https://doi.org/10.33054/ABEM202533107

Recebido: 28/03/2025
Aprovado: 14/05/2025

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Contrapontos às “Dimensões do Conhecimento” em Arte da BNCC a partir da (re)significação de professores de Música

Cassiano Lima da Silveira Santos
GIEPPA - Unicamp
orcid.org/0000-0003-1919-8988
professorcassianolima@gmail.com

Adriana do Nascimento Araújo Mendes
Universidade Estadual de Campinas
orcid.org/0000-0002-9730-2202
aamendes@unicamp.br

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Contrapontos às “Dimensões do Conhecimento” em Arte da BNCC a partir da (re)significação de professores de Música. **Revista da Abem**, [*s. l.*], v. 33, n. 1, e33107, 2025.

OPEN ACCESS

abem
Associação Brasileira de Educação Musical

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Contrapontos às “Dimensões do Conhecimento” em Arte da BNCC a partir da (re)significação de professores de Música

Resumo: O presente artigo, resultante de uma Tese de Doutorado em Educação Musical escolar, descreve e analisa as (re)significações curriculares produzidas por professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, vinculados à Rede Municipal de Ensino de Franca – SP, frente às “Dimensões do Conhecimento” em Arte, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O recorte dos dados apresentados parte de uma abordagem metodológica mista, combinando análise documental de sequências didáticas (FASE 1) e utilização de questionário estruturado junto a 22 docentes (FASE 2), com o objetivo de compreender como as diretrizes oficiais são interpretadas, tensionadas e transformadas na prática pedagógica cotidiana. Fundamentado em José Gimeno Sacristán, o estudo compreende o currículo como campo de disputas simbólicas, históricas e culturais, atravessado pelas experiências, valores e trajetórias dos professores. Os resultados apontam deslocamentos críticos em relação à BNCC, especialmente nas dimensões de criação, expressão, crítica e reflexão, revelando apropriações que articulam repertórios culturais, intencionalidade pedagógica e construção coletiva de sentido. A análise fatorial do questionário revelou três constructos principais, relacionados às compreensões docentes sobre criatividade musical, expressão e formação crítica. Concluímos que os professores não apenas operacionalizam o currículo prescrito, mas o (re)constroem em diálogo com seus contextos, reafirmando seus protagonismos na constituição de práticas curriculares críticas e situadas.

Palavras-chave: Educação Musical escolar, Currículo, BNCC, Professores de Música.

Counterpoints to the “Dimensions of Knowledge” in Arts from the BNCC through the (re)signification practices of music teachers

Abstract: This article, drawn from a doctoral study in music education, aims at describe and analyze how Elementary music teachers working in Franca’s municipal school system (São Paulo, Brazil) reinterpret and reframe the “Dimensions of Knowledge in the Arts” as outlined by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). Using a mixed-methods approach, the research integrates document analysis of teaching planning (Phase 1) with a structured questionnaire answered by 22 music teachers (Phase 2), aiming to understand how curricular guidelines are negotiated and transformed in everyday practice. Grounded in José Gimeno Sacristán’s perspective on curriculum as a site of symbolic, historical, and cultural negotiation, the study highlights how teachers engage critically with official prescriptions. Findings reveal significant reinterpretations of the BNCC dimensions — particularly creation, expression, critique, and reflection — showing how educators align cultural repertoires with pedagogical intentions and collective meaning-making. Factor analysis identified three key constructs that reflect teachers’ views on musical creativity, expressive practices, and critical engagement. The study concludes that these educators do not merely implement the prescribed curriculum but actively reshape it in response to their local contexts, affirming their agency in constructing a situated and critical music education.

Keywords: Elementary Music Education, Curriculum, BNCC, Music Teachers.

Contrapuntos a las “Dimensiones del Conocimiento” en Arte de la BNCC a partir de las (re)significaciones de docentes de Música

Resumen: Este artículo, recorte de una Tesis Doctoral en Educación Musical Escolar, describe y analiza las (re)significaciones curriculares producidas por profesores de Música del primer ciclo de la Educación Primaria en la Red Municipal de Enseñanza de Franca – SP, frente a las “Dimensiones del Conocimiento” en Arte, propuestas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil. La investigación adopta un enfoque metodológico mixto, que combina el análisis documental de secuencias didácticas (FASE 1) y la aplicación de un cuestionario estructurado a 22 docentes (FASE 2), con el objetivo de comprender cómo las directrices oficiales son interpretadas, tensionadas y transformadas en la práctica pedagógica cotidiana. Fundamentado en los aportes de José Gimeno Sacristán, el estudio concibe el currículo como un campo de disputas simbólicas, históricas y culturales, atravesado por las experiencias, valores y trayectorias de los docentes. Los resultados señalan desplazamientos críticos en relación con la BNCC, especialmente en las dimensiones de creación, expresión, crítica y reflexión, revelando apropiaciones que articulan repertorios culturales, intencionalidad pedagógica y construcción colectiva de sentido. El análisis factorial reveló tres constructos principales relacionados con las comprensiones docentes sobre la creatividad musical, la expresión y la formación crítica. Concluimos que los profesores no solo

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

operativizan el currículo prescrito, sino que lo (re)construyen en diálogo con sus contextos, reafirmando su protagonismo en la configuración de prácticas curriculares críticas y situadas.

Palabras clave: Educación Musical Escolar, Currículo, BNCC, Profesores de Música.

Introdução

As problemáticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao componente curricular "Arte", têm suscitado debates e produções qualitativas sobre o conhecimento escolar e suas possibilidades de mediação. No campo da Educação Musical, essas discussões se tornam ainda mais complexas, à medida que envolvem a articulação entre experiências culturais, práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à música por professores e estudantes.

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado sobre/de Educação Musical escolar (Santos, 2024), parte de um eixo investigativo proposto por Sacristán (2000), ao considerar que o currículo – entendido como o conjunto de experiências e conhecimentos que dá sentido ao cotidiano escolar – não constitui uma estrutura neutra ou estática, mas sim um campo de disputas e (re)significações permanentes. Nesse cenário, os professores de Música assumem um papel ativo ao (re)interpretar, (re)significar e transformar as proposições prescritas, em diálogo com suas realidades pedagógicas.

A investigação desenvolvida teve como objetivo compreender como professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, vinculados à Rede Municipal de Ensino de Franca-SP – (re)significam as proposições estabelecidas pelas "Dimensões do Conhecimento" em Arte na BNCC, tensionando os limites e possibilidades dessas diretrizes. Para isso, apresentamos um recorte da produção de produção dados em um método misto (Creswell J.; Creswell D., 2018), que combinou análise documental e levantamento com questionário realizado junto a 22 professores de Música[1]. O intuito foi mapear concepções, valores e práticas docentes que revelam distintas formas de apropriação e transformação curricular.

[1] As fases da pesquisa que envolveram o contato e a participação direta de seres humanos foram devidamente apreciadas e aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o C.A.A.E (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) 75509323.5.0000.8142.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

A articulação entre esses dados permitiu construir contrapontos reflexivos às diretrizes da BNCC, contribuindo para o debate qualitativo sobre o ensino de Música na escola pública brasileira e para a valorização de caminhos possíveis em sua construção.

Currículos (re)significados por professores de Música

A (re)significação curricular por professores de Música emerge como um fenômeno dinâmico e contextualizado, no qual os docentes assumem um papel ativo na interpretação e transformação dos conteúdos e metodologias prescritos. Em oposição à visão tradicional do currículo como um conjunto fixo de conhecimentos a serem transmitidos, compreende-se que a prática docente é permeada por um processo contínuo de reconstrução, mediado pelas experiências, crenças, valores e interações dos professores no ambiente escolar. Nesse sentido, renomeamos e utilizamo-nos da abordagem de José Gimeno Sacristán (2000) sobre o "currículo (re)significado[2]", como reforço à ideia de que os professores não apenas implementam diretrizes curriculares, como peças operacionais, mas as (re)significam em resposta às demandas culturais, sociais e pedagógicas presentes no cotidiano da escola.

