Diálogos Sonoros

Músicas populares no currículo da Educação Básica: diálogos entre cultura e educação no processo formativo

Popular music in the Basic Education curriculum: dialogues between culture and education

Micael Carvalho dos Santos*
Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA)
micael.carvalho@ufma.br

* Professor de Música do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Colégio de Aplicação e Escola Técnica Vinculada). É doutorando em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM-UFPB), na área de Educação Musical, mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), na linha de pesquisa "Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente", e licenciado em Música pela UFMA.

Submetido em: 13/06/2026.
Aceito em: 05/10/2026.

Resumo

Este artigo, na modalidade de ensaio, reflete sobre as músicas populares no currículo da educação básica, articulando as relações entre os aspectos que caracterizam as culturas populares e a sua incorporação no currículo escolar. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram utilizadas como procedimentos metodológicos, mapeando e discutindo alguns trabalhos que se relacionam com a temática. As contribuições do projeto Encontro de Saberes são pontuadas a fim de provocar reflexão sobre a inclusão de saberes populares na educação formal. O trabalho discute as músicas populares, com destaque para os aspectos curriculares, abordando os aspectos que compõem a diversidade cultural na educação musical e suas interseccionalidades que podem emergir nesse contexto. O reconhecimento de bens culturais, com ênfase no patrimônio imaterial, é resgatado para situar a importância das políticas públicas culturais e educativas. Realiza-se uma breve análise do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado em dezembro de 2024 pelo Ministério da Cultura (MinC) e Ministério da Educação (MEC) e, também, aspectos da Resolução CNE/CEB N.º 5/2026. Ao final do artigo, há proposições para a inclusão da música popular no currículo da educação básica, com indicação de algumas questões que surgem com a discussão realizada.

Palavras–chave: Músicas populares. Educação Básica. Currículo.

Abstract

This essay reflects on popular music in the Basic Education curriculum, examining the relationship between the characteristics of popular cultures and their incorporation into the school curriculum. Bibliographic and documentary research were conducted to map and discuss selected studies related to the topic. The contributions of the Encontro de Saberes project are highlighted as a basis for reflecting on the inclusion of popular knowledge in formal education. The article discusses popular music with an emphasis on curricular aspects, highlighting the dimensions that constitute cultural diversity in music education and the intersecting dimensions that may emerge in this context. The recognition of cultural assets, with an emphasis on intangible cultural heritage, is revisited to highlight the importance of cultural and educational public policies. A brief analysis is provided of the Technical Cooperation Agreement (ACT), signed in December 2024 by the Ministry of Culture (MinC) and the Ministry of Education (MEC), as well as of relevant aspects of CNE/CEB Resolution No. 5/2026. The article concludes by presenting several proposals for the inclusion of popular music in the Basic Education curriculum, while also highlighting questions that emerge from the discussion.

Keywords: Popular Music. Basic Education. Curriculum.

1 Introdução

Com objetivo de refletir sobre a música popular no currículo da educação básica[1], este artigo tece relações entre os aspectos que caracterizam as músicas populares e suas incorporações no currículo escolar. Para este trabalho, optei pela modalidade de ensaio teórico-reflexivo (Meneghetti, 2011), de forma consciente e intencional, por sua natureza reflexiva e interpretativa. Além disso, o ensaio possibilita elucubrações e análise a partir do fenômeno central da discussão, com característica mais elementar da originalidade (Meneghetti, 2011). Como procedimentos metodológicos, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009; Severino, 2016; Laville; Dionne, 1999) para o mapeamento de alguns trabalhos que se relacionam com a temática proposta, provocando algumas questões para a reflexão, principalmente para a área de Educação Musical.

Para refletirmos sobre as músicas populares no currículo da educação básica brasileira, é necessário compreender o conceito de música popular a partir da realidade brasileira, contextualizada com a perspectiva global que abrange o conceito de música. A compreensão de música popular, nos termos deste ensaio, se caracteriza como "[...] toda e qualquer música que não a de tradição erudita europeia (que também pode ser chamada de 'música clássica' ou 'música de concerto') que possui em suas bases estéticas e curriculares nos parâmetros conservatorial" (Couto *et al.*, 2024, p. 30).

Com maior especificidade, trazendo para o contexto do país, é também importante caracterizar o que se compreende como música brasileira popular. Assim, parto das considerações dos estudos de Martha Ulhôa, que define o termo "música brasileira popular" de forma mais abrangente e mais precisa para não confundir com o rótulo de "música popular brasileira" (MPB) (Ulhôa, 1999, p. 65). A autora defende o conceito com base na "inclusão não somente do tipo de música

[1] Este texto é fruto das discussões realizadas durante a disciplina optativa, nomeada "Música Popular", conduzida na ocasião pela Profa. Dra. Adriana Fernandes, no semestre 2024.2, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (PPGM-UFPB). O artigo foi escrito como trabalho final da disciplina. Para este artigo, realizei ajustes, correções e acréscimos.

definida qualitativamente a um campo cultural étnico restrito às tradições reconhecidas ligadas a uma raiz 'popular'" (Ulhôa, 1999, p. 65), mas pensando também como um tipo de música que a coloca no campo da produção e do consumo de massa. Esse tipo de música "é massiva, urbana e moderna, produzida e transmitida pelos meios de comunicação transnacionais, consumidas por um público heterogêneo e culturalmente híbrido" (Ulhôa, 1999, p. 66).

Na primeira parte deste texto, discorro sobre as contribuições do projeto Encontro de Saberes (Albernaz; Carvalho, 2022; Carvalho, 2016), tendo em vista a perspectiva da inclusão de saberes populares no âmbito da educação formal. Neste tópico, problematizo a composição social das universidades ao longo do tempo, enfatizando esse espaço como instituição de formação docente que reflete, muitas vezes, o trabalho pedagógico realizado na educação básica.

Na segunda parte deste artigo, desenvolvem-se reflexões sobre a música popular na educação básica, com destaque para os aspectos curriculares. Pensando a diversidade na educação básica, o tópico problematiza as ausências ainda perceptíveis e os avanços que as áreas da Música e da Educação Musical tiveram nos últimos anos em relação à produção de referências e materiais para a temática. Pontuam-se aspectos que compõem a diversidade cultural na educação musical como necessidade e as interseccionalidades que podem ser produzidas dentro das músicas populares, em particular a brasileira.

