



Música Popular na Educação Superior: *dos cânones da MPB às novas perspectivas formativas da Música Brasileira Popular*

Luis Ricardo Silva Queiroz – Universidade Federal da Paraíba

E-mail: luisrsqueiroz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4642-4338> 

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5224390361847356> 

Leonardo Meira Dantas – Universidade Federal da Paraíba

E-mail: [leomeira.aulas@gmail.com](mailto:leomeira aulas@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2087-543X> 

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1952049430723074> 

Vanildo Mousinho Marinho – Universidade Federal da Paraíba

E-mail: vanildommarinho@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9583-6443> 

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3813803836925083> 

Disponibilidade de dados: Os dados podem ser obtidos mediante solicitação.

Conflito de Interesses: Nenhum conflito de interesses foi declarado.

Modalidade de avaliação: Duplo-cega por pares.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira; MARINHO, Vanildo Mousinho. Música Popular na Educação Superior: dos cânones da MPB às novas perspectivas formativas da Música Brasileira Popular. Revista Claves (Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – PPGM/UFPB), João Pessoa, v. 14, e261403, p. 1-32, 2026.

Editor Responsável: Dr. Vinícius Eufrásio.

Música popular na educação superior: dos cânones da MPB às novas perspectivas formativas da Música Brasileira Popular

Resumo:

Este artigo problematiza e analisa a formação superior em música popular no Brasil, considerando suas configurações históricas, conquistas, limites e desafios contemporâneos. Metodologicamente, articula pesquisa bibliográfica e documental, investigações anteriormente desenvolvidas sobre o campo e experiências curriculares e pedagógicas construídas na Universidade Federal da Paraíba. A análise evidencia que a institucionalização da música popular no ensino superior representou importante ruptura com a exclusividade do cânone europeu de concerto, mas também favoreceu a constituição de novos processos de canonização, expressos tanto na centralidade de repertórios vinculados à Música Popular Brasileira (MPB) quanto na universalização de modelos pedagógicos oriundos da institucionalização norte-americana do jazz. Como resposta a esses limites, o trabalho propõe a Música Brasileira Popular (MBP) como categoria formativa aberta e apresenta princípios para uma formação pautada pela diversidade, autonomia, conflito, transversalidade e aprendizagem ativa. A experiência curricular da UFPB demonstra possibilidades de superar a fragmentação disciplinar por meio de módulos integradores e projetos formativos coletivos, articulando conhecimentos, sujeitos, práticas e contextos. Conclui-se que a pluralidade das músicas populares pode constituir um princípio de reorganização da própria experiência formativa no ensino superior.

Palavras-chave: Música Popular; Educação Superior em Música; Currículo; Música Brasileira Popular; Transversalidade.

Popular music in higher education: from the canons of MPB to new formative perspectives of Brazilian Popular Music

Abstract:

This article examines and critically discusses higher education in popular music in Brazil, considering its historical configurations, achievements, limitations, and contemporary challenges. Methodologically, it combines bibliographic and documentary research, previous investigations into the field, and curricular and pedagogical experiences developed at the Federal University of Paraíba. The analysis shows that the institutionalization of popular music in higher education represented an important break with the exclusivity of the European concert music canon, while also fostering new processes of canonization, expressed both in the centrality of repertoires associated with Música Popular Brasileira (MPB) and in the universalization of pedagogical models derived from the North American institutionalization of jazz. In response to these limitations, the article proposes Música Brasileira Popular (MBP) as an open formative category and presents principles for an education grounded in diversity, autonomy, conflict, transversality, and active learning. The curricular experience at UFPB demonstrates possibilities for overcoming disciplinary fragmentation through integrative modules and collective educational projects that connect knowledge, subjects, practices, and contexts. The article concludes that the plurality of popular musics can become a principle for reorganizing the educational experience itself in higher music education.

Keywords: Popular Music; Higher Music Education; Curriculum; Brazilian Popular Music; Transversality.

Introdução

A presença da música popular na educação superior brasileira constitui uma das transformações mais significativas ocorridas na formação musical universitária nas últimas décadas, especialmente em um campo historicamente marcado pela persistência de modelos curriculares e pedagógicos pouco permeáveis à diversidade de práticas, conhecimentos e formas de aprendizagem musical. Estudos realizados no Brasil têm demonstrado a permanência de um modelo de formação unilateral e disciplinar e de cânones fortemente vinculados à música europeia de concerto¹, mesmo em contextos institucionais que passaram por importantes processos de expansão e renovação (Pereira, 2014; Penna; Sobreira, 2020; Queiroz, 2020; 2023; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024).

Esse diagnóstico também encontra correspondência em debates internacionais que, nas últimas décadas, vêm questionando repertórios restritos, estruturas curriculares fragmentadas e a distância entre a formação universitária e a diversidade das práticas musicais contemporâneas (Campbell et al., 2016; Moore, 2017). Nesse contexto, a criação de cursos, habilitações, componentes curriculares e áreas específicas com ênfase na música popular ampliou o universo de práticas e saberes reconhecidos institucionalmente e diversificou possibilidades de formação e atuação profissional. Esse movimento contribuiu para reposicionar a centralidade quase exclusiva da música clássica da Europa Ocidental e abriu espaço para outras formas de criação, performance, pesquisa, produção e trabalho musical.

No Brasil, a institucionalização mais sistemática da música popular ganhou força a partir do final da década de 1980. A criação do Bacharelado em Música Popular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1989, e, posteriormente, do Bacharelado em Música Popular Brasileira da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 1998, integrou um movimento mais amplo de reconhecimento acadêmico de práticas musicais que já ocupavam posição decisiva na vida cultural e profissional do país. A partir dos anos 2000, novos cursos foram implementados em diferentes universidades públicas do país, configurando um campo mais consistente de formação superior em música popular (Dantas, 2024; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024).

¹ Neste trabalho, expressões como “música europeia de concerto”, “música clássica europeia”, “música erudita da Europa Ocidental” e formulações equivalentes serão utilizadas como sinônimos para se referir, de modo abrangente, às tradições musicais clássicas produzidas sobretudo nos países dominantes da Europa Ocidental, principalmente entre 1500 e as duas primeiras décadas do século XX, cuja produção, sistematização teórica e modelos de ensino exerceram forte influência na institucionalização da formação musical brasileira.

Essa expansão representa uma conquista histórica e, justamente por sua relevância, permite avançar para uma análise mais profunda sobre a maneira como a música popular foi institucionalizada. A presença de outras práticas musicais modificou expressivamente o universo contemplado pela universidade. Ao mesmo tempo, estruturas curriculares, epistemológicas e pedagógicas historicamente consolidadas continuaram exercendo forte influência sobre os novos cursos. Estudos sobre a educação superior em música no Brasil têm reiteradamente identificado tanto o amplo domínio da tradição clássica europeia quanto a persistência do modelo disciplinar como princípio estruturante dos currículos (Queiroz, 2017b; 2020; 2023).

Essa condição foi sintetizada por nós, em trabalhos anteriores, enfatizando que esse processo incluiu uma “música nova em uma velha fôrma” (Queiroz, 2017b; 2020; 2023; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024). Músicas antes pouco reconhecidas pela universidade passaram a ocupar seus currículos, mas encontraram estruturas constituídas a partir de outros repertórios, epistemologias e modelos pedagógicos. A luta pela consolidação desse campo permite hoje ampliar a questão: à medida que a música popular conquista legitimidade acadêmica, expressões específicas de seu próprio universo podem adquirir posições privilegiadas e funcionar como novas referências normativas.

A lógica canônica pode, portanto, reorganizar-se dentro do próprio campo da música popular. No contexto brasileiro, esse processo se manifesta tanto na centralidade conquistada por repertórios consagrados e historicamente associados à Música Popular Brasileira quanto na circulação de modelos pedagógicos vinculados ao jazz norte-americano. A relevância artística, histórica e formativa dessas tradições é incontornável. Sua institucionalização, entretanto, precisa ser analisada quando referências produzidas em contextos específicos passam a funcionar como parâmetros gerais para definir conhecimentos, técnicas, repertórios e concepções de excelência aplicáveis a universos musicais bastante distintos.

É nesse horizonte que a distinção entre Música Popular Brasileira (MPB) e Música Brasileira Popular (MBP) assume função central neste trabalho. Em diálogo com Ulhôa (1999) e dando continuidade a outras reflexões já publicadas por nós (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024), utilizamos MPB em seu sentido historicamente mais delimitado, associado a padrões estéticos, sociais e culturais que consolidaram essa categoria no cenário musical brasileiro, e MBP como uma dimensão mais abrangente, que contempla a pluralidade das músicas populares produzidas no país.

Avançamos, contudo, além dessa distinção terminológica e utilizamos neste artigo a MBP como categoria formativa aberta. Ela busca favorecer uma formação capaz de acolher práticas urbanas e rurais, afro-brasileiras e indígenas, tradicionais e contemporâneas, periféricas, instrumentais, eletrônicas e digitais, entre inúmeras outras configurações possíveis. Essa abertura evita que a MBP se converta em uma nova classificação normativa ou em outro repertório canônico. A ampliação do campo musical implica, assim, ampliar também os conhecimentos, sujeitos, pedagogias e formas de organização curricular.

