

Arte (Música) no Currículo Integrado: reflexões sobre seu papel diante das Avaliações em Larga Escala e a Base Nacional Comum Curricular

Renata Filipak¹
PPGM/UNIRIO
refilipak@gmail.com

Resumo: Este trabalho é fruto dos estudos relacionado às políticas públicas em educação musical realizados como parte do doutoramento da autora. Aborda-se como tema, a arte (Música) no Currículo Integrado e seu papel diante das Avaliações em Larga Escala e a Base Nacional Comum Curricular. A partir das inquietações provocadas na autora, no decorrer de sua prática como docente no Instituto Federal de São Paulo, objetivou-se, neste, discorrer sobre avaliações de larga escala bem como sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, de que forma os conceitos de um Currículo Integrado, tendo a música como conteúdo inerente, podem superar o engessamento curricular causado por essas políticas educacionais. A fim de cumprir os objetivos propostos, fez-se uma revisão de literatura narrativa, na qual se pretendeu fundamentar os conceitos concernentes a este trabalho, construindo uma contextualização para o problema, analisando as possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa, apontando as aproximações, contradições e construindo conclusões críticas. As avaliações de larga escala, bem como a unificação de um currículo nacional, estão diretamente ligadas ao que se chama de redução da escola. Na contramão da imposição de modelos unificados de currículo e de avaliações externas está o caminho da integração, da politecnicidade e da omnilateralidade que têm, em sua essência, a necessidade de superar a escola convencional que distingue a formação humana dos processos de produção da vida, balizadores da realidade social. A formação integral é um pressuposto com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, sendo ele um elemento indissociável da mediação do fazer humano com a natureza e com as relações sociais. Assim, a principal contribuição desta pesquisa é propor reflexões para ajudar a repensar a escola a fim de que ela não seja reduzida à preparação técnica para o mercado de trabalho, ou treinamento para avaliações de larga escala, sendo, a arte e a música, imprescindíveis nessa superação.

Palavras-chave: Arte/Música no Currículo Integrado; Avaliações em larga escala; BNCC

Art (Music) in the Integrated Curriculum: reflections on its role in face of Large Scale Assessments and the Common National Curriculum Base

Abstract: This work is the result of studies related to public policies in music education carried out as part of the author's PhD. Art (Music) is approached as a theme in the Integrated Curriculum and its role in face of Large Scale Assessments and the Common National Curriculum Base. Based on the concerns caused by the author, during her practice as a teacher at the Federal Institute of São Paulo, the aim was to discuss large-scale assessments as well as the Common Curricular National Base (BNCC), and that forms the concepts of an Integrated Curriculum, with music as an inherent content, can overcome the curricular plaster caused by

¹ Licenciada e Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná; Professora do Instituto Federal de São Paulo

these educational policies. In order to fulfill the proposed objectives, a narrative literature review was carried out, in which it was intended to substantiate the concepts concerning this work, constructing a contextualization for the problem, analyzing the possibilities present in the literature consulted for the design of the theoretical framework of the research, pointing out the approximations, contradictions and building critical conclusions. Large-scale assessments, as well as the unification of a national curriculum, are directly linked to what is called school reduction. Going against the imposition of unified curriculum models and external evaluations is the path of integration, polytechnic and omnilateralism that have, in essence, the need to overcome the conventional school that distinguishes human formation from the processes of life production, beacons of social reality. Comprehensive training is an assumption with guidelines based on work as a constituent of human training, being an inseparable element of the mediation of human activity with nature and with social relations. Thus, the main contribution of this research is to propose reflections to help rethink the school so that it is not reduced to technical preparation for the job market, or training for large-scale assessments, with art and music being essential. in this overcoming.

Keywords: Art / Music in the Integrated Curriculum; Large-scale assessments; BNCC

1 Introdução

As avaliações de larga escala, bem como a unificação de um currículo nacional, estão diretamente ligadas ao que se chama de redução da escola. Na contramão da imposição de modelos unificados de currículo e de avaliações externas está o caminho da integração, da politecnicidade e da omnilateralidade² que têm, em sua essência, a necessidade de superar a escola convencional que distingue a formação humana dos processos de produção da vida, balizadores da realidade social. A formação integral é um pressuposto com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, sendo ele um elemento indissociável da mediação do fazer humano com a natureza e com as relações sociais. Assim, a principal contribuição desta pesquisa é propor reflexões para ajudar a repensar a arte e a música no Ensino Médio, partindo do pressuposto que esses conhecimentos são imprescindíveis para a superação dessa escola convencional, de forma que não seja reduzida à preparação técnica para o mercado de trabalho, ou treinamento para avaliações de larga escala.

