

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

 PUCPRESS

A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de música no Brasil: concepções e influências¹

The Base Nacional Comum Curricular and the Training of Music Teachers in Brazil: Conceptions and Influences

La Base Nacional Comum Curricular et la formation des professeurs de musique au Brésil: concepts et influences

Tadeu Aparecido Malaquias ^[a] 

Curitiba, PR, Brasil

^[a] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira ^[b] 

Curitiba, PR, Brasil

^[b] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Como citar: MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de música no Brasil: concepções e influências. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 84, p. 272-290, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.AO02>

Resumo

O presente artigo trata das influências das concepções educacionais presentes nas legislações brasileiras para a educação musical a partir da análise da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). A BNCC é responsável pelos conteúdos e abordagens na Educação Básica e, por essa razão, o artigo aborda suas influências e concepções para a educação musical e seus desdobramentos para a formação de professores de música. A problemática que emerge da

¹ Pesquisa financiada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

^[a] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: tadeumalaquias321@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: alboni@alboni.com

pesquisa é desvelar quais as influências não explícitas presentes nas concepções educacionais na BNCC que podem influenciar a formação de professores de música para a atuação no contexto escolar. A partir dessa questão, o artigo busca apresentar as principais fontes de influências e concepções presentes na BNCC que impactam na formação do professor de música para o contexto escolar, considerando não só as disposições explícitas na normativa que tratam especificamente de música. Também são considerados outros aspectos técnicos apresentados pela normativa para a formação de professores em geral, levando em conta legislações complementares. A metodologia que fundamenta o artigo está embasada na Hermenêutica crítica de Ricoeur (1990).

Palavras-chave: Educação musical. Formação de professores. Legislação educacional. Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia por competências.

Abstract

This article addresses the influences of educational conceptions present in Brazilian legislation on music education through an analysis of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The BNCC is responsible for the content and approaches in Basic Education, therefore, this article discusses its influences and conceptions regarding music education and their implications for the training of music teachers. The research question that emerges is to reveal which implicit influences in the educational conceptions within the BNCC may affect the training of music teachers for school context. Based on this issue, the article aims to present the main sources of influence and conceptions found in the BNCC that impact the training of music teachers for the school context, considering not only the explicit provisions in the normative that specifically address music. Other technical aspects presented by the normative for the general training of teachers are also considered, taking into account complementary legislation. The methodology that underpins the article is based on Ricoeur's (1990) critical hermeneutics.

Keywords: Music education. Teacher training. Educational legislation. Base Nacional Comum Curricular. Competence-based pedagogy.

Résumé

Cet article traite des influences des concepts éducatifs présents dans la législation brésilienne pour l'éducation musicale, à partir de l'analyse de la Base Nacional Comum Curricular. La BNCC est responsable du contenu et des approches de l'éducation de base et, pour cette raison, l'article aborde ses influences et ses concepts pour l'éducation musicale et ses conséquences pour la formation des professeurs de musique. Le problème qui émerge de la recherche est de révéler quelles influences non explicites sont présentes dans les concepts pédagogiques du BNCC et qui peuvent influencer la formation des professeurs de musique à travailler dans le contexte scolaire. Partant de cette question, l'article cherche à présenter les principales sources d'influences et de conceptions présentes au sein du BNCC qui impactent la formation des professeurs de musique pour le contexte scolaire, en considérant non seulement les dispositions explicites des réglementations qui traitent spécifiquement de la musique. D'autres aspects techniques présentés par la réglementation de la formation des enseignants en général sont également pris en compte, en tenant compte de la législation complémentaire. La méthodologie qui sous-tend l'article s'appuie sur l'herméneutique critique de Ricoeur (1990).

Mots-clés: Éducation musicale. Formation des enseignants. Législation éducative. Base de programmes nationaux communs. Pédagogie basée sur les compétences.

Introdução

Esta pesquisa trata das influências das concepções presentes nas legislações nacionais para a educação musical que estruturam a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), norteando as práticas educacionais e a formação de professores no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata das aprendizagens fundamentais a serem abordadas durante o processo de formação dos estudantes nos diferentes ciclos da Educação Básica. A partir da implementação de conteúdos comuns para a educação em território nacional, a BNCC também estabelece níveis de aprendizagem para os estudantes e funciona como um meio de determinar patamares de qualidade para as instituições de ensino.

Consequentemente, houve a necessidade de se criar mecanismos para a formação de professores para a atuação a partir das concepções e propostas educacionais presentes na BNCC. Com essas normativas, o Estado brasileiro estabeleceu as bases que embasam a Educação Básica, seus princípios, finalidades, conteúdos e organização.

A educação musical integra o quadro de normativas oficiais e está presente na BNCC, no componente curricular Arte, como o subcomponente Música, ambos inseridos na área de linguagens. Por essa razão, acreditamos que tem influência (de modo mais ou menos direto e consciente) das concepções presentes na BNCC para a educação e de outras normativas compartilhadas com o campo educacional nacional. Para além das propostas apresentadas diretamente pelas normativas, consideramos que existem diversos outros aspectos que compõem a formatação da legislação educacional que não são explícitas, mas que também influenciam diretamente a elaboração e a aplicabilidade prática em seus objetivos. Assim, a principal questão que emerge para a pesquisa é: quais as influências não explícitas presentes na BNCC que podem impactar a formação de professores de música para a atuação no contexto escolar?

Relacionado diretamente ao problema apresentado, o objetivo principal do artigo é apresentar as influências não explícitas nas concepções fundamentais presentes na BNCC que podem impactar a prática e a formação do professor de música no contexto escolar.