No contexto da educação musical, essa (re)significação curricular assume contornos ainda mais complexos, dado o caráter culturalmente contextualizado da Música como campo de conhecimento. A Música na escola não pode ser reduzida a um conjunto de conteúdos rigidamente estruturados, pelo contrário, ela se insere em um processo dinâmico de interação entre os saberes sistematizados e os repertórios culturais dos estudantes. Como apontam Moreira e Candau (2007), o currículo precisa ser compreendido como um espaço de negociação, no qual os docentes desempenham um papel mediador entre o conhecimento sistematizado e as vivências socioculturais dos alunos. Assim, o professor de Música não apenas ensina elementos da linguagem musical, mas também constrói sentidos e

[2] Realizamos, com o termo "currículos (re)significados por professores", uma modificação da escrita de José Gimeno Sacristán (2000), traduzida para a língua portuguesa como "moldado por professores". A utilização deste novo nome continua a sintetizar as ideias e proposições do autor em uma forma linguística que não embate com as concepções curriculares adotadas para essa investigação.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

significados junto aos estudantes, considerando suas histórias, trajetórias e contextos de vida.

A ação docente se desenvolve, portanto, em múltiplas camadas de (re)significação. Primeiramente, na escolha dos conteúdos e abordagens pedagógicas, que podem dialogar com metodologias tradicionais ou buscar alternativas inovadoras mais alinhadas às realidades dos alunos. Em seguida, nas tomadas de decisão diárias, que envolvem a (re)significação das práticas musicais às condições estruturais e às possibilidades materiais da escola. Por fim, na valorização da expressão artística como uma dimensão crítica e reflexiva da formação do sujeito, rompendo com modelos rígidos e promovendo a autonomia dos estudantes. Como defendem Gentil e Sroczynski (2014), o professor se torna um agente de transformação curricular ao reconhecer e incorporar as experiências dos alunos como elementos legítimos do processo educativo.

Dessa forma, a (re)significação curricular na Educação Musical não se trata apenas de uma adequação técnica ao currículo prescrito, mas sim de um processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento, no qual o professor assume um papel central. Sua atuação se configura como uma interseção entre a teoria e a prática, entre a prescrição e a experiência, entre a tradição e a inovação. Assim, os currículos musicais (re)significados por professores refletem não apenas uma adequação a normativas educacionais, mas uma apropriação crítica dos saberes, mediada pelo diálogo, pela experiência e pela sensibilidade pedagógica.

As (re)significações curriculares, pelo entendimento de Sacristán (2000), podem ser acessadas de diferentes formas: nos documentos produzidos pelos professores (como planejamentos e sequências didáticas), nas escolhas de conteúdo e abordagem feitas em sala, nas falas que revelam suas crenças e valores sobre o ensino musical, e nas interações cotidianas que revelam seu olhar sobre os estudantes e sobre o papel da Arte na escola. Tais processos são atravessados por suas trajetórias formativas, experiências pessoais, memórias como estudantes, valores culturais e concepções epistemológicas. Assim, compreender como professores de Música (re)significam o currículo é reconhecer a centralidade de sua agência na mediação do conhecimento artístico, em um campo

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

no qual o saber musical se entrelaça a vivências, afetos, sentidos e escolhas culturais, tornando cada prática pedagógica única e situada.

A partir das contribuições de Sacristán (2000), o planejamento pedagógico pode ser compreendido como uma antecipação intencional da prática, na qual os professores constroem representações do que desejam realizar, ainda que não possam prever por completo a complexidade do cotidiano escolar. Essa "imagem" do futuro se materializa em documentos, decisões e escolhas que revelam processos de (re)significação docente, nos quais os professores projetam sentidos sobre os conteúdos, selecionam repertórios e organizam estratégias que dialogam com os recursos disponíveis, os condicionantes institucionais e as realidades dos estudantes.

Essas tomadas de decisão, no entanto, não se limitam ao momento do planejamento, mas se reconfiguram continuamente na interação com a cultura escolar e com os sujeitos que dela participam. No cotidiano da sala de aula, os professores lidam com dilemas práticos e desafios interpessoais que exigem adaptações, negociações e escolhas responsivas. As (re)significações curriculares, nesse sentido, se manifestam também nas microdecisões do fazer docente: nos ajustes espontâneos às respostas dos estudantes, nas reformulações de atividades, na escuta das demandas do grupo e nas articulações com a gestão escolar. É no encontro entre a intenção e a ação, entre o planejado e o vivido, que o currículo é efetivamente recriado.

Nesse cenário, o presente estudo toma como eixo a (re)significação curricular realizada por professores de Música, compreendendo que esse processo se manifesta por meio de escolhas, práticas e posicionamentos docentes frente ao currículo prescrito. A pesquisa se desenvolve a partir da análise documental das "Sequências Didáticas" elaboradas pelos docentes da Rede Municipal de Ensino de Franca-SP, entendidas como registros concretos de planejamentos que expressam sentidos atribuídos ao ensino musical. Ademais, utilizamos uma pesquisa de levantamento com o objetivo de acessar as crenças, valores e concepções dos professores sobre a Educação Musical escolar, considerando que essas dimensões subjetivas informam e atravessam diretamente suas tomadas de decisão pedagógica. O cruzamento entre o que é documentado e o que é refletido permite

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

compreender de que modo os professores negociam, interpretam e (re)constroem os referenciais curriculares oficiais em suas práticas (com ênfase nas “Dimensões do Conhecimento” em Arte da BNCC), revelando a complexidade e a singularidade do fazer docente na Educação Musical escolar.

As “Dimensões do Conhecimento” em Arte da BNCC[3]

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, aprovada em 2017, emergiu de um longo e controverso processo de elaboração, atravessado por disputas políticas, epistemológicas e ideológicas. Desde a sua concepção inicial, ainda durante o governo Dilma Rousseff, a proposta visava, ainda que erroneamente, estabelecer um conjunto de diretrizes comuns para a Educação Básica no Brasil, em busca de equidade e da garantia de aprendizagens essenciais para todos os estudantes (Michetti, 2020).

No entanto, com o golpe parlamentar contra a então presidente e a ascensão de um novo grupo político ao poder, a BNCC passou por reformulações significativas, resultando em um documento que, em sua versão final, foi amplamente criticado por agentes especializados. Em particular, as reformulações impostas ao ensino de Arte evidenciaram uma abordagem prescritiva e reducionista, ignorando lutas históricas dos educadores do campo e desconsiderando especificidades das linguagens artísticas (Del-Ben; Pereira, 2019).

No que tange ao componente curricular “Arte” para o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta um trecho dissertativo nomeado como "Dimensões do Conhecimento", um conjunto de seis conceitos que pretendem abarcar diferentes formas de envolvimento com o fazer artístico na Educação Escolar: criação e expressão; estesia e fruição; crítica e reflexão. Embora essas dimensões busquem organizar o ensino de forma mais abrangente, sua formulação tem sido alvo de críticas devido à falta de vinculação a abordagens metodológicas amplamente difundidas e por apresentar uma visão essencialmente individualista da Arte,

[3] Parte das análises sobre os contrapontos epistemológicos entre as abordagens Triangular, Orff e C(L)A(S)P, desenvolvidas nesta pesquisa, foi previamente discutida de forma mais aprofundada em um artigo publicado no periódico *Per Musi,* pelos autores Santos e Mendes (2025).

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

desconsiderando seu caráter social, histórico e político (Iavelberg, 2018; Del-Ben; Pereira, 2019).