A trajetória da música como parte integral do currículo escolar é extensa e permeada por idas e vindas. Passou-se por períodos onde a mesma fazia parte do currículo

² Para Marx, a omnilateralidade é “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2010, p. 96) A politecnicidade, para o mesmo autor, é uma forma de se confrontar a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista. (LOURENÇO, 2012)

como uma disciplina específica, outros onde ela não o integrava, ainda teve seu momento de exclusividade após a aprovação da Lei no 11.769/08, na qual a música era componente curricular obrigatório da disciplina de arte, devendo estar presente em toda a Educação Básica e, atualmente, após a Reforma do Ensino Médio realizada por meio de Medida Provisória convertida na Lei no 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 e alterando a Lei no 9.394/96, a música segue obrigatória juntamente com as demais especificidades da Arte, a saber, dança, teatro e artes visuais. Dessa forma, entende-se a música como inerente à disciplina de arte que, comumente é confundida com ensino de artes visuais. No entanto, este estudo trata da disciplina de arte na educação básica, tal como encontra-se na LDB, considerando que a música, como conteúdo curricular obrigatório, não seja desvinculável dela. Ao se tratar da disciplina escolar "arte" está, também, se tratando das questões específicas da música na educação básica.

2 Avaliações externas e a conseqüente redução da escola

A avaliação escolar cumpre um papel fundamental no que diz respeito ao diagnóstico da qualidade do ensino acerca das metodologias e currículos. No entanto, é necessário ter em mente que, a avaliação deve ser realizada democraticamente como uma via de mão dupla, onde todos os sujeitos, por ela envolvidos, participam ativamente e que, não se estabeleçam hierarquias, nem sejam utilizadas para instituir funções de poder. Dessa forma, no âmbito local, a avaliação deve ser processual e diagnóstica. Para além de provas, entende-se a avaliação "como um processo mais amplo e complexo que, comprometido como ação mediadora, nega o aspecto de terminalidade, de obstrução e de simples verificação de erros e acertos em poucas disciplinas, mas como balizador em favor de orientar as potencialidades do processo de ensino e de aprendizagem educacional". (MENEGÃO, 2015, p.37). Da mesma forma, ao se olhar a avaliação escolar em uma perspectiva macro, isto é, as avaliações externas de larga escala, há que se refletir, criticamente sobre a sua função, contribuição efetiva e quais implicações em nível micro as mesmas trarão para a educação, para a escola, e, prioritariamente para o aluno. Sendo assim, há que se refletir: essas avaliações "tem gerado superação ou reforço das práticas conservadoras? De onde vem o desejo de medir o conhecimento"? (FETZNER, 2013, P. 29)

Para fins de contextualização, é importante lembrar que, as primeiras iniciativas de criar sistemas de avaliação externa de aprendizagem no Brasil surgiram há cerca de 30

anos, no início da década de 1980, quando houve uma mudança no entendimento da educação. Esse novo entendimento seguia os novos padrões neoliberais focados na competência e na formação tecnicista com objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Aos poucos, os programas de avaliação externa foram se configurando até que, em 1990, o Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (Saep) deu lugar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esses sistemas de avaliação tinham, por objetivo, elevar e nivelar a qualidade do ensino no Brasil, bem como se adaptar aos modelos internacionais de avaliação, ou seja, a OCDE por meio do PISA³.

A consolidação das avaliações aconteceu em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O artigo 9º, inciso VI, afirma que é função da União assegurar o “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;” (BRASIL, 1996, p. 3). Atualmente o exame de avaliação do Ensino Médio é o ENEM que, segundo o site do ministério da educação, no campo de dúvidas frequentes, esse exame se identifica como uma "avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao final do Ensino Médio" (BRASIL, 2017), evidenciando, assim, sua função como avaliação externa para além do acesso ao Ensino Superior.

