

FALANDO SOBRE A ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – UM PONTO DE VISTA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

TALKING ABOUT ART IN THE BRAZILIAN NATIONAL CURRICULUM GUIDELINE – A POINT OF VIEW DEPARTING FROM THE MUSIC EDUCATION

Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná

Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná

E-mail: guilhermeromanelli@ufpr.br

RESUMO

Este artigo traz uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC a partir de reflexões decorrentes de uma mesa redonda ocorrida no 4º Encontro Regional Sul do Polo FURB da Rede Arte na Escola, na cidade de Blumenau em 2016. Propõem-se aqui análises da segunda versão preliminar da BNCC com destaque para o componente curricular Arte nos diversos níveis da Educação Básica, dando ênfase especial às particularidades do ensino da Música. São destacados pontos positivos que avançam na consolidação e fortalecimento da Arte na Educação brasileira, mas também são apontadas fragilidades na construção de um texto que tem a incumbência de assumir uma orientação curricular em todo o território nacional. Finalmente, são propostas provocações sobre a música e seu ensino. Para a construção das argumentações, são referenciados autores do campo da Educação, do Ensino da Arte e mais particularmente da Educação Musical. Espera-se que este texto possa contribuir para discussões sobre a produção de documentos orientadores para o ensino da Arte de abrangência nacional.

Palavras-chave: BNCC. Ensino da Arte. Educação Musical.

ABSTRACT

This paper discusses the Brazilian national curriculum guideline, a federal document under preparation known as BNCC- *Base Nacional Comum Curricular*. The arguments are based on the debates achieved in a round table during the 4th South Brazil Regional Meeting of *Arte na Escola* that took place in 2016 at the FURB University, in the city of Blumenau (southern Brazil). A second preliminary version of the document is here analyzed with emphasis on general Art subject, specifically on music in the elementary and secondary education. Positive issues are highlighted,

showing points that strength the Art subject in the Brazilian education. However, some weaknesses of the text are shown, exposing fragilities of an ambitious document that aims to become a wide national curriculum guideline. Finely, paradoxes and dilemmas are brought to debate music and its teaching in school. To frame the arguments of this paper, authors from different fields were mentioned, as from Education; Art Education; and particularly Music Education. It is expected that this report will contribute to further discussions about the production of wide Art teaching national guidelines.

Keywords: BNCC. Art Education. Music Education.

1 INTRODUÇÃO

Escrever um artigo a partir das ideias que decorrem das nossas pesquisas e percursos profissionais é sempre uma oportunidade privilegiada. Entretanto, produzir um texto que resulta de discussões com colegas artistas, professores e pesquisadores é uma ocasião única e bastante rara. Este texto deriva dos ótimos diálogos que tivemos na mesa redonda “Teatro, Música e Artes Visuais na Base Nacional Comum Curricular - BNCC” que foi parte da programação do 4º Encontro Regional Sul da Rede Arte na Escola - Polo FURB que ocorreu em agosto de 2016 na cidade de Blumenau, SC. Naquela ocasião, tive o prazer de dividir o espaço de reflexão com Fátima Ortiz, que discorreu sobre o Teatro e seu ensino e Carla Carvalho que destacou as particularidades das Artes Visuais e seu espaço na Educação. Essas duas competentes colegas permitiram que as ideias iniciais que orientaram a produção deste artigo fossem ampliadas e significativamente melhoradas.

Este texto tem por objetivo discutir a segunda versão revisada da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016) com ênfase no componente curricular Arte e mais particularmente no que se refere às orientações para a Educação Musical. A análise aqui apresentada destaca os avanços que esse documento traz à área de ensino da Arte, aponta fragilidades do texto nessa versão analisada, traz alguns dilemas para a construção de um documento de vocação tão abrangente e propõe reflexões finais.

Fazer uma análise de um texto é sempre um desafio. Primeiramente, a questão ética deve ser profundamente respeitada, já que as ideias dos autores são colocadas em questão e temos que nos posicionar diante de suas colocações. Entretanto, tal tarefa se baseia na leitura que fazemos e que é sempre uma “transmigração de significado [que] pode enriquecer ou empobrecer o texto.” (MANGUEL, 1997, p. 239), ou seja, a nossa análise é sempre parcial já que é feita a partir de uma leitura particular.

