

## Políticas curriculares e a atuação do professor de música

*Olga Alves de Oliveira, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)*

*olgaalvez@gmail.com*

*Silvia Sobreira, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)*

*silvia.sobreira@unirio.br*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a atuação de um professor de música diante de uma política curricular nacional, a saber, a Base Nacional Comum Curricular. Para isso, discutimos os resultados de parte de uma pesquisa qualitativa realizada em nível de doutorado, que envolveu entrevistas semiestruturadas, observações, além de pesquisa documental e bibliográfica. A partir de uma visão pós-estrutural do currículo e das políticas, entendemos que as disputas por significação são uma dinâmica inerente ao social. Assim, diante de um panorama de políticas educacionais em constante transformação, no qual a Base Nacional Comum Curricular tenta homogeneizar sentidos, defendemos que o professor é também um agente ativo na construção de significados.

Palavras-chave: BNCC; políticas curriculares; currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Brasil, 2017) e o Ensino Médio (Brasil, 2018) é uma importante política curricular que busca estabelecer as aprendizagens consideradas essenciais para os sistemas de ensino brasileiros. Seu (controverso) processo de homologação, especialmente no caso do Ensino Médio, fomentou discussões acerca do currículo e das políticas não apenas no campo da pedagogia, mas também no da educação musical (Oliveira; Sobreira, 2022). Assim, este artigo busca contribuir para a reflexão sobre essa política curricular brasileira, discutindo como a BNCC é significada na prática de um professor de música de uma capital brasileira.

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi refletir sobre como professores de música atuam nas políticas curriculares. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve sua produção de dados realizada entre os anos de 2022 e 2024. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas com quatro professores de música da rede municipal de ensino de uma cidade brasileira; observações de aulas, reuniões e formações continuadas promovidas pela referida rede; além de pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema. Para esta comunicação, enfocamos a produção de dados referente a um professor, que escolheu o pseudônimo de Bossista, licenciado em Música e atuante na rede municipal de ensino desde o ano de 2022. Foram realizadas

oito observações, cada uma correspondente a um turno com seis aulas, ao longo de dois meses, no ano de 2023; uma entrevista semiestruturada; bem como análises documentais, como planos de ensino.

A fundamentação teórica que nos orienta é o conceito de atuação das políticas educacionais desenvolvido por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 210), segundo o qual os autores afirmam que, diferentemente da ideia de “implementação” (a “tentativa de compreender como as políticas são realizadas na prática”), a atuação das políticas consiste em entender como os professores criam “práticas fora dos textos de política e ideias de políticas, em função das suas realidades situadas”. Outra perspectiva que baliza as reflexões aqui tecidas é uma leitura pós-estrutural de currículo e políticas curriculares, oriunda principalmente dos trabalhos de Alice Lopes (2015; 2014) sobre a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1987). Nessa visão, entende-se que o currículo é uma prática de significação, e a política é vista como um espaço de disputa incoerente, marcada por decisões contingentes em relações de poder não lineares e desiguais (Araujo; Lopes, 2023).

Desse modo, entendemos que as políticas curriculares também estão inseridas nesse mesmo jogo de significação e, por mais que, por vezes, o caráter de controle seja ressaltado – como é o caso da BNCC, que, no contexto estudado, se articula com outras políticas educacionais locais em busca de hegemonizar sentidos de música e arte, por exemplo – é preciso ter em conta que as criações e disputas nunca se encerram. Como será visto, as dimensões do contexto escolar do professor Bossista, seja por se tratar de uma escola localizada em uma comunidade quilombola, seja por relações pessoais construídas diante de dificuldades estruturais, são importantes influências em sua atuação nas políticas, ainda que haja certa aceitação dos discursos presentes na referida política curricular.

### *BNCC e a atuação de um professor de música: entre recepção e criação*

Por ser a política curricular mais recente e pela repercussão que sua homologação provocou, a BNCC se apresenta como a principal referência de política curricular mencionada pelos professores que participaram da pesquisa. Na rede municipal analisada, observa-se que a BNCC se articula com outras políticas locais, como a Matriz Curricular da cidade de João Pessoa – a qual apresenta habilidades que pouco diferem do texto da política nacional – e uma política de gestão escolar que tem como artefato o programa EducaSim. Essa articulação se concretiza por meio dessa plataforma de gestão de informações administrativas e pedagógicas da rede municipal, de uso

obrigatório pelos professores. Nessa plataforma, há uma vinculação entre as políticas curriculares e os planos de ensino dos docentes. Os professores, por exemplo, precisam selecionar, a partir de uma lista pré-estabelecida, as habilidades da Matriz Curricular que estão sendo desenvolvidas em suas turmas. Desse modo, a política curricular local e a política de gestão escolar funcionam como importantes instrumentos de controle, com o objetivo de assegurar a “aplicação” da BNCC pelos professores.