Dessa forma, este tópico propõe uma breve análise crítica das "Dimensões do Conhecimento Artístico" à luz das concepções teórico-metodológicas das abordagens Triangular, Orff e C(L)A(S)P, evidenciando contribuições e limitações desse trecho dissertativo no contexto da Educação Musical escolar. Na tentativa de superar uma proposição centrada exclusivamente na individualidade e na experiência estética, consideramos importante reconhecer o valor dessas perspectivas, sem, contudo, deixá-las isoladas. Para isso, buscamos ampliá-las por meio do diálogo com propositores da Arte-Educação, como o pesquisador inglês Keith Swanwick, a educadora brasileira Ana Mae Barbosa e os arte-educadores alemães Carl Orff e Gunild Keetman.

Nos tópicos a seguir, propomos uma articulação entre os conceitos apresentados pela BNCC e as abordagens dos referidos autores, reconhecendo que tal aproximação não é simples, dadas as especificidades históricas e políticas envolvidas no desenvolvimento da normativa, assim como das abordagens mencionadas. Ainda assim, essa conexão é necessária para fortalecer o referencial teórico e enriquecer possíveis compreensões das práticas pedagógico-musicais na Educação Básica.

Criação e Expressão

As dimensões da "criação e expressão", conforme discutidas por Ana Mae Barbosa (2014), revelam tensões históricas entre a livre expressão individual e a necessidade de contextualização sociocultural das produções. A autora aponta que, historicamente no Brasil, a "criatividade" foi muitas vezes associada a práticas de autoliberação e originalidade desvinculadas de um entendimento crítico e coletivo. Em resposta a essa perspectiva reducionista, Barbosa propõe que os educandos sejam incentivados a dialogar com produções artísticas já existentes e a reconhecer suas próprias realidades culturais e sociais como parte do processo criativo, compreendendo a arte como meio de representação simbólica de experiências humanas diversas.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

No campo da Educação Musical, Keith Swanwick (1979) contribui com essa discussão ao destacar a ideia de composição como expressão criativa e consciente de materiais sonoros, não limitada à notação formal. Para o autor, criar musicalmente envolve improvisação, invenção e um processo que articula fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – esta última, mais do que uma inovação absoluta, representa um salto significativo dentro do repertório do indivíduo ou do grupo. Swanwick enfatiza que práticas criativas devem ir além de apreciações passivas e gerar experiências significativas, situadas na coletividade e no compartilhamento de sentidos. Essa visão aproxima-se de uma pedagogia crítica e participativa, na qual os processos musicais valorizam tanto a expressão individual quanto a negociação coletiva de significados.

Nesse panorama, a abordagem Orff propõe uma prática pedagógica baseada na criação colaborativa e na integração entre música, movimento e linguagem. Por meio da improvisação, da brincadeira e da coletividade, crianças e educadores constroem significados artísticos enraizados em experiências culturais diversas. Nessa perspectiva, a "expressão" não é compreendida como um ato isolado ou puramente emocional, mas como um processo coletivo de comunicação estética (Hartmann, 2021). Essa abordagem, ao lado das reflexões de Swanwick e Barbosa, desafia a superficialidade com que a BNCC trata os conceitos de criação e expressão, ao desconsiderar, de forma mais incisiva, os contextos históricos, sociais e culturais que os atravessam.

Estesia e Fruição

As dimensões "estesia e fruição", tal como descritas na BNCC, são marcadas por uma forte inclinação à subjetividade e à sensibilidade individual, centrando-se na experiência estética inicial. Contudo, conforme destacam autores como Ana Mae Barbosa (2015) e John Dewey (2010), essa experiência não deve ser compreendida de forma isolada da vida prática e dos contextos culturais e históricos em que ocorre. Dewey (2010) propõe uma estética vinculada à vivência cotidiana, enfatizando que o prazer e a percepção sensível precisam ser atravessados por significados sociais e intelectuais. Nesse sentido, a mera vivência sensorial da arte na escola não basta. É necessário que a fruição esteja articulada com processos

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

que possibilitem compreensão crítica, transformação e ampliação das experiências do sujeito.

Keith Swanwick (2016), em consonância com essa perspectiva, destaca a importância da "experiência estética" como ponto de partida para o conhecimento lógico, propondo que a percepção intuitiva seja valorizada como base para aprendizagens mais complexas. Essa noção é também destacada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2014), que critica práticas pedagógicas reducionistas, pautadas apenas em reações emocionais ou sensoriais. Para a autora, fruir a arte exige uma leitura crítica e contextualizada, que vá além do "arrepio" ou do "encantamento" e que promova sentido à vida dos estudantes. A fruição, portanto, não deve ser confundida com passividade, mas entendida como parte ativa do processo de aprendizagem artística.

Já na abordagem Orff, as dimensões da estesia e da fruição ganham contornos mais coletivos e participativos. A vivência estética se dá por meio da ação criativa, da escuta, do movimento e do fazer musical integrados, em práticas que valorizam o sensível sem dissociá-lo dos aspectos sociais, culturais e intelectuais. Essa abordagem compreende que sentir, pensar e agir são processos interligados e que a fruição artística precisa estar conectada à possibilidade de expressão, reflexão e troca entre os sujeitos (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015). Assim, embora a BNCC destaque a relevância dessas dimensões, sua superficialidade conceitual pode induzir a interpretações equivocadas, esvaziando o potencial transformador da arte na escola e favorecendo práticas descontextualizadas, despolitizadas ou meramente exploratórias no ensino musical.

Crítica e reflexão

As dimensões "Crítica" e "Reflexão", tal como apresentadas na BNCC e no Currículo Paulista, concentram-se na elaboração de juízos e significados sobre experiências artísticas, situando a sala de aula como espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico. Swanwick (2014) aponta que a educação formal é fundamental para a formação da crítica musical, uma vez que os encontros mediados com a arte ampliam o repertório dos estudantes, possibilitando leituras mais conscientes e fundamentadas. De maneira complementar, Dewey (2010)

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

entende que a crítica deve aprofundar a experiência estética, estimulando a investigação das propriedades da obra e desestimulando julgamentos apressados. Assim, a crítica não apenas interpreta a arte, mas transforma a forma como ela é vivida e percebida.

Apesar dessas contribuições, há uma lacuna importante: tanto Swanwick quanto Dewey não aprofundam as dimensões histórico-culturais da crítica, como propõe Ana Mae Barbosa (2014) por meio da Abordagem Triangular. Para a autora, refletir criticamente exige considerar os contextos sociais, ideológicos e identitários que atravessam a produção e a recepção da arte. A crítica, nesse sentido, não é apenas uma análise estética, mas uma ferramenta de problematização das relações de poder, dos discursos hegemônicos e das ausências simbólicas no espaço escolar. A leitura crítica deve ser acompanhada da contextualização, permitindo que as produções artísticas dialoguem com questões de gênero, raça, classe, orientação sexual e pertencimento cultural, o que torna a arte um campo de disputa e transformação.

Esse compromisso crítico também se expressa na abordagem Orff, que se ancora em práticas colaborativas e experiências coletivas para promover reflexão sobre o fazer artístico. Ao integrar música, movimento, oralidade e improvisação, a abordagem favorece o diálogo e a problematização das vivências na sala de aula, considerando as histórias e culturas dos sujeitos envolvidos. Swanwick, em sua proposta C(L)A(S)P, também defende que os aspectos teóricos e históricos da música só adquirem sentido quando articulados com a prática. No entanto, nota-se na BNCC certa superficialidade na delimitação entre crítica e reflexão. Em vez de serem tratadas de forma integrada e contextualizada, essas dimensões são fragmentadas, deixando de considerar as potencialidades decoloniais, identitárias e políticas que poderiam enriquecer o ensino artístico desde os Anos Iniciais.