As experiências construídas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) constituem o principal campo propositivo desta reflexão. As reformulações recentes da Licenciatura em Música, implementada em 2024, e a criação do Bacharelado em Música Brasileira Popular, em 2025, buscaram responder simultaneamente a dois desafios: fortalecer a presença da MBP na formação e enfrentar a fragmentação dos conhecimentos em componentes pouco articulados. O diagnóstico que fundamentou a reformulação da Licenciatura identificou alta demanda de atividades para os estudantes, dificuldades de integração, fragmentação dos conhecimentos e inserção ainda restrita da MBP, especialmente nos componentes vinculados ao ensino de instrumento e às demais dimensões históricas, gramaticais e técnicas da música. O próprio PPC registra a necessidade de reestruturar o curso para além de uma organização “disciplinar, estanque e pouco articuladora de conhecimentos” (UFPB, 2024b).

A proposta resultante busca construir uma formação mais integrada, transversal e contextualizada com o mundo real em que a música popular, como fenômeno artístico, cultural e social, se insere. Com vistas a avançar nessa direção, adotamos o conceito de Módulo² para designar um componente curricular ampliado que agrega e mobiliza diferentes conhecimentos, saberes, competências, atitudes e habilidades, fazendo-os convergir para experiências e projetos artísticos compartilhados. Em uma estrutura curricular predominantemente disciplinar, esses conhecimentos costumam estar distribuídos em componentes distintos, cada qual com seus docentes, conteúdos, objetivos e atividades e, como mostram pesquisas na área, frequentemente com reduzida articulação entre si.

A singularidade da experiência está, portanto, menos na adoção administrativa da denominação Módulo do que na lógica formativa que se procura construir. Cada módulo articula diferentes conhecimentos em torno de uma práxis, um repertório, um problema ou um

² Neste trabalho, utilizamos “Módulo”, com inicial maiúscula, para designar o conceito de uma ação pedagógica integradora. Já “módulo”, com inicial minúscula, refere-se aos componentes curriculares específicos organizados segundo essa concepção, tanto quando mencionados em conjunto quanto quando se trata de um componente em particular.

eixo temático e estabelece relações com os demais módulos, convergindo para experiências e projetos compartilhados ao longo do semestre. A transversalidade se realiza, dessa forma, no interior dos módulos, nas relações entre eles, nos projetos coletivos e na articulação da universidade com outros contextos de produção e aprendizagem musical. Essa concepção alicerça uma das proposições centrais deste artigo: pensar o currículo como uma arquitetura de relações, e não apenas como soma de componentes.

É no diálogo entre pesquisas e experiências consolidadas ao longo das últimas duas décadas que construímos a reflexão apresentada neste trabalho, que tem como objetivo problematizar, analisar e compreender como se caracteriza a formação superior em música popular no Brasil, considerando suas conquistas, configurações, limites e desafios contemporâneos. A partir dessa compreensão, articulada a estudos bibliográficos, pesquisas documentais, investigações desenvolvidas sobre esse campo e experiências curriculares e pedagógicas construídas na UFPB, o texto também propõe princípios e perspectivas para uma formação em Música Brasileira Popular pautada pela diversidade, pela transversalidade dos conhecimentos e pela integração curricular.

Metodologicamente, o artigo assume uma abordagem qualitativa e articula pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise reflexiva de experiências curriculares e pedagógicas. A discussão dialoga especialmente com a investigação de Dantas (2024) sobre os cursos de graduação em música popular de universidades públicas brasileiras e com estudos relacionados à colonialidade, interculturalidade, patrimônio musical imaterial e currículo. A pesquisa documental contempla os projetos pedagógicos das instituições que ofertam cursos de música popular no Brasil, com ênfase nos projetos pedagógicos e demais documentos curriculares da UFPB. A dimensão reflexiva toma como referência processos de concepção e implementação curricular que, por sua vez, resultam de uma trajetória de pesquisas, teses, dissertações e debates acumulados desde, pelo menos, 2009.

Mais do que verificar a presença da música popular na universidade, interessa compreender quais músicas, conhecimentos, sujeitos e formas de aprender constituem essa presença e quais transformações podem produzir na própria instituição. A tese que orienta o trabalho é que a consolidação da música popular na educação superior alcança uma nova etapa quando a inclusão de repertórios se articula à transformação das relações entre conhecimento, currículo, pedagogia e formação.

1. Dimensões históricas da formação superior em música popular

A presença da música popular na educação superior é relativamente recente quando comparada à longa trajetória de institucionalização da música clássica europeia. Sua consolidação ocorreu de maneira desigual em diferentes países e instituições, acompanhando transformações culturais e acadêmicas que modificaram progressivamente aquilo que passou a ser reconhecido como conhecimento musical legítimo. Viñuela Suárez (2018, p. 3) sintetiza esse movimento ao observar que as músicas populares urbanas “vêm consolidando sua presença no âmbito acadêmico”³, tanto na formação quanto na pesquisa.

Essa consolidação resultou de um processo gradual, constituído por experiências diversas e historicamente situadas. Nos Estados Unidos, práticas envolvendo *jazz* e outros repertórios populares antecederam a criação de programas universitários mais estruturados. Krikun (2008), ao examinar o período de 1935 a 1945, mostra que o *jazz* e a música popular já apareciam em currículos de *junior colleges*⁴ durante a “era do *swing*”⁵, revelando que a aproximação entre essas práticas e instituições educacionais estava em curso ainda na primeira metade do século XX.

O *jazz* tornou-se particularmente relevante nessa trajetória. Uma prática musical profundamente vinculada à experiência histórica negra norte-americana e submetida durante longo período a processos de marginalização conquistou progressivamente reconhecimento acadêmico, espaços de performance e estruturas formais de formação. Calkins, Coppes e Berkers (2025) analisam esse percurso como um processo de legitimação cultural e destacam que as instituições de educação superior exercem papel decisivo nesse movimento, “moldando o que é estudado e como é discutido”⁶ (Calkins; Coppes; Berkers, 2025, p. 353).

A institucionalização, contudo, produz adaptações. Uma prática construída em contextos sociais específicos passa a conviver com currículos, sistemas avaliativos, cargas

³ Original: “han ido consolidando su presencia en el ámbito académico”.

⁴ Nos Estados Unidos, os *junior colleges* constituíram instituições de educação superior voltadas, em sua origem, à oferta de formação acadêmica geral e profissional em nível inicial. Ao longo do século XX, essas instituições se expandiram e se tornaram antecedentes importantes dos atuais *community colleges*^{IX}, e o primeiro *public two-year college* foi criado em 1901, em Joliet, Illinois. Ao longo do século XX, essas instituições se expandiram e se tornaram antecedentes importantes dos atuais *community colleges* (Drummond, 2002).

⁵ A chamada era do *swing* corresponde, de modo geral, ao período compreendido entre meados da década de 1930 e meados da década de 1940, quando o *swing* executado por grandes conjuntos, as chamadas *big bands*, alcançou ampla popularidade nos Estados Unidos. Embora suas origens e desenvolvimentos antecedam esse recorte cronológico, o período entre 1935 e 1945 é frequentemente utilizado para delimitar historicamente a chamada *Swing Era* (Gioiabora suas origens e desenvolvimentos antecedam esse recorte cronológico, o período entre 1935 e 1945 é frequentemente utilizado para delimitar historicamente a chamada *Swing Era* (Gioia, 2021; Stokes, 1991).

⁶ Original: “shaping what is studied and how it is discussed”.

horárias, materiais didáticos e formas de organização anteriores à sua entrada na instituição. A música transforma a universidade, mas também é transformada por ela. Essa relação é especialmente visível no *jazz*, cuja incorporação acadêmica exigiu negociações entre modos de aprender vinculados à prática social e estruturas pedagógicas consolidadas no ensino formal.

A literatura sobre *school jazz*⁷ evidencia essa tensão. West (2015) mostra que, em alguns contextos escolares analisados, a condução dos conjuntos de *jazz* se aproximou mais de modelos de bandas e orquestras escolares do que da atuação de líderes de grupos profissionais. Ao mesmo tempo, o autor recupera a centralidade de processos historicamente associados à aprendizagem do *jazz*: “aprendiam, em geral, de ouvido, imitando mentores e/ou pares mais experientes”⁸ (West, 2015, p. 38). Escuta, modelagem, interação entre pares e contato com músicos mais experientes aparecem, assim, como dimensões importantes para compreender a passagem de uma cultura musical para o interior da instituição.