Como referência para a pesquisa, partimos do artigo de Santos (2019), que trata da presença da educação musical na BNCC, com enfoque no Ensino Médio. No decorrer do artigo, Santos (2019) apresenta uma perspectiva crítica não só em relação à BNCC, mas às fontes de influência das normas educacionais brasileiras. Entre seus principais pontos de crítica estão as influências de órgãos internacionais nas políticas nacionais para a educação. Como desdobramento dessas influências, Santos (2019) critica a adoção de conceitos que têm influência direta das concepções educacionais inseridas no contexto nacional a partir da iniciativa de órgãos internacionais, entre elas o conceito de competências. Neste artigo, buscamos abordar esse fenômeno considerando o conceito de competências no campo educacional como nossa chave hermenêutica, com o intuito de desvelar uma dimensão do conceito que, de modo latente, pode influenciar no contexto educacional brasileiro e, consequentemente, na educação musical e formação de professores de música para a atuação na Educação Básica. O questionamento em relação ao conceito de competência é extenso no campo da educação. Contudo, no campo da educação musical, tal conceito é relacionado especificamente às legislações nacionais e ainda apresenta grande espaço para reflexões. Considerando o conceito de competências como chave hermenêutica, a pesquisa está fundamentada metodologicamente na Hermenêutica Crítica, de Ricoeur (1990).

A compreensão de hermenêutica, segundo Ricoeur, é “[...] a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”, mas com o principal enfoque na “[...] efetuação do discurso como texto” (Ricoeur, 1990, p. 17). Ou seja, não se trata de uma interpretação limitantemente técnica de um texto, mas de apontar seus desdobramentos na própria existência real. Aqui, Ricoeur assume o tom crítico presente na hermenêutica de Heidegger (2006), na qual o exercício

interpretativo possui, simultaneamente, a função de desvelar intenções que não são evidentes, mas estruturam e conduzem os objetivos escondidos em determinado texto.

Por seu interesse em relação às formas de relações entre o texto (ou o discurso) e sua materialização, Ricoeur critica o conceito de ideologia ao afirmar que sua função é, necessariamente, a do encobrimento de objetivos para determinado fim que não está explícito no discurso. Segundo Ricoeur, “a ideologia deixou de ser mobilizadora para tornar-se justificadora; ou antes, só continua sendo mobilizadora com a condição de ser justificadora” (Ricoeur, 1990, p. 68).

Para se interpretar e compreender a ideologia presente em determinado texto, é necessário o exercício reflexivo que promove a reapropriação do seu conteúdo. Nesse sentido, Ricoeur considera o ato de reapropriação como a transposição de uma leitura supostamente neutra. A função da reapropriação é o exercício de desconstrução, que serve como referência para uma consciência reflexiva daquilo que se interpreta. Dessa forma, a interpretação não se fundamenta em um aspecto específico, mas busca abarcar o texto em sua integralidade.

A partir da perspectiva de Ricoeur, Ghedin (2004) reflete sobre as relações entre a hermenêutica e as formas de desvelamento dos processos de imposição de ideologias que visam a disseminação de elementos de manutenção do poder a partir do campo educacional. Segundo Ghedin (2004):

A realidade educativa é um conjunto de relações que estão postas entre sujeitos que vivenciam o cotidiano. As trocas simbólicas se constroem numa constante intersubjetividade que está, o tempo todo, jogando e circunscrevendo relações de poder. Neste jogo de experiências cotidianas é que se (des)constróem as vidas dos educandos e nele se decide o destino da sociedade futura. O poder se desmitifica pela análise e pela crítica radical de suas raízes. O pesquisador há de dirigir o olhar para as profundezas das relações para ler o que está escondido por trás das aparências e não ficar apenas no reflexo da superficialidade (Ghedin, 2004, p. 5).

O autor considera que as relações estabelecidas nos contextos educacionais se constroem a partir das intersubjetividades que constituem as estruturas de poder. Existe uma diferença entre as relações de poder que se constroem a partir do cotidiano e as impostas de modo mais ou menos violento com o intuito de cooptação de gestores, professores e estudantes no contexto escolar. Por essa razão, a hermenêutica crítica de Ricoeur será a base metodológica que fornece as chaves interpretativas permeadas nesta pesquisa.

Entre as principais fontes que embasam a pesquisa está a legislação nacional para a educação musical complementada pelas perspectivas críticas de autores como Pereira (2010) e Silva (2021), que trazem informações importantes sobre os processos de elaboração e implementação das normativas. Em relação às concepções educacionais da legislação brasileira e suas influências internacionais, autores como Akkari (2011), Andrade (2019) e Libâneo (2012) apresentam as principais perspectivas sobre o fenômeno, mostrando as raízes desse processo e suas consequências na educação nacional. O primeiro tópico do artigo trata das principais legislações para a educação musical a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) e como, gradualmente, o conceito de competência emerge no quadro das políticas de Estado para a educação, levando em conta suas relações com a formação de professores. A segunda parte apresenta as fontes de influência externas presentes nas legislações educacionais, relacionando a abordagem de conceitos e concepções inseridas nas políticas de Estado e no contexto educacional, desvelando seus impactos na formação de professores. A terceira parte do artigo está fundamentada nas orientações da própria BNCC sobre o papel da música no contexto escolar e como o conceito de competências está presente nesse contexto, além das possíveis consequências para a formação de professores de música e seus desdobramentos. Como complemento, também levamos em conta as orientações da Resolução CNE/CP

n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN – Formação) (Brasil 2019).

Dessa forma, buscou-se trazer à luz uma dimensão do campo da educação que pode impactar a formação de professores a partir do conceito de “competências” presente de modo menos explícito nas normativas nacionais que, direta ou indiretamente, influenciam a prática educacional e a formação de professores de música para a atuação no contexto educacional brasileiro.

Legislações para a educação musical e a BNCC

Inicialmente, a educação musical não estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96, que trata dos fins, princípios e organização da educação no Brasil. A LDB n.º 9.394/96 é responsável pela sistematização e configuração da educação no Brasil, considerando-a como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações populares” (Brasil, 1996).

Apesar de não contar com nenhuma referência em relação à educação musical, a Arte já era um componente curricular presente na LDB 9.394/1996, ou seja, era parte integrante da legislação como um elemento obrigatório. A orientação que sugere a obrigatoriedade do ensino de artes na Educação Básica está presente no artigo 26, justamente o mesmo que trata da obrigatoriedade da elaboração de uma base comum curricular para a educação brasileira, fator de grande importância não só para o desenvolvimento do ensino de artes, mas também das normas posteriores sobre o tema. Como exemplo, podemos citar a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 (Brasil, 1997). Os PCNs se caracterizaram por ser uma primeira tentativa de referencial comum de conteúdos para a formação e prática cotidiana de professores, funcionando como a base prevista no artigo 26 da LDB 9.394/1996.

