

Contrapontos epistemológicos entre as concepções do conhecimento de arte na BNCC e propostas arte-educativas

Epistemological Contrasts between Conceptions of Knowledge in Art in the Brazilian National Common Core (BNCC) and art-educative proposals

Cassiano Lima da Silveira Santos¹ 

professorcassianolima@gmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes¹ 

¹ Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

ARTIGO CIENTÍFICO

Editor de Seção: Fernandp Chaib

Editor de Layout: Fernando Chaib

Licença: "CC by 4.0"

Data de submissão: 08 out 2024

Data final de aprovação: 09 nov 2024

Data de publicação: 02 jan 2024

DOI: <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2025.55188>

RESUMO: O presente artigo, recorte de uma tese de doutorado sobre/de Educação Musical escolar, tem por objetivo analisar criticamente os contrapontos entre abordagens pedagógico-musicais — Triangular, a C(L)A(S)P e o *Orff-Schulwerk* — e as proposições de um trecho dissertativo da BNCC e do Currículo Paulista para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, denominado "Dimensões do Conhecimento" (criação e expressão; estesia e fruição; crítica e reflexão). Nesse sentido, realizamos uma revisão bibliográfica das principais publicações sobre as abordagens arte-educativas mencionadas, a fim de discutir qualitativamente os condicionamentos de currículos oficiais que negligenciam lutas e embates historicamente debatidos por agentes especializados. Concluímos, assim, que propostas arte-educativas amplamente difundidas, como as abordadas em nossa revisão, oferecem concepções que atribuem à Educação Musical escolar características identitárias, (re)significadas e negociadas coletivamente, perpassando a normativa estadual que propõe um ensino ambíguo, sem abranger discussões específicas das linguagens artísticas, e que tende a ser meramente voltado a uma educação estética e individualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Currículo Paulista; Orff-Schulwerk; Abordagem Triangular; C(L)A(S)P.

ABSTRACT: This article, a segment of a doctoral thesis on Music Education, aims to analyze the counterpoints between pedagogical-musical approaches — Triangular, C(L)A(S)P, and *Orff-Schulwerk* — and the propositions of a section of São Paulo's Arts Common Core Curriculum for Elementary Education, titled "Dimensions of Knowledge" (creation and expression; aesthetics and fruition; criticism and reflection). It was conducted a literature review of the main publications on the aforementioned arts-education approaches in order to qualitatively discuss the constraints of an official curriculum that neglects struggles and debates historically discussed by specialists. We conclude that widely disseminated arts-education proposals, such as those covered in our review, offer conceptions that attribute identity, (re)signified and collectively negotiated characteristics to school Music Education, going beyond the state normative that proposes an ambiguous education, which does not encompass the specific discussions of artistic languages and tends to be merely focused on an individualistic aesthetic education.

KEYWORDS: Music Education; São Paulo Curricula; Orff-Schulwerk; Triangular Approach; C(L)A(S)P.



1. Introdução e percurso metodológico

O presente artigo se caracteriza como recorte de uma tese de doutorado sobre/de “Educação Musical escolar” (Santos, 2024), apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Intitulada “Currículos (re)significados por professores de Música: saberes e reflexões docentes em contraponto às Dimensões do Conhecimento Artístico da BNCC” (Santos, 2024), a investigação se desenvolveu junto a professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – vinculados à Rede Municipal de Ensino de Franca-SP – considerando que os saberes, concepções, realidades escolares e histórias docentes constituem (re)significações que perpassam desmerecimentos prescritivos advindos das proposições de um trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Paulista para “Arte” no Ensino Fundamental – nomeado como “Dimensões do Conhecimento”.

Nesse sentido, como parte relevante do embasamento teórico/conceitual que foi discutido no trabalho em campo, centralizamos neste artigo um recorte que objetiva analisar os contrapontos entre abordagens arte-educativas e pedagógico-musicais — Triangular, a C(L)A(S)P e o *Orff-Schulwerk* — e as proposições do referido trecho das “Dimensões do Conhecimento” (criação e expressão; estesia e fruição; crítica e reflexão) apresentado pela BNCC e Currículo Paulista. Realizamos uma revisão bibliográfica das principais publicações sobre as abordagens arte-educativas mencionadas, a fim de discutir qualitativamente os condicionamentos de um currículo oficial que negligencia lutas e embates historicamente debatidos por agentes especializados.

Publicado em agosto de 2019, o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) é uma normativa curricular estadual que se desenvolve à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e, conceitualmente, tem como prerrogativa o aglutinamento epistemológico e cultural a partir das produções de saberes advindas das escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. Especificamente para o componente curricular “Arte”, a normativa estadual apresenta, de fato, alguns elementos mais bem desenvolvidos em relação à base nacional, conforme abordaremos em nosso texto. Entretanto, esta política retoma um trecho dissertativo nomeado como “Dimensões do Conhecimento” (criação e expressão; estesia e fruição; crítica e reflexão), referenciado, nas concepções de Del-Ben e Pereira (2019) e Pereira e Loponte (2019), como uma proposição descontextualizada, sem relação explícita entre suas concepções e os objetos de conhecimentos e habilidades que “podem” ser materializados nas práticas cotidianas da escola. Ademais, desconsidera as especificidades de cada linguagem artística ao não abordar possíveis contextos de uma Educação Musical escolar já discutida coletivamente no Brasil. E, por fim, possui um caráter ligado à individualidade, experiência estética e à sensibilidade, desconstituindo o caráter social, coletivo e político da Música. Consideramos, assim, proposições de saberes artísticos que podem apresentar sentidos com maior potencial para a (re)construção de outras (re)significações curriculares para a “Música” como disciplina escolar no Ensino Fundamental.

Primeiramente, destacamos alguns diálogos com a Abordagem Triangular – relevante proposta sistematizada pela arte-educadora e pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa diante de uma

série de inspirações e concepções educacionais que, entrelaçadas com as ideias de John Dewey e Paulo Freire, caminha contrariamente a um ensino de arte instrumental/utilitarista, descontextualizado histórica e culturalmente e alienado à leitura crítica e compreensão do mundo-da-vida dos estudantes. A Abordagem Triangular aparece neste artigo como fundamentação crítica às “Dimensões do Conhecimento” em “Arte”, ainda que Ana Mae Barbosa tenha tecido severas críticas à apropriação de suas ideias, de forma não contextualizada e parcial, e à utilização de sua proposta como organizadora de conteúdos disciplinares segmentados, e não como base no fazer e na prática artística escolar (Barbosa, 2014; Barbosa, 2015). Para tanto, seguimos uma linha temporal e conceitual compartilhada pela própria pesquisadora, na qual as proposições desta abordagem apresentam-se pelos livros *A imagem no Ensino da Arte* (Barbosa, 2014), originalmente publicado em 1991, *Tópicos utópicos* (Barbosa, 1998), e, por fim, *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*, que apresenta um conjunto de artigos e pesquisas sobre ela no âmbito da Educação Básica (Barbosa; Cunha, 2010).

Ana Mae Barbosa é uma pesquisadora brasileira e professora aposentada da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), considerada um dos maiores nomes da Arte-Educação no país e responsável por sistematizar a denominada “Abordagem Triangular” – proposta pedagógica imaginada como um organismo articulado pela interdependência entre a leitura crítica, a contextualização e a produção artística, realizada a partir do diálogo entre professores e estudantes. Essa abordagem emerge no contexto do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983 (única edição do evento, dedicada aos professores de “Educação Artística”) e desenvolve-se, inicialmente, durante a gestão da educadora e pesquisadora no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo entre os anos de 1987 e 1993, conforme descrito pela própria professora:

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que no ensino da arte surgiu no Brasil a abordagem que ficou conhecida como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), mas cujo processo se iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983 (Barbosa, 2014, 26).

Para suas concepções, a pesquisadora baseia-se nas reflexões suscitadas pelo filósofo norte-americano John Dewey e, principalmente, no pensamento do patrono da educação brasileira, o professor e pesquisador Paulo Freire. A partir de Dewey, destaca-se o campo da materialidade e da experiência prático-artística sem deixar de acrescentar – contrariamente à má interpretação da comunidade arte-educacional brasileira – a interligação com contextos sociais, culturais e históricos. Nesse sentido, a prática artística deve vir acompanhada de símbolos herdados culturalmente, constituindo uma experiência representativa/simbólica ampliada e enriquecida, integrando o que se observa e o que se cria com aquilo que vai além da experiência comum e instantânea. Ao campo Freireano, a “Abordagem Triangular” dedica a ideia de contextualização

histórica como promoção de sentido de pertencimento a uma cultura ou comunidade. Além disso, destaca a leitura crítica do contexto e da prática artística como caminho para o desenvolvimento de um olhar ativo sobre o mundo, ao encontro de uma pedagogia problematizadora que busca, questiona e descobre (Barbosa, 2014; Barbosa, 2015).

