “busca” – não é a restituição de uma identidade para a música escolar, mas a escuta de seus traços, de seus restos, de suas ressonâncias. Não se trata de concluir, mas de seguir adiando – como todo gesto de escrita, como toda leitura que não cessa de reabrir o texto. A música, talvez, nunca tenha estado lá – e, ainda assim, jamais deixou de estar.

O mito da redentora LDB de 1996: continuidades e rupturas

A promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), conhecida como a nova LDB, foi saudada por muitos setores da educação como um marco de renovação curricular e reconhecimento da diversidade cultural brasileira. No entanto, a leitura atenta de seu texto, especialmente do Art. 26, §2º, revela a permanência de ambiguidades que já vinham atravessando as legislações anteriores. Se, por um lado, a arte passa a ser afirmada como componente curricular obrigatório nos diferentes níveis da educação básica, por outro, a lei não explicita quais linguagens artísticas devem ser trabalhadas, nem como se dará sua efetiva presença nas práticas escolares (Brasil, 1996).

Essa omissão performa uma abertura que é, ao mesmo tempo, possibilidade e risco. Como observa Penna (2004, p. 5), a redação da nova LDB “mantém a arte como presença curricular, mas de forma vaga, permitindo interpretações diversas e, por vezes, contraditórias”. A música, mais uma vez, não é nomeada diretamente, permanecendo subsumida sob a rubrica ampla de “Arte”, o que reforça a lógica de integração polivalente estabelecida na década de 1970.

Em meio a esse cenário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados entre 1997 e 1999 pelo Ministério da Educação buscavam oferecer orientações mais detalhadas para a prática docente. No volume dedicado ao ensino de Arte (Brasil, 1997), há a tentativa de delimitar quatro linguagens – artes visuais, música, teatro e dança – como possibilidades de abordagem. No entanto, a decisão sobre quais linguagens ensinar, como e quando, é deixada a critério das escolas, o que, na prática, reafirma a instabilidade da presença da música no currículo.

Mas o gesto de nomear, aqui, não estabiliza; ele abre. Ao propor uma organização do ensino de Arte em torno do tripé fazer, apreciar e contextualizar (Brasil, 1997, p. 86), os PCNs pretendem superar o espontaneísmo e a improvisação presentes em muitas práticas docentes. Todavia, essa estrutura metodológica, ao





tentar garantir parâmetros comuns, corre o risco de padronizar experiências e esvaziar a potência criativa das práticas escolares. Como alerta Barbosa (2012, p. 21), uma arte educadora envolvida com os movimentos de multiculturalismo e as pedagogias de Freire, os PCNs, apesar de bem-intencionados, retiram parte da autonomia dos professores ao instituírem uma gramática curricular que se pretende universal. Deslocam, assim, a ideia de uma arte situada, construída nas relações, nos territórios e nas práticas vividas, para um mapeamento daquilo que se torna reconhecível como arte escolar.

No campo da formação docente, as indefinições persistem. A LDB e os próprios PCNs não especificam claramente qual o perfil profissional esperado para o ensino de Arte, o que abre espaço para a manutenção da lógica da polivalência, especialmente nas redes públicas que operam sob critérios de custo-benefício. Essa ausência de regulação efetiva fortalece contratações de profissionais sem formação específica em música, tornando sua presença na escola uma exceção, e não uma garantia.

A leitura crítica desses documentos aponta, portanto, para a necessidade de desconstruir o imaginário que atribui à LDB de 1996 um papel redentor. Como destaca Penna (2010, p. 126), “a lei garantiu a obrigatoriedade da arte, mas não assegurou a sua especificidade”. Ao manter o caráter genérico do componente Arte, a legislação permite que a música continue sendo marginalizada, reduzida a eventos pontuais ou a experiências descoladas de um projeto pedagógico mais amplo.

É nesse sentido que a LDB de 1996 opera tanto por avanço quanto por recuo. Ela amplia a legitimidade da Arte como saber escolar, mas fragiliza o reconhecimento das suas linguagens constituintes, especialmente da música. A política curricular, mais uma vez, não é apenas aquilo que se escreve, mas também aquilo que se lê, traduz e pratica nos contextos locais (Ball, 2001, p. 102). E é nesse gesto de tradução que as brechas se abrem, ou se fecham.

