

# **Currículo de Música na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Em debate**

## ***GTE 02 - Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas***

*Eliete Vasconcelos Gonçalves<sup>1</sup>*  
*UFRJ e UC*  
*elietevg@gmail.com*

*Anderson Carmo de Carvalho<sup>2</sup>*  
*UNIRIO*  
*anderson0carmo@gmail.com*

*Noemi de Almeida Góes Teixeira<sup>3</sup>*  
*UNIRIO*  
*noemi.teixeira83@gmail.com*

**Resumo:** O trabalho que aqui se escreve tem por objetivo debater o Currículo Carioca de música das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro a partir da perspectiva de estudos de mestrado e doutorado que estão sendo realizados por seus autores. O documento é diretriz às práticas de professores de música na rede. Através dele é possível se observar os conceitos e concepções acerca do ensino de música em uma cidade inteiramente rica de diversidade e expressiva cultura musical. A análise do documento será realizada, em especial, a partir dos estudos do currículo de Thomas Popkewitz, Ivor Goodson e Cecília Cavaliere França. Nosso objetivo é descrever e analisar o manuscrito através de reflexão teórica tendo os temas currículo e Educação Musical como eixo. Além disso, apontar paralelos e paradoxos entre o descrito curricular e a prática por nós presenciada. Assim, buscamos dialogar com essa matéria que se apresenta enquanto política pública na maior rede de educação pública da América Latina, a Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** Educação musical; currículo; BNCC; orientações curriculares.

## **Introdução**

O currículo escolar é um conjunto de ações que constituem o pensar e o fazer educativo. Ele é norteador das políticas educacionais que nos regem e que representam/espelham como pensamos o mundo, a educação e o trabalho. Para além de um documento escrito, o currículo também se oculta nas suas formas de se representar, ou seja, ele se desenvolve com um objetivo, mas oculta políticas que ficam subordinadas a uma leitura

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (UFRJ); Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra)

<sup>2</sup> Doutorando PPGM-UNIRIO. Bolsista Capes

<sup>3</sup> Mestranda PPGM- UNIRIO. Bolsista Capes

que deve ser realizada através das entrelinhas. O currículo é muito mais do que um documento e possui determinações visíveis e ocultas (LOPES; MACEDO, 2011).

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, derivada das palavras *cursus* e *currere*. Na Roma antiga, a soma das honras (*cursus honorum*) que o cidadão acumulava de cargos eletivos e judiciais, desde vereador à cônsul. Ou seja, representava a ordenação de um percurso formativo. De forma mais substantiva, hoje o currículo representa dois diferentes contextos. O primeiro é a representação que a própria história da palavra descreve, o currículo como um descritor histórico dos saberes adquiridos por alguém durante sua vida (*curriculum vitae*). Em segundo, e o que mais nos importa nesse trabalho, é o currículo como modelo formativo no sentido de construtor da carreira de um estudante. O que o aluno deverá aprender para então estar associado a uma determinada sociedade, ganhar méritos e cargos, se inserir no trabalho e no ambiente sociocultural do qual se ocupa. O currículo a ser lecionado, uma seleção de conhecimentos organizados que buscam regular as práticas didáticas que se desenvolvem na formação de um sujeito (SACRISTÁN, 2010).

Dito isso, a redação desse artigo tem por objetivo, mais do que dar luz, mas colocar em debate um documento que representa a política pública de ensino de música em uma das maiores capitais do Brasil, o Rio de Janeiro. A cidade do Samba, da Bossa Nova, do Funk, do carnaval e de ampla recepção de culturas musicais de várias partes do mundo. O documento chama-se “Currículo Carioca” (2020) e permeia todas as disciplinas elencadas do currículo formal da rede de escolas da SME-RJ. Dentre elas: a música. Nossa pretensão, longe de ser um apanhado de palavras condenatórias sobre o que está escrito, ou mesmo referenciar-se a personagens (diretos ou indiretos) responsáveis por sua elaboração, é examinar e argumentar, junto à comunidade acadêmica, um documento que está em permanente transformação. Portanto, pensar junto, a partir de uma pesquisa bibliográfica que trança por meio de fios e teias, caminhos para destrinchar os saberes nele incluso e poder discorrer sobre a vida prática na qual ele incide, descrevendo os ajustes que parecem ser necessários entre o ideal e o real.