Com a publicação da LDB 9.394/1996 e dos PCNs, houve a necessidade de se estabelecer os critérios de formação docente alinhados às novas legislações. A primeira normatização que cumpriu esse papel foi a Resolução n.º 1 CNE/CP de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena (Brasil, 2002). A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 trouxe orientações sobre as prerrogativas e os parâmetros para a formação de professores no Brasil, afirmando que:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso [...] (Brasil, 2002).

Destacamos que, pela primeira vez, o termo “competência” está inserido em uma legislação oficial para a educação nacional. Apesar de a referência do conceito de “competência” constar sem maiores sistematizações ou complementos, sua presença está registrada no terceiro artigo como o primeiro item sobre a atuação docente na Educação Básica.

A partir de então, a utilização do conceito de competências passaria a ser constante, inclusive em relação à música. Um registro importante sobre esse fato está na Resolução CNE/CP n.º 2, de 8 de março de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. A partir do Parecer CNE/CES n.º 195/2003, foram definidos habilidades e conteúdos que deveriam constar nos currículos de formação em nível superior. Entre as propostas, o conceito de competências surge em forma de lista, pela primeira vez, relacionado a um documento oficial referente à formação nos cursos de música. Especificamente sobre a formação de professores de música, a Resolução CNE/CP n.º 2 orienta que “Art. 12. Os cursos de graduação em Música para formação de docentes,

licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (Brasil, 2004). Ou seja, a formação dos professores de música deve seguir as orientações específicas dos cursos de licenciatura, indicando que a educação musical deveria compartilhar as mesmas normativas e concepções do âmbito da educação e formação docente em geral. O uso dos termos “competências e habilidades”, relacionados entre si, está presente de modo precursor na Resolução n.º 2/2004, registrando diretamente a relação entre as concepções para o campo da educação em geral e o campo específico da educação musical.

No campo específico da educação musical, a legislação seguinte, realmente impactante, veio a ser publicada mais de uma década depois. A promulgação da Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, alterou a Lei n.º 9.394 de 1996, reinserindo o ensino de música na Educação Básica de modo obrigatório. A Lei n.º 11.769 de 2008 foi a consequência de um longo processo de articulações institucionais que se iniciaram a partir dos anos 2000. Segundo Pereira (2010):

Essa discussão ampliou-se a partir de 2004, integrando grupos de pesquisadores em educação musical e associações nacionais e internacionais, dentre as quais se destaca a presença da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e International Society for Music Education (ISME). Estes professores e pesquisadores, em conjunto com cantores e compositores da música brasileira discutiram acerca de uma política para a educação musical no país, que culminou na elaboração de um Projeto de Lei que refere à obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica (Pereira, 2010, p. 3).

A proposta teve como ponto de partida o movimento “Quero Educação Musical na Escola”, formada por 94 entidades, “[...] cabendo ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP, a tarefa de realizar a articulação política do movimento [...]”, que teve o apoio e a contribuição institucional do “[...] Núcleo Independente de Músicos – NIM, criado com o objetivo de construir um caminho para a luta por mudanças na legislação referente ao setor musical, no âmbito do Legislativo” (Pereira, 2010, p. 29).

É importante ressaltar que a Lei n.º 11.769 de 2008 foi uma normativa inicial que abriu espaço e possibilidades para o gradual crescimento e desenvolvimento da educação musical no contexto escolar. Outro fator que merece destaque em relação à Lei n.º 11.769 é a grande mobilização de entidades no processo de sua elaboração, desde as primeiras reivindicações até a sua aprovação, o que caracterizou a normativa como uma política pública de fato, não apenas uma política de Estado imposta sem a participação e representatividade da sociedade civil.

A Lei n.º 11.769 de 2008 foi sucedida por um grande período sem nenhuma outra normativa oficial complementar, o que fez com que as dúvidas interpretativas em relação à sua operacionalização também ficassem pendentes. Uma legislação subsequente veio apenas em 2 de maio de 2016, com a Lei n.º 13.278, que alterou o parágrafo 6º da LDB. A Lei n.º 13.278 inseriu novamente a questão do ensino de artes na LDB, apresentando as quatro linguagens artísticas dos PCNs (artes visuais, dança, música e teatro) como “linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2016).

Posteriormente à Lei n.º 13.278/2016, tivemos uma complementação de grande importância, a saber, a Resolução n.º 2, de 10 de maio de 2016, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Essa Resolução foi uma normativa político-institucional que teve, entre seus objetivos, orientar as Secretarias de Educação, instituições de formação musical e de professores de Música em nível superior, Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, conforme a Lei n.º 11.769 de 2008.

Contudo, a aplicabilidade da Lei n.º 13.278 de 2016 e suas complementações por meio da Resolução n.º 2/2016 logo foram impactadas, visto que, na sequência, houve grande mudança no

quadro das normas para a educação. Em 2018, tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa com peso de lei que, obrigatoriamente, passou a ser o principal referencial para os conteúdos a serem abordados nas diferentes etapas, ciclos e modalidades da Educação Básica.

Entre as suas principais funções está instituir níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, a fim de regular também a qualidade do ensino em todo o contexto da Educação Básica, lembrando da obrigatoriedade da sua utilização como referencial teórico e prático. O fato de a BNCC ser uma normativa com peso de lei implica que suas demandas devem compor, inclusive, os PPPs das instituições de ensino por meio de conteúdos mínimos, atribuindo não só as orientações de elaboração dos currículos aos órgãos governamentais, mas a cada estabelecimento escolar.

Os conteúdos mínimos são revisitados em cada ciclo escolar e abordados com mais profundidade a cada vez que são retomados. Na estrutura da BNCC, a divisão do sistema da Educação Básica segue a composição da LDB n.º 9.394/1996, dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em cada ciclo, haverá componentes que terão prevalência no planejamento e na execução das atividades, inclusive nas atividades educacionais musicais.

