

DOI: 10.47456/q295k283

Criatividade musical nos anos finais do Ensino Fundamental: o que nos diz a Base?

Musical creativity in middle school: what does the BNCC tell us?

Rodrigo Lisboa da Silva
Maximiliano Carneiro-da-Cunha

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir como a criatividade musical é abordada na BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais). A metodologia orientou-se pelos pressupostos da análise documental e da pesquisa qualitativa. Sendo assim, trechos da BNCC que tratam da criatividade musical para os anos finais do Ensino Fundamental foram destacados, problematizados e discutidos a partir de uma revisão bibliográfica que trata de questões sobre currículo e educação, criatividade e ensino de música. Os resultados indicam que a criatividade musical é abordada na BNCC com superficialidade e de maneira descontextualizada, desconsiderando, ainda, a música como fenômeno humano. Além disso, a análise mostra que a BNCC, enquanto documento centralizador das políticas educacionais brasileiras, pode acarretar práticas de criação musical limitadas e excludentes. Conclui-se que é indispensável a leitura analítica, crítica e cuidadosa do referido documento na elaboração de propostas pedagógicas e musicais na educação básica.

Palavras-chave: Criatividade musical; BNCC; Educação musical.

Abstract: This article aims to discuss how musical creativity is addressed in BNCC for Brazilian middle school. The methodology was guided by the assumptions of documentary analysis and qualitative research. Thus, excerpts from the BNCC that deal with musical creativity for the middle school were highlighted, problematized and discussed from a bibliographic review about curriculum and education, creativity and music teaching. The results indicate that musical creativity is approached in BNCC with superficiality and in a decontextualized way, disregarding music as a human phenomenon. In addition, the analysis shows that the BNCC, as a centralizing document of Brazilian educational policies, can lead to limited and exclusive music creation practices. It is concluded that it is indispensable the analytical, critical and careful reading of this document in the pedagogical and musical projects in K-12 education.

Keywords: Musical creativity; BNCC; Music education.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento de caráter normativo, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver na educação básica brasileira em suas diversas etapas e modalidades¹. Referência nacional para a

¹ Apesar de a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental ter sido homologada em 2017, adotamos a data de homologação do ensino médio (2018). Esta informação pode ser

elaboração dos currículos das redes e sistemas escolares (municipais, estaduais e federal), é esperado que a BNCC² “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2018, p. 8). Contudo, tal perspectiva é questionada por pesquisadores do currículo, tais como Pereira (2021) e Macedo (2019), ao discutirem os problemas decorrentes dessa proposição curricular centralizadora.

Além da dimensão curricular da BNCC, a criatividade vem sendo discutida por autores da educação musical como um conhecimento a ser estimulado e desenvolvido na educação básica (Andrade, 2019; Beineke, 2019; Burnard, 2002). Nesta direção, cabe destacar que a criatividade é mencionada na BNCC como prática a ser abordada na educação escolar, embora o documento não apresente maiores discussões e aprofundamentos sobre sua potencialidade na formação do estudante.

Nosso interesse em discutir as relações entre criatividade musical e BNCC parte da experiência do primeiro autor deste trabalho enquanto pesquisador e professor de Arte³ da educação básica pública, especificamente no Ensino Fundamental Anos Finais. Durante a minha trajetória acadêmica e docente, percebo que a criatividade é temática recorrente em cursos de graduação, pós-graduação, formação continuada de professores, congressos das áreas de Arte e Música, dentre outros. Percebo também que a BNCC vem compondo boa parte dos discursos de coordenadores pedagógicos e de professores da educação básica – muitas vezes, de maneira acrítica –, sendo um documento que norteia a elaboração de planos de ensino, avaliações, propostas de intervenção educativa, dentre outras questões.

Partindo destas percepções sobre a criatividade musical e a BNCC, apresentamos o seguinte **problema de pesquisa**: como a

consultada no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 21 maio 2026.

² Com vistas a facilitar a fluidez e a leitura do texto, adotamos a sigla BNCC como abreviação de “Base Nacional Comum Curricular”.

³ Adotamos Arte, com inicial maiúscula, para referir-se ao componente curricular da educação básica.

criatividade musical é abordada na BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais)? Esta questão está desdobrada nos seguintes objetivos específicos: discutir concepções de “criatividade” a partir de diferentes autores; caracterizar a BNCC enquanto documento normativo da educação básica brasileira; identificar as concepções da BNCC sobre criatividade musical para os anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentamos aqui os resultados e aprofundamentos de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da especialização em Artes e Tecnologias da Universidade Federal Rural de Pernambuco (Silva, 2023)⁴, buscando ampliar a discussão sobre a criatividade e a BNCC a partir de outras leituras e reflexões.

De caráter qualitativo, esta pesquisa adotou como procedimento metodológico a análise documental (cf. Penna, 2020, p. 124-126). Destacamos e analisamos criticamente trechos da BNCC referentes ao ensino de Arte/Música que abordam a criatividade na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Esses trechos foram analisados a partir de pesquisas que discutem concepções de criatividade, currículo e ensino de música. Nesta direção, apresentamos a Base como dispositivo questionável, reforçando a necessidade de se analisar como a criatividade é nela abordada.

Além desta introdução, este artigo apresenta outros cinco itens que conduzem a discussão: primeiramente, discutimos as concepções de “criatividade” com base em diferentes autores, sobretudo das áreas de arte e música; segundo, apresentamos a BNCC e seu contexto de produção, tecendo reflexões e críticas mais gerais acerca deste documento; posteriormente, detalhamos a metodologia adotada; em seguida, apresentamos nossa análise e discussão das relações entre BNCC e criatividade musical; por fim, tecemos nossas reflexões finais.