Ademais, utilizamo-nos de embasamentos mais estreitos e relacionados com a área da Educação Musical, objetivando diálogos com as concepções suscitadas pela Abordagem Triangular e por Ana Mae Barbosa, uma vez que a autora desenvolveu pesquisas majoritariamente na área das Artes Visuais. Para determinado fim, adentramos nos trabalhos do professor e pesquisador inglês Keith Swanwick e em quatro de suas publicações mais difundidas: *A Basis for Music Education* (Swanwick, 1979); *Música, Mente e Educação* (Swanwick, 2014), livro publicado em língua inglesa no ano de 1988 e traduzido para o português em 2014; *Teaching Music Musically* (Swanwick, 1999), que conta com uma versão traduzida para língua portuguesa, mas não consultada por este trabalho¹; e *A Developing Discourse in Music Education: the selected works of Keith Swanwick* (Swanwick, 2016), que se apresenta como uma coletânea de artigos do autor, publicados entre 1989 e 1999. Dentre suas teorizações mais relevantes, uma se destaca a fim de permitir e facilitar o acesso dos estudantes à “experiência musical” por meio do que se desenvolve em sala de aula. Seria a denominada abordagem “C(L)A(S)P”², que apresenta possibilidades que podem ser desdobradas de forma integrada pelas mais diversas práticas pedagógico-musicais – tendo a composição, apreciação e interpretação como principais focos –, envolvendo-se por elementos importantes, como a literatura musical e a técnica. Swanwick desenvolveu uma série de teorizações e pesquisas no campo da Educação Musical na Educação Básica, discutindo-a a partir de fundamentações nos campos da Filosofia, Sociologia e Psicologia, sendo uma referência nas tratativas contemporâneas sobre desenvolvimento, valor cognitivo e conhecimento musical (Swanwick, 1979; Costa, 2010).

Ainda neste diálogo com a Educação Musical, elencamos a abordagem *Orff-Schulwerk*, uma proposta imaginada pelos compositores e educadores alemães Carl Orff e Gunild Keetman, que alia as “aprendências” musicais/corporais às experiências e culturas da criança, em uma unidade artística e, consequentemente, pedagógica, chamada de “Música Elementar” – concepção que considera indissociável a ligação entre música, oralidade/literatura/palavra, dança/movimento e criação/improvisação. Trata-se de uma propositiva que vincula o “fazer musical” com o contexto histórico/social/cultural da criança, com as possibilidades de negociação de sentidos e (re)construções em grupo, e com abertura para as tomadas de decisão e o protagonismo dos estudantes (Hartmann, 2021). Sendo uma proposição calcada na experiência prática, a abordagem *Orff-Schulwerk* considera a (re)significação das crianças em suas próprias realidades e a partir do(s) conhecimento(s) e cultura(s) histórica e socialmente construídos, constituindo,

¹ “Ensinando Música Musicalmente” dá nome à tradução para língua portuguesa deste livro de Keith Swanwick. Publicado inicialmente pela Editora Moderna, em 2003, a partir do trabalho das professoras Alda Oliveira e Cristina Tourinho.

² C – Composição; (L) – Literatura musical; A – Apreciação; (S) – Técnica; e P – Interpretação (Swanwick, 1979, tradução nossa).

dessa forma, uma Educação Musical contextualizada e crítica. Para tanto, embasamo-nos em quatro publicações lançadas no espaço temporal dos últimos quinze anos, acessando os livros *Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk – Textos Básicos de los años 1932-2010* (Haselbach; Machat; Sastre, 2011); *Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos* (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015); *Orff-Schulwerk in Diverse Cultures: An Idea that Went Round the World* (Haselbach; Stewart, 2021); e *Looking At the Roots: A guide to Understanding Orff-Schulwerk* (Hartmann, 2021).

Assim, as abordagens “Triangular”, “Orff-Schulwerk” e “C(L)A(S)P” convergem-se à medida que consideram, de forma descompimentada e não-metódica, a experiência artístico-musical, a necessidade de alargamento de domínio da linguagem artística para (re)significações da prática, a leitura e o protagonismo acerca do mundo-da-vida dos estudantes, a negociação de sentidos em grupo/coletivo, a contextualização histórica, social e cultural e o acesso e crítica aos mais diversos saberes artísticos construídos por grupos sociais. Elencamos tais autores nas fundamentações sobre os conhecimentos musicais escolares por vincularem-se, de forma crítica e mais aprofundada, ao que propõe as “Dimensões do Conhecimento Artístico”, da BNCC e do Currículo Paulista, imbuindo, pelo menos neste artigo, elementos mais conectados às especificidades do conhecimento musical, aos aspectos crítico-sociais e às concepções de problematização, significação e leitura do mundo-da-vida dos estudantes por meio da Arte. A dificuldade em vincular abordagens a documentos normativos esbarra em suas naturezas de desenvolvimento (fora do contexto político-pedagógico da BNCC e do Currículo Paulista) e na complexidade de compartimentar a experiência e o conhecimento musical em parâmetros específicos. Entretanto, foi um desafio que julgamos relevante a fim de apresentar diálogos prático-teóricos na superação de lacunas e problemáticas apresentadas por Del-Ben e Pereira (2019) e Pereira e Loponte (2019).

2. Breve contexto histórico-político da BNCC e do Currículo Paulista

A política curricular, aspecto da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e aglutinar experiências e conhecimentos dentro do sistema educacional, no entendimento do pesquisador José Gimeno Sacristán (2000), pode ser um condicionamento da realidade prática da escolaridade básica. Com devida importância na compreensão sobre as formas de exercer a hegemonia cultural do Estado e com papel condicionante na mediação escolar, este aglutinamento epistemológico e cultural prescrito, enquanto documento de regulação, estabelece possíveis paradoxos com as (re)significações e vivências advindas do cotidiano escolar. Afinal, nas concepções de Michael Apple (1996, 59), o conjunto de conhecimentos incluídos em documentos nunca se apresentam de forma neutra, mas parte de uma tradição seletiva de grupos que entendem sua legitimidade.

Nesse sentido, ainda que não seja o objetivo central deste artigo, discutimos brevemente neste tópico a interdependência dos campos político e histórico da BNCC e do Currículo Paulista para o Ensino Fundamental, considerando que tais informações podem contextualizar discussões de ordem epistemológica. Neste contexto, aquelas que se debruçam sobre concepções apresentadas por um trecho dissertativo presente nos documentos para “Arte” no Ensino

Fundamental, nomeado como “Dimensões do Conhecimento”. Pois, fundamentar e analisar documentos curriculares pode expor tensões entre normatização, organização escolar e concepções de práticas pedagógicas.

A linha de desenvolvimento da BNCC torna-se mais incisiva no ano de 2013 com a alteração do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da Lei n. 12.796³ (ainda que outros termos legais, desde a Constituição Federal de 1988, apresentem esta concepção de base curricular comum), inserindo uma referência à Base Nacional Comum para currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2013). Foi durante esse período que se constituiu, sob iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o Grupo de Trabalho sobre “Direitos à aprendizagem e ao Desenvolvimento”, objetivando contribuir com o debate da base nacional comum a partir de um amplo diálogo com profissionais de redes públicas de ensino e com informações curriculares produzidas por esses agentes, tal como com investigadores de diversas universidades e entidades de pesquisa em Educação.

O grupo de trabalho citado serviu como referência primária para a constituição de uma Comissão de Especialistas designada a desenvolver a primeira redação da base nacional comum, que, após o debate com a sociedade, foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2016. A consulta à sociedade cívico-educacional acontece por meio de um endereço *online*, nomeado como “Portal da Base”, e resulta na computação de mais de quatorze mil contribuições advindas das redes de ensino no Brasil (Pereira; Loponte, 2019).

Para tanto, o grupo constituído por especialistas trabalhou no refinamento das sugestões e discussões em prol de representação e aglutinamento das culturas curriculares de diferentes áreas de ensino e, sob essa perspectiva, foram apresentadas a primeira e a segunda versão da base nacional comum – que sofreria, durante seu processo, a avaliação e os pareceres críticos por parte de comissões de assessores, especialistas e associações científicas (a exemplo da leitura crítica das proposições para a “Música” – dentro do componente curricular “Arte” –, que ficou sob responsabilidade da Profa. Dra. Luciana Del-Ben, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul; ou da realização, em 2015, do “Fórum sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional Comum Curricular”, que aconteceu sob organização da Associação Brasileira de Educação Musical, na Universidade de Brasília).

Anterior à terceira e última versão do documento, estava prevista a realização de 27 seminários nos estados da federação e no Distrito Federal, contando com a presença de assessores e especialistas para aquela que seria a versão final a ser entregue ao CNE (Pereira; Loponte, 2019). Entretanto, uma articulação parlamentar bastante contestada acabou por destituir o governo da então presidente Dilma Rousseff, fato que alterou o curso das ações de trabalho sobre a BNCC e resultou na formação de um novo grupo – do qual nenhum dos profissionais anteriormente

³ “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (LDB, Brasil, 2013).

ligados às linguagens constitutivas dos diferentes componentes curriculares da base nacional fez parte.