Com a finalidade de reconhecer a importância das políticas públicas para a cultura e para a educação, resgato o reconhecimento dos bens culturais, mais precisamente o patrimônio imaterial brasileiro, sem deixar de citar as manifestações da cultura popular que não são lidas como "tradicionais". Por fim, faço uma concisa análise sobre o Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2024, para implementar políticas culturais e educativas de inserção de saberes tradicionais de mestras e mestres da cultura. Também são feitos breves apontamentos da recém Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº. 5, que institui as normas complementares à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com orientações específicas para o ensino e a aprendizagem da Arte, em suas diversas manifestações (Brasil, 2026b).

Ao final do artigo, revisito algumas indicações já existentes sobre o tema e indico proposições para refletir sobre a inclusão das músicas populares no currículo da educação básica, emergindo questões que partem da discussão realizada.

2 Reflexões a partir do Projeto Encontro de Saberes: para pensar a formação docente nas instituições de ensino superior brasileiras

Das muitas possibilidades de trabalho com a incorporação das músicas populares na educação básica, uma delas pode ser inspirada na experiência promovida pelo Encontro de Saberes, que se originou com o intuito de forjar um movimento de inclusão étnico-racial e de descolonização das bases eurocêntricas nos currículos das universidades brasileiras. O projeto é vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTI), com sede na Universidade de Brasília (UnB) (Albernaz; Carvalho, 2022).

O Encontro de Saberes estabelece como objetivo incluir mestras e mestres "na docência no ensino superior e dos saberes tradicionais nos currículos acadêmicos", em suas quatro dimensões básicas: inclusão étnico-racial, política, pedagógica e epistêmica (Albernaz; Carvalho, 2022, p. 343). É uma ação que se conecta e se interliga ao movimento da política de cotas étnico-raciais, ao mesmo tempo em que ocasiona uma ruptura com o racismo institucional das universidades brasileiras (Albernaz; Carvalho, 2022, p. 336).

O Encontro de Saberes é um dos projetos que acontecem na universidade e que a encaminham para a sua democratização epistemológica. Assim, vale lembrar que muitos projetos de ensino, de pesquisa ou mesmo de extensão, com características contra-hegemônicas, antirracista, dentre outros aspectos democráticos, fizeram e fazem parte do ambiente acadêmico, embora nem sempre conhecidos ou divulgados amplamente. Também é importante ressaltar que a universidade sempre foi um espaço de disputas, mesmo quando ela tinha um perfil bem diferente do que ela assume hoje. Mesmo quando a universidade pública era composta por uma grande maioria de pessoas brancas e de classe média/média alta, havia grupos que reivindicavam a popularização da academia.

No final da década de 1980, o ensino superior brasileiro era composto por 1.518 alunos, tendo os índices de evasão entre 35% e 39% (Batista, 1993). Contrastando com esse cenário, hoje, a educação superior brasileira é composta por mais de dez milhões de matrículas, sendo pouco mais de 8 milhões em instituições privadas e mais de 2 milhões em instituições públicas de ensino, de acordo com o Censo da Educação Superior - 2024 (Brasil, 2026c), publicado em agosto de 2024. Essas matrículas estão distribuídas em 206 universidades, 417 centros universitários, 1.897 faculdades e 41 institutos federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet)[2] (Brasil, 2026c). No Brasil, a concentração de pesquisas, projetos de extensão e de programas de pós-graduação estão nas universidades públicas.

Embora essa composição tenha mudado, ainda há desafios para a constituição democrática das universidades no Brasil, como, por exemplo, o perfil dos(as) docentes nela inseridos(as) e a política de acesso, permanência e conclusão dos(as) discentes nos cursos de graduação e de pós-graduação (Mariuzzo, 2023).

A estrutura e o modelo de organização da universidade brasileira são fundamentados na tradição europeia ocidental moderna, como lembra Carvalho *et al*. (2016). Essa importação reflete alguns aspectos que, em países colonizados, foram incorporados sem levar em consideração as questões culturais, econômicas, políticas e sociais locais. Assim, além de a universidade no Brasil ser tardia (característica de um país de capitalismo dependente), quando comparada a outros países, as instituições de ensino superior brasileiras em sua gênese - com raras exceções - foram espaços exclusivamente destinados às elites ou classes médias dos principais centros político-econômicos.

O modelo adotado de universidade faz referência às universidades europeias mais antigas, como quase sempre é abordado em estudos acadêmicos. No entanto, é fundamental resgatar as universidades no continente africano, que, por vezes, são esquecidas na discussão sobre instituições de ensino. O continente africano foi o pioneiro da ideia de educação superior, mas, até hoje, a Europa

[2] Recentemente os CEFETs se transformaram em Universidades Federais de Ciência e Inovação. Ver a Lei Nº 15.521, de 24 de setembro de 2026.

assume a referência por instituir seu modelo ao mundo (Hanzen, 2023; Algave, 2020). A Universidade de Al-Karaouine, em Marrocos, por exemplo, é a mais antiga em funcionamento, recebendo, inclusive, premiações e reconhecimento pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Além disso, recebe o título de ter a biblioteca mais antiga do mundo, com alguns exemplares datados do século IX (Candido, 2022; Algave, 2020).

Também é importante mencionar que essa instituição foi idealizada por uma mulher, Fátima al-Fahri. Sem dúvidas, a tradição das universidades europeias e das do norte do continente africano possuem especificidades e modelos distintos em vários aspectos, não cabendo estabelecer comparações ou equivalências automáticas. Sobre isso, cabe destacar, porém, que, dentro do universo acadêmico, houve tentativas de separar e inferiorizar o conhecimento produzido pelo mundo árabe em relação ao europeu, com o objetivo de construir uma perspectiva primitivista sobre esses povos para justificar aspectos da dominação (Candido, 2022).

Assim, têm-se exemplos que fogem ao perigo da história única (Adichie, 2019), reconhecendo os saberes e as invenções científico-tecnológicas (Pinheiro, 2023b) a partir da reflexão filosófica de África como berço da civilização (Gonzalez, 2020). A ausência dessa menção em muitos trabalhos retrata ainda uma cultura acadêmica que precisa superar referenciais de supremacia calcados na branquitude europeia e nos ideais civilizatórios reproduzidos a partir de óticas colonizadoras. Esse apagamento é pontuado por Munanga (1999) como etnocídio, que, nesse caso, significa a invisibilidade das contribuições africanas na produção de conhecimento para o mundo.