A entrada de uma música na instituição produz, portanto, relações específicas entre a prática musical e as formas acadêmicas de organizar conhecimento, aprendizagem e interação social. Ao ser curricularizada, a prática pode preservar e reelaborar pedagogias que lhe deram origem, mas também pode ter aspectos dessas pedagogias reduzidos ou deslocados pelas estruturas institucionais. O problema histórico deixa de ser apenas quais músicas são admitidas e passa a incluir como seus modos de produzir, transmitir e valorar conhecimentos são acolhidos no currículo.

Hesselink (2021), ao analisar música popular, etnomusicologia e reforma curricular em universidades da América do Norte e do Reino Unido, amplia essa discussão. Para o autor, debates recentes sobre transformação curricular têm se concentrado em “ideias e práticas arraigadas no modelo de conservatório da Europa Ocidental”⁹ (Hesselink, 2021, p. 558), percebido como cada vez mais distante de práticas contemporâneas de criação, produção e consumo musical. Sua análise também alerta que nenhum campo de conhecimento deve ser tomado automaticamente como modelo de renovação, pois a transformação epistemológica exige revisar criticamente as próprias estruturas que organizam a formação.

⁷ A expressão *school jazz* refere-se, na literatura norte-americana, ao ensino e à prática do *jazz* em contextos educacionais institucionalizados, especialmente em escolas e instituições de educação superior. Esse campo envolve, entre outras práticas, conjuntos escolares de *jazz*, ensino de improvisação, leitura, escuta e repertório, além de formas específicas de organização pedagógica que nem sempre coincidem com os modos de aprendizagem historicamente associados às práticas profissionais do *jazz* (West, 2015).

⁸ Original: “usually did so aurally by imitating more experienced mentors and/or peers”.

⁹ Original: “entrenched ideas and practices based in the Western European conservatory model”.

A expansão internacional da música popular na educação superior tornou ainda mais complexa a delimitação do próprio campo. Calkins, Coppes e Berkers (2025) identificam concepções bastante diversas de música popular (*popular music*) entre profissionais de instituições europeias, incluindo definições por gêneros, processos de produção e circulação, amplitude cultural e, em alguns casos, visões bastante díspares e conflitantes sobre a natureza e as características da música popular como fenômeno social, cultural e artístico. A categoria música popular portanto, não possui fronteiras universais, e a própria definição institucional participa da seleção dos conhecimentos, técnicas, sujeitos e práticas que ocuparão posições centrais ou periféricas.

A sistematização norte-americana da educação com ênfase no *jazz* introduz outro elemento relevante. Métodos de harmonia, improvisação, arranjo, percepção e prática de conjunto alcançaram ampla circulação internacional e constituíram alternativas importantes aos modelos exclusivamente vinculados à música erudita da Europa Ocidental. Essa contribuição é historicamente expressiva. Ao mesmo tempo, sua ampla circulação permite perguntar em que momento uma referência situada deixa de funcionar como uma possibilidade entre outras e passa a constituir parâmetro para compreender práticas musicais formadas segundo outras lógicas. Essa questão dá suporte à discussão que faremos posteriormente, neste texto, sobre o que denominamos de jazzificação dos currículos e das práticas pedagógicas.

A comparação entre a trajetória e a consolidação da música clássica europeia e do jazz como expressão norte-americana da música popular decorre de processos distintos e não pressupõe equivalência histórica. Colonialismo europeu, experiência afro-americana, hegemonia econômica e cultural norte-americana e circulação internacional do jazz pertencem a processos distintos. A aproximação interessa para evidenciar um problema epistemológico comum: tradições situadas podem adquirir grande capacidade de universalização quando seus modelos educacionais circulam a partir de centros de forte projeção acadêmica e cultural. A trajetória internacional conduz, assim, a uma questão fundamental: quando uma universidade incorpora uma nova música, em que medida também se dispõe a aprender com as epistemologias, pedagogias e formas de organização social que constituíram essa música? A institucionalização é uma conquista indispensável, mas uma transformação curricular e epistemológica mais expressiva constitui um movimento mais intenso e profundo.

2. A inserção da música popular na educação superior brasileira

A música popular ocupou posição central na vida cultural brasileira durante todo o século XX, mas sua presença sistemática nos cursos superiores de música ocorreu de maneira tardia. A estrutura universitária permaneceu durante décadas fortemente vinculada a modelos hegemônicos de formação musical transplantados da Europa e aos repertórios legitimados pela tradição erudita ocidental.

Essa realidade começou a modificar-se mais explicitamente no final da década de 1980. Dantas (2024) destaca a criação do Bacharelado em Música Popular da UNICAMP, em 1989, como um marco para a oferta de formação específica em música popular em uma universidade pública brasileira. Nove anos depois, a UNIRIO criou o Bacharelado em Música Popular Brasileira, cuja própria nomenclatura sinalizava uma ênfase mais definida na produção musical do país. Esses dois cursos constituíram referências importantes, mas foi sobretudo a partir dos anos 2000 que surgiu um cenário mais diversificado de propostas em universidades públicas brasileiras.

Essa expansão produziu uma abertura institucional relevante e ampliou o reconhecimento acadêmico de formas de pensar, fazer e aprender música historicamente constituídas também fora dos circuitos formais. Trajetórias desenvolvidas em palcos, estúdios, grupos artísticos, cenas locais, ambientes digitais e processos informais de aprendizagem passaram a dialogar mais diretamente com a formação universitária, tensionando fronteiras entre saberes acadêmicos e conhecimentos produzidos nos diferentes mundos da música.

A análise das propostas existentes evidencia, entretanto, grande diversidade de concepções. As próprias denominações “Música Popular” e “Música Popular Brasileira” expressam diferentes formas de delimitar o campo e selecionar conhecimentos. Queiroz, Dantas e Marinho (2024) mostram que, entre onze cursos examinados, dez apresentavam objetivos relativamente amplos e genéricos. Embora todos mencionassem de alguma forma a música brasileira, apenas três explicitavam de maneira mais enfática a diversidade do patrimônio musical imaterial, manifestações locais, culturas populares ou práxis indígenas e negras como foco de suas abordagens.

Esse dado revela uma distinção fundamental entre presença da música brasileira e representação da diversidade musical brasileira. Um curso pode trabalhar prioritariamente com produções realizadas no país e, ainda assim, concentrar a formação em um recorte restrito de práticas, artistas, períodos ou procedimentos. A criação dos cursos representou, portanto, uma

primeira grande conquista; a ampliação da diversidade e a transformação das estruturas que organizam a formação constituem um novo estágio desse processo.

A questão contemporânea passa, assim, a concentrar-se em como construir a formação a partir das especificidades e pluralidades das músicas brasileiras populares. A inserção desse fenômeno na universidade constitui parte decisiva do processo, mas sua potência se amplia quando as próprias músicas participam da reorganização das formas de conhecer, ensinar, aprender e produzir conhecimento.

3. Da ruptura com o cânone erudito à constituição de novos cânones

A consolidação dos cursos de música popular produziu importantes aberturas na educação superior brasileira. Formas de pensar e fazer música historicamente periféricas no universo acadêmico conquistaram maior centralidade, ampliando as possibilidades de formação e os diálogos da universidade com a sociedade. Essa conquista, contudo, também tornou visíveis permanências estruturais que ajudam a compreender os limites das transformações realizadas.

A transformação dos conteúdos avançou de maneira mais rápida do que a transformação das estruturas curriculares. Em análises já publicadas em 2024, destacamos que a quase totalidade dos cursos de música popular do país permanecia predominantemente vinculada ao modelo disciplinar, mantendo separações entre teoria e prática, fazer e saber, tocar e pensar (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024). Esse dado ajuda a compreender uma das principais constatações deste estudo: a superação de um cânone não significou necessariamente a superação da lógica canônica. Ao deslocar parcialmente a centralidade da tradição clássica europeia, os cursos construíram novas referências que, pela legitimidade artística, sistematização metodológica e forte circulação, passaram a ocupar posições privilegiadas.

3.1. Da institucionalização norte-americana do ensino do *jazz* à jazzificação dos currículos em música popular

A institucionalização do ensino do *jazz* nos Estados Unidos e as soluções encontradas pelas universidades norte-americanas para legitimar essa expressão no sistema formal de educação musical constituem uma referência histórica relevante para a formação em música popular no cenário internacional. Esse processo produziu importantes sistematizações de

formas de ensinar harmonia, improvisação, arranjo, percepção, análise, prática de conjunto, performance, entre outros conhecimentos importantes do universo da música, contribuindo significativamente para ampliar os paradigmas da formação musical (Krikun, 2008; West, 2015; Hesselink, 2021). Ao mesmo tempo, a consolidação dessas propostas acadêmicas contribuiu para estabelecer modelos de organização curricular, procedimentos pedagógicos, conteúdos e critérios de excelência que, inicialmente formulados em relação ao ensino do *jazz*, passaram progressivamente a orientar concepções mais amplas de formação em música popular (Hesselink, 2021).

