UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiz Carlos Vieira Júnior

A Formação Musical nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais e as Tecnologias como Apoio no Atendimento à Diversidade de Formas de Aprender dos Estudantes

Brasília - DF
2026

LUIZ CARLOS VIEIRA JÚNIOR

A Formação Musical nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais e as Tecnologias como Apoio no Atendimento à Diversidade de Formas de Aprender dos Estudantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/ FE-UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC

Orientadora: Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza

Brasília - DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV658lf

Vieira Júnior, Luiz Carlos
A Formação Musical nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais e as Tecnologias como Apoio no Atendimento à Diversidade de Formas de Aprender dos Estudantes / Luiz Carlos Vieira Júnior; orientador Amaralina Miranda de Souza. Brasília, 2026.
383 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2026.

1. Formação Musical Inclusiva. 2. Conservatórios de Música de Minas Gerais. 3. Diversidade. 4. Tecnologias Digitais. 5. Desenho Universal para Aprendizagem. I. Souza, Amaralina Miranda de, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ CARLOS VIEIRA JÚNIOR

A Formação Musical nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais e as Tecnologias como Apoio no Atendimento à Diversidade de Formas de Aprender dos Estudantes

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte Banca Examinadora:

_____

Prof. Dra. Amaralina Miranda de Souza
Presidente da Banca (Orientadora) – PPGE/ UnB – Universidade de Brasília

_____

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto
Membro Externo – TIID/PUC – Universidade de São Paulo

_____

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Membro Externo – PPGE/UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

_____

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins
Membro Interno – PPGMUS/ UnB – Universidade de Brasília

_____

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Membro Suplente – PPGE/ UnB – Universidade de Brasília

Brasília – DF, maio de 2026.

Dedico este trabalho à minha mãe,

Maria Lúcia Ribeiro Vieira

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Lúcia; à minha companheira, Vivian Orneles; e ao meu filho, Pedro Orneles, pelo apoio de sempre.

À minha orientadora, professora Dra. Amaralina, por ter me apoiado, incentivado e me conduzido durante o doutorado.

À Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e à Universidade de Brasília (UnB), por terem me proporcionado a participação no Dinter UnB/Unimontes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão de bolsa de doutorado no Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH).

Aos colegas do Dinter UnB/Unimontes, pelo compartilhamento de trajetórias e incentivo.

Aos colegas de doutorado da UnB, principalmente Elizabeth e Wladimir, por me ajudarem a atravessar este momento repleto de desafios.

Aos colegas do Departamento de Artes e do Curso de Licenciatura em Música da Unimontes e da Camerata de Violões da Unimontes, pela compreensão e apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB), pelos ensinamentos.

Às Superintendências Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais, que aceitaram a realização de minha pesquisa: Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros – MG, Superintendência Regional de Ensino de Diamantina – MG, Superintendência Regional de Ensino de Uberaba – MG, Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba – MG, Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia – MG, Superintendência Regional de Ensino de São João Del-Rei – MG, Superintendência Regional de Ensino de Ubá – MG, Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina – MG, Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, Superintendência Regional de Ensino de Varginha – MG e Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora – MG.

Aos 12 Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, seus gestores, supervisores, professores, estudantes e funcionários, que me receberam muito bem durante as viagens para a realização da pesquisa.

Aos diretores dos CEM, por me permitirem o acesso às instituições e a realização da pesquisa: Felipe Leonardo de Almeida (CEM Lobo Mesquita), Tony David (CEM Lorenzo Fernândez), Antony Claret (CEM Padre José Maria Xavier), Estela Ferreira (CEM Professor

Theodolindo José Soares), Simone Ferreira (CEM Lia Salgado), Paulo Isaac (CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira), Everton Lourenço (CEM Maestro Marciliano Braga), Evelise Alvarenga (CEM Haydée França Americano), Adriana Rocha (CEM Renato Frateschi), Mirza Maria Cury Diniz (CEM Doutor José Zóccoli de Andrade), Gláucia Osório Ribeiro (CEM Centro Interescolar de Artes Raul Belém) e Shirley Gonçalves Dias (CEM Cora Pavan Capparelli).

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, nas várias fases desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo de doutorado buscou compreender a percepção de professores e estudantes dos Conservatórios de Música de Minas Gerais (CEM) acerca da formação ofertada, com foco na mediação pedagógica que considera a diversidade de formas de aprender dos estudantes e as contribuições das tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. A diversidade nas formas de aprender é inerente à realidade dos sujeitos, exigindo que professores e instituições reconheçam, planejem e intervenham considerando essas diferenças. Assim, investigou-se como o uso de tecnologias digitais, no contexto estudado, é percebido por professores e estudantes no apoio à mediação pedagógica e na diversificação de estratégias para potencializar a formação musical. Trata-se de uma pesquisa de métodos mistos, com abordagem sequencial exploratória em duas fases (quantitativa e qualitativa), com o objetivo de mapear o contexto e aprofundar questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. As estratégias de coleta de dados incluíram mapeamento das instituições, questionários aplicados a estudantes e professores dos CEM e grupos focais com os sujeitos selecionados. Os resultados revelam que, na dimensão da Formação Musical Inclusiva (FMI), há uma transição na qual práticas tradicionais convivem com abordagens inclusivas, gerando resultados positivos no atendimento à diversidade e na criação de comunidades de aprendizagem musical. Na dimensão das Tecnologias Digitais na Formação Musical (TDFM), foram identificados problemas como: diferenças significativas entre instituições, infraestrutura frágil, lacunas geracionais e limitações nas práticas instrumentais. Propõe-se um modelo de interação entre FMI e TDFM, no qual elas se potencializam mutuamente para promover uma formação musical inclusiva, com currículos flexíveis, ensino personalizado e uso de tecnologias para romper barreiras e favorecer o processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação Musical Inclusiva; Conservatórios de Música de Minas Gerais; Diversidade; Tecnologias Digitais; Desenho Universal para Aprendizagem.

ABSTRACT

This doctoral study sought to understand the perceptions of teachers and students at the Music Conservatories of Minas Gerais (CEM) regarding the education provided, with a focus on pedagogical mediation that considers the diversity of students' ways of learning and the contributions of digital technologies as support for the teaching-learning process. Diversity in learning styles is inherent to human experience, requiring teachers and institutions to recognize, plan for, and act in ways that take these differences into account. Accordingly, the study investigated how the use of digital technologies, in the context examined, is perceived by teachers and students as support for pedagogical mediation and for the diversification of strategies aimed at enhancing music education. This is a mixed-methods study with an exploratory sequential design conducted in two phases (quantitative and qualitative), with the aim of mapping the context and examining issues related to the teaching-learning process in greater depth. Data collection strategies included institutional mapping, questionnaires administered to students and teachers at the CEM and focus groups with selected participants. The results show that, in the dimension of Inclusive Music Education (IME), there is a transition in which traditional practices coexist with inclusive approaches, producing positive outcomes in addressing diversity and in the creation of musical learning communities. In the dimension of Digital Technologies in Music Education (DTME), issues were identified such as significant differences between institutions, fragile infrastructure, generational gaps, and limitations in instrumental practices. The study proposes a model of interaction between IME and DTME, in which they mutually reinforce one another to promote inclusive music education, with flexible curricula, personalized teaching, and the use of technologies to remove barriers and support the learning process of all students.

Keywords: Inclusive Musical Training; Music Conservatories of Minas Gerais; Diversity; Digital Technologies; Universal Design for Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de Trabalho no CEM - Professores 102
Gráfico 2 – Idade dos Professores 104
Gráfico 3 – Formação dos Professores dos CEM 105
Gráfico 4 – Formação do Professor - Dimensão FMI 106
Gráfico 5 – Formação do Professor - Dimensão TDFM 107
Gráfico 6 – Instrumento (Curso) dos Alunos 109
Gráfico 7 – Escolaridade dos Discentes 110
Gráfico 8 – Idade dos Discentes 111
Gráfico 9 – Renda Discente 113
Gráfico 10 – Background Familiar Discente 113
Gráfico 11 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L15 124
Gráfico 12 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L18 127
Gráfico 13 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L22 129
Gráfico 14 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L9 131
Gráfico 15 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L15 136
Gráfico 16 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L31 140
Gráfico 17 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L32 143
Gráfico 18 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L1 147
Gráfico 19 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L13 182
Gráfico 20 – Comparação Discentes e Docentes- Variável L35 193
Gráfico 21 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L34 203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conversão DUA – Formação Musical Inclusiva – Múltiplos Meios de Engajamento 44
Tabela 2 – Conversão DUA – Formação Musical Inclusiva – Múltiplos Meios de Representação 45
Tabela 3 – Conversão DUA – Formação Musical Inclusiva – Múltiplos Meios de Ação e Expressão 47
Tabela 4 – Questão 1: "Quais as Tecnologias Usadas para o Ensino de Música?" 57
Tabela 5 – Questão 2: "Quais as Principais Estratégias Utilizadas para Ensino de Música com Tecnologia?" 58
Tabela 6 – Questão 3: "Quais os Principais Argumentos para Utilização da Tecnologia no Processo de Ensino de Música?" 59
Tabela 7 – Metodologia: Fases da Pesquisa 63
Tabela 8 – Metodologia: Aplicação dos Questionários nos CEM 65
Tabela 9 – Dimensões e Itens do Questionário Validado 69
Tabela 10 – Metodologia: Grupos Focais Realizados 72
Tabela 11 – Categorias/Subcategorias e Grau de Magnitude – Grupos Focais 74
Tabela 12 – Autorizações Institucionais 77
Tabela 13 – Documentos Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais 87
Tabela 14 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Ano de Publicação 89
Tabela 15 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Frequências para Autor 89
Tabela 16 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Tipos de Documentos 90
Tabela 17 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Frequências para Grupo de Documentos 91
Tabela 18 – Quadro Síntese Qualitativa: Bibliometria CEM 94
Tabela 19 – Quantitativo Professores Permanentes e Temporários 99
Tabela 20 – Quantitativo de Alunos 108
Tabela 21 – Análise descritiva dos itens da Dimensão FMI 120
Tabela 22 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável FMI 121
Tabela 23 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L15 125
Tabela 24 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L18 127
Tabela 25 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L22 129

Tabela 26 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L9 131
Tabela 27 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L25 136
Tabela 28 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L31 141
Tabela 29 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L32 144
Tabela 30 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L1 148
Tabela 31 – Síntese dos Dados Qualitativos e Quantitativos: Dimensão FMI 168
Tabela 32 – Análise Descritiva dos Itens da Dimensão TDFM 175
Tabela 33 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável TDFM 176
Tabela 34 – Estatística Descritiva e ANOVA– Variável L13 182
Tabela 35 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L24 185
Tabela 36 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L29 189
Tabela 37 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L35 193
Tabela 38 – Estatística Descritiva e Teste ANOVA – Variável L34 197
Tabela 39 – Estatística Descritiva e Teste ANOVA – Variável L33 201
Tabela 40 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L26 204
Tabela 41 – Síntese dos Dados Qualitativos e Quantitativos: Dimensão TDFM 221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0 30
Figura 2 – Integração entre Conteúdo, Incentivo e Interação no Processo de Aprendizagem . 32
Figura 3 – Criação dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais 82
Figura 4 – Mapa: Localização dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais 83
Figura 5 – FMI x TDFM – Realidade Identificada 234
Figura 6 – FMI x TDFM – Modelo Proposto 235
Figura 7 – FMI x TDFM – Realidade Distópica 237

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEM	Conservatório Estadual de Minas Gerais
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
FMI	Formação Musical Inclusiva
TDFM	Tecnologias Digitais na Formação em Música
GF1	Grupo Focal 1 Realizado com Professores dos CEM
GF2	Grupo Focal 2 Realizado com Professores dos CEM
GF3	Grupo Focal 3 Realizado com Professores dos CEM
GF4	Grupo Focal 4 Realizado com Alunos dos CEM

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Objetivos da Pesquisa 21
2 REFERENCIAL TEÓRICO 22
2.1 O *Habitus Conservatorial* na Educação Musical: Origens, Características e Implicações na Formação Docente 23
2.2 O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): Origens, Princípios e Aplicações 27
2.3 Formação Musical Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) 36
2.4 DUA Como Referência para Avaliar a Formação Musical Inclusiva 43
2.5 As Tecnologias Digitais na Música: Mudanças e Implicações na Prática Docente 48
2.5.1 Tecnologias no Ensino de Música: Ferramentas, Metodologias e Potencialidades 56
3 METODOLOGIA 61
3.1 Contexto da Pesquisa 61
3.1.1 Sujeitos da Pesquisa 62
3.1.2 Abordagem Teórico-Metodológica 62
3.2 Estratégias e Procedimentos da Pesquisa 63
3.2.1 Instrumento de Coleta de Dados 64
3.2.2 Organização e Análise de Dados 72
3.3 Aspectos Éticos da Investigação 75
3.4 Autorizações Institucionais 76
4 MAPEAMENTO DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS 78
4.1 Os Conservatórios 78
4.2 Os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais 81
4.3 Revisão Bibliográfica: Conservatórios Estaduais de Minas Gerais 86
4.4 Estrutura e Funcionamento dos CEM 95
4.4.1 Perfil Docente 99
4.4.2 Perfil Discente 108
5 DIMENSÃO FORMAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: OS DILEMAS DA FORMAÇÃO MUSICAL “PARA TODOS” NOS CEM 116
5.1 As Percepções da Análise dos Dados Quantitativos 119
5.1.1 Itens Percebidos como Mais Positivos na Dimensão FMI 123
5.1.2 Itens Percebidos como Menos Positivos na Dimensão FMI 133
5.2 A Prática Limitada dos Dados Qualitativos 149

4.2.1. Ponto Forte 1: Dedicação Docente e Humanização na Relação Professor-Aluno 149
5.2.2 Ponto Forte 2: Acolhimento, Acesso Democrático e Função Social..... 153
5.2.3 Ponto Forte 3: Valorização da Diversidade Cultural e Prática Musical Coletiva 155
5.2.4 Barreira 1: A Falta de Suporte: Precariedade institucional e de Infraestrutura 159
5.2.5 Barreira 2: Resistência Cultural e Ideológica 161
5.2.6 Barreira 3: Rigidez Metodológica e Curricular 165
5.3 Síntese..... 168
6 DIMENSÃO TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO EM MÚSICA: A CONTEMPORANEIDADE ÀS MARGENS 171
6.1 Introdução..... 171
6.2 Dados Quantitativos: Percepção Baixa..... 175
6.2.1 Itens Percebidos como Mais Positivos na Dimensão TDFM 180
6.2.2 Itens Percebidos como Menos Positivos na Dimensão TDFM 191
6.3 Dados Qualitativos: Realidade Inerte 205
6.3.1 Ponto Forte 1: Iniciativas Individuais..... 206
6.3.2 Barreira 1: Resistência Geracional 210
6.3.3 Barreira 2: As Práticas Limitadas..... 213
6.3.4 Barreira 3: Resistência Filosófica (Medo)..... 217
6.6 Síntese..... 220
7 A ENCRUZILHADA: RELAÇÃO ENTRE FMI E TDFM 224
7.1 Sugestões de professores e Alunos para Dimensão FMI..... 224
7.2 Sugestões de Professores e Alunos para Dimensão TDFM..... 228
7.3 A Relação FMI – TDFM..... 230
7.3.1 Modelo 1: Realidade Identificada..... 233
7.3.2 Modelo 2: O Desejável..... 235
7.3.3 Modelo 3: O Distópico 237
7.4 Síntese..... 238
7.5 Desenho Universal Formação Musical (DUFOM)..... 240
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 244
REFERÊNCIAS 250
APÊNDICE A – FORMULÁRIO GOOGLE FORMS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DO CEM..... 269
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO..... 270
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCENTES 271

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTES 274
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DISCENTES VALIDADO 277
APÊNDICE F – SAÍDA ACP DO JAMOVI – VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO 279
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 1 – PROFESSORES 281
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 2 – PROFESSORES 310
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 3 – PROFESSORES 336
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 4 – ESTUDANTES 352
APÊNDICE K – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA 376
APÊNDICE L – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA 379

1 INTRODUÇÃO

É comum, no início ou ao término das minhas aulas de violão, encontrar estudantes que demonstram interesse pelo instrumento, relatando o desejo de aprender, mas mencionando tentativas frustradas em que não obtiveram êxito. Frequentemente, escuto a afirmação: “eu não tenho o dom/talento/jeito para música”. Tal posicionamento levou-me à reflexão sobre como as metodologias de ensino utilizadas podem, muitas vezes, não dialogar adequadamente com as diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

No meu caso, não me considero dotado de “talento nato para a música”, tendo enfrentado diversas dificuldades durante minha formação, especialmente em atividades como canto ou solfejo. Percebi que, em certos momentos, o ensino era lento em alguns tópicos e excessivamente ágil em outros, presumindo que determinadas habilidades já fossem dominadas pelos alunos, o que, na maioria das vezes, não correspondia à realidade. Percebi ainda, durante muitos anos de docência, que as diferenças entre estudantes são tantas que é impossível atender a todos com a mesma metodologia ou repertório.

Por trás desse cenário encontra-se a ideia consolidada de que é necessário possuir um “talento nato” ou “nascer com dom” para atuar no campo musical. Embora existam casos de capacidades excepcionais, a maioria das pessoas desenvolve sua competência musical por meio da exposição a ambientes familiares ou educacionais favoráveis e de esforço contínuo para dominar essa linguagem.

É pertinente observar que, em outras áreas do conhecimento, como ciência, línguas ou matemática, não se exige um “talento nato”, mas sim um processo de dedicação progressiva ao conteúdo. Da mesma forma que na música, nessas áreas também existem indivíduos com capacidades excepcionais, capazes de produzir obras literárias ou compreender conceitos matemáticos complexos sem formação especializada, contudo, trata-se de uma minoria composta por indivíduos que podem ser considerados gênios. A maioria de nós não é assim.

Algumas pesquisas apontam que a capacidade de aprender música está enraizada na plasticidade do cérebro humano e em sua considerável habilidade de se adaptar e se reorganizar ao longo da vida. Essa característica neurológica possibilita que crianças, adultos e até idosos desenvolvam novas competências auditivas e motoras mediante a prática musical, independentemente da idade ou das experiências anteriores. A música, enquanto atividade cognitiva e sensorial complexa, induz mudanças estruturais e funcionais no cérebro, fortalecendo redes neurais associadas à percepção, à coordenação e à memória (Jäncke, 2009;

Schlaug, 2015; Zaatar *et al.*, 2023). Isso significa que o aprendizado musical não precisa estar restrito a "talentos inatos", mas pode ser considerado uma potencialidade universal que se manifesta quando há estímulo, prática e contexto favorável.

Além disso, múltiplas barreiras tradicionalmente vistas como impeditivas, como ausência de formação formal, limitações socioeconômicas ou dificuldades biológicas, não constituem obstáculos intransponíveis. Adultos sem instrução musical prévia podem desenvolver habilidades rítmicas e melódicas por meio da prática autônoma (Correia *et al.*, 2023), enquanto estudos com comunidades de baixa renda comprovam que programas coletivos de ensino musical produzem ganhos cognitivos significativos (Ilari *et al.*, 2016). Mesmo pessoas com amusia congênita [1] demonstram progresso considerável após treinamento específico, evidenciando que o cérebro aprende padrões sonoros de forma implícita, apenas pela exposição contínua (Whiteford; Oxenham, 2017, 2018).

Conforme destaca Mosing *et al.* (2024), a influência genética na aptidão musical é considerável, com estimativas de herdabilidade médias em torno de 40%, podendo chegar a 86% em casos de talento musical excepcional. No entanto, essa forte predisposição genética não é exclusiva da música, sendo comparável ao que se observa em diversas outras habilidades cognitivas e talentos humanos. Estudos demonstram que as taxas de herdabilidade para aptidões em domínios variados, como escrita criativa, artes, aprendizado de línguas estrangeiras, xadrez, matemática, habilidades atléticas e memória, flutuam em uma faixa muito semelhante, entre 32% e 93%. Até mesmo em competências fundamentais como a leitura, os fatores genéticos respondem por mais da metade das diferenças de desempenho entre especialistas e leitores normais. Isso evidencia que as probabilidades de uma pessoa ter sucesso na aprendizagem musical e os mecanismos biológicos que facilitam essa jornada são fundamentalmente os mesmos encontrados em qualquer outra área do conhecimento, demonstrando que o potencial genético atua como uma base comum para a aquisição de habilidades em todos os campos.

Caso se admita que as crianças podem aprender português, matemática ou ciências independentemente de sua predisposição genética, deve-se estender o mesmo raciocínio à educação musical. Com base nessa premissa, compreende-se que a formação musical precisa ir além da ideia de aprimorar talentos inatos. Precisa possibilitar que pessoas de origens e perfis variados experimentem e se apropriem da linguagem musical, a despeito de qualquer diferença.

[1] A amusia, comumente referida como "surdez tonal", é um distúrbio ou deficiência na percepção e no processamento musical. Essa condição pode ser congênita (um distúrbio neurogenético desenvolvido desde o nascimento ou na primeira infância) ou adquirida por meio de lesões cerebrais em áreas importantes para a percepção musical (Whiteford; Oxenham, 2017).

É preciso que haja um propósito de compreender que todos podem participar desta formação em diferentes níveis de domínio. Como afirma Kodály, educador musical húngaro, ao dizer que a formação em música pertence a todos, é parte integrante da vida social e cultural e, portanto, deve ser oferecida regularmente nas escolas.