Dado esse breve panorama sobre possibilidades prático-teóricas das "Dimensões do Conhecimento" da BNCC, passamos agora à análise empírica das (re)significações curriculares realizadas por professores de Música da Rede Municipal de Ensino de Franca-SP, com base nos dados produzidos por meio de análise documental e pesquisa de levantamento.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva (Gil, 2008), com abordagem de métodos mistos (Creswell; Creswell, 2018), integrando procedimentos qualitativos e quantitativos. A investigação foi realizada com professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ensino de Franca-SP, dividida em duas fases complementares: (1) análise documental das "Sequências Didáticas" de 2023 elaboradas pelos docentes; e (2) utilização de questionário estruturado (n=22), via Google Forms.

Na Fase 1, realizamos a análise de "Sequências Didáticas" produzidas coletivamente pelos professores da Rede. Esses documentos contemplam habilidades, repertórios e tratamentos didáticos voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A leitura integral do material permitiu identificar convergências e divergências entre os planejamentos, além de estabelecer um diálogo direto com as "Dimensões do Conhecimento" propostas pela BNCC e com as (re)significações promovidas pelo corpo docente. A análise seguiu a proposta de Bardin (2016), sendo os dados organizados a partir das "Dimensões do Conhecimento Artístico" (Criação e Expressão; Estesia e Fruição; Crítica e Reflexão), o que possibilitou observar aproximações, distanciamentos e transformações das proposições curriculares.

A Fase 2 envolveu a utilização de um questionário com seções voltadas ao perfil docente e à avaliação das proposições da BNCC nas três dimensões citadas. Utilizou-se a Escala Likert com cinco níveis de resposta (concordância e importância), para mensurar atitudes e percepções dos professores frente aos aspectos avaliados. O questionário foi respondido por 22 docentes (63% da população total), durante reunião formativa realizada em abril de 2024. Embora o preenchimento tenha sido obrigatório para a certificação da formação, a participação geral foi voluntária.

A opção metodológica por esse levantamento considerou o viés da auto-seleção (Fowler Junior, 2011), aceitando as respostas como representativas de uma amostra significativa. A Escala Likert foi compreendida como ferramenta atitudinal, capaz de captar disposições favoráveis ou desfavoráveis dos participantes em relação à BNCC. Os dados foram tratados com auxílio do software PSPP (alternativa

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

gratuita ao SPSS), permitindo identificar padrões de resposta e inferir tendências de (re)significação curricular no cotidiano pedagógico-musical da rede.

Primeiramente, os dados passaram por uma **checagem de variância**, possibilitando a eliminação de questões que apresentaram respostas muito consensuais pelos participantes – dadas por valores numéricos próximos a "0". Dentre as variáveis não consideradas nas fases de análise estatísticas seguintes, destacamos as 008 e 009, com coeficientes em 0,18 e 0,21, respectivamente. A "variância" é uma medida que verifica a distância entre dados, tendo no número "0" um fator significante de dados pouco distantes de uma média aritmética das respostas a uma questão.

No passo seguinte, demandamos a obtenção do coeficiente **alfa de *Cronbach,*** que considera um cálculo da soma da variância do teste (desconsiderando as variáveis 008 e 009), a variância de cada questão e as variâncias de cada respondente, resultando em um parâmetro de fidedignidade e confiabilidade do questionário. Posto isso, o coeficiente do questionário resultado pelo PSPP foi de **0,8** (entre 13 variáveis), o que configura um alto índice de confiabilidade e relevância dos dados apresentados (Pasquali, 2013).

Também nos utilizamos da técnica da **Análise Fatorial,** que consiste na verificação do número de constructos necessários para explicar relações entre as perguntas e respostas do questionário. O "Constructo" é, de acordo com Kerlinger (2009), um significado (ou termo) dado por um pesquisador, uma entidade hipotética que está subjacente a testes, escalas e itens. Em outras palavras, seria uma ideia ou conceito referenciado para entender ou designar determinados comportamentos, atitudes ou até processos mentais.

Para tanto, postulamos que um número menor de fontes de variáveis (questões) pode ser mais relevante para a explicação dos significados das interações – em nosso caso, no número de três constructos selecionados previamente por nós (um número covalente com as seções e os agrupamentos das "Dimensões do Conhecimento Artístico", da BNCC). A sua validade se apoia e é determinada pela tessitura das cargas fatoriais, representadas pelos intervalos ao redor de "0". Quando a variável possui um coeficiente fatorial alto, tanto negativa

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

quanto positivamente, há uma forte associação com o constructo avaliado[4]. Por fim, com as indicações de constructos dados pela análise fatorial, desenvolvemos seus sentidos a partir de uma análise qualitativa e dissertativa das generalizações ali apresentadas.

Descrição do lócus e população estudada

Franca, município localizado no nordeste do estado de São Paulo, na divisa com Minas Gerais, é usualmente reconhecido por sua relevância na indústria calçadista e por sua tradição esportiva no basquetebol. No campo educacional, a cidade também se destaca por manter, há mais de duas décadas, uma política pública consistente voltada ao ensino de Música nas escolas municipais. Implantado inicialmente como projeto em 1993, o ensino musical foi institucionalizado em 2003, passando a integrar o corpo curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, desde então.

Atualmente, de acordo com dados compartilhados pela Secretaria de Educação de Franca, todas as escolas da rede municipal ofertam a disciplina de Música, contando com um número significativo de professores especializados. A maioria das unidades de ensino dispõe de materiais pedagógicos como instrumentos de percussão, flautas e xilofones, além de espaços adaptados – ainda que em menor número – para as atividades musicais. Essa estrutura é acompanhada de ações contínuas de formação docente, com encontros semanais entre os professores e a participação de profissionais convidados, promovendo momentos de troca, reflexão e qualificação do trabalho pedagógico-musical.

Na Fase 2 da pesquisa, participaram docentes com diferentes trajetórias profissionais, que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Rede Municipal. O grupo investigado apresenta diversidade em relação ao tempo de serviço, formação inicial e complementar, sendo majoritariamente composto por licenciados em Música, com parte expressiva também com formação técnica ou em outras áreas do conhecimento.

[4] Para leitura dos dados, a carga fatorial negativa representa um antagonismo à variável compartilhada com os professores. Já a positiva, apresenta um caráter afirmativo.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Resultados e discussões

FASE 1 – Análise Documental

A análise documental das "Sequências Didáticas" elaboradas pelos professores de Música da Rede Municipal de Ensino de Franca-SP para o ano letivo de 2023 evidenciou um processo de planejamento pedagógico coletivo e intencional em relação às demandas da prática musical na Educação Básica do município. As propostas, construídas em encontros formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação no início de cada semestre letivo, foram concebidas em dois momentos centrais (o planejamento inicial e o replanejamento), que visaram revisar, ajustar e aprimorar os conteúdos, repertórios e estratégias didáticas a serem desenvolvidos ao longo do ano. Os professores foram organizados por ano escolar, de 1º a 5º ano, sendo responsáveis por desdobrar temas e conteúdos em objetivos, repertórios e etapas sequenciais para o trabalho em sala de aula.

As sequências foram concebidas a partir de orientações conjuntas e de um documento previamente formulado, o "Plano de Ação", o qual trazia diretrizes mais genéricas sobre habilidades e competências relacionadas à disciplina de Música. A partir desse ponto de partida, os professores desenvolveram planejamentos e seuqências didáticas mais detalhadas, que foram sendo monitorados, avaliados e reconfigurados ao longo dos dois semestres que contemplam o ano letivo, com base nas experiências vividas com os estudantes. Essa dinâmica demonstra um entendimento do planejamento como instrumento vivo, que se transforma com a escuta e a interação em sala, sendo sustentado por um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Para a análise documental, adotamos uma metodologia que consistiu em agrupar os temas, objetivos, repertórios e etapas das sequências didáticas de acordo com as "Dimensões do Conhecimento" em Arte da BNCC: criação e expressão; estesia e fruição; crítica e reflexão. Tal procedimento nos permitiu mapear de forma mais precisa as intencionalidades presentes nas propostas e reconhecer como os docentes ressignificam as orientações curriculares em diálogo com seus contextos locais. Cada dimensão foi analisada a partir das descrições das práticas pedagógicas, com foco nos sentidos atribuídos pelos professores às atividades propostas.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

A dimensões da “criação” e da “expressão” se revelaram como dois dos pilares centrais das práticas planejadas, especialmente nos Anos Iniciais. No 1º ano, os planos são fortemente pautados em jogos musicais, brincadeiras, dramatizações e performances coletivas, com foco na participação ativa das crianças. As propostas planejadas estimulam a construção de sonoplastias, improvisações, sequências rítmicas, criação de gestos e movimentos, bem como o uso de registros gráficos não convencionais. As práticas expressivas também foram amplamente contempladas, com atividades que envolvem canto, movimento corporal, performance instrumental e representação simbólica, sempre contextualizadas cultural e afetivamente.