A força de circulação acadêmica das instituições norte-americanas favoreceu a internacionalização desses modelos. Esse processo foi ampliado também pela sistematização, produção editorial e ampla circulação de materiais didáticos vinculados a experiências formativas como a da *Berklee College of Music*. Áreas como harmonia, arranjo, percepção, regência, contraponto, tecnologia musical e performance que, como destacado pela própria instituição, compõem o núcleo principal de sua formação musical, estruturado em um modelo pedagógico voltado à música popular e contemporânea (Berklee College of Music, 2026a; 2026b; 2026c; 2026d), circularam e ganharam inserção em outros países.

Assim, a projeção desse modelo ultrapassou os limites institucionais da *Berklee*. A produção e a circulação de métodos, livros, manuais e outros materiais pedagógicos contribuíram para difundir internacionalmente formas específicas de compreender e ensinar harmonia, improvisação, arranjo, percepção e práticas de conjunto. A produção editorial vinculada à instituição, especialmente por meio da *Berklee Press*, ampliou a circulação desses conteúdos e favoreceu sua utilização para além do espaço institucional em que foram originalmente sistematizados (Berklee Press, 2026).

No Brasil, essa influência também se tornou significativa. Ganc (2026), ao analisar a constituição e a circulação do modelo pedagógico de harmonia funcional associado à *Berklee*, demonstra sua difusão internacional e sua recepção no país, especialmente no Rio de Janeiro, evidenciando como músicos, professores e a produção editorial especializada contribuíram para a disseminação e a consolidação desse repertório pedagógico no ensino da música popular. O estudo mostra ainda que o modelo desenvolvido a partir da adaptação do sistema de Joseph Schillinger por Lawrence Berk alcançou ampla circulação e passou a subsidiar práticas de análise, composição, arranjo e improvisação na música popular no país (Ganc, 2026).

Esses processos contribuíram para que procedimentos construídos em contextos específicos e vinculados às necessidades de formalização do ensino do *jazz* e, posteriormente,

de outras músicas populares, passassem a ser mobilizados em diferentes países como referências para a estruturação de cursos, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas (Hesselink, 2021; Ganc, 2026). Em muitos contextos, inclusive no Brasil, esse repertório pedagógico tornou-se uma referência basilar para o estudo e a práxis da música popular (Ganc, 2026).

É nesse sentido que propomos o conceito de **jazzificação dos currículos e das práticas pedagógicas**. A expressão não se refere à presença do *jazz* nos cursos, tampouco constitui uma crítica ao ensino desse gênero, cuja relevância histórica, artística e pedagógica reconhecemos. A jazzificação diz respeito, sobretudo, à generalização e à universalização de modelos de ensino formal consolidados a partir da experiência norte-americana com o *jazz*, quando conhecimentos, repertórios, procedimentos, métodos e formas de organização curricular historicamente relacionados a esse contexto deixam de constituir uma referência entre outras e passam a funcionar como paradigma privilegiado para compreender e ensinar diferentes músicas populares.

Nessa perspectiva, a jazzificação manifesta-se quando formas específicas de organizar harmonia, improvisação, forma, arranjo, performance, percepção, prática de conjunto e estratégias pedagógicas passam a operar como parâmetros gerais para práticas musicais constituídas segundo outras lógicas culturais, estéticas e formativas. O problema, portanto, não está no *jazz*, tampouco na sistematização de seu ensino ou na qualidade dos materiais pedagógicos produzidos a partir dele, mas na conversão de um modelo historicamente situado de formação em referência universal para realidades musicais distintas.

A presença do *jazz* nos currículos, por si só, não configura esse processo. Ao contrário, consideramos fundamental que ele componha a formação de musicistas populares, assim como outros gêneros, repertórios e tradições relevantes do cenário nacional e internacional. O que se questiona é a centralidade normativa de um único modelo de ensino, sobretudo quando ele passa a organizar a formação de práticas musicais cujos conhecimentos, critérios, formas de aprendizagem e modos de transmissão foram construídos segundo outras epistemologias e pedagogias. Em seus próprios contextos culturais, essas práticas devem ocupar posições protagonistas, e não coadjuvantes, nos processos de formação em música popular.

3.2. Dos cânones da música de concerto aos cânones da MPB

Movimento semelhante pode ocorrer no interior da música brasileira. A MPB desempenhou papel fundamental na expansão da presença da música popular na universidade e em diferentes processos de reconhecimento acadêmico desse campo. Ao longo de sua institucionalização, artistas, gêneros, períodos e procedimentos amplamente legitimados adquiriram grande centralidade nos currículos, tanto em cursos especificamente voltados à música popular quanto em componentes inseridos em formações com outros perfis. Canções urbanas e repertórios da música instrumental consolidaram-se como referências importantes para performance, harmonia, percepção, análise e arranjo.

Repertórios legitimados cumprem papel relevante na formação; a crítica incide sobre sua conversão em medida normativa para uma diversidade musical que os excede. A colonialidade também opera, portanto, por processos de seleção, hierarquização e canonização das músicas populares depois de sua entrada na universidade. Sua ação ultrapassa os mecanismos de exclusão direta que historicamente impediram essas músicas de ocupar espaços institucionais. A proposta de ampliar a perspectiva da MPB para a MBP emerge justamente desse problema e reconhece que nenhuma seleção particular é capaz de representar adequadamente a complexidade musical brasileira em sua totalidade.

4. Da Música Popular Brasileira à Música Brasileira Popular: experiências formativas da UFPB

As experiências curriculares desenvolvidas na UFPB constituem um campo importante para transformar as questões anteriores em alternativas concretas de formação. A reformulação da Licenciatura em Música e a criação do Bacharelado em Música Brasileira Popular resultaram de avaliações que apontaram a necessidade de ampliar a presença da MBP e, simultaneamente, rever estruturas excessivamente fragmentadas. Essas mudanças não surgiram de forma isolada: foram alimentadas por pesquisas, teses, dissertações, experiências docentes e debates curriculares desenvolvidos desde o final da primeira década do século XXI.

A reforma da Licenciatura realizada em 2009 ampliou significativamente a presença da música popular por meio da incorporação de instrumentos e componentes vinculados à área. Avaliações posteriores evidenciaram alta demanda de atividades pouco conectadas ao universo da música popular, reduzida integração entre componentes e uma presença da MBP ainda concentrada sobretudo em práticas instrumentais e componentes optativos. A reformulação

mais recente buscou responder a essas questões por duas vias articuladas: fortalecer conhecimentos, saberes e metodologias relacionados à MBP e reorganizar os componentes de modo a favorecer maior integração entre as diversas atividades formativas.

4.1. MBP como categoria formativa aberta

Em diálogo com Ulhôa (1999) e com um trabalho que publicamos recentemente (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024), assumimos a Música Brasileira Popular como categoria ampla das músicas populares produzidas no Brasil. Neste artigo, assim como nos cursos da UFPB, propomos um passo adicional: compreendê-la como categoria formativa aberta. A passagem MPB → MBP envolve, assim, três deslocamentos principais: 1) de uma categoria histórica para uma categoria formativa ampliada; 2) de repertórios para um campo plural de práxis; e 3) da seleção de músicas para a reorganização de conhecimentos, sujeitos e pedagogias.

A MBP amplia o campo e incorpora a importância histórica e artística da MPB como parte de um universo mais abrangente. Sua abertura permite que práticas diversas alcancem posições significativas conforme territórios, trajetórias estudantis e projetos formativos. Trata-se, portanto, de uma categoria que procura permanecer permeável às transformações musicais e sociais, evitando sua estabilização como um novo conjunto normativo de repertórios.

4.2. A experiência curricular da UFPB

Na Licenciatura, a MBP passou a ocupar posição mais estruturante, relacionada à autonomia, à diversidade de saberes e ao patrimônio musical imaterial brasileiro. Em componentes como Música Brasileira Popular I, pesquisa de repertório, escuta, arranjo, ensaio, criação, performance e registro fonográfico integram um mesmo percurso. No primeiro período, por exemplo, esse saber artístico se articula ao módulo Educação Musical e Infância, obrigatório na Licenciatura e voltado à formação para práxis educativas com crianças em contextos escolares e outros espaços de educação musical infantil. A relação entre os módulos aproxima, desde o início, formação artística, formação pedagógica e contextos concretos de atuação docente.

O Bacharelado em Música Brasileira Popular também se estrutura a partir dessa concepção desfragmentada do processo formativo. Da mesma forma que a licenciatura,

guardadas as singularidades de cada projeto, seu currículo contempla módulos e atividades vinculadas à música brasileira popular contemporânea, às expressões musicais negras e indígenas do Brasil, aos ritmos da Paraíba e do Nordeste, à música brasileira popular historicamente consolidada, à harmonia, ao arranjo e à improvisação aplicados à MBP, à música instrumental brasileira popular e à música paraibana popular. Essa organização estabelece relações entre escalas local, regional, nacional e internacional e incorpora de forma mais estrutural conhecimentos afro-brasileiros, indígenas e latino-americanos.