Sobre esses aspectos, Albernaz e Carvalho (2022, p. 353-354) sinalizam que:

> O racismo científico serviu de racionalização política para o colonialismo e o imperialismo dos países centrais europeus que constituíram a antropologia (principalmente Inglaterra e França) sobre os povos não europeus, na sua esmagadora maioria não brancos, isto é, inferiores aos europeus segundo os parâmetros desse racismo.

Caracterizar o ambiente das instituições de ensino superior é imprescindível para se pensar a educação básica, já que esses espaços produzem conhecimento que são desenvolvidos no âmbito da escola. É nesses espaços que ocorre a formação docente. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, reforça em seu artigo 62 que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (Brasil, 1996).

A norma brasileira assegura que, para atuar na educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), é necessária a formação em licenciatura.

3 As Músicas populares na educação básica brasileira

A música é uma forma de comunicação humana (Ulhôa, 1999, p. 66) que possui seus sons historicamente selecionados, mantidos e/ou modificados no âmbito social, tendo sua aplicabilidade inserida em contextos individuais e coletivos (Ulhôa, 1999, p. 66). Merriam (1964) também atribui funções sociais à música como um fenômeno cultural, já que considera essa arte como meio de comunicação e expressão. Em um sentido próximo, Blacking (1973) define música como "som humanamente organizado", ou seja, a manifestação musical é realizada pelo ser humano, tendo, assim, significados e ideias diferentes sobre a música dependente do contexto cultural.

A partir dessas definições mais pontuais, pode-se perceber que, mesmo num contexto nacional, como o caso brasileiro, as músicas populares podem ter dimensões distintas para quem faz e para quem realiza a experiência de ouvir/cantar/dançar/ observar. Sabe-se que, dadas as dimensões continentais brasileiras[3], essas expressividades são múltiplas, diversas e heterogêneas, não

[3] Território de 8.509.360,850 km², com população de 203.080.756 pessoas, distribuídas em 26 Unidades Federativas (UF) e 01 Distrito Federal (DF), em 5.570 municípios (IBGE, 2026). Na educação básica são 178,8 mil escolas com 46 milhões de matrículas - dados do Censo Escolar da Educação Básica 2025 (Brasil, 2026a).

cabendo reduzi-las a aspectos de definições fechadas e com bases homogêneas, embora haja algumas manifestações com características próximas ou origens histórico-culturais semelhantes.

Pensar essa diversidade para o currículo da educação básica é também se atentar aos aspectos da dimensão epistemológica do que se considera inclusão. A educação, como direito social que alcança um número significativo de pessoas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) à educação superior (graduação e pós-graduação), deve considerar a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos do processo educativo, como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013), com suas atualizações e complementos posteriores. Os grupos considerados excluídos podem ser categorizados a partir das questões de classe, gênero, raça, etnia e geração (Brasil, 2013, p. 7), como, por exemplo, as mulheres (cis e trans), pessoas negras (pretas e pardas), indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pessoas com deficiência, populações do campo, pessoas LGBTI+, pessoas em situação de rua, pessoas em situação de privação de liberdade, migrantes, dentre outros.

As músicas brasileiras populares são compostas por uma diversidade de pessoas que fazem parte desses grupos historicamente excluídos dos processos de decisão política[4] e, por consequência, dos currículos escolares. Cabe mencionar que, ao se referir ao currículo, a referência é feita ao "conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar", o currículo como documento sistematizado, como discurso e como ações cotidianas que configuram a escola (Paraíso, 2023, p. 8-9). Em especial, para pensar os processos de exclusão e inclusão necessários à materialização da diversidade nessas instituições de ensino, e para que haja uma educação democrática, justa e igualitária, os aspectos constituintes do currículo oficial, do currículo formal e do currículo em ação[5] necessitam de reflexão crítica.

[4] Alguns nomeiam como "minorias", no entanto, são grupos que numericamente conformam a maior parte da população. Assim, este ensaio alinha-se à perspectiva que utiliza o conceito de "maiorias minorizadas".

[5] O currículo oficial é entendido como "um conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimentos, anos ou ciclos de um curso ou uma etapa de escolarização, e que possui o carimbo ou o selo do

A dimensão da inclusão étnico-racial é um dos aspectos que deve ser levado em consideração não somente no espaço de formação em nível superior, mas também no nível de educação básica. O primeiro aspecto que vale destacar é que esse contexto (da formação em nível superior) vem se transformando paulatinamente (Couto, 2024), mas ainda existe um caminho longo a ser percorrido para a efetivação da diversidade cultural existente. Como segundo aspecto, ressalta-se que ainda existem fragilidades na formação docente em música que possibilite uma preparação consistente e aprofundada sobre os aspectos que caracterizam o conhecimento musical no âmbito da cultura popular (Couto, 2024; Queiroz, 2023; Queiroz, 2020).

As músicas populares no Brasil foram constituídas como "objeto" de estudos dos então chamados "folcloristas, apenas por volta de 1930" (Couto, 2024). Conforme Couto *et al.* (2024), a sua institucionalização teve início pela via teórica, distanciada da prática musical — isso considerando o contexto do ensino superior.

Uma das possíveis explicações para a ausência que ainda existe no currículo de música da educação básica (Couto *et al.*, 2024) pode ser atribuída às reflexões da formação docente obtida na universidade, a qual, por vezes, ignora a existência de outras manifestações musicais fora do eixo eurocêntrico. Ou, ainda, à tentativa de incluir, mesmo com todas as intencionalidades positivas, uma abordagem demasiadamente limitada e fragmentada dessas outras manifestações culturais.

> Nas discussões sobre o ensino superior, o modelo conservatorial aparece como paradigma a ser superado, uma vez que tal modelo forjou-se em uma cultura distante da realidade brasileira, em um período histórico no qual uma formação musical neste nível concebia o preparo de uma elite cultural que via a música desconectada de funções sociais outras que não a da fruição artística. A perpetuação deste modelo, que estabeleceu a cultura da música erudita europeia como parâmetro que legitima uma única forma de prática musical, seu repertório e a forma de

governo, seja ele nacional, estadual ou municipal" (Paraíso, 2023, p. 12). O currículo formal "trata-se do conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas para serem trabalhadas formalmente em uma escola ou em uma rede de escolas [...]; é definido pelo conjunto de conhecimentos que a escola ou a rede de escolas considera imprescindíveis para as estudantes em uma determinada disciplina, em um ano ou em um curso". O currículo em ação é também chamado de currículo real, que "trata-se daquilo que de fato é oportunizado no ambiente escolar". Docentes fazem "leituras contextualizadas dos currículos oficial e formal" (Paraíso, 2023, p. 13-14).