Para isso, sua disposição se embasa a partir do seu principal objetivo, a saber, a promoção das “competências gerais” que trazem a essência da normativa e norteiam todo o processo de desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades. Ainda em 2017, o conceito de competências ganhou mais espaço na normatização educacional, por meio da Lei n.º 13.415/2017, que inseriu o termo na LDB, declarando no primeiro parágrafo do artigo 36 que “a organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2017).

As “competências gerais” e suas concepções são as bases da BNCC, que fracionam as competências em listas específicas para as diferentes fases e áreas que estão relacionadas às competências gerais. Vemos, por meio desse processo, como o conceito de competências e suas concepções ganham cada vez mais proeminência dentro do sistema escolar brasileiro em todas as disciplinas.

A educação musical é um dos campos abarcados dentro da BNCC, que também oferece as competências para a sua prática. Contudo, temos diferenças em relação à sua forma de operacionalização efetiva no contexto escolar. Sobre a influência direta na educação musical das concepções educacionais embasadas no conceito de competências pela BNCC, destaca-se Silva (2021), considerando que “[...] o primeiro passo para a proposição de conteúdos para as aulas de música é tomar como base os seguintes pontos: as competências gerais da educação básica propostas pela Base” (Silva, 2021, p. 11). Nesse caso, Silva (2021) assumiu diretamente a necessidade de se estruturar as atividades educacionais musicais na lista das competências apresentadas para a educação musical. Em contrapartida, autores como França (2020) consideram a necessidade de adaptação das propostas presentes na BNCC de modo geral, sem entrar nos detalhes específicos em relação às competências propostas para a educação musical.

A homologação da BNCC e a forma como assumiu a pedagogia de competências como um fundamento para a Educação Básica aponta para o alinhamento das políticas nacionais educacionais a influências externas, como a própria legislação expõe em seu texto explicitamente. Por isso, consideramos esse fenômeno importante para a conscientização dos futuros professores de música que terão que equilibrar o ensino de uma linguagem artística a conceitos ligados a concepções que não têm origem na realidade e demandas do contexto educacional brasileiro.

As relações entre legislações brasileiras e os órgãos internacionais

Justamente para compreendermos melhor essas relações entre as legislações brasileiras e fatores externos, propomos agora aprofundarmo-nos especificamente no processo de influência dos órgãos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e como eles inserem conceitos e concepções no contexto educacional, o que inclui fatores econômicos fundamentados na concepção neoliberal.

O neoliberalismo é o termo utilizado para designar uma concepção econômica que se disseminou em contextos heterogêneos a partir de “[...] configurações híbridas com outras formações sociais, sendo possível explorar fissuras e contradições nas constelações singulares, de modo a abrir espaço para novas formas de organização social e política” (Andrade, 2019, p. 236).

A perspectiva neoliberal faz uso de conceitos que propõem a capacidade de mensurabilidade das relações humanas e busca validar a ideia de que sua abordagem é mais racional e, por isso, científica da realidade. A apropriação de um ideal que se classifica como “racional” ao neoliberalismo confere também um tipo de legitimação que “[...] pode ser caracterizada pela construção política e normativa da sociedade conforme o modelo do mercado” (Andrade; Cortês, 2022, p. 657). Como consequência radical dessa concepção de realidade, todas as manifestações humanas passam a ser subjugadas com base em relações econômicas, tratadas de modo mais ou menos implícito a partir da ideia de “custo-benefício”.

Os vetores mercadológicos relacionados ao discurso de capacidade de mensurabilização matemática presente nas bases estruturais da concepção neoliberal ganham cada vez mais influência nas formas de relações humanas e institucionais, apresentando-se como um paradigma totalizante da realidade. A presença do neoliberalismo no âmbito da educação se manifesta por meio de conflitos em que:

[...] esta disputa é travada nas formulações das concepções de educação, nas delimitações dos processos formativos dos estudantes e docentes, nos conhecimentos a serem transmitidos no âmbito escolar e, de maneira mais ampla, nos diversos campos sociais, conforme os interesses de classes e frações de classe. Dessa maneira, para entender e refletir sobre os processos de elaboração e implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma do ensino médio no Brasil é preciso apreender as políticas públicas educacionais em um contexto guiado pelas múltiplas relações no domínio das políticas recomendadas, defendidas e desenvolvidas pelos organismos internacionais, em uma arena nacional caracterizada pelo aprofundamento do Estado mínimo. (Viana, 2022, p. 73).

A imposição totalizante da concepção neoliberal se caracteriza por meio da sua transversalidade, impondo a lógica mercadológica em diferentes âmbitos como o educacional, por exemplo. Para superar as questões conflitivas sob a influência da concepção neoliberal na educação, o argumento cientificista serve como justificativa, reforçado por outra forma de cientificismo, a saber, o tecnológico. Ambas as formas de cientificismo se relacionam ao conceito de globalização, amplamente explorado no contexto educacional, mas que, na prática, é mais um subterfúgio semântico do neoliberalismo para legitimar sua influência nos diferentes contextos, como o educacional. Segundo Akkari (2011), “globalização é um neologismo proveniente do Inglês ‘globalization’, que seria a última etapa de um processo de mundialização quase tão antigo quanto à humanidade” (Akkari, 2011, p. 21).

No contexto educacional, o conceito de globalização se caracteriza pela manifestação e influência direta de concepções internacionais para as políticas educacionais locais. A partir de uma imposição artificiosa da emergência de questões ligadas à globalização, ~~às~~ as necessidades locais, regionais e nacionais são postas em planos inferiores de prioridade. Por essa razão, as iniciativas relacionadas à internacionalização das políticas educacionais estão “[...] no centro das tensões entre o local e o global”, a partir do conceito de globalização (Akkari, 2011, p. 21).

Segundo Akkari (2011), essas organizações internacionais tiveram papel importante no desenvolvimento de políticas educacionais durante boa parte do século XX. Porém, a partir da década de 1980, a Unesco perde cada vez mais poder de influência para entidades de essência financeira.