Mais importante que a relação de conteúdos é a lógica curricular construída. Músicas Ameríndias do Brasil e Música Brasileira Popular articula pesquisa, registro, análise, arranjo e performance em um mesmo componente. Harmonia, Arranjo e Improvisação Aplicados à MBP estabelece explicitamente que seus conhecimentos devem ser desenvolvidos “tendo como base os repertórios trabalhados nos demais módulos do semestre” (UFPB, 2024a). Essa formulação antecipa uma das questões centrais deste texto: a integração se constrói simultaneamente no interior de cada componente e nas relações estabelecidas entre os diferentes módulos do semestre.

5. Princípios transversais para uma pedagogia da MBP

A ampliação da formação demanda bases pedagógicas compatíveis com a diversidade dos sujeitos e das práticas musicais. Cinco princípios interdependentes orientam essa perspectiva: diferenças, autonomia, conflito, transversalidade e ação. Eles não constituem metodologias fechadas, mas referenciais que ajudam a pensar relações pedagógicas capazes de dialogar com a pluralidade da MBP e com as transformações curriculares discutidas neste trabalho.

5.1. Pedagogia das diferenças

Estudantes chegam à universidade com trajetórias diversas, construídas em conservatórios, igrejas, bandas, grupos de cultura popular, estúdios, ambientes digitais, cenas profissionais ou processos de autoaprendizagem. Esses percursos constituem conhecimentos formativos e não simples antecedentes a serem apagados pela escolarização. Uma pedagogia das diferenças reconhece essas experiências como pontos de partida para novas aprendizagens e cria condições para que saberes distintos circulem, dialoguem e se ampliem. Essa perspectiva se aproxima da defesa de uma educação musical intercultural, na qual a diversidade exige

abertura efetiva para diferentes formas de valorar, produzir, transmitir e aprender música (Queiroz, 2015).

Nos cursos com ênfase em música popular da UFPB, essa orientação implica compreender o nivelamento como ampliação de possibilidades, e não como uniformização. A formação se fortalece quando cada estudante pode desenvolver conhecimentos que ainda não domina sem abandonar aqueles já construídos em sua trajetória. Diferenças deixam, assim, de ser percebidas como déficits e passam a constituir matéria pedagógica para a construção coletiva da formação.

5.2. Pedagogia da autonomia

Em diálogo com Freire (1987; 2022), a autonomia implica reconhecer estudantes como sujeitos capazes de pesquisar, escolher, argumentar, criar e tomar decisões fundamentadas. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987, p. 68) sintetiza uma ideia decisiva ao afirmar que “os homens [seres humanos] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Transposta para a formação musical, essa perspectiva desloca o estudante da condição de receptor de conteúdos para a de sujeito que participa ativamente da construção de repertórios, projetos, interpretações e conhecimentos, considerando, assim “os benefícios de conceder o protagonismo ao estudante no processo como um todo” (Dantas, 2024, p. 42).

A orientação docente permanece essencial, mas assume a função de criar condições para autoria, responsabilidade, diálogo e capacidade de construir projetos próprios. Autonomia, nessa perspectiva, não significa ausência de mediação, mas formação para escolhas conscientes e criticamente sustentadas. Em música popular, essa dimensão torna-se especialmente relevante porque muitos estudantes já chegam à universidade com trajetórias artísticas, redes de atuação e modos próprios de aprender, aspectos que podem ser incorporados ao processo educativo em vez de serem substituídos por uma única lógica formativa.

5.3. Pedagogia do conflito

A diversidade produz tensões entre estéticas, valores e critérios de qualidade. A pedagogia do conflito, tal como discutida por Queiroz (2017a), transforma essas diferenças em espaços de reflexão crítica e de construção compartilhada. Técnica, afinação, precisão, improvisação, complexidade e virtuosismo assumem significados distintos conforme as práticas musicais e os contextos em que são produzidos. Colocar essas concepções em diálogo

permite revelar relações de poder, compreender diferentes critérios de excelência e construir formas mais plurais de avaliação e aprendizagem.

O conflito, nesse sentido, possui uma função produtiva. Queiroz (2017a) argumenta que ele emerge justamente quando diferentes culturas e formas de pensar entram em contato e podem fazer soar suas vozes. Uma formação intercultural procura criar condições para que essas tensões sejam discutidas, em vez de resolvidas pela imposição silenciosa de um único padrão de legitimidade. Na MBP, isso implica tornar visíveis os critérios que sustentam nossas escolhas e perguntar de onde vêm, a quais práticas servem e quais outras possibilidades deixam de reconhecer.

5.4. Pedagogia das transversalidades

A transversalidade aproxima a formação da própria complexidade do fazer musical. Percepção, história, harmonia, arranjo, pesquisa, criação e performance aparecem frequentemente articulados nas práxis, ainda que os currículos os separem administrativamente. A pergunta central passa a ser: em quais experiências esse conhecimento precisa estar presente e com quais outros conhecimentos deve dialogar? Essa formulação amplia a lógica que procura localizar cada conteúdo em uma única disciplina e favorece relações mais orgânicas entre os saberes.

Experiências internacionais de reforma curricular também têm apontado nessa direção. Moore et al. (2017), analisando modelos curriculares propositivos e transgressores dos padrões canonicamente estabelecidos, tendo como referência a realidade norte-americana, destacam a importância de uma proposta curricular mais dialógica com a diversidade do mundo musical. Assim, na perspectiva dos autores citados anteriormente, um currículo mais integrado deveria considerar o fazer musical como modo central de aprendizagem e combinar conhecimentos tradicionalmente separados, como percepção, teoria e habilidades práticas. A transversalidade defendida neste trabalho dialoga com esse princípio, mas o amplia ao articular também repertórios, contextos culturais, pesquisa, projetos coletivos e relações entre universidade e outros mundos da música.

5.5. Pedagogia ativa

Tocar, cantar, improvisar, criar, gravar, produzir e pesquisar constituem formas de produzir conhecimento. A prática gera problemas, decisões, conceitos e reflexões e estabelece

relações contínuas com processos de teorização, análise e sistematização. Os lugares do fazer são também lugares do saber. Nesse sentido, a pedagogia ativa aqui defendida se aproxima de perspectivas brasileiras de metodologias ativas que colocam o aprendiz em situação de participação, engajamento e construção de conhecimento por meio da ação (Valente; Almeida; Geraldini, 2017). Esses autores ressaltam que metodologias ativas criam situações em que estudantes colocam conhecimentos em ação, refletem sobre o que fazem, constroem conceitos, interagem e desenvolvem capacidade crítica. Na formação em MBP, essa lógica adquire contornos próprios: a atividade musical não funciona apenas como estratégia didática, mas como território epistemológico no qual pesquisar, ensaiar, interpretar, criar e produzir são formas de pensar. A pedagogia ativa, portanto, articula ação e reflexão e encontra afinidade direta com a noção freireana de práxis.

6. O patrimônio musical imaterial brasileiro como centro da ação educativa

O patrimônio musical imaterial brasileiro reúne muito mais do que repertórios. Ele envolve conhecimentos, modos de fazer, formas de transmissão, relações sociais, critérios de excelência e concepções de música produzidas por diferentes grupos e comunidades. Temos defendido que essa diversidade oferece bases para uma formação mais plural e multirreferencial, algo vital para a formação em música popular (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024). Como sintetiza Queiroz (2020), a diversidade das músicas implica também diversidade das estratégias de formação musical.

Tomar o patrimônio como centro da ação educativa significa reconhecê-lo como fonte de epistemologias e pedagogias. Estudar uma prática envolve seus sons, mas também as maneiras como seus sujeitos aprendem, criam, ensinam, organizam coletivos e produzem sentidos. Essa compreensão modifica a relação entre universidade e sociedade. Mestres, mestras, artistas, comunidades e coletivos participam como produtores de conhecimentos, colocando suas experiências, saberes e modos de fazer em diálogo com os conhecimentos sistematizados na universidade. A presença do patrimônio no currículo favorece, assim, uma formação capaz de aprender com o Brasil musical, incorporando seus conhecimentos e modos de transmissão como parte constitutiva da experiência universitária.

7. Para além da fragmentação disciplinar: módulos, transversalidades e projetos formativos coletivos

A reorganização curricular constitui o núcleo propositivo mais específico deste trabalho. A ampliação das epistemologias e das práxis contempladas ganha maior alcance quando se traduz também em novas formas de relacionar saberes e conhecimentos. Estudos sobre cursos brasileiros de música popular mostram a permanência predominante da estrutura disciplinar, mesmo em propostas que incorporam conteúdos inovadores (Queiroz; Dantas; Marinho, 2024; Dantas, 2024). O diagnóstico da própria Licenciatura em Música da UFPB identificou dificuldades semelhantes. Nesse cenário, a partir das pesquisas realizadas, das discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho e das experiências formativas efetivadas na UFPB, sistematizamos quatro níveis articulados de transversalidade formativa que podem contribuir para a reflexão e a construção de currículos de música popular atentos às singularidades desse universo de práxis e às demandas do mundo contemporâneo.