> aprendê-lo, criou um modo de compreensão sobre o que é música, sobre o que é ser músico e sobre o que é aprender música, socialmente aceito que acabou estabelecendo uma determinada visão de mundo tomada como "natural" (Couto *et al.*, 2024, p. 38).

Sandroni (2000, p. 9) destaca o aspecto positivo da inclusão das músicas populares brasileiras nos currículos das escolas de música — acrescentado, também, aos currículos das licenciaturas em música e nas escolas de educação básica—, compreendendo que "nas culturas populares, os modos-de-fazer são tão ou mais importantes do que os conteúdos; em todo caso, ambos estão inextricavelmente ligados". No entanto, para Sandroni (2000), essa inclusão não pode ser concebida como uma simples adoção de novos conteúdos para serem trabalhados de acordo com metodologias alheias aos contextos culturais.

A articulação do conteúdo e da forma ganha uma proporção fundamentalmente importante na incorporação de elementos que fazem parte do universo das culturas populares. Logo, a inserção não pode ser uma "inclusão excludente", em que a abordagem do que se trabalha pedagogicamente na escola está completamente desarticulada da metodologia que remete ao contexto cultural de cada expressividade. É evidente que há limitações de experiências efetivamente autênticas, pois essa característica só é possível quando pessoas fazem parte concretamente desses espaços.

As experiências do Encontro de Saberes, portanto, contribuem para pensar as possibilidades de trabalho inclusivo, considerando a própria experiência e os conhecimentos das pessoas que fazem e vivem determinadas manifestações culturais. A dimensão epistêmica desse projeto incide na criação de

> [...] um ambiente propício para o convívio entre saberes de distintas matrizes socioculturais, agenciando a diversidade específica de cada área do conhecimento. Em áreas como a música, por exemplo, é questionável o eurocentrismo de suas matrizes curriculares que excluem as manifestações sonoras indígenas e afro-brasileiras [...] (Albernaz; Carvalho, 2022, p. 344).

Essa exclusão, acrescenta-se, não abrange apenas as culturas lidas como manifestações tradicionais ou as que são reconhecidas como patrimônio cultural por órgãos federais que possuem a função de preservar e divulgar o patrimônio nacional, como, por exemplo, o rap, o funk, o brega, o *slam*, o brega funk, o trap, entre tantas outras expressividades brasileiras.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconhece hoje (IPHAN, 2026) 67 bens culturais imateriais brasileiros, organizados em quatro livros de registro, sendo: a) Celebrações; b) Formas de Expressão; c) Lugares e d) Saberes. Alguns dos bens reconhecidos são: Samba de Roda do Recôncavo Baiano; Modo de fazer Viola-de-Cocho; Jongo no Sudeste; Frevo; Tambor de Crioula do Maranhão; Matrizes do Samba no Rio de Janeiro: Partido Alto, Samba de Terreiro e Samba-enredo; Ofício dos Mestres de Capoeira; Roda de Capoeira; Ofício de Sineiro; Festa do Divino Espírito Santo de Pirenópolis/GO; Toque dos Sinos em Minas Gerais; Ritual Yaokwa do Povo Indígena Enawenê Nawê; Complexo Cultural do Bumba-meu-Boi do Maranhão; Festa do Divino Espírito Santo da cidade de Paraty/RJ; Fandango Caiçara; Festa do Senhor Bom Jesus do Bonfim; Carimbó; Maracatu (Nação e Rural); Cavalo-Marinho; Caboclinho; Complexo Cultural do Boi Bumbá do Médio Amazonas e Parintins; Marabaixo; Ciranda do Nordeste; Repente; Matrizes Tradicionais do Forró, dentre outros. Estas são apenas algumas das manifestações que são reconhecidas hoje como patrimônio, no entanto, pode-se refletir como elas estão inseridas no currículo da formação docente: estão incluídas? Por qual perspectiva? Há vivências de professores(as) e alunos(as) nessas manifestações ou discussões que fomentem a participação e/ou interesse por conhecê-las?

O reconhecimento de bens culturais tradicionais provoca a mobilização para um conjunto maior de políticas públicas que visam ao reconhecimento, à manutenção e à difusão de manifestações históricas que, por vezes, são marginalizadas e excluídas de espaços culturais e educativos. Carvalho *et al.* (2016, p. 202) lembram que "os saberes tradicionais e populares foram excluídos dos currículos formais supostamente pelo fato de não comportarem a possibilidade de verificação científica no sentido positivista, ainda hegemônico, no termo". Esses saberes, como frisam os autores, possuem um rico conjunto teórico-prático que

aponta outras formas de ensino e aprendizagem, além de mencionar novas possibilidades e alternativas metodológicas.

Em 2003, a Convenção de Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, realizada em Paris - França, ajustou a definição de Patrimônio Imaterial como sendo as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas — junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados — que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (UNESCO, 2006). A convenção sinalizou que esse patrimônio se manifesta nos seguintes campos: a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimento e práticas relacionados à natureza e ao universo; e) técnicas artesanais tradicionais (Pelegrini; Funari, 2013, p. 48).

No Brasil, o Plano Nacional de Cultura (PNC)[6] prevê que deve haver interação das ações do poder público em defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro, envolvendo a produção, promoção e difusão de bens culturais, e o respeito à diversidade étnica e regional. No atual Plano Nacional de Educação (PNE)[7], um dos eixos e prioridades está relacionado à equidade na educação e na valorização das diversidades, cujo objetivo é reconhecer e respeitar as diferentes identidades e culturas presentes na sociedade brasileira, promovendo uma educação inclusiva.

A Constituição Federal, no artigo 215, assegura que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. O parágrafo primeiro desse artigo determina ainda que o Estado deve

[6] O Plano Nacional de Cultura (PNC) que foi referido é o instituído pela Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010, alterado seu prazo de vigência pela Lei nº 14.156, de 1º de junho de 2021 e Lei nº 14.468, de 16 de novembro de 2022. No último 1º de setembro, a Câmara de Deputados aprovou o novo Plano Nacional de Cultura, Projeto de Lei (PL) nº 5.894/2025. O Projeto segue para análise do Senado Federal. O novo Plano Nacional de Cultura ainda precisa concluir as etapas previstas no processo legislativo antes de entrar em vigor.