Nesse sentido, o marco de ação da Educação 2030, proposto na Declaração de Incheon, realizada na Coreia do Sul, sob a organização da Unesco e outras instituições, estabelece como meta garantir uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida. Portanto, a educação não pode excluir ninguém, por ser reconhecida como um direito humano essencial que contribui com o desenvolvimento pleno da personalidade humana. Neste processo, a declaração destaca as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como fundamentais por poderem fortalecer os sistemas educacionais, diversificar as estratégias de ensino, difundir o conhecimento, ampliar o acesso à informação e fomentar uma aprendizagem com qualidade e eficiência (Unesco, 2015).

A partir desse contexto, compreende-se que os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais (CEM) desempenham um papel fundamental para a formação musical no estado e, portanto, são um espaço privilegiado de investigação. Minas Gerais é, hoje em dia, o único estado brasileiro que mantém uma rede de ensino de música com essa configuração. Os CEM são públicos e gratuitos, além de serem integralmente financiados pela Secretaria de Estado da Educação (Neves; Reis, 2023). Oferecem cursos de educação musical, formação profissional e cursos livres. Os cursos de educação musical atendem crianças, adolescentes e adultos, bem como promovem atividades de enriquecimento e complementação na área de artes visuais, artes dramáticas e dança (Minas Gerais, 2005).

À luz das concepções pedagógicas contemporâneas, o modelo de ensino adotado em conservatórios de música enfrenta críticas recorrentes. Entre elas, destacam-se a ênfase excessiva no repertório clássico europeu, a rigidez curricular e metodológica, além da priorização da técnica instrumental em detrimento de abordagens criativas e contextualizadas. (Campos, 2009; Cortez, 2021; Corusse, 2021; Pereira, 2012, 2014; Queiroz, 2018; Sá, 2024). Essas características tendem a perpetuar processos de elitização e exclusão social, mantendo práticas desalinhadas às demandas dos estudantes e às transformações culturais contemporâneas, o que pode comprometer o acesso, a permanência e o sucesso dos discentes na prática musical.

Apesar do avanço das tecnologias digitais no cotidiano e no ensino musical, faltam estudos empirícos que analisem, sob a perspectiva dos discentes, como esses recursos são

incorporados, ou negligenciados, nas práticas formativas. Há uma crescente necessidade de esclarecer as finalidades de uso desses recursos, as condições de acesso e as barreiras percebidas no ambiente institucional. Na perspectiva da inclusão, essa lacuna é fundamental: sem mapear como os alunos vivenciam oportunidades ou restrições de engajamento, acesso a conteúdos e expressão participativa, há risco de relegar a tecnologia a mero acessório, ignorando seus impactos reais na equidade e na aprendizagem.

Deste modo, buscou-se, neste estudo, compreender melhor o contexto geral dos CEM, com o intuito de contribuir para a elaboração de novos conhecimentos e perspectivas que possam dialogar com a realidade estudada e outras semelhantes. Além disso, almeja-se contribuir com:

- o Estado de Minas Gerais, especialmente a Secretaria de Estado da Educação, na compreensão da realidade de suas instituições de ensino de música;
- os próprios CEM de Minas Gerais e outras instituições de ensino musical que enfrentam desafios educacionais semelhantes;
- os professores de música dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais e outros educadores brasileiros que buscam aprimorar seus métodos de ensino;
- as instituições de formação de professores de música, que têm a possibilidade de aperfeiçoar seus programas de formação inicial e continuada;
- a área de pesquisa em educação musical em conjunto com as tecnologias digitais; e
- a promoção da educação inclusiva na formação em música.

Dessa forma, ao direcionar o foco para a formação musical no contexto da educação pública, o intuito é contribuir para uma compreensão aprofundada dessa realidade, reconhecendo a importância da formação musical e possibilitando que sejam apontadas direções para futuras investigações que fomentem o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem nestes contextos específicos.

A partir dessa compreensão, o problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: *Como os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais estão estruturados*

para a formação musical na atualidade, considerando o uso das tecnologias digitais como apoio no atendimento à diversidade de formas de aprender dos estudantes?

1.1 Objetivos da Pesquisa

Definida a questão norteadora da pesquisa, os objetivos da pesquisa foram definidos da seguinte forma:

1.1.1. Objetivo Geral

Compreender a percepção dos professores e estudantes dos Conservatórios de Música de Minas Gerais (CEM) acerca da formação ofertada, com foco na mediação pedagógica que considera a diversidade de formas de aprender dos estudantes e as contribuições das tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Mapear e analisar os CEM para compreender como essas instituições estão estruturadas, suas principais características organizativas relacionadas à oferta do ensino para a formação musical;
- Identificar a compreensão dos sujeitos investigados (docentes e discentes) sobre os cursos dos CEM em relação à mediação pedagógica, considerando a diversidade de formas de aprender dos estudantes e a contribuição da utilização de tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino-aprendizagem;
- Identificar os pontos de confluência e distanciamento em relação aos sujeitos investigados, considerando as variáveis estudadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados os principais núcleos conceituais que servirão de base para o desenvolvimento da pesquisa. Parte-se do conceito de *habitus conservatorial*, com o objetivo de compreender como disposições interiorizadas por professores e estudantes de música (relacionadas, por exemplo, a repertórios considerados legítimos, formas de avaliação e expectativas de desempenho) se manifestam nos processos de ensino-aprendizagem. Discute-se como tais disposições, ao se cristalizarem em currículos e práticas pedagógicas, podem restringir o acesso de diferentes sujeitos à formação musical, reforçando hierarquias culturais e modos específicos de ser músico e de aprender música.

A partir dessa problematização, introduz-se o conceito Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estrutura teórica que permite tensionar e reconfigurar tais modos de organização da formação musical. O DUA é compreendido como uma proposta de planejamento curricular que busca antecipar e eliminar barreiras à participação, oferecendo múltiplas formas de acesso aos conteúdos, de ação/expressão e de engajamento. Nesse sentido, discute-se de que maneira os princípios do DUA podem contribuir para deslocar um habitus marcado pela rigidez e pela homogeneização em direção a um habitus inclusivo, aberto à personalização, à diversidade de trajetórias e às diferentes formas de fazer e significar a música.

Em seguida, o capítulo analisa como o DUA pode ser mobilizado como componente teórico e analítico na área de formação em música. Estabelece-se um diálogo entre os princípios do DUA e as especificidades do ensino musical, buscando identificar pontos de contato e possibilidades de transposição conceitual. A partir dessa aproximação, são elaboradas categorias que orientarão a construção dos questionários aplicados a professores e estudantes dos CEM, de modo a investigar em que medida as práticas formativas observadas se alinham ou não a uma perspectiva de formação musical inclusiva.

Por fim, considerando o papel das tecnologias digitais no âmbito do DUA, realiza-se uma revisão teórica sobre sua utilização na educação musical. Examina-se em que medida tais tecnologias podem constituir-se como elementos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem o acesso, diversifiquem os modos de produção e fruição musical e favoreçam a personalização das experiências de aprendizagem. O capítulo encerra-se apresentando os principais resultados de uma revisão de escopo em bases especializadas, que aponta tendências e lacunas na literatura sobre formação musical inclusiva mediada por tecnologias. Esses resultados sustentam a defesa de um modelo de ensino de música que articule

os princípios do DUA a um uso crítico e criativo das tecnologias, favorecendo um currículo flexível, práticas inclusivas e percursos formativos personalizados.

2.1 O *Habitus Conservatorial* na Educação Musical: Origens, Características e Implicações na Formação Docente

O conceito de *habitus conservatorial* foi elaborado pelo pesquisador Marcus Vinícius Medeiros Pereira com o objetivo de orientar análises e explicar a permanência de práticas tradicionais de ensino de música nos currículos de cursos superiores, especialmente nas Licenciaturas em Música (Pereira, 2012, 2013, 2014). O conceito foi baseado na sociologia da cultura de Pierre Bourdieu, especificamente na noção de *habitus* e campo. Neste sentido, o *habitus* é definido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes.

O *habitus conservatorial* não deve ser compreendido apenas como um "modelo fechado" ou estático que é reproduzido mecanicamente, mas sim como matrizes de percepção e ação, interiorizadas pelos sujeitos, que são continuamente atualizadas e recriadas no decorrer da história. Desse modo,

> o modelo conservatorial é entendido como algo sólido, acabado, enquanto que o habitus indica que estas práticas são constantemente reproduzidas, atualizadas, e estas recriações das práticas se dão sempre a partir de uma matriz durável que não é estática. Neste sentido, (...) o conservatório não está sendo reproduzido, mas, tem orientado a construção curricular e suas propostas de reação a ele (Pereira, 2012, p. 150).

O *habitus conservatorial* incorpora práticas institucionalizadas historicamente pelos conservatórios de música, que moldam a visão do que é a "verdadeira música" e como ela deve ser ensinada. As principais características deste modelo, segundo Pereira (2012), incluem:

- Supremacia da Música Erudita Ocidental: A música de concerto europeia é tratada como o conhecimento oficial, legítimo, autônomo e universal, o que gera uma hierarquização que inferioriza ou exclui a música popular e outras expressões étnicas e sociais;
- Centralidade da Notação Musical: O privilégio e a supremacia absoluta são dados à música escrita (partitura), resultando em um letramento musical que muitas vezes desprestigia a tradição oral, a percepção auditiva, a criação e a improvisação;

- Foco na Performance e no Virtuosismo: O desenvolvimento técnico é voltado para o domínio instrumental ou vocal, visando à formação de solistas e supervalorizando o dogma do "talento inato";
- Relação Mestre-Aprendiz: O poder é concentrado nas mãos do professor, que é visto como o mestre de ofício detentor do saber, reproduzindo um modelo individualista de aulas e uma estruturação curricular linear;
- Fragmentação do Ensino: Há uma separação dicotômica entre a teoria musical e a prática, que tem como consequência a compartimentalização do conhecimento.

Segundo Pereira (2012, 2014), é possível detectar a presença de um *habitus conservatorial* nas instituições de ensino musical, que exerce influência tanto na continuidade dessas instituições quanto na estruturação dos cursos superiores de música no Brasil. Este *habitus* se manifesta por meio de práticas, valores e concepções enraizadas na tradição conservatorial, orientando a formação musical em direção a padrões históricos já estabelecidos.

Esta perspectiva indica que os currículos dessas instituições elaboram uma seleção cultural própria, baseada em determinada concepção de formação musical. Essa seleção não considera o cruzamento entre diferentes culturas sociais e culturais que compõem a realidade contemporânea, limitando-se a uma visão tradicional e restrita da música.

Na análise dos currículos de formação de docentes de quatro universidades, Pereira (2012) enfoca temas como conhecimento oficial, seleção e distribuição de saberes, e profissionalização dos conhecimentos. Os resultados revelam que, impregnado pela ideologia musical dos conservatórios, o currículo das licenciaturas tende a destituir a música erudita de seu contexto social, tratando-a como universal, sacralizada e desvinculada de sua função original. Nesse cenário, a música deixa de ser compreendida como fenômeno social, sendo vista apenas como um conjunto de obras míticas, puras e eternas. Os professores de música são preparados para perpetuar esse sistema tradicional, em vez de atuarem como pesquisadores da cultura, explorando e valorizando as culturas dos próprios alunos.

Deste modo, o currículo regido pelo *habitus conservatorial* foca excessivamente na formação do músico (*performer*) em detrimento da formação pedagógica, construindo a ideia de músico-professor, o que afeta diretamente o perfil dos egressos das licenciaturas, que muitas vezes chegam às escolas de educação básica despreparados para a realidade social dos alunos (Pereira, 2012, 2013). Por isso, muitas vezes, as reformas curriculares nos cursos superiores acabam, na prática, sendo superficiais ou periféricas, pois as disposições formativas encontram-se rigidamente consolidadas.

Assim, o *habitus* atua de forma inconsciente nos professores e alunos, na medida em que o conservatório "que está dentro de nós" acaba recriando as mesmas amarras tradicionais sob novas nomenclaturas (Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2014). No entanto, ao ignorar a realidade cultural dos alunos e impor um arbitrário cultural como neutro e universal, o modelo exerce, de certa forma, uma violência simbólica que gera descompasso, alienação e silencia outros saberes e práticas comunitárias e populares (Marino; Diniz-Pereira, 2021; Pereira, 2012).

Pereira *et al*. (2021), ao investigarem as apropriações do conceito *habitus conservatorial* nos anais do Congresso Nacional da ABEM entre os anos de 2012 e 2020, destacaram que o termo tem sido amplamente utilizado para analisar currículos, práticas de ensino e concepções de licenciandos. Um ponto crítico detectado foi que muitos autores acabam tratando o termo como mero sinônimo de modelo conservatorial tradicional, de carater estático. Nessa perspectiva, perde-se o caráter típico-ideal do conceito, que compreende que os agentes (professores e estudantes) possuem estas concepções incorporadas e as colocam em ação em situações específicas, de forma consciente ou inconsciente. Ou seja, o *habitus* não age sozinho e não determina ações pré-programadas; ele atua em relação às forças em disputa dentro de um campo específico.

Para romper com as "gaiolas epistemológicas" do *habitus conservatorial*, é fundamental que os docentes e as instituições realizem um trabalho contínuo de autoanálise, autorreflexão e autocrítica sobre suas próprias trajetórias e vivências. A tomada de consciência do *habitus* é o primeiro passo para a sua transformação (Lasinho; Nassif, 2025; Pereira, 2015). A consciência acerca do *habitus conservatorial* permite compreender a permanência de determinadas práticas e crenças, mesmo diante das profundas transformações sociais contemporâneas. Entender esse processo oferece subsídios para discutir e promover mudanças que possam construir práticas de ensino de música mais contextualizadas e inclusivas.

Portanto, considerando o contexto específico dos CEM, que se constituem como espaços privilegiados de ensino de música no estado mineiro, é fundamental compreender como este *habitus conservatorial* opera neste campo específico, visto que é um espaço onde estudantes são inicialmente formados, depois se encaminham para os cursos superiores de música e retornam como docentes destas mesmas instituições.

Ao discutir o conceito de *habitus*, torna-se possível desvendar como as dinâmicas pedagógicas são estruturadas e reproduzidas no cotidiano de uma escola de música, conservatório ou universidade. Esta investigação permite compreender que muitos dos comportamentos, valores e relações presentes nesses espaços não são naturais, mas foram

naturalizados como resultado de construções históricas e culturais que moldaram a prática docente e a aprendizagem musical. Neste sentido, o ensino da música reflete e perpetua estruturas sociais mais amplas, reproduzindo hierarquias, distinções simbólicas e modos específicos de legitimar o saber musical.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mestre de ofício, detentor do conhecimento, o que reforça uma relação vertical, linear e individualista com o estudante. O poder de decisão sobre o desenvolvimento musical, o repertório e a avaliação permanece centralizado nas mãos do docente, o que limita a autonomia do aluno e restringe o potencial de construção coletiva do conhecimento (Pereira, 2013). Essa configuração tende a impedir o surgimento de práticas pedagógicas horizontais e colaborativas.

Ao oficializar a música erudita ocidental como o conhecimento oficial, universal e legítimo, marginalizam-se práticas musicais populares, étnicas e cotidianas. Essa lógica reforça desigualdades simbólicas e culturais, distanciando a escola da realidade social dos alunos. Ao desconhecer as experiências musicais diversas que compõem o repertório dos estudantes, o ensino exerce uma forma de violência simbólica que acaba desqualificando os saberes que não pertencem à cultura erudita imposta (Marino; Diniz-Pereira, 2021; Penna; Sobreira, 2020).

Em relação à representação musical, a sala de aula é frequentemente marcada pela representação da partitura e pela ênfase no virtuosismo técnico, em detrimento da escuta, da improvisação e da criação. A ideia do talento inato sustenta uma lógica meritocrática que privilegia poucos e desmotiva muitos, enquanto a fragmentação entre teoria e prática dificulta a compreensão integrada do fenômeno musical (Pereira, 2013). A consequência é que, nesse modelo de ensino, reforçam-se padrões excludentes que podem reduzir a experiência musical à técnica e ao desempenho individual.

Por fim, compreender o *habitus conservatorial* como essencial para repensar a identidade e a prática docente em música. Reconhecer que essas dinâmicas são construções sócio-históricas, e não verdades naturais, permite desnaturalizar o senso comum e abrir caminhos para pedagogias mais críticas e dialógicas. Trata-se de um movimento de autocrítica que desafia as práticas já estabelecidas, possibilitando novas formas de ensinar e aprender música baseadas na diversidade, na troca de saberes e na valorização das experiências singulares de cada aluno.

2.2 O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): Origens, Princípios e Aplicações

Assim, é necessário pensar que as práticas de ensino-aprendizagem em instituições de ensino de música precisam atender a todos, independentemente de qualquer diferença. Nesse sentido, ao considerar as especificidades e a diversidade dos estudantes, é fundamental que os currículos, metodologias e avaliações sejam flexíveis, contemplando diferentes formas de acesso, participação e expressão musical, de modo que nenhuma limitação individual sirva de obstáculo à vivência e ao desenvolvimento na música. Tal abordagem requer, ainda, o reconhecimento das trajetórias culturais, das experiências prévias e dos distintos interesses dos alunos, promovendo um ambiente em que a pluralidade de talentos e aprendizados enriqueça o processo formativo e fortaleça o compromisso com uma educação musical democrática e inclusiva.

A partir dos anos 1990, a perspectiva de uma educação inclusiva passou a fazer parte do discurso educacional. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) defende que, em uma escola regular, todas as crianças devem ser educadas, independentemente de qualquer condição (física, intelectual, social, emocional, linguística, etc.). A Declaração de Incheon (Unesco, 2015) mantém esta perspectiva, ao passo que destaca como meta a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade, que possa promover oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Assim, a educação inclusiva não se destina apenas a pessoas com necessidades especiais ou algum tipo de deficiência, mas principalmente a todos que, por qualquer motivo, estejam afastados das oportunidades de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Isso inclui indivíduos em situação de vulnerabilidade, seja por questões econômicas, sociais ou de saúde que prejudiquem seu desempenho escolar, bem como aqueles que não conseguem se adaptar às dinâmicas de determinadas instituições de ensino devido a fatores intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticos. Anote-se que “as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (Bacich; Moran, 2018).

Nunes e Madureira (2015) afirmam que este processo envolve estabelecer a inclusão como um processo de identificar e eliminar barreiras, inclusive daqueles em risco de marginalização ou baixo rendimento, ao mesmo tempo, considerando a inclusão também como um resultado que assegura a presença, a participação e o sucesso de todos. Tais perspectivas

envolvem transformar a escola em um espaço eficaz para responder à diversidade e às diferenças individuais.

Na mesma direção, Souza (2015) indica que práticas inclusivas em sala de aula envolvem: planejamento dinâmico e flexível, a utilização de apoios e materiais diversificados, a organização do espaço físico e dinâmico da sala de aula, múltiplas estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Assim, a perspectiva é que a escola seja organizada para incentivar o trabalho em equipe, proporcionando ao professor condições para criar estratégias e situações variadas, criativas e motivadoras, promovendo assim o aprendizado de todos os alunos. Afinal, cada necessidade de aprendizagem é única e, por isso, deve sempre ser vista como especial (Damasio; Souza, 2019; Souza, 2015).

O conceito de *desenho universal* teve sua origem na arquitetura, estabelecendo-se como um princípio que visa garantir a acessibilidade de todas as pessoas a qualquer ambiente, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Essa abordagem valorizou, desde o início, a eliminação de barreiras físicas e a promoção de espaços construídos para todos. A transposição desse princípio para a área da educação se deu com o objetivo de assegurar a todos o acesso à aprendizagem. O desenho universal na educação busca promover justiça social ao facilitar a inclusão de todos os estudantes no currículo escolar e na vida acadêmica, respeitando e contemplando as diferentes necessidades e contextos dos alunos.

A perspectiva do DUA procura um olhar ampliado sobre os processos educativos no intuito de reduzir as barreiras que comprometam o ensino-aprendizagem. “Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (Nunes; Madureira, 2015, p. 32).

O DUA fundamenta-se em descobertas neurocientíficas sobre o funcionamento cerebral durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem identifica que três redes neurológicas principais, presentes no córtex cerebral, exercem papel central na maneira como aprendemos (Deambrosi; Motz; Eliseo, 2020; Meyer; Rose; Gordon, 2022). A compreensão dessas redes é fundamental para criar práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas, visando contemplar as diferentes formas de acesso, participação e expressão dos estudantes.

A primeira é a Rede de Reconhecimento (*Recognition Network*), que é responsável por captar e atribuir significado ao que é percebido pelos estudantes. Essa rede permite identificar e compreender informações, ideias e conceitos, sendo essencial para o processo de aquisição de novos conhecimentos. Dentro do DUA, enfatiza-se a importância de representar conteúdos e informações de múltiplas formas, de modo a garantir que todos possam ter acesso

ao aprendizado, independentemente de suas particularidades (Elizondo, 2019; Meyer; Rose; Gordon, 2022).

A segunda, a Rede Estratégica (*Strategic Network*), está relacionada à geração, gestão e execução de padrões mentais e motores. Ela compreende o planejamento, a execução e o monitoramento de ações e habilidades. No contexto educacional, essa rede está envolvida nas diferentes maneiras oferecidas aos alunos para expressar o que aprenderam, mostrando a necessidade de múltiplas formas de ação e expressão no processo formativo (Elizondo, 2019; Meyer; Rose; Gordon, 2022).