A proposta de “módulos” concebida para os cursos da UFPB foi estruturada a partir das singularidades da própria universidade, do contexto social e cultural em que ela está inserida, do universo plural da Música Brasileira Popular e do perfil dos estudantes atendidos pelos cursos. Trata-se, portanto, de uma construção curricular situada, que procura responder a necessidades diagnosticadas na instituição e às características das práxis musicais que constituem seu campo formativo. Mesmo concebida a partir de suas singularidades, essa proposta está vinculada a perspectivas mais amplas de transformações necessárias para o fortalecimento da educação superior na contemporaneidade.

Na música e em outras áreas do conhecimento, observa-se um movimento internacional de busca por organizações curriculares menos fragmentadas, capazes de aproximar conhecimentos tradicionalmente distribuídos em disciplinas distintas. No campo da música, propostas de reforma curricular têm defendido maior integração entre experiências, áreas e componentes, aprendizagem baseada em projetos e articulação de conhecimentos em torno do fazer musical e de situações formativas compartilhadas (Beeching, 2005; Duffy, 2013; Tobias; Campbell; Greco, 2015; Moore et al., 2017; Cuervo-Calvo; Cabedo-Mas, 2024). Fora da música, experiências de currículos integrados na engenharia também vêm questionando a percepção de disciplinas como unidades independentes. Froyd e Ohland (2005) analisam diferentes currículos integrados que procuram favorecer conexões entre campos de conhecimento, enquanto Abdulla, Troop e Majeed (2020) propõem o conceito de *integrated learning block* (ILB), estruturado pela interconexão de dois ou mais componentes em torno de

uma missão e de objetivos comuns, articulados a experiências de aprendizagem baseada em projetos. Essas propostas não são equivalentes aos módulos desenvolvidos na UFPB, mas convergem com eles em um princípio fundamental: romper com o isolamento dos conhecimentos e construir componentes e percursos formativos nos quais diferentes saberes possam se relacionar de maneira intencional, contextualizada e pedagogicamente integrada.

7.1. Transversalidade no interior do módulo

O primeiro nível ocorre no interior do próprio módulo. Enquanto a disciplina tende a delimitar um campo específico de conhecimento, o módulo pode organizar-se a partir de uma práxis, um repertório, um fenômeno, um problema ou um eixo temático e mobilizar os conhecimentos necessários à sua compreensão. Na perspectiva aqui proposta, o módulo articula diferentes saberes a partir de uma experiência formativa, preservando aprofundamentos específicos e modificando as relações entre eles. Os conhecimentos se aproximam, assim, das demandas produzidas pela prática musical e passam a ser construídos de forma mais integrada ao longo do processo formativo.

7.2. Transversalidade entre os módulos

A transversalidade alcança um segundo nível quando os próprios módulos dialogam e constroem relações entre repertórios, práxis de pesquisa, problemas e experiências formativas. Módulos internamente integrados, quando funcionam de forma isolada, ainda preservam parte da lógica fragmentária que se pretende superar. A articulação entre eles cria um plano compartilhado no qual conhecimentos produzidos em um espaço retornam, são reelaborados e ganham novos sentidos em outros.

A ementa de Harmonia, Arranjo e Improvisação Aplicados à MBP exemplifica essa tendência ao definir que seus conhecimentos devem partir dos repertórios trabalhados nos demais módulos do semestre (UFPB, 2024a). O fenômeno de estudo deixa de ser exclusivamente interno ao componente e passa a circular pela formação. Uma mesma prática musical pode ser pesquisada em suas dimensões históricas, analisada perceptivamente, reelaborada harmonicamente, transformada em arranjo, ensaiada e apresentada. O conhecimento passa, desse modo, a constituir uma rede de relações.

7.3. Transversalidade no projeto coletivo de semestre

O terceiro nível emerge quando os módulos convergem para um projeto formativo coletivo. Apresentações, registros fonográficos, produções audiovisuais, pesquisas ou ações artístico-pedagógicas podem funcionar como horizontes compartilhados. O projeto produz demandas ao longo de todo o percurso: uma dificuldade de performance pode gerar uma questão de análise; uma pesquisa histórica pode modificar uma escolha interpretativa; uma decisão de arranjo pode exigir novos estudos de percepção; uma gravação pode mobilizar conhecimentos tecnológicos. O “produto” final não se separa do processo formativo e ganha sentido como parte de um percurso integrado de aprendizagem. Nessa perspectiva, o próprio semestre passa a constituir uma unidade formativa coletiva.

7.4. Transversalidade entre universidade e mundos da música

O quarto nível amplia a integração para além do campus. Os Estudos Orientados permitem articular os módulos às experiências realizadas em estúdios, apresentações, comunidades, pesquisas de campo, práticas profissionais e outros contextos de produção musical. O conhecimento circula entre universidade e sociedade, pesquisa e prática, ensino e extensão. Os quatro níveis podem ser sintetizados como integração dentro dos módulos; integração entre módulos; integração em projetos coletivos; e integração entre universidade e outros contextos formativos. Essa sistematização constitui uma das principais proposições deste trabalho.

7.5. Da grade/prisão curricular a uma arquitetura formativa

Um processo de formação como o analisado neste estudo permite conceber o currículo como uma arquitetura formativa. A própria palavra “grade”, tão naturalizada no vocabulário universitário, sugere de forma provocativa uma estrutura que organiza, mas que também pode aprisionar conhecimentos em compartimentos rígidos. A noção de arquitetura formativa procura deslocar essa imagem: história, percepção, harmonia, arranjo, improvisação, pesquisa e produção preservam suas especificidades, mas rompem seus isolamentos e passam a constituir campos em relação, articulados pelas experiências que estruturam a formação.

A transversalidade demanda também planejamento docente coletivo. Relações entre componentes precisam ser construídas institucionalmente e não deixadas apenas à capacidade dos estudantes de integrar conhecimentos fragmentados. A reorganização proposta se constrói

a partir de relações transversais entre conhecimentos, sujeitos, práticas e contextos. A adoção de módulos adquire sentido justamente quando materializa essas relações e contribui para superar a fragmentação que caracteriza grande parte das estruturas disciplinares.

7.6. Autoavaliação, planejamento e desafios da transversalidade

Desde a concepção dos cursos, passando pela elaboração de seus projetos pedagógicos e pela implementação das propostas curriculares, temos trabalhado com processos sistemáticos de autoavaliação e (re)planejamento das concepções, estratégias e atividades que orientam a ação formativa. Na Licenciatura em Música, esse movimento possui uma trajetória anterior à reforma mais recente: o PPC registra avaliações contínuas desde a implementação do projeto aprovado em 2009 e destaca que reuniões de avaliação com estudantes foram fundamentais para diagnosticar problemas de sobrecarga, fragmentação dos conhecimentos e inserção ainda limitada da Música Brasileira Popular (UFPB, 2024b). A autoavaliação assume, assim, uma função constitutiva do currículo, alimentando decisões e reajustes em um processo formativo que permanece em construção.

As avaliações internas e as pesquisas que sustentaram essas reformulações têm indicado avanços importantes na articulação entre conhecimentos, na aproximação entre formação e contextos reais de atuação e na construção de experiências menos lineares e fragmentadas do que aquelas identificadas em estudos sobre currículos predominantemente disciplinares (Queiroz, 2017b; 2020; 2023; Dantas, 2024; Queiroz; Dantas; Marinho, 2024). Esses resultados reforçam a potência das transversalidades discutidas neste trabalho, mas também evidenciam que uma arquitetura curricular mais aberta e integrada produz exigências próprias. A experiência acumulada até aqui permite destacar alguns desafios recorrentes que precisam ser considerados tanto no planejamento quanto na avaliação contínua desses cursos.

Um primeiro desafio decorre do caráter processual dos módulos. Quando um projeto coletivo é construído por etapas interdependentes, cada momento cumpre uma função específica no percurso formativo. Na produção de um show, por exemplo, pesquisa e levantamento de repertório, estudo e elaboração dos arranjos, ensaios sistemáticos, pré-produção e realização da apresentação constituem fases articuladas. Cancelamentos de aulas, interrupções do calendário ou ausências recorrentes de estudantes podem comprometer etapas subsequentes, porque o trabalho desenvolvido em uma semana frequentemente cria as condições necessárias para aquilo que será realizado na seguinte. A flexibilidade curricular,

nesse caso, exige também continuidade, compromisso e capacidade de reorganização coletiva diante de imprevistos.

Um segundo desafio está relacionado ao trabalho docente. A integração de diferentes conhecimentos e saberes constitui uma das maiores riquezas dos módulos, mas demanda a participação articulada de profissionais com formações diversas. Em alguns módulos, cerca de dez docentes podem estar envolvidos em diferentes momentos do processo, ainda que exista uma coordenação responsável por acompanhar e organizar o percurso como um todo. Essa configuração exige planejamento compartilhado, comunicação permanente e visão objetiva sobre o papel de cada docente, de modo que as contribuições específicas fortaleçam a unidade formativa e não reconstruam, no interior do módulo, a fragmentação que se busca superar.