Entre avanços e retrocessos: as primeiras décadas de 2000

A história da presença da música na escola brasileira segue marcada por movimentos de vaivém – avanços que, à primeira vista, parecem consolidar conquistas históricas, mas que, ao serem reinscritos nas normativas posteriores,





sofrem deslocamentos silenciosos, quando não recuos explícitos. É nesse ritmo oscilante que se inscreve o ciclo de políticas curriculares iniciadas com a Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), reforçadas pela Lei nº 12.287/2010 (Brasil, 2010), e drasticamente reconfiguradas a partir de 2016, com a Reforma do Ensino Médio.

A Lei nº 11.769/2008 surgiu como um marco simbólico, ao modificar o §6º do Art. 26 da LDB para incluir a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no componente curricular Arte. Tal nomeação foi resultado de intensa mobilização social e acadêmica, capitaneada por educadores musicais, associações como a ABEM e parlamentares aliados. O reconhecimento legal da música como linguagem específica parecia, finalmente, instaurar um novo horizonte de visibilidade e garantia de presença no currículo; porém, como nos lembram as leituras do currículo como política discursiva, nomear não basta – é preciso produzir arranjos que sustentem essa presença no cotidiano.

É nesse ponto que a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (Brasil, 2016b) opera como dobradiça entre enunciado legal e prática: instrumento operativo decisivo para a efetivação da Lei nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), ela explicita competências distribuídas entre escolas, Secretarias de Educação, instituições formadoras e docentes de Música, MEC e Conselhos de Educação. Ao institucionalizar a inserção da Música na Educação Básica, orienta procedimentos, define incumbências e articula projeto pedagógico, oferta curricular e condições de implementação – reinscrevendo a lei em cadeias de equivalência que tornam praticável determinada configuração curricular. Nessa chave de política curricular, a materialização da Lei 11.769/2008 se dá na contingência, entre normativas posteriores de escopo mais geral (como a Lei 13.278/2016 – Brasil, 2016a) e a BNCC, e depende de traduções locais (Wolffenbüttel, 2023).

Contudo, tal tentativa de estabilização normativa não se sustentou diante das inflexões políticas que reconfiguram o campo educacional a partir de 2016. Com a promulgação da Lei nº 13.278/2016, inserida no bojo da chamada “Reforma do Ensino Médio”, a redação anteriormente estabelecida pela Lei nº 11.769/2008 é substituída por uma formulação que menciona artes visuais, dança, música e teatro em igualdade formal (Brasil, 2016b). A nomeação que antes singularizava a música como conteúdo obrigatório se dilui em uma enumeração que distribui as linguagens sem





hierarquia explícita. A presença permanece, mas deslocada: o reconhecimento da música como campo curricular específico cede lugar a uma visibilidade compartilhada, na qual a distinção é neutralizada pelo gesto da equivalência. O que se opera não é apagamento, mas redistribuição dos sentidos – e, nesse gesto, o destaque se desfaz.

Dizer música é, então, dizer com os outros, entre os outros, atravessado por eles. A nomeação que parecia assegurar um lugar é desfeita pelo próprio funcionamento da norma que a enuncia. A promessa de presença converte-se em adiamento: está, mas não plenamente; aparece, mas não se fixa. É esse o movimento que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) repete e intensifica – 2017 no Ensino Fundamental, 2018 no Ensino Médio. A Arte é mantida como componente, mas articulada agora a cinco unidades: artes visuais, dança, música, teatro e a recém-nomeada Artes Integradas – esta última, ausente de documentos anteriores, irrompe como suplemento que expõe a tentativa de estrutura.

Nada falta. E ainda assim, algo escapa. A música, no currículo, já não pode reivindicar seu lugar senão relacionada pelos outros nomes que a cercam. Sua inscrição não se dá como garantia, mas como diferimento contínuo, como nome que só significa por estar em relação. A norma diz, fixa, prescreve, mas não assegura. E é nesse entre, nesse quase, nesse ainda-não, que a música se faz.