Concepções de criatividade

Com base na problemática apontada, faz-se essencial compreendermos o conceito de “criatividade”. De acordo com

⁴ O segundo autor, professor Dr. Maximiliano Carneiro-da-Cunha, foi o orientador desta pesquisa.

Andrade (2019), a criatividade pode ser compreendida como o ato de dar existência, produzir e expressar ideias. Já o dicionário *Houaiss*, destaca que a criatividade relaciona-se à capacidade de inventar, à inteligência e ao talento – natos ou adquiridos – para criar e inovar nos campos artísticos, científicos, esportivos, dentre outros. Nesta perspectiva, pesquisas apontam que a criatividade vem sendo associada a diferentes concepções ao longo dos tempos, como a genialidade, o dom ou o suposto “presente divino” (Andrade, 2019; Nazario; Lourenço, 2023; Pelaes, 2010). Além disso, ainda é possível identificar que a criatividade, no senso comum, é fortemente associada às grandes invenções humanas ou a obras artísticas socialmente legitimadas (Cavalcante, 2009).

Nesta direção, estudos apontam que nossa sociedade contemporânea ainda reverbera o mito do dom inato, rotulando determinados indivíduos como “talentosos” sem considerar suas vivências e interações sociais e culturais (Burnard, 2012; Schroeder, 2004). Concepções equivocadas e superficiais sobre “dom” e “talento” acabam, muitas vezes, determinando quem está “apto” ou não ao fazer musical, reforçando, assim, estereótipos que desestimulam e privam diversos indivíduos de se envolverem, se expressarem e criarem por intermédio da música.

Por outro lado, Nazario e Lourenço (2023) alertam que perspectivas neoliberais, presentes em nossa sociedade contemporânea, apresentam uma visão unilateral da criatividade musical como meio de produção que atende ao mercado da indústria cultural. Tal perspectiva acaba marginalizando e apagando quem não cria músicas com objetivos de venda e consumo e que busca novas formas de expressão que não estejam vinculadas aos padrões estéticos neoliberais e capitalistas. Além disso, esta concepção neoliberal de criação musical reforça discursos meritocráticos baseados na dicotomia do “sucesso” e “fracasso”, desconsiderando os contextos e sentidos de produção musical (Nazario; Lourenço, 2023).

Desvinculados dessa concepção neoliberal de criação musical, entendemos que a criatividade musical não ocorre apenas na composição de grandes sinfonias ou canções midiáticas, mas também

na elaboração de motivos rítmicos, melodias curtas, arranjos, improvisações, manipulação de sons e silêncios, atividades de produção musical, etc. Neste quadro, a criatividade nem sempre está submissa aos anseios da indústria cultural capitalista (Nazario; Lourenço, 2023).

Desta maneira, Cavalcante (2009, p. 15) ressalta que “o cotidiano está cheio de episódios de inovação, mesmo que sejam relativamente modestos”. Partindo desta concepção mais ampla, compreendemos que a criatividade é um fenômeno humano adquirido e expresso por meio das experiências subjetivas de cada indivíduo. Nesta perspectiva, entendemos que todo ser humano possui potencial criativo, pois “mais do que *ser ou não ser*, cada um de nós *está* (à medida do tempo) mais ou menos criativo, conforme as circunstâncias do dia a dia [...] e conforme as condições experimentadas na existência ao longo da vida” (Cavalcante, 2009, p. 26, grifos do original).

Nesta direção, Cavalcante (2009, p. 15) enfatiza a necessidade de considerarmos a criatividade “como um potencial humano para a transformação, sempre num agir e pensar situado culturalmente”. O autor aponta ainda que a criatividade musical é uma elaboração social situada e influenciada pelos conhecimentos e saberes que atravessam a história (Cavalcante; 2009). O educador musical David Elliott destaca que a criatividade musical não é um fenômeno livre das condições sociais, históricas, culturais e sociais. Segundo o autor, ao discutirmos criatividade, precisamos considerar quatro dimensões principais: o indivíduo que cria; os procedimentos adotados; o resultado; e o contexto de criação (Elliott, 1989, p. 4, 22).

Deste modo, Valqueresma e Coimbra (2013) reforçam que a criatividade não está limitada apenas às dimensões cognitivas do ser humano, uma vez que abarca elementos afetivos e experiências vivenciadas no contexto em que o sujeito está imerso. O conceito de criatividade não pode estar limitado, portanto, à ideia de “imaginação”, mas precisa ser compreendido como um constructo complexo, em constante transformação, estimulado por uma diversidade de fatores psicológicos, sociais e culturais (Valqueresma; Coimbra, 2013).

Schroeder (2004) e Burnard (2012) enfatizam a necessidade de considerarmos os aspectos históricos e socioculturais do indivíduo, evitando explicar a criatividade a partir de reducionismos biológicos, psíquicos ou até sobrenaturais. Andrade (2019), por sua vez, destaca que criações musicais não surgem do nada, mas estão sempre em diálogo com o contexto em que foram produzidas. Logo, posicionamo-nos a favor de que a criatividade não está restrita aos poucos indivíduos considerados “talentosos”, mas pode – e precisa – ser estimulada e desenvolvida na educação escolar, fomentando perspectivas e experiências enriquecedoras e significativas aos estudantes.

Ao situarmos a discussão no contexto da educação básica, pesquisas da área de educação musical mostram que a criatividade nas aulas de música pode trazer contribuições na formação humana dos estudantes. Andrade (2019) destaca que a criatividade musical pode abrir possibilidades para que os alunos deem respostas e soluções não convencionais a um dado problema. Por outro lado, Beineke (2018) aponta que aprender música criativamente possibilita a valorização dos conhecimentos e das experiências musicais dos estudantes que, assim, tornam-se agentes ativos, produtores de cultura e não apenas consumidores. Além disso, a aprendizagem criativa está aberta a inúmeras possibilidades e ideias que favorecem o engajamento dos estudantes no processo colaborativo de criação musical, oportunizando momentos de discussão, análise e reflexão sobre as práticas (Beineke, 2019; Burnard, 2002). Quando conduzido em grupos, o trabalho criativo-musical possibilita a superação do individualismo por meio da cooperação e do compartilhamento e discussão de ideias. Em suma, o processo de criação musical é uma proposta que envolve negociações, encontros, tensões e trocas intersubjetivas entre os alunos e os professores (Beineke, 2015, p. 49, 55).