Outro aspecto ético é o respeito que devemos ter pela equipe que elaborou o texto da segunda versão da BNCC após exaustivas reuniões, leituras e escritas feitas por uma pluralidade de pontos de vista. Trata-se de mais de uma dezena de autores de varias regiões do país com formações distintas, trazendo bagagens teóricas diversas e por vezes conflitantes. Não seria exagero caracterizar o resultado de um trabalho dessa magnitude como “mosaico de ideias”.

O cuidado em analisar uma proposta como a BNCC exige ainda o respeito que temos que ter com o esforço enorme da equipe de envolvidos na construção de um documento de abrangência nacional, o que é, de certa forma, uma tarefa quase utópica que considerou, tanto quanto possível, a necessidade de uma discussão democrática ao levar em consideração as contribuições de diversos setores da sociedade de todas as regiões do país.

Destaca-se ainda que o documento aqui analisado não se apresenta em sua versão final já que ainda está em construção. O texto discutido neste artigo se refere à segunda versão, publicada em abril de 2016 e que certamente sofrerá modificações até a construção do documento final.

Deve-se esclarecer que a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular não reflete uma iniciativa de um governo particular, já que é uma exigência legal prevista pela LDB em seu artigo 26º destacando que

Os currículos do ensino fundamental e médio **devem ter uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 11, grifo meu).

A BNCC também é citada no Plano Nacional de Educação que estabelece como estratégias

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos **direitos e objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental; (BRASIL, 2014, p. 4, grifo meu)

e

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

Destacam-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que indicam que em seu texto

estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a **base nacional comum**, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 4, grifo meu).

Ou seja, a elaboração desse documento é uma discussão necessária, com base legal e que na sua versão final terá a incumbência de apresentar os “**Direitos e Objetivos** de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização.” (BRASIL, 2016, p. 24, grifo meu).

Aproximando-se mais do cotidiano da escola e em especial do trabalho docente, de forma bastante pragmática, pode-se destacar que um documento como a BNCC tem por objetivo “apontar aquilo que qualquer estudante em todo território brasileiro precisa aprender desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2015).

Diante da abrangência do tema aqui tratado, este artigo não pretende esgotar a discussão sobre a BNCC, mas trazer alguns apontamentos nas particularidades do ensino da Arte e mais particularmente no que tange a Educação Musical. Para acompanhar a construção da argumentação, o texto se dividirá em quatro partes. A primeira, “Alguns avanços”, destaca as importantes contribuições do documento às orientações sobre o ensino da Arte, tendo uma subseção dedicada à Educação Musical. Na parte “Alguns problemas” são apresentadas algumas fragilidades do documento, tanto na forma de construção quanto nas concepções teóricas. Na terceira parte, intitulada “Os dilemas” propõem-se pontos do documento que trazem inquietações e talvez não possam ser resolvidas já que refletem particularidades sobre a presença da arte na cultura escolar. A quarta e última seção do texto, “Considerações finais” apresenta uma provocação sobre o ensino da música e procuram dar um fechamento, ao menos de forma parcial, a um tema de discussão tão vasto e instigante.

Alguns avanços

Uma contribuição central do documento é sua posição clara sobre as particularidades das linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte que

engloba quatro linguagens: **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto formação docente especializada. (BRASIL, 2016, p. 112, grifo original).

Esse ponto de vista explicita duas questões importantes sobre o ensino da Arte. Primeiramente, um alinhamento com a legislação federal, em especial com a Lei 13.278/2016 que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e que foi promulgada um mês após a segunda versão da BNCC.

Um segundo aspecto a ser destacado é o fato de o documento assumir claramente a necessidade do professor formado nas especificidades de cada uma das linguagens da Arte, atuando em sua área de formação, o que reflete apontamentos oficiais como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais que “reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor” (BRASIL, 2016, p. 112).