## **Currículo e escola**

A relevância atribuída às disciplinas escolares pode ser apreendida de diversas formas, nomeadamente através da transformação do seu lugar no currículo oficial. Olhar para essas mudanças nos permite perceber que nenhuma disciplina é um corpo fixo e imutável; é,

antes, um artefato com significado social e histórico (GOODSON, 2018), que se constrói e reconstrói, agregando e desagregando conhecimentos, orientando-se por fins que vão variando. Acontece que essa construção e reconstrução não se faz à margem do contexto político no qual a instituição Escola está integrada. Os diversos acontecimentos em torno da organização curricular escolar fazem parte dessa história. E é a partir desses movimentos de disputa de construções e desconstruções que os conhecimentos vão sendo significados e naturalizados.

Dessa forma, o processo de seleção e organização do conhecimento escolar, longe de ser um inocente processo epistemológico de educadores ou acadêmicos, que deduzem o que melhor convém ensinar as crianças, jovens e adultos, faz parte de um processo de fabricação social do currículo que perpassa por:

determinantes sociais menos “nobres” ou menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 2018, p. 8)<sup>4</sup>.

O currículo é resultado de uma disputa de hierarquia e poder. Conforme afirma Silva (*apud* GOODSON, 1998, p. 10): “...É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (*apud* GOODSON, 1998, p. 10). Assim, compreender o Currículo Carioca de Música (2020) na SME percorre compreender as disputas e os movimento políticos de estabilidades e instabilidades da disciplina Música na escola, que contribuíram para o desenvolvimento do seu currículo e o local onde está inserida atualmente, numa posição subalternizada (GONÇALVES, 2021).

Para pensar como este currículo tem se constituído, partimos de uma compreensão que as reformas educacionais não são o resultado de uma sequência de acontecimentos e/ou da convicção de certos indivíduos. Assumimos que as políticas de currículo devem ser percebidas a partir de um movimento cíclico, de modo complexo e menos verticalizado, onde participam diferentes textos e sujeitos, em variados contextos que produzem, reconstroem e traduzem tais políticas (POPKEWITZ, 1997).

---

<sup>4</sup> A fala citada é do Ph. D. Tomaz Tadeu da Silva e está na introdução do livro de Goodson (2008).

Como dito na introdução, os pensamentos em torno do currículo escolar nos últimos anos têm recebido uma maior atenção e ganhado força nas discussões sobre a escola. Desde a década de 1980, um intenso debate em torno da construção de uma referência curricular nacional e comum no Brasil emerge, ganhando força na década seguinte a partir da produção de textos de política, como a Constituição de 1988 e o Plano Decenal de Educação para Todos 1993 – 2003. Desde então, outros documentos vêm se constituindo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1990 e décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora estes documentos tenham sido produzidos em espaços tempo históricos diferentes, observamos que ambos emergem em meio a formas de pensar uma educação que busca equidade e qualidade associada a constituição de um currículo nacional e comum para a educação básica, e para a formação de professores.

A BNCC traz em seu conteúdo uma forte ênfase para a busca pela qualidade na educação, conforme aponta seu texto: “(...) espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. (BRASIL, 2019, p. 8). Nessa articulação, o documento pretende não só orientar a escola nessa busca pela qualidade, mas assumir uma centralidade de política do conhecimento oficial, passando a regular as possibilidades enunciativas acerca do currículo, como também dos materiais didáticos, das avaliações e da formação de professores. Dentro dessa perspectiva, os mecanismos de avaliação escolar, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, acabam assumindo forte impacto, na organização disciplinar, no professor na sala de aula e na sua conduta.

[...] o discurso da qualidade pela via do Ideb busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional. (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

O documento também propõe determinar quais conhecimentos são mais relevantes ou essenciais:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 7).