Nesse sentido, Elliott (1989) enfatiza que a criatividade musical não é apenas um ato espontâneo e acidental, pois, ao criar, o sujeito faz escolhas conforme seus objetivos, experimenta ideias, repensa, redefine direcionamentos, dentre outras questões. Assim sendo, cabe

destacar que vários autores contemporâneos da área de educação musical apresentam propostas para o ensino de música com base em perspectivas criativas na educação básica e em outros contextos. A criatividade musical pode ocorrer por meio do uso de tecnologias digitais (Beltrame, 2019); improvisações coletivas (Burnard, 2002); “re-arranjos”⁵ (Penna; Marinho, 2015); coro criativo (Andrade, 2019); projetos colaborativos de criação musical em sala de aula (Beineke, 2018; 2015); escuta criativa (Silva, H. L., 2021), dentre outras possibilidades. Além disso, como aponta Penna (2015, p. 25), o diálogo com as vanguardas musicais do século XX ampliou significativamente as possibilidades de criação musical em sala de aula.

Dito isto, percebemos que a criatividade é uma concepção que vem ganhando diferentes contornos ao longo do tempo. Estas e outras concepções podem ecoar na elaboração dos documentos curriculares que norteiam as práticas educativas brasileiras. A seguir – tendo como ponto de partida nossos objetivos anteriormente definidos – apresentamos a BNCC, seus contextos de produção e pressupostos que a norteia.

O que é a Base?

A Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Tendo sua elaboração iniciada em 2015, a BNCC foi concebida em um momento de fragilidade política nacional, passando por um conturbado processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Neste cenário, a BNCC passou por substituições das equipes que trabalhavam em sua elaboração e por mudanças de versões advindas de disputas de interesses políticos e de ascensão da direita conservadora e neoliberal, o que trouxe retrocessos nas concepções de arte, música e formação humana (Del-Ben; Pereira,

⁵ Penna e Marinho (2015, p. 173) optam pela grafia do termo “re-arranjo” com hífen para referir-se a uma prática pedagógica específica de reapropriação e ressignificação musical ativa. Apesar de a palavra “rearranjo” estar dicionarizada, mantivemos a grafia apresentada pelos autores.

2019, p. 200; Macedo, 2019, p. 43-44; Oliveira, 2018, p. 55; Oliveira; Souza, 2024, p. 4; Santos; Mendes, 2025, p. 7).

Atualmente, a BNCC é “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). O documento enfatiza que uma de suas funções é a busca pela superação da fragmentação da educação brasileira, ressaltando a importância do regime de colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e municipais no alinhamento de políticas educacionais (Brasil, 2018).

No entanto, pesquisadores que se debruçam sobre as políticas públicas de elaboração dos currículos nacionais, como é o caso da professora Dra. Elizabeth Macedo, discordam desta visão da BNCC como documento que busca superar uma fragmentação educacional (Macedo, 2019; 2018). Estes autores apresentam críticas em relação à Base enquanto documento centralizador e de caráter prescritivo, enfatizando que a BNCC serve mais como instrumento de dominação e verticalização de conhecimentos hegemônicos que, por sua vez, moldam os planejamentos educacionais, as políticas de formação de professores e a aquisição e elaboração de livros didáticos (Macedo, 2019; 2018; Silva, 2021).

Além da presunção de atuar como documento que direciona as aprendizagens de estudantes situados em um país tão diverso, a BNCC está baseada na noção de “competências” que, de acordo com o próprio documento:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8)

A BNCC define dez competências gerais que precisam ser asseguradas aos estudantes durante a educação básica. Dentre elas, destacamos a segunda que traz o termo “criatividade” em seu texto:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação

e a **criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso)

Deste modo, é possível perceber que o estímulo à curiosidade, à investigação e à criatividade está presente nas competências gerais que alicerçam a BNCC. Porém, é preciso destacar que a noção de competências que norteia a BNCC é apresentada ao longo do documento de maneira genérica e sem explicitar suas bases teóricas (Lemos; Macedo, 2019; Oliveira; Souza, 2024). Macedo (2019) e Lemos e Macedo (2019) apontam ainda que a noção de competências está atrelada a movimentos e organizações internacionais com enfoque mercadológico e economicista de educação, como é o caso da OCDE e a avaliação comparativa do Pisa⁶.

As competências da BNCC configuram-se como metas a serem atingidas e como parâmetros de avaliação educacional, sendo esta uma visão descontextualizada do processo educativo, pois, conforme Macedo (2018), desconsidera-se o ponto de partida dos alunos em prol dos resultados esperados. Partindo desta perspectiva descontextualizada presente na BNCC, o Estado tenta esquivar-se de seu compromisso com a superação das desigualdades educacionais, pois, com uma “base” para todos, o fracasso das políticas públicas passa a ser culpa dos alunos e professores que não atingiram as metas ou não desenvolveram as competências requeridas. Como destaca Pereira (2021, p. 127-128):

Ao garantir a ‘qualidade’ do ensino a partir da definição de aprendizagens mínimas comuns, o Estado neoliberal aponta o dedo acusador para o indivíduo sem contexto, e se exime da responsabilidade de atuar efetivamente na transformação de uma realidade educacional bem mais complexa do que se quer enxergar. (Pereira, 2021, p. 127-128)

A BNCC tem no seu cerne uma visão neoliberal, individualista e meritocrática de educação voltada para a eficiência e adaptação no mercado de trabalho (Carmo; Matos, 2024; Macedo, 2019; Oliveira;

⁶ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Pisa: Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Para maiores discussões, recomendamos a leitura de Ortigão (2018).