A ruptura via *impeachment* serviu para estremecer as bases da então democracia brasileira, e caracterizou a quebra no plano de governo da presidente da época, Dilma Rousseff, aos conformes de uma nota publicada no dia 22 de julho de 2022, na qual a ex-presidente destaca as evidências de uma articulação tramada por seu vice e companheiro de chapa eleitoral, Michel Temer (MDB), que passou a adotar políticas públicas não condizentes com o programa de governo do Partido dos Trabalhadores (PT); evidenciou-se, assim, uma “traição ao voto popular” (Carta Capital, 2022⁴). Nesse sentido, o que poderia ter sido a constituição mais democrática de uma base nacional comum educacional – a ser referenciada pelas redes de ensino dos entes federativos – transformou-se em um documento obrigatório, com caráter de prescrição do conhecimento a partir de aprendizagens mínimas essenciais. Muda-se, portanto, de base nacional comum para “Base Nacional Comum Curricular”, com a aprovação do texto para Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017:

A versão final da BNCC apresenta uma forte ruptura com o trabalho que vinha sendo realizado até então. Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, houve uma substituição da equipe que conduzia os trabalhos da BNCC, que resultou no encerramento dos diálogos que vinham sendo feitos com as associações de área e na adoção de uma orientação completamente diferentes das versões anteriores. A mudança foi assumir a organização curricular a partir de competências, levando à substituição dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” por “habilidades (Pereira; Del-Ben, 2019, 200).

Sob um novo contexto político e com a atuação massiva de organizações não-governamentais, em 22 de dezembro de 2017 é publicado pelo Conselho Nacional de Educação (órgão integrante do Ministério da Educação - MEC), a resolução CNE/CP nº 2, responsável por instituir e orientar “a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017). A BNCC, neste contexto apresentada nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem por característica a proposição obrigatória de um conteúdo mínimo de aprendizagens a ser adotado nos planos curriculares federal e de secretarias estaduais, municipais e suas respectivas instituições de ensino. Por conseguinte, configura-se – como documento de base curricular oficial – como um composto de significâncias e, consequentemente, controvérsias, uma vez que representa a tentativa de certa mediação entre as situações reais do contexto escolar e a proclamada como desejável – pelo menos à vista de seus promulgadores e prescritores.

Em sua versão final, a BNCC para “Arte” no Ensino Fundamental retoma desmerecimentos normativos para a Educação Musical, descontinuando proposições, discussões e lutas travadas

⁴ Trecho de reportagem publicada no jornal online “Carta Capital”, em 22 de julho de 2022. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/dilma-rebate-temer-nao-engana-mais-ninguem-a-historia-nao-perdoa-a-traicao/>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

pelos diversos contextos educacionais e por agentes especializados (Abem, 2016; Iavelberg, 2018; Oliveira; Penna, 2019; Del-Ben; Pereira, 2019; França, 2020; Coutinho; Alves, 2020). Por exemplo, temos a destituição da Música como disciplina e sua designação como “Unidade Temática” do componente curricular “Arte”, o número reduzido de habilidades e a não especificação por anos escolares ou ciclos, e sim por etapas. Entretanto, tal como Pereira e Del-Ben (2019), cremos que os significados e sentidos da Educação Musical movem-se em um campo de permanente disputa, e que a BNCC, por meio de seu caráter normativo, representa uma oportunidade para refletir sobre os modos de desenvolver os espaços garantidos à Música na Educação Básica, ainda que de forma não consensual nem definitiva.

Ainda em uma perspectiva histórico-política, o “Currículo Paulista” é uma normativa curricular estadual publicada em agosto de 2019. Trata-se de um documento que se desenvolve no contexto da BNCC e, conceitualmente, deveria considerar as produções de saberes advindas das escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. O documento passou a ser adotado em meio à Deliberação CEE/SP nº 169/2019 como um “Documento de Referência Curricular Estadual”, tendo sido organizado por meio de um Conselho formado em diálogo com representações das redes pública e privada dos municípios do Estado. De acordo com Etelvino e Lemes (2021), a elaboração do currículo se dá em um regime de trabalho entre o MEC, o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME). Essa rede de colaboração, portanto, foi responsável por mediar formações e utilizar questionários para coleta de sugestões advindas de agentes educacionais do Estado – que acabaram por corroborar, em um índice de 90,8%, com o que foi originalmente proposto pelo Grupo de Trabalho de desenvolvimento do documento (São Paulo, 2019).

Com a redação realizada pelos professores Carlos Eduardo Povinha e Luiz Carlos Tozetto, o “Currículo Paulista” para a “Arte”, diferentemente da BNCC, considera a “Música” como uma “linguagem” deste componente curricular, suprimindo a criticada alcunha de “Unidade Temática” – utilizada pelo documento nacional. Ainda assim, esse registro não garante, em âmbito estadual, a promoção de concursos para professores da disciplina, ficando a cargo das secretarias municipais terem ou não a “Música” como parte da formação de seus educandos. Ademais, o “Currículo Paulista” para Arte, em contrapartida à BNCC, apresenta habilidades voltadas para cada ano escolar do Ensino Fundamental, considerando algumas especificidades culturais do estado de São Paulo. Por fim, ele transpõe, na sua integralidade, as proposições das “Dimensões do Conhecimento Artístico”, da BNCC, trecho aqui discutido por nosso artigo, mantendo o mesmo tratado teórico/conceitual.

3. As “Dimensões do Conhecimento Artístico”

Trecho dissertativo da BNCC e do Currículo Paulista, as “Dimensões do Conhecimento Artístico” aparecem como uma proposição do componente curricular “Arte” desde a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Sua gênese fundamenta-se a partir da coleta de materiais relacionados aos saberes produzidos pelas redes de ensino dos entes federativos, metodologia

de trabalho característica da primeira etapa de desenvolvimento do registro normativo nacional. A partir do arcabouço recolhido, a comissão responsável pela redação do componente curricular “Arte”, da então base nacional comum, propôs as “Dimensões do Conhecimento” como uma revisitação conceitual dos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990, destacando que: “A Arte se caracteriza por trabalhar com o processo criativo em suas diferentes linguagens, com o **fazer**, o **fruir** e a **reflexão** sobre o fazer e o fruir” (Apresentação do Componente Curricular Arte, rascunho, 2015 *apud* Pereira; Loponte, 2019, 178, grifo nosso).

Com o avanço e amadurecimento dos debates conceituais, a comissão redatoria do componente curricular “Arte” decidiu formular uma proposição que abarcasse um “horizonte comum” entre as diversas linguagens artísticas, sem deixar de considerar suas respectivas particularidades. Dessa forma, chegaram à elaboração da síntese das denominadas “Dimensões do Conhecimento em Arte”, descritas, inicialmente, conforme o trecho abaixo:

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

1. Experimentar maneiras de explorar o espaço, o tempo, o som, o silêncio, o corpo, o gesto, o movimento, a cor, a luz e os materiais – ESTESIA.
2. Explorar modos de criação a partir de distintas formas de usar/refletir/usuarios o espaço, o tempo, o som, o silêncio, o corpo, o gesto, o movimento, a cor, a luz e os materiais – EXPRESSÃO.
3. Criar acontecimentos artísticos em artes visuais, dança, música, teatro e em suas práticas híbridas e transversais – CRIAÇÃO.
4. Fruir diferentes produções artísticas e culturais e distintas experiências sensíveis – FRUIÇÃO.
5. Refletir sobre as fruições, experiências e explorações criativas – REFLEXÃO.
6. Estabelecer relações críticas entre as experiências e manifestações artísticas e culturais em diferentes tempos e espaços, proporcionando vivências de estranhamento ante o mundo – CRÍTICA (Pereira; Loponte, 2019, 180-181).

Pereira e Loponte (2019) relatam que essas dimensões deveriam servir como eixos de aprendizagem nas etapas da Educação Básica, podendo ser priorizadas, evidenciadas ou suprimidas de acordo com a pertinência das práticas cotidianas dos grupos em seus contextos social e cultural, tendo as experiências constituídas pelas materialidades verbais, não-verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras. Ademais, as referidas “Dimensões do Conhecimento” seriam parte do texto de apresentação do componente curricular “Arte”, sendo responsáveis pela organização e operação dos “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento⁵ para as distintas linguagens artísticas.

Assim, desde os primórdios de seu desenvolvimento, é possível observar um agrupamento conceitual paralelo à triangulação apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ para

⁵ Na etapa de Ensino Fundamental, o termo “Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento” é substituído por “Habilidades” com a publicação da versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e com a publicação do Currículo Paulista, em 2019.

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos publicados entre os anos de 1997 e 1999, sem caráter obrigatório, porém referenciais na orientação das práticas pedagógicas e

Arte no 1º e 2º ciclo, hoje correspondente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, valendo como organização do constructo de nosso referencial teórico em prol de diálogos mais aprofundados com as proposições publicadas da BNCC e do Currículo Paulista. Iavelberg (2018), por exemplo, comprehende que as referidas dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) podem ser paralelamente organizadas aos eixos de aprendizagem propostos pelos PCN-Arte para 1º e 2º ciclo (fazer, fruir e refletir), uma vez que estas também representam uma articulação experencial e epistemológica nas novas proposições curriculares para o ensino artístico. Para tanto, organizam-se comparativamente da seguinte forma:

Quadro 1 – Esquema comparativo entre os eixos de aprendizagem significativa dos PCN e as dimensões do conhecimento artístico da BNCC

PCN Eixos de aprendizagem significativa	Fazer	Fruir	Refletir
BNCC Dimensões do conhecimento	Criação Expressão	Estesia Fruição	Crítica Reflexão

Referência: Iavelberg (2018, 76).