No 2º ano, a proposta pedagógica girou em torno da regionalidade mineira, considerando a proximidade geográfica e cultural da cidade de Franca com o estado de Minas Gerais. Essa escolha temática visa permitir que os estudantes se aproximassem de repertórios e práticas ligadas ao modo de falar, dançar e cantar da região. As propostas de criação incluem rearranjos de movimentos, produção de musicogramas e agrupamentos rítmicos a partir de símbolos visuais, enquanto a expressão é trabalhada por meio de danças típicas, jogos musicais, acompanhamento instrumental e atividades de escuta ativa.

O 3º ano aprofunda-se nas matrizes culturais africana e indígena, com foco em práticas que articulavam criação, improvisação e contextualização histórica e social. A criação é incentivada com propostas de composição rítmica, registros gráficos e arranjos coletivos. Já a expressão envolve vivências com canções tradicionais, dança, percussão corporal e vocalizações, em um processo que alia técnica, sensibilidade e reflexão crítica sobre os significados culturais das manifestações artísticas. Os estudantes são, pelos planos, convidados a criar, interpretar e refletir sobre músicas e danças que fazem parte do patrimônio imaterial brasileiro.

As propostas do 4º ano tratam da diversidade musical internacional, com foco nos gêneros blues, reggae e música clássica. As atividades de criação incluem improvisações com xilofones e flautas, bem como composições coletivas orientadas a partir de frases melódicas e células rítmicas. Já as práticas expressivas envolvem execução de arranjos, jogos rítmicos com objetos,

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

brincadeiras de percepção do tempo e práticas instrumentais com base no repertório estudado. Os estudantes são instigados a perceber estruturas musicais, dinâmicas e formas composicionais, articulando percepção e produção.

O 5º ano concentra suas propostas em torno das temáticas de trilhas sonoras e história do rádio, utilizando a flauta doce como instrumento pedagógico central. As propostas de criação envolvem desde a exploração sonora dos componentes da flauta até a composição visual de sons imaginários, utilizando notações gráficas livres. A expressão aparece nas práticas de performance vocal e instrumental, em jogos corporais com célula rítmica e na produção coletiva de "bolhas sonoras". A escuta, a produção e a contextualização caminham juntas, com ênfase na valorização das experiências musicais dos estudantes.

No que se refere às dimensões da "estesia" e da "fruição", os planejamentos apontam para momentos pontuais de apreciação e escuta sensível das obras. A estesia, compreendida como a dimensão do sentir e do experienciar artisticamente, apareceu em atividades de escuta ativa, compartilhamento de impressões e contemplação de repertórios diversos. Embora essas experiências não fossem, em geral, o foco principal das sequências, foram incorporadas em momentos específicos nos cinco anos escolares, geralmente como estratégias introdutórias para outras atividades mais práticas.

No 1º e 2º anos, por exemplo, o planejamento abarca convites às crianças para compartilhar sentimentos despertados por músicas infantis, regionais ou folclóricas. A dimensão da fruição aparece com maior destaque no 3º ano, quando os estudantes devem ter contato com vídeos e registros audiovisuais de manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas. No 4º e 5º anos, a escuta de obras clássicas e populares, como Beethoven, Bob Marley e Tim Maia, serviu como ponto de partida para análises mais estruturadas, embora a estesia, enquanto experiência estética individual e coletiva, ainda não seja plenamente explorada de forma sistemática.

As dimensões da "crítica" e "reflexão" estão presentes em quase todos os anos escolares analisados, sendo especialmente relevantes a partir do 3º ano. No 1º e 2º anos, as reflexões giram em torno de temas do cotidiano, relações com o repertório e significados das músicas trabalhadas. Já nos anos seguintes, as

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

atividades visam diálogos sobre a origem dos gêneros musicais, a história dos instrumentos, a construção das identidades culturais e a problematização de questões étnico-raciais, objetivando ampliar a compreensão dos estudantes sobre os sentidos e valores das produções artísticas.

No 3º ano, por exemplo, os estudantes devem ser instigados a refletir sobre os significados da dança do maculelê, sobre os contextos históricos dos cantos indígenas e sobre os processos de resistência cultural. No 4º ano, a crítica se manifesta por meio de conversas sobre os elementos estruturais dos gêneros abordados, e no 5º ano, nas discussões sobre o papel do rádio na vida das pessoas e nas reflexões acerca das trilhas sonoras e suas conexões com os sentimentos e memórias individuais. O diálogo entre a escuta e o fazer musical é intensificado com rodas de conversa, quizz, atividades interativas e compartilhamento de experiências.

Em síntese, os documentos analisados evidenciam uma intencionalidade pedagógica consistente por parte do corpo docente de Música da Rede Municipal de Ensino de Franca. As propostas foram construídas com base em repertórios culturalmente significativos, em práticas musicais participativas e em um esforço contínuo de articulação entre teoria, sensibilidade e prática. Dessa forma, as (re)significações curriculares pro meio de planejamentos apresentaram contrapontos às Dimensões do Conhecimento em Arte, perpassando as diretrizes oficiais com as experiências concretas de seus estudantes.

As práticas descritas, embora heterogêneas e permeadas por diferentes níveis de complexidade, demonstram que há um projeto pedagógico em curso que reconhece a centralidade da arte como linguagem e forma de conhecimento. As dimensões do conhecimento artístico não se apresentam de forma estanque, mas sim interligadas, reforçando o caráter plural e processual da aprendizagem musical. Ainda que haja aspectos a serem fortalecidos, como o aprofundamento da estesia e da fruição, os dados documentais revelam um campo fértil para o desenvolvimento de práticas musicais significativas na escola pública.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

FASE 2 – Pesquisa de Levantamento

A pesquisa de levantamento foi realizada no dia 16 de abril de 2024, e contou com a participação majoritária do corpo docente de professores de Música do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dentre os 35 professores vinculados à Rede Municipal de Franca, 22 aceitaram participar dessa fase do estudo e do processo investigativo geral, o que representou, aproximadamente, 63% da população total. O formulário foi compartilhado e respondido no laboratório de computação do prédio da Secretária de Ensino do munícipio, no qual cada docente pôde interagir individual e sincronamente via plataforma Google Formulários.

A resolução se deu durante reunião formativa semanal do núcleo de Educação Musical, o que contribuiu para uma melhor organização e participação do grupo. O formulário foi estruturado em consonância com as afirmações e questões apresentadas no Quadro 1 – que puderam ser avaliadas e ponderadas em escala Likert, considerando níveis de concordância e importância em aspectos voltados às "Dimensões do Conhecimento" em Arte, da BNCC.