Souza, 2024; Pereira, 2021). Assim, é fundamental que esse modelo educacional baseado em competências seja analisado para não ser romantizado. Consideramos essencial discutirmos a educação por competências, visto que sua essência apresenta uma ideia bastante equivocada de que “quem quer, consegue”. Além disso, ao invés de servir como bússola que guia a elaboração de propostas e práticas pedagógicas das redes de ensino, escolas e professores, a BNCC pode servir mais como uma amarra que aprisiona a educação e limita a prática do professor. Ela também pode ser mal utilizada como instrumento de medida e de controle de resultados esperados em modelos exteriores e descontextualizados de avaliação educacional em larga escala (Del-Ben; Pereira, 2019; Lemos; Macedo, 2019).

Realizadas estas problematizações mais gerais acerca da Base, interessa-nos, como dito, discutir como a BNCC aborda a questão da criatividade musical para o Ensino Fundamental (Anos Finais). Para tanto, detalhamos a metodologia adotada na pesquisa.

Metodologia

Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma perspectiva qualitativa que, de acordo com Bresler (2007), caracteriza-se como descritiva, interpretativa e contextual. Como procedimento metodológico, foi realizada uma análise documental sobre a BNCC (Brasil, 2018) com vistas a responder à nossa questão de pesquisa. Penna (2020) destaca que, ao analisar um documento, é preciso considerar o contexto em que foi produzido, assumindo uma postura interpretativa através do diálogo com estudos que tratam da temática abordada. Neste quadro, a discussão do contexto de surgimento e elaboração da BNCC, apresentada no item anterior, foi fundamental para que se compreendesse o que a criatividade significa para a referida normativa e a que fins ela serve, para então, compreender se e como a música se relaciona com essa perspectiva.

A elaboração deste artigo exigiu o diálogo entre uma fonte primária – neste caso, a BNCC – e fontes secundárias, a saber: capítulos de livros, artigos publicados em periódicos ou anais de congressos, dissertações e teses. O material bibliográfico levantado

foi lido, analisado, entrecruzado e discutido de maneira crítica e cuidadosa com vistas a favorecer a compreensão do fenômeno estudado. Em seguida, realizamos a leitura, a análise e a interpretação de partes da BNCC referentes ao ensino de Arte, mais especificamente à música, caracterizando e localizando a área dentro do documento, destacando as partes que tratam da criatividade ou de outros termos correlatos, como “expressão”, “criação” e “exploração”. Esses trechos foram discutidos e analisados com base na revisão de literatura apresentada nos itens anteriores e em textos acadêmicos que tratam especificamente de questões sobre currículo, BNCC e o ensino de música na escola básica.

Como dito, delimitamos nossa discussão às partes da BNCC que tratam do Ensino Fundamental (Anos Finais) dada a experiência e atuação do primeiro autor deste artigo como professor do componente Arte (com formação em música) nesta etapa específica da educação básica. Dessa maneira, apresentamos a seguir os principais pontos de nossa análise e discussão, bem como nossas compreensões acerca da problemática proposta.

Criatividade musical na Base: análise e discussão

A música está inserida no componente curricular Arte que, por sua vez, pertence à área de Linguagens (Brasil, 2018). Sobre a Arte nesta etapa da educação básica, a BNCC aponta a necessidade de assegurar aos estudantes a ampliação de suas experiências artísticas – a partir de repertórios de diferentes épocas e contextos socioculturais –, possibilitando o desenvolvimento da autonomia (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC, o componente curricular Arte está centrado em cinco “unidades temáticas”: artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas (Brasil, 2018, p. 193). Autores da área de educação musical assinalam que o documento reduz as linguagens artísticas – com suas particularidades metodológicas, avaliativas e epistemológicas – à ideia de “temas” (Carmo; Matos, 2024; Oliveira, 2018; Oliveira; Sobreira, 2022). Assim, a música tem sua importância

reduzida e isso pode se desdobrar na superficialidade com que é tratada ao longo do documento, como veremos a seguir.

Ao tratar da área de Arte de maneira geral, a BNCC enfatiza a necessidade de tal componente curricular permitir o protagonismo e o exercício da criatividade por parte dos estudantes. A BNCC propõe **seis dimensões do conhecimento** que norteiam as práticas educativas no componente Arte. São elas: **criação**, crítica, estesia, **expressão**, fruição e reflexão (Brasil, 2018, p. 194, 195). Nesse sentido, a “criação” ganha destaque ao ser apresentada como a primeira dimensão, envolvendo processos de produção individual e/ou coletiva, investigação, tomada de decisão, desafios, negociações, materialização de ideias, sentimentos e acontecimentos. Além do mais, a dimensão da “expressão” refere-se ao ato de os estudantes exteriorizarem suas criações subjetivas (Brasil, 2018, p. 194).

Nos limites da extensão e do escopo deste artigo, destacamos essas duas dimensões: “criação” e “expressão”. Entretanto, as dimensões apresentadas na BNCC para o ensino de Arte não podem ser vistas de maneira estanque ou hierárquica, mas precisam articular-se na construção do conhecimento (Brasil, 2018). Sendo assim, ao propormos uma atividade ou um projeto que envolva “criação” e “expressão” em sala de aula, espera-se que outras dimensões como a “crítica”, a “estesia” (experiência sensível), a “fruição” (prazer ou estranhamento) e a “reflexão” sejam contempladas. Reconhecemos que a criatividade musical perpassa outras dimensões, como a “escuta musical” discutida por Helena Lopes Silva (2021), por exemplo.