Por fim, a Rede Afetiva (*Affective Network*) atua no campo da motivação, avaliando e atribuindo significado emocional às experiências de aprendizagem. É essa rede que impulsiona o interesse e o engajamento dos alunos, mostrando que o envolvimento emocional é essencial para que o aprendizado se torne significativo. O DUA valoriza estratégias que considerem os diferentes fatores que motivam e estimulam cada estudante, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e sensível às individualidades (Elizondo, 2019; Meyer; Rose; Gordon, 2022).

A partir dessas redes, o DUA se baseia em três princípios: 1) Proporcionar múltiplos meios de envolvimento; 2) Proporcionar múltiplos meios de representação; 3) Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. O primeiro princípio está alicerçado na importância da motivação no processo de ensino. Evidentemente, os alunos se diferem nos interesses e nas formas de se envolver e motivar no aprendizado. Apesar de não haver uma receita que permita motivar alunos, independentemente do contexto, a utilização de múltiplas formas garante uma ampliação na motivação geral. O segundo princípio visa garantir que a informação, o conhecimento ou a atividade sejam acessados por todos, de forma que o aprendizado se estabeleça eficazmente. Inclui que os múltiplos meios de representação se estabeleçam por meio da visão, da audição e do tato. O terceiro princípio parte da perspectiva de que os estudantes se diferem na forma de participar de situações de aprendizagem, seja pela fala, pela escrita ou pelo corpo. O processo de avaliação do aprendizado, portanto, passa por estabelecer a oportunidade de todos demonstrarem, de forma eficaz, o que conseguiram aprender (Cast, 2018).

Figura 1 – Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0



Fonte: https://udlguidelines.cast.org

De acordo com Deambrosi, Motz e Eliseo (2020), para que o ensino e a aprendizagem sejam bem-sucedidos, é essencial que as três redes neurológicas (rede de reconhecimento, rede estratégica e rede afetiva) sejam ativadas simultaneamente durante o processo educativo. Os três princípios fundamentais do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão, e múltiplos meios de engajamento) estão diretamente relacionados e fundamentados nessas três redes neurológicas. Múltiplos meios de representação garantem diferentes formas de acesso ao conteúdo (ligado à rede de reconhecimento), múltiplos meios de ação e expressão permitem que os alunos demonstrem seu aprendizado de variadas maneiras (relacionado à rede estratégica), e múltiplos meios de engajamento promovem a motivação e o envolvimento dos estudantes (associado à rede afetiva).

Um dos pilares fundamentais do DUA é a perspectiva da neurodiversidade, que compreende que cada cérebro humano possui pontos fortes e fracos distintos. Essa visão destaca que as diferenças neurológicas não são deficiências, mas sim variações naturais do desenvolvimento humano, o que implica em diferentes modos de aprender e interagir com o conhecimento (Levey, 2023).

Pesquisas no campo da ciência da aprendizagem comprovam que os processos de aprendizagem são influenciados pelas habilidades e experiências prévias de cada estudante. Além disso, estudos demonstram que os padrões de atividade cerebral variam de indivíduo para indivíduo, mesmo quando todos realizam exatamente a mesma tarefa (Levey, 2023). Esses achados reforçam a necessidade de abordagens flexíveis e personalizadas no ensino. Deste modo, considerar os alunos a partir de suas habilidades e preferências individuais é avaliado como uma das melhores práticas pedagógicas para favorecer o rendimento acadêmico (Carrie *et al.*, 2019).

Uma questão que pode surgir é como o DUA dialoga com outras teorias educacionais e cognitivas. Conforme destaca Elizondo (2019), o DUA não é um conceito isolado, mas pode ser compreendido como uma estrutura que interliga e incorpora diversas ideias da área educacional que defendem o rompimento com o ensino tradicional.

Reconhecer que os alunos percebem informações por diferentes canais (visuais, auditivos e táteis) exige que o ensino considere essas particularidades. O DUA recomenda abordagens multissensoriais para ampliar a participação e minimizar barreiras de aprendizagem. Diversificar os meios de apresentação de conteúdo garante oportunidades reais de compreensão a todos. Na prática, isso se traduz em apresentar materiais didáticos por diversos formatos, como texto, áudio, recursos visuais, recitações, seminários e debates (Elizondo, 2019; Farinazzo Martins *et al.*, 2019; Freeman, 2013; Junruang; Kanjug, 2020; Levey, 2023).

Além disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) dialoga com o construtivismo vygotskyano ao enfatizar o papel do engajamento social e do *scaffolding* (andaime ou apoio mediado) como elementos essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Baseado em três redes neurológicas centrais (Reconhecimento, Estratégica e Afetiva), o DUA converge com Vygotsky ao reconhecer que múltiplos fatores cognitivos, emocionais e contextuais são necessários para uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Elizondo (2019) relaciona essas redes à visão de aprendizagem como processo ativo e mediado, aproximando-a à visão de aprendizagem de Vygotsky, isto é, da ideia de que aprender envolve reconhecimento do conteúdo, engajamento na tarefa e uso de estratégias para processar a informação. A teoria do construtivismo social de Vygotsky (2000) é um importante fundamento para o planejamento de ambientes de aprendizagem, pois parte do princípio de que estudantes com menos conhecimento ou menos habilidades precisam de ajuda mediada para se desenvolver, especialmente por meio da interação com pares mais experientes e com o professor. Nessa perspectiva, o *scaffolding* é compreendido como elemento fundamental para

o avanço dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, o espaço entre aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho e aquilo que ele pode realizar com apoio, onde se concentram as maiores possibilidades de crescimento.

No mesmo sentido, Illeris (2013) defende que existem dois processos básicos que se apresentam integrados no desenvolvimento da aprendizagem. Um está relacionado às interações entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, que corresponde a um processo externo. O outro é um processo psicológico interno de elaboração e aquisição de conhecimentos e habilidades. Aliam-se a esses processos três dimensões: a primeira refere-se àquilo aprendido como conhecimentos, habilidades, opiniões, *insights*, significados, posturas, valores etc. A segunda refere-se à dimensão do incentivo, que se constitui como a energia mental necessária para o processo de aprendizagem, como sentimentos, emoções, motivação e volição. E, por fim, a dimensão da interação, que está relacionada aos impulsos que iniciam o processo de aprendizagem, como percepção, transmissão, imitação, atividade e participação.

Figura 2 – Integração entre Conteúdo, Incentivo e Interação no Processo de Aprendizagem



Fonte: Illeris, 2013, p. 19.

Neste sentido, em um processo de aprendizagem desenvolvido em ambiente escolar, é preciso considerar, além da dinâmica dos processos de aquisição de conhecimento (dinâmica entre aquilo que é ensinado e a retomada de conhecimentos já aprendidos), a mobilização mental do estudante para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Assim, a questão do incentivo torna-se elemento importante, aliada a aspectos que dependem fundamentalmente do processo de interação entre o indivíduo e o ambiente social, cultural e material (Illeris, 2013).

É nesta perspectiva de compreensão da aprendizagem que o DUA tem desempenhado um papel central no redesenho de currículos, materiais didáticos e avaliações em diferentes níveis de ensino, com o objetivo de garantir o acesso ao conteúdo e o sucesso acadêmico para todos os estudantes. Ele busca atender às necessidades de alunos que apresentam dificuldades, sejam elas evidentes ou ainda não identificadas, minimizando barreiras para estudantes com diferentes habilidades, histórias de vida, experiências e idiomas (Levey, 2023).

Além disso, o DUA tem sido incorporado em modelos de design para ambientes de aprendizagem imersivos, como o modelo MILES-D, voltado especificamente para alunos com deficiência. Nesses casos, os princípios do DUA são combinados às características das tecnologias imersivas para potencializar as oportunidades de aprendizagem (Delimitros *et al.*, 2022). Martins *et al.* (2019) encontram na DUA caminhos para beneficiar também pessoas idosas. Em seu trabalho, eles apresentam recomendações para criação de material acessível a essa população, baseadas na DUA e nas diretrizes da W3C[2] (*World Wide Web Consortium*). Em áreas como STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), Levey (2023) argumenta que a inclusão do DUA é fundamental para atrair e garantir o sucesso de estudantes com deficiência, promovendo, assim, a equidade nos programas dessas áreas do conhecimento.

O DUA é reconhecido como elemento fundamental no design instrucional, principalmente em ambientes digitais e tecnológicos. No que diz respeito às tecnologias assistivas, destaca-se a ênfase do DUA na necessidade de tornar a informação acessível por meio de diferentes formatos e ferramentas, como computadores, tablets (por exemplo, iPads), vídeos, organizadores gráficos e *softwares* educativos (Levey, 2023).

No desenvolvimento de e-books e Recursos Educacionais Abertos (REA), o DUA é adotado como base conceitual e filosófica para a construção de modelos de ensino-aprendizagem inclusivos e para a criação de materiais de curso acessíveis. Há iniciativas dedicadas à cocriação e avaliação de REA que sejam, ao mesmo tempo, inclusivos e acessíveis a todos os perfis de alunos (Deambrosi; Motz; Eliseo, 2020). Outro exemplo prático é o uso de múltiplas mídias em cursos de tecnologia, onde vídeos, simulações e avaliações são implementados conforme o princípio dos Múltiplos Meios de Representação do DUA. Essa estratégia busca incorporar diferentes tipos de mídia para atender às necessidades de variados perfis de estudantes (Carrie *et al.*, 2019).

[2] O W3C (World Wide Web Consortium) estabelece as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG), a fim de garantir que sites, ferramentas e tecnologias sejam acessíveis a pessoas com deficiência.

A adoção do DUA orienta práticas didáticas específicas que promovem flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo disso é a aplicação da avaliação formativa contínua no ensino superior, permitindo o monitoramento constante do progresso dos alunos. De acordo com Levey (2023), a simples estratégia de utilizar relatórios anônimos em que os alunos marcam sobre o que foi “melhor aprendido” e “menos aprendido” auxilia na identificação de áreas que demandam explicação adicional, tornando o processo avaliativo mais dinâmico e personalizado.

No tocante à flexibilidade na expressão, por exemplo, Levey (2023) cita que, em aulas de pós-graduação, a formação de pequenos grupos para discussão do material e a designação de um porta-voz são práticas que ajudam a reduzir a ansiedade de se expressar em público. Outra estratégia consiste em permitir que os alunos criem e utilizem cartões de anotações em avaliações, incentivando-os a refletir sobre os aspectos essenciais do conteúdo estudado.

Finalmente, no que diz respeito ao engajamento, o DUA tem sido empregado para criar oportunidades de aprendizagem mais interessantes e significativas, levando em consideração as experiências, culturas e interesses dos estudantes, o que contribui para aumentar a motivação e o envolvimento de todos no processo educativo (Levey, 2023).

Pesquisas empíricas e revisões sistemáticas revelam que o DUA é altamente eficaz para promover engajamento, satisfação e melhor desempenho entre estudantes. Estudos e meta-análises trazem evidências detalhadas sobre os benefícios dessa abordagem em diferentes contextos educacionais. Uma análise de conteúdo de 17 artigos revisados por pares, publicados entre 2012 e 2015, demonstrou que os estudantes apresentam alta satisfação, atitudes positivas e elevado engajamento ao serem expostos a aulas baseadas em DUA, além de destacar a redução de barreiras para estudantes com ou sem deficiência (Al-Azawei; Serenelli; Lundqvist, 2016). Outro estudo, envolvendo 18 artigos entre 2013 e 2016, identificou que a implementação do DUA colaborou para a diminuição do estresse, aumento da confiança e melhoria das relações entre professores e alunos (Capp, 2017).

A pesquisa de Seok, DaCosta e Hodges (2018) apresenta uma revisão sistemática de 17 estudos empíricos sobre a implementação do DUA no ensino superior, mostrando que, em 15 deles, as intervenções baseadas em DUA produziram resultados considerados eficazes em termos de participação, avaliação de cursos, desempenho acadêmico e percepção de aprendizagem de estudantes com e sem deficiência. Os autores destacam que cursos planejados com múltiplos meios de representação, expressão e engajamento aumentaram o acesso aos materiais, reduziram a necessidade de adaptações individuais e favoreceram maior autonomia,

flexibilidade e redução de estresse para estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

Em projetos realizados em escolas de ensino fundamental e médio, especialmente entre os alunos do sexto ao oitavo ano, observou-se que o engajamento acadêmico, afetivo e cognitivo foi significativamente superior nas instituições que adotaram o DUA, em relação às escolas de controle. A pesquisa de Al-Azawei, Parslow e Lundqvist (2017) investigou, em uma universidade pública iraquiana, como a aplicação sistemática dos princípios do DUA impacta a utilidade percebida, a satisfação e a intenção de uso de ambientes de e-*learning*. Os resultados mostraram que os princípios de DUA (especialmente múltiplos meios de ação/expressão e de engajamento) explicaram porções substanciais da variância da satisfação e da intenção comportamental de usar o e-learning. Esses achados reforçam a relevância do DUA como estrutura pedagógica para tornar currículos *online* mais flexíveis, acessíveis e responsivos às diferenças individuais, ao mesmo tempo em que favorecem a adoção e aceitação duradoura das tecnologias educacionais em contextos de infraestrutura limitada, como o iraquiano.

Outro estudo realizado entre 2018 e 2019, realizado por Shimojo, Teruya e Soland (2020), em um colégio japonês, implementou o DUA com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de inglês, evidenciando a importância desse referencial para promover aprendizagem inclusiva e atender estilos de aprendizagem diversos, incluindo estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais. Os resultados do questionário aplicado a 72 estudantes indicaram alta aceitação das aulas, com 100% de respostas positivas em itens como satisfação geral, compreensão das aulas, adequação de ritmo/dificuldade e legibilidade de materiais, sugerindo que o DUA com TIC favorece tanto a acessibilidade quanto a qualidade da experiência pedagógica para todos.

A pesquisa desenvolvida por Housh *et al.* (2020) analisa, de forma qualitativa, como avaliações digitais em ciências integram os princípios do DUA. O estudo examina em que medida essas avaliações são planejadas para serem acessíveis e inclusivas, considerando a diversidade dos estudantes. Os autores destacam a importância de adotar práticas que envolvam múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, promovendo a equidade ao contemplar diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. A pesquisa evidencia que, ao incorporar princípios do DUA desde a etapa de concepção das avaliações, é possível ampliar o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos no contexto das ciências.

No campo da formação de educadores, o estudo de Davies, Schelly e Spooner (2012) avaliou o impacto de um treinamento voltado para o DUA entre docentes universitários. Utilizando um delineamento com grupo de controle, os autores analisaram a percepção dos

alunos em relação às práticas pedagógicas após a intervenção. Os resultados indicaram que o treinamento em DUA promoveu melhorias significativas na apresentação do conteúdo em múltiplos formatos, clareza organizacional das aulas, acessibilidade dos materiais didáticos e no uso de tecnologias educacionais, além de favorecer práticas de engajamento e *feedback* mais inclusivas. Embora ambos os grupos de professores tenham apresentado avanços no decorrer do semestre, os maiores ganhos em aspectos ligados à inclusão foram observados entre os docentes que participaram da formação em DUA. O estudo conclui que intervenções formativas breves, baseadas nos princípios do DUA, são eficazes para incentivar práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino superior e recomenda a ampliação deste tipo de iniciativa para promover ambientes educativos mais acessíveis e equitativos.

É interessante notar que a DUA é uma estrutura projetada para beneficiar todos os alunos e não somente aqueles com deficiência ou com necessidades específicas. Ou seja, apesar de serem necessárias para alguns, o arcabouço é bom para todos os alunos (Deambrosi; Motz; Eliseo, 2020). Como destaca Levey (2023), ao reconhecer a variabilidade do aprendizado, o objetivo se concentra em preparar as aulas com antecedência para esta diversidade, ao invés de ajustar quando as dificuldades surgirem.

2.3 Formação Musical Inclusiva e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

A partir desta apresentação do DUA, surgem algumas questões importantes. O que o DUA pode contribuir com a formação em música, principalmente em contextos específicos como os CEM de Minas Gerais? Além disso, o que a DUA pode acrescentar como elemento novo à área da educação musical? Nesta seção, busca-se responder a essas questões a partir de uma interlocução com propostas reconhecidas de educadores musicais.

É importante notar que a maioria dos educadores musicais analisados aqui rejeitava explicitamente uma formação musical meramente transmissiva e convencional. Todos reconheciam, em algum grau, que múltiplas formas de vivências com a música (composição, execução, escuta, movimento e improvisação) são elementos fundamentais no desenvolvimento musical. Essa pluralidade implicitamente dialoga com os princípios da DUA.

No início do século XX, alguns educadores musicais se aproximaram da ideia de uma educação que buscasse aperfeiçoar as qualidades e as sensibilidades humanas por meio da arte. Isso deu origem aos chamados “métodos ativos”, que buscavam superar o modelo mestre-aprendiz e superar o foco na individualização e no virtuosismo instrumental. Eles investiam na utilização do corpo, na exploração da voz, na escuta musical, na relação entre som e natureza

humana, na participação da família, na exploração das músicas folclóricas, na criatividade, na movimentação e na improvisação (Fonterrada, 2008).

A proposta de Dalcroze (1865-1950), por exemplo, está constituída em um trabalho sistemático de educação musical com foco no movimento corporal e na habilidade de escuta ativa. O sistema denominado "a rítmica" consiste no trabalho dos elementos da música através do movimento corporal. A proposta chamou a atenção do meio artístico, principalmente de dançarinos e dramaturgos que se sentiram contemplados por esta interação espaço-tempo-energia (Fonterrada, 2008; Mariani, 2012). O método de Dalcroze evidencia uma convergência com o princípio de ação e expressão do DUA ao incentivar que os alunos expressem conceitos musicais por meio do movimento corporal, em sintonia com estímulos auditivos e rítmicos. Essa abordagem reconhece que a aprendizagem musical não se limita aos métodos verbais ou notacionais tradicionais, oferecendo alternativas para que os estudantes possam demonstrar compreensão musical de diferentes maneiras.

Para Gramani (1930-1995), o ensino de música preocupa-se muito com os conteúdos a serem aprendidos e pouco com os sujeitos imbuídos neste processo. Buscando a realização musical do ritmo e o afloramento da sensibilidade, sua proposta se baseia em exercícios envolvendo a voz, a percussão corporal e a regência. Estes exercícios não são construídos como um fim em si, mas como um elemento para desenvolver a disciplina interior, a flexibilidade, a adaptação e a associação de novos conhecimentos (Gramani; Cunha, 2016). De modo semelhante, Gramani propõe múltiplas formas de corporizar o ritmo, utilizando mãos, pés, voz e instrumentos, o que reforça a ideia de que o ritmo pode ser internalizado e demonstrado por diversas formas de ação e expressão, dialogando com o DUA.

Zoltán Kodály (1882-1967), por sua vez, acredita que a música deve pertencer a todos, sendo parte integrante da cultura humana e, portanto, deve ser oferecida regularmente nas escolas. A ideia é proporcionar que o pensamento e a prática musical possam se tornar parte integrante da vida social. Para isso, sua proposta utiliza a voz como ponto de partida para musicalização, possibilitando a inclusão de mais participantes, independentemente do poder aquisitivo. O material de trabalhos está fundamentado em canções e jogos infantis cantados na língua materna, melodias folclóricas nacionais de temas derivados do repertório erudito ocidental (Fonterrada, 2008; Silva, 2012). Kodály, ao destacar o canto como ferramenta principal, aponta o corpo vocal como instrumento universal, acessível a todos os estudantes, ressaltando também as diversas formas de expressão. Além disso, as diferentes formas de codificação do sistema musical propostas por Kodály, como o Dó móvel, a Monossolfa e a

silabação, exemplificam o alinhamento com o princípio da representação do DUA, ao oferecer múltiplas possibilidades para representar e expressar conceitos musicais.

Carl Orff (1895-1982) possui uma abordagem que propõe o trabalho com as linguagens artísticas calcadas no ritmo, no movimento e na improvisação. O essencial da proposta é trabalhar com os elementos básicos da música, a fim de oferecer oportunidades aos estudantes de vivências significativas para o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Na prática, a música é cantada, dançada e tocada pela criança, de forma que os elementos sejam entendidos e abordados conjuntamente. Aliado a isso, a improvisação desempenha função fundamental, ao permitir à criança desenvolver sua própria música (Fonterrada, 2008; Bona, 2012). Assim, o método Orff também converge com o princípio de ação e expressão, ao integrar movimento corporal, percussão e linguagem, e reconhecer que a expressão musical pode emergir por múltiplos caminhos.

Schafer (1933-2010) contribui significativamente nesse aspecto ao considerar que qualquer coisa que soe pode ser música, e que a intencionalidade é o que define a musicalidade. Ao valorizar e representar sons ambientais, corporais e de objetos do cotidiano, o educador musical rejeita a ideia de uma única forma de representação musical, ampliando as possibilidades de compreensão e expressão dos alunos (Fonterrada, 2012). Neste sentido, pode-se fazer um paralelo com o princípio do DUA que envolve múltiplas formas de representação.

Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), compositor alemão, radicado no Brasil, entende que a música contribui para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade. Deste modo, ele acreditava que as vivências das dimensões estéticas são um direito de todos, e que as experiências musicais na escola estão ligadas às transformações da sociedade em um mundo novo que ele sonhava viver e compartilhar. Sua prática pedagógica se baseava em fazer música com os alunos, ao invés de ensinar aquilo que eles podem aprender nos livros ou resolver sozinhos. Ao mesmo tempo em que se faz música em conjunto, tem-se a oportunidade de discutir, refletir e questionar. Sem fórmulas, sua proposta se baseia em ensinar aquilo que o aluno quer saber (Brito, 2016).