A organização conceitual da qual nos valem se dá na “criação e expressão”; “estesia e fruição” e “crítica e reflexão”, em consonância com os apontamentos de Iavelberg (2018) e corroborada pelo rascunho abaixo:

As práticas de “estesia e fruição”, “criação e expressão” e “reflexão e crítica” constituem as unidades de conhecimento dos componentes Artes Visuais e Plásticas, Música, Teatro e Dança. Em um sentido amplo e ao longo de todas as etapas escolares, as unidades de aprendizagem envolvem o trabalho com os objetivos na profundidade e complexidade necessárias para abordar os conteúdos e experiências que serão objeto de estudo dos estudantes e para possibilitar a participação confiante e autoral no campo de atuação em foco [...] comprehende-se que o ensino das Artes deve articular, de forma indissociável e simultânea, três dimensões do conhecimento em Arte que deveriam permitir, em sua indissociabilidade e simultaneidade mesma, a singularidade da experiência estética: “estesia e fruição”, “expressão e criação” e “reflexão e crítica”. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para trabalhar com elas no campo didático (Unidades de Conhecimento do Componente Arte, Acesso Restrito, 29 de junho de 2015 e 11 de agosto de 2015 *apud* Pereira; Loponte, 2019, 181-182).

A versão da BNCC, publicada em 2017, assim como o Currículo Paulista, retomam as seis nomeações das Dimensões do Conhecimento Artístico – originalmente propostas pelos grupos de trabalho das versões anteriores da Base Nacional Comum, porém, realizando, por meio de

formulações de currículos das mais diversas instâncias educacionais – ideia normatizada pela Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (artigo 9º, par. IV).

seu texto descritivo, diversas modificações em relação àquelas inicialmente desenvolvidas. Del-Ben e Pereira (2019) e Pereira e Loponte (2019) são dois dos referenciais que apresentam as principais problemáticas do texto aprovado, balizando a justificativa de nossas fundamentações a partir dos contrapontos com as abordagens Triangular, C(L)A(S)P e *Orff-Schulwerk*. Para os autores, a versão final das “Dimensões do Conhecimento Artístico”, da BNCC:

- (i) Configura-se como um trecho dissertativo descontextualizado dentro do componente curricular “Arte”. Não há qualquer tipo de relação explícita no documento entre o que propõe as “Dimensões” e os objetos de conhecimento e habilidades que “devem” ser materializados nas práticas cotidianas da escola;
- (ii) Desconsidera as especificidades de cada linguagem artística ao não abordar possíveis contextos de uma Educação Musical escolar, já discutida coletivamente no Brasil;
- (iii) Possui um caráter ligado à individualidade, experiência estética e à sensibilidade, desconstituindo o caráter social, coletivo e político da Música. Consideramos, assim, proposições de saberes artísticos que podem apresentar sentidos com maior potencial para a (re)construção de outras (re)significações curriculares para a “Música”.

Na tentativa de perpassar uma proposição voltada à individualidade e experiência estética, julgamos relevante situar essas perspectivas que não são descartáveis, mas que necessitam de ampliação e uma interpretação condizente com alguns autores. Para tanto, recorremos a uma fundamentação dentro do campo da Filosofia para entender, especificamente, aquilo que trata sobre a “experiência estética”, buscando atrelá-la ao campo epistemológico da Educação Musical escolar⁷. Segundo Kraemer (2000), os “Aspectos Filosóficos” sobre a estética da música são responsáveis por procurar a essência, o motivo, o sentido do ser e a posição do indivíduo no mundo. Essa busca por sentido ou explicações sobre a relação da pessoa com a música são esclarecidas, de acordo com o autor, pela “estética”:

As posições pedagógico-musicais são dependentes das opiniões sobre sentido musical, que são esclarecidas pela estética. A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamento estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento do caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abranger os problemas de apropriação e transmissão da música. Entre suas tarefas está a reflexão sobre os problemas de normas e valores, assim como os respectivos conceitos musicais utilizados na prática (Kraemer, 2000, 53).

⁷ O campo epistemológico da Educação Musical escolar desdobra-se sobre a explicitude acerca da constituição de uma disciplina com corpo de conhecimentos compartilhados, valorados e justificados, partindo das inter-relações entre a Música, a Filosofia, a Estética, a Antropologia, a História, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, dentre outras áreas que ajudam a promover reflexões consistentes sobre temas essenciais do campo (Aquino, 2021).

A “experiência estética” na “Arte” define-se, segundo Dewey (2010), como uma abertura e atitude que se relaciona com a contemplação ativa da “coisa”, atribuindo juízo ao sentimento que esse objeto ou acontecimento produz no sujeito. Ela desdobra-se a partir do olhar do criador e daquele que frui – o público –, implicando em perspectivas que consideram o domínio da linguagem, da técnica, da prática e da ampliação do repertório cultural, culminando, assim, nas possibilidades de compreensão da própria experiência. Na proposição da BNCC, essas possibilidades de abertura, atitude, juízo e entendimento das experiências artísticas perpassam todo o trecho dissertativo das “Dimensões do conhecimento artístico” (criação e expressão; estesia e fruição; crítica e reflexão). Entretanto, deixa de considerar, em dissonância com Dewey (2010), as necessidades de ampliação e domínio da linguagem como forma de alargar as vivências e produções artísticas da sala de aula, conforme veremos a partir das análises de Ana Mae Barbosa (2014; 2015).

Posto as problemáticas do referido trecho dissertativo, buscamos ampliar os diálogos teóricos a partir de proposições que consideramos relevantes para a Educação Musical e Artística, entrelaçando as ideias do pesquisador e professor inglês Keith Swanwick, da professora e pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa e dos arte-educadores e compositores alemães Carl Orff e Gunild Keetman. Caminhamos no tópico a seguir para uma interligação entre os termos e proposições da BNCC e do Currículo Paulista, com o que defendem e atribuem, para o ensino artístico e musical na escolaridade básica, os pesquisadores Keith Swanwick, Ana Mae Barbosa, Carl Orff e Gunild Keetman, ainda que a compartimentação de suas ideias seja algo delicado de ser feito nesse contexto. Conforme citado anteriormente, relacionar documentos curriculares com autores específicos não é uma tarefa simples – a considerar os contextos histórico e político de desenvolvimento da BNCC e do Currículo Paulista –, mas necessária em prol do estabelecimento de subsídios teóricos mais relevantes.

4. Criação e expressão

O desenvolvimento da “criatividade” foi tido, segundo relatos de Ana Mae Barbosa (2014), como o objetivo principal do ensino artístico de mais 2.500 professores da rede pública de São Paulo (em um levantamento realizado durante o ano de 1983). De acordo com a autora, o conceito de “criatividade” compartilhado à época era enfatizado a partir de práticas de “autoliberação”, “originalidade” e “organização de pensamentos”, destituído de qualquer ligação que aquela produção poderia ter com o contexto social e arcabouço cultural na qual estivesse inserida. Logo, é a partir de tais concepções que se inicia a inquietação da pesquisadora para o convencimento de um preceito completamente relevante para o ensino artístico/criativo no Brasil: os artistas-educandos devem se utilizar de produções de outros artistas, concomitantemente à compreensão de sua própria realidade, a fim de simbólica/artisticamente representar traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam os seus ou determinados grupos sociais, modos de vida, sistemas de valores, tradições e crenças, ampliando, assim, a livre-expressão suscitada pelo pensamento arte-educativo da época.

A compreensão da Arte na escola como o “reino do vale-tudo”, em nome da liberdade da emoção, caracteriza-se pela lacuna de um processo arte-educativo emancipatório que leve a

comunidade escolar a produções mais elaboradas, considerando a apreensão e compreensão do mundo real também por meio das dimensões estética e artística. Ainda nesse sentido, o pensamento de Ana Mae Barbosa ressalta que a utilização de produções contextualizadas caminha junto a uma perspectiva na qual o “fazer” e o “criar” perpassam a mera releitura de obras “eruditas” e imbuem-se de empoderamento e indagações acerca das próprias realidades e como são interpretadas mundo afora. Dessa forma, criaria-se uma educação que fortalece a diversidade cultural naquilo que difere identidades, e não naquilo que as unem a partir de concepções historicamente arraigadas pelo olhar do “colonizador”. Assim, tal como a proposta “triangular” destaca, os atos de criar e se expressar dependem da leitura crítica do mundo e da contextualização histórico-cultural na qual ela está inserida para, então, haver um sentido.