De acordo com a Base, a “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. (Brasil, 2018, p. 194, grifos nossos)

Por outro lado, a BNCC apresenta o conceito de “expressão”. De acordo com a Base, a “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. (Brasil, 2018, p. 194, grifo nosso)

Na BNCC, a música é uma das “unidades temáticas” – assim como as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e as Artes integradas – que constituem o componente curricular Arte na BNCC. De acordo com o documento, a música pode ser compreendida como:

[...] a **expressão artística** que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. (Brasil, 2018, p. 196, grifo nosso)

França (2020, p. 38-39) apresenta críticas à sutil mudança entre a versão da BNCC, de 2016, e a versão homologada em 2017 no que diz respeito ao termo “expressão artística”. “Música como expressão artística” antes era apresentada como “música como expressão humana”, esta última relacionada a formas de se perceber a música de maneira intercultural, cotidiana e como uma prerrogativa de todos. De acordo com a autora, tratar a música apenas como expressão artística pode conduzir a interpretações equivocadas que restringem o fazer musical aos “poucos” que apresentam aptidão. Além disso, a ênfase no caráter artístico e estético também está presente nas definições de “criação” e “expressão”, acima destacadas.

Como discutido anteriormente, é preciso questionarmos correntes que limitam o fazer musical a quem supostamente apresenta “dom” ou “talento”, implicando em exclusão. A criatividade é um fenômeno humano culturalmente situado e que depende de estímulos para que ocorra. Assim, é ingênuo e simplista considerar a criatividade como derivada de um talento inato, já que isso ignora uma série de elementos que pode influenciá-la – estímulo da família, cultura,

acesso às artes e diversos tipos de músicas, etc. (Andrade, 2019; Burnard, 2012; Schroeder, 2004; Valqueresma; Coimbra, 2013).

Além disso, ao tratar a música como “expressão artística”, a BNCC enfatiza o caráter estético da própria música e desconsidera as diferentes percepções de mundo, interações e significados atribuídos por seus praticantes (Oliveira; Souza, 2024, p. 14; Pereira, 2021, p. 137).

Essa visão pode gerar, nas práticas, uma negação do diálogo com a diversidade defendido anteriormente pela própria BNCC, pois pode ativar disposições incorporadas de que os outros significativos das interações são “as grandes obras artísticas”, legitimadas pela cultura ocidental dominante. (Pereira, 2021, p. 137)

Como visto, a criatividade musical pode ser mal interpretada como fenômeno restrito aos “detentores de talento” ou às “grandes obras artísticas”, o que pode privar os estudantes de se expressarem através da música (Burnard, 2012, p. 25; Cavalcante, 2009, p. 15; Schroeder, 2004, p. 112). É preciso considerar que apesar de a música ser uma expressão artística, ela é, antes de tudo, expressão humana. Assim, defendemos que todos têm direito ao fazer musical a partir de uma diversidade de estéticas musicais. Concordamos com França (2020, p. 39, grifo da autora) ao enfatizar que **“não é porque a versão da BNCC que foi homologada enfraquece a concepção de música como expressão humana que nós, educadores musicais, temos que fazer o mesmo na nossa prática”**. A criatividade musical na Base não pode estar restrita apenas à dimensão estética, mas sim vincular-se às discussões de questões que assolam nossa sociedade: relações de poder, racismo, questões de gênero, etc. (Santos; Mendes, 2025).

A BNCC propõe que a música promova experiências de experimentação e criação que possam contribuir na participação ativa e no desenvolvimento crítico dos estudantes (Brasil, 2018, p. 196). É importante destacar que a BNCC não ressalta apenas a “repetição” como habilidade a ser abordada nas práticas educativas, o que ainda é bastante comum em aulas de música que visam a reprodução de repertórios musicais consolidados. Apesar desta aparente abertura da BNCC a diferentes modos de se fazer música, é preciso considerar as críticas que são feitas em torno deste documento.

Como visto, a BNCC muitas vezes serve como instrumento de dominação e de verticalização hegemônica de uma concepção de educação (Macedo, 2019, p. 41; Silva, 2021, p. 2). Silva (2021, p. 6) questiona a postura de muitas instituições de ensino que adotam rigorosamente a BNCC como referência para a elaboração de seus currículos, desconsiderando os regionalismos e as singularidades da comunidade escolar. Por seu caráter de padronização do currículo formal da educação básica brasileira, precisamos ter cautela e senso crítico na adoção da BNCC em nossas práticas pedagógicas, pois, como visto, a criatividade musical é um fenômeno cultural, historicamente situado e socialmente partilhado (Burnard, 2012; Cavalcante, 2009; Elliott, 1989; Schroeder, 2004). Neste caso, quaisquer tentativas de uniformização e imposição dos conteúdos e das formas de se fazer e de se criar música não condizem com perspectivas de uma educação musical contextualizada, já que isso restringiria as possibilidades criativas em sala de aula.

Penna (2015, p. 177) ressalta que a educação musical precisa permitir que os estudantes dialoguem com a diversidade de expressões musicais, ampliando as possibilidades de criar e de se relacionar com a(s) música(s). Por outro lado, Oliveira (2018, p. 59-61) problematiza a BNCC como documento de caráter prescritivo que induz à centralização e homogeneização do currículo, sem considerar as dimensões territoriais e a diversidade sociocultural brasileira.