O discurso da interdisciplinaridade, quando operado à margem de políticas públicas comprometidas com a formação docente e com a criação de condições materiais concretas, desloca-se de sua potência pedagógica para se inscrever como estratégia de racionalização da gestão educacional. Nesse jogo, a figura do professor de música emerge como possibilidade de articulação entre saberes, como efeito de um arranjo que funcionaliza o trabalho docente e afasta-o da visão isolacionista, transicionando-o para um complemento dentre outras ações curriculares. Como problematizam Mião, Lima (2020) e Souza (2021), em textos publicados na Revista da ABEM, a BNCC, ao normatizar competências e habilidades em chave generalizante, silencia a complexidade dos processos formativos em música e desconsidera a pluralidade das experiências musicais que atravessam os cotidianos escolares. O que se fragiliza, nesse gesto, não é apenas um campo de conhecimento, mas os modos de existência que nele se inscrevem.



A formulação das competências específicas para o componente Arte na BNCC já anuncia, em sua própria estrutura, os contornos de uma lógica de apagamento por integração. Uma das competências propõe ao estudante “compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelas novas tecnologias” (Brasil, 2017, p. 198). Ao enunciar a integração como pressuposto e não como problema, o documento instaura um campo de obrigatoriedade sem apresentar critérios, fundamentos epistemológicos ou metodologias que sustentem tal articulação. O gesto normativo produz, assim, uma aparência de coesão que escamoteia os conflitos, os atravessamentos e as disputas que atravessam cada linguagem artística. Como já alertavam Lopes e Macedo (2011), o risco é o da tautologia curricular, em que os termos apenas se repetem e se confirmam mutuamente, sem produzir deslocamento ou abertura. A integração, nesse contexto, opera mais como expediente de regulação do que como proposta pedagógica, convertendo a diferença em equivalência e, com isso, neutralizando o potencial político das linguagens em confronto.

É nesse deslocamento discursivo que se inscreve a emergência das chamadas Artes Integradas – não como campo já dado, mas como significante que opera na lógica da totalidade e, simultaneamente, no escorregamento que a desestabiliza. Ao enunciar a integração como princípio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apenas propõe uma articulação entre linguagens, mas as reinscreve num regime de visibilidade que subtrai, precisamente na tentativa de unificar. A promessa de integração não se realiza como soma ou coexistência das diferenças, mas como um gesto que marca, regula e hierarquiza o que pode ser ensinado, como e por quem.

Essa lógica, como nos lembra Elizabeth Macedo (2019), é própria das políticas curriculares contemporâneas, que não se impõem pelo apagamento direto, mas pela produção de sentidos que tornam certas presenças possíveis e outras, impensáveis. O que se diz em nome da pluralidade pode operar como dispositivo de homogeneização. E o que se apresenta como escolha pode funcionar como interdito.

Não se trata, aqui, de afirmar a perda de uma essência – não há essência anterior a ser restaurada. Como já adverte Derrida (2008, p. 118), todo nome traz consigo o risco do excesso e do resto. A música, nesse jogo, não é suprimida, mas reinscrita: deslocada de sua inscrição anterior e colocada sob novas condições de





inteligibilidade. O que se opera não é a eliminação de sua singularidade, mas a produção de um novo lugar de enunciação – um lugar em que a música só pode aparecer na medida em que aceita ser outra, que aceita o suplemento como condição de existência.

Talvez seja esse o ponto de torção: a integração como promessa de presença plena carrega consigo sua própria impossibilidade. E é nessa impossibilidade que os discursos curriculares produzem seus efeitos – não como ausência, mas como reconfiguração contínua das fronteiras do que se pode reconhecer como arte, como música, como currículo.

Em tempos de intensificação do controle e da padronização curricular, como o promovido pela BNCC, torna-se necessário recuperar a noção de que o currículo não é uma entidade estável, mas uma prática discursivamente construída. Como afirma Janet Miller (2005, p. 77), “o currículo não é uma entidade a ser implementada, mas uma atividade sempre já interpretativa”. A música, nesse sentido, vive no entre: entre o que a norma permite e o que os sujeitos ousam criar.