Essa posição reforça a necessidade de superar uma cultura de polivalência reducionista que marca a presença da Arte na educação brasileira desde a década de 1970. Entretanto, destaca-se uma realidade contraditória, pois o componente curricular engloba quatro linguagens e é atribuição de um professor do componente curricular “Arte” que deve abordar todas elas. Se de um lado a especificidade das linguagens artísticas está preservada, por outro, a sua abordagem fica a cargo de um professor com a formação em apenas uma delas, a priori. Esse ponto fragiliza o ensino de arte quando exige tacitamente que a atividade docente ocorra sem o domínio de área, fato que se confirma pela maioria dos editais de concursos para professores de Arte que exigem domínio de conhecimento nas quatro linguagens artísticas (ROMANELLI, 2014a).

Outro avanço do documento é defender “seis dimensões de conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2016, p. 113). Essas dimensões que, segundo o documento, não se configuram enquanto eixos temáticos ou categorias, são a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tal proposta parece uma maneira particular de problematizar o ensino da arte destacando uma continuidade das discussões epistemológicas que se difundiram especialmente na década de 1980 e culminaram na construção da abordagem triangular do ensino da arte proposta por Ana Mae Barbosa. Assim como Barbosa (1991) amadureceu as propostas *Critical Studies in Art Educacion Project– CSAE* e *Discipline-Based Art Educacion – DBAE* (IAVELBERG, 2015) para o contexto brasileiro, as dimensões apresentadas pela BNCC apontam na direção de continuar a debater modelos de ensino de arte para a realidade brasileira atual. Mesmo considerando que esse é um passo inicial e que talvez as dimensões propostas no documento possam ser revisadas, a ideia traduz uma maturidade do ensino da Arte no Brasil que questiona e refuta modelos prontos simplesmente adaptados às nossas escolas.

Muito além de pensar a arte em sua função contextualista, ou seja, apenas para auxiliar no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, o texto da BNCC traz uma concepção que dá ênfase à Arte como área de conhecimento numa visão essencialista (ALMEIDA, 2001), destacando que a ela deve estar presente “nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação de a recriação dos saberes artísticos e culturais.” (BRASIL, 2016, p. 234).

Outra contribuição que merece destaque no documento é a discussão sobre a função da arte na formação do sujeito. Em especial, na ênfase dada à autonomia dos estudantes salientando que “Ao longo do Ensino Fundamental, espera-se a expansão do repertório, a ampliação das habilidades e o **aumento da autonomia** nas práticas artísticas dos/as estudantes” (BRASIL, 2016, p. 117, grifo meu). Em lugar de propor uma visão instrutiva da arte, o texto propõe a formação do sujeito a partir da consolidação de sua autonomia diante da construção do conhecimento (FREIRE, 2000), ou seja, aponta que sua relação com a Arte pode e pode e deve ser ampliada de forma autônoma ao longo de toda vida.

2 AS PARTICULARIDADES DA MÚSICA

Não é raro encontrar justificativas para a presença da música na escola baseando-se nos benefícios que ela traz às diversas áreas da formação humana, como por exemplo, o desenvolvimento motor, a fluência da oralidade e a construção do pensamento lógico-matemático. Entretanto, mesmo que algumas dessas relações possam eventualmente ser verificadas, ainda é frágil defender uma relação causal entre a aprendizagem musical e seus benefícios para o desenvolvimento humano (ILARI, 2005). Todavia, no documento analisado da BNCC, apesar de serem apontadas as possibilidades interdisciplinares, a abordagem da música como linguagem artística específica evita uma concepção conteudista (carregada de longa tradição escolar) para apontar ao desenvolvimento de saberes que permitam a construção autônoma da musicalidade dos estudantes. É essa concepção que venho defendendo há vários anos ao afirmar que a música deve ter como principal objetivo “formar o sujeito autônomo diante do mundo sonoro e musical no qual vive” (ROMANELLI, 2014b, p.66).

Um dos avanços mais significativos para a Educação Musical é a ênfase que o documento dá à exploração do som e dos materiais sonoros, destacando que “A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos (...)” (BRASIL, 2016, p. 116).

Essa concepção está alinhada a uma das melhores definições de música que conheço, por sua simplicidade, abrangência cultural e temporal que destaca essa linguagem artística enquanto “Arte de coordenar fenômenos acústicos para produzir efeitos estéticos” (BARSA, 1994, p. 219). Na mesma direção, a definição de música presente na BNCC também dá essa ênfase ao som e suas relações com o meio e a cultura apontando que “A música é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura” (BRASIL, 2016, P. 116).