Afinal, seria realmente possível delimitar, para um país como o Brasil, – que abarca uma enorme diversidade cultural – conhecimentos musicais necessários para todos os indivíduos? Se a resposta for sim, o que entra e o que sai? Por quais motivos? Quem teria o poder de definir? (Oliveira; Sobreira 2022, p. 10)

A BNCC salienta a necessidade de diálogo entre diferentes estéticas e linguagens artísticas.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato

e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance. (Brasil, 2018, p. 196)

De acordo com este documento, as linguagens artísticas não podem ser abordadas de maneira segmentada e estanque, apesar de suas especificidades. No entanto, como enfatizam Del-Ben e Pereira (2019, p. 200-201), o texto da BNCC deixa brechas para uma compreensão polivalente do componente de Arte, já que o documento não especifica a necessidade de formação específica do professor nas linguagens artísticas. Além disso, uma quinta unidade denominada “Artes integradas” pode dar margem à polivalência, problemática que assola o ensino de Arte no Brasil há décadas (Oliveira; Penna, 2019, p. 18-19)⁷.

Apesar de defendermos que a formação dos professores de Arte precisa ocorrer nas linguagens específicas, mitigando generalizações e abordagens superficiais decorrentes de perspectivas polivalentes, concordamos com Oliveira e Sobreira (2022, p. 14-15) ao destacarem que a luta contra a polivalência em Arte não pode ser confundida com uma visão pedagógica fragmentada e estanque que, por sua vez, não permite a comunicação responsável entre as áreas, especialmente em sala de aula. Defendemos que os professores de Arte com formação em música, por exemplo, possam planejar e executar suas propostas de criação musical em diálogo com a dança, o teatro, a pintura, o cinema, a literatura, dentre outras formas de arte.

Além dessas problemáticas referentes às concepções mais gerais apresentadas pela Base que podem impactar a maneira como os professores interpretam o documento e planejam suas ações pedagógicas, discutimos questões importantes quando a BNCC apresenta os “objetos do conhecimento” e as “habilidades” a serem desenvolvidos nas aulas de música na escola básica.

Na BNCC, a música é constituída por cinco objetos de conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical, processos de criação. Cada

⁷ De maneira geral, a polivalência refere-se ao cenário em que um professor de Arte com licenciatura em música, por exemplo, ministra aulas de outras linguagens artísticas que não foram vistas em sua graduação – artes visuais, dança e teatro.

um desses objetos é constituído por habilidades enumeradas por códigos. Ao tratar dos “Elementos da linguagem” em Música, a BNCC (Brasil, 2018, p. 208-209, grifo nosso) aponta como habilidade a ser desenvolvida:

Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de **recursos tecnológicos** (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de **composição/criação**, execução e apreciação musicais. (EF69AR20)⁸

O texto aponta a necessidade de exploração de elementos sonoros (altura, intensidade, timbre, dentre outros) e de práticas de criação em sala de aula, enfatizando o uso de tecnologias, dentre outros recursos. Como Penna (2015, p. 24-25) ressalta, o som é o material básico da música, mas não é o único e exclusivo. Assim, a autora salienta que a performance musical é constituída por outros elementos, como os aspectos cênicos, expressões corporais e gestos, podendo incorporar poesias, ruídos, exploração de fontes sonoras alternativas, assim como o próprio silêncio, que é parte integrante da música.

Del-Ben e Pereira (2019, p. 204) enfatizam que a habilidade da BNCC, acima mencionada, é inconsistente e limitadora, pois os parâmetros do som não são os únicos elementos constitutivos da música. Como argumento, os autores reforçam que “diferentes práticas, em diferentes culturas, selecionam o que compõe suas práticas musicais. Para os praticantes do cavalo-marinho na Paraíba, por exemplo, o movimento corporal é elemento constitutivo fundamental para a compreensão da prática musical” (Del-Ben; Pereira, 2019, p. 204). Assim, a criatividade musical na escola não pode estar restrita à manipulação de sons e silêncios, já que outros aspectos – como a performance e a interpretação, por exemplo – fazem parte deste processo. Além disso, elementos das artes visuais, da dança e do teatro podem estar presentes no processo de criação musical: coreografias, encenações, figurinos, dentre outros.

⁸ Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico. Nesse caso, “EF69” indica a etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); “AR” refere-se ao componente Arte; “20” é numeração da habilidade.

Sobre as “Materialidades”, “Notação e registro musical” e “Processos de criação”, o documento (Brasil, 2018, p. 208-209, grifo nosso) apresenta, respectivamente, as seguintes habilidades:

Explorar e analisar fontes e **materiais sonoros** em práticas de **composição/criação**, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. (EF69AR21)

Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, **partituras criativas** e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. (EF69AR22)

Explorar e criar improvisações, **composições**, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (EF69AR23)

Ao analisarmos estas habilidades, percebemos a ênfase no verbo “explorar” como proposta da BNCC para a Música nos anos finais do Ensino Fundamental. Como salienta Cavalcante (2009, p. 31), a exploração, como o próprio termo sugere, possibilita ao indivíduo explorar – ou experimentar – os elementos que poderão resultar na criação musical. Portanto, reconhecemos que “explorar” os sons em diferentes fontes (instrumentos musicais, corpo, objetos cotidianos, recursos tecnológicos, etc.) é importante para o desenvolvimento da percepção auditiva, da sensibilidade, dentre outros aspectos. Apesar de “explorar” ser parte do processo criativo, o termo pode ser interpretado de maneira generalista e limitada à curiosidade “sem compromisso”, não conduzindo o trabalho pedagógico a momentos de criação musical de fato. “Explorar” pode fazer com que a criatividade musical seja mal interpretada como ato espontâneo e sem direcionamento, aspecto este problematizado por Elliott (1989). Dessa maneira, Pelaes (2010, p. 6-8) e Penna (2015, p. 176) alertam para a utilização inadequada do termo “criatividade” baseado em um espontaneísmo sem orientação.