A natureza coletiva dos projetos amplia também a responsabilidade dos/das estudantes sobre o percurso comum. Em um ensaio, uma gravação ou uma apresentação, o trabalho individual está diretamente ligado ao desempenho do conjunto. Ausências, atrasos frequentes ou estudo insuficiente de uma parte musical afetam não apenas quem deixou de cumprir uma atividade, mas o desenvolvimento de todo o grupo. A pedagogia da autonomia, nesse contexto, articula liberdade e corresponsabilidade: cada estudante participa da construção de um projeto que depende do investimento coletivo para alcançar seus objetivos formativos e artísticos.

Há, finalmente, desafios relacionados às próprias estruturas institucionais. Um currículo em que cada etapa do semestre mobiliza atividades distintas requer espaços, equipamentos, horários e procedimentos também flexíveis. O processo pode começar em uma sala convencional, com pesquisa, discussão e tomada coletiva de decisões; deslocar-se para visitas de campo, entrevistas e experiências etnográficas com musicistas; retornar à universidade para períodos intensivos de elaboração de arranjos; e, posteriormente, demandar salas especializadas, diferentes formações instrumentais, ensaios, gravações e estruturas de produção artística. Essa dinâmica tensiona modos de funcionamento universitário orientados pela padronização de salas, horários e rotinas administrativas. Pensar currículos de outra maneira implica, portanto, discutir também como a instituição pode reorganizar suas condições materiais e administrativas para responder às necessidades efetivas da formação.

Esses desafios não diminuem a relevância das transversalidades propostas; ao contrário, ajudam a compreendê-las como uma construção que exige acompanhamento contínuo, disponibilidade para rever decisões e compromisso coletivo de estudantes, docentes e gestores. A autoavaliação e o (re)planejamento tornam-se, nessa perspectiva, dimensões estruturantes de

uma arquitetura formativa que se pretende aberta, integrada e capaz de responder aos contextos em que a música é produzida, aprendida e vivida.

8. Proposições para novos caminhos da formação em MBP

As reflexões desenvolvidas permitem sintetizar oito direções abertas e contextualizáveis. A primeira consiste em ampliar a concepção de música popular e os objetivos dos cursos, articulando formação artística, cultural, investigativa, social e profissional. A segunda implica tomar a diversidade da MBP e do patrimônio musical imaterial como fundamento da formação. A terceira demanda reconhecer diferentes epistemologias, pedagogias e trajetórias formativas, valorizando oralidade, escrita, memória, escuta, corporalidade, improvisação, convivência e tecnologias. A quarta consiste em colocar estudantes e sujeitos das músicas no centro da formação, ampliando autoria, participação e presença de mestres, artistas, produtores, DJs, coletivos e comunidades. A quinta direção envolve construir arquiteturas curriculares transversais, capazes de integrar conhecimentos dentro dos módulos, entre módulos e em projetos coletivos. A sexta propõe articular ensino, pesquisa, extensão e diferentes espaços de aprendizagem, ampliando a circulação entre universidade e sociedade. A sétima exige ampliar a compreensão das profissões, incorporando performance, criação, produção, tecnologias, educação, pesquisa, gestão e mediação cultural. A oitava implica construir currículos permanentemente avaliáveis e socialmente comprometidos, atentos às transformações musicais e tecnológicas e às questões de raça, gênero, direitos humanos, desigualdade e responsabilidade social. Essas proposições convergem para uma ideia central: a formação superior em Música Brasileira Popular precisa avançar da inclusão de repertórios para a transformação das relações que organizam a própria formação.

Conclusão

A institucionalização da música popular na educação superior brasileira constitui uma conquista histórica decisiva. Práticas e conhecimentos antes pouco contemplados pelas universidades passaram a ocupar espaços mais consistentes de formação, pesquisa e profissionalização. A consolidação desse campo tornou também visível um novo desafio: a transformação do universo musical estudado avançou mais rapidamente do que a transformação das estruturas curriculares e pedagógicas que organizam a formação.

Novos processos de canonização podem emergir nesse percurso. *Jazz* e MPB possuem importância artística e formativa de grande envergadura, mas sua institucionalização torna-se problemática quando referências historicamente situadas passam a assumir caráter universal diante da diversidade das músicas populares. A proposta de MBP desenvolvida neste trabalho procura ampliar esse horizonte, funcionando como categoria formativa aberta, capaz de reconhecer uma pluralidade musical que excede qualquer seleção previamente estabilizada.

As análises realizadas permitem responder ao propósito central deste trabalho em duas direções complementares. De um lado, evidenciam que a formação superior em música popular no Brasil se caracteriza por conquistas institucionais expressivas, ampliação de práticas reconhecidas e crescente legitimidade acadêmica, ao mesmo tempo em que convive com permanências canônicas, epistemológicas e curriculares que limitam a potência transformadora dessa presença. Por outro lado, o diálogo entre estudos bibliográficos, pesquisas documentais, investigações acumuladas sobre o campo e experiências curriculares desenvolvidas na UFPB sustenta princípios e perspectivas para uma formação em Música Brasileira Popular organizada pela diversidade, pela integração dos conhecimentos e pela transversalidade.

A experiência da UFPB ganha relevância nesse conjunto não como origem exclusiva das proposições, mas como espaço no qual resultados de pesquisas e reflexões construídos ao longo de vários anos passam a ser experimentados curricularmente. Sua contribuição principal está na tentativa de construir relações mais transversais entre conhecimentos por meio de módulos integradores, articulação entre módulos, projetos coletivos de semestre e conexão com outros espaços de produção e aprendizagem musical.

Essa experiência permite conceber o currículo menos como soma de componentes e mais como arquitetura de relações. Conhecimentos específicos mantêm sua importância, mas passam a ganhar sentido também pelas conexões que estabelecem entre si e com as práticas formativas. O patrimônio musical imaterial brasileiro reforça esse movimento ao demonstrar que a diversidade das músicas corresponde igualmente a uma diversidade de epistemologias e pedagogias. A formação universitária se amplia quando é capaz de aprender com os mundos musicais que almeja e precisa conhecer.

Os avanços identificados na experiência da UFPB convivem, entretanto, com desafios que são constitutivos de uma formação organizada por transversalidades. A interdependência das etapas de cada módulo, a necessidade de planejamento docente coletivo, a corresponsabilidade dos estudantes e a demanda por estruturas institucionais flexíveis tornam a autoavaliação e o (re)planejamento partes indispensáveis do próprio currículo. Mais do que

apresentar uma solução acabada, essas experiências evidenciam um processo em construção, cuja potência depende da capacidade de avaliar criticamente seus resultados, enfrentar seus limites e reconstruir continuamente as condições da formação.

O século XX produziu, no Brasil, um importante movimento da exclusão à institucionalização da música popular. O século XXI nos desafia a avançar da institucionalização para a transformação das próprias instituições pela pluralidade das músicas populares. Esse movimento exige novas relações entre conhecimentos, sujeitos, práticas e contextos. É nesse horizonte que a Música Brasileira Popular pode contribuir para uma formação superior menos fragmentada, mais transversal e capaz de reconhecer na diversidade não um conteúdo adicional do currículo, mas um princípio para reorganizar a própria experiência formativa.

Declaração de uso de Inteligência Artificial Generativa

Os autores utilizaram o ChatGPT, com o modelo GPT-5.6 Sol, da OpenAI, em etapas de apoio à revisão do manuscrito, especialmente para revisão linguística. As sugestões produzidas pela ferramenta foram analisadas criticamente pelos autores, confrontadas com as fontes utilizadas e incorporadas apenas após revisão, conferência e validação humana. A concepção da pesquisa, a definição de seus objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos, as análises, interpretações, proposições e conclusões são de responsabilidade integral dos autores.

Referências

ABDULLA, Mouhamed; TROOP, Meagan; MAJEED, Amjed. Framework for an integrated learning block with CDIO-led engineering education. In: INTERNATIONAL CDIO CONFERENCE, 16., 2020, Gothenburg. *Proceedings....* Gothenburg: Chalmers University of Technology, 2020. v. 2, p. 150-159. Disponível em: <https://www.cdio.org/knowledge-library/documents/framework-integrated-learning-block-cdio-led-engineering-education>. Acesso em: 12 set. 2026.

BEECHING, Angela Myles. Curriculum reform: a perspective. *Journal of the Music & Entertainment Industry Educators Association*, v. 5, n. 1, p. 139-146, 2005. DOI: <https://doi.org/10.25101/5.9>. Disponível em: <https://www.meiea.org/Journal/Vol5/Beeching>. Acesso em: 12 set. 2026.

BERKLEE COLLEGE OF MUSIC. *Arranging core*. Boston: Berklee College of Music, 2026a. Disponível em: <https://college.berklee.edu/cwp/arranging-core>. Acesso em: 12 set. 2026.

BERKLEE COLLEGE OF MUSIC. *Ear training core*. Boston: Berklee College of Music, 2026b. Disponível em: <https://college.berklee.edu/ear-training/ear-training-core>. Acesso em: 12 set. 2026.