As contribuições de Hans-Joachim Koellreutter apresentam consonância significativa com os três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O currículo aberto, por ele proposto, reconhece, ainda que implicitamente, a necessidade de múltiplas representações para garantir o acesso ao conteúdo por parte de estudantes diversos. Sua rejeição de métodos padronizados, em prol da abordagem “ensinar o que o aluno quer aprender”, demonstra alinhamento aos princípios de múltiplas formas de engajamento e ação/expressão. A afirmação de Koellreutter – “A melhor hora para apresentar um conceito é

aquela em que o aluno quer saber" – exemplifica a conexão com o princípio do DUA voltado aos múltiplos motivadores de engajamento. Ademais, o princípio de ação e expressão se destaca em sua pedagogia, uma vez que Koellreutter enfatizava recursos didáticos como participação ativa, criação, debate, elaboração de hipóteses, análise crítica e questionamento, reconhecendo a necessidade de diferentes estratégias para que os alunos expressem a aprendizagem.

A proposta de Ciavatta (1969-) possui quatro pilares: o corpo, a representação, o grupo e a cultura. Seu método "O Passo" está alicerçado no estudo individual da técnica, na realização dos exercícios em grupo, na prática de conjunto com instrumentos de percussão musical e no canto para aprofundar o universo melódico e harmônico (Ciavatta; Santos, 2016). A aderência ao método, desenvolvido por Lucas Ciavatta, fundamenta-se na operacionalização do princípio de representação múltipla por meio de diferentes notações (corporal, gráfica e oral), além de múltiplos referenciais culturais. O princípio da ação e expressão é evidenciado na medida em que "o Passo" reconhece que a compreensão musical dos alunos pode se manifestar por meio do corpo, da imaginação, da participação social e da criação cultural, indo além da simples execução instrumental ou leitura notacional. O engajamento é promovido pela conexão com a cultura popular brasileira, valorização da experiência do aluno e estruturação coletiva do grupo como fator motivador. Ademais, o método valoriza o desenvolvimento da autonomia, incentivando o estudante a identificar oportunidades e atuar criativamente diante delas.

Além disso, tem-se a proposta pedagógica de Keith Swanwick (1931-), que não se apresenta como um currículo prescritivo, fechado ou linear, mas como uma visão filosófica e estruturante da educação musical. Seu foco está em promover o desenvolvimento artístico e a compreensão consistente da música, integrando prática, reflexão e criação como dimensões indissociáveis da experiência musical. Essa proposta se sustenta em dois pilares fundamentais: o Modelo C(L)A(S)P e a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1979, 2003).

O modelo compreensivo da experiência musical — C(L)A(S)P — foi desenvolvido por Swanwick para expressar que o aprendizado musical deve se fundamentar no fazer e no pensar música de forma integrada. Ele se apoia em três parâmetros centrais: 1) Composição (C): consiste em criar, inventar e improvisar sons, estimulando o aluno a tomar decisões expressivas e organizar criativamente o material sonoro; 2) Apreciação (A): refere-se à escuta atenta e reflexiva, na qual o estudante se envolve com o significado da música e amplia seu repertório perceptivo e estético; 3) Execução ou performance (P): abrange o ato de interpretar, cantar ou tocar, com ênfase na expressividade e na comunicação musical, e não apenas na precisão técnica (Swanwick, 1979, 2003).

Esses três parâmetros são sustentados por dois elementos periféricos, que servem como apoio: Estudos acadêmicos (*literature studies*) (L): incluem história, teoria e musicologia, oferecendo bases conceituais e culturais para compreender o contexto da música; Aquisição de habilidades (Skill Acquisition) (S): corresponde ao domínio técnico necessário para executar a música, entendido como meio para a expressão artística, e não como um fim em si mesmo.

O segundo pilar da proposta de Swanwick é a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, que descreve o aprendizado musical como um processo cumulativo, cíclico e oscilatório. O caminho do estudante se desenvolve por quatro camadas qualitativas de compreensão, cada uma mais complexa e integrada que a anterior: 1) Materiais: etapa inicial de experimentação sensorial e manipulação dos sons; 2) Expressão: momento de descoberta do caráter expressivo e pessoal da música, articulado às convenções culturais; 3) Forma: fase em que o aprendiz reconhece relações estruturais no discurso musical (repetições, contrastes e variações) e 4) Valor: culminância do processo, caracterizada pelo engajamento simbólico, pela reflexão estética e crítica sobre a música e suas funções sociais. Em cada uma dessas camadas, há uma oscilação entre dois polos do aprendizado: a assimilação, que envolve a intuição e a visão pessoal de mundo do aluno, e a acomodação, que requer adaptação às convenções e regras musicais exteriores. Essa interação garante que o crescimento musical seja tanto individual e criativo quanto culturalmente situado, consolidando uma educação musical significativa (Swanwick, 2003).

Enquanto Swanwick concentra-se especificamente no ensino de música, o DUA abrange o campo educacional de forma mais ampla. Mesmo assim, ambos compartilham uma perspectiva pedagógica centrada na flexibilidade, na valorização das diferenças individuais e na rejeição a modelos rígidos e tradicionais de ensino. No DUA, reconhece-se que os alunos devem dispor de várias maneiras de demonstrar o que sabem, evitando a limitação a um único tipo de resposta ou produto. Essa ideia encontra um paralelo no modelo C(L)A(S)P, que considera a compreensão musical como algo multidimensional. Para o autor, o conhecimento musical não se expressa apenas pela execução instrumental, que frequentemente é o foco no ensino tradicional, mas também pela composição, pela improvisação e pela apreciação.

Outro ponto de convergência está no papel do engajamento. No DUA, o envolvimento do estudante com o conteúdo é o motor da aprendizagem, pois é preciso que o saber faça sentido para o sujeito. Swanwick compartilha dessa visão ao propor que o ensino musical considere o discurso musical dos alunos e valorize seu prazer e imaginação. Em sua Teoria Espiral, o autor salienta a importância da dimensão intuitiva e estética, reconhecendo que o aprendizado não pode reduzir-se à memorização de elementos isolados. Assim, o

engajamento se constrói a partir do encontro entre o conhecimento musical formal e a experiência afetiva do aluno.

Além disso, enquanto o DUA reconhece a diversidade de caminhos e ritmos na aprendizagem, afastando-se da ideia de um percurso único, Swanwick propõe uma estrutura espiralada e recursiva, em oposição à linearidade tradicional. Na espiral, o desenvolvimento musical não segue uma sequência rígida ou atrelada à idade. A cada novo contato com a música, o aluno revisita as dimensões de Materiais, Expressão, Forma e Valor, desenvolvendo gradualmente sua compreensão. Essa característica do modelo acaba contribuindo para acomodar com naturalidade as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, respeitar os tempos próprios de cada aprendiz.

Assim, tanto o DUA quanto Swanwick podem ser entendidos como propostas que partilham um compromisso com uma formação inclusiva. Enquanto o DUA busca que todo currículo seja desenhado de forma acessível, eliminando barreiras físicas, cognitivas ou culturais, Swanwick busca o rompimento com a tradição conservatorial voltada à formação do virtuose, defendendo uma educação musical universal. Para ele, o objetivo maior é ampliar a sensibilidade estética e a cultura musical de todos, reconhecendo o valor das produções simples e das manifestações intuitivas como expressões legítimas de inteligência musical.

Os autores analisados reconhecem, portanto, a pluralidade de caminhos e práticas possíveis na formação musical, o que implica repensar as metodologias tradicionais para garantir que contemplem as diversas necessidades dos alunos, sejam elas sociais, emocionais, cognitivas, motoras ou sensoriais. A seguir, apresentam-se estudos que analisaram a aplicabilidade do DUA no contexto da educação musical.

No estudo de Anderson e Benson (2025), o DUA atua como uma estrutura central para identificar e diminuir as barreiras que professores generalistas (em formação em escolas de currículo britânico nos Emirados Árabes Unidos) enfrentam ao tentar integrar a música em suas aulas. Os autores mapearam os desafios, como a ansiedade de desempenho e a percepção de falta de conhecimento, a partir dos princípios de engajamento, representação e ação/expressão do DUA. Em seguida, eles desenvolveram recursos musicais estruturados em cinco etapas, que fornecem múltiplos pontos de acesso e caminhos de participação. O estudo mostra que o DUA é útil tanto como lente analítica para identificar barreiras quanto como ferramenta de desenvolvimento de recursos concretos para formação docente em música.

A pesquisa de Sever, Dağhan e Böke (2024), por sua vez, utiliza o DUA como um referencial avaliativo para analisar o potencial de acesso à formação musical promovido pelo módulo de música do aplicativo digital *Duolingo*. Os resultados demonstram que a ferramenta

cumpre a maioria das diretrizes do DUA, destacando-se por oferecer fortes opções de interesse e motivação através de exercícios lúdicos que conectam sons, notas e ritmos sem exigir conhecimento musical prévio. Por outro lado, a abordagem do DUA também permitiu revelar lacunas críticas na promoção do acesso pleno, apontando a impossibilidade de personalização do tamanho dos textos, a falta de controle de velocidade das reproduções e a incompatibilidade com teclados alternativos e braille, que ainda impõem barreiras a usuários com deficiências e necessidades específicas de aprendizagem.

No contexto do ensino superior, Quaglia (2015) aplica o DUA como um modelo para reformular o currículo e a pedagogia de teoria musical e percepção, substituindo métodos de ensino inflexíveis por abordagens que antecipam ativamente a variabilidade natural dos alunos, incluindo aqueles com deficiências cognitivas e sensoriais. O texto descreve como aplicar as diretrizes do DUA na fase de planejamento de cursos, na definição de objetivos amplos de aprendizagem, na escolha de estratégias variadas e na remoção de barreiras desnecessárias em tarefas de leitura, escrita, ditado, análise, emulação e improvisação. O autor introduz a ideia de Avaliação com Desenho Universal (UDA), defendendo que a diversidade de opções oferecida durante o ensino também deve estar presente nas formas de demonstrar aprendizagem (provas, projetos, multimídia etc.).

Em outro contexto, o estudo de Blackburn e McGrath (2021) explora o DUA como uma pedagogia importante para reduzir a ansiedade de performance musical e a ansiedade tecnológica em cursos universitários de música *online*. Os autores incorporam os princípios do DUA no design do curso, fornecendo opções de aprendizagem flexíveis, oferecendo autonomia para os alunos escolherem seus próprios espaços e públicos na hora da performance, além de diversificarem as avaliações com reflexões e revisões por pares. Ao invés de forçar o aluno a se adaptar a um molde conservatorial rigoroso, essa perspectiva remove barreiras emocionais e cria um ambiente construtivista equitativo, maximizando as oportunidades de acesso, retenção e sucesso no ensino de música pela internet.

No mesmo sentido, Armes, Harry e Grimsby (2022) apresentam o DUA como um referencial para que os professores de música planejem suas aulas, acolhendo o modelo social, que propõe modificar o ambiente, o currículo e a pedagogia para contemplar diferentes modos corporais e intelectuais de ser. Os autores ilustram esse princípio por meio de exemplos em música geral, coral e instrumental, em que os estudantes podem envolver-se cantando, movendo-se, tocando instrumentos de placas ou percussão e escolhendo diferentes formas de participação no arranjo coletivo. Destacam a importância do ensino inicial por tradição oral, incorporando instrumentos de percussão, notações alternativas e recursos de gravação (DAW’s)

para contemplar diferentes vozes, níveis de conforto e modos de comunicação. No contexto instrumental, eles defendem flexibilizar a instrumentação, as partes, os objetivos e as formas de registro, evidenciando que o DUA se concretiza em escolhas didáticas que multiplicam as formas de engajar-se e demonstrar aprendizagem.

Vários outros estudos poderiam ser referenciados, especialmente aqueles que ressaltam a aplicação do DUA no desenvolvimento da musicalidade em alunos com deficiência (Draper, 2024; Espada-Chavarria *et al.*, 2023; Jing; Kaewbucha, 2025; Pickard, 2021). No presente delineamento, optou-se por enfatizar pesquisas que empregam a estrutura do DUA para analisar o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva macro, em que as diferenças são compreendidas como parte inerente à experiência humana. Esses estudos apresentam uma interlocução direta com a abordagem investigativa adotada nesta pesquisa.

A perspectiva teórica da DUA, assim como os estudos citados, contribuem para pensar uma abordagem em educação musical que entenda a diversidade dos alunos, suas potencialidades e dificuldades. Isto inclui proporcionar uma aula de música que se constitua em uma disponibilidade ampla de abordagens metodológicas de apresentação, interação e avaliação; e, desta forma, possa potencializar a aprendizagem efetiva.

2.4 DUA Como Referência para Avaliar a Formação Musical Inclusiva

A partir dos princípios do DUA, foi possível pensar em um referencial básico de atitudes pedagógicas voltadas a uma formação musical inclusiva. O DUA propõe que ambientes educacionais sejam planejados para atender à diversidade dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Esses princípios servem como norteadores para identificar práticas pedagógicas que realmente promovam a participação e o sucesso de todos, independentemente de suas características individuais, estilos de aprendizagem ou eventuais necessidades específicas. A análise parte do pressuposto de que os processos formativos de inclusão não se limitam apenas ao acesso físico ou à presença dos estudantes, mas envolvem a oferta de múltiplos métodos, recursos e atitudes docentes para garantir que todos tenham oportunidades reais de aprender e se expressar musicalmente.

Apesar dos avanços recentes, o acesso à educação musical gratuita no Brasil sempre foi marcado por barreiras históricas de exclusão e elitização. Durante muito tempo, estudar música era privilégio de poucos, restrito a famílias com maior poder aquisitivo ou inseridas em contextos culturais específicos, enquanto a maioria da população permanecia à margem dessa formação. Os conservatórios, mesmo sendo instituições públicas, carregaram por décadas uma

tradição de seleção baseada em talento considerado inato, repertório eurocêntrico e práticas pedagógicas rígidas, o que reforçou a ideia de que a música não era para todos, mas apenas para os escolhidos de uma elite social e cultural.

Nesse cenário, a estrutura do DUA surge como uma oportunidade concreta de superar esses aspectos históricos, pedagógicos e sociais. Ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA rompe com a lógica excludente e oferece caminhos para democratizar o ensino de música, tornando-o mais acessível, flexível e sensível às diferentes realidades dos estudantes. Dessa forma, o DUA, além de ampliar as possibilidades de participação, também contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, promovem a inclusão e desafiam as barreiras que historicamente limitaram o acesso à educação musical no país.

Neste sentido, a partir daqui, apresenta-se uma proposta de transposição das dimensões da DUA para atitudes pedagógicas para o ensino de música. Apresentam-se três tabelas que serão discutidas e, posteriormente, subsidiarão o processo de investigação.

Tabela 1 – Conversão DUA – Formação Musical Inclusiva – Múltiplos Meios de Engajamento

Múltiplos Meios de Engajamento / Motivação	
Opções para acolher o interesse e a identidade	As aulas de música consideram os interesses e aspirações musicais dos estudantes;
	As aulas incentivam a autonomia no desenvolvimento musical;
	As aulas de música utilizam as tecnologias digitais para motivar os alunos;
	As aulas de música reforçam o valor e a relevância dos conhecimentos adquiridos;
	As aulas de música utilizam estratégias para a minimização de possíveis distrações;
Opções para sustentar o Esforço e Persistência	As aulas de música se organizam de forma a desafiar os alunos;
	As aulas de música possibilitam a interação entre os alunos, professores e outros músicos;
	Os professores fornecem retorno adequado sobre os avanços dos alunos no aprendizado da música;
	A instituição insere os alunos na comunidade de músicos;
Opções para o crescimento emocional	As aulas de música reconhecem as expectativas, crenças e motivações dos alunos;
	As aulas contribuem para que os alunos superem frustrações, bloqueios internos e julgamentos no aprendizado da música;
	As aulas de música fornecem oportunidade para reflexão individual e coletiva.

Fonte: Elaboração do Autor

A Tabela 1, acima, apresenta princípios pedagógicos da DUA (Múltiplos Meios de Engajamento/Motivação) aplicados ao contexto da educação musical inclusiva. Este princípio reconhece que os estudantes possuem diferentes motivações e formas de se envolver com o conteúdo ensinado, representando, portanto, o "porquê" da aprendizagem.

O primeiro bloco da Tabela 1 foca em estratégias que conectam o ensino musical às vivências e aspirações individuais dos alunos. Considera-se essencial que as aulas levem em conta os gostos musicais dos estudantes, incentivem a autonomia nas escolhas e utilizem tecnologias digitais como ferramentas motivacionais. Além disso, destaca a necessidade de reforçar o valor e a relevância dos conhecimentos adquiridos e de minimizar possíveis distrações, que são elementos fundamentais para sustentar o interesse do aprendiz ao longo do tempo.

O segundo bloco da Tabela 1 aborda elementos relacionados à perspectiva de manter os alunos engajados, sustentando o esforço e a persistência ao longo do processo de aprendizagem musical. Os indicadores incluem organizar aulas que desafiem adequadamente os estudantes, possibilitem a interação entre alunos, professores e outros músicos, e fornecer retorno contínuo sobre os avanços. A inserção dos alunos na comunidade de músicos é particularmente relevante, pois a colaboração e o senso de pertencimento aumentam significativamente a motivação para persistir diante de dificuldades.

O terceiro bloco da Tabela 1 contempla aspectos socioemocionais essenciais para a formação musical. Reconhecer as expectativas, crenças e motivações dos alunos, ajudá-los a superar frustrações, bloqueios internos e julgamentos, além de oferecer oportunidades para reflexão individual e coletiva, são elementos centrais. Essa abordagem reflete a compreensão de que o desenvolvimento musical vai além das habilidades técnicas, envolvendo a construção de autoconfiança e regulação emocional.

A articulação desses três tópicos (interesse/identidade, esforço/persistência e crescimento emocional) forma uma base para compreender a importância do engajamento para uma formação inclusiva. Essa perspectiva reconhece que a combinação de estratégias motivacionais, aliada à compreensão das dinâmicas emocionais e cognitivas dos estudantes, integra-se para promover um aprendizado ativo e engajado na música.

Tabela 2 – Conversão DUA – Formação Musical Inclusiva – Múltiplos Meios de Representação

Múltiplos Meios de Representação	
Opções de Percepção	As aulas de música utilizam diferentes formas de apresentação do conteúdo;
	As aulas de música apresentam o conteúdo de forma simples;
	As aulas de música abordam a diversidade cultural e musical brasileira;
Linguagem e Símbolos	As aulas esclarecem sobre símbolos da área da música;
	As aulas esclarecem a estrutura da música;
	Os alunos têm oportunidade de vivenciar a música a partir de representações alternativas;

Opções para construir conhecimento	Nas aulas de música, os estudantes têm a oportunidade de conectar conhecimentos prévios a novos conhecimentos;
	Nas aulas de música, a tecnologia é utilizada para conectar conhecimentos prévios com novos conhecimentos;
	Nas aulas, os estudantes têm a oportunidade de descobrir novas formas de aprender e fazer música;
	Nas aulas de música, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar conhecimento com colegas e professores;
	Nas aulas, os estudantes têm a oportunidade de que os conhecimentos sejam utilizados em novos contextos musicais.

Fonte: Elaboração do Autor

O primeiro bloco, “Opções de Percepção” da Tabela 2, destaca que as aulas precisam oferecer diferentes formas de apresentar o conteúdo, como recursos visuais, sonoros e corporais, e buscam explicá-lo de maneira simples e acessível. Também destaca a necessidade de abordagens que valorizam a diversidade cultural brasileira, o que amplia referências estéticas e favorece o reconhecimento das múltiplas identidades dos estudantes, o que também se conecta com o princípio da motivação.

No segundo bloco, “Linguagem e Símbolos”, a Tabela 2 indica que as aulas precisam esclarecer símbolos próprios da área da música, como notação, cifras e outros códigos, e explicar a estrutura das obras musicais. Além disso, os estudantes têm oportunidade de vivenciar a música por meio de representações alternativas, como gráficos, gestos, cores ou mapas sonoros, o que tem como objetivo reduzir as barreiras para aqueles que têm dificuldades com a notação tradicional.

O terceiro bloco, “Opções para construir conhecimento”, mostra que as práticas pedagógicas procuram articular saberes prévios dos alunos com novos conteúdos musicais. Para isso, destaca-se a utilização de tecnologias digitais como meio de conectar experiências musicais cotidianas com conhecimentos escolares, alinhando-se às orientações do DUA sobre o uso intencional de tecnologia para apoiar a compreensão. Por fim, a indicação sobre a necessidade de construção de conhecimento, como a oportunidade de descobrir novas formas de aprender e fazer música, compartilhar saberes com colegas e professores e aplicar o que se aprende em novos contextos musicais. Essa perspectiva valoriza a aprendizagem colaborativa e se situa na compreensão de que o conhecimento musical é continuamente reconstruído em interação com diferentes pessoas, espaços e práticas culturais.