Quadro 1 – Questões compartilhadas com professores da Rede Municipal de Franca via questionário estruturado

CRIAÇÃO E EXPRESSÃO
(1) Para você, a criatividade musical é algo que acontece naturalmente e de forma espontânea quando as crianças estão fazendo música ou se envolvendo em atividades artísticas.
(2) Para você, a criatividade musical surge quando as crianças reinterpretam e dão novos significados às músicas com base em suas próprias experiências e culturas, especialmente quando estão fazendo música coletivamente na sala de aula.
(3) Para você, a capacidade criativa da criança está ligada ao seu conhecimento sobre diversos modos de fazer música, permitindo que ela reinterprete e dê novos significados às músicas que aprende.
(4) Para você, quando as crianças fazem música, suas "expressões musicais" estão atreladas a como elas transparecem sentimentos ou emoções.
(5) Para você, as maneiras como as crianças se expressam musicalmente estão ligadas aos significados que elas atribuem à música, algo que é construído e partilhado com os outros colegas na sala de aula.
ESTESIA E FRUIÇÃO
(6) Para você, é mais importante que as crianças façam, apreciem e criem música antes de se voltarem para aprender sobre aspectos técnicos e estruturais dela.
(7) Para você, vivenciar e participar de atividades musicais são suficientes para o desenvolvimento das aulas de música e para que os alunos tenham acesso aos conhecimentos musicais.
(8) Para você, qual a importância de as crianças fruírem práticas e produções musicais de diversas épocas, lugares e grupos sociais?

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

(9) Para você, entender conceitos e compreender o contexto histórico e cultural das músicas são fundamentais para ampliar as maneiras como as crianças podem desfrutar e se envolver com a música. (10) Para você, a sensibilidade pela música pode ser cultivada e desenvolvida por meio da utilização de abordagens e estratégias de ensino específicas.
CRÍTICA E REFLEXÃO
(11) Para você, qual a importância da promoção de análises críticas sobre produções musicais junto aos alunos, considerando contextos sociais, étnicos e geracionais em que foram desenvolvidas? (12) Para você, promover leituras críticas sobre outras produções musicais é relevante para que a criança passe a entender e significar suas próprias práticas e produções em sala de aula. (13) Para você, as contextualizações histórica, social e cultural sobre produções artístico-musicais são essenciais para a formação de seus estudantes. (14) Para você, o ensino musical é reflexivo, uma vez que não se baseia somente em processos de reprodução e imitação, mas enfatiza a tomada de decisão e o protagonismo da criança. (15) Para você, a aula de Música deve proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão sobre suas performances, apreciações e criações, incitando maior autonomia sobre suas produções e experiências musicais.

Fonte: Santos (2024).

Posto o questionário compartilhado com o grupo de professores, apresentamos a seguir os dados estatísticos gerados pelo software PSPP, analisando, primeiramente, a variância das questões e a consequente eliminação das variáveis 008 e 009 por terem resultados próximos ao número “0” (0,18 e 0,21), configurando, assim, uma unanimidade aos respondentes:

Tabela 1 – Níveis de variância computados pelo software PSPP durante a Fase 2 do estudo

VARIÁVEL	NÚMERO DE RESPOSTAS	VARIÂNCIA
Var001	22	0,99
Var002	22	0,56
Var003	22	1,09
Var004	22	0,82
Var005	22	0,69
Var006	22	0,95
Var007	22	0,99
Var008	22	0,18
Var009	22	0,21
Var010	22	0,33

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Var011	22	1,00
Var012	22	0,96
Var013	22	0,53
Var014	22	0,85
Var015	22	0,35

Fonte: Santos (2024).

Em seguida, temos a definição de constructos (significados) a partir da **análise fatorial** das variáveis, considerando, para três grupos, comportamentos comuns a 66,59% (aproximadamente dois terços) dos respondentes. Todavia, ainda que essas informações sejam as mais relevantes (numericamente) para nossa análise qualitativa/dissertativa, não deixamos de considerar outras ordens, a fim de responder e analisar, mais profundamente, quais são as crenças e os valores dos professores de Música de Franca acerca das "Dimensões do Conhecimento Artístico" da BNCC:

Tabela 2 – Formação de constructos a partir de Análise Fatorial na Fase 2 do estudo

CONSTRUCTO 1	CONSTRUCTO 2	CONSTRUCTO 3
Var011 (0,66) Var012 (0,64) Var005 (0,62)	Var001 (-0,83) Var004 (-0,60) Var011 (0,63)	Var003 (0,65)

Fonte: Santos (2024).

Tabela 3 – Definição de constructos a partir das questões e dos coeficientes da Análise Fatorial da Fase 2

CONSTRUCTO 1	CONSTRUCTO 2	CONSTRUCTO 3
11 - Para você, qual a importância da promoção de análises críticas sobre produções musicais junto aos alunos, considerando contextos sociais, étnicos e geracionais em que foram desenvolvidas? (0,66) 12 - Para você, promover leituras críticas sobre outras produções musicais é relevante para que a	1 - Para você, a criatividade musical é algo que acontece naturalmente e de forma espontânea quando as crianças estão fazendo música ou se envolvendo em atividades artísticas. (-0,83) 11 - Para você, qual a importância da promoção de análises críticas sobre produções musicais junto aos alunos, considerando	3 – Para você, a capacidade criativa da criança está ligada ao seu conhecimento sobre diversos modos de fazer música, permitindo que ela reinterprete e dê novos significados às músicas que aprende. (0,65)

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

criança passe a entender e significar suas próprias práticas e produções em sala de aula. (0,64) 5 - Para você, as maneiras como as crianças se expressam musicalmente estão ligadas aos significados que elas atribuem à música, algo que é construído e partilhado com os outros colegas na sala de aula. (0,62)	contextos sociais, étnicos e geracionais em que foram desenvolvidas? (0,63) 4 – Para você, quando as crianças fazem música, suas "expressões musicais" estão atreladas a como elas transparecem sentimentos ou emoções. (-0,60)	
CONSTRUCTO 1: Professores creem na importância das (re)significações musicais coletivas e do conhecimento histórico e cultural como forma de compreensão e significação das práticas artísticas das crianças em sala de aula.	CONSTRUCTO 2: Professores não creem que a criatividade musical seja algo espontâneo nem natural, tal como que a "expressão musical" seja algo intimamente atrelado à transparência de sentimentos ou emoções. Criação e expressão demandariam a promoção de conhecimentos sobre outras formas de se fazer música, advindas de contextos sociais, étnicos e geracionais.	CONSTRUCTO 3: Professores creem que a capacidade criativa, de reinterpretação e ressignificação musical da criança, está ligada ao seu conhecimento sobre diversos modos de fazer música.

Fonte: Santos (2024).

Em análise aos constructos, são notórias as concepções sobre "criação". Uma variável com carga fatorial negativa do Constructo 2 atestaria contraposições à questão compartilhada via questionário, explicando as crenças e os valores do corpo docente da Rede Municipal de Franca. Nesse sentido, a variável 001 é aquela que questiona se "criatividade musical é algo que acontece naturalmente e de forma espontânea quando as crianças estão fazendo música ou se envolvendo em atividades artísticas". Pelo coeficiente mais acentuado de -0,83, é possível concluir que os professores de Música de Franca não creem em uma espontaneidade de ações criativas – essas que demandam, segundo a variável 003 do Constructo 3, com coeficiente de 0,65, conhecimento sobre diversos modos de fazer música, permitindo reinterpretações e novas significações às músicas que aprendem.

No que diz respeito às concepções sobre "expressão", destaca-se as evidências obtidas pela variável 005 do Constructo 1, com coeficiente 0,62, e pela variável 004, do Constructo 2, com coeficiente de -0,60. Enquanto se observa a

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

contraposição à variável 004 – que destaca que expressões musicais das crianças estão atreladas a como elas transparecem sentimentos ou emoções –, há na variável 005 a ideia de que as maneiras como elas se expressam musicalmente estão ligadas aos significados que atribuem à música, como algo construído e partilhado com outros colegas na sala de aula.