Vozes que tensionam: leituras sobre a BNCC e a música na escola

Entre as tantas camadas que formam o tecido das políticas curriculares, escutar os textos que falam da música na BNCC é também escutar o que eles silenciam. Com o intuito de compor este trabalho em diálogo com o campo da educação musical crítica, realizei uma busca sistemática nas publicações da Revista da ABEM entre os anos de 2015 e 2023, inspirada no levantamento realizado por Carmo e Matos (2024). A partir da seleção de textos que articulam diretamente a BNCC ao ensino de música, organizei uma leitura que, mais do que sumarizar conteúdos, pretende tensionar sentidos, articular dissensos e deslocar naturalizações.

Alguns trabalhos se debruçam sobre a ausência da música como linguagem autônoma no Ensino Fundamental, diagnosticando um processo de enfraquecimento epistêmico. Del-Ben e Pereira (2019) observam que a versão homologada da BNCC abandonou a noção de linguagem artística, substituindo-a por “unidades temáticas”, o que compromete a ideia de um campo epistemológico próprio (p. 201). Para esses



autores, o documento reduz o ensino musical a uma experiência estética esvaziada de historicidade e política, empobrecendo sua potência formativa (p. 202).

Em linha semelhante, Oliveira e Sobreira (2022) apontam que a música perdeu centralidade ao ser inserida em um modelo de currículo polivalente, sem garantias de formação docente específica. A crítica incide especialmente sobre o modo como as leis, principalmente no contexto do Estado da Paraíba, sob o pretexto da integração das linguagens artísticas, promove uma diluição da especificidade musical (p. 10). Dias (2022) reforça essa leitura a documentos ao relacionar a BNCC que expressa uma concepção “rasa e limitada do fazer artístico musical” (p. 34), marcada por uma retórica de competências alinhada a interesses de padronização e controle.

No campo do Ensino Médio, as críticas se adensam. Santos (2019), em análise da BNCC pós-reforma, denuncia a exclusão de temas ligados à diversidade cultural e de gênero, afirmando que o documento opta por “silenciar essa diversidade e amordçar a criticidade do processo educativo” (p. 62). Mota *et al.* (2018) sustentam que as decisões finais sobre o texto homologado foram tomadas de forma verticalizada, desconsiderando as contribuições de professores e especialistas ouvidos nas audiências públicas (p. 5). A base, para esses autores, naturaliza desigualdades sob o verniz da universalização.

Em contraponto às críticas, alguns trabalhos tentam localizar fissuras possíveis. O estudo de Oliveira e Rodrigues (2023), por exemplo, discute a implementação de uma disciplina eletiva de música no Espírito Santo como parte da adaptação da rede estadual à BNCC. Embora reconheçam as limitações do documento, os autores identificam que, em contextos específicos, a política curricular pode ser apropriada de forma criativa pelos sujeitos escolares, resultando em práticas de afirmação e visibilidade para o ensino musical (p. 3).

Outros textos revelam as ambiguidades do campo da Educação Infantil. Mião e Lima (2020) interpretam a presença da música no campo “Traços, sons, cores e formas” como uma oportunidade para experiências sensíveis e integradoras (p. 4), ao passo que França (2020) alerta para os riscos de uma abordagem empobrecida, limitada à repetição de modelos estereotipados (p. 36). Essas leituras evidenciam que o mesmo texto pode operar tanto como limitação quanto como possibilidade, a depender dos olhares que o interpretam.



Por fim, Ferreira e Ribeiro (2023) propõem pensar a música como prática cultural situada, ao discutirem o ensino de samba como estratégia de resistência curricular. Os autores criticam o apagamento da diversidade cultural nos documentos oficiais, destacando que a BNCC, ao desconsiderar as “características interseccionais das experiências brasileiras”, incorre em um erro epistemológico (p. 2).

Ao reunir essas leituras, o que se delineia não é um consenso, mas um campo de disputas. A BNCC, longe de ser um texto neutro, opera como artefato político, que organiza ausências, hierarquiza saberes e regula presenças. O ensino de música, nesse cenário, não está garantido: ele é reivindicado. E talvez seja precisamente nesse esforço – de ler, reler e tensionar o que se escreveu – que seguimos compondo os sentidos possíveis da música na escola.