Santos e Mendes (2025, p. 9-10) também problematizam o uso superficial e descontextualizado dos termos “criação” e “expressão”

utilizados na Base. Para os autores, tal cenário pode conduzir a práticas pedagógicas equivocadas, pouco críticas e meramente exploratórias, sendo que “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” (Santos; Mendes, 2025, p. 24). Os autores reforçam que os processos de criação em música não podem estar restritos ao caráter prescritivo da BNCC, uma vez que toda criação é decorrente de um contexto de negociações – coletivas e individuais (Santos; Mendes, 2025, p. 24).

Como visto, a criatividade musical é um fenômeno que está relacionado a diferentes contextos sociais, históricos e culturais em que ocorre (Burnard, 2012, p. 8-10; Cavalcante, 2009, p. 17; Elliott, 1989, p. 4; Schroeder, 2004, p. 115) e tal aspecto precisa ser considerado na leitura e adoção crítica da BNCC enquanto documento norteador dos currículos e propostas pedagógicas em música.

Ademais, explorar fontes e materiais sonoros (EF69AR21) não é sinônimo de fazer música enquanto fenômeno humano discursivo, intencional e permeado por significados, valores e sentidos. Neste ponto, Del-Ben e Pereira (2019, p. 204) enfatizam que as prescrições na BNCC podem interferir nas decisões curriculares e nas práticas docentes, direcionando quais fontes sonoras devem ser trabalhadas em sala de aula – corpo, objetos cotidianos, instrumentos musicais, etc. Já no que diz respeito ao registro musical (EF69AR22), destacamos a abertura a possibilidades de notação não convencional, ou “partitura criativa”, como apresenta o texto. Contudo, Del-Ben e Pereira (2019, p. 205) enfatizam que “notação musical tradicional”, como apresentado na Base, pode reforçar a hegemonia de sistemas de registro musical, como é o caso das partituras tradicionais ocidentais.

A respeito dos processos de criação (EF69AR23), a BNCC enfatiza as habilidades de criar, improvisar, compor, arranjar, utilizar a voz, o corpo e instrumentos musicais convencionais e não convencionais como fontes de criação e expressão de ideias (Brasil, 2018, p. 208-209). Como visto, as diferentes correntes da música contemporânea ampliaram as perspectivas para uma educação musical que não esteja

necessariamente presa ao domínio de técnicas de instrumentos, leitura de notação tradicional, regras de harmonia tonal e contraponto, etc. Isso pode ser identificado na incorporação de ruídos, de sons de recursos tecnológicos e de inovações no registro musical aos processos de criação musical (Penna, 2015, p. 25-27).

No entanto, Penna (2001, p. 124) alerta que o termo “composição” pode provocar expectativas idealizadas e desproporcionais na equipe escolar. Essas questões encontram-se especificamente na composição de *jingles* e trilhas sonoras, conforme a habilidade EF69AR23. Neste quadro, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, por exemplo, podem criar expectativas equivocadas de que o termo “composição” se refira à criação musical nos padrões de Mozart, Beethoven e de outros compositores consagrados da música de concerto europeia (Penna, 2001, p. 124).

A ideia de “composição” pode ser lida ainda a partir de uma perspectiva neoliberal que vincula a criação musical ao mercado de consumo da indústria cultural capitalista (Nazario; Lourenço, 2023). Como visto, concepções neoliberais de educação também perpassam a Base e suas “competências” (Carmo; Matos, 2024, p. 16; Macedo, 2019, p. 49-50; Oliveira; Souza, 2024, p. 17; Pereira, 2021, p. 127). Deste modo, a leitura ingênua da BNCC pode ser perigosa, já que o documento é permeado por ideais de meritocracia e eficiência, o que pode acarretar a exclusão de estudantes ditos “não talentosos” do processo criativo ou ainda restringir a criatividade musical aos anseios da indústria cultural.

Para tanto, enfatizamos que o uso do termo “criação”, proposto por Penna (2001, p. 124), seria mais coerente que “composição”, já que o primeiro parte de uma concepção de educação musical aberta à diversidade de maneiras de se relacionar com música, enquanto o segundo pode restringir a criatividade musical aos cânones da música erudita europeia ou aos padrões musicais do mercado de consumo capitalista.

A partir de nossa análise e discussão, apresentamos nossas reflexões finais a respeito das relações entre BNCC e criatividade musical.

Reflexões finais

Pelo exposto, consideramos que a BNCC tende a reduzir os conhecimentos e as possibilidades de se criar música, sendo que o foco da educação está na formação de habilidades e competências “desejáveis”. A Base parece estar mais preocupada com o cumprimento de seus descritores do que com os significados das práticas musicais ou com as experiências vivenciadas pelos estudantes (Oliveira; Souza, 2024, p. 15; Pereira, 2021, p. 128, 134). Em contrapartida, é preciso considerar que a música está situada na cultura e na sociedade e que, portanto, seus contextos de produção e criação vão além das prescrições da Base (Santos; Mendes, 2025, p. 28).

Ao retomarmos nossa questão de pesquisa que foi “como a criatividade musical é abordada na BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais)?”, as reflexões suscitadas na escrita deste artigo nos conduzem às seguintes respostas: de maneira superficial, prescritiva, limitadora, descontextualizada, com ênfase no discurso estético-artístico, pouco preocupada com os dilemas de nossa sociedade e com a produção de sentidos humanos, dentre outras problemáticas. Além disso, a BNCC pouco discute as contribuições da criatividade musical para a formação humana, como apontam autores da área anteriormente citados (Andrade, 2019; Beineke, 2019; 2018; 2015; Burnard, 2002). Isso reforça a superficialidade e a falta de aderência da Base com a discussão sobre criatividade em educação musical, como apresentamos no item de revisão de literatura. Mas então, que Base queremos?