No campo epistêmico-musical, Keith Swanwick (1979) apresenta em seu livro *A Basis for Music Education*⁸, concepções sobre “criatividade” atreladas à proposição “C(L)A(S)P” e destacadas pela letra “C” (de *composition*). Ao delinear sua abordagem, o autor salienta que a “composição” a que ele se refere não está relacionada somente àquela passível de registro e notação, mas a qualquer forma de invenção musical, tal como a improvisação (que se caracteriza como produções mais fluidas com a linguagem musical/cultural, que faz parte da bagagem de quem cria). Nesse sentido, Swanwick (1979) comprehende, inicialmente, que criação musical por meio da composição seria, basicamente, o ato de produzir musicalmente a partir da organização expressiva e consciente de materiais sonoros.

Além disso, o autor considera que o criar musicalmente tende a ser um processo divergente, sem previsibilidade, e que caminha para novas maneiras de se ver aquilo que já é conhecido, transformando aquele material musical em algo diferente do que fora experimentado. A ação criativa estaria ligada a uma série de requerimentos de fluência, flexibilidade, originalidade, sensibilidade aos problemas, redefinição desses e elaboração. “Fluência”, nesse sentido, define-se como a articulação dos altos fluxos de ideias e possibilidades musicais de forma organizada e monitorada, enquanto a “flexibilidade” estaria relacionada com as formas como o indivíduo encara a produção sonora diante da necessidade de divergência ou ruptura de ideias. Já o termo “originalidade” levanta mais discussões, uma vez que práticas criativas não necessariamente apresentam ideias absolutamente novas, sendo mais aceitável considerar que, o que realmente importa nos momentos criativos em Música, é o salto dado para se atingir novos produtos significativos para o indivíduo e para o grupo em que se dá tal prática. Por fim, a “elaboração” atrela-se à habilidade de sustentar o desenvolvimento de uma ideia musical diante das necessidades enfrentadas ou requeridas (Swanwick, 1979).

Nesse sentido, práticas criativas carregam a imagem de novas experiências musicais ante performances ou apreciações passivas, perpassando tais requerimentos – que podem ser relevantes em um primeiro momento –, mas que se esgotam frente à ideia de um ensino musical crítico e participativo. Ademais, para o autor, as possibilidades de criação de conexões entre o que fora produzido historicamente com as práticas musicais negociadas em grupo exaltariam a coletividade e partilha, tão relevantes para o ensino musical escolar. Assim, com a criação,

⁸ “Uma base (fundamento) para Educação Musical” (tradução nossa).

aqueles que praticam ou apreciam música têm a oportunidade de criar mundos alternativos de experiência. Para uma educação musical criativa, há de se considerar as disposições particulares dos indivíduos envolvidos, suas ideias musicais específicas, os recursos para operacionalização e as habilidades e influências sociais (Swanwick, 1979).

Já no contexto da abordagem *Orff-Schulwerk*, reside a centralidade de proposições criativas atreladas à unidade artística da música, linguagem e movimento, enfatizados nos diálogos e negociações em grupo, e nas dimensões coletivas da sala de aula por brincadeiras, jogos, práticas e movimentações. Para Cunha, Carvalho e Maschat (2015), criar, improvisar e tomar decisões são elementos essenciais à abordagem, que dão às crianças possibilidades de apropriação, protagonismo e (re)leitura de suas próprias produções artísticas, assim como daquelas de outros. Portanto, a aula de música no contexto *orffiano*⁹ considera as (re)criações rítmicas, literárias, harmônicas, melódicas e corporais de forma descompartmentada, com amplo espaço para (re)significação daquilo que já é existente, promovendo diálogos e leituras de produções artísticas social e culturalmente contextualizadas e seus novos sentidos na dimensão grupal da sala de aula. Tal como destaca Hartmann (2021), ensinar, pela *Orff-Schulwerk*, é ensinar pela criatividade.

Para as materialidades da sala de aula, as proposições pela *Orff-Schulwerk* podem abranger as mais simples tomadas de decisão da criança – por exemplo, ao se relacionar com um texto, uma pequena melodia, um pulso compartilhado – ou criações com as devidas elaborações, a partir do repertório cultural e de experiências carregadas pelos grupos. Nesse desenrolar, acontecem as contextualizações e leituras das produções ali vivenciadas, vinculando o que foi compartilhado com o que veio e virá pelas negociações e diálogos em sala de aula. Assim, destitui-se um caráter de mera reprodução e abre-se espaço para a compreensão das tomadas de decisão via experiências e vivências grupais/individuais, resultando na elaboração de novos materiais musicais/corporais/literários/orais em um processo artístico e pedagógico contextualizado e discutido coletivamente (Hartmann, 2021).

Por conseguinte, não deixamos de considerar, segundo os escritos de Mosca, Pucci e Silva (2021), que a dimensão *orffiana* no Brasil tem buscado dar centralidade às potencialidades criativas de uma música tradicional e popular diversa e contextualizada em culturas e regiões. É pela improvisação e (re)leitura dos nossos textos e histórias, via oralidade e literatura, no entoar de nossas canções e brincadeiras, nas diversas danças, movimentações e interações infantis, no uso e produção criativa de instrumentos musicais, que os saberes musicais são (re)significados pelos atores da sala de aula:

Professores *orffianos* no Brasil se consideram mediadores de práticas pedagógico-musicais, e não condutores de uma atividade. Há sempre espaço para o diálogo, olho no olho [...]. Nesse contexto de uma absoluta riqueza e diversidade musical, a *Orff-Schulwerk* no Brasil une a concepção necessária de contextualização e apreciação das produções artísticas locais para o desenrolar da *práxis* musical. Diálogos interculturais com o uso do canto, movimento e

⁹ Aquilo que diz respeito às ideias da Abordagem *Orff-Schulwerk*.

improvisação corroboram por uma Educação Musical ativa que respeita e valoriza a diversidade e as capacidades criativas (Mosca; Pucci; Silva, 2021, 73¹⁰).

O texto sobre “Criação¹¹”, da BNCC e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, 155), deixa de mencionar, por exemplo, a leitura crítica necessária para aquilo que diz respeito à materialidade de ideias, desejos e representações artísticas por meio das práticas criativas. Assim, compreender a própria realidade e tratar da contextualização histórica daquilo que está sendo colocado em jogo – de forma crítica – são essenciais para uma prática que vai além de uma livre-expresão criativa e emocional, imbuindo-se de elementos da linguagem musical culturalmente posicionados e analisados.

Já a “Dimensão do Conhecimento Artístico” atrelada à “expressividade” carrega consigo elementos mais delicados, com o risco de uma compreensão equivocada do que pode ser a Educação Musical dentro desse sentido. Swanwick (1979), por exemplo, discorre sobre a dificuldade de compreender a prática musical como mera “expressão” por entender que isso pode desencadear uma dificuldade em avaliar e desenvolver as experiências musicais. Se considerarmos o aspecto prático-musical, ainda que a criança selecione, relate e coloque intenções culturalmente contextualizadas à sua criação ou performance sonora – “expressando” algo –, não podemos afirmar que seus pares (no contexto coletivo) tenham compreendido a mensagem imbuída naquela produção. Dessa forma, reduzir o “fazer musical” como “expressão individualizada” pode acarretar uma lacuna de possibilidades de negociação de significados mediados pela música e pela coletividade.

Outra interpretação delicada, elencada pelo autor, diz respeito à ideia de equiparar a “expressão musical” a um descarregamento, uma catarse sentimental, ou a um momento de reequilíbrio emocional. Essas categorias são reações possíveis ao “fazer/ouvir música”, mas que são desprovidas de desenvolvimento, com finalidades que suprimem a coletividade imbuída na Educação Musical escolar, voltando-se para aspectos intimamente individuais. Em Música, esse “exibicionismo sentimental” de quem faz música – em conformidade com os termos de Swanwick (1979) – é dificilmente reconhecido, de forma assertiva, por quem a escuta/aprecia (e vice-versa), a exemplo de um gesto, das feições ou das palavras – sendo a prática musical um momento possível de “autoexpressão”, mas passível de descontinuidade interpretativa pelo

¹⁰ “Orff-Schulwerk teachers in Brazil consider themselves mediators of music-pedagogical actions, and not as conductors of musical activity. There is always the dialogue, the eye to eye [...]. In this context of absolute musical richness and diversity, the Orff Schulwerk approach in Brazil connects its base in the appreciation of traditional sources for the development of musical praxis. Intercultural dialogue, the use of singing, dancing, movement, and improvisation, confirms the importance of an active music education that respects and values this diversity and creative capacity” (Mosca; Pucci; Silva, 2021, 73).

¹¹ **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (São Paulo, 2019, 155).

“receptor” da mensagem, necessitando de outros elementos para uma negociação de sentidos. Dessa forma, Barbosa (2014) defende sua concepção sobre epistemologia da Arte como algo que entrelaça a “expressão” e a “experimentação” com aspectos do conhecimento histórico e da decodificação do que se faz e aprecia. Para a autora, a “autoexpressão” deve estar atrelada a uma ideia de “busca de semelhança/diferença” – e não de “cópia” –, proporcionando uma Educação Artística que fornece informação e possibilidade de leitura/discussão crítica, uma vez que há o conhecimento histórico e contextual.