Como se pode notar, na trajetória escolar no Brasil, já se conta, previsto em lei, com um tipo de avaliação externa, que tem por objetivo melhorar a qualidade do ensino no Brasil. No entanto, Fetzner (2013) aponta que "as propostas avaliativas que pretendem medir o conhecimento por meio de testes padronizados servem para reforçar a ideia de que existem conhecimentos universais a serem aprendidos e formas únicas de demonstração/comprovação de sua *aquisição*." (FETZNER, p.30). E, por esses motivos, intensificam os conceitos de produtividade, competitividade, escola como espaço de preparação para o trabalho, próprios do modelo das pedagogias das competências. A autora ainda alerta que "pensar a escola fora dos padrões OCDE/PISA, implica em pensá-la localmente e socialmente como espaço muito mais importante do que preparar para provas". (FETZNER, 2013, P. 30).

As implicações que as avaliações externas têm sobre a educação, propagadas como aumentadoras da qualidade de ensino, não podem ser ignoradas. Diversos autores

³ OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico; PISA - Programa Internacional de avaliação de estudantes.

discorrem sobre tais influências. Especificamente aqueles que pesquisam sobre o ENEM, concordam que houveram mudanças na gestão das escolas públicas de ensino médio, levando-as a se ajustarem às metas associadas aos resultados nesses exames, a saber: modificar ações em sala de aula e homogeneizar o currículo com hierarquização das disciplinas; a escola como lugar de treinamento e não de aprendizagem; alteração da forma de avaliação local; perda da autonomia; etc. (VIEIRA e VIDAL, 2016; MENEGÃO, 2016; CERQUEIRA, GONZALEZ e BERNARDO, 2016; PEROBA, 2017; entre outros)⁴. Sendo assim, cabe ressaltar que o ENEM, assim como os demais modelos de avaliação de larga escala, afeta significativamente os princípios educacionais como: avaliação, metodologia e currículo.

As mudanças provocadas, levam a um engessamento do currículo, termo utilizado por Fetzner (2012) para explicar quando o currículo é determinado e condicionado às políticas públicas educacionais externas. Segundo a autora "os conteúdos das avaliações vêm condicionando os conteúdos curriculares mínimos causando, dessa forma, uma redução do sentido da escola, visto que, classificam as instituições entre as melhores e piores" (FETZNER, 2013, P. 30), assim, no intento de subir no ranking, as escolas ingressam na investida de métodos e currículos que possam galgar melhores resultados. Dessa forma, a escola se torna uma mercadoria que reflete a lógica do modelo econômico atual, o capital, focada nos resultados sem se importar com processo, transformam alunos em meros repetidores treinados, imobilizados, engessados em padrões determinados como sendo relevantes por esses sistemas de avaliação.

3 Arte nas avaliações externas problematização e silenciamento

Uma das principais críticas, referentes às avaliações externas, reside no fato de que, não há uma distribuição igualitária entre os componentes curriculares, distribuição essa prevista, inclusive, na LDB. Algumas avaliações, como a Prova Brasil que é responsável pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), avalia apenas as disciplinas de português e matemática. Sendo assim, da mesma forma que a organização curricular da

⁴ CERQUEIRA, Leonardo M.; GONZALEZ, Wânia; BERNADO, Elisângela da S. Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 676-692, v. 11, n. 3, set./dez. 2016; PEROBA, Keila C. F. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio "Emir de Macedo Gomes" em Linhares-ES. 2017. 258; PEROBA, Keila C. F. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio "Emir de Macedo Gomes" em Linhares-ES. 2017. 258.

escola, coloca em cena conteúdos escolares hegemônicos enquanto silencia outros, as avaliações externas também assim o fazem. O ENEM, por sua vez, abrange uma gama maior de conteúdos distribuídos por área do conhecimento. Essas, distribuídas de forma igualitária quando se trata do número de questões. Porém Sabino (2018) fez uma análise dos cadernos do ENEM entre os anos de 2011 a 2015 e concluiu que houve desvalorização da Arte em relação às demais áreas de conhecimento. Isso se deu pelo baixo número de questões que abordavam Arte, mesmo que inseridas dentro da área de conhecimentos "linguagens", além da falta de pertinência aos conteúdos específicos. Segundo a autora, a música manifesta-se em maior quantidade de questões, mas estão ligadas à literatura. Considerando isso, a arte visual teve maior abrangência reforçando o que já acontece na disciplina de Arte nas escolas (FILIPAK, 2014). De acordo com a pesquisa realizada por Denise Sabino (2018), apesar de o primeiro modelo do ENEM ser em 1998, somente em 2009, com o chamado novo ENEM, é que se teve a primeira aparição de uma questão de Arte. Isto posto, pode-se concluir que, a disciplina citada sofre com o desprestígio, trazendo resquícios consolidados com a LDB de 1971 quando a Educação Artística perdeu o *status* de disciplina e passou a ser considerada apenas uma atividade. Quando a primeira questão de arte completa sua primeira década, enquanto parte de uma avaliação externa, permeada por toda carga de precarização já mencionada, há, ainda, em vigor a implantação de um currículo nacional que, novamente, trata a arte como costumamos chamar de “perfumaria”, não se pode esperar que haja uma modificação no prestígio ou importância da mesma.