Entre as entidades de essência financeira que cada vez mais influenciam as elaborações e aplicações de políticas educacionais estão o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que financiam governos que aderem às suas pautas, principalmente em países de economia emergente ou em crise. A influência de entidades financeiras nos contextos educacionais tornou-se ainda maior após a Conferência de Dakar, que, segundo Akkari, “[...] intensificou e reforçou o lugar do Banco Mundial na organização das políticas educacionais internacionais” (Akkari, 2011, p. 31). A perda de influência de entidades como a Unesco, responsável pela promoção do desenvolvimento educacional em diferentes contextos por organismos de natureza financeira, trouxe grandes desdobramentos para a educação. As entidades financeiras passaram a exercer um tipo de influência distinta em relação às elaborações das políticas locais no campo educacional, respaldando medidas como processos de descentralização do ensino e privatizações dos sistemas universitários e escolares (Diógenes; Silva, 2020).

É importante destacar que as relações entre os órgãos internacionais e suas influências nas políticas de Estado acontecem de maneira dinâmica e muitas vezes encoberta. O financiamento para solucionar ou desenvolver aspectos educacionais locais é oferecido pelos órgãos internacionais a partir de problemáticas que emergem das iniciativas das próprias entidades. Nessa perspectiva, os financiamentos são, essencialmente, formas de mecanismos de controle das políticas de Estado e das instituições de ensino. Segundo Viana (2022), “o que fica manifesto é que a cada fase de rearranjo do sistema capitalista, novos mecanismos de controle são instituídos com justificativa de solucionar os conflitos e problemas sociais” (Viana, 2022, p. 78).

Especificamente sobre a manifestação dessas relações entre órgãos internacionais e o Estado brasileiro, Pereira e Silva (2018) mostram as relações entre os dois âmbitos desde a década de 1990. Os autores desvelam os mecanismos empregados pelo sistema financeiro por meio das entidades internacionais para, gradativamente, influenciarem o contexto educacional nacional para a implementação de suas concepções neoliberais. Uma das principais formas de influência gradativa é a introdução de conceitos e concepções associados à educação que, na prática, tem pouca relação efetiva com o campo educacional.

Um dos conceitos mais empregados dentro desse quadro de influência é o de “competências”. Para Pereira e Silva (2018), os “[...] tecnocratas e intelectuais do capital tratam a Educação como meio para aquisição de competências e habilidades desvinculadas da formação humana [...]” e conseqüentemente isso acaba por inibir a “[...] capacidade crítica de compreensão da realidade estrutural e concreta” (Pereira; Silva, 2018, p. 37). Os conceitos de competências dissimulam, de formas mais ou menos claras, a concepção de que o estudante deve ser capaz de utilizar seus conhecimentos escolares na sua vida cotidiana, auxiliando em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal simultaneamente. De fato, o conceito de competências está ligado às concepções neoliberais de produtivismo presentes na educação. A utilização de frases como “formação para o mercado de trabalho” ou “formação para a inovação” apenas clarificam as relações entre o neoliberalismo e a educação (Diógenes; Silva, 2020).

Assim, é atribuído a esses professores o papel de “agentes” do Estado na implementação e transmissão da visão de mundo neoliberal para os estudantes. Autores como Costa, Farias e Souza (2019) classificam a BNCC como uma materialização efetiva dos ideais neoliberais a partir de bases como as competências.

Com base nas perspectivas apresentadas até aqui, podemos observar conceitos, como o de competências, que exercem influência sobre a formação dos professores de música, levando em conta as demandas propostas pela BNCC e as possibilidades de desdobramentos posteriores em relação à atuação dos professores de música.

Os desdobramentos da influência das concepções internacionais sobre as normativas de formação e prática docente para a educação musical

A BNCC estrutura sua concepção educacional sobre dez competências gerais que são apresentadas como as bases da normativa. As competências gerais se relacionam às aprendizagens essenciais das diferentes áreas do conhecimento de cada ciclo escolar apresentado na BNCC e, em cada área, também são apresentadas competências específicas a serem observadas (Brasil, 2018, p. 8). Assim, a BNCC propõe o desenvolvimento em diferentes dimensões e áreas, com as propostas pedagógicas interligadas a todos os conceitos de competências gerais e específicas das respectivas áreas.

A BNCC define o conceito de competências não só como a assimilação do conjunto de conhecimentos e habilidades, mas também como ações que possam ser transpostas à vida cotidiana, abarcando a prática da cidadania e a dimensão do mercado de trabalho. Na normativa consta que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Vemos de modo explícito a preocupação com a dimensão prática, a questão da preparação para o mercado de trabalho e a sua fundamentação direta relacionada ao conceito de competências (Brasil, 2018, p. 9).

Com base nessas afirmações, notamos os objetivos da BNCC para os estudantes, clarificando como uma política de Estado efetivamente busca, no âmbito educacional, privilegiar um tipo de formação que atenda às demandas do mercado. Para isso, o conceito de competências se torna um mecanismo importante para a sistematização, legitimação e encobrimento desse processo.

A BNCC afirma que os conceitos de competências gerais e específicas devem servir como base primordial para as decisões pedagógicas no contexto educacional. A orientação em relação às competências fica evidente quando:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

A BNCC se caracteriza também pela grande amplitude de propostas, divididas em áreas do conhecimento e subdivididas em linguagens, componentes e subcomponentes curriculares. Entre os componentes curriculares, temos a área de Arte, dividida em quatro subcomponentes, Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. A presença das quatro linguagens artísticas é obrigatória na Educação Básica desde a implementação da Lei n.º 13.278 de 2016 e os quatro subcomponentes curriculares são estruturados a partir da apresentação de seis dimensões para o ensino de artes, além das competências gerais e específicas de cada subcomponente.

A Música como subcomponente curricular também está inserida nessa estrutura, sendo atribuídos papéis específicos para a sua abordagem a partir dos diferentes ciclos da Educação Básica, dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante observar que em relação à Educação Infantil, a BNCC não aponta nenhuma abordagem específica para a música, mas relaciona sua prática a uma série de atividades vinculadas a outras áreas. Especificamente em relação ao conceito de competências na Educação Infantil, também

não existe nenhuma orientação explícita, mas sua presença se caracteriza por meio da referência às competências gerais propostas pela BNCC. Segundo a normativa:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (Brasil, 2018, p. 37).