É importante ressaltar que as reformas e políticas inspiradas na constituição de uma Base Nacional Comum Curricular de um país continental e diverso, mascaradas por esses ideais de “direito à educação” e ao “aprendizado para todos”, podem acabar por ameaçar a democraticidade e autonomia da escola pública. A partir do argumento de que professores e estudantes são criadores de conhecimento, tecendo redes de saberes científicas, essas políticas são capazes de aumentar o controle do trabalho docente, engessando a autonomia dos currículos e, como consequência, empobrecendo, reduzindo e asfixiando as conversas complicadas que são os currículos nas escolas (MASKE; SÜSSEKIND, 2020).

Desde que a BNCC foi homologada, diversos movimentos foram desencadeados, como mudanças na oferta de disciplinas da formação dos alunos das licenciaturas, discussões, pesquisas de pós-graduação, na formação continuada, na revisão das matrizes de avaliação dos exames oficiais e concursos (FRANÇA, 2020). Também no meio editorial, com a produção de novos materiais didáticos e jogos pedagógicos, também para atender a educação infantil e ao ensino médio, que foram contemplados no documento. Não dispares a outros movimentos pelo país, na SME-RJ, a nova BNCC culminou em discussões entre os professores de diversas áreas e também de docentes de música. A ideia era formular um novo documento orientador para o ensino da disciplina: o Currículo Carioca de Música. Nessa tentativa de buscar traduzir o documento para a sala de aula e para suas diversas realidades, ocorreram movimentos de debates e consultas sobre as modificações do documento, perfazendo adequações nos projetos pedagógicos como um todo.

### **Currículo Carioca de Música**

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017. Nos anos seguintes, a SME-RJ, como dito, promoveu encontros para debates e formações em todas as Coordenadorias Regionais de Educação, sendo implementado em 2020. Vale-nos ressaltar que, anterior ao currículo atual, o documento de referência que a rede disponibilizava para a organização das disciplinas, se chamava Orientação Curricular.

A BNCC apresenta no Ensino Fundamental o componente curricular Arte, centrado em quatro linguagens: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música. Cada linguagem constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades relacionados às seis dimensões do conhecimento, criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas referências integram o componente curricular Artes (BRASIL, 2018).

A política educacional da Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro apresenta em sua composição para o Ensino Fundamental três linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música). Embora não consigam estar concomitantes em todas as unidades escolares devido à polivalência do ensino das artes e ao quantitativo de professores especialistas que possuem na rede atuando nessas áreas, essas disciplinas possuem currículos e habilidades específicas, podendo dialogar com outras áreas de conhecimento.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2018, p. 193).

Entendendo que o conhecimento musical é construído a partir dos contextos culturais de cada grupo ou sociedade, e que a Música como uma forma de Arte está inserida em todos os povos e culturas, a elaboração do Currículo Carioca de Música se organiza em alguns pressupostos e diretrizes.

A partir de pesquisas acerca do desenvolvimento musical, a música, como uma forma de discurso simbólico, pode ser compreendida como que constituída por quatro elementos (ou etapas) material sonoro, caracterização expressiva, forma e valor. Tais elementos apresentam-se de forma cíclica e cumulativa no musical articulando-se a aspectos do processo da construção do conhecimento musical, num gradiente que vai do subjetivo ao objetivo, da razão à emoção, da intuição à capacidade analítica. Tais elementos contribuem para a organização do trabalho pedagógico na medida que, ao articularem-se às dimensões do conhecimento artístico, potencializa inúmeras formas de trabalho pedagógico musical. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 3).

O documento se estrutura em três ciclos de aprendizagens: Do 1º ao 3º ano; do 4º ao 6º ano; do 7º ao 9º ano. Cada ciclo é composto por três eixos que abordam habilidades e objetos de aprendizagem, divididos em diferentes níveis da experiência musical, Escuta musical e Reflexão, Composição e Criação Musical, e Performance e Execução Musical. A abordagem teórica e a fundamentação nos eixos norteadores são oriundas da abordagem de França e Swanwick (2002), que descrevem o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical, Materiais Sonoros, Caracterização Expressiva, Forma e Valor. O modelo Espiral de Desenvolvimento Musical<sup>5</sup> é apresentado no documento destacando a sua natureza cíclica e cumulativa (RIO DE JANEIRO, 2020, p.8).