4 Base Nacional Comum Curricular e a perpetuação da dualidade da escola

Também amparada pela LDB, a necessidade de um currículo unificado vem sendo colocada como indispensável e primordial. Conforme já mencionado, há que se avaliar até que ponto os conteúdos contidos nas avaliações externas são determinantes do currículo escolar. De certa forma pode-se pensar que a unificação de um currículo nacional seja de ordem ideológica a fim de perpetuar a dualidade da escola, ou seja, a perpetuação da desigualdade social em âmbito escolar.

Apple (2008) argumenta que a adoção de um currículo e avaliações nacionais, são meras justificativas para entradas ideológicas. Fetzner (2013) corrobora com essa afirmação apontando que a premissa de que partem para o emprego de um currículo nacional é o

discurso da elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente a responsabilização da escola quanto ao seu sucesso ou fracasso, discurso esse pertencente às pedagogias neoliberais que enfatizam o protagonismo do indivíduo e a meritocracia⁵. Conforme anunciava Apple (2008), desde os anos 80, os interesses por um currículo único nacional, pouco se associam à ideia de melhoria das oportunidades de vida das pessoas, e muito se empenham “em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, de família e de escola ideais (p. 68)

O conhecimento oficial é, sempre, um espaço de conflito: discutir currículo implica em perceber cultura e poder em disputa, conceitos e relações de classe, de raça, de gênero e de religião implicados nestas disputas. Assim, “a decisão de definir alguns conhecimentos de grupos como válidos para serem transmitidos às gerações futuras, enquanto que a história e a cultura de outros grupos dificilmente vêm a luz do dia, revela o modo como o poder opera na sociedade” (APPLE, 1999, p. 9)

Nesse contexto, para além da LDB, após a reforma do Ensino Médio que foi realizada por meio de uma Medida Provisória convertida na Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 em, 21 de dezembro do mesmo ano, foi homologada a BNCC, que, em um discurso otimista, pretende nivelar as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017). Muito se tem debatido a respeito da viabilidade da implantação da BNCC no atual contexto que se “configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo governo hodierno (...) sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais”. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p.8)

Alguns autores como Alves (2014) e Macedo (2014) acreditam que a condução da BNCC está sendo influenciada pelas instituições privadas que visam a construção de um novo modelo de regulação, o qual possibilitará o controle daquilo que será ensinado e aprendido. Ao contrário de se garantir uma melhoria da educação, o que teremos é um reforço das desigualdades educacionais, pois, o que a BNCC “tem a oferecer é apenas a tentativa de

⁵ Meritocracia é um sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo.

controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (MACEDO, 2014, p. 1.553).

5 A superficialidade e a precarização da arte e da música na BNCC

Na BNCC, a área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. (BRASIL, 2017, p. 59)

Muitos profissionais da educação na área de Arte, e, por consequência, Música, também têm levantado suas críticas e questionamentos no que concerne a posição dessa disciplina dentro da BNCC. Ao que parece, o referido documento “retira o status de Área de Conhecimento das Linguagens Artísticas como Saber (Arte), atribuindo-lhes apenas o lugar de *Componente Curricular* a serviço do *desenvolvimento de competências* dentro de outra Área denominada então de *Linguagens*”. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p.1)

Há, com essa medida, mais uma investida na precarização da área de arte, uma vez que ela perde, assim como em tempos de ditadura militar, a sua função de disciplina justamente quando se propõe, finalmente, um documento de unificação nacional dos currículos. Por fim, pode-se concluir, que, o entendimento sobre Arte na BNCC é que, a mesma parece estar submissa à ideologia dos grupos dominantes limitando-se, nos currículos escolares, à pura expressão livre, sem a responsabilidade da garantia aos alunos de um ensino de Arte comprometido com a sua formação integral. Dessa forma, eles serão cerceados dos sentidos críticos da Arte e da sociedade. Assim, é inegável a superficialidade do ensino da Arte contida na BNCC o que pode comprometer o conhecimento e a expressão significativa e crítica dos alunos perante o mundo e a sociedade em que vivem.