Quando analisamos a atuação do professor Bossista, no entanto, vemos que esse controle se estabelece, mas apenas até certo ponto. Assim, notamos o uso da BNCC e até concordância com a política por parte do professor, no sentido de que ela o ajuda a organizar seu currículo e serve como norte para o início dos trabalhos. O professor, ao ser questionado se a BNCC o ajudava a pensar seu currículo, traz o seguinte relato:

*Ajudou. A BNCC ela está aqui como abinha, nos favoritos, porque sempre que eu preciso eu já abro, eu já vou ver, “espera aí, deixa eu ver o que é que tem aqui, eu estou querendo fazer isso... Deixa ver o que é que tem aqui na BNCC, se tem algo que complemente, que junte com o que eu estou pensando”, porque aí quando eu for formular o preenchimento da aula eu já sei onde eu vou colocar com relação às habilidades, né. (Bossista, entrevista).*

Como podemos notar, mesmo que a BNCC seja uma referência para a elaboração de seu currículo, ela é incorporada às suas aulas como uma complementação, como algo que se “junta” ao que o professor já pensa e realiza. Em outro momento, o professor afirma ainda que, na primeira semana de aula, houve uma roda de conversa com os alunos para saber a que eles tiveram acesso no tocante às artes, a fim de conseguir traçar um ponto de partida. Ou seja, a aderência do professor à BNCC não torna suas atuações conformadas ou totalmente dependentes desse documento, sendo as dimensões do contexto fatores importantes em suas atuações na política.

Nas atuações do professor, destacamos ainda duas dimensões contextuais, que são o que Ball, Maguire e Braun (2021, p. 50) chamam de “contexto situado” e de “cultura profissional”. Quando nos referimos ao contexto situado, tratamos da localização onde a escola se encontra (bairros mais periféricos ou não, de fácil acesso ou não etc.), do perfil dos professores e alunos e das histórias de cada instituição. A escola de Bossista é uma escola quilombola; por isso, temas como identidade afro-brasileira eram frequentemente tratados nas aulas e podiam ser vistos em diversos trabalhos nas paredes das turmas.

Figura 1 - Desenho de crianças jogando capoeira



Fonte: Arquivo fotográfico das autoras, 2023.

As culturas profissionais dizem respeito a valores, compromissos e experiências dos professores, bem como à gestão da política nas escolas. A escola do professor passou por algumas dificuldades, principalmente porque foi dividida em duas unidades (uma chamada de “anexo” e outra chamada de “sede”) por falta de estrutura para acomodar a quantidade de alunos. As professoras que lecionavam no anexo, ao encontrarem mais dificuldade de comunicação com a direção geral, que ficava na sede, foram encontrando formas de se unir e de gerir suas próprias práticas pedagógicas.

Em um ambiente em que haviam sido construídas a confiança mútua e a unidade para superar desafios, Bossista afirmava que a “*energia do anexo era muito melhor*” e que preferia trabalhar lá a trabalhar na sede (Diário de campo, 17/08/2023). Apesar da situação estrutural precária do anexo, do calor muitas vezes insuportável, para o professor era importante estar ali. Conforme Ball, Maguire e Braun (2021, p. 75-76), as dimensões afetivas podem amortecer as tensões cotidianas e oferecer melhores condições para lidar com a atribulação das políticas. Desse modo, vimos que o professor trocava material didático com as professoras de referência da turma (Diário de campo, 05/10/2023), oferecia-se para ensaiar os alunos para determinadas atividades conjuntas ou para registrar canções compostas por uma professora antiga da escola que morava na comunidade.