Tabela 3 – Conversão DUA – Formação Musical Inclusiva – Múltiplos Meios de Ação e Expressão

Múltiplos Meios de Ação e Expressão	
Opções de Interação	As aulas oferecem múltiplos meios para interação com o material musical;
	As aulas de música são organizadas considerando os estilos de aprendizagem dos alunos;
	A instituição oferece recursos tecnológicos para utilização nas aulas de música;
	Tecnologias são utilizadas para apoiar o aprendizado de música;
Opções para Expressão e comunicação	Tecnologias digitais são utilizadas para produção musical;
	Tecnologias digitais são usadas para aprender e apreciar música;
	Tecnologias digitais são utilizadas para colaboração entre alunos, professores e outros músicos;
	Alunos de diferentes níveis de domínio musical podem participar juntos das atividades musicais;
Opções para o desenvolvimento de estratégias	Nas aulas de música, os estudantes aprendem a planejar para atingir as metas de aprendizado;
	Tecnologias digitais apoiam alunos com dificuldade no aprendizado de música;
	Tecnologias ajudam no planejamento, progresso e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na aprendizagem de música;
	Tecnologias digitais são utilizadas para fornecer *feedback* aos alunos sobre seus aprendizados musicais.

Fonte: Elaboração do Autor

No bloco “Opções de Interação”, a Tabela 3 indica que as aulas precisam oferecer múltiplas maneiras de contato com o material musical, como tocar instrumentos, cantar, manipular recursos digitais ou realizar atividades corporais. As atividades necessitam ser organizadas de acordo com os estilos de aprendizagem dos alunos, aceitando que pessoas diferentes aprendem de formas diferentes. Ao mesmo tempo, a instituição trabalha para disponibilizar recursos tecnológicos que apoiam o processo, reforçando a ideia de promover contextos flexíveis e acessíveis de aprendizagem.

Ainda nesse bloco, destaca-se que as tecnologias são utilizadas para apoiar o aprendizado, funcionando como mediadoras entre o estudante e os conteúdos musicais. Isso está alinhado ao DUA, que recomenda a proposição de ferramentas variadas (*softwares*, aplicativos, interfaces táteis, entre outros) para que alunos com diferentes perfis possam agir sobre o conteúdo e experimentar a música de modos diversos.

No bloco “Opções para Expressão e Comunicação”, explicita-se o uso de tecnologias digitais para produção musical, aprendizagem e apreciação, bem como para colaboração entre alunos, professores e outros músicos. Além disso, ressalta que estudantes com diferentes níveis de domínio precisam participar juntos das atividades, o que promove autoria compartilhada e comunicação multimodal, princípios centrais na oferta de múltiplos meios de expressão.

Por fim, no bloco “Opções para o desenvolvimento de estratégias”, os indicadores enfatizam que as aulas precisam ser planejadas com metas de aprendizagem claras, uso de tecnologias para apoiar alunos com dificuldades e para acompanhar progresso e fornecer *feedback*. Essas estratégias dialogam com a ideia de que a ação e a expressão não se limitam ao desempenho imediato, mas envolvem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, como planejar, monitorar e revisar o próprio processo de aprendizagem musical.

Esta construção teórica em que se propõe a conversão de elementos do DUA para a área de formação em música se estabeleceu como um elemento para fundamentação da construção do questionário aplicado para professores e estudantes.

2.5 As Tecnologias Digitais na Música: Mudanças e Implicações na Prática Docente

O desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea impõe a todos a necessidade de adaptar-se para acompanhar as mudanças que estão presentes em várias esferas sociais. No campo educacional, esta perspectiva se amplia, por ser necessário “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica destes novos meios” (Kenski, 2012). O domínio desses processos tecnológicos é importante tanto para a vida cotidiana, quanto para facilitar o processo de aprendizagem. Por parte dos alunos, oferece meios para alcançar conhecimentos em diversos formatos; por parte dos professores, como ferramentas para potencializar a formação dos estudantes (Nunes; Souza, 2023; Oliveira; Souza, 2019; Reis; Souza, 2023).

Sublinha-se que “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (Kenski, 2012). Entre estas tecnologias, destaca-se a digital, que “rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz” (Kenski, 2012).

A tecnologia digital permite o acesso à informação das mais variadas formas, como hipertexto, texto, imagem, vídeo, som, jogos, entre outros. Portanto, muda como se tem acesso ao conhecimento e, deste modo, tem efeitos no trabalho pedagógico das escolas. O elemento da interatividade é presença constante por meio de mensageiros, sites de relacionamento, grupos de discussão e redes sociais.

Kenski (2012) destaca que, no processo educacional, enfrenta-se o desafio da falta de conhecimento e do melhor uso pedagógico por parte dos professores, da inadequação da

tecnologia ao conteúdo e ao propósito de ensino. O desenvolvimento tecnológico constante e a falta de recursos para manutenção, atualização e treinamento de pessoal técnico e pedagógico são questões importantes do uso de tecnologia na educação.

Masetto (2017) argumenta que as tecnologias de informação e comunicação oferecem diversas oportunidades aos usuários e se constituem como ferramentas importantes para alunos e professores. Isso envolve contato com as mais recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo; oportunidade de desenvolver a autoaprendizagem e a interaprendizagem à distância; possibilidade de integrar movimento, luz, som, imagem, filme e vídeo nas interações em sala de aula; contato entre alunos e professores fora do espaço da sala de aula; desenvolvimento da criticidade para escolher o que é verdade e relevante para o próprio desenvolvimento; e incentivo à curiosidade e à colaboração.

Alonso e Souza (2007) assinalam que uso pedagógico do computador no processo de ensino-aprendizagem representa um avanço qualitativo no processo de ensino e aprendizagem, a partir da ideia de que estes recursos tecnológicos são um poderoso facilitador do processo de conhecimento. As autoras salientam que o computador pode "se adaptar às diferentes formas de aprender, aos diferentes níveis de capacidade e interesse intelectual, às diferentes situações de ensino e aprendizagem (tradução nossa)" (Alonso; Souza, 2007, p. 138). Isso contribui para oferecer ao aluno diversas oportunidades de vencer suas dificuldades, tornando os processos pedagógicos mais flexíveis.

Bacich e Moran (2018) destacam que a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é atualmente uma perspectiva de inovação pedagógica, pois permitem a ampliação "[...] de possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades" (Bacich; Moran, 2018).

Assim, o papel do professor em relação à utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois pode proporcionar formas inovadoras de organização do trabalho pedagógico. Como orientador, mediador e facilitador, o professor, de forma ativa, direciona as atividades para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades fundamentais para o contexto de aprendizagem.

> A utilização dos recursos computacionais deve alertar ao docente que, para uma aprendizagem significativa, o aluno deve ser sujeito de sua própria ação, participar ativamente em processo contínuo de colaboração, motivação, reflexão, ganhando autonomia e independência (tradução nossa) (Alonso; Souza, 2007, p. 136).

Crianças, jovens e adultos, através das ferramentas de interatividade, compartilham um espaço fluído com uma infinidade de informações, o chamado ciberespaço. O termo foi inventado em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica “Neuromante”, designando o universo das redes digitais, como campo de batalha entre multinacionais, conflitos mundiais e nova fronteira econômica mundial (Lévy, 1999). O conceito de ciberespaço é um “[...] espaço aberto de comunicação aberto pela interconexão mundial dos comutadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 1999, p. 92). O ciberespaço adquire importância fundamental, ao interligar pessoas a informações de diversas formas, em praticamente todas as áreas.

> Insisto na codificação digital, pois ela condiciona o carácter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação, que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço. Esse novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século (Lévy, 1999, p. 92).

A tecnologia na área da música permite aos professores acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, como partituras digitais, gravações de música, vídeos e *software* educativo. Isso facilita a preparação de aulas por parte dos professores, e beneficia os estudantes, ao permitir, acessar o conteúdo de forma mais interativa e envolvente. Além disso, a tecnologia também permite que os alunos tenham acesso a muitos recursos educacionais, incluindo tutoriais de música, aulas virtuais, jogos e aplicativos educativos. Isso possibilita que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais, o que pode ser particularmente útil para alunos com necessidades específicas ou com dificuldades de aprendizagem (Nunes; Souza, 2023; Oliveira; Souza, 2019; Souza, Amaralina Miranda, 2015; Souza; Rodrigues, 2011).

Neste sentido é necessário compreender que os elementos tecnológicos promovem mudanças fundamentais na maneira como se ouve, se cria, se aprende e se ensina música (Westermann, 2022). Segundo Gohn (2020), o desenvolvimento dos arquivos mp3, apesar de configurarem-se, a princípio, como uma pirataria musical generalizada, foi uma forma comum de acesso à produção musical. Em um segundo momento, alguns serviços facilitaram o acesso e a legalização, popularizando e transformando os modos de consumo de música. Na última década, essa foi a grande mudança na mediação tecnológica entre o ouvinte e a música: deixou de ser necessário baixar o arquivo de uma música para escutá-la.

Com o pagamento de mensalidades obtêm-se acesso irrestrito a enormes acervos digitais. Além de serviços específicos de *streaming*, sites e aplicativos de vídeo, como o *YouTube,* também se tornaram um aglutinador de conteúdos musicais. Assim, a finalidade inicial de compartilhamento de vídeos foi expandida com postagem de gravações, tanto de músicas isoladas, quanto trabalhos inteiros que originalmente foram produzidos como *long plays* ou *compact discs*. (Gohn, 2020, p. 83) "[...] Se por um lado ampliamos o repertório conhecido de forma exponencial, por outro há o risco da superficialidade na escuta, pois, com um leque de opções tão amplo, concentrar nossa atenção torna-se um desafio" (Gohn, 2020, p. 84). Em outros termos, a quantidade significativa de mídia disponível não garante a possibilidade de desenvolvimento da escuta, da reflexão e do pensamento crítico.

Assim esta interligação de informações engloba também a área das artes e da música de tal forma que é possível falar sobre uma globalização da música. "A música popular de hoje é ao mesmo tempo, mundial, eclética e mutável, sem sistema unificador. Nela podemos reconhecer alguns traços característicos do universal sem totalidade" (Lévy, 1999, p. 137). Tais características vão sendo construídas a partir da gravação sonora e à transmissão radiofônica, que, em um primeiro momento, tinham caráter local e difusão para um público local. No século XXI, esta situação mudou drasticamente, pois a música popular pode ser considerada mundial, enquanto "[...] encontra-se em permanente variação, já que não para de integrar as contribuições de tradições locais originais, assim como as expressões de novas correntes culturais e sociais" (Lévy, 1999, p. 137).

A perspectiva de uma globalização da música nos meios de comunicação, incluindo o ciberespaço, poderia trazer uma homogeneização definitiva, entre estilos e tradições, reduzindo significativamente as diferenças. No entanto, o que se vê é que esta mistura constante permite surgir novos gêneros, estilos e sons.

> A música mundial continua alimentando-se dessas ilhas imperceptíveis, mas muito vivas, de antigas tradições locais, assim como de uma criatividade poética e musical inesgotável e amplamente distribuída. Novos gêneros, novos estilos, novos sons surgem constantemente, recriando as diferenças de potencial que agitam o espaço musical planetário (Lévy, 1999, p. 139).

Para Westermann (2022), a nova forma de produzir e consumir música afeta as práticas musicais: "Há uma influência mútua e, a priori, não hierárquica entre elemento humanos e não humanos na prática musical, sendo impossível isolar um, ou outro na análise de um contexto" (Westermann, 2022, p. 9). Cuervo (2019) destaca que as novas tecnologias digitais por um lado promovem a democratização e a implementação de recursos diversos, em

diferentes níveis, por outro, exigem uma reconfiguração de habilidades técnicas, criativas e expressivas dos sujeitos (professores, estudantes, músicos amadores e profissionais). Como consequência, a incorporação de tecnologia também afeta a educação musical. As possibilidades de ensino são ampliadas a partir de elementos que já são do cotidiano, como o *smartphone* e a internet. Possibilidades como *lives*, vídeos, *streamings*, instrumentos virtuais, aplicativos de celular, *softwares*, plataformas de ensino *online*, entre outros, são exemplos importantes.

Na área da música, especialmente na educação musical, Garcia *et al.* (2020) investigam, mediante mapeamento bibliográfico, trabalhos que relacionam tecnologias e educação musical, em anais dos seminários promovidos pela internacional *Society for Music Education* (ISME). Foram encontrados 49 trabalhos entre 2013 e 2018, que foram divididos em quatro categorias: 1) Criação, difusão e consumo musical no ciberespaço – discutindo questões como a relação entre música, cultura de consumo, *streaming* e o ser humano; 2) Educação musical *online* e híbrida – discutindo questões como ferramentas para ministração de cursos *online*, *feedback*, plataformas de ensino misto e metodologias de ensino *online*; 3) saberes, competências e formação para o século XXI – discutindo principalmente as dificuldades dos professores de música em utilizarem as tecnologias digitais; e 4) tecnologias e ensino-aprendizagem musical – discutindo, principalmente, aparelhos e aplicativos digitais para o ensino e aprendizagem de música (inclusive para pessoas com deficiência (Garcia *et al.*, 2020).

Os autores concluíram que existe um avanço nas discussões sobre tecnologia e educação musical, enfocando o uso de *softwares*, recursos e ferramentas digitais. No entanto, salientam a falta de trabalhos na área de criação e desenvolvimento de soluções tecnológicas para educação musical, bem como na área de metodologias inovadoras. Assim, os pesquisadores demonstram a necessidades de avançar em estudos que usam metodologias ativas como forma de ressignificar o espaço da sala de aula de música.

Cielavin e Mendes (2020) relatam investigação que envolve a utilização de tecnologia digitais na formação de regente para o desenvolvimento da prática coral em adultos. Usando o modelo teórico de conhecimento tecnológico, pedagógico e conteúdo (TPACK), as autoras demonstram a contribuição das tecnologias para o desenvolvimento da percepção musical dos integrantes e, ao mesmo tempo, a ampliação do universo musical e cultural do coro.

Cuervo (2019) destaca que a união entre a prática musical e as novas tecnologias digitais, aliada ao seu estudo, possibilitado por dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones*, propicia a democratização de saberes e práticas. Os recursos tecnológicos oferecem possibilidades ilimitadas em comparação com a rigidez de tempos e espaços

tradicionais. Assim, “essas possibilidades transcendem a concepção tradicional de execução instrumental e manipulação da partitura e ampliam o escopo de capacidades técnicas e expressivas comumente atribuídas à execução musical” (Cuervo, 2019, p. 146)

Marins (2022), ao estudar o uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) em licenciaturas em música realizadas a distância, verificou uma carência de estudos que foquem nas temáticas de aprendizagem musical por meio de TDIC, bem como a necessidade de novas ferramentas *online* para educação musical a distância e de pesquisas sobre a utilização de ferramentas síncronas. Cuervo *et al.*(2019) fazem um estudo bibliográfico sobre a utilização de tecnologia na educação musical infantil e concluem que existe um baixo número de investigações em torno desta temática.

Neste sentido, os trabalhos da pesquisadora russa Irina Gorbunova defendem que os novos instrumentos musicais, chamados de tecnologias de computação musical (MCT), devem ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem de música. Esta nova classe é formada por teclados, sintetizadores, estações de trabalho, computadores multimídia etc., bem como por *softwares* de edição e produção musical. (Gorbunova, 2018). Esses componentes são considerados essenciais na nova forma de produzir e ensinar música na atualidade.

Gorbunova e Kameris (2019) defendem que o novo ambiente contemporâneo de educação musical tem como componentes: o computador musical (*software* e hardware) como elemento base, ferramentas metodológicas que incluem as tecnologias de computação musical em todas as etapas e um fator sociocultural da educação integral para o desenvolvimento humano. Salientam, ainda, que estas tecnologias expandem as oportunidades criativas da educação musical, estabelecendo-se como uma forma de ensino.

Merecem menção, ainda, os trabalhos que envolvem a utilização de recursos digitais para recriação e preservação de músicas tradicionais (Alieva; Gorbunova; Mezentseva, 2019; Gorbunova, 2019), bem como o uso das tecnologias em uma perspectiva inclusiva, no apoio ao ensino de pessoas com deficiência visual (Gorbunova; Zakharov; Yasinskaya, 2020; Gorbunova; Morozov, 2020).

O aprendizado musical na cultura digital é um fenômeno dinâmico, descentralizado e altamente colaborativo, que rompe com os modelos lineares de ensino em que o professor era visto como o principal detentor do conhecimento (Beltrame, 2018; Cuervo *et al.*, 2019a). Nesse contexto, o desenvolvimento musical assume dimensões novas que se impulsionam pela autonomia dos aprendizes, pelas interações horizontais e pela integração entre consumo, produção e compartilhamento de experiências musicais em rede.

Neste processo, é comum que o estudante contemporâneo tenda a assumir a responsabilidade pela construção do próprio conhecimento, devido à possibilidade de usufruir de um amplo acesso a conteúdos digitais. Plataformas como *YouTube*, fóruns especializados e grupos de redes sociais tornaram-se espaços de experimentação e descoberta, onde se aprende a tocar instrumentos, compreender cifras, aprimorar técnicas e resolver dúvidas de forma colaborativa e personalizada. Deste modo, a autonomia e o autodidatismo destacam-se como características importantes desse cenário (Beltrame, 2016; Peixoto, 2025).

Além disso, a aprendizagem compartilhada, mediada por tecnologias digitais, amplia o espaço educativo para além da sala de aula. Comunidades virtuais e *home studios* configuram ambientes nos quais a troca de saberes é horizontal e contínua. Nesse contexto, a distinção entre quem ensina e quem aprende torna-se fluida, pois todos contribuem com suas experiências e especialidades para a resolução de desafios musicais compartilhados (Beltrame, 2018; Peixoto, 2025)

O aprendiz da cultura digital não se contenta em reproduzir repertórios, ele busca recriar, remixar e reinterpretar obras, dando origem a novas produções. O desejo de divulgar essas criações em plataformas como *SoundCloud*, *YouTube* e *Instagram* motiva o engajamento e incentiva o *feedback* da comunidade, reforçando o caráter participativo e interativo do aprendizado musical contemporâneo. Esta combinação de produtor e consumidor (*prosumer*), conforme Beltrame (2018), redefine a relação com a música.

Outro fenômeno marcante é o da escuta ubíqua e da audição ansiosa, resultado direto da onipresença das tecnologias móveis e dos serviços de streaming. O ato de ouvir música torna-se desterritorializado e fragmentado, especialmente entre as gerações mais jovens, como a Geração Z, habituada à lógica dos vídeos curtos de plataformas como o TikTok (Colabardini, 2021; Ortiz, 2023). Essa mudança de hábito privilegia canções breves e instantâneas, exigindo dos educadores musicais novas estratégias pedagógicas, muitas vezes visuais e interativas, para promover a escuta atenta e o apreço por obras de maior duração e complexidade.

Além disso, a experimentação e a composição acessível completam o panorama da aprendizagem musical digital. *Softwares* gratuitos e aplicativos transformam computadores e *smartphones* em instrumentos e estúdios portáteis, permitindo que qualquer pessoa, mesmo sem formação teórica formal, explore a criação sonora. Essa prática, baseada no "aprender fazendo", proporciona *feedback* imediato e estimula a criatividade, fortalecendo tanto a percepção auditiva quanto a expressão artística individual (Rosas, 2013).

Diante desse cenário, o papel do educador musical transforma-se: mais do que transmissor de conteúdo, ele atua como mediador e orientador crítico, valorizando as

experiências tecnológicas dos estudantes e ajudando-os a refletir sobre o uso ético e consciente dos recursos disponíveis (Cuervo, Luciane da Costa *et al.*, 2019a). A educação musical na cultura digital, portanto, não substitui as abordagens tradicionais, mas demanda uma postura pedagógica flexível, capaz de integrar a linguagem digital, as mídias sociais e as novas formas de sociabilidade ao fazer musical contemporâneo.

As formas de personalização e acompanhamento das atividades educacionais em espaços virtuais são um exemplo de contribuições destas tecnologias. Com elas, é possível monitorar os avanços dos estudantes em tempo real, fornecendo alternativas que possibilitam a construção do aprendizado em seu próprio ritmo e, até certo ponto, sem auxílio do professor. É possível visualizar o percentual de conclusão das atividades e aspectos estatísticos do aproveitamento, como, por exemplo, os temas com maior domínio, ou dificuldade (Bacich; Moran, 2018).

Para Bacich e Moran (2018), é um absurdo a educação ignorar o mundo conectado. O mundo é híbrido, e o processo de ensino e aprendizagem também precisa ser. Neste sentido, a tecnologia e as competências digitais são elementos fundamentais de uma educação completa, já que a falta de acesso ou domínio sobre estes recursos tem como consequência a perda de oportunidades de se informar, de se comunicar, de se tornar visível, de publicar ideias e de aumentar as possibilidades de empregabilidade futura.

Por fim, o desenvolvimento tecnológico na atualidade conduz a novas experiências de produção, consumo e criações musicais. Esta nova forma de produção está espalhada pelos diversos locais da rede mundial de computadores e se mistura a outros elementos, como imagem, som, vídeo, links, textos, livros, entre outros. Esta forma contemporânea de experiência musical também permite novas formas de aprendizado da música a partir da quebra de barreiras de conhecimento, localização geográfica e questões econômicas. Como consequência, podemos ter interessados em aprender música provenientes de diversas matrizes culturais, com gostos, experiências e interesses totalmente diferentes daqueles propostos pelas instituições de ensino de música. Portanto, compreende-se que pensar nestas mudanças é um elemento importante para construir uma forma contextualizada de ensinar música.