BERKLEE COLLEGE OF MUSIC. *Harmony core*. Boston: Berklee College of Music, 2026c. Disponível em: <https://college.berklee.edu/harmony>. Acesso em: 12 set. 2026.

BERKLEE COLLEGE OF MUSIC. *The core music curriculum*. Boston: Berklee College of Music, 2026d. Disponível em: <https://college.berklee.edu/core-music-curriculum>. Acesso em: 12 set. 2026.

BERKLEE PRESS. *About Berklee Press*. Boston: Berklee College of Music, 2026. Disponível em: <https://berkleepress.com/about-berklee-press/>. Acesso em: 12 set. 2026.

CALKINS, Thomas; COPPES, Wessel; BERKERS, Pauwke. Signals and noise: how higher music education institutions define popular music. *Research Studies in Music Education*, v. 47, n. 3, p. 352-368, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X241309291>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X241309291>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAMPBELL, Patricia Shehan et al. Transforming music study from its foundations: a manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors. *College Music Symposium*, v. 56, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18177/sym.2016.56.fr.11118>. Disponível em: <https://www.music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>. Acesso em: 9 set. 2026.

CUERVO-CALVO, Laura; CABEDO-MAS, Alberto. Service-learning and project-based learning methodologies in higher music education: a review of the literature. *Bordón: Revista de Pedagogía*, v. 76, n. 3, p. 35-60, 2024. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.99887>. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/99887>. Acesso em: 12 set. 2026.

DANTAS, Leonardo Meira. *Cursos de música popular em universidades públicas brasileiras: realidades, perspectivas e diretrizes*. 2024. 231 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33819>. Acesso em: 12 set. 2026.

DRUMMOND, Mark. History of community colleges. In: KENNY, Maureen E.; SIMON, Lou Anna K.; KILEY-BRABECK, Karen; LERNER, Richard M. (org.). *Learning to serve: promoting civil society through service learning*. Boston, MA: Springer, 2002. p. 185-197. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0885-4_13. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-0885-4_13. Acesso em: 12 set. 2026.

DUFFY, Celia. Negotiating with tradition: curriculum reform and institutional transition in a conservatoire. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 12, n. 2-3, p. 169-180, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474022212473527>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474022212473527>. Acesso em: 12 set. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf>. Acesso em: 9 set. 2026.

FROYD, Jeffrey E.; OHLAND, Matthew W. Integrated engineering curricula. *Journal of Engineering Education*, v. 94, n. 1, p. 147-164, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00835.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00835.x>. Acesso em: 12 set. 2026.

GANC, David. A harmonia funcional na música popular: Joseph Schillinger, Berklee College of Music e a circulação de um modelo pedagógico. *DEBATES – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, v. 30, 2026. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/14961>. Acesso em: 12 set. 2026.

GIOIA, Ted. The swing era. In: GIOIA, Ted. *The history of jazz*. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2021. p. 161–236. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190087210.003.0005>. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/39631/chapter-abstract/339586557>. Acesso em: 12 set. 2026.

HESSELINK, Nathan. Western popular music, ethnomusicology, and curricular reform: a history and a critique. *Popular Music and Society*, v. 44, n. 5, p. 558-578, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.2000280>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03007766.2021.2000280>. Acesso em: 9 set. 2026.

KRIKUN, Andrew. Popular music and jazz in the American junior college music curriculum during the Swing Era (1935-1945). *Journal of Historical Research in Music Education*, v. 30, n. 1, p. 39-49, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/153660060803000105>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/153660060803000105>. Acesso em: 9 set. 2026.

MOORE, Robin D. (org.). *College music curricula for a new century*. New York: Oxford University Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190658397.001.0001>. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/6701>. Acesso em: 9 set. 2026.

MOORE, Robin D.; AGUDELO, Juan; CHAPMAN, Katie; DÁVALOS, Carlos; DURHAM, Hannah; HARRIS, Myranda; MOENCH, Creighton. Sample curricular models. In: MOORE, Robin D. (org.). *College music curricula for a new century*. New York: Oxford University Press, 2017. p. 267–280. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/6701/chapter/150770150>. Acesso em: 9 set. 2026.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20504/opus2020c2611>. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em: 9 set. 2026.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *Proa: Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 153-199, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611>. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). *Educação musical: diálogos insurgentes*. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241. Disponível em: <https://www.luisricardoqueiroz.com/publicacoes>. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017a. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (org.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2015/09/livro-na-integra.pdf>. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017b. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira; MARINHO, Vanildo Mousinho. O patrimônio musical imaterial brasileiro e a formação em música popular: reflexões a partir do Bacharelado em Música Brasileira Popular da Universidade Federal da Paraíba. In: COUTO, Ana Carolina Nunes do (org.). *A música popular no ensino superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 52-83. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99598.2>. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2024.99598.2>. Acesso em: 9 set. 2026.

STOKES, W. Royal. The big bands. In: STOKES, W. Royal. *The jazz scene: an informal history from New Orleans to 1990*. New York: Oxford University Press, 1991. p. 65–100. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195054095.003.0005>. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/49173/chapter-abstract/422326910>. Acesso em: 12 set. 2026.

TOBIAS, Evan S.; CAMPBELL, Mark Robin; GRECO, Phillip. Bringing curriculum to life: enacting project-based learning in music programs. *Music Educators Journal*, v. 102, n. 2, p. 39-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/0027432115607602>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432115607602>. Acesso em: 12 set. 2026.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. A análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-68, 1999. Disponível em: <https://www.unirio.br/mpb/ulhoatextos>. Acesso em: 9 set. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular*. João Pessoa: UFPB, 2024a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pRU4KbtDVBWkEpOfcalQq7FDgJBsA1Ou/view?usp=drive_link. Acesso em: 12 set. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música*. João Pessoa: UFPB, 2024b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16aScRT5rvv6ESit7RRE0X9MXRmOU2PoH/view?usp=drive_link. Acesso em: 12 set. 2026.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2017000200455&script=sci_arttext. Acesso em: 9 set. 2026.

VINÜELA SUÁREZ, Eduardo. Las músicas populares urbanas en la universidad: consolidación de un campo de estudio en docencia e investigación. *Revista Internacional de Educación Musical*, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p003-012>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.12967/RIEM-2018-6-p003-012>. Acesso em: 9 set. 2026.

WEST, Chad. What research reveals about school jazz education. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 33, n. 2, p. 34-40, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/8755123314547825>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/8755123314547825>. Acesso em: 9 set. 2026.

Agradecimentos (opcional)

Agradecemos ao CNPq e à CAPES pelo suporte, com financiamentos e bolsas, às diversas pesquisas que dão base a esse trabalho. Agradecemos também a todo o corpo docente e discente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música Brasileira Popular que têm participado ativamente dos processos de discussão, pesquisa e implementação dos módulos, processos pedagógicos e de todas as experiências analisadas neste texto.

SOBRE OS AUTORES



Luis Ricardo Silva Queiroz

É violonista, etnomusicólogo e educador musical, professor da Universidade Federal da Paraíba e pesquisador atuante em diferentes campos da música. É mestre em Música, na área de Educação Musical, pelo Conservatório Brasileiro de Música, e doutor em Música, na área de Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia. Sua trajetória acadêmica e profissional articula ensino, pesquisa, gestão e formação docente, com ênfase em educação musical superior, decolonialidade, diversidade cultural, relações étnico-raciais e práticas musicais brasileiras. Tem desenvolvido pesquisas e ações voltadas à problematização de modelos hegemônicos de formação em música e à construção de perspectivas curriculares e pedagógicas contextualizadas, plurais e socialmente referenciadas.



Leonardo Meira Dantas

É guitarrista, educador musical, compositor, arranjador, produtor e professor da Universidade Federal da Paraíba, com atuação nas áreas de música popular e educação musical. É mestre em Música, na área de Educação Musical, pela Universidade Federal da Paraíba, onde também concluiu o doutorado em Música, na mesma área. Sua trajetória articula performance, ensino, pesquisa, extensão e produção musical, com ênfase em guitarra elétrica, improvisação, harmonia, música popular e formação superior em música. Tem desenvolvido estudos sobre cursos de música popular em universidades públicas brasileiras, práticas pedagógicas e perspectivas curriculares voltadas a uma formação mais integrada, plural e conectada às realidades da música popular no Brasil.



Vanildo Mousinho Marinho

É percussionista, etnomusicólogo e educador musical, professor da Universidade Federal da Paraíba. É mestre em Música pela Universidade Federal da Paraíba e doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia. Sua trajetória articula ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica, com atuação destacada na formação de professores(as), nas práticas musicais populares e na educação musical em diferentes contextos. Tem desenvolvido projetos voltados à formação de docentes em música, à música brasileira popular e aos saberes vinculados às culturas locais, contribuindo para perspectivas pedagógicas contextualizadas, plurais e conectadas à diversidade musical brasileira.



A Revista *Claves* está licenciada sob uma licença [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).