[7] PNE decênio 2026-2036, instituído pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne

proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Mesmo compreendendo os limites e as contradições da legislação e documentos orientadores do ordenamento brasileiro, é preciso reforçar os aspectos garantidos a partir de conquistas de grupos por meio de lutas coletivas. Além dessa ação, têm surgido outras políticas públicas que vão ao encontro das indicações e orientações presentes nas políticas nacionais de cultura e de educação.

Nos anos de 2005 e 2006, ocorreram dois seminários de Políticas Públicas para as culturas populares, tendo o Ministério da Cultura como organizador. Nessas ocasiões, uma das deliberações foi a conquista do direito de mestres e mestras tradicionais ministrarem seus conhecimentos em universidades (Albernaz; Carvalho, 2022, p. 350). Anos depois, em 2010, o INCTI formulou o projeto Encontro de Saberes, que tem como principal objetivo, conforme descrito no início deste artigo, incluir mestres e mestras dos saberes tradicionais como professores numa posição de docente substituto, temporário ou visitante (Albernaz; Carvalho, 2022, p. 350-351). Infere-se que essas questões e problematizações podem ser suscitadas com relação ao vínculo empregatício, à regularidade e à estabilidade dessas pessoas nesse processo de inclusão.

A partir dessa política, pode-se pensar a incorporação dessa perspectiva de articulação entre cultura e educação no âmbito da educação básica, com as devidas adaptações para o contexto da escola. Alguns estados e municípios já possuem algumas experiências — às vezes não muito conhecidas ou divulgadas amplamente — de projetos que visam à incorporação desses conhecimentos nas escolas com aulas, cursos, palestras ou oficinas ministradas por mestres(as) da cultura popular.

No final de 2024 foi assinado um Acordo de Cooperação Técnica (ACT)[8] voltado para ações conjuntas entre o MEC e o MinC. Esse acordo estabeleceu como objetivo:

[8] Acordo assinado dia 4 de dezembro de 2024. Ver mais em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/minc-mec-e-fundacao-itau-assinam-acordos-de-cooperacao-para-acoes-conjuntas-de-cultura-e-educacao; O ACT pode ser acessado pelo link: https://www.gov.br/cultura/pt-br/acesso-a-informacao/licitacoes-e-contratos/acordos-de-cooperacao/acordo-de-cooperacao-tecnica-no-23-minc-mec/acordo-de-cooperacao-tecnica-no-

> [...] implementar políticas culturais e educativas, incluindo ações culturais nas escolas de tempo integral e nas universidades. Entre elas, estão a inserção de saberes tradicionais dos mestres e mestras da cultura, o fortalecimento da rede de equipamentos culturais, a criação e implementação de Planos de Cultura nas universidades federais, além da circulação, produção e difusão da diversidade cultural e artística brasileira na rede pública de ensino básico (Brasil, 2024, n.p.).

Essa política se insere nos objetivos do Programa Escola em Tempo Integral, sob a perspectiva da educação básica. Esse programa do governo federal fomenta a criação de matrículas em tempo integral (que corresponde ao tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais) em todas as etapas e modalidades da educação básica[9] na perspectiva da educação integral[10]. Na ocasião da assinatura do termo, o ministro da Educação esclareceu que essa parceria visava reconhecer os(as) profissionais da cultura como detentores(as) de saberes que devem ser incorporados pela educação formal.

Com relação ao investimento financeiro, o MEC sinalizou a disponibilidade de oito milhões, em 2025, para o projeto de inserção de mestres e mestras da cultura em dez universidades federais; e, para a educação básica, o montante de dez milhões. Somente fazem parte desse processo as escolas que aderirem ao Programa Escola em Tempo Integral, que concorrem por meio de editais organizados pelas secretarias de educação. É importante o acompanhamento desse processo no sentido de olhar criticamente para os editais, os vínculos e valores que

23-de-4-de-dezembro-de-2024-2.pdf. Consultar, também, a Portaria Interministerial MEC/MINC nº 7, de 16 de setembro de 2025, institui a adesão à Ação Arte e Cultura na Educação em Tempo Integral, destinada aos entes federativos.

[9] As etapas da educação básica são: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola); Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1º ao 5º ano); Ensino Fundamental (Anos Finais - 6º ao 9º ano); Ensino Médio (1º ao 3º ano). As modalidades da educação básica são: Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Educação Especial; Educação à Distância; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação do Campo e Educação Bilíngue de Surdos.

[10] Para saber mais sobre o Programa, acesse: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral

serão destinados aos mestres e às mestras, para a forma de seleção e divulgação das chamadas, e para a abrangência em cada estado brasileiro.[11]

Um ponto crítico e, por vezes, problemático, que já se anuncia na assinatura dessa cooperação entre os ministérios é a parceria com instituições privadas. No caso em questão, o ACT também envolveu a Fundação Itaú para Educação e Cultura, ou seja, um instituto vinculado a um banco privado. Essa parceria público-privada reflete uma concepção de fazer política pública a partir de fundamentos liberais/neoliberais na educação, em que o bem público é gerido por institutos ou fundações privadas. Trata-se, portanto, de destinação de recursos públicos para iniciativa privada ou, quando não, isenção de determinados impostos.

A política de Parceria Público-Privada (PPP) na Educação Básica é defendida pelo grupo Todos pela Educação (Todos pela Educação, 2024)[12], que, como aparelho privado busca generalizar concepções de educação e de mundo das frações empresariais (Farias, 2021). Estudos nesse campo já revelam que essa política vem se ampliando não só no Brasil, mas em quase todo o mundo. Uma de suas consequências é a redução da autonomia e interferência no processo de consolidação da gestão democrática da escola (Rossi; Lumertz; Pires, 2017). Assim, mesmo com mudanças nos tipos de governos, há uma contínua organização dos setores privados na disputa de concepções e de recursos instigados nas políticas educacionais (Motta, 2016).

Um aspecto positivo com o acordo estabelecido é a previsão de participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao MEC, que terá como demanda a produção de estudos e evidências sobre os impactos da arte e da cultura na performance acadêmica, na trajetória escolar e no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (Brasil, 2024). Esses estudos podem fortalecer ainda mais a defesa das expressividades artísticas no currículo da educação básica (Artes Visuais, Dança,

[11] O monitoramento pode ser acessado pelo link: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/monitoramento-avaliacao/. Além disso, é importante destacar que no Plano de Monitoramento e na Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral 2023-2026, publicado no ano de 2014, não há menção à Arte ou à Música. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/arquivos/PlanodeMonitoramentoeAvaliaodoETI20232026.pdf

[12] Para saber mais, indica-se a leitura do livro de Martins (2016).