2.5.1 Tecnologias no Ensino de Música: Ferramentas, Metodologias e Potencialidades

Nesta seção, apresenta-se um estudo de revisão[3] (Vieira Júnior; Souza, 2024c) cujo objetivo foi mapear as produções acadêmicas relacionadas à educação musical e à utilização de tecnologias publicadas no banco de dados acadêmico *Scopus*. A análise visou identificar as tecnologias empregadas, as estratégias predominantes e os fundamentos que justificam sua aplicação no processo de ensino da música.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão de escopo, cuja finalidade foi compreender o estado do conhecimento científico em uma área específica e oferecer uma visão panorâmica sobre o contexto investigativo. Esse tipo de estudo possibilita identificar direções para futuras pesquisas, apontar lacunas, oportunidades, controvérsias e tendências emergentes (Mattar; Ramos, 2021).

A coleta de dados ocorreu em abril de 2024 na base Scopus (https://www.scopus.com/), utilizando os descritores: (technology) AND (“musical education” OR “music training” OR “music education”). Os resultados foram filtrados para incluir apenas documentos publicados entre 2019 e 2024, de acesso aberto e redigidos em português ou inglês. Entre os 215 artigos encontrados, selecionaram-se os 20 mais citados. A partir disso, foi exportado um arquivo de referências no formato “.ris”, que foi aberto no gerenciador Zotero.

No Zotero, os documentos foram triados com base nos títulos e resumos, avaliando-se sua pertinência ao tema da pesquisa. Foram eliminados artigos não relacionados ou retratados, resultando em 18 documentos finais para análise. Esses textos foram então importados para o software de análise qualitativa Atlas.ti.

A etapa de codificação seguiu a abordagem de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e contou com o apoio da ferramenta de inteligência artificial denominada “codificação intencional de AI”, que realiza a categorização com base em perguntas formuladas pelo pesquisador. As perguntas utilizadas foram:

1) Quais novas tecnologias estão sendo aplicadas no ensino de música?
2) Quais são as principais estratégias adotadas para o ensino de música mediado por tecnologia?
3) Quais são os principais argumentos que justificam o uso da tecnologia no ensino de música?

[3] Publicado nos anais do XXXIV Congresso da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), no ano de 2024.

Após a codificação automatizada, foi conduzida uma revisão manual para verificar inconsistências e corrigir classificações inadequadas. O *software*, em alguns casos, categorizou incorretamente nomes de autores, instituições, fontes de financiamento, aspectos éticos e referências bibliográficas, elementos estes que foram devidamente corrigidos. Em seguida, as categorias e códigos foram reorganizados conforme as questões de pesquisa, priorizando aquelas com maior número de ocorrências para uma análise qualitativa mais aprofundada.

É importante salientar, contudo, que o uso de ferramentas de inteligência artificial em pesquisas qualitativas pode gerar erros ou imprecisões que afetam os resultados. Neste estudo, observou-se que a categorização referente às estratégias de ensino de música com tecnologia apresentou certo grau de imprecisão, não refletindo integralmente o conteúdo dos documentos. Para superar essa limitação, optou-se por complementar a análise com observações derivadas da leitura detalhada dos textos.

Os resultados da investigação indicam que as principais tendências tecnológicas para o ensino de música (Tabela 4) abrangem ferramentas consolidadas de produção e edição sonora, como *softwares* de gravação, edição de áudio e notação musical, além de plataformas digitais e aplicativos móveis que facilitam o acesso a recursos interativos, incluindo metrônomos, afinadores e treinadores auditivos. Essas tecnologias promovem a prática autônoma e colaborativa, integrando dispositivos cotidianos, como smartphones e *tablets*, a ecossistemas *online* de compartilhamento de vídeo e redes sociais dedicadas à música. Paralelamente, emergem inovações como a realidade virtual e a colaboração em ambientes digitais, que criam experiências imersivas capazes de transcender barreiras geográficas e estimular improvisações e interações criativas, desafiando as fronteiras entre o real e o virtual (D'Amato *et al.*, 2020; Li, 2020, 2020; MacDonald *et al.*, 2021; Rovithis *et al.*, 2019)

Tabela 4 – Questão 1: "Quais as Tecnologias Usadas para o Ensino de Música?"

Categorias	Códigos	Número de codificações
Composição Musical apoiada por Inteligência Artificial (547)	Indução a processos criativos em música	254
	Incorporando gravação, edição, reprodução, recursos baseados na web e vídeos	66
	Impacto na música	53
	Tecnologias na Música Clássica	48
Ferramentas digitais de aprendizado (186)	Modelagem do uso de tecnologia	40
	Novas tecnologias disponíveis	31
Tecnologias Emergentes (152)	Inteligência artificial	131
	Realidade Virtual	101
	Plataformas de Colaboração *online*	26

Fonte: (Vieira Júnior; Souza, 2024c)

A inteligência artificial desponta como uma tendência inovadora, com aplicações em instrumentos eletrônicos inteligentes, plataformas de ensino personalizado e sistemas de análise de melodias, ritmos e desempenho estudantil, fomentando o aprendizado autônomo e metodologias inovadoras. Essas ferramentas tecnológicas, ao induzirem processos criativos por meio de *feedback* multimídia e colaboração *online*, potencializam a musicalidade e o engajamento, embora demandem capacitação docente para uma integração eficaz. Contudo, desafios como a perda de expressividade em produções virtuais destacam a necessidade de equilibrar a inovação tecnológica com práticas pedagógicas mais naturais e humanizadas (Eren; Öztuğ, 2020; Joseph; Nethsinghe; Cabedo-Mas, 2020; Liu *et al.*, 2021; Schiavio; Biasutti; Antonini Philippe, 2021; Ward, 2019; Yu *et al.*, 2023).

As principais tendências metodológicas no ensino de música incorporam tecnologias inovadoras para aprimorar as experiências de aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos e remotos (Tabela 5). Destaca-se o uso de impressão 3D na criação de interfaces tangíveis e instrumentos personalizados, que enriquecem o engajamento infantil por meio de interações físicas e criativas com elementos musicais. Paralelamente, iniciativas de educação *online* visam a comunidades isoladas, testando arcabouços tecnológicos que integram aulas remotas, formação docente, suporte técnico e acesso a performances para alunos do ensino fundamental, promovendo equidade no desenvolvimento musical (Avanzini; Baratè; Ludovico, 2019; Bolívar-Chávez *et al.*, 2021; Eren; Öztuğ, 2020; King; Prior; Waddington-Jones, 2019)

Tabela 5 – Questão 2: "Quais as Principais Estratégias Utilizadas para Ensino de Música com Tecnologia?"

Categorias	Códigos	Número de codificações
Estratégias de Ensino (105)	Tutorial *online*	76
	Plataforma *online*	11
	Instrumentos virtuais	95
	Software interativo	51
Recursos de música digital (35)	Instrumentos virtuais	24
	Software de produção musical	10
***Software* de produção musical (24)**	*Software* de produção musical (2)	24

Fonte: (Vieira Júnior; Souza, 2024c)

Outras abordagens enfatizam gravações virtuais de corais em aulas à distância e improvisações síncronas *online*, que fomentam a colaboração e a expressão coletiva mesmo em ambientes digitais. Essas metodologias superam limitações geográficas e pandêmicas, estimulando habilidades criativas e profissionais por meio de ferramentas acessíveis e interativas. Assim, revelam-se potenciais para democratizar o ensino musical, embora exijam

adaptações pedagógicas para maximizar os impactos positivos na aprendizagem autônoma e coletiva (MacDonald *et al.*, 2021).

Tabela 6 – Questão 3: "Quais os Principais Argumentos para Utilização da Tecnologia no Processo de Ensino de Música?"

Categorias	Códigos	Número de codificações
Integração tecnológica (667)	Aumento do interesse do estudante	254
	Motivação	254
	Reforço do aprendizado	254
	Aprimoramento da relação professor-aluno	77
	Autorregulação do aprendizado	77
	Formação aprimorada dos professores	75
	Melhoria do acesso aos recursos	75
	Aplicações potenciais para alunos com dificuldades de aprendizagem	75
Benefícios da Tecnologia (210)	Aprendizado interativo	131
	Envolvimento do estudante	72
	Recursos musicais	53
	Criatividade	50
	Colaboração	44
Aprendizado interativo/ Educação interativa (76)	Avaliação coletiva	38
	Reflexão sobre o desempenho da aprendizagem	37
	Aprendizagem interativa	31

Fonte: (Vieira Júnior; Souza, 2024c)

As potencialidades da utilização da tecnologia no ensino de música (Tabela 6) manifestam-se principalmente na motivação estudantil, no aumento do interesse e no reforço do aprendizado, por meio de programas que integram elementos culturais como hip-hop, jogos de áudio com realidade aumentada e metodologias interativas como WSQ *(Watch-Summary-Question)* em interfaces móveis. Essas abordagens promovem o desenvolvimento de competências vocais e criativas, embora nem sempre garantam a elevação na motivação isoladamente, demandando integração pedagógica cuidadosa. Ademais, o aprendizado colaborativo e interativo ganha destaque em plataformas *online* que simulam *jam sessions* virtuais e salas de aula remotas, contrastando experiências presenciais com digitais para transmitir tradições musicais e fomentar a interação entre pares, especialmente para iniciantes e em contextos de educação à distância (Evans, 2019; Liu *et al.*, 2021; Rovithis *et al.*, 2019; Schiavio; Biasutti; Antonini Philippe, 2021; Ward, 2019).

Tradicionalmente centrada na performance técnica (abrangendo articulação, melodia, ritmo, dinâmica e fraseado), a avaliação musical evolui com tecnologias que instigam a compreensão processual, monitoram progresso individual, definem metas autoavaliativas e personalizam experiências de aprendizagem via *softwares* específicos, vídeos interativos e

plataformas *online*. Essa inovação pedagógica enriquece contextos remotos e presenciais, oferecendo recursos digitais variados que se adaptam às necessidades dos alunos, superando limitações da prática solitária e promovendo monitoramento contínuo do desenvolvimento (D'Amato *et al.*, 2020; Waddell; Williamon, 2019).

A análise dos estudos selecionados revela um predomínio de investigações em contextos de países desenvolvidos, com pouca atenção às especificidades e desafios de nações em desenvolvimento, como o Brasil, marcados por desigualdades socioeconômicas que restringem o acesso e o uso de tecnologias no ensino musical. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas nesta área que monitorem o desenvolvimento de habilidades musicais mediadas por tecnologia ao longo do tempo, apropriadas a realidades locais e em contextos diversificados. Nesse panorama, a personalização do ensino surge como elemento fundamental, que reconhece a pluralidade individual e preconiza intervenções, com o uso de tecnologia, que atendam às demandas específicas dos estudantes (Vieira Júnior; Souza, 2024c, 2024a)

Apesar dos obstáculos identificados, as tecnologias configuram-se como aliadas robustas para atender à diversidade de formas de aprender, com potencialidade de promover uma formação musical inclusiva, principalmente quando aliadas aos princípios do DUA. Tal abordagem reforça a necessidade de uma postura docente proativa, que possibilite a democratização do acesso ao conhecimento musical e, ao mesmo tempo, supere as barreiras dos métodos tradicionais.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se o caminho metodológico adotado na investigação. A partir do fenômeno investigado, apresenta-se o contexto da pesquisa, os sujeitos, abordagem, estratégias de pesquisa e análise dos dados bem como aspectos éticos e autorizações institucionais. Esta apresentação busca compatibilizar e atingir os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

3.1 Contexto da Pesquisa

O universo da pesquisa consiste nas instituições estaduais (públicas) do sistema educacional de Minas Gerais, direcionadas à educação musical, denominadas de Conservatórios Estaduais de Música (CEM). Abrange, portanto, 12 instituições localizadas pelo território mineiro. São elas: Conservatório Estadual de Música Lobo Mesquita (Diamantina), Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (São João Del-Rei), Conservatório Estadual de Música Professor Theodolindo José. Soares (Visconde do Rio Branco), Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira (Pouso Alegre), Conservatório Estadual de Música Haydée França Americano (Juiz de Fora), Conservatório Estadual de Música Lia Salgado (Leopoldina), Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez (Montes Claros), Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (Uberaba), Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (Uberlândia), Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga (Varginha), Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém (Araguari). Para análise dos dados obtidos, as instituições serão designadas com nomes fictícios durante a apresentação dos resultados.

Estas instituições estão integradas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, atendendo crianças, jovens e adultos. Oferecem aulas de canto e vários instrumentos musicais, como violão, teclado, piano, viola, flauta doce, saxofone, bateria, acordeom, guitarra, baixo, viola caipira, entre outros. Aliado a isso, elas promovem projetos de educação musical, grupos musicais, concertos e apresentações na sua região de atuação.

3.1.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos investigados neste estudo são os estudantes e professores dos CEM. Ambos desempenham papéis centrais no processo de ensino e aprendizagem, atuando como atores e protagonistas das dinâmicas educacionais vivenciadas nessas instituições.

No que se refere aos alunos, suas percepções sobre o cotidiano escolar são fundamentais para o diagnóstico do processo educativo. A maneira como os estudantes compreendem e vivenciam as práticas pedagógicas adotadas reflete diretamente a efetividade das estratégias de ensino, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades no desenvolvimento musical e acadêmico proporcionado pelos conservatórios.

Por outro lado, a análise das percepções dos professores pode demonstrar não apenas suas perspectivas sobre o ensino, mas também os desafios enfrentados no exercício da docência. Suas experiências e visões contribuem para a compreensão das dificuldades e potencialidades do trabalho educativo, fornecendo subsídios valiosos para aprimorar as práticas pedagógicas e promover um ambiente de aprendizagem mais eficiente e significativo.

3.1.2 Abordagem Teórico-Metodológica

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como descritiva, na medida em que se propõe à detalhar situações e eventos, respondendo a perguntas como: o quê, onde, quando e/ou como. É também uma pesquisa de campo, com recorte temporal transversal. Trata-se de pesquisa de métodos mistos, ou seja, com enfoque quantitativo e qualitativo, com abordagem sequencial explanatória. Conforme Creswell e Creswell (2020), este *design* de pesquisa tem duas fases: a primeira envolve a coleta e análise de dados quantitativos; os resultados desta primeira fase servirão para planejamento e execução da segunda fase, que se estabelece como qualitativa.

O objetivo de uma pesquisa quantitativa é “explicar e prever fenômenos, para isso, procuram identificar relações de causa e efeito, medir, relacionar e comparar variáveis” (Mattar; Ramos, 2021). Por outro lado, as pesquisas qualitativas buscam a compreensão dos fenômenos abordados em profundidade. “Isso implica explorá-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências” (Mattar; Ramos, 2021).

A utilização desta metodologia justifica-se pelo fato de proporcionar uma integração dos dados qualitativos e quantitativos, possibilitando que a pesquisa e os resultados gerados promovam uma compreensão que supere as abordagens aplicadas isoladamente.

(Creswell; Creswell, 2020). “Em nível geral, a abordagem de métodos mistos é escolhida devido ao seu ponto forte de se apoiar tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa e minimizar as limitações das duas abordagens” (Creswell; Creswell, 2020).

A abordagem de métodos mistos é escolhida para esclarecer o problema de pesquisa ao considerar variáveis complexas em populações amplas (quantitativo) e aspectos educacionais ligados ao ensino-aprendizagem (qualitativo). Essa investigação reúne dados de diversas fontes sobre um mesmo tema, exigindo análise convergente para aumentar a credibilidade e a validade do estudo.

3.2 Estratégias e Procedimentos da Pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados foram delineados considerando as particularidades exigidas pelo fenômeno examinado em relação ao processo de ensino-aprendizagem nos CEM. Foram selecionados, portanto, instrumentos que possam fornecer dados sobre a organização dos cursos e dos sujeitos estudados, atentando-se ao considerável número de participantes e à extensão territorial em que se encontram distribuídos.

O estudo foi planejado por fases, conforme Tabela 7, abaixo.

Tabela 7 – Metodologia: Fases da Pesquisa

Fases	Processo
Fase Exploratória	Pesquisa bibliográfica Tema 1: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais Tema 2: Desenho Universal para aprendizagem (DUA) e Educação Musical Tema 3: Tecnologias Digitais e Educação Musical Coleta de informações sobre os CEM Integração do DUA ao contexto da educação musical
Levantamento de dados (parte quantitativa)	Questionário aplicado aos estudantes dos CEM; Questionário aplicado aos professores dos CEM;
Análise de dados quantitativos	Estatística descritiva (média, moda, mediana) Análise Fatorial (Análise de Componentes Principais - ACP) ANOVA não paramétrica Correlação
Levantamento de dados (parte qualitativa)	Grupo focal (professores, estudantes)
Análise de dados	Análise de conteúdo Categorias analisadas: Formação Musical Inclusiva (FMI) e Tecnologias Digitais na Formação em Música (TDFM)
Análise convergente dos dados	Integração dos bancos de dados quantitativos e qualitativos para destacar elementos que estabeleçam conexões contundentes

Fonte: Elaboração do Autor

3.2.1 Instrumento de Coleta de Dados

Considerando uma pesquisa de métodos mistos, pode-se compreender que cada tipo de dado coletado fornece tipos diferentes de informação que, posteriormente, precisam ser integrados para atingir os objetivos propostos. Assim, no caso da pesquisa qualitativa os dados são abertos e na pesquisa quantitativa eles são fechados. Conforme Creswell e Creswell (2021), cada tipo possui limitações e pontos fortes e deste modo, as vantagens de cada um podem ser combinadas para desenvolver uma compreensão mais sólida do problema e das questões de pesquisa. Desse modo, em seguida, são apresentados os instrumentos que foram utilizados na investigação.

1. Pesquisa Bibliográfica

As técnicas utilizadas na pesquisa bibliográfica serão a bibliometria e a revisão de escopo. Mattar e Ramos (2021) definem o estudo bibliométrico como aquele que "[...] utiliza técnicas quantitativas para avaliar o fluxo das informações e a disseminação do conhecimento e a produção científica de maneira geral". A revisão de escopo segundo Mattar e Ramos (2021) é o que pode ser chamado de estado da arte, com levantamento sobre o que se conhece sobre determinado tema e em determinada área. A revisão de escopo desempenha papéis importantes em uma pesquisa, como "[...] mapear o estado da arte da área, contextualizar, e definir com mais precisão o problema, subsidiar a elaboração da metodologia a ser utilizada e construir o referencial teórico, além de traçar panoramas históricos e conceituais" (Mattar; Ramos, 2021)

Uma revisão de literatura deve cumprir o propósito de compartilhar resultados de estudos interrelacionados e inserir a proposta de investigação em diálogo com a produção científica já realizada, demonstrando como ela pode preencher lacunas e ampliar discussões anteriores. "[...] proporciona uma estrutura de comparação para estabelecer a importância do estudo e uma referência para comparar os resultados com os outros estudos. [...]" (Creswell; Creswell, 2020)

Propõe-se a realização de pesquisas bibliográficas com diferentes escopos objetivando estabelecer o estado da arte. Destaca-se que algumas destas revisões são anunciadas com percurso metodológico mais rígido e outras de forma mais livre. E ainda, que algumas pesquisas foram publicadas em formato de trabalho completo em anais de eventos e capítulos de livros (Vieira Júnior; Souza, 2024c, 2024a, 2024b).

2. Levantamento de Dados

Com o objetivo de aprofundar o mapeamento da realidade investigada, foram coletados dados dos conservatórios, abrangendo informações sobre estudantes, professores, cursos e outros aspectos relacionados. Esse levantamento ocorreu por meio de um questionário autoaplicado via internet, utilizando a ferramenta Google Forms (Apêndice A). Foram recebidas 12 respostas, uma de cada instituição, e os dados obtidos foram organizados em tabelas e discutidos na seção de resultados.

3. Questionário

De acordo com Mattar e Ramos (2021), "o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de itens (perguntas ou afirmações) que são apresentados a um respondente". A opção por este instrumento se deve ao número expressivo de participantes e à distribuição espacial da amostra.

A amostragem utilizada na pesquisa foi do tipo não probabilística por conveniência (Creswell; Creswell, 2020; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), sendo os questionários entregues presencialmente aos estudantes que estavam disponíveis nos CEM no momento das visitas do pesquisador. Os questionários foram distribuídos em turmas coletivas e nos corredores da instituição. Para os professores, a aplicação aconteceu tanto nas salas dos docentes quanto em reuniões pedagógicas. Antes de cada aplicação, seguiu-se um protocolo específico descrito no Apêndice B. Ainda que a amostragem não seja totalmente aleatória, houve o esforço de incluir diferentes perfis e cursos das instituições, buscando heterogeneidade e representatividade dentro das limitações operacionais da coleta.

Tabela 8 – Metodologia: Aplicação dos Questionários nos CEM

Conservatório	Cidade	Mês/Ano de Aplicação
CEM Lorenzo Fernândez	Montes Claros/MG	Agosto/2024
CEM Lobo Mesquita	Diamantina/MG	Novembro/2024
CEM Renato Frateschi	Uberaba/MG	Outubro/2024
CEM Dr. José Zóccoli de Andrade	Ituiutaba/MG	Outubro/2024
CEM Centro Interescolar Artes Raul Belém	Araguari/MG	Outubro/2024
CEM Cora Pavan Capparelli	Uberlândia/MG	Outubro/2024
CEM Padre José Maria Xavier	São João Del-Rei/MG	Abril/2025
CEM Prof. Theodolindo José Soares	Visconde do Rio Branco/MG	Abril/2025
CEM Lia Salgado	Leopoldina/MG	Abril/2025
CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira	Pouso Alegre/MG	Abril/2025
CEM Maestro Marciliano Braga	Varginha/MG	Abril/2025
CEM Haydée França Americano	Juiz de Fora	Abril/2025

Fonte: Elaboração do Autor

O tamanho amostral mínimo estimado para a população dos discentes dos conservatórios, considerando a margem de erro de 5% e um nível de confiança de 95%, foi de

380 participantes[4] (Creswell; Creswell, 2020; Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O número total de questionários válidos coletados foi de 635. Deste modo, o estudo obteve um número significativo de respostas válidas, o que pode compensar a limitação da amostra não probabilística. Destaca-se, no entanto, que é recomendável ter cuidado ao generalizar os resultados para toda a população, devido ao tipo de amostra e a possibilidade de vieses na aplicação.