Fica evidente que as propostas para a Educação Infantil estão fundamentadas sobre as mesmas competências dos outros ciclos, embora destaquem claramente o papel das brincadeiras e da socialização nessa fase da educação, com a utilização da música relacionada a essas atividades.

No Ensino Fundamental, a Música está presente como umas das linguagens do componente curricular Arte. As principais orientações em relação à sua abordagem são relacionadas a atividades de percepção de elementos sonoros, manuseio de fontes sonoras e sugestões de atividades de improvisação, caracterização e notação sonora. Para essa fase, a BNCC caracteriza a Música como:

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

Levando em conta as considerações acima, a BNCC organiza as atividades musicais para o Ensino Fundamental partindo de itens como “contextos e práticas”, “elementos da linguagem”, “materialidades”, “notação e registro musical” e “processos de criação” (Brasil, 2018, p. 202). A partir desses elementos, são aprofundados aspectos como identificação crítica de gêneros musicais, percepção de propriedades sonoras, exploração de fontes sonoras, exploração de improvisações e composições musicais etc.

O papel da Música durante o Ensino Fundamental ganha mais espaço e seus conteúdos são apresentados, aprofundados e retomados a cada nova fase. Aspectos mais ligados a questões técnicas também são abordados, como a sugestão de atividades com instrumentos musicais e introdução à notação musical. Todavia, as atividades musicais estão diretamente condicionadas a uma ampla lista de competências, pois sua estruturação está relacionada às dez competências gerais da BNCC e às dez competências específicas do componente curricular Arte. Ou seja, as atividades de educação musical se relacionam a uma lista de 20 competências a serem observadas para a sua elaboração e abordagem. O ponto aqui não é questionar os conteúdos, apenas apontar a relação entre as propostas e os papéis da educação no Ensino Fundamental e sua relação direta com as competências que estruturam a BNCC.

Em relação ao Ensino Médio, o papel da música ocupa um espaço diferente em relação ao Ensino Fundamental. É importante lembrar que as orientações presentes na BNCC para o Ensino Médio são embasadas na Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415, de 2017 (Brasil, 2017). O espaço do componente curricular Arte e, conseqüentemente, da música dentro da BNCC para o Ensino Médio aparece de modo reduzido, como uma parte do componente curricular Língua Portuguesa, dentro do chamado “campo da vida pessoal” (Brasil, 2018, p. 488).

É importante destacar que, para Ensino Médio, as atividades musicais estão relacionadas a outras formas de expressão, ligadas a formas de produção cultural. Segundo a BNCC:

Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (Brasil, 2018, p. 511).

A música é apresentada como um elemento de socialização, não só ligado ao desenvolvimento cultural, mas a formas de entretenimento.

A BNCC chega a sugerir que essas atividades ocorram de maneira colaborativa, mas não oferece nenhuma orientação em relação aos fundamentos e bases para tal iniciativa.

A música também está presente no item “campo artístico-literário”, no qual constam os “Parâmetros para a organização/progressão curricular”. No primeiro tópico consta que:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (Brasil, 2018, p. 24).

A citação acima exemplifica as considerações expostas anteriormente sobre o espaço da Música no Ensino Médio. Novamente, sua abordagem está relacionada a outras formas de expressão, não havendo maior profundidade em relação ao seu papel específico. Se observarmos bem, nem sequer há uma citação direta em relação à música, apenas sugestões nas quais é possível deduzir que a música faça parte.

Embora seja possível a constatação de que a música ocupa um espaço reduzido no Ensino Médio, a BNCC deixa claro que não tem como objetivo hierarquizar seus conteúdos e propostas (Brasil, 2018, p. 26). Contudo, autores, como Santos (2019), têm uma perspectiva crítica em relação ao espaço e às propostas relacionadas à música no Ensino Médio.

Como exercício de síntese em relação à presença da música em toda a Educação Básica, retomamos a afirmação da BNCC de não promover formas de hierarquização das áreas do conhecimento. Em contrapartida, as orientações são claras em relação ao fato de que todos os conteúdos e abordagens estão diretamente relacionados às dez competências gerais propostas pela normativa.

O ponto aqui não é marcar uma posição contrária ou favorável em relação à BNCC e às competências para a educação musical propostas, mas trazer as diferentes perspectivas e como sua estrutura pode ser assimilada por educadores e pesquisadores. Uma tomada de posição rígida pode não contemplar o fato de que a BNCC esbarra em limitações presentes em qualquer legislação, como a complexidade do território brasileiro e dos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. As diferenças presentes em nosso país acabam se refletindo no contexto educacional e nas dinâmicas das instituições de Educação Básica e, por esses motivos, França (2020) classifica a BNCC como um “arranjo possível”, ou seja, uma referência que pode ter seus pontos positivos apropriadas sem se deixar tornar-se inflexível pela normativa (França, 2020, p. 46).

Cada instituição acaba por absorver (ou não) normativas como a BNCC de modo distinto, ligado diretamente à sua cultura e às suas dinâmicas de funcionamento. Por isso, o papel das instituições de ensino é de grande relevância, pois “ainda que a Base não tivesse problemas, ela continuaria sendo uma base; quem constrói o currículo e decide a respeito dos fazeres musicais são os educadores diretamente envolvidos nas respectivas escolas” (França, 2020, p. 46). Justamente pela complexidade do quadro brasileiro emerge a dificuldade de se estruturar nosso sistema educacional com conceitos como de competências, por exemplo. Contudo, sua utilização não se restringe ao contexto brasileiro. O conceito

de competências dialoga com as concepções educacionais presentes em propostas de órgãos de financiamento internacionais que, conseqüentemente, influenciam cada vez mais os sistemas educacionais nacionais, principalmente em regiões como a América Latina.

A influência de organismos internacionais nos sistemas educacionais nacionais é citada na própria BNCC, referindo-se diretamente ao conceito de competências. Segundo a própria BNCC:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (Brasil, 2018, p. 13).

Levando em conta as informações apresentadas pela própria BNCC, observamos que a possível influência de órgãos externos na educação nacional é um fenômeno latente. Isso faz com que pesquisadores como Santos (2019) considerem a relação entre a BNCC, o conceito de competências e a influência de entidades internacionais como problemática quando afirmam que “apesar de ser amplamente divulgada como participativa, a BNCC é obscurantista e submissa à lógica das competências e nas avaliações de larga escala” (Santos, 2019, p. 56).