Na abordagem *Orff-Schulwerk*, destaca-se um movimento que une as capacidades individuais da criança às centralidades da dimensão grupal. É no compartilhamento e na vivência do cantar, dançar, tocar, ouvir e criar em grupo que os significados da prática e expressão vão sendo negociados e contextualizados. Assim, a individualidade e a “autoexpressão” têm elevada importância dentro de produções e práticas criativas negociadas entre pares, (re)criando novas culturas artísticas na sala de aula. Para além dos aspectos pedagógicos, produzir música em grupo, no contexto *orffiano*, vai ao encontro de uma característica comum em diversas culturas e sociedades que vivenciam arte em sua coletividade, como interação e comunicação (Regner, 2011).

A partir das visões compartilhadas, podemos traçar um paralelo com o trecho dissertativo proposto pela BNCC e Currículo Paulista para a “Expressão¹²”. Essa “Dimensão” é descrita como uma possibilidade de exteriorização e manifestações de criações subjetivas a partir dos elementos constitutivos da linguagem artística, indo, contrariamente, à ideia da necessidade de contextualização para que os significados dessa manifestação sejam negociados, compreendidos e valorados na coletividade da sala de aula. Marcos Villela Pereira (2011) – pesquisador contemporâneo de John Dewey no Brasil – destaca que a “criação” e a “expressão”, objetos de natureza prática, implicam sob as condições de domínio da linguagem, da técnica e de uma matéria – elementos que se constituem a partir de contextos históricos, sociais e culturais e que, justamente, não aparecerem incisivamente nas proposições normativas da BNCC e do Currículo Paulista. Além disso, outro ponto a ser discutido a partir do texto dos documentos é: se as exteriorizações e manifestações criativas são de âmbito coletivo, logo, negociadas, como tais podem, então, ser subjetivas? Há uma incongruência nessa parte do texto – que até traz um apontamento às concepções de Barbosa, Swanwick e da *Orff-Schulwerk* – mas que não é destrinchada, tampouco explicitada, entregando superficialidade a um termo que, conforme anteriormente tratado, já carrega interpretações difusas e delicadas.

5. Estesia e fruição

As “Dimensões do Conhecimento” abordadas neste tópico seriam, conforme suas descrições na BNCC e no Currículo Paulista, aquelas com caráter individual mais acentuado – considerando

¹²**Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (São Paulo, 2019, 155).

que “Estesia¹³” e “Fruição¹⁴” são conceitos intimamente ligados à sensibilidade e à experiência direta. Nesse sentido, iniciamos as discussões recorrendo aos conceitos tratados por Barbosa (2015) em uma leitura a partir das concepções de John Dewey sobre a “experiência estética”.

A má-compreensão do trabalho Deweyano¹⁵ é, segundo Barbosa (2015), uma das principais razões às críticas atribuídas ao filósofo norte-americano, destituindo importantes contribuições que suas concepções podem proporcionar ao ensino da Arte e à Educação, de maneira geral. Dewey remontou ao ambiente escolar discussões sobre a aproximação entre o que se ensina/aprende com os traços desejáveis de formas de vida social que realmente existem, “[servindo-se] destes para criticar os aspectos indesejáveis e propor modificações” (Barbosa, 2015, 69). Entretanto, seu enfoque na “vida prática”, em nenhum momento, deixou de considerar fatos, ideias e signos cultural e historicamente constituídos. Estes são, nas palavras de Barbosa (2015), essenciais para ampliação do significado da experiência imediata.

As controvérsias sobre os textos de “Estesia” e “Fruição” da BNCC e do Currículo Paulista se dão, justamente, pelo caráter destituído de ampliação e de transformação da experiência. Pelo contrário, o que aparenta é que o simples “vivenciar arte” basta em um ambiente escolar básico, que deve considerar nove anos de escolaridade na etapa do Ensino Fundamental (ainda que a operacionalização desse ensino seja prejudicada pela histórica abordagem polivalente em Arte no Brasil). Dessa forma, vivenciar a arte é algo que não faz parte unicamente da sala de aula, mas que, nesse contexto, pode ser ampliado para o aumento da capacidade da criança em orientar sua percepção e compreensão entre as infinitas possibilidades experienciais.

Swanwick (2016) entende que a “experiência estética” origina-se, essencialmente, da percepção intuitiva que temos em determinado cenário, ou seja, da percepção de uma determinada situação, vivência ou ideia, essencial para a construção daquilo que o autor chama de “conhecimento lógico”. Esse primeiro plano, para ele, não deve ser desprezado, pois é a base do conhecimento experiencial e, portanto, essencial para ir além daquilo que o conhecimento sistematizado e o ensino factual e histórico nos trazem. Essa ideia de “primeiro plano” também é abarcada por Dewey (2010) em “Arte como Experiência”, ao descrever as relações que temos com as experiências cotidianas:

Temos de chegar à teoria da arte por meio de um desvio. É que a teoria diz respeito à compreensão, ao discernimento, não sem exclamações de admiração

¹³**Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (Brasil, 2017, 194; São Paulo, 2019, 155).

¹⁴**Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2017, 195; São Paulo, 2019, 155).

¹⁵Aquilo que diz respeito às concepções educacionais do filósofo e professor norte-americano John Dewey.

e sem o estímulo da explosão afetiva comumente chamada de apreciação. É perfeitamente possível nos comprazermos com as flores, em sua forma colorida e sua fragrância delicada, sem nenhum conhecimento teórico das plantas. Mas quando alguém se propõe a *compreender* o florescimento das plantas, tem o compromisso de descobrir algo sobre as interações do solo, do ar, da água e do sol que condicionam o seu crescimento. **Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir** (Dewey, 2010, 62, grifo nosso).

Em relação às ideias da “Abordagem Triangular”, Barbosa (2014) reitera que elementos meramente envolvidos com os sentidos, a sensorialidade e as emoções imbuem à arte-educação um desprezo pelo interesse no “social”. Essa tradição esteve presente durante muitos anos no ensino artístico brasileiro, que necessitava de uma ampliação via “leitura” – concepção que perpassa a ideia de “apreciação” ou “abertura”. Para a pesquisadora, “ler arte” se dá por meio de uma linguagem e a partir de um campo de sentido decodificável, ainda que, muitas vezes, individualista. Por isso, o “arrepio”, ou “suspiro romântico”, no contato com a arte – nos termos da autora – necessita de uma contextualização para além da apresentação do histórico da obra e do artista, visando situá-la em um contexto que produza “sentido na vida daqueles que a observam, [permitindo] que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista” (Barbosa, 2014, 34).

Pela abordagem *Orff-Schulwerk*, observarmos a ênfase em um ensino/aprendizagem musical e da dança por meio de aspectos práticos, ou seja, no qual as artes são vivenciadas e produzidas de forma ativa e participativa. Assim, as experiências particulares e coletivas não são passivas ou apreciadas à distância, de forma contemplativa, mas sim (re)significadas por meio das diversas possibilidades produtivas que a unidade artística da abordagem proporciona. De fato, a *Orff-Schulwerk* sempre destacou um ensino musical atrelado ao aspecto emocional e sensível como elementos conaturais às artes. Entretanto, ao encontro das discussões acima, proposições *orffianas* majoritariamente consideram o caminhar conjunto aos aspectos intelectuais e sociais, caracterizando uma Educação Musical contextualizada e permeada de saberes culturalmente (re)construídos, tal como destacado por Cunha, Carvalho, Maschat (2015, 46): “À experimentação estão ligadas ações como propor, descobrir, criar, refletir, às quais, por sua vez, está inerente a noção de que sentir, pensar, agir e comunicar implicam aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais”.

Por fim, no paralelo traçado por Swanwick, Barbosa e a *Orff-Schulwerk*, “fruição” e “estesia” seriam “primeiro plano”, “intrínsecas” e “conaturais” ao conhecimento artístico, tal como em outras áreas do conhecimento – considerando que se trata de uma relação individualizada e intuitiva no contato e experiência com qualquer objeto, não somente com a música, ainda que consideremos perspectivas pedagógico-musicais cujas possibilidades práticas contribuem para o acesso e comunicação a um plano experencial, emocional e sensível. Entretanto, destacá-los como dimensões de saberes pode até fazer bastante sentido no contexto da BNCC (documento

que tem por característica a ênfase em competências socioemocionais), mas que pode acarretar, novamente, em má-interpretações nos contextos prático e político, colocando a simples “vivência em arte” como suficiente para o cumprimento daquilo que é proposto no Currículo Oficial – desembocando em aprendizagens superficiais ou simplificadas dentro de contextos formativos ou estruturais insuficientes –, ou caracterizando um ensino artístico desintelectualizado e desinteressado nas produções e leituras histórica, social e culturalmente contextualizadas.