Dessa forma, está garantido ao som um espaço central nas propostas de Educação Musical da BNCC, colocando a exploração do som e dos objetos sonoros na mesma importância que a prática e a audição musicais. Essa ideia é amplamente defendida por François Delalande (1984), John Paynter (MATEIRO, 2012) e Gertrud Meyer-Denkman (SOUZA, 2012), para os quais o domínio da música passa obrigatoriamente pelo exercício de manipular fontes sonoras com objetivos estéticos e expressivos.

A exploração do objeto sonoro como forma de desenvolvimento musical é tradicionalmente pensada para a Educação Infantil, uma vez que as crianças têm fascínio pelas fontes sonoras (DELALANDE, 1984). Diante dessa concepção, não apenas o ambiente educacional infantil deve privilegiar os espaços de descoberta sonora (LUNARDI e ROMANELLI, 2016), mas também todos os níveis da Educação Básica, já que por meio da exploração som os sujeitos compreendem que tanto as experiências vocais de um bebê quanto os estudos avançados de um violinista são uma constante busca do domínio sobre o som com intenção expressiva (ROMANELLI, 2014b e ROMANELLI, 2015).

2 ALGUNS PROBLEMAS

Devo destacar mais uma vez que todos os apontamentos que faço a partir daqui devem ser entendidos como um ponto de vista particular de um educador musical que forma professores de música. Assim, cada contribuição leva em consideração o profundo respeito que tenho por todos os autores que tiveram uma tarefa exaustiva para produzir o documento como ele se encontra na sua segunda versão (abril de 2016).

A BNCC tem o encargo de se configurar enquanto documento único que orienta os projetos curriculares de toda Educação Básica. Todavia, a unidade do texto é fragilizada pela falta de paralelismo semântico tanto entre as diferentes etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) quanto entre as diferentes áreas do conhecimento (disciplinas escolares) e mesmo entre as diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Essa falta de unidade dificulta muito a leitura do documento, ora trazendo redundância, ora expondo contradições e, sobretudo, assumindo com certa deficiência seu papel de orientador para a construção de propostas curriculares. Evidentemente, tal aspecto reflete a pluralidade de equipes que produziu o texto. São especialistas das mais diferentes áreas educacionais que têm referenciais teóricos múltiplos e se localizam em distintas regiões do Brasil.

A diferença entre os textos para as diferentes etapas da Educação Básica fica evidente ao comparar a porção do documento direcionada à Educação Infantil e o texto relativo ao Ensino Médio. Enquanto o primeiro se destaca pela qualidade e coerência, o último tem problemas sérios, como por exemplo, a cópia quase direta de partes do documento ligado ao Ensino Fundamental – Anos Finais, apenas com a troca de algumas palavras.

Ainda no que se refere ao documento orientado ao Ensino Médio, sente-se falta de uma ênfase maior às características da cultura jovem em especial à importância que a música assume na cultura de tradição ocidental europeia (da qual somos parte) na faixa dos 15 aos 18 anos. A construção de identidade do jovem nessa idade tem na música um dos seus eixos principais (CÉSAR, 2008 e ILARI, 2009), fato que é pouco abordado na BNCC e, se mais explorado, certamente possibilitaria um envolvimento mais significativo dos estudantes com a disciplina de Arte.

Outro problema que destaco na BNCC é a possibilidade de algumas orientações gerarem interpretações reducionistas. Por exemplo, no caso das orientações de Música dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se diversos subitens que terminam com a redação “(...) privilegiando aquelas presentes nas culturas infantis” (BRASIL, 2016, p. 238). Um leitor que não teve a oportunidade de se aprofundar nas referências de ensino de música pode interpretar que crianças devem “privilegiadamente” ouvir e interpretar músicas da cultura infantil. Se de um lado a cultura infantil deve ser amplamente valorizada, é muito perigoso limitar as experiências musicais das crianças apenas a esse universo. É necessário respeitar a inteligência musical das crianças que são ouvintes competentes desde muito pequenos (ILARI, 2009) e devem se relacionar com o mais amplo leque de gêneros e estilos musicais (DELALANDE, 1984).