Música e Teatro) e a necessidade de inclusão do conhecimento produzido pela cultura popular, em especial a brasileira. Esses conhecimentos são, por natureza, articulados/transversalizados/integrados por várias linguagens e áreas do conhecimento.

A recém resolução aprovada em 18 de agosto de 2026 institui normas complementares à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com orientações específicas para o ensino e a aprendizagem da Arte, em suas diversas manifestações (Brasil, 2026b). Fruto de mobilização e de uma conquista importante para as Artes, destaca-se pontualmente que esse mecanismo legal/normativa inclui em seu texto perspectivas que dialogam com a articulação entre a educação básica e as dimensões das expressividades presentes no contexto das culturas populares.

Para citar diretamente, o Art. 2º, § 2, orienta que os currículos de Arte devem se apoiar na perspectiva do fortalecimento da educação integral, "de forma a articular experiências, vivências e práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da escola em processos de mediação cultural e artística que contribuam para o desenvolvimento pleno dos educandos". No inciso VII, vinculado ao Art. 6º, no tocante à formação inicial e alocação de professores, estabelece que compete aos Sistemas de Ensino e às redes e unidades escolares "definir orientações específicas e formas de incentivo à integração de Artistas e Mestres das Culturas Populares e Tradicionais com os docentes dos componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em regime de trabalho colaborativo". Já o Art. 7º, inciso III, no que tange à infraestrutura física e pedagógica, orienta "promover a integração do espaço escolar com outros espaços de produção, fruição e mediação cultural e artística presentes nos diferentes territórios". Em complemento, o inciso IV propõe

> estimular a integração entre as escolas e suas comunidades, incluindo coletivos de artistas, movimentos culturais e instituições presentes nos territórios, em ações e projetos desenvolvidos a partir do trabalho educativo com os componentes curriculares do campo de conhecimento Arte (Brasil, 2026b).

As políticas de ações culturais nas escolas, como essa, também se inserem nas diretrizes promovidas pela Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008), que estabelece alterações na LDB para incorporar ao currículo da educação básica da rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A escola, enquanto espaço de formação, deve traçar em seus horizontes, o diálogo com a realidade social, como apontado por Batista (2018, p. 123):

> É mais do que emergente e urgente a produção de contínuo e sistemático diálogo entre escola e realidade social, para a construção de um currículo de ensinoaprendizagem de Música como um projeto educativo emancipatório, no qual o processo de Educação Musical, a partir do exercício da docência, esteja comprometido eticamente com a formação humana de/com tantos indivíduos que circulam nos espaços educativos.

Considerando que as manifestações das culturas populares brasileiras possuem suas raízes alicerçadas nas matrizes africanas e indígenas, o trabalho com essa temática fortalece a luta por justiça étnico-racial. O resgate das contribuições dos povos negros e indígenas no Brasil contribui para repensar o trabalho pedagógico, de modo que este evidencie essas culturas na formação da sociedade, articulando as contribuições culturais às áreas social, econômica e política. Professoras e professores se constituem como "doadores de memória", como enfatiza Bárbara Pinheiro (2023a, p. 24), cuja função social é "transmitir às novas gerações um legado cultural sistemático que tanto nos impulsiona no sentido do desenvolvimento humano".

Em se tratando da raça como construção social, importa salientar que a educação antirracista não deve ser compromisso exclusivo de pessoas negras (pretas e pardas); pelo contrário, é um dever sobretudo de pessoas não negras. Os docentes brancos, assim como eu, precisam se comprometer e se implicar. Sobre essa perspectiva, Batista (2018, p. 123) elucida que:

> [...] um dos compromissos sociais da escola tratar da questão racial por ser uma perspectiva que não é somente dos negros e negras

> e, sim, de todos e todas que vivem a colonialidade, na contemporaneidade, dada pela manutenção da discriminação racial, invisibilidade cultural e desigualdade social, geradas pelo patriarcalismo, capitalismo e colonialismo.

A discussão sobre aspectos da diversidade cultural na educação musical não é recente, apesar de existir um volume maior de publicações sobre o tema nas últimas décadas. A partir de uma pesquisa bibliográfica, Almeida (2012) aponta os diferentes conceitos que fazem parte da construção teórica relacionada à diversidade na educação musical, tais como educação musical multicultural e competência intercultural. A autora ressalta que o conceito de diversidade é polissêmico e, por isso, possui uma bibliografia vasta de autores e autoras da área de educação musical que desenvolvem ou desenvolveram trabalhos nessa expectativa.

A pesquisa de Almeida (2012, p. 84) concentrou a discussão dessa temática no escopo dos documentos oficiais referentes à Educação Básica, enfatizando em suas considerações que as mudanças que envolvem a relação da área com essa perspectiva "deve[m] refletir, principalmente, a postura política dos educadores musicais em participar e contribuir para 'uma educação fundada no diálogo entre as diferentes culturas, aberto e democrático'".

A educação musical, como defende Queiroz (2013, p. 95), "representa atualmente um campo diversificado de estudos e de práticas de formação em música, abrangendo quaisquer espaços sociais, situações e processos de transmissão de saberes musicais". Em seu artigo, o autor destaca algumas possibilidades de trabalho no contexto escolar, as quais podem tecer relações articuladas entre a educação musical e a cultura diversificada. Diante do exposto, destacam-se apenas alguns dos objetivos elencados por Queiroz (2013, p. 117-118):

> - A apreciação, interpretação e criação de expressões musicais diversificadas, contemplando diferentes gêneros, estilos e períodos que marcaram a música como expressão cultural das distintas sociedades ao longo do tempo;
> - A vivência e a prática de músicas que contemplem o patrimônio cultural imaterial do Brasil, abordando as particularidades de cada região, estado e município do país;

> - A definição de atividades e repertórios musicais que dialoguem com os temas transversais da educação: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho/consumo, temas locais;
> - A interpretação e criação de músicas a partir de atividades que integrem o uso de recursos tradicionais a outras alternativas e possibilidades de expressão sonoro-musicais.

É evidente que essas indicações se constituem apenas como algumas das possibilidades dentre tantas outras, como o próprio autor menciona, que a educação musical escolar pode estabelecer para promover o desenvolvimento da diversidade em suas práticas educativas. Cada docente deve articular seus estudos e experiências com o contexto de cada escola em que trabalha, a fim de adaptar as formas e o conteúdo ao universo no qual está inserido profissionalmente.