6. Crítica e reflexão

As “Dimensões” da “Crítica¹⁶” e da “Reflexão¹⁷” ressaltam o estabelecimento de valores acerca daquilo que é produzido ou vivenciado artisticamente pelos indivíduos nos mais diversos espaços em que vivem. Dentre eles, podemos elencar a “sala de aula”, referenciando a concepção de Swanwick (2014) ao tratar a educação formal como inevitavelmente formadora da “crítica musical”. Para o autor, a escolaridade, a partir dos encontros musicais mediados pelo docente, podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre o que se faz ou o que se ouve. Dewey (2010, 525) amplia essa concepção ao tratar a “crítica” como “uma busca de propriedades do objeto que possam justificar a reação direta [...]”, com seu juízo dependente da experiência da matéria objetiva e por propósito o aprofundamento dessa experiência tanto por quem faz, quanto para quem vivencia a arte. A função da crítica, nesse sentido, seria de reeducar a percepção primária das obras de arte. Dewey (2010) e Swanwick (2014), então, revelam a necessidade de ampliação do repertório de experiências como essencial para o desenvolvimento de uma crítica mais consciente:

Pelo conhecimento de uma variedade de condições, o crítico se conscientiza da imensa variedade de materiais utilizáveis (já que foram utilizados) na arte. É poupar do juízo apressado de que tal ou qual obra é esteticamente errada, por ter um material com que ele não está acostumado, e, ao deparar com um trabalho cuja matéria não tenha precedentes que possam descobrir, ele toma o cuidado de não emitir uma condenação precipitada (Dewey, 2010, 528-529).

Ainda que tais autores abordem a ampliação da experiência objetiva como essencial para a formação crítica, esses deixam de elencar uma perspectiva advinda de Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1984 *apud* Barbosa; Cunha, 2010) e a Abordagem Triangular. Logo, a falta de reflexão

¹⁶**Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais (São Paulo, 2019, 155).

¹⁷**Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (São Paulo, 2019, 155).

histórica e cultural sobre os significados do próprio trabalho artístico pode levar o criador ao isolamento e à incapacidade de confrontar suas produções com as dos outros e, assim, deixar de desenvolver a possibilidade de fornecer informações para sua própria leitura e para quem a aprecia. A Abordagem Triangular guarda em si a ideia de “pedagogia problematizadora” em uma “leitura” aliada à contextualização histórica/social/cultural do que é “lido”, buscando questionamentos e descobertas: “Esse seria o caminho para o exercício e desenvolvimento de um ‘olhar ativo’ (medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar) sobre o mundo e para as imagens que o constituem” (Bredariolli, 2010, 34). Machado (2010, 65-66), assim, destaca dois dos eixos do triângulo propostos por Ana Mae Barbosa que teriam impacto direto no alargamento das concepções dessas “Dimensões”:

O eixo da **LEITURA** refere-se aos encontros com obras de arte e outras tantas construções simbólicas das culturas envolvendo, por exemplo, desde espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários. Esse eixo nomeia, então, a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza. O exercício da percepção está presente também no processo de produção de formas artísticas, assim como na reflexão sobre arte, visto que sua característica fundamental tem a vivacidade do instante, da observação de qualidades, da curiosidade, do movimento, que são diversos aspectos daquilo que John Dewey denomina de qualidade estética da experiência verdadeiramente humana. O eixo da **CONTEXTUALIZAÇÃO**, que eu chamo de contextualizações, abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos. Trata-se da aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão. Esse eixo contém, assim, uma ampla gama de discursos, fruto da pesquisa teórica, da leitura de formas e da pesquisa durante o processo do fazer artístico (Machado, 2010, 65-66, grifo nosso).

Contudo, não podemos deixar de considerar alguns apontamentos relevantes de Barbosa nas proposições da Abordagem Triangular. Como leitura “crítica”, há a necessidade de ressaltar a relevância das ideologias dominantes e seus papéis na reprodução cultural e social na educação, visando a construção de um processo contraideológico e decolonizador. Além disso, considerase a ênfase nas constituições das identidades e diferenças (de gênero, etnia, orientação sexual), apontando para o conhecimento de questões multiculturais por meio da arte (Azevedo, 2010). Sobre o termo “reflexão”, Barbosa (2014) já havia tecido um juízo em sua adoção pelos PCN ao discorrer que a evidenciação dessa “Dimensão” aparenta que o “fazer arte” é destituído de processos cognitivos, estando simplesmente atrelado a impulsos e suspiros naturais.

A “contextualização histórica” também não deve ser confundida com a “verbalização” ou com o compartilhamento de informações históricas lineares e absolutas, com pouco espaço para significação da produção artística da criança. Nesse sentido, Swanwick (1979) considera em sua abordagem C(L)A(S)P que a “literatura musical” (entre parênteses, representada pela letra “L”)

deve se referir aos estudos teóricos sobre música, a incluir a história, a crítica, estilos e técnicas, e que sua abordagem só faz sentido se aliada à experiência musical, permitindo que novos conhecimentos ajudem a compreender melhor as produções e apreciações, sejam dos intérpretes, dos compositores ou dos ouvintes.

Pela abordagem *Orff-Schulwerk*, temos um trabalho calcado na experiência prática e atrelada ao diálogo e à contextualização. Ora, se os pressupostos da abordagem residem na coletividade e negociação de significados, conforme apontamos anteriormente, é fato que há um amplo espaço para a problematização, reflexão e crítica sobre o que se produz e vivencia. Portanto, (re)significar saberes e práticas artísticas (aliando música, dança, oralidade, literatura, improvisação, criação e contexto) é uma das grandes características da *Orff-Schulwerk*, o que oportunizaria momentos de criticidade e acesso às diversas histórias, circunstâncias e movimentos que fazem sentido aos processos e produtos da sala de aula: “sem estar enquadrada na cultura de uma região/país, a abordagem OS [*Orff-Schulwerk*] pode não fazer sentido, dada a importância contextual que esta atribui à valorização do saber popular enquanto cultura gerada e desenvolvida ao longo dos séculos, em estreita relação com o ciclo de vida das gentes” (Cunha, 2004 *apud* Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, 49).

Por fim, em análise aos textos do Currículo Paulista para as duas “Dimensões”, entendemos que o trecho referente à “Reflexão” poderia estar – a partir das concepções que elencamos neste tópico – dentro do texto dedicado à “Crítica”. Para os Currículos Oficiais, “reflexão” diz respeito à construção de argumentos a partir das experiências artísticas – que se dá com a articulação envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, dentre níveis de compreensão (apontamentos já presentes no texto para “Crítica”). Ademais, há de se ressaltar uma lacuna nos trechos sobre “crítica” e “reflexão” quando referidos às óticas decolonial e identitária na construção de possíveis “leituras críticas” sobre a arte desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

7. Considerações finais

Destacamos neste artigo os referenciais da BNCC e do Currículo Paulista para “Música” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suscitando, brevemente, os contextos político e histórico pelos quais o desenvolvimento e a promulgação desse documento normativo se deram. Para tanto, caminhamos das mediações políticas para as bases conceituais do registro com foco em um trecho dissertativo e propositivo do componente curricular “Arte”, denominado “Dimensões do Conhecimento Artístico”, e formulamos generalizações a partir das discussões e fundamentações advindas das abordagens “Triangular”, “C(L)A(S)P” e *Orff-Schulwerk*. Dessa forma, diante do arcabouço teórico apresentado neste artigo, sintetizamos as seguintes concepções.

Para “Criação”, demanda-se a utilização e o compartilhamento de outras produções artísticas como forma de compreender e contextualizar a realidade de quem faz e vivencia a música em sala de aula, tendo representações de traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam modos de vida, tradições e crenças – ampliando, dessa forma, uma autoexpressão.

Essas produções caminham no campo decolonial, no qual o “fazer” e o “criar” perpassam a releitura de obras ditas “eruditas” e imbuem-se de empoderamento e indagações acerca das próprias realidades e como são interpretadas pelas diversas sociedades. Criatividade, portanto, seria o ato de produzir musicalmente a partir da organização expressiva e consciente de materiais sonoros. Este é um processo de tende a ser divergente, sem previsibilidade, e que caminha para novas maneiras de ver aquilo que já é conhecido, transformando os materiais musicais em algo diferente do que fora experimentado. Logo, as proposições criativas abarcam a unidade artística da música, a linguagem e o movimento, enfatizadas por diálogos coletivos, negociados em grupo, nas dimensões da sala de aula, em brincadeiras, jogos, práticas e movimentações. Além disso, residem nas tomadas de decisão da criança ao se relacionar com um texto, uma pequena melodia, ou um pulso compartilhado, considerando, para além das próprias experiências e vivências, uma centralidade e potencialidade da música local, tradicional, popular e diversa.