2.1 OS DILEMAS

Até aqui foram apresentados dois pontos de vista sobre a segunda versão preliminar da BNCC, um destacando os avanços propostos e o outro apresentando fragilidades. Nesta seção serão expostas algumas inquietações sobre a elaboração de um documento com a magnitude a que se propõe a BNCC. Tratando-se de questões ligadas à própria natureza da Arte enquanto área de conhecimento, as ideias defendidas nesse documento serão apresentadas como dilemas, numa

perspectiva próxima do que destaca António Nóvoa (2012) quando discorre sobre os desafios do ofício docente. O dilema será compreendido como um desafio que supera a ideia de paradoxo, já que não apresenta, a priori, uma possibilidade de solução.

2.1.1 Primeiro dilema:

Para um professor de Arte da Educação Básica que organiza suas aulas de música, existem algumas perguntas que norteiam seu trabalho de planejamento como, por exemplo, ‘qual deve ser o conhecimento musical que um aluno do quinto ano deve ter aprendido na escola?’ ‘E um aluno do terceiro ano do ensino médio?’. Tais inquietações são mais evidentes durante o processo de formação de professores quando é desenvolvido o planejamento de estágios (ROMANELLI, 2008) e geralmente não têm respostas.

Para outras áreas de conhecimento que fazem parte da cultura escolar, a definição da relação entre idade e conhecimento parece ser diferente, como é o caso da geometria, em matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

O trabalho com as transformações geométricas é iniciado no **terceiro ano**, utilizando a manipulação de representações de figuras geométricas planas em quadriculados, mas, preferencialmente com recurso a tecnologias, para construir a ideia de **congruência**. Percebe-se, assim, que a ênfase deve estar nas transformações, não sendo limitada à identificação, por exemplo, de **eixos de simetria** em **figuras planas** ou de **planos de simetria** em objetos ou figuras no espaço. As culturas indígenas e africanas fornecem excelentes contextos para a identificação de simetrias, muito presentes nos objetos e utensílios produzidos nessas comunidades. A exploração das **transformações isométricas** avança no **quarto ano**, com a construção de figuras obtidas por reflexão em torno de um **eixo** e por **translação**. É importante que, em atividades dessa natureza, o/a estudante utilize recursos tecnológicos, sejam eles digitais (“softwares”) ou manuais, como régua e esquadros. No **quinto ano**, é introduzida a **noção de semelhança**, por meio de atividades envolvendo ampliação e redução de **figuras poligonais**, particularmente utilizando malhas quadriculadas e recursos tecnológicos. Nesse trabalho, o/a estudante deve elaborar a ideia de que, em situações de ampliação e redução, as **medidas dos ângulos** permanecem as mesmas, mas os lados correspondentes têm suas medidas aumentadas ou diminuídas segundo uma determinada **razão**. (BRASIL, 2016, p. 256-257, grifo meu).

Nota-se que, mesmo respeitando o ritmo de cada estudante, é possível apontar para uma relação mínima entre o nível escolar e o domínio de conhecimento. Analisando-se a BNCC, destaca-se que o mesmo ocorre em outras áreas do conhecimento, como biologia, religião e educação física.

Não seria esse um problema que é próprio da aprendizagem da Arte? Parece-me que o conhecimento em Arte não se constrói num crescendo que vai do mais fácil ao mais difícil, conforme nos mostra a história da arte, onde o que era feito há mais de dezoito mil anos não é esteticamente ou tecnicamente mais atrasado do que a arte contemporânea (JANSON, 1992). Da