Outras questões assumem também a devida atenção para refletir sobre a educação musical escolar e a sua relação com as músicas populares. Pensando sobre a construção deste ensaio, propôs-se apontar algumas sugestões que podem contribuir para essa dimensão da formação em música na educação básica. São elas:

a) Fomentar, no âmbito da formação docente em música, proposições que ultrapassem as inclusões de componentes/disciplinas curriculares[13] como "Música Popular", "Música Brasileira", "História da Música Brasileira", "Etnomusicologia", dentre outras;

b) Provocar processos formativos que formam educadores (docentes das instituições de ensino superior), compreendendo que muitos docentes do ensino superior reproduzem referenciais ou perspectivas eurocentradas, fruto também de suas formações em nível de graduação e pós-graduação;

c) Sugerir, participar e propor que as redes de ensino público fomentem editais com o devido financiamento público para a articulação de projetos ou programas que envolvam as culturas populares no espaço escolar, por meio das Secretarias Municipais e Secretarias Estaduais/Distrital de Educação;

[13] Aqui, incluo uma autocrítica que desenvolvi, como um dos tópicos, em minha dissertação de mestrado sobre essa perspectiva de inclusão de componentes como estratégias ou soluções para fomentar a diversidade na formação docente.

d) Sugerir, participar e propor que as agências de fomento (fundações estaduais de pesquisa, agências e entidades nacionais como CAPES e CNPQ) desenvolvam programas ou projetos nessa temática voltados à educação básica, em articulação com a educação superior;

e) Articulação de universidades em proposições de cursos de extensão ou cursos de especialização, que desenvolvam questões articuladoras dessa temática, como formação continuada para professores da educação básica, principalmente da rede pública de ensino;

Em trabalhos anteriores, foram destacadas algumas possibilidades de ampliação do trabalho pedagógico escolar que também se articulam com a presente discussão, tais como:

> visitas a projetos, museus, centros de cultura, teatros ou grupos musicais em comunidades, bem como articulação de rodas de conversas e oficinas com mestres/as da cultura popular podem ser atividades curriculares e "extracurriculares", incluídas em abordagens disciplinares e transdisciplinares, a depender de cada proposta e contexto escolar, compreendendo, assim, um currículo diferenciado, amplo e comprometido socialmente com os saberes múltiplos e diversos (Santos, 2021, p. 419).

Apesar dos desafios, a área de Música e da Educação Musical tem produzido um maior número de trabalhos mais críticos e comprometidos com a diversidade cultural. Na Educação Musical, os materiais didáticos ou livros com proposições também têm tido destaque na produção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da educação básica de forma crítica. Há, também, materiais disponíveis no próprio site do IPHAN, como dossiês, documentários, álbuns ou livros digitais que podem ser utilizados como estudos para referenciar as aulas. Além disso, importa mencionar os cursos promovidos pela Plataforma ESCULT (Escola Solano Trindade de Cultura e Economia Criativa)[14], vinculada ao Ministério de Cultura.

[14] A Escult é uma plataforma de cursos on-line destinada à formação e qualificação para o mundo do trabalho em cultura, por meio da oferta de cursos livres, de formação inicial e continuada (FIC) e de especialização (ESCULT, 2026).

Os casos acima mencionados são apenas algumas das referências e produções que podem ser incorporadas ao trabalho educativo de formação. Além desses, há outras possibilidades em discografias, sites e redes sociais que podem ser espaços de consulta e de pesquisa de referenciais e de repertórios para o trabalho com as músicas populares na escola.

A apropriação, no sentido de conhecer as bases de cada manifestação, gênero e expressividade a ser trabalhada no contexto da educação básica por docentes, é crucial para não haver abordagens superficiais, estereotipadas e limitadas. A busca pelos significados musicais (Ulhôa, 1999, p. 68) deve ser uma das estratégias pedagógicas para que os(as) educadores(as) musicais desenvolvam um trabalho artístico-pedagógico em sala de aula que efetivamente rompa com as barreiras e "grades" (de aprisionamento/fechamento) curriculares hegemônicas.

4 Considerações finais

A partir das relações tecidas entre os aspectos que caracterizam as músicas populares e a sua incorporação no currículo escolar, propõe-se, neste trabalho, refletir sobre a importância do conhecimento produzido contra-hegemonicamente como forma de problematizar escolhas e determinações curriculares presentes na educação básica. O desenvolvimento deste artigo é um resgate de algumas produções acadêmicas sobre a concepção de música popular/músicas populares para situar com mais precisão as considerações acerca das relações entre culturas populares e educação no currículo da educação básica. A música é uma produção humana e uma forma de comunicação, contextualizada e refletida nos fazeres de pessoas que são heterogêneas, num mundo que é dinâmico.

O tema não se constitui como uma novidade para a área da Música e da Educação Musical, visto que existem vários trabalhos que discorrem sobre a diversidade cultural. As produções não foram levantadas em uma revisão de literatura por considerar os limites da escrita deste texto. No entanto, as questões que surgem com novos elementos conjunturais, sociais e políticos incidem na

necessidade de mais produções que contribuam para a reflexão e proposição de uma educação musical escolar cada vez mais democrática e diversificada.

O contexto cultural, social e econômico do Brasil evidencia que as manifestações culturais populares são inúmeras e diversas e, por isso, coloca como desafio a importância das fundamentações devidas, que devem permear as práticas pedagógicas na escola. No texto, desenvolveram-se algumas reflexões em dois sentidos: o primeiro, de pensar experiências na educação básica inspiradas no projeto Encontro de Saberes (de fora para dentro); e, segundo, de articular propostas pedagógicas próprias, no contexto do trabalho docente que leve em consideração a incorporação das músicas populares nos currículos escolares (de dentro para fora).

O incentivo e as vivências em manifestações das culturas populares são fundamentais para potencializar o desenvolvimento pedagógico. As leituras em si de trabalhos acadêmicos ou de materiais didáticos não permitem o "sentir" que está intrinsecamente ligado à corporeidade da presença nos espaços em que ocorrem essas manifestações das músicas populares.

A articulação coesa na forma-conteúdo implica superar lacunas ainda existentes, promovidas pelas ausências ou exclusões epistêmicas e políticas que ainda permeiam a educação superior e a educação básica. Nos últimos anos, apesar dos importantes avanços em práticas e produções acadêmicas que rompem com a lógica do currículo tradicional, há um longo caminho a ser percorrido de forma individual e coletiva, pautado no compromisso ético-político-pedagógico de educadores(as) musicais.