Já a “Expressão” não pode ser confundida com um descarregamento ou uma catarse sentimental, ainda que essas reações sejam possíveis no fazer musical. Ela se dá na produção e experimentação musical da criança, entrelaçadas ao conhecimento histórico e da decodificação do que se faz e/ou aprecia. Expressividade, então, é um movimento que une as capacidades individuais da criança às centralidades da dimensão grupal, no compartilhamento e na vivência de cantar, dançar, tocar, ouvir e criar em grupo, com negociações de sentido que transformam as “autoexpressões” em culturas musicais e artísticas da sala de aula, de forma conjunta. Em continuidade, “Fruição” e “Estesia” são, de fato, primeiros planos e conaturais ao fazer artístico, tratando-se de relações individualizadas e intuitivas no contato e na experiência musical. Entretanto, essa experiência sensível é uma forma bruta essencial e que demanda alargamentos com ênfase no interesse pelos aspectos sociais. Para tanto, a música caminha sob a noção de linguagem, com campo de sentido decodificável e negociável e, sob essa perspectiva, os arrepios e suspiros românticos no contato com arte devem ser expandidos, de maneira que produzam sentidos artísticos e humanísticos na vida dos estudantes. Reduzir o conhecimento artístico aos aspectos sensíveis pode desembocar em aprendizagens superficiais ou simplificadas, caracterizando um ensino desintelectualizado e desinteressado nas produções e leituras histórica, social e culturalmente contextualizadas.

Em relação à “Crítica” e “Reflexão”, elas ressaltam o estabelecimento de valores acerca daquilo que é produzido ou vivenciado musicalmente pelos indivíduos e grupos nos espaços em que vivem. A educação formal pode ser formadora de uma “crítica musical”, tendo, a partir da qualidade dos encontros musicais mediados, o desenvolvimento de aptidões reflexivas sobre o que se faz ou se ouve. A crítica é uma busca às propriedades artísticas que justificam reações ou produções; por essa razão, suscitar óticas decoloniais enfatizam, por exemplo, leituras críticas acerca da relevância de ideologias dominantes e seus papéis na reprodução social e cultural. Entendemos que os termos da “Crítica” e “Reflexão” se confundem com muitas tratativas da dimensão reflexiva imbuídas no campo crítico – visto que a construção de argumentos, a partir das experiências artísticas, só podem ocorrer na articulação com aspectos estéticos, políticos, históricos e identitários.

Novamente, reiteramos as dificuldades na articulação entre as proposições das abordagens Triangular, C(L)A(S)P e *Orff-Schulwerk* e as “Dimensões do Conhecimento Artístico”, da BNCC e do Currículo Paulista, por não terem sido desenvolvidas em meio à promulgação do documento e por não apresentarem prescrição e compartimentação do conhecimento artístico/musical – usualmente propostas em normativas curriculares. Ana Mae Barbosa, especificamente, teceu críticas à utilização descaracterizada e descontextualizada de suas ideias nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da década de 1990. Dessa forma, destacamos que não gostaríamos de desrespeitar o parecer da pesquisadora nesse sentido, sendo que intencionamos analisar criticamente a política curricular para a Educação Musical, buscando sentidos mais conectados às discussões apresentadas por relevantes abordagens.

Os saberes pedagógico-musicais são amplos, diversos, disputados e suas (re)significações se dão por meio das vivências da sala de aula, nas interações entre os atores escolares. Assim, defendemos que, na adoção de um documento curricular a fim de promover um acesso democrático a uma educação musical de qualidade, tal como a BNCC e o Currículo Paulista se propuseram inicialmente, é essencial assegurar a formação continuada e reflexiva a partir dos saberes também constituídos pelos cotidianos escolares, valendo-se em suas realidades.

A BNCC e o Currículo Paulista configuram-se, neste momento, como uma força motriz de mudança educacional a partir da visão de grupos influentes restritos e específicos, que concentraram, sob suas batutas, a missão de estabelecer bases curriculares prescritas que apresentam lacunas diante do que foi produzido por agentes especializados (pesquisadores, universidades, associações e fóruns), por concepções arte-educativas, e pelas instituições escolares no Brasil (visto o processo de desenvolvimento do documento, que sofreu uma ruptura conceitual e metodológica).

Em consonância com Ivor Goodson (2013), temos que o desenvolvimento da BNCC não cumpriu com a combinação de métodos históricos e etnográficos relevantes para o desenvolvimento de um documento teórico de mudança, que consideraria uma equilíbrio entre relações externas (discussões do campo econômico e social) e relações internas (circunstâncias históricas e distintas da educação escolar). Afinal, ainda que essa transformação oficial e prescrita tenha sido estabelecida de forma legal e sistemática, o poder de desenvolvimento do que é proposto passa a residir nas escolas e em seus atores – que, apesar da homogeneização de documentos curriculares nacionais, criam (re)significações dentro de suas crenças, disputas, interações, vivências e contextos sociais e individuais.

8. Referências

- Abem. 2016. “Proposta para a Base Nacional Comum Curricular.” João Pessoa
http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf.
- Aquino, Thais. 2021. *Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras*. Goiânia: Editora da UFG.

- Barbosa, Ana Mae. 2014. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae. 2015. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8^a ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Barbosa, Ana Mae. 1998. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte.
- Barbosa, Ana Mae, and, Fernanda Cunha. 2010. *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Brasília: 1997, 1998, 1999.
- Brasil. 2013. "Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013". *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*.
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>
- Brasil. 2017. "Base Nacional Comum Curricular." Ministério da Educação.
Brasília.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Costa, Maria Manuela Isaías Afonso da. 2010. *O valor da Música na Educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Dissertação (Mestre em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cunha, João, Sara Carvalho, e Verena Maschat. 2015. *Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos*. Aveiro: UA Editora.
- Del-Ben, Luciana, e Marcus Pereira. 2019. "Música e Educação Básica: sentidos em disputa." In: Silva, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier, orgs. *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste.
- Dewey, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- Dilma rebate Temer: Não engana mais ninguém, a história não perdoa a traição. *Carta Capital*.
<https://www.cartacapital.com.br/politica/dilma-rebate-temer-nao-engana-mais-ninguem-a-historia-nao-perdoa-a-traicao/>
- Etelvino, Josiane Paula, e Sebastião Lemes. 2023. "A consonância como premissa na relação entre a BNCC e os currículos". *Política e Gestão Educacional* 27: e023030, 2023. doi:
<https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18129>.
- França, Maria Cecília Cavalieri. 2020. "BNCC e Educação Musical: muito barulho por nada?" *Revista Música na Educação Básica* 10 (12).
http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236

Goodson, Ivor. *Políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Campinas: Editora Vozes, 2013.

Hartmann, Wolfgang. 2021. *Looking at the roots: a guide to understanding Orff-Schulwerk*. San Francisco: Pentatonic Press.

Haselbach, Barbara, Verena Maschat, e Felisa Sastre. 2011. *Textos sobre teoria y práctica del Orff Schulwerk*. Vitoria Gasteiz: AgrupArte.

Haselbach, Barbara, e Carolee Stewart. 2021. *Orff Schulwerk in Diverse Cultures: an idea that went round the world*. San Francisco: Pentatonic Press.

Iavelberg, Rosa. 2016. "A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte." *Revista Horizontes* 36 (1): 74-84. doi: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>.

Kraemer, Rudolf-Deiter. 2000. "Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical." *Revista Em Pauta* 11 (16/17): 48-73. <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378>.

Machado, Regina. 2010. "Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular." In: Barbosa, Ana Mae, and, Fernanda Cunha. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.

Mosca, Maristela, Magda Pucci, and, Lucilene Silva. 2021. "The Orff Approach in the Brazilian Creative Environment." In: HASELBACH, Barbara; and, Carolee Stewart *Orff Schulwerk in Diverse Cultures: an idea that went round the world*. San Francisco: Pentatonic Press.

Neira, Marcos Garcia, Wilson Júnior, e Déberson Almeida. 2016. "A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes." *EccoS – Revista Científica* n. 41: 31-44. doi: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n41.6807>

Oliveira, Olga, e Maura Penna. 2019. "Impasses da política educacional para a música na escola – dilemas entre a polivalência e a formação específica." *Revista Vórtex* 7 (2): 1-28. doi: <https://doi.org/10.33871/23179937.2019.7.2.2879>

Pereira, Marcos, e Luciana Loponte 2019. "Formação da sensibilidade na educação básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular." In: Silva, Fabiany, e Constantina Filha, orgs. *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande: Editora Oeste, 173-188.

Regner, Hermann. 2011. "Las ideas pedagógicas de Carl Orff: utopía y realidad." In: Haselbach, Barbara, Verena Maschat, e Felisa Sastre. *Textos sobre teoria y práctica del Orff Schulwerk*. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 79-88.

Sacristán, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000.

Santos, Cassiano. 2024. "Curriculos (re)significados por professores de Música: saberes e reflexões docentes em contraponto às Dimensões do Conhecimento Artístico da BNCC" Tese (Doutor em Música). Universidade Estadual de Campinas.

Swanwick, Keith. 1979. *A basis for Music Education*. Abingdon: Routledge.

Swanwick, Keith. 1999. *Teaching music musically*. Nova Iorque: Routledge.

Swanwick, Keith. 2014. *Música, mente e educação*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Swanwick, Keith. 2016. *A developing discourse in Music Education: the selected works of Keith Swanwick*. Nova Iorque: Routledge.