Dentro da estrutura da SME/RJ, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) estão inseridas no percurso de aprendizagem dos alunos e alunas da rede. No entanto, não se tem a garantia de que todos os alunos e todas as alunas tenham acesso às três Linguagens Artísticas em todos os anos de escolaridade. Os currículos dessas áreas não possuem comportamentos de entrada e saída conforme as outras disciplinas, pois não há uma transição coordenada entre uma linguagem artística e outra, visto que são específicas e, ao mesmo tempo, interdependentes na construção de seus saberes. Durante seu percurso de aprendizagem, até sua conclusão do ensino fundamental, um aluno pode ter aulas de Artes Visuais até o 5º ano (quinto ano) e, depois, ter mais 4 (quatro) anos de Música. Uma aluna que, porventura, precise transferir-se para, por exemplo, mais de três unidades escolares diferentes, poderá ter, ao longo de seu percurso de aprendizagem, experiências com até três Linguagens Artísticas distintas, sem que essa transição esteja coordenada entre as disciplinas.

O documento aponta algumas considerações sobre a avaliação em música como assumir um caráter processual, formativo e participativo, buscando diagnosticar as potencialidades dos alunos e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. Ainda mais, o Currículo Carioca de Música (2020), pontua a necessidade da flexibilização e autonomia do professor para situar seu aluno no interior do planejamento curricular, especialmente quando não há garantia da continuidade da disciplina no decorrer do segmento de ensino.

---

<sup>5</sup> Esse modelo de pensamento educacional é uma proposta psicogênica formulada por SWANWICK e TILLMAN (1986), baseado na psicogênese piagetiana.

## **Currículo: entre o real e o ideal**

O currículo como aqui é discutido não pode deixar de ser evidenciado pela perspectiva de que esse artigo é escrito por três professores de música dessa rede de educação. Há alguns apontamentos possíveis de serem observados na realização do currículo escrito, em contraponto ao currículo praticado e delineado nas diversas realidades de uma grande metrópole. Alguns pontos são favoráveis de serem pensados para entender os desafios passados entre a barreira do que está escrito, ao que está sendo vivido entre os professores de música.

O Currículo Carioca de Música (2020), repensado a partir da BNCC, conforme sinalizamos, passa por um longo caminho até chegar à sala de aula. Desde a discussão dos professores para tentar traduzir o seu texto em práticas pedagógicas, passando pela realidade de cada escola, seus espaços e possibilidades, o quantitativo de alunos, o perfil da turma e entre outros aspectos. Assim, há uma distância entre o documento oficial de Brasília e o que é realizado nos quatro cantos do Brasil.

Portanto, para pensar alguns fatores essenciais entre o ideal e o real, ponderamos alguns itens, de nossa experiência, para pensar o tema junto à comunidade acadêmica, sem que essas ponderações possam representar julgamentos, mas sim aspectos reflexivos para possibilitar o debate.

- Observamos que, apesar da música não ser uma disciplina obrigatória, mas uma possibilidade entre as linguagens artísticas (BRASIL, 2016), no município do Rio de Janeiro existe uma escola vocacionada para música, a Escola Municipal de Aplicação Carioca – Ginásio do Samba (GONÇALVES, 2017). Há também espaços de convivência musical como os Núcleos de Arte. Há também o FECEM <sup>6</sup>, que anualmente produz atividade cultural realizada pelos próprios alunos. A rede também recebe, em alguns períodos, projetos de extensão para a prática de ensino de música. Porém, esses projetos não possuem continuidade por conta de políticas internas, as trocas partidárias eleitorais e outros;

- A rede de uma cidade grande como o Rio de Janeiro recebe alunos oriundos de várias partes do Brasil. Com isso, tratar de diversidade é algo positivo ao fazer de qualquer professor dentro da rede. Não poucas vezes, recebemos alunos de outros Estados, trazendo sotaques, novas ideias musicais e experiências com outros professores de música. Também, é

---

<sup>6</sup> Festival da Canção das Escolas Municipais. Ver em <https://www.youtube.com/watch?v=TCHxh6-2L0>.



possível evidenciar que crianças e jovens cariocas são influenciados pelas múltiplas redes culturais que a sociedade moderna propõe, como por exemplo significativas diversidades de eventos culturais locais, redes variadas de comunicação e a internet;