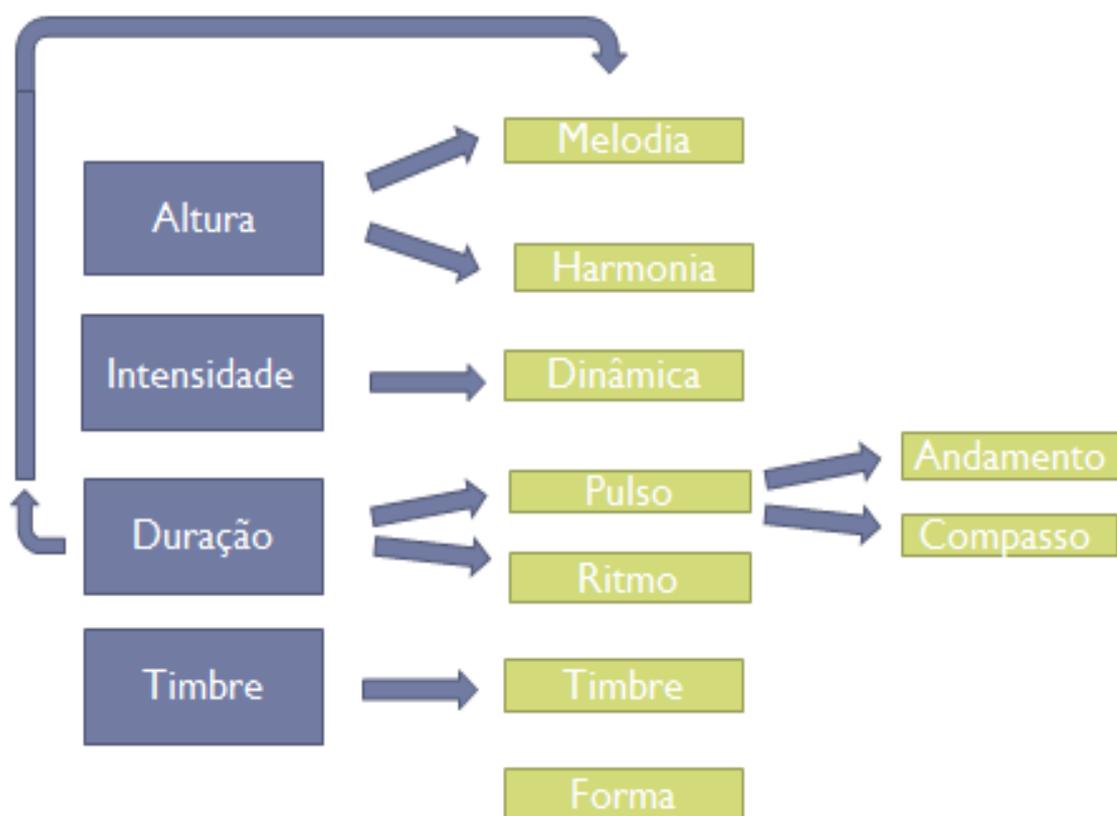
mesma forma não podemos seguir uma ordenação cronológica para abordar a arte como conhecimento. Mesmo a Educação Histórica que trabalha com o tempo enquanto uma dimensão própria da área de conhecimento questiona a ordenação cronológica dos conteúdos, sugerindo, muitas vezes, uma organização temática.

Será que algum documento curricular que respeite as particularidades da Arte poderia definir no caso da música, por exemplo, quais obras musicais um estudante de certa idade deveria conhecer?

2.1.2 Segundo dilema:

Lembrando que o componente curricular Arte engloba quatro linguagens, no caso específico da Música, um documento como a BNCC deveria, em tese, apresentar o conteúdo específico relativo a essa arte. Nesse ponto, existe o peso de uma tradição herdeira do modelo de conservatório que se fundamenta nos elementos estruturantes do som e da música. Muito comum nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esse modelo parece assumir a missão de materializar o caráter excessivamente efêmero e intangível da música.

Transcrevo a seguir uma tentativa de organizar os elementos do som (em azul) que são fenômenos acústicos (área da física) que se desdobram nos elementos da música (em bege).



Propositalmente o elemento “densidade” está ausente dessa tabela, já que é principalmente ligado a questões acústicas do ambiente onde determinada experiência musical está acontecendo (SCHMID, 2013).

Esse organograma que propõe a passagem dos elementos do som aos elementos da música, ou seja, de fenômenos meramente acústicos para efeitos musicais (estéticos) parece atraente para o planejamento de aulas de música, entretanto, não seria uma forma de tirar a música do centro das aulas de música? Devemos lembrar que a música é o próprio objeto da Educação Musical, ou seja, seus elementos formais são apenas uma das várias formas de entender a música e devem sempre ser subordinados ao objeto principal, ou seja, à música. Será que abordá-los isoladamente não tira a musicalidade da música?