6 Currículo Integrado e a função social da escola

Na contramão da imposição de modelos unificados de currículo e de avaliações externas, que são ditadores dos modelos educacionais, ainda que a BNCC seja recente, mas responsáveis por formar sujeitos fragmentados, unilaterais, técnicos e produtivos, está o caminho da integração, da politecnicidade e da omnilateralidade. Então:

Se a empresa funciona (dentro de seus parâmetros do que seja funcionar), com base na competitividade, por exemplo, a escola não pode (ou não deveria) tomar este princípio porque, na sua razão de ser, encontra-se o princípio e a necessidade social de que ela trabalhe com e para todos. É o

sentido de trabalhar com e para todos que dá à escola a necessidade de acolher a todos, e, quantos mais ela acolha (especialmente os considerados *mais difíceis, não adequados ou não necessários ao mercado*), mais ela desempenha sua função social. (Fetzner, 2013, p. 17)

Ao se refletir sobre a função social da escola apontada por Fetzner (2013) e com objetivo de superar a lógica, culturalmente apropriada da escola que atende o mercado de trabalho, há que se lançar mão de conceber um modelo de educação para superação do ser humano unilateral pensando em uma formação integral, que, conforme Marx e Engels (1992), defenda a produção do ser humano omnilateral, como uma formação possibilitada pela superação da divisão do trabalho e pela união do trabalho manual e intelectual, por meio da vivência social efetiva e pelo trabalho produtivo. Essa refere-se também à politecnicidade que trata da formação humana integral tendo o entendimento do trabalho na sua perspectiva ontológica e não mercadológica.

A formação integral é um pressuposto com orientações pautadas no trabalho como constituidor da formação humana, como elemento indissociável da mediação do fazer-se humano com a natureza e com as relações sociais. Diante do exposto, o currículo integrado se apresenta com o principal objetivo de reduzir a ideia de educação profissional voltada para a preparação para o trabalho. Nesse sentido, partindo da premissa de uma organização curricular na perspectiva da formação integrada na qual a escola e o trabalho sejam compreendidos como lugares de memória e identidade (CIAVATTA, 2012), pode-se vislumbrar uma vertente na educação superando a lógica do mercado que homogeneiza os sujeitos e hegemoniza os conhecimentos.

De uma forma geral, observa-se que os currículos elaborados e praticados na educação brasileira foram influenciados pelo racionalismo positivista empirista e pelos princípios taylorista fordista de produção. Segundo Marise Ramos (2012) o fundamento da maior parte das organizações curriculares escolares, construídos ao longo do tempo, é multidisciplinar obedecendo, assim, uma lógica de fragmentação do saber. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando aprendizagem ativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas. Em uma perspectiva dialética, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. Como o currículo não pode

compreender o real em sua totalidade, adicionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que o definem, implica definir disciplinas, conteúdos, problemas e projetos que organizam o currículo escolar. (RAMOS, 2012)

7 Arte e música no currículo integrado

A dimensão ontológica do trabalho é o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. “o trabalho é, histórica e socialmente a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos” (p. 3) e afirmam que a arte tem uma utilidade universal humana, da mesma forma que o trabalho e, quando por esse, o ser humano já havia superado todas as funções práticas e utilitárias dos objetos, criou a necessidade de transcender para necessidades de ordem concreto-sensíveis no tocante a objetivação, mas, para expressar suas ideias e sentimentos humanos. Para tanto, há que se pensar em arte como conhecimento e como trabalho e, portanto, deve estar presente na educação escolar dos sujeitos a fim de que os mesmos galguem o direito de uma formação na perspectiva da integração dos conhecimentos, tendo por base a formação politécnica e omnilateral.