- Outra característica da rede que requer atenção é a respeito da manutenção de material para aulas de música ou mesmo a obtenção desse material específico. Há um paradigma observado por nós sobre esse assunto na secretaria: a obtenção de materiais para aula de música é uma disputa. Ao chegar em uma escola da prefeitura da cidade, não é certo que haja instrumentos no inventário escolar, fazendo com que o professor tenha que providenciar seu próprio material de trabalho. Além disso, cabe salientar que não é possível solicitar que alunos da rede pública comprem qualquer material de ordem pedagógica, por isso, a única forma de obter um material unitário para cada aluno, ou mesmo para o professor, advém de uma decisão da gestão escolar e a verba que esta recebe. Há de se ponderar, que um material comprado por uma escola, fica nessa escola. Portanto, para alguns gestores fica a dúvida se esse material será utilizado em outros anos, já que os professores podem mover-se entre as escolas. Sendo assim, uma escola que adquiriu violões, pode receber em outro ano uma professora de artes cênicas que não utilizará o mesmo material. Então, para esses docentes (gestores), a partir de nossa experiência, a compra de materiais precisa ser conquistada;

- A Arquitetura das escolas não foi projetada para execução de aulas de música. Nem a escola no contexto físico, nem mesmo a escola na perspectiva conceitual. A ideia de um espaço para aulas de música não foi operada nos projetos arquitetônicos antigos ou novos. As novas escolas da prefeitura e suas arquiteturas estão distantes de serem adequadas à realidade de uma aula com sonoridades. Há nesses novos espaços pequenos auditórios que podem servir como espaços para aulas de música. Porém, o espaço de um auditório é um espaço de utilização coletiva que não pode ser exclusivo para isso.

- Também é possível observar que a música ocupa um lugar subalternizado frente a outros componentes curriculares de maior prestígio, e isso tem um papel importante na definição dos currículos escolares. Dentre os diversos motivos que podem ocasionar tais fatores, escolhemos aqui três para debater: (1) as políticas públicas para a disciplina de música no Brasil possuem uma instabilidade de fixação. Durante o século XX e início do XXI, a disciplina de música foi intermitente nas bases curriculares do país (GONÇALVES, 2021); (2) As avaliações nacionais determinam quais conhecimentos deverão ser indispensáveis na escola

(FERREIRA; SANTOS, 2020); (3) a polivalência do ensino das artes é um paradigma incômodo e contraditório ao conhecimento específico de cada área do Componente Curricular Artes (GONÇALVES, 2021; LIMA, 2020; OLIVEIRA; PENNA, 2019). As universidades, por exemplo, em sua maioria, não mais lecionam o ensino de polivalência das artes, sendo o professor de música um profissional que ainda divide esse tema com outros. De fato, existem avanços na SME-RJ com relação a outros municípios e Estados, posto que seu concurso é especificado por área de atuação (prova específica para cada área das artes). Cada área possui um grupo de vagas preenchidas para cada disciplina: música, artes visuais e artes cênicas.

- Também apontando a diversidade de propostas, sistematizações e pedagogias que envolvem o fazer musical, reconhecemos a pluralidade desses métodos e de pensadores importantes que nos permitem contemplar variadas formas para se pensar música dentro da escola, tal qual a argentina Violeta de Gainza, o brasileiro Gazzi de Sá, o canadense Murray Schaeffer, o alemão naturalizado brasileiro Hans-Joachim Koellreutter, para citar apenas alguns nomes de uma infinidade de possibilidades. No entanto, desde a sua primeira publicação, em 2013, o documento norteador da SME-RJ para música, que passou por outras duas revisões (2016, 2018) até a atual versão de 2020, contempla apenas o educador britânico Keith Swanwick em seu texto. As teorias da cognição, que foram fortemente divulgadas na década de 1990 a partir da proposta da competência cognitiva nas teorias de Piaget, onde a construção do conhecimento se dá pela assimilação e acomodação, foram fortemente influenciadoras na obra de Swanwick sobre a teoria sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes. Essa teoria vem norteando o conteúdo do documento curricular de música da SME-RJ que propõe uma organização de conteúdo dos diversos anos escolares fundamentada por etapas de aprendizado, como em uma espiral (SWANWICK, 2003). De igual forma, a BNCC reafirma a teoria piagetiana enquanto propõe em seu texto que o aluno deve “aprender a aprender”. Dessa forma, ao propor que o estudante acione conhecimentos já estabelecidos para seguir aprendendo, volta-se um olhar da condição de aprendizagem centrada no sujeito e na sua relação e adaptação ao mundo, mas negligenciando a importância da memória, do passado e de uma formação voltada para a crítica, reflexão e autodeterminação (SILVA, 2008; LIMA, 2020).