Quando a lei não basta: currículo como disputa e reinvenção

As políticas educacionais, por mais abrangentes que sejam, não têm o poder de se autorrealizarem. Não basta que a música esteja nomeada na LDB, nos pareceres ou na BNCC. A história da educação musical na escola brasileira nos mostra que a letra da lei, embora relevante, não assegura sua presença efetiva no cotidiano escolar. O currículo, como campo de ação, é muito mais do que o texto prescrito: ele se materializa nas interpretações, nas escolhas, nas resistências e nas reinvenções dos sujeitos que o habitam.

Como nos lembra Stephen Ball (2001, p. 102), as políticas “são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos [...] e, em última análise, recriadas nos contextos da prática”. Ou seja, há um deslocamento entre o plano do enunciado e o da realização – um espaço em que o professor atua como tradutor político-pedagógico, mediando a norma com os limites e potências de seu contexto.

É nesse gesto que o currículo se revela menos como objeto a ser implementado e mais como produção discursiva em constante interpretação. Janet Miller (2005, p. 232) propõe o currículo como método e prática educacional que “aponta maneiras pelas quais as identidades e vozes [...] nunca são apenas – ou mesmo – públicas ou privadas”, e afirma que essas vozes “nunca são apenas a



descoberta esperada de algo pré-existente, nunca são fixas e imutáveis”. Tal compreensão desloca a ideia de que o sujeito, ou mesmo a prática pedagógica, já esteja dado ou possa ser apreendido de forma linear.

Ainda mais se considerarmos, como aponta a própria Miller (2021, p. 34), que a noção ocidental de experiência tende a ignorar que os sujeitos são constituídos por ela – e que nos conhecemos por meio de regimes discursivos que servem como registros culturais (em transformação) sobre o que conta como experiência, e para quem conta como sujeito que experimenta. O currículo, nesse sentido, não se dá no texto, mas no gesto: na hesitação, na escuta, na escolha entre o possível e o desejável, no que escapa à prescrição. E talvez aí – nesse espaço de traduções que nunca coincidem – resida sua força.

Essa perspectiva também ecoa nas reflexões de Elizabeth Macedo (2019, p. 78), ao afirmar que o currículo como acontecimento é sempre provisoriamente, interpretação e luta simbólica. Não se trata apenas de garantir presença da música no papel, mas de disputar sentidos: de afirmar que sua ausência não é natural, mas construída; e que sua permanência, quando existe, é fruto de práticas de resistência cotidiana.

Afinal, o ensino de música não sobrevive por decreto – sobrevive na sala de aula, no quintal da escola, nas rodas de conversa, nos ensaios improvisados com instrumentos precários, nos corpos que cantam, compõem e escutam juntos. A política educacional, nesse campo, só adquire potência quando se traduz em política do cotidiano – quando os sujeitos se apropriam da norma para transformá-la em prática significativa.

Entre promessas e silêncios, a trajetória do ensino de música na legislação brasileira segue marcada por ambivalências estruturais. A análise dos dispositivos legais desde a década de 1960 revela que a nomeação normativa da música foi intermitente, hesitante, muitas vezes marcada por omissões estratégicas e generalizações que produzem efeitos de invisibilidade. Mas o que a letra da lei não assegura, a prática, por vezes, inventa. E é nesse intervalo – entre o prescrito e o vivido – que o currículo se faz acontecimento.

Ao longo deste artigo, adotou-se um olhar oblíquo, performativo e crítico, ancorado em análise documental e bibliográfica, para investigar os sentidos





atribuídos à música nas políticas curriculares brasileiras. Buscou-se compreender a legislação não como campo neutro, mas como texto cultural e político (Penna, 2004, p. 2), no qual disputas ideológicas e interesses sociais se entrelaçam. A LDB de 1996, longe de representar uma ruptura com o passado polivalente, reafirma ambiguidades históricas ao manter a Arte como campo genérico, sem garantir a especificidade de suas linguagens. Os PCNs, embora avancem ao nomear a música como possibilidade, reafirmam a lógica da escolha facultativa. A Lei nº 11.769/2008 parece instaurar uma promessa, mas sua revogação indireta pela Reforma do Ensino Médio esvazia o gesto anterior. A BNCC, por sua vez, reforça a padronização e a integração discursiva, diluindo os saberes musicais sob a retórica das “Artes Integradas”.