Para os discentes, o questionário foi composto por 8 (oito) questões destinadas à caracterização da amostra e por 35 itens estruturados em escala *Likert* de 5 (cinco) pontos (variando de 1 – "discordo totalmente" a 5 – "concordo totalmente"). Os itens foram elaborados com base nas três dimensões do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação e múltiplas formas de ação e expressão (Cast, 2024) (Cf. Apêndice D).

O tamanho amostral mínimo estimado para os docentes dos conservatórios foi de 294, considerando margem de erro de 5% e nível de confiança de 95%[5]. Foram coletados 288 questionários válidos. Da mesma forma que os dados referentes aos estudantes, embora o número seja expressivo, recomenda-se que os resultados sejam usados com cautela e não devem ser totalmente generalizados para a população.

Para os docentes, o questionário foi composto por 6 (seis) questões destinadas à caracterização da amostra e pelos mesmos 35 itens daqueles direcionados aos discentes, com alteração da redação para que abordassem o mesmo aspecto a partir da perspectiva dos professores (Cf. Apêndices C e D).

Certos cuidados foram tomados na análise estatística dos dados devido à possibilidade de ocorrência do chamado efeito teto[6], caracterizado pela concentração excessiva de respostas nos níveis superiores da escala de *Likert*. Observou-se uma tendência à escolha dos itens mais positivos da escala por parte dos respondentes, o que pode reduzir a variabilidade dos dados e dificultar a detecção de diferenças sutis entre os participantes (Furr; Bacharach, 2014). Apesar dessa ponderação, optou-se por prosseguir com as análises, uma vez que a

[4] A amostra foi calculada para estimar uma proporção com nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%, utilizando a fórmula $n = \frac{z^2\, p(1-p)}{d^2}$, com $z = 1{,}96$, $p = 0{,}50$ (cenário mais conservador) e $d = 0{,}05$, resultando em 380 participantes para população aproximada de 32000 estudantes.

[5] A amostra foi calculada para estimar uma proporção com nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%, utilizando a fórmula $n = \frac{z^2\, p(1-p)}{d^2}$, com $z = 1{,}96$, $p = 0{,}50$ (cenário mais conservador) e $d = 0{,}05$, resultando em 294 participantes para população aproximada de 1200 professores.

[6] O efeito teto (*ceiling effect*) na estatística ocorre quando uma variável de desempenho ou de resposta atinge seu valor máximo (ou próximo a ele) para muitos participantes ou casos, e as diferenças reais entre eles deixam de ser detectadas pela escala, restringindo a variabilidade dos escores observados (Furr; Bacharach, 2014).

distribuição geral das respostas permitiu uma análise adequada do problema. Em algumas análises, os valores foram convertidos em escore padrão (z-escore)[7].

As respostas foram inicialmente inseridas em uma planilha do Excel e, em seguida, importadas para o *software* de análise estatística *Jamovi*. No total, foram analisadas 8 variáveis categóricas (discentes), 6 variáveis categóricas (docente) e 35 variáveis numéricas de ambas as amostras (de L1 a L35), sendo estas tratadas como valores ordinais.

Para a realização da Análise Fatorial Exploratória (AFE)[8], utilizou-se o método de Análise de Componentes Principais (ACP)[9]. O objetivo desta primeira fase foi investigar a estrutura latente dos itens do questionário, permitindo identificar como as variáveis se agrupam empiricamente em fatores, sem a imposição de um modelo teórico prévio.

A adequação da amostra para a aplicação da análise foi confirmada por meio de testes de pressupostos. O Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)[10] apresentou um índice global de 0,968, valor classificado como excelente e que indica uma ótima adequação dos dados à análise fatorial. Adicionalmente, todos os itens individuais apresentaram valores de KMO superiores a 0,90. O Teste de Esfericidade de Bartlett[11] também corroborou a adequação dos dados, mostrando-se estatisticamente significativo $(x^2(595) = 13883, p < 0{,}001)$, rejeitando, assim, a hipótese de que a matriz de correlação seria uma matriz identidade e confirmando que as variáveis possuem correlações suficientes entre si para justificar a análise.

Para a extração dos fatores, foram considerados componentes com autovalores (*eigenvalues*) superiores a 1,0, e a decisão final sobre o número de fatores a serem retidos foi apoiada pela análise do gráfico de *Scree Plot*. Considerando que os construtos teóricos (como

[7] Z-score (ou escore-z) é uma medida estatística que indica quantos desvios padrão um valor está acima ou abaixo da média de uma distribuição. Ele padroniza os dados para uma escala com média 0 e desvio padrão 1, permitindo comparar valores de distribuições diferentes (Furr; Bacharach, 2014).

[8] A análise fatorial exploratória (AFE) é uma técnica estatística multivariada usada para identificar a estrutura subjacente em um conjunto de variáveis observadas, revelando fatores latentes que explicam as correlações entre elas. Ela é especialmente aplicada em estágios iniciais de pesquisa, como no desenvolvimento de escalas psicológicas ou educacionais, para reduzir a dimensionalidade dos dados sem hipóteses prévias rígidas (Furr; Bacharach, 2014).

[9] A análise de componentes principais (ACP), ou *Principal Component Analysis* (PCA), é uma técnica estatística multivariada que reduz a dimensionalidade de conjuntos de dados ao transformar variáveis originais possivelmente correlacionadas em um novo conjunto de variáveis não correlacionadas, chamadas de componentes principais, que capturam a maior variância possível dos dados originais (Furr; Bacharach, 2014).

[10] O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é uma medida de adequação da amostra usada antes da análise fatorial. Ele indica quanta variância das variáveis pode ser atribuída a fatores comuns, e valores mais próximos de 1 sugerem que a análise fatorial é apropriada (Matos; Rodrigues, 2019).

[11] O teste de esfericidade de Bartlett é um teste qui-quadrado que avalia se a matriz de correlações das variáveis é significativamente diferente de uma matriz identidade (onde as correlações são zero). Ele testa a hipótese nula de que as variáveis não são correlacionadas na população, o que indicaria que a análise fatorial não é apropriada (Matos; Rodrigues, 2019).

"Formação Musical" e "Tecnologias") são conceitualmente relacionados, foi aplicada uma rotação oblíqua *Promax*, que permite a correlação entre os fatores extraídos.

A partir da aplicação de uma análise de componentes principais (ACP), procedeu-se à redução do número de itens, com o objetivo de identificar estruturas latentes. Os resultados dessa análise indicaram a existência de duas dimensões predominantes, que foram nomeadas: Formação Musical Inclusiva (FMI) e Tecnologias Digitais na Formação em Música (TDFM), cada uma composta por 12 itens. Essa estrutura reduziu a complexidade do instrumento e favoreceu as análises subsequentes a partir da exclusão de itens com baixa aderência às dimensões ou com problemas estatísticos. Ambas as dimensões possuem consistência interna, conforme cálculo do coeficiente alfa de Cronbach[12]: FMI (Discentes: a = 0,920; Docentes: a = 0,901) e TDFM (Discentes: a = 0,948; Docentes a = 0,949) (Furr; Bacharach, 2014; Pasquali, 2011; Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Para garantir a validade e a confiabilidade das escalas utilizadas no questionário, foi conduzida uma análise fatorial confirmatória. Este procedimento visa verificar se a estrutura do instrumento corresponde aos construtos teóricos que fundamentam a investigação.

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC)[13] teve como objetivo de testar a hipótese da estrutura bifatorial encontrada. A AFC é um método confirmatório que avalia o quão bem o modelo teórico preespecificado se ajusta aos dados coletados. O modelo testado tinha como hipótese dois fatores latentes correlacionados: FMI e TDFM. A estimação dos parâmetros foi realizada pelo método de Máxima Verossimilhança (*Maximum Likelihood* - ML).

A avaliação do ajuste do modelo foi realizada por meio de múltiplos índices de qualidade:

- Qui-quadrado ($\chi 2$): O teste de qui-quadrado foi significativo ($x^2\,(251) = 1160, p < 0{,}001$), o que é comum em amostras grandes e não impede a aceitação do modelo se outros índices demonstrarem bom ajuste;
- Índices de Ajuste Comparativo (CFI e TLI): Os valores de CFI (0.911) e TLI (0,902) superaram o patamar de 0,90, indicando um bom ajuste do modelo aos dados;

[12] O alfa de Cronbach é um coeficiente que mede a consistência interna (confiabilidade) de uma escala ou questionário, avaliando se os itens medem o mesmo construto. Seu valor varia de 0 a 1, em que valores próximos a 1 indicam alta confiabilidade entre os itens (Pasquali, 2011).

[13] A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) é uma técnica estatística multivariada que testa hipóteses pré-especificadas sobre a estrutura fatorial de um conjunto de variáveis observadas, verificando se um modelo teórico se ajusta adequadamente aos dados empíricos. Diferencia-se da análise fatorial exploratória por partir de um modelo a priori, sendo comum na validação de escalas em psicologia, educação e ciências sociais (Furr; Bacharach, 2014).

- Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA): O valor de RMSEA foi de 0,0755, com um intervalo de confiança de 90% entre 0,0712 e 0,0799, situando-se em um nível considerado aceitável pela literatura;
- *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR): O modelo apresentou um SRMR de 0,0568, valor inferior ao máximo recomendado de 0,08, o que reforça o bom ajuste.

As cargas fatoriais de todos os itens em seus respectivos fatores latentes foram altas e estatisticamente significativas ($p < 0,001$), confirmando a validade convergente das escalas. Adicionalmente, a análise revelou uma correlação forte, positiva e significativa ($r = 0,722, p < 0,001$) entre os fatores FMI e TDFM.

Ao testar a estrutura bifatorial do instrumento na subamostra de professores, observou-se que, embora as cargas fatoriais e a forte correlação entre os fatores (r = 0,740) se mantivessem, os índices de ajuste globais do modelo foram insatisfatórios (CFI = 0,858, TLI = 0,844, RMSEA = 0,100). Este resultado indica que o modelo, embora válido para a amostra dos discentes, não representa adequadamente a estrutura de percepções do corpo docente. A inadequação do modelo para os professores sugere que as fronteiras conceituais entre FMI e TDFM são percebidas de maneira mais fluida por eles, o que se manifesta estatisticamente pela presença de cargas cruzadas em diversos itens.

A partir disso, duas hipóteses interpretativas podem ser consideradas: 1) Na primeira, os educadores podem conceber as duas dimensões como intrinsecamente conectadas, entendendo que a aplicação de tecnologias digitais é, em si, uma ferramenta central para viabilizar uma formação musical inclusiva e adaptada às diversas formas de aprendizagem. Nessa ótica, tecnologia e inclusão não seriam construtos separados, mas partes de um mesmo fazer pedagógico; 2) Na segunda, alternativamente, é possível que a dimensão das "Tecnologias Digitais" não se constitua como um construto tão proeminente ou independente para os docentes. Eles podem subordiná-la a uma concepção mais ampla de prática pedagógica ou considerá-la um aspecto secundário diante dos desafios percebidos como mais urgentes na formação musical, como os da própria inclusão.

Pesquisas posteriores podem indicar uma estrutura latente mais condizente com os dados; isso não foi feito, pois considerou-se que os dados encontrados já cumpriam os objetivos declarados.

Tabela 9 – Dimensões e Itens do Questionário Validado

Dimensões	Questões

Formação Musical Inclusiva (FMI)	1. (L1) Os gostos e aspirações musicais dos estudantes são considerados. 2. (L6) As atividades musicais são organizadas de forma a desafiar os alunos em busca de novos aprendizados. 3. (L9) Oportunidades de se sentir pertencente à comunidade de músicos. 4. (L10) Reconhecimento das minhas expectativas, crenças e motivações na área da música. 5. (L15) Oportunidade de experimentar a diversidade cultural e musical brasileira. 6. (L18) Oportunidade de vivenciar a música por outros meios além da partitura musical. 7. (L21) Oportunidade de descobrir e compartilhar novas formas de aprender e de fazer música. 8. (L22) Oportunidade de compartilhar conhecimentos com os colegas e professores. 9. (L23) Incentivo a descobrir novas formas de aplicação dos conhecimentos aprendidos. 10. (L25) As atividades são adaptadas ao estilo de aprendizagem do estudante. 11. (L31) Estudantes de diferentes níveis de domínio musical participam na produção musical. 12. (L32) Oportunidade de aprender a planejar para atingir metas de aprendizado com incentivos que ajudam a persistir no aprendizado da música.
Tecnologias Digitais na Formação em Música (TDFM)	1. (L3) Utilização de tecnologias digitais para motivar os alunos no aprendizado musical. 2. (L13) Utilização de diferentes formas para apresentação do conteúdo, como gravações, vídeos, videoaulas, partituras, fotos, diagramas, mapas mentais, entre outros. 3. (L20) As tecnologias digitais ajudam a conectar conhecimentos prévios aos conhecimentos novos. 4. (L24) Disponibilização de diversos recursos para interação com o material musical. 5. (L26) Disponibilização de recursos tecnológicos. 6. (L27) Utilização das tecnologias digitais para apoiar o aprendizado. 7. (L28) Utilização das tecnologias digitais para produzir música. 8. (L29) Utilização das tecnologias digitais para aprender e apreciar música. 9. (L30) Utilização das tecnologias digitais para promover a colaboração entre alunos, professores e outros músicos. 10. (L33) Utilização de tecnologias digitais para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem. 11. (L34) Utilização das tecnologias digitais para desenvolver habilidades de planejamento, monitorar o progresso e acompanhar as atividades musicais. 12. (L35) Utilização de ferramentas tecnológicas para promover *feedback* das atividades propostas.

Fonte: Elaboração do Autor

Em conjunto, os resultados das análises exploratória e confirmatória forneceram fortes evidências psicométricas para o instrumento. A estrutura de dois fatores foi confirmada, indicando que o questionário é capaz de medir, de forma válida e confiável, os construtos propostos (Ver Tabela 9, sobre as dimensões e itens do questionário validado). A forte

correlação encontrada entre os fatores oferece suporte empírico para a hipótese central da tese: a percepção sobre o uso de tecnologias digitais pode estar fortemente ligada à percepção de uma formação musical inclusiva e atenta à diversidade dos estudantes.

4. Grupos Focais

Para Mattar e Ramos (2021), grupos focais "[...] são um tipo de entrevista em grupo em que se discute um tema de interesse para a pesquisa, produzindo, assim, uma visão do grupo, e não de um indivíduo, como no caso das entrevistas individuais". Portanto, o objetivo com esta abordagem é obter uma visão do grupo a partir da interação entre os participantes e o moderador.

Embora não haja regras rígidas, a sugestão da literatura é, segundo Mattar e Ramos (2021), que esses grupos tenham de 4 a 15 participantes. A estruturação desses grupos deve levar em conta o objetivo da pesquisa, a complexidade do tema, o nível de experiência, o conhecimento e a paixão dos participantes e o número de questões a serem analisadas. O critério de validade se estabelece a partir do rigor em relação às questões éticas, possibilitando que os resultados obtidos sejam confiáveis. Ou seja, estabelece-se com base no firme propósito de o pesquisador reconhecer padrões, manter-se aberto aos dados, sem estar fechado à identificação de padrões inesperados (Mattar; Ramos, 2021).

Nesta configuração, alguns grupos tiveram um número menor do que 4 participantes devido à dificuldade de reunião e agenda de docentes. Para minimizar este problema, para o grupo de docentes, foram realizados 3 grupos focais, que, no momento oportuno, foram analisados em conjunto. Os participantes desta fase da pesquisa foram escolhidos a partir do contato estabelecido durante as viagens para a aplicação dos questionários e de seus interesses pela temática do estudo, tratando-se, portanto, de uma amostra por conveniência. Neste sentido, optou-se como critério de participação dos estudantes estar matriculado em alguma das instituições de ensino pesquisadas e ter pelo menos 3 anos de experiência como aluno. Para professores, o critério foi estar atuando profissionalmente em uma das instituições pesquisadas e ter pelo menos 5 anos de experiência.

Os grupos focais foram previamente agendados com os participantes, mediante o envio de um link do *Google Meet* para acesso à videoconferência. Os participantes foram informados sobre a gravação da chamada, tendo sido garantido o anonimato e comunicada a possibilidade de desistência a qualquer momento. Após a conclusão das atividades, foi disponibilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice L) para assinatura.

Tabela 10 – Metodologia: Grupos Focais Realizados

N	Participante	Data de Realização	Tempo de sessão
1	Docentes	17 de setembro de 2025	2h21m
2	Docentes	27 de setembro de 2025	1h57m
3	Docentes	21 de outubro de 2025	1h04m
4	Discentes	29 de novembro de 2025	1h41m

Fonte: Elaboração do Autor

Com base na análise quantitativa, os grupos focais exploraram a trajetória dos participantes nos respectivos CEM, assim como as dimensões de ensino-aprendizagem envolvidas: Formação Musical Inclusiva e Tecnologias Digitais aplicadas ao Ensino de Música. Os roteiros passaram por pequenas adaptações a cada sessão, buscando tornar a coleta de dados mais dinâmica e aprofundar questões levantadas durante as discussões (Cf. Apêndice G, H, I, J).

3.2.2 Organização e Análise de Dados

Como destaca Creswell e Creswell (2021), a pesquisa de métodos mistos se constitui em um desafio para o pesquisador, pois inclui uma coleta de dados extensa, natureza de tempo intensivo e análise de dados quantitativos e qualitativos. Deste modo, “a complexidade do projeto também requer modelos visuais claros para entender os detalhes e o fluxo das atividades da pesquisa neste projeto” (Creswell e Creswell, 2021).

A etapa quantitativa da pesquisa, que utilizou questionários como instrumento de coleta de dados, envolveu um processo sistemático de organização das informações obtidas. Inicialmente, todos os dados foram inseridos em uma tabela do tipo Excel, garantindo uma estrutura adequada para as etapas seguintes da análise. Esse procedimento incluiu a digitalização cuidadosa dos dados, convertendo as respostas em formato eletrônico para facilitar o manuseio e a análise. Em seguida, realizou-se a exclusão das amostras consideradas inadequadas, assegurando que apenas informações válidas e relevantes compusessem o conjunto de dados final.

Após essa triagem, foi realizada a limpeza dos dados, com o objetivo de corrigir eventuais inconsistências, erros de digitação ou registros duplicados, promovendo a qualidade e a fidedignidade das informações. Por fim, o arquivo resultante foi preparado para ser importado em um *software* de análise estatística, possibilitando a condução das análises subsequentes.

Após a organização e limpeza do banco de dados, a etapa de análise quantitativa foi conduzida com o apoio do *software* Jamovi. Inicialmente, foi realizada uma análise estatística descritiva, com o objetivo de proporcionar uma compreensão detalhada dos dados coletados. Essa análise permitiu identificar tendências centrais e variações dos resultados, fornecendo uma base para interpretações posteriores.

Na sequência, procedeu-se à Análise Fatorial (AF), cuja finalidade foi extrair os fatores latentes presentes no questionário aplicado. Por meio dessa técnica, foi possível identificar agrupamentos de variáveis que compartilham características comuns, contribuindo para a compreensão das dimensões subjacentes aos dados.

Por fim, para realização das análises inferenciais, foram verificados os pressupostos da ANOVA clássica (especialmente normalidade e homogeneidade de variâncias). Considerando a violação desses pressupostos e a natureza ordinal das respostas em escala *Likert*, optou-se pela utilização de testes não paramétricos equivalentes à ANOVA, como o teste de Kruskal-Wallis[14] para comparações entre grupos/perfis independentes (as variáveis ordinais foram convertidas em z-scores). Quando o teste indicou diferenças estatisticamente significativas entre os perfis ($p < 0,05$), realizou-se análise *post hoc* com comparações múltiplas pareadas pelo procedimento Dwass–Steel–Critchlow–Fligner (DSCF), apropriado para identificar quais grupos diferiram entre si.

Os grupos focais foram gravados utilizando a ferramenta nativa do Google Meet e salvos em pasta disponibilizada na nuvem. A transcrição foi realizada por meio do site de inteligência artificial *GoogleStudio*[15] e revisada posteriormente para correção de omissões e falhas geradas pela ferramenta.

A análise dos grupos focais foi realizada com auxílio do *software Atlas.ti*, a partir da perspectiva teórica da análise de conteúdo de Bardin (2016). As categorias utilizadas para codificação foram baseadas nos achados da parte quantitativa do trabalho, a seguir: Perfil

[14] O teste de Kruskal-Wallis é um teste não paramétrico equivalente à ANOVA de uma via, usado para comparar as medianas (ou distribuições) de três ou mais grupos independentes quando os dados não seguem normalidade ou há variâncias desiguais. Ele ranqueia todos os valores, calcula a soma de ranks por grupo e testa a hipótese nula de que as medianas são iguais (Chan; Walmsley, 1997).