2.1.3 Terceiro Dilema:

A ludicidade é frequentemente discutida no desenvolvimento humano, seja como processo de maturação típica dos mamíferos, conforme a teoria de Paul MacLean (SANVITO, 1991 e GUEGUEN, 2014) ou como fator determinante da cultura humana (HUIZINGA, 1957). No texto da BNCC direcionado ao componente curricular Arte a ludicidade aparece quase que exclusivamente na seção reservada à criança pequena, destacando-se que “Na passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quatro linguagens da Arte são integradas ao lúdico”. (BRASIL, 2016, p. 234).

Entretanto, no caso da Música, a ludicidade é parte das experiências musicais de qualquer idade e de qualquer gênero ou estilo. Uma fuga de Bach, uma roda de choro, um quarteto de cordas ou um Siriri são experiências essencialmente lúdicas. Mesmo que Delalande (1984) destaque no título de uma de suas obras que “A música é uma brincadeira de criança”, o jogo em música pode estar ligado às experiências mais profundas e complexas.

Dessa forma, pergunta-se como é possível garantir o espaço da ludicidade em todos os níveis da Educação Básica, superando a ideia de diversão e entretenimento?

2.1.4 Quarto dilema:

Já foi exposto no início deste artigo a posição clara da BNCC em defesa do professor especialista em cada uma das linguagens artística. Essa questão fica mais evidente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, onde a disciplina de Arte está consolidada enquanto componente curricular obrigatório (BRASIL, 1996). Todavia como se deve proceder no caso da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde as crianças e alunos, respectivamente, são conduzidos por um professor unidocente (generalista)?

Não corremos o risco de promover a fragmentação do conhecimento num momento excessivamente precoce do desenvolvimento humano?

Algumas experiências de parcerias entre generalistas e especialistas apontam para um caminho possível de capacitação de professores da Educação Infantil que podem produzir conhecimento em Educação Musical de qualidade (LIMA e ROMANELLI, 2012). Por outro lado, há várias redes públicas municipais que garantem o espaço do especialista em Educação Musical para orientar os trabalhos de desenvolvimento musical das crianças, desenvolvendo projetos de qualidade. Trata-se de um tema que merece um aprofundamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos destacados neste artigo devem ser vistos como um ponto de vista que pretende contribuir para os debates sobre a construção de um documento tão importante como a BNCC. A abrangência do documento é muito maior do que essas poucas páginas abordaram e, mesmo na especificidade do componente curricular Arte, há muitos outros debates a serem desenvolvidos.

Como provocação final, subvertendo a ideia de uma conclusão de texto, gostaria de lançar uma última pergunta: A música deveria ser didatizada?

Essa pergunta é mais intrigante para a nossa realidade brasileira onde vivemos um paradoxo da nossa relação com a música. De um lado a musicalidade do brasileiro é reconhecida no mundo todo e de outro, destaca-se a irregularidade do ensino formal de música na escola brasileira (ROMANELLI, 2013).

Esse paradoxo provoca uma reflexão sobre a relação entre musicalidade e sua presença na escola, conforme revelam práticas musicais observadas em escolas onde não havia ensino formal de música (ROMANELLI, 2009).

Talvez uma forma de discutir esse problema seja compreender como os conhecimentos que compõe a cultura humana passam a fazer parte da cultura escolar, conforme relata Chervel (1990):

O historiador é então confrontado com um fenômeno capital: a anexação ao patrimônio escolar de novas disciplinas no curso da história moderna e contemporânea. E ele não pode eludir um problema teórico: a escola pode ensinar tudo? A natureza 'escolar' ou 'disciplinar', do tratamento ao qual ela submete as aprendizagens lhe impede por princípio, de pretender jamais anexar certos domínios? Todas as aprendizagens são, ou não, 'disciplinarizáveis'? (p. 216).

Deixando esta última provocação para discussões futuras, deve-se destacar que, se existe um interesse em aproximar as inúmeras concepções de prática docente que ocorrem em todas as regiões deste vasto país, e seguindo uma determinação legal (LDB, DCN e PNE), não se almeja receber um documento prescritivo e diretivo. Espera-se a construção de um documento que fortaleça o sentido de uma educação efetivamente brasileira, mas que respeite as particularidades e as riquezas culturais de cada canto de um país de dimensões continentais.