- O Currículo Carioca de Música, em sua tentativa de traduzir a BNCC para a realidade escolar carioca, se apropria de seus códigos para tentar organizar ou sistematizar o conhecimento em sala de aula. No entanto, cada um dos seus descritores das matrizes ou

habilidades, compreende um mundo de possibilidades que já perpassa, por si só, todos os objetos de conhecimento que o documento pretende organizar. Assim, ambos documentos acabam por ser “um arranjo possível<sup>7</sup>”, para tentar transformar essa prática plural e ampla que compreende o Brasil, em documento.

## **Apontamentos finais**

Tratar de ensino de música e caminhos possíveis para seus aprendizados vem sendo uma frente de batalha para professores de música. De fato, as políticas públicas não favorecem de forma consistente a área. Também ponderamos que esses escritos não possuem como motivador a atitude condenatória dos agentes públicos responsáveis pelo documento, sejam eles os eleitos pelo povo, nem mesmo os funcionários públicos que se esforçaram para atingir a qualidade em educação em meio a tantos desafios de uma cidade diversa, colorida e vívida de culturas diferentes. Longe de estarmos no papel de juízes, habitamos nesse trabalho o espaço de observação e criticidade ao texto e suas entrelinhas. O que há de velado entre as linhas digitadas entre políticas, equidade e justiça. É possível grafar um currículo justo para uma cidade tão complexa? A resposta a essa pergunta perpassa anos de história da educação, disputas, discursos consolidados, formação de professores, projetos políticos pedagógicos, ou seja, não é uma resposta fácil de se chegar.

Levantar essas questões se torna importante para se pensar que tipo de currículo tem se formado nas escolas do Rio de Janeiro e que tipo de música tem ressoado das escolas públicas. A forma como lidamos com a música fora do espaço escolar está totalmente vinculado à forma como ela é vista dentro da escola. Os discursos produzidos sobre a educação musical e o seu fazer, bem como a sua inserção no currículo, tem se constituído perpassando por esses lugares e diálogos que se organizam nos espaços institucionais e não institucionais. Como professores regidos por esses escritos, sabemos que o currículo é muito mais que um documento, mas uma forma de encarar e praticar a educação musical.

## **Referências**

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

---

<sup>7</sup> Conforme nomenclatura utilizada por França (2020) para sinalizar o próprio texto da BNCC (2018) que assim se declara pelo menos em dez momentos diferentes (p. 86, 197, 222 etc.).

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Brasil. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

FERREIRA, André; SANTOS, Marcia. Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 1-242, jan./abr. 2020.

FRANÇA, Cecília C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? *Música na Educação Básica*, v. 10, n. 12, 2020.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526> Acesso em: 29 jul. 2021.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Eliete. Música em foco: Ginásio Experimental do Samba, um novo modelo de educação no Rio de Janeiro. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES. Disponível em: [http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sudeste/regional\\_sudeste/paper/view/941](http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/941) . Acesso em: 03 de ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem discursiva para a história da educação musical no Brasil. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14., 2021, Lisboa. *Anais...* Lisboa: 2021. p. 2889-2904.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. *Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC Arte do Ensino Fundamental nos diz?* 2020. Dissertação (Mestrado) – PPG em Artes, Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, São Paulo, 2020.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASKE, J.; SÜSSEKIND, M. L. Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. *Revista em Aberto: Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente*, v. 33, n. 107, p. 173-190, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.7, n.2, p.1-28, 2019.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Carioca: Música*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268551/MUSICA.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SACRISTÁN, José G. Introdução: a função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, José G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, p.305-339, 1986.

VOSS, D. M. S.; GARCIA, M. M. A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 391-412, abr./ jun., 2014.