Posteriormente à homologação da BNCC, houve outras iniciativas educacionais em nível de políticas de Estado necessárias para a plena implementação das suas concepções. Uma das mais relevantes foi a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN – Formação). Um ponto fundamental da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é a afirmação que a formação dos professores da Educação Básica deve ter como objetivo o alinhamento direto aos conteúdos e concepções presentes na BNCC (Brasil, 2019).

Um dos principais objetivos da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é a articulação com os conceitos de competências propostos pela BNCC, reforçando a sua importância e relacionando-as com a formação docente. Entre os principais itens apresentados pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 para a formação de professores, estão questões ligadas aos fundamentos da formação docente, organização dos currículos, organização dos cursos de licenciatura, carga horária e processos avaliativos para a formação docente. Esses aspectos são explicitamente relacionados ao conceito de competências quando, por exemplo, o documento afirma que “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2).

A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 estabelece que a formação de professores deve preparar o futuro profissional para aplicar e desenvolver os preceitos estabelecidos na BNCC em seu contexto de atuação. Assim, as legislações educacionais atuais compartilham dos mesmos fundamentos, passando desde a formação docente até as práticas e conteúdos abordados em sala de aula pelos estudantes da Educação Básica.

Considerando o conceito de competências como uma “chave hermenêutica” em relação às concepções neoliberais no contexto educacional, percebemos que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 busca, já na formação dos professores, a preparação de agentes capazes de assimilar e disseminar suas perspectivas em relação à necessidade e ao papel da educação na vida dos indivíduos e da sociedade em geral. Um exemplo que desvela explicitamente a influência do conceito de competências para a

formação de professores para a Educação Básica é o fato de o termo aparecer 51 vezes no decorrer da Resolução CNE/CP n.º 2/2019.

Buscamos, desta forma, oferecer maior amplitude sobre o papel das legislações que normatizam a formação e prática de professores de música, levando em conta suas fontes de influência e seus objetivos efetivos para o contexto escolar.

Considerações finais

Ao apresentar uma dimensão menos explorada no campo da educação musical sobre o conceito de competências, suas influências e seus possíveis desdobramentos na Educação Básica, não tivemos como intuito oferecer uma crítica rígida ao conceito, mas a intenção de elencar o conceito de competências a partir das perspectivas presentes no campo da educação em geral, quando são abordados suas fontes de influências, sua presença nas legislações educacionais e seus impactos no contexto educacional brasileiro.

Após a exposição dessas perspectivas, apontamos possíveis relações entre o conceito de competências e sua importância nas normativas que tratam da educação musical, tendo em vista os desdobramentos para a formação de professores de música. A possibilidade de “desvelar” aspectos sobre o conceito de competências em relação à educação musical e à formação de professores nos mostra as possibilidades de influência de legislações como a BNCC e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 no papel da música no contexto escolar e como os professores de música podem ser formados com fundamentações e conceitos que, muitas vezes, não são expostos, debatidos e refletidos de modo explícito.

No processo de reflexão sobre essas questões, vimos que a primeira parte da pesquisa tem início com a apresentação das principais normativas relacionadas à educação musical no Brasil, levando em conta que tratam exclusivamente do ensino de música na Educação Básica. Vimos como, a princípio, não houve nenhuma referência ao ensino da música na LDB n.º 9.394/1996, com sua obrigatoriedade efetiva apenas com a promulgação da Lei n.º 11.769 de 2008. A implementação da Lei n.º 11.769 de 2008 marcou um avanço importante para a consolidação do ensino de música nas escolas, mas suas normativas complementares só seriam publicadas posteriormente, com Lei n.º 13.278 de 2016. Por fim, tivemos a homologação da BNCC, que embora trouxesse a música como parte integrante da normativa, não teve como característica a continuidade em relação às legislações para a educação musical publicadas até então. Em relação aos seus principais fundamentos, vimos a grande ênfase em relação ao conceito de competências que estrutura a proposta apresentada pela BNCC.

Durante a primeira parte da pesquisa, partindo da apresentação das diferentes legislações para a educação musical, notamos que a adoção do conceito de competências foi gradativa, sem maiores aprofundamentos, reflexões ou orientações. A partir de uma perspectiva hermenêutica, podemos considerar que sua aparição nas legislações para a educação musical ocorreu como desdobramento de sua utilização nas normativas no campo da educação em geral. Assim, destacamos que a presença e influência do conceito de competências nas normativas para a educação musical materializam uma questão importante, a saber, que a educação musical no contexto escolar não pode ser tratada e refletida em si, mas devemos saber que a dimensão do campo educacional como um todo está diretamente ligado às suas concepções, propostas e objetivos.

Por essa razão, a segunda parte do artigo tratou de apresentar e refletir sobre as fontes de influência que os conceitos aplicados à educação possuem, como o de competência, ligados à influência de órgãos internacionais e a formas de intervenção nas realidades educacionais locais. A utilização de conceitos com base em influências internacionais pode ter como principal objetivo a disseminação de ideais economicistas, que inserem perspectivas ligadas ao neoliberalismo no contexto educacional. Esse

processo é legitimado pelo discurso de organismos internacionais de que é necessário integrar economicamente os países menos desenvolvidos, cuja forma de promover esse processo se dá por meio da educação. A formação de professores, portanto, também poderá ser alinhada às influências educacionais internacionais, atuando como agentes capazes de disseminar as concepções de caráter econômico diretamente no contexto escolar. Como maior participação de organismos econômicos na educação, aumentaram os questionamentos sobre esse processo, visto como uma estratégia de imposição de domínio econômico por meio da educação.