Principalmente depois do êxito da criação de um grupo de coco de roda, juntamente com a professora do pré-escolar, havia grande valorização dos trabalhos realizados pelo professor, o que o levou a representar a escola em algumas atividades externas organizadas pela prefeitura. O projeto chamava-se “Do chão do quilombo para o chão da escola” e tinha como tema o coco de roda, uma manifestação tradicional que envolve música e dança, de origem negra e indígena. Enquanto o professor cuidava mais do ensino dos aspectos musicais, a professora unidocente cuidava dos

aspectos histórico-culturais, relacionados à origem da música e da dança. O projeto teve sua culminância em um festival promovido pela rede municipal, mas não se encerrou ali: a experiência teve tanto envolvimento da comunidade escolar que o seu “produto” (o grupo de coco formado pelas crianças) continuou ao longo do ano. Os professores brincavam entre si que as crianças estavam fazendo uma “turnê”, pois eram convidadas a se apresentar em eventos da prefeitura, davam entrevistas, tinham um bonito figurino de apresentação e sabiam os temas trabalhados na ponta da língua (o que era o coco de roda, quem era a mulher homenageada na música, com qual figurino se dançava o coco etc.).

Em uma dessas entrevistas concedidas pelos professores à rádio e à TV, houve referências a leis e à BNCC quando falaram do projeto: o professor referiu-se à importância de brincar, conhecer e dançar na Educação Infantil, algo relacionado aos campos de experiência dessa etapa na BNCC (Diário de campo, 23/10/2023); já a professora pedagoga afirmou que a Educação Infantil se guiava pela brincadeira e pela experiência, citando a BNCC e acrescentando que era importante garantir os “direitos de aprendizagem” das crianças, sendo as artes uma forma de alcançar esse objetivo (Diário de campo, 10/10/2023). As citações às leis e à BNCC oferecem embasamento aos professores e amparam suas práticas no arcabouço oficial diante das câmeras, o que pode conferir mais credibilidade às suas ações.

Nesse entrecruzamento, no qual várias políticas são mediadas por um importante “capital emocional” nas relações (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 75), vemos que o professor assume uma posição de produtor de sentido. Nos planos de ensino do professor, no formato do programa de gestão escolar EducaSim, essas práticas poderiam estar contempladas na habilidade de “caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais”, porém muito mais do que isso foi realizado. Ao trabalhar o coco de roda e a ciranda na escola, ao promover rodas de capoeira e ao compor um coco que fala de uma personagem da comunidade, elementos de uma identidade quilombola são vivenciados e construídos coletivamente. Fronteiras entre disciplinas são tensionadas, e “relações entre o ambiente escolar e o ambiente fora da escola comunidade” – como consta em um conteúdo que se repetiu do 1º ao 6º ano nos planos de ensino do professor – foram fortalecidas de tal forma que, às vezes, não se percebia onde terminava o “ambiente escolar” e começava o “ambiente fora”.

## Conclusão

Diante do que foi discutido, reiteramos que, perante as políticas curriculares – por mais que estas se articulem com outras políticas como forma de reafirmar seu caráter obrigatório e de controle – o professor atua de forma criativa, mesmo quando há aceitação e defesa de discursos que permeiam uma política complexa como a BNCC. Isso nos leva a compreender as políticas curriculares como parte de um processo contínuo de construção de sentidos, no qual as dimensões contextuais assumem um papel relevante – seja por meio de relações afetivas construídas, seja em função de um contexto comunitário que demanda conteúdos específicos a serem trabalhados. Desse modo, entendemos que o professor significa a BNCC como um documento orientador de suas práticas em sala de aula, mas que, na atuação da política, diversos outros elementos também são mobilizados, tais como: a forma como os professores constroem suas relações dentro da escola e as relações de poder presentes nessas relações (a cultura profissional); as dimensões materiais da escola (contexto material); o perfil dos alunos e a história da instituição (contexto situado); bem como as experiências de vida, o percurso de formação musical e pedagógica, a forma como o professor pensa o currículo, entre outros elementos.

Sendo assim, a implementação de uma política, no sentido de que ela será executada exatamente conforme foi concebida, revela-se uma tarefa impossível. Isso não significa afirmar que há uma correlação de forças equitativa entre os diversos agentes envolvidos nas políticas educacionais, uma vez que, nas escolas e nas redes de ensino, existem relações de poder que constroem sentidos e buscam a hegemonização de outros. No entanto, o controle nunca é absoluto, o que faz com que os professores sejam também partícipes desse processo contínuo de construção de sentidos e de disputa pela significação das políticas.

### *Referências*

ARAÚJO, Helen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas na educação brasileira: O caso da Base Nacional Comum Curricular. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 122, 2023.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:



ANPPOM  
Associação Nacional de Pesquisa  
e Pós-Graduação em Música



abem  
Associação Brasileira  
de Educação Musical

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Letrae, 1987.

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

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

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da ABEM**, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 45-60, 2022.