Apoiados em autores(as) das áreas de educação e educação musical, podemos afirmar que a Base a que aspiramos é aquela que valorize o professor com bons salários e respeito. Uma Base que valorize a aula de música e a criatividade musical a partir da abertura e respeito às diferentes práticas musicais, seus contextos de produção e significados. Uma Base que não esteja restrita aos modelos de formação de habilidades e competências, mas sim que abarque questões de desigualdade de gênero, racismo, pobreza, formação ética, participação política (Oliveira; Souza, 2024, p. 18-27; Pereira, 2021, p. 143). Como enfatiza Macedo (2019, p. 54), a base precisa ser a

garantia de que o Estado irá ofertar e prover saúde, alimentação e cultura aos estudantes, assim como condições materiais e infraestrutura às escolas.

Esperamos que o escopo deste artigo colabore na compreensão dos dilemas que envolvem a criatividade musical no texto da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. As discussões e reflexões aqui apresentadas não esgotam o tema, mas podem servir de alerta para que professores de música da escola básica tenham um olhar crítico sobre a BNCC e suas orientações para a criatividade musical em sala de aula.

Referências

ANDRADE, Klesia Garcia. **Coro criativo**: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral. 2019. 262 f.: il. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/4c3U02j>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/436f8kA>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BEINEKE, Viviane. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Tp67zS>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BEINEKE, Viviane. Entre linhas e costuras criamos constelações: estudos sobre a aprendizagem criativa em educação musical. In: SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; BEINEKE, Viviane (Orgs.). **Processos e práticas em educação musical**: formação e pesquisa. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 179-196.

BELTRAME, Juciane Araldi. "Criar novas ideias a partir de músicas prontas": reflexões, experiências e aprendizagens na produção de *mashup*. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 60-71, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wIXJ5k>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da Abem**, Porto

Alegre, v. 16, p. 7-16, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3Tniywa>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. **British journal of music education**, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.

BURNARD, Pamela. **Musical creativities in practice**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

CARMO, Raiana Maciel do; MATOS, Tatiane Rocha. Políticas curriculares e currículo na Educação Musical: um mapeamento das publicações sobre a BNCC e o ensino de música na Educação Básica. **Revista da Abem**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 1-31, 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1294>. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. **Criatividade musical: conceitos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius 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. p. 189-209.

ELLIOTT, David J. The concept of creativity: implications for music education. In: SUNCOAST MUSIC EDUCATION FORUM, 1989. **Anais...** [S. l.]: [s. n.], 1989. p. 14-39.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. **Música na educação básica**, Londrina, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/236>. Acesso em: 06 mar. 2024.

LEMO, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 28 jul. 2025.

NAZARIO, Luciano da Costa; LOURENÇO, Rheuren da Silva. Intersecções entre neoliberalismo e criatividade musical: uma análise

histórica. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 423-444, 2023. Disponível em: <http://bit.ly/4fgzgqk>. Acesso em: 28 jul. 2025.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. **Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa**. 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3T4aa35>. Acesso em: 05 mar. 2024.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3wPoBR6>. Acesso em: 06 mar. 2024.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, 2019, p. 1-28. Disponível em: <https://bit.ly/48NTNxx>. Acesso em 06 mar. 2024.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; SOUZA, Rodrigo Oliveira de. Música na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre as propostas curriculares para o Ensino Fundamental. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 1-31, 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1311>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (Org.). (2018). **Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa**. Curitiba: CRV, 2018.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. **Revista educação**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 5-13, 2010. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/537>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. cap. 6, p. 113-134.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. 3ª ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do rearranjo. In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 9, p. 173-207.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música no contexto da BNCC: uma proposta para se cultivar o olhar. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; NOVAES, Luiz Carlos. (Org.). **Conhecimentos em ação**

e a Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande: Editora Oeste, 2021, v. 1, p. 127-146.

SANTOS, Cassiano; MENDES, Adriana. 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, p. 1-32, 2025. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1426>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3T2VmBX>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SILVA, Bianca Souto Mota da. BNCC e Educação Musical: um estudo crítico-analítico sobre a música no currículo de uma escola da educação básica em Belém/PA. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, Online. **Anais** [...]. [s.l.]: Abem, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3V5WtTS>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, Helena Lopes. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para as aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 213-234, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19249>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Rodrigo Lisboa da. **Educação Musical e Base Nacional Comum Curricular**: considerações sobre a criatividade no Ensino Fundamental (Anos Finais). 2023. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes e Tecnologia). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Jaboatão dos Guararapes, 2023. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/5212>. Acesso em: 10 out. 2024.

VALQUARESMA, Andreia; COIMBRA, Joaquim Luís. Criatividade e educação: a educação artística como o caminho do futuro? **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n. 40, p. 131-146, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/3ISU6zU>.

Acesso em: 31 jul. 2025.

Sobre os autores

Rodrigo Lisboa

rodrigoltrombonista@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1772-1141>

Mestre em Música pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado e Bacharel em Música pela UFPB. Possui especialização em Educação Cooperativa pela *Mondragon Unibertsitatea* (Espanha) e em Arte e Tecnologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente, cursa o doutorado em Música (Educação Musical) pela UFPB e é professor efetivo de Arte na rede estadual de educação básica da Paraíba.

Maximiliano Carneiro-da-Cunha

maximiliano.cunha@ufrpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8161-4159>

Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia do Recife – FAFIRE (1996), possui Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1999) e Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Universidade do Texas em Austin (EUA) (2009). Atuou como docente em cursos de graduação e pós-graduação de diversas instituições de ensino superior do Recife, ministrando disciplinas como Sociologia, Antropologia e Metodologia da Pesquisa Científica, entre outras. Desenvolve pesquisas na área das Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia e Sociologia, dedicando-se especialmente aos temas da antropologia musical e linguística, etnomusicologia, etnologia indígena, diáspora africana, cultura popular, sociologia urbana e identidade. Atualmente, é professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAST), atuando nas áreas de Ciências Sociais e Metodologia da Pesquisa, colaborando como docente em cursos da UEADTec (Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia) e do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).