Considerando os coeficientes apresentados às variáveis dos constructos, não são observadas evidências de como "estesia e fruição" compõem as crenças e os valores dos professores de Música da Rede Municipal de Franca. Entretanto, pode-se considerar um dado consensual na concepção sobre essas duas dimensões do conhecimento artístico. As duas variáveis descartadas de nossa pesquisa, por variâncias próximas a "0" (008 e 009), foram justamente as questões referentes a essas Dimensões no questionário. Assim, existe quase uma unanimidade de respostas, em níveis de importância e concordância, por uma base de média aritmética da escala ordinal em 4,77 para a variável 008, e 4,72 para a variável 009. Ambas destacam a importância da fruição de práticas e produções musicais de diversas épocas, lugares e grupos sociais, além da compreensão de contextos históricos e culturais da música na ampliação das maneiras pelas quais as crianças podem desfrutar e se envolver com a música.

A partir dos coeficientes presentes nas variáveis do Constructo 1, verifica-se alguns apontamentos sobre as concepções dos professores de Música sobre "crítica e reflexão". Destacam-se as descrições dúbias dessas Dimensões do Conhecimento Artístico pelo texto da BNCC, suscitando, dessa forma, investigações entrelaçadas entre esses dois eixos por nosso questionário. Assim, as variáveis 011 e 012, com coeficientes em 0,66 e 0,64, respectivamente, mostram que o corpo docente compreende a importância da promoção de análises críticas sobre produções musicais junto aos alunos, considerando contextos sociais, étnicos e geracionais em que foram desenvolvidas, à medida que são relevantes para que a criança passe a entender e significar suas próprias práticas e produções em sala de aula.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Atravessando os dados

Retomamos neste tópico o atravessamento dos dados produzidos em campo, unidos às discussões tratadas pela breve fundamentação teórica deste artigo. Consideramos as proposições elencadas a partir das abordagens Triangular, C(L)A(S)P e Orff-Schulwerk, destacando as problemáticas advindas do texto "Dimensões do Conhecimento" em Arte da BNCC, contrapostas por todo o arcabouço produzido pelas (re)significações de professores de Música – Anos Iniciais vinculados à Rede Municipal de Ensino de Franca.

O trecho sobre "Criação", da BNCC, não menciona a leitura crítica necessária para aquilo que diz respeito à materialidade de ideias, desejos e representações artísticas por meio das práticas criativas. Compreender a própria realidade e abordar a contextualização histórica daquilo que está sendo colocado em jogo – de forma crítica – é essencial para uma prática que vai além da livre-expressão criativa, imbuindo-se de elementos da linguagem musical culturalmente posicionados, discutidos e analisados. Já a "Expressão" é descrita como uma possibilidade de exteriorização e manifestação subjetiva, indo na direção contrária à da necessidade de contextualização para que os significados dessa manifestação sejam negociados, compreendidos e valorados na coletividade da sala de aula.

Para tanto, a Abordagem Triangular destaca que a "criação", como "reino do vale-tudo", pode caracterizar um processo arte-educativo não emancipatório, o que destituiria à comunidade escolar produções mais elaboradas, que consideram a apreensão e compreensão do mundo real também por meio das dimensões estéticas da arte. Além disso, salienta que aspectos de produção e criação devem perpassar a mera releitura de obras "eruditas", imbuindo-se de empoderamento e indagações para as (re)significações e (re)interpretações artísticas. Nas proposições C(L)A(S)P, o termo "composition" diz respeito às diversas formas de invenção musical, nas quais a criação de novas experiências musicais perpassa performances ou apreciações musicais passivas.

Ademais, pela "criação" acontece a conexão entre o que fora produzido historicamente e as negociações musicais do grupo em que é desenvolvida, considerando as disposições particulares dos indivíduos envolvidos, suas ideias musicais, os recursos para operacionalização, a coletividade e a partilha. Na Orff-

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Schulwerk centralizamos proposições criativas que atrelam a unidade artística entre música, linguagem e movimento com diálogos e negociações em grupo, nas dimensões coletivas da sala de aula, por meio de brincadeiras, jogos, práticas e movimentações. Criar, improvisar e tomar decisões, então, são elementos essenciais para a abordagem, que dão às crianças possibilidades de apropriação, protagonismo e (re)leitura sobre suas próprias e outras produções artísticas.

Pelas "Sequências didáticas" da FASE 1, há planejamentos que alçam propostas criativas por meio de dramatização, movimentação corporal, brincadeiras com regência, uso de instrumentos musicais e registros composicionais como formas de gerar novas ideias e sequências a partir da negociação e significação coletiva. Destacamos diversas práticas corporais, instrumentais e dramáticas que envolvem as crianças e suas expressões musicais de forma coletiva e contextualizada pelos enredos musicados, brincadeiras e movimentações, aliando perspectivas de conhecimento histórico e cultural por meio das temáticas das "músicas e brincadeiras do universo infantil", "regionalidade mineira", "matrizes africana e indígena", "músicas do mundo" e "trilhas sonoras", com suas próprias realidades e percepções.

Na FASE 2[5], por meio da carga fatorial negativa da variável 001, pode-se entender que o grupo de professores de Franca não compreende a "criatividade musical" como algo que acontece espontânea e naturalmente por meio de produções e envolvimentos musicais da criança. Isso demandaria, em acordo com o Constructo 3 e o coeficiente de 0,65 da variável 003, a necessidade de conhecimento sobre diversos modos de se fazer música, permitindo reinterpretações e novas significações às músicas aprendidas e produzidas pelas crianças. Sobre "expressão", há nas variáveis 005 e 004 dos Constructos 1 e 2, com cargas fatoriais em 0,62 e -0,60, respectivamente, a concepção de que "expressão

[5] CONSTRUCTO 1: Professores creem na importância das (re)significações musicais coletivas e do conhecimento histórico e cultural como forma de compreensão e significação das práticas artísticas das crianças em sala de aula; CONSTRUCTO 2: Professores não creem que a criatividade musical seja algo espontâneo nem natural, tal como que a "expressão musical" seja algo intimamente atrelado à transparência de sentimentos ou emoções. Criação e expressão demandariam a promoção de conhecimentos sobre outras formas de se fazer música, advindas de contextos sociais, étnicos e geracionais; CONSTRUCTO 3: Professores creem que a capacidade criativa, de reinterpretação e ressignificação musical da criança, está ligada ao seu conhecimento sobre diversos modos de fazer música.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

musical" não está atrelada a como as crianças transparecem seus sentimentos ou emoções, mas ligada aos significados que elas atribuem às suas produções artísticas como algo construído e partilhado com outros colegas em sala de aula.

Referente às controvérsias dos textos sobre "Estesia" e "Fruição", da BNCC, essas se originam pelo caráter destituído de ampliação e transformação da experiência, aparentando que a simples vivência artística e a sensibilidade por ela suscitada bastam em um ambiente escolar básico. No entanto, vivenciar Arte e Música é algo que não faz parte unicamente da sala de aula, mas, nesse contexto, pode ser ampliado para um aumento da capacidade da criança ao orientar sua percepção e compreensão entre as diversas possibilidades experienciais.

As concepções de Keith Swanwick destacam que há plena importância na "experiência estética", que se dá pela percepção intuitiva que se tem a um determinado cenário, essencial para a construção daquilo que pode ser chamado de "conhecimento lógico". A compreensão do estético em suas formas demanda o início por sua forma bruta. Entretanto, a Abordagem Triangular pontua que elementos meramente envolvidos com 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 "abertura" ou "apreciação".