Finalmente, cabe destacar a incerteza do momento político em que vivemos neste final de 2016, onde está exposta a fragilidade da construção de um documento tão ambicioso como a BNCC. Se o documento apresenta lacunas é certamente porque decorre de grandes dificuldades de reunir pontos de vistas muito distintos e particularidades próprias de cada região do Brasil. Entretanto, o amadurecimento necessário para a construção de um documento final depende da retomada de discussões democráticas e, sobretudo da promoção de igualdade na oferta de acesso à cultura entre as escolas públicas e as particulares.

Transformar a Arte enquanto componente curricular facultativo poderá aumentar consideravelmente o abismo e a desigualdade social entre aqueles que têm acesso ao capital cultural e aqueles que dependem da escola para descobrir as maravilhas da arte.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In O ensino das artes: Construindo caminhos. Sueli Ferreira (Org.). Campinas: Papirus, 2001.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 13.005, 25 de junho de 2014.

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - apresentação**. Vídeo Institucional disponível no *Youtube* no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=wJBbHDC5jJg> acessado em julho de 2016. Publicado em 27 de agosto de 2015.

- CÉSAR, Maria Rita. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 1990.
- DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- ENCICLOPÉDIA Barsa. V. 11. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GUEGUEN, Catherine. **Pour une enfance hereuse**. Paris: Ed. Robert Laffant, 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1957.
- IAVELBERG, Rosa. **Arte-educação modernista e pós-modernistas: fluxos**. Tese de livre docência. São Paulo: USP, 2015.
- ILARI, Beatriz. **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos**. REM - Revista eletrônica de musicologia, volume IX, Curitiba: UFPR-DEARTES, outubro de 2005.
- ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**. Curitiba: Ibplex, 2009.
- JANSON, Horst. **História da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LIMA, Vera e ROMANELLI, Guilherme. **Caderno de orientações para implementação do projeto “Músico da família ao vivo: um contexto de Educação Musical**. Curitiba: IARTEM, Conferência Regional, Caderno de resumos. 2012
- LUNARDI, Vera e ROMANELLI, Guilherme - **Instalações sonoras (...)** Revista avisa lá, nº 66, maio de 2016, p. 36 – 41.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MATEIRO, Teresa. **John Paynter. A música criativa nas escolas**. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba: interSaberes, 2012.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor**. Palestra no SINPROSP no dia 5 de outubro de 2012. São Paulo. Disponível no youtube com o indexador “palestra antónio nóvoa SINPROSP”.
- ROMANELLI, Guilherme. **Planejamento de aulas de estágio**. MATEIRO, Teresa & SOUZA, Jusamara (Orgs.). Práticas de Ensinar Música. Porto Alegre, Sulina, 2008.
- ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola: Estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. (Tese de doutorado). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2009.
- ROMANELLI, Guilherme. **Educação Musical no Brasil: conquistas e desafios**. In SCHMID, Aloísio (org.) Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação. Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura. Curitiba: Pacto Ambiental, 2013.

ROMANELLI, Guilherme. Palestra na mesa redonda “A implementação da música no currículo escolar: experiências da região sul do Brasil - Considerações sobre o Paraná” apresentada no XVI Encontro Regional Sul da ABEM. Blumenau, FURB, 2014a.

ROMANELLI, Guilherme. **Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil.** In Revista Teoria e Prática da Educação, V 17, n. 3, p. 61-71. Maringá, UEM, Set/dez. 2014b.

ROMANELLI, Guilherme. **A música em todo lugar e também na escola.** In BRASIL, MEC. SEB. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A arte no ciclo de alfabetização, Caderno 6. Brasília: MEC – SEB, 2015.

SANVITO, Wilson. **O cérebro e suas vertentes.** São Paulo: Roca, 1991.

SCHMID, Aloísio (org.) **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação.** Ministério da Cultura e Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, Programa Pró-Cultura. Curitiba: Pacto Ambiental, 2013.

SOUZA, Jusamara. **Gertrud Meyer-Denkman. Uma educadora musical na Alemanha pós-Orff.** In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em educação musical. Curitiba: interSaberes, 2012.