Reforçamos que o conceito de competências pode ter sentidos e formas de assimilação muito distintas. Essa é uma característica que abarca também o campo da educação musical. Por isso, destacamos que uma das formas de relação entre o conceito de competências presentes especificamente nas legislações, sua influência neoliberal e sua presença no campo da educação seja por meio dos elementos de mensurabilidade e quantitatividade. Esses itens visam a oferecer às normativas educacionais (como a BNCC) um aspecto “cientificista”, no qual o desenvolvimento do campo está condicionado a resultados objetivos por meio de processos avaliativos e ranqueamentos. Como consequência, podemos considerar que a problemática desse processo está no fato de que as concepções neoliberais não têm nenhum comprometimento com os contextos locais, apenas na disseminação de modelos econômicos que promovem desenvolvimento para determinadas regiões e a perpetuação da pobreza, exploração humana e de recursos naturais em outras localidades.

Na terceira parte, apontamos as orientações da BNCC em relação às atividades de música nas diferentes fases do ensino regular, mostrando as orientações para cada fase à luz do conceito de competências, que estrutura toda a proposta educacional presente na BNCC. Nas diferentes fases e ciclos da BNCC são apresentados conceitos de competências que norteiam as propostas e, mesmo que não haja referência direta, vemos a utilização das dez competências gerais na estruturação das propostas e campos do conhecimento. Levando em conta o conceito de competências como chave hermenêutica, destacamos sua relevância na estrutura da BNCC, considerando que a área de música compartilha dos mesmos preceitos que estruturam toda a normativa. Consequentemente, a educação musical está passível de influências mais ou menos diretas e conscientes em relação ao conceito de competências presentes na BNCC.

Após mostrar as orientações para as atividades de música e, simultaneamente, a ênfase no conceito de competências em cada fase do ensino regular, destacamos como o conceito de competências também está presente na Resolução CNE/CP n.º 2/2019, responsável por orientar a formação de professores para a atuação na Educação Básica. Isso nos dá a oportunidade de observarmos como o conceito de competências pode ser considerado uma das formas mais diretas e literais de como as concepções presentes na BNCC e na Resolução CNE/CP n.º 2/2019 se manifestam e impactam no contexto educacional como um todo e sobre a educação musical no contexto escolar. É importante observarmos que a educação musical não está fora desse escopo de concepção de formação docente e, consequentemente, das influências dos órgãos internacionais e de suas prerrogativas.

Nesse quadro, os professores são agentes imprescindíveis para a implementação direta das concepções mercadológicas e, por essa razão, a influência dos organismos internacionais se faz de modo direto também nas políticas de formação de professores. Numa perspectiva hermenêutica, podemos considerar a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 como meio de materialização das concepções presentes na BNCC por meio da formação de professores aptos à implementação e ao desenvolvimento das propostas no contexto educacional. Mais uma vez, indicamos que o campo da música e da formação de professores para a Educação Básica pode ter influência desses fenômenos. Dentro de uma perspectiva legal, não há nenhuma orientação presente na BNCC nem em suas normativas complementares que nos permitam

afirmar que a educação musical está fora desse quadro, e não compartilha dessas concepções, já que as legislações têm, entre seus principais atributos, abarcar todas as áreas ligadas à Educação Básica e à formação de professores.

Destacamos que o objetivo aqui não é classificar, de maneira estereotipada, a BNCC ou a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 como normativas neoliberais, mas trazer à luz uma dimensão existente no campo educacional, conscientizando que esse processo pode influenciar de modo mais ou menos consciente os contextos locais educacionais e instituições de ensino. De concreto, em um quadro de influências e objetivos tão vastos, fica a responsabilidade direta do professor de música em relação à percepção e assimilação das concepções e propostas presentes nas legislações educacionais nacionais. Por isso, o desvelamento de influências que não são explícitas em legislações como a BNCC e suas normativas complementares possibilita a conscientização do professor de música (e de outras áreas) sobre como isso pode impactar em sua formação e prática docente. Vale reforçar, então, que as orientações oficiais em relação à educação musical encontram-se inseridas nas propostas para a educação em âmbito geral e, consequentemente, compartilhando os mesmos conceitos, concepções e influências.

É importante reafirmar que não propomos uma crítica rígida ao conceito de competências, mas apontar aspectos que podem passar despercebidos, principalmente quando tratamos da sua influência em um campo como a Arte e a Música, considerado pelo senso comum como de natureza mais subjetiva. Assim, propusemos desvelar como as influências de concepções educacionais estão presentes nas legislações nacionais e podem ser assimiladas por professores, promovendo a reflexão de como essas mesmas influências podem se desdobrar na formação de professores de música para a Educação Básica. Precisamos estar atentos em relação à assimilação de conceitos por meio de normativas que, em grande parte das vezes, já têm sua legitimidade questionada pelo próprio processo de implementação pouco democrático, no qual representações da sociedade civil têm pouco ou parcial acesso à sua elaboração. É importante destacar que a formação dos professores de música não se encontra fora desse escopo e a adoção indiscriminada de conceitos apresentados pelas legislações, consequentemente, terá consequências diretas no papel da música como elemento educacional nos contextos escolares.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRADE, Daniel Pereira. “O que é neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais”. *Sociedade e Estado*, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019.

ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana Magalhães Pinto. Brasil, neoliberalismo híbrido. *Contemporânea: revista de sociologia da UFSCAR*, v. 12, p. 655-674, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º out. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei n.º 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*, Brasília, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em graduação em Música e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos Costa; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O Neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. *Revista Plurais-Virtual*, Anápolis-Go, v. 10, n. 3, p. 350-366, set./dez., 2020.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. BNCC e a Educação Musical: muito barulho por nada? *Revista da ABEM*, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos – SIPEQ, 2. ed., 2004. *Anais [...]*. II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo. p. 1-14.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Junqueira & Marin Editores, Livro 3, p. 000185: Campinas, 2012.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 450f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das Reformas Educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 523-544, abr./jun. 2018.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

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*, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2008.

SILVA, Tais Dantas da. Música, brincadeiras, educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, v. 2, n. 6, p. 1-19, out./dez. 2021.

VIANA, Jeane Santos Silva. (Des)caminhos da BNCC e da contrarreforma do ensino médio sob o amparo da internacionalização das políticas educacionais: implicações para o trabalho docente. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, v. 3, n. 1, p. 72-93, 2022.

RECEBIDO: 08/12/2023
APROVADO: 19/01/2024
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 12/08/2023
APPROVED: 01/19/2024
PUBLISHED: 03/18/2025