No entanto, o contato com a Arte e suas sensações necessita contextualização para além da apresentação do histórico da obra e do artista, isto é, precisa de um movimento reflexivo e dialógico que produza sentido àqueles que vivenciam a música. Pela abordagem Orff-Schulwerk, houve sempre um destaque a um ensino/aprendizagem musical e corporal por meio dos aspectos práticos, com arte vivenciada de forma ativa e participativa, e não contemplativa. Ainda que ela enfatize um ensino atrelado aos aspectos emocional e sensível como intrínsecos às artes, destacamos a ideia de que as ações de propor, descobrir, criar, e refletir, tão presentes nos seus desdobramentos, implicariam, segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015), em aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais – ao encontro da ideia de ampliação e complexidade da experiência estética.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Pela FASE 1, temos pelas “Sequências Didáticas” planos que interconectam o contato e a produção artística das crianças às suas perspectivas concretas do cotidiano, imbuindo características reflexivas e críticas à “estesia” e “fruição”. São momentos nos quais, com as crianças, são compartilhadas produções artísticas a partir das quais elas podem dividir suas sensações, experiências e impressões. Dessa forma, entendemos que os planos docentes perpassam questões única e intimamente ligadas a sensibilidade e sensações, destacando conhecimentos experienciais, culturais e históricos.

Na FASE 2, a partir dos Constructos de nossa pesquisa, não poderíamos evidenciar como “estesia” e “fruição” compõem as crenças e os valores dos professores de Música da Rede Municipal de Franca, porém, consideramos duas variáveis dessa seção do questionário que apresentaram unanimidade por base da média aritmética da escala ordinal de respostas. Ambas destacam a importância da fruição de práticas e produções musicais de diversas épocas, lugares e grupos sociais, atreladas à compreensão de contextos históricos e culturais para ampliação das maneiras pelas quais as crianças podem desfrutar e se envolver com a música.

“Crítica” e “reflexão”, pelo texto da BNCC, seriam designadas ao estabelecimento de valores acerca do que é produzido ou vivenciado musicalmente em sala de aula – a partir dos encontros musicais em que se desenvolvem formas de refletir sobre o que se faz ou o que se ouve, ou na criticidade sobre significados musicais de diversos grupos sociais, que podem levar aos artistas-educandos possibilidades de questionamentos e descobertas. A contextualização histórica, no campo da Abordagem Triangular, não deve ser confundida com a “verbalização” de conteúdos lineares e absolutos, mas como forma de promover reflexões e (re)significações constantes pelo fazer musical. Já na Orff-Schulwerk, há um trabalho calcado na experiência prática atrelada ao diálogo e à contextualização, com amplo espaço para a problematização, reflexão e crítica sobre o que se produz e vivencia. (Re)significar saberes e práticas artísticas, aliando música, dança, oralidade, literatura, improvisação e criação, portanto, é uma das grandes características da abordagem.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Na FASE 1, as “Sequências Didáticas” enfatizam valorações das produções e vivências artísticas por meio do alargamento da linguagem musical, percepção sobre técnicas, contextualizações históricas, sociais e culturais, além de olhares identitários e problematizadores. Destacamos a contextualização sobre brincadeiras e parlendas da cultura brasileira, discussões sobre a regionalidade mineira e as problematizações e heranças do período colonial, além de diálogos sobre o maculelê, a capoeira, a música de povos originários – como os Krenak e Yudjá – e caboclinho, que destacam uma ligação dos conhecimentos históricos e culturais com momentos em que as crianças transparecem suas percepções, conexões com as suas próprias realidades e produções artísticas.

Na FASE 2, pelas variáveis 001 e 012 do Constructo 1, é possível contemplar uma concepção de um corpo docente que entende a importância da promoção de análises críticas sobre produções musicais junto aos alunos, considerando contextos sociais, étnicos e geracionais em que foram desenvolvidas, à medida que se tornam relevantes para que a criança passe a entender e (re)significar suas próprias práticas e produções em sala e aula.

Considerações finais

Com base nas (re)significações evidenciadas pelos professores da Rede Municipal de Franca, este estudo apontou contrapontos para o ensino de Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial quando comparados às proposições normativas da BNCC. Ao mobilizarem práticas contextualizadas, reflexivas e coletivas, os docentes demonstraram um entendimento ampliado das “Dimensões do Conhecimento” em Arte, atribuindo-lhes sentidos que extrapolam o caráter individualista e prescritivo presente no texto oficial. As ações pedagógicas analisadas revelaram uma construção curricular viva, situada e profundamente conectada aos repertórios socioculturais das crianças, indicando que a prática docente em Música é lugar privilegiado de produção de sentidos e disputas de significados sobre a arte na escola.

Assim, ao articular os referenciais teóricos com os dados empíricos coletados, este artigo buscou contribuir com o debate sobre as possibilidades de uma Educação Musical escolar crítica, inventiva e situada. As (re)significações

docentes aqui analisadas reafirmam a potência das escolas como espaços sustentados por práticas que reconhecem os sujeitos e seus contextos. Que essas (re)significações sigam como pistas para o fortalecimento de uma educação musical comprometida com a pluralidade, a escuta e a transformação.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

CRESWELL, John; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: **métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Penso, 2018.

CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MASCHAT, Verena. **Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos.** Aveiro: UA Editora, 2015.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. 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, 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FOWLER Jr., Floyd J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução de Rafael Padilha Ferreira; revisão técnica de Dirceu da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5904/4707. Acesso em: 24 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

IAVELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Revista Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 74-84, 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576. Acesso em: 24 mar. 2022.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. 11 a ed. São Paulo: EPU. 2009.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_arttext. Acesso em: 24 dez. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. *In* BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

SANTOS, Cassiano Lima da; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. Contrapontos epistemológicos entre as concepções do conhecimento de arte na BNCC e propostas arte-educativas. **Per Musi.** Belo Horizonte, v. 26, 2025. DOI: https://doi.org/10.35699/2317-6377.2025.55188. Acesso em: 19 maio 2025.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. **Currículos (re)significados por professores de música: saberes e reflexões docentes em contraponto às Dimensões do Conhecimento Artístico da BNCC.** 2024. 1 recurso online (245 p.) Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/24429. Acesso em: 20 maio 2025.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. Abingdon: Routledge, 1979.

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

SWANWICK, Keith. **A developing discourse in music education**: the selected works of Keith Swanwick. Nova Iorque: Routledge, 2016.

revista da abem
associação brasileira de educação musical
ISSN 2358-033X

Cassiano Lima da Silveira Santos é doutor e licenciado em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Educação: Docência para a Educação Básica, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) e licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como professor da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e como docente convidado em disciplinas de pós-graduação e extensão. É professor certificado em Orff-Schulwerk pelo San Francisco International Orff Course (EUA), participante do International Mentorship Programme in Orff-Schulwerk e autor do livro "Som, Palavra e Movimento: caminhos e possibilidades em um universo pedagógico-musical" pela Editora Desvendério (2023). Possui experiência e produção científica nas áreas de Educação e Educação Musical, dedicando-se, principalmente, a temas relacionados às abordagens ativas, estudos curriculares, educação musical escolar e formação de professores. É integrante do Grupo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Poéticas em Artes (GIEPPA), da UNICAMP.
http://lattes.cnpq.br/5437609164422946

Adriana do Nascimento Araújo Mendes possui graduação em Bacharelado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1987), mestrado em Master of Music pela Syracuse University/EUA (1991) e doutorado em Música pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2010). É professora do Curso de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da UNICAMP desde 2010. Atuou como professora de piano, pianista de grupo coral, camerista e professora de música em escola particular de Educação Básica. A partir de 2007, passou a dedicar-se mais ao Ensino Superior. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Pedagogia e Didática Musical, Orientação de Estágio Supervisionado e Pedagogia Pianística, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Musical, Formação de Professores, PIBID, Programa Residência Pedagógica, Metodologias Ativas em Educação Musical, Educação Musical Inclusiva e Tecnologias no Ensino Musical. Lidera o Grupo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Poéticas em Artes (GIEPPA) do CNPq e integra o Grupo Tecnologias Aplicadas à Criação, à Expressão e ao Ensino Musicais.
http://lattes.cnpq.br/1620607218993565