Ao olhar para esse percurso, reafirmamos que as políticas curriculares são sempre espaços de construção – e desconstrução – de sentidos. E que a permanência da música como prática escolar significativa depende menos da rigidez normativa e mais da escuta dos sujeitos, da atenção ao cotidiano, da coragem de transgredir quando necessário. A música, afinal, não vive apenas no que é dito – mas no que transborda do que a norma não consegue conter. A música resiste. Ela reaparece nos interstícios, nas práticas docentes inventivas, nas brechas abertas.

Talvez, como numa fuga, a música ressoe em diferentes vozes, contrapontos e tonalidades. Algumas visíveis, outras na segunda ou terceira voz. Algumas ditas pela lei, outras sussurradas na sala de aula. E é nesse polifônico espaço de disputa – entre documento e prática – que seguimos insistindo em escutar.

Epílogo: brechas como política

Não há ponto final para um texto que trata do currículo como disputa. Tampouco para a música, que, mesmo quando silenciada nas páginas da lei, continua vibrando nos corpos, nos muros das escolas, nos gestos desviantes do ensino que insiste em existir.

Entre o que se diz e o que se cala, entre o que se impõe e o que escapa, há sempre brechas. E talvez nelas resida a potência maior de uma pedagogia comprometida com a diferença, com a criação e com a vida. O que nos interessa, portanto, não é apenas garantir lugar para a música nos documentos oficiais – mas cultivar as condições para que ela aconteça, mesmo quando não autorizada.





Atos performativos nunca são totalmente determinados, porque toda repetição normativa carrega também a possibilidade da subversão (Butler, 1993, p. 2). Nesse sentido, ensinar música na escola pública brasileira é, frequentemente, um ato de desobediência criadora – um gesto de tradução que não se limita à norma, mas a transborda.

Se o currículo é um texto instável, então a prática pedagógica pode ser entendida como uma leitura insurgente, sempre em processo, sempre em negociação. A música, nesse fluxo, não é conteúdo a ser aplicado, mas linguagem a ser experimentada. É corpo que ressoa. É silêncio que exige escuta. É política feita som.



Referências

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Torna obrigatório o ensino de música na educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no tocante ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em: 14 jun 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016a**. Define Diretrizes Nacionais

para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 maio 2016, Seção 1. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2016>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016b**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 para explicitar as linguagens da Arte (artes visuais, dança, música e teatro). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BUTLER, Judith. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. New York: Routledge, 1993. Disponível em: https://monoskop.org/images/d/df/Butler_Judith_Bodies_That_Matter_On_the_Discursive_Limits_of_Sex_1993.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

CARMO, Raiana Maciel, do; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. *Revista da ABEM*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e-32110, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432110. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1294>. Acesso em: 15 jun. 2025.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In Fabiany de Cássia Tavares Silva; Constantina Xavier Filha. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. 1ed. Campo Grande/MS: Editora Oeste, 2019, v. 01, p. 189-210. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335797841_Musica_e_Educacao_Basica_sentidos_em_disputa. Acesso em: 10 jun. 2025.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DIAS, José Sérgio. **A educação musical como prática educativa emancipatória: uma análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30244>. Acesso em: 15 jun 2025.

FERREIRA, Fabrício Spezia; RIBEIRO, Leonardo Matheus Souza. Ensino do samba e BNCC: algumas considerações. In CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 26., 2023, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: ABEM, 2023.

FISCHER, Beatriz Ilari; BORÉM, Fausto; BURGER, Clarice; PENA, Rosângela de Almeida. **Ensino de música e políticas públicas**. São Paulo: Peirópolis, 2016.



FRANÇA, Maria Cecília, Cavalieri. BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada? **Revista Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, p. 30–47, 2020. Disponível em: <https://x.gd/go4Og>. Acesso em: 14 jun. 2025.