Sendo a música uma das dimensões artísticas, também deve ser entendida na relação ontológica do trabalho, assim como a cultura, onde se encontra inserida. Por ter sido desenvolvida social e historicamente, a partir das necessidades humanas, consolidando a existência de um mundo efetivamente humano, a música configura “uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52). Dessa forma, inserida no contexto da educação, a música é formativa e tem caráter emancipatório. Costa (2018) aponta:

A formação por meio da música passa pelo processo de criação, interpretação e apreciação, em que devem ficar evidentes as imposições ideológicas, pois a arte não deve ser isenta dessa contradição. Assim, o importante em um processo de emancipação por meio da música é como está disposto o material musical em relação ao conteúdo social para que o mesmo não sirva como instrumento de imposição ideológica. (p.83)

Ou seja, para que haja a formação humana integral do sujeito, partindo do trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, do sujeito consciente da cidadania e produtor de conhecimentos, é necessário que a música seja entendida e engajada em um processo político-pedagógico entendendo que ela

“transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa”. (QUEIROZ, 2005, p. 49). Isso significa afastar-se das tendências neoliberais das pedagogias das competências que divergem da concepção da formação integral que tem por objetivo a emancipação dos sujeitos para superação a lógica do capital.

A partir daí, entende-se que o papel último da educação musical é dotar os sujeitos de consciência e liberdade a fim de criar necessidades de ordem subjetiva que dê condições para que ele possa produzir suas objetividades, superando, assim, uma concepção de educação musical idealista, para e pela música, mas para e pelo o homem no sentido de promover o acesso aos conhecimentos que se mostraram histórica e socialmente significativos, frutos de um efetivo engajamento humano desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo singular.

8 Considerações Finais

A partir de uma perspectiva crítica sobre avaliação escolar externa e BNCC, que, garantidas por lei, pretendem melhorar a qualidade da Educação Básica, é possível perceber a tentativa perversa de unificar sujeitos que não são singulares. Para tanto, é necessário pensar em uma educação que, garanta o direito ao acesso à universalidade dos conteúdos mas, respeitando sua regionalidade e o saber historicamente acumulado sem hierarquização de disciplinas, e com avaliações de diversas naturezas sendo elas diagnósticas, processuais, formativas, contínuas e, principalmente democráticas. Somente assim, garantidas essas demandas pensando na formação omnilateral dos estudantes, tendo a arte como igualitária no acesso ao conhecimento, apresentando-a como imprescindível à formação omnilateral porque ela, inserida no âmbito pedagógico sem precarização, trabalha em unidades dialéticas fundamentais para um sistema educacional histórico, crítico e universalizado que objetiva a superação das formas de alienação produzidas pelo capitalismo.

Dessa forma, não se pode reduzir a escola a apenas preparação técnica para o mercado de trabalho, nem como treinamento para avaliações de larga escala mas, formar o sujeito que compreenda a dinâmica econômica e social na qual está inserido e com condições de interferir na lógica do capital, bem como, por meio da luta de classe superar o papel que,

por esse sistema, lhe é atribuído. Sendo assim, a arte para além dos meios avaliativos, e para além de um currículo nacional mínimo, tem como função a “luta pela reconstrução do homem, pela sua libertação e humanização, que só pode acontecer no âmbito do social, do coletivo, pelo trabalho livre e criativo, suportado pela técnica historicamente desenvolvida e pelo pleno usufruto estético da arte”. (ROGGENKAMP, 2016, p. 243)

9 Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1464-1479, out/dez 2014.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10a Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A base nacional comum curricular: ensino de arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? UEMS - Campo Grande-MS, Brasil. In: *Anais da III Jornada Brasileira de Educação*. 06 a 08 de Junho de 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/96 e 11.494/07. Brasília, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- COSTA, Cristiano Aparecido da. Educação Estética e Música- Possibilidades para o Currículo Integrado. In: *Revista Interlúdio* - Ano 6, n. 10 – 2018
- FETZNER, Andréa R. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. In: *Revista Educação em Foco*. UFJF, 2013. p. 13-33. <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-011.pdf>
- FILIPAK, R. Política Pública em Educação Musical: uma survey sobre os rumos da implementação da Lei 11.769/08 no município de Palmeira-Pr. Dissertação de Mestrado. UFPR, Curitiba, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555 out/dez 2014.
- MARIA CIAVATTA. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: *Ensino médio integrado, concepções e contradições*. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83.

MARISE RAMOS. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: *Ensino médio integrado, concepções e contradições*. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107.

MENEGÃO, Rita de C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente*. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

ROGGENKAMP, Carla Irene. O Estado E O Ensino Da Arte: Reflexões A Partir Das Concepções Estéticas De Lukács. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2013, Maringá-PR. Anais. p. 1 a 17.