Olhar para os aspectos da diversidade que estão inseridos nos Planos Nacionais de Cultura e Educação, mesmo com possíveis fragilidades e lacunas, pode ser um exercício contínuo para a construção de práticas educativas que incorporem as músicas populares na educação básica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/F9NpLCqhy5tzj5GwcHFY86h/. Acesso em: 20 dez. 2024.

ALGAVE, Andressa. Conheça a universidade em África tida como a mais antiga do mundo. **Negrê**, 11 nov. 2020. Disponível em: https://negre.com.br/conheca-a-universidade-em-africa-tida-como-a-mais-antiga-do-mundo/. Acesso em: 15 jan. 2025.

ALMEIDA, Cristiane. Educação musical e diversidade: aproximações. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v37n01/v37n01a06.pdf. Acesso em 15 jan. 2025.

BATISTA, Edlamar. **Ensino Superior no Brasil 1980-1991**. Texto para Discussão Nº 321. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), out. 1993. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0321.pdf. Acesso em 03 jan. 2025.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decolonialidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Orfeu**, Florianópolis, v.3, n. 2, p. 111-135, dez. 2018. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/10596525255304030220181111. Acesso em: 15 jan. 2025.

BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). **MEC e Fundação Itaú assinam acordos de cooperação para ações conjuntas de cultura e educação**. Publicado em 04 dez. 2024. Atualizado em 12 dez. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/minc-mec-e-fundacao-itau-assinam-acordos-de-cooperacao-para-acoes-conjuntas-de-cultura-e-educacao. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resumo técnico [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2026a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 18 de agosto de 2026b**. Institui as normas complementares à Base Nacional Comum Curricular - BNCC com orientações específicas para o ensino e a aprendizagem da Arte, em suas diversas manifestações. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2026/agosto-2026/rceb005-26.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024 [recurso eletrônico].

Brasília, DF: Inep, 2026c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

CANDIDO, Valentina. A universidade africana considerada a mais antiga do mundo. **Nexo Jornal**, 26 nov. 2022. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/11/26/a-universidade-africana-considerada-a-mais-antiga-do-mundo. Acesso em: 15 jan. 2025.

CARVALHO, José Jorge de. Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa. **Cadernos de Inclusão**, n.8, Brasília, jun. 2016. Publicado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UNB/CNPq).

CARVALHO, José Jorge de; COHEN, Liliam Barros; CORRÊA, Alternador Ferreira; CHADA, Sonia. Encontro de Saberes como uma contribuição à etnomusicologia e à educação musical. In: LUHNING, Angela; TUGNY, Rosângela Pereira de. (org.) **Etnomusicologia no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2016.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. **A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro**: análises, reflexões e propostas para o século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/07/eBook_musica-popular.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; COSTA, Adjair Cavalcante; LÚCIO, Danilo Paiva; ARAÚJO, Sara Caroline César da Silva; PONTES, Wellyddna Paula Santos; VILELA, Wallace Seixas; LINS, Johnne Lendon Cardoso; ARAÚJO, Fabiola Santos de; ALBUQUERQUE, Inaldo Spok Cavalcante de. A música popular no ensino superior brasileiro e o debate sobre a institucionalização de seu ensino: de objeto de estudo a viés identitário. *In*: COUTO, Ana Carolina Nunes do. **A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro**: análises, reflexões e propostas para o século XXI. E-book. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/07/eBook_musica-popular.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

ESCOLA SOLANO TRINDADE DE CULTURA E ECONOMIA CRIATIVA (ESCULT). Ministério da Cultura. 2026. Disponível em: https://escult.cultura.gov.br/. Acesso em: 16 set. 2026.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.],

v. 13, n. 2, p. 735–765, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i2.44302. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44302. Acesso em: 16 jan. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020

HANZEN, Elstor. Continente africano foi precursor da ideia de educação superior, mas Europa leva referência por instituir seu modelo ao mundo. Especial Semana da África, Reportagens. **Jornal da Universidade - UFRGS**. 25 maio 2023. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/continente-africano-foi-precursor-da-ideia-de-educacao-superior-mas-europa-leva-referencia-por-instituir-seu-modelo-ao-mundo/. Acesso em: 15 jan. 2025.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados. Acesso em 20 jun. 2026.

IPHAN. **Plataforma bem brasileiro**. Disponível em: https://bcr.iphan.gov.br/. Acesso em: 15 set. 2026.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIUZZO, Patrícia. Novas cores e contornos na Universidade - o perfil do estudante universitário brasileiro: país avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas políticas públicas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência. **Ciência e Cultura**, v.75, n.1, São Paulo, jan./mar. 2023. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252023000100012. Acesso em: 12 jan. 2025.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?**: como os empresários estão determinados a política educacional brasileira. Lamparina, 2016.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011.

MERRIAM, Alan. **The Anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOTTA, Vania Cardoso. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n.

68, p. 323-337, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i68.8644082. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082. Acesso em: 16 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos**: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PELEGRINI, Sandra C. A.; FUNARI, Pedro Paulo A. **O que é patrimônio cultural imaterial**. Funari. São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, 331).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023a.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História preta das coisas**: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. LF Editorial, 2023b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **InterMeio**: **revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2363/1463. Acesso em: 15 jan. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 10, n. 1, p. 153-199, jan./jun. 2020. Disponível em: https://www.unirio.br/boletins/proemus/perspectivasdecoloniais.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. 242 p.

ROSSI, Alexandre José; LUMERTZ, Juliana; PIRES, Daniela de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 557–570, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.802. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802. Acesso em: 16 jan. 2025.

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém, PA. Anais eletrônicos [...]; Belém, PA, 2000. p. 19-26. Disponível em: https://www.academia.edu/8288462/Uma_roda_de_choro_concentrada. Acesso em 12 jan. 2025.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Educação musical escolar e ensino médio: configuração e desafios para a construção democrática da escola. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 28, 2021. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/985. Acesso em: 15 set. 2026.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, jul. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Parcerias público-privadas (PPPs) na Educação Básica brasileira**. Brasília: [s. n.], 2024. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/posicionamento-sobre-ppps-na-educacao-basica-todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. A análise da música brasileira popular. **Cadernos do Colóquio**, v. 1, n. 1, p. 61-68, 1999. Disponível em: https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/10. Acesso em: 12 jan. 2025.

UNESCO. **Convenção da UNESCO para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial**. 2006. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.