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

LIMA, Wemerson Geisler. de. **Jogos sérios como estratégia de apoio ao ensino e aprendizagem de música**: aplicação do jogo Musicália na educação infantil. 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciênci da Computação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023. Disponível em: repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/16894/9/DISSERTAÇÃO. Acesso em: 05 jun. 2025.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como desinvenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MIÃO, Cícero Rodarte; LIMA, Sonia Regina Albano de. O ensino musical na educação infantil e sua possível relação com a teoria desenvolvimental proposta por L. Vigotski. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 64–89, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/176713>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MILLER, Janet. **Sounds of Silence Breaking**: Women, Autobiography, Curriculum. New York: Peter Lang, 2005.

MILLER, Janet; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948–965, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13700>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; GAULKE, Tamar Genz; AMORIM, Fernanda Gomes de; SILVA, Júlio César da; RIBEIRO, Carlos Antonio Santos; TINÔCO, Bárbara Grace; SANTOS, Gideon Almeida dos; MOURA, Angelita Kleis Souza; SOUZA, Migdael Fernandes de; DANTAS, Lillian Midiã Teixeira da Silva; SILVA, José Washington da. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM): fragmentos e mediações a partir do Fórum Especial da ABEM. In **ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 15., 2018, Goiânia–GO. **Anais [...]**. Goiânia: ABEM, 2018. Disponível em:



http://abemeducacaomusical.com.br/anais_erco/v3/papers/3331/public/3331-11370-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marcelo Rodrigues de; RODRIGUES, Michele de Almeida Rosa. Programa Música na Rede e a BNCC: processo de implementação da disciplina eletiva em escolas da Educação Básica no estado do Espírito Santo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 31., 2023, Pelotas. **Anais do XXXI Congresso Nacional da ABEM**. Pelotas: ABEM, 2023. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/index.php/revistaabem/article/view/1445>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, Olga Alves de SOBREIRA, Silvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1143>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 12, n. 10, 2004. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 18, n. 23, 2010. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/212>. Acesso em: 15 jun. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 20, n. 29, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 15 jun. 2025.

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, 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/799>. Acesso em: 18 out. 2025.

SOUZA, Luan Sodrê De. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 28, 2021. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/917>. Acesso em: 18 out. 2025.





Sobreira, Silvia. A disciplinarização do ensino de música e as contingências do meio escolar. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 26, p. 121–127, 2012. DOI: 10.1590/S1517-75992012000200012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Resolução CNE/CEB n.º 2/2016 e as competências dos conselhos de educação para a operacionalização do ensino de música na educação básica. *In* CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: ABEM, 2023. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1754/public/1754-7280-1-PB.pdf. Acesso em: 18 out. 2025. Acesso em: 14 jun. 2025.





Milena Arca Nunes da Matta é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), sob orientação de Andréa Rosana Fetzner, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo - GEPAC. É mestre em Música pela mesma instituição (2021), sob orientação de Inês Rocha, e Bacharel em Violino (2012), com orientação do professor Paulo Bosísio. É licenciada em Música pela AVM (2014), obteve especialização em Docência na Educação Básica pelo Colégio Pedro II - PRD (2018) e em Docência Superior pela AVM (2017). É professora substituta do Departamento de Musicologia e Educação Musical da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2017, é professora de Educação Musical na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando especificamente no primeiro segmento. Além disso, leciona Música na educação infantil do Instituto Gaylussac, escola pertencente ao grupo multinacional Cognita, com sede em Londres. Sua experiência abrange diversas áreas das Artes, com foco em Música, destacando-se em educação musical, musicalização infantil, canto, canto coral, Musicologia, Música e Mulheres, apresentações públicas, música popular, teatro musical e história da música moderna.

<http://lattes.cnpq.br/2248227229605263>

Andréa Rosana Fetzner é professora titular na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), vinculada ao Departamento de Didática e aos Programas de Pós-Graduação em Educação (desde 2009) e de Pós-Graduação em Música (desde 2019). É cientista do Nosso Estado FAPERJ (desde 2021), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2007), mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS - 1999) e licenciada em Ciências Sociais pela mesma Universidade (1991). Orienta pesquisas nos seguintes temas: formação de professores, metodologias de planejamento dialógico, ensino-aprendizagem de música, escolas democráticas.

<http://lattes.cnpq.br/1794350930106112>