[15] Prompt utilizado para transcrição: *Atue como um transcritor profissional de alto nível. Sua tarefa é transcrever o vídeo anexo na íntegra, seguindo rigorosamente estas diretrizes:1) Identificação de Participantes:2) Identifique cada falante de forma distinta (ex: "Palestrante 1", "Entrevistado", ou pelo nome, se mencionado). 3)Use o formato [Nome/ID]: [Fala]. 4)Sem Omissões: Transcreva cada palavra dita. Não resuma, não pule introduções e não ignore conversas paralelas. Se um trecho for inaudível, marque como [inaudível].5) Marcadores de Tempo (Timestamps): Insira o tempo de início de cada nova fala ou, no mínimo, a cada 1 ou 2 minutos de conversa no formato [00:00:00].6)Fidelidade: Mantenha as hesitações naturais (como "é...", "hum...") apenas se forem essenciais para o contexto, caso contrário, foque na transcrição limpa, mas integral.6) Formatação: Use parágrafos claros sempre que o interlocutor mudar.7) Saída esperada: Participante A: Texto da fala... Participante B: Resposta da fala*

docente, Perfil Discente, Formação Musical Inclusiva (FMI), Tecnologias Digitais Digitais na Formação em Música (TDFM) e Relação FMI e TDFM. Algumas categorias mais amplas foram divididas em subcategorias para melhor compreensão dos dados. Abaixo, apresentam-se as categorias utilizadas e o número de codificações realizadas.

Tabela 11 – Categorias/Subcategorias e Grau de Magnitude – Grupos Focais

Categoria	Subcategoria	Grau de Magnitude (nº de codificações	Total
Formação Musical Inclusiva (FMI)	● FMI: Desafios/Resistência	56	214 (59,3%)
	● FMI: Diversidade	56	
	● FMI: Ensino tradicional	33	
	● FMI: Personalização	25	
	● FMI: Repertório	24	
	● FMI: Expectativa dos alunos	18	
	● FMI: Pessoas com necessidades específicas	17	
	● FMI: Relação conservatório e a cidade	17	
	● FMI: Formação de professores	16	
	● FMI: Participação das famílias	13	
	● FMI: Propostas	13	
	● FMI: Relação professor-aluno	13	
	● FMI: Partitura	10	
	● FMI: Relação de afeto com o lugar	8	
	● FMI: Remuneração	4	
Tecnologias Digitais na Formação em Música (TDFM)	● TDFM: Práticas pedagógicas	24	71 (19,7%)
	● TDFM: Facilidades	18	
	● TDFM Desafios	15	
	● TDFM: Equipamentos	11	
	● TDFM: Sugestões	10	
	● TDFM: Formação de professores	7	
	● TDFM: Tecnologias e habilidades	6	
	● TDFM: Práticas individuais	3	
Perfil Docente	● Perfil dos docentes: contratação	13	26 (7,2%)
	● Perfil docente: experiência	9	
	● Perfil dos docentes: formação acadêmica	7	
Perfil Discente	● Perfil dos discentes	21	21 (5,8%)
Relação FMI X TDFM	● Relação FMI x TDFM	17	17 (4,7%)
Outros	○ Preocupação Gestão/Política dos CEM	4	6 (1,66%)
	○ Interlocução entre os conservatórios	2	
	Total:	361	361

Fonte: Elaboração do Autor

A análise qualitativa permitiu identificar 30 núcleos, distribuídos em seis categorias distintas. Dentre elas, observa-se que a categoria FMI representa a maior parte do corpus textual categorizado, correspondendo a 59,3%. Esse dado é especialmente relevante, pois, mesmo que o grupo focal tenha sido organizado para promover a interlocução com o tema TDFM, o destaque dos discursos recai sobre a temática FMI. Isso evidencia que o assunto relacionado à

FMI está efetivamente presente nas discussões e é percebido como prioritário pelos sujeitos pesquisados, sejam docentes ou discentes.

Por outro lado, o número reduzido de categorizações referentes a TDFM, ao perfil de docentes e discentes e às estruturas administrativas sugere que, ao menos no plano discursivo, os sujeitos vinculados aos CEM possuem uma preocupação menor em relação à temática da tecnologia.

No que se refere à interseção entre as categorias FMI e TDFM, observa-se que apenas 4,7% do corpus textual aborda simultaneamente essas duas dimensões. Esse dado revela que, discursivamente, os sujeitos têm dificuldade de estabelecer relações entre essas áreas. Trata-se de um achado importante, que, a princípio, pode ser considerado contraditório em relação aos resultados obtidos na análise quantitativa. Tal contradição será explorada e discutida em análises posteriores.

Para garantir uma análise mais robusta e integrada dos resultados, foi desenvolvida uma planilha específica com o objetivo de relacionar de forma sistemática as principais evidências advindas da abordagem quantitativa com as inferências extraídas da análise qualitativa. Nesta matriz, cada evidência quantitativa identificada foi associada à respectiva inferência qualitativa, permitindo observar se existe convergência ou divergência entre os dois tipos de dados. Além disso, reservou-se um espaço dedicado para a apresentação de inferências e explicações analíticas relativas às relações encontradas entre os dados, enriquecendo e aprofundando a compreensão dos achados. Esta matriz constituiu o principal subsídio para a escrita e discussão dos resultados, possibilitando uma análise criteriosa e fundamentada sobre as inter-relações entre os diferentes enfoques metodológicos adotados na investigação.

3.3 Aspectos Éticos da Investigação

De acordo com Creswell e Creswell (2021), no processo de investigação os pesquisadores precisam prever as questões éticas que podem surgir durante o estudo. Constituindo-se, portanto, um tópico essencial que tem como objetivo proteger os participantes da pesquisa, promover uma relação de confiança com eles, preservar a integridade e proteger-contra condutas inadequadas e impropriedades que possam afetar as pessoas e instituições envolvidas.

Nesta investigação, o pesquisador envolvido se comprometeu com a proteção e o respeito a dignidade, à integridade, à liberdade e a autonomia dos participantes e instituições

pesquisadas, sobretudo com o firme propósito de não causar danos aos indivíduos ou à coletividade de forma imediata ou posterior, de forma direta ou indireta.

O investigador também se compromete com as instituições pesquisadas na apresentação dos dados de forma a não as individualizar e expor a equipe pedagógica e os alunos a situações socialmente constrangedoras. Compromete-se ainda a retornar os dados da pesquisa às instituições investigadas no intuito de colaborar com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem no referido contexto.

Como perspectiva concreta, os participantes foram informados sobre os possíveis riscos físicos, psíquicos, intelectuais, culturais, sociais ou espirituais. Eles não serão identificados, não serão obrigados a participar e não serão remunerados pelas colaborações.

Neste sentido, o projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado sob o número de parecer consubstanciado 6.893.969.

Em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2026) e exige a declaração explícita do uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa em qualquer fase da pesquisa, declaro que neste trabalho foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial exclusivamente para revisão ortográfica, gramatical e estrutural do texto, para apoio na pesquisa bibliográfica (principalmente em língua estrangeira), na análise de dados estatísticos e para a transcrição dos grupos focais, permanecendo o autor integralmente responsável pela interpretação dos dados, pelas conclusões apresentadas e pela originalidade do conteúdo. Ferramentas utilizadas: Perplexity (https://www.perplexity.ai/), Google Studio (https://aistudio.google.com/) e Google Notebook LM (https://notebooklm.google.com/).

3.4 Autorizações Institucionais

A partir da qualificação do projeto ocorrida em dezembro de 2023, o Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNB emitiu carta de apresentação da pesquisa que foi direcionada as respectivas jurisdições institucionais envolvidas na investigação. A pesquisa foi autorizada por meio de processo interno em 11 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais. Foi necessário apresentar Resumo do Projeto, Parecer do Conselho de Ética e Termo de Compromisso. As autorizações foram emitidas em formato de Termo de Anuência, conforme a Tabela 12, abaixo:

Tabela 12 – Autorizações Institucionais

CEM	Jurisdição	Processo SEI/MG
CEM Lorenzo Fernândez	Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros - MG	1260.01.0122523/2024-37
CEM Lobo Mesquita	Superintendência Regional de Ensino de Diamantina - MG	1260.01.0121342/2024-11
CEM Renato Frateschi	Superintendência Regional de Ensino de Uberaba - MG	
CEM Dr. José Zóccoli de Andrade	Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba - MG	1260.01.0121356/2024-21
CEM Centro Interescolar Artes Raul Belém	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - MG	1260.01.0122896/2024-54
CEM Cora Pavan Capparelli	Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - MG	1260.01.0122896/2024-54
CEM Padre José Maria Xavier	Superintendência Regional de Ensino de São João Del Rei - MG	1260.01.0125335/2024-64
CEM Prof. Theodolindo José Soares	Superintendência Regional de Ensino de Ubá - MG	1260.01.0121251/2024-43
CEM Lia Salgado	Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina - MG	1260.01.0136237/2024-08
CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira	Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre - MG	1260.01.0121109/2024-94
CEM Maestro Marciliano Braga	Superintendência Regional de Ensino de Varginha - MG	1260.01.0121197/2024-46
CEM Haydée França Americano	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - MG	1260.01.0122864/2024-45

Fonte: Elaboração do Autor

As autorizações exigiram, além disso, o cumprimento das boas condutas da ética em pesquisa e solicitaram o compromisso de que os trabalhos e interações promovidas pelo pesquisador não podem afetar as atividades e as rotinas das escolas e dos setores. Um exemplo de autorização foi adicionado ao Apêndice K.

4 MAPEAMENTO DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS

Este capítulo apresenta o mapeamento dos Conservatórios Estaduais de Música (CEM) em Minas Gerais. Inicialmente, discutem-se as origens dos conservatórios de música e o desenvolvimento histórico das instituições mineiras. Posteriormente, apresenta-se um estudo bibliométrico das pesquisas publicadas sobre os CEM no período de 2002 a 2022, enfatizando as principais tendências investigativas. Na sequência, descreve-se sucintamente a organização estrutural das instituições. Por fim, são analisados os perfis dos professores e estudantes, baseando-se na coleta de questionários enviados aos gestores dos CEM e em questionários aplicados presencialmente a alunos e docentes.

4.1 Os Conservatórios

As concepções de música e educação musical vão se transformando com o tempo, tendo em vista o período histórico, suas constituições sociais, econômicas, religiosas e tecnológicas. As questões que a educação musical enfrenta hoje são resultados destes processos e, portanto, constituem elemento fundamental que pode auxiliar na reflexão e construção de soluções para os problemas contemporâneos.

Pensar o termo “educação musical” passa por compreender como a música foi percebida por organizações sociais antigas. Na Grécia antiga, Platão coloca a educação musical como necessária para o desenvolvimento de pessoas bem formadas para a vida em comunidade. Aristóteles, por outro lado, viu a possibilidade de a música ser usada como prazer intelectual e lazer. No currículo predominante da Idade Média, Boécio colocava a música como a primeira e mais importante das sete artes liberais, devido a sua relação com a matemática. No campo religioso, Agostinho aceitou a música nos cultos da igreja católica, enquanto Martin Lutero e João Calvino, por perspectivas diferentes, atribuíram lugares importantes para a música nas igrejas e nas escolas (McCarthy; Goble, 2013).

Para a elite europeia de classe média do final do século XVIII e início do século XIX, o conceito de uma estética e filosofia da música desenvolveu-se a partir das noções de Baumgarten e Kant, que criaram uma ideia de apreciação refinada, intelectualmente engajada, mas desinteressada, dando conotações espirituais à música (McCarthy; Goble, 2013). Fonterrada (2008) esclarece que, com o surgimento da burguesia, a escola, que antes estava

intimamente ligada à Igreja Católica, passou a ser disponibilizada para quem pudesse pagar por ela. A Revolução Francesa contribuiu com o alargamento dos domínios da música que, saindo das instituições religiosas e palácios, é alçada à população. Nessa época, "a instrução musical era bastante calcada na relação mestre/discípulo" (Fonterrada, 2008, p. 59).

A perspectiva naturalista de Rousseau para a educação destacou a importância de valorizar aspectos mais humanos, considerando questões relacionadas ao afeto, o culto à vida interior e o caráter individual. O autor inspira a psicologia moderna ao enfatizar as diferenças individuais, a psicologia do crescimento e a adequação dos processos educacionais aos interesses espontâneos das crianças. No entanto, os conservatórios, instituições de formação em música, adotavam perspectivas diferenciadas a partir da valorização do individualismo, do virtuosismo, tanto na área de performance musical, quanto na composição. A relação entre mestre e aprendiz calcada na individualidade foi uma tônica bastante difundida (Fonterrada, 2008, p. 60).

Nas colônias da América do Norte, as escolas de canto ligadas às igrejas foram importantes, tornando-se centros da vida musical e social a partir do século XVIII. A defesa da música nas escolas públicas, a partir de 1830, por Lowell Mason e William Channing Woodbridge, destacavam os benefícios intelectuais, sociais e físicos. No início do século XX, as tendências educacionais, como foco no desenvolvimento infantil, na psicologia e movimentos de escola progressistas, conduziram a uma prática que possibilitou uma interação entre música e escola a partir da inclusão de conjuntos de apresentações, apreciação musical e o uso de tecnologias. O papel da música no desenvolvimento de indivíduos e comunidades, principalmente sob seu aspecto cívico, na construção da unidade americana em tempo de guerra foram argumentos importantes para valorizar a música. David Elliot se destacou construindo uma defesa da educação musical baseada em práticas musicais, nas quais os estudantes se envolvem em desafios crescentes que levam ao desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e prazer (McCarthy; Goble, 2013).

O termo "conservatório" ou "conservatório de música" refere-se a instituições especializadas no ensino da música. Apesar de atualmente serem amplamente reconhecidos como estabelecimentos dedicados à formação artística, a palavra "conservatório" traz em sua origem um sentido ligado à preservação e conservação de práticas musicais, além de uma dimensão filantrópica. Historicamente, esses espaços além do objetivo de manter e transmitir o conhecimento musical também estavam associados à função social de acolhimento e formação, principalmente voltada para crianças e jovens órfãos (Amato, 2010).

De acordo com Amato (2010), os primeiros conservatórios de música surgiram na Itália a partir do século XV, inspirados em uma visão humanista do papel social e educativo da música. Originaram-se do ensino medieval focado em múltiplas artes e ciências. A partir do século XVIII estas instituições de Veneza e Nápoles exerceram forte influência, formando cantores e instrumentistas famosos. Este desenvolvimento se consolidou em função do papel social e educacional da música na sociedade italiana da época, aliada à qualidade da sua formação de treinamento para a profissão de músico.

O Conservatório de Paris, fundado em 1795, representa um marco fundamental na história do ensino musical formal. Sua criação está diretamente ligada à Revolução Francesa, período de intensas transformações sociopolíticas que impactaram significativamente as estruturas educacionais da época. Antes do surgimento do Conservatório de Paris, o ensino musical era pautado na relação mestre-aprendiz, um método similar ao praticado por artesãos durante séculos. Essa relação direta e personalizada foi substituída, por um sistema institucionalizado que centralizou o processo de ensino (Amato, 2010; Harnoncourt, 1988). A instituição foi, portanto, um marco na história da educação musical formando músicos para diversas ocasiões públicas, com ênfase na performance, especialmente da música não religiosa. O modelo de ensino e o foco na formação geral do músico se transformaram em referência para o ensino de música na Europa e na América (Oliveira, 2015; Vieira, 2021).

Estas instituições de ensino de música se disseminaram pela Alemanha, Rússia, Inglaterra e toda a Europa. Destacam-se neste momento os conservatórios de Praga, o conservatório de São Petersburgo, o The Royal Academy of Music, The Trinity College (1872), The National Training School of Music (1873) na Inglaterra (Weber *et al.*, 2001). O Institut National de Musique na Alemanha tornou-se a primeira instituição moderna de ensino de música organizada em bases nacionais, livre de dinheiro oriundo de fundos de caridade, com uma estrutura inteiramente secular (Coelho, 2013).

No Brasil, a estrutura dos conservatórios de música foi fortemente influenciada pelo modelo do Conservatório de Paris. Esse paradigma europeu serviu de referência para a organização das instituições nacionais dedicadas ao ensino formal da música. O pioneirismo na criação de conservatórios brasileiros se manifesta com a fundação do primeiro conservatório, o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, por Francisco Manuel da Silva, em 1841. Posteriormente, essa instituição evoluiu para se tornar a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, consolidando-se como um importante centro de formação musical no país. Na sequência, outros conservatórios foram criados ainda no século XIX, como o Conservatório de Música da Bahia, fundado em 1897, e o Instituto Estadual Carlos Gomes,

também inaugurado em 1895 na cidade de Belém do Pará. Essas instituições ampliaram o acesso à formação musical e contribuíram para a difusão da cultura musical brasileira, mantendo a influência do modelo europeu em sua organização e proposta pedagógica (Coelho, 2013; Esperidião, 2002; Vieira, 2021; Viegas, 2007; Sales, 2011; Zorzal; Ferreira, 2016).

Os objetivos destas instituições eram a formação de instrumentistas, cantores e professores de música e o ensino era focado no desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas musicais. O currículo enfatizava o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, com pouca atenção à diversidade da música brasileira. Havia uma ênfase no virtuosismo e na execução técnica aprimorada, especialmente no ensino de piano. O modelo frequentemente é descrito como tradicional, com separação entre teoria e prática e ênfase na escrita em detrimento do ouvir e do fazer criativo (Esperidião, 2003; Viegas, 2014). Eles privilegiavam o ensino do instrumento e relacionavam nitidamente o ensino de música com o ensino de instrumento. A formação envolvia exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e desenvolvimento de repertório (Fonterrada, 2008).

4.2 Os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais

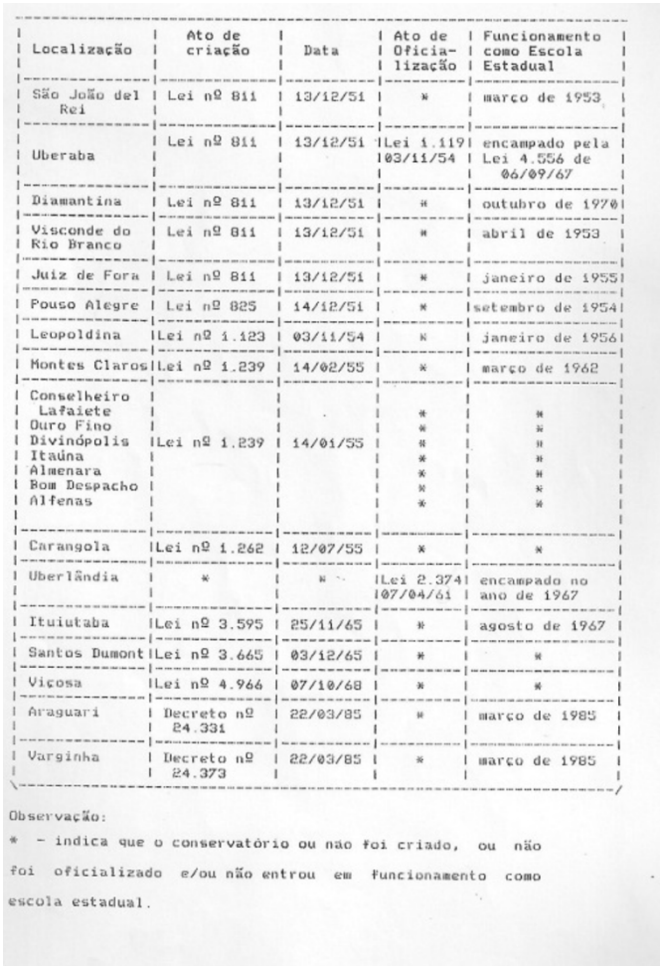
Como antecedentes da criação dos conservatórios mineiros, destaca-se a criação do Conservatório Mineiro de Música (CMN), em 1920, hoje Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Alves, 2016). Os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, criados a partir de 1950, foram fortemente inspirados na tradição europeia, principalmente no Conservatório de Paris, não se diferenciando, portanto, de outras instituições de mesmo fim no Brasil.

A primeira lei de criação dos CEM de n.º 811, de 14 de dezembro de 1951, define como objetivo dos cursos a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas, executantes e virtuoses. No currículo constavam solfejo, ditado, teoria, e instrumento musical. A concepção inicial estava voltada para desenvolver a cultura artística e musical do povo por meio de apresentações artísticas de alunos e professores (Gonçalves, 1993; Viegas, 2007).

O objetivo das escolas recém-criadas era a formação de professores de música, de cantores e instrumentistas. (Viegas, 2007, p. 17). Foram criados, a princípio, 5 conservatórios nas cidades de São João Del Rei, Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco e Juiz de Fora. Em seguida, foram criados os conservatórios de Pouso Alegre (1951), Leopoldina (1954), Montes Claros e Ituiutaba e Uberlândia (1961), e, posteriormente, os de Araguari e Varginha (1985). (Alves, 2016). Gonçalves (1993) relata que foram instituídos 22 (vinte e dois)

Conservatórios em Minas Gerais, no entanto, apenas estes 12 foram colocados em funcionamento.

Figura 3 – Criação dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais



Localização	Ato de criação	Data	Ato de Oficia-lização	Funcionamento como Escola Estadual
São João del Rei	Lei nº 811	13/12/51	*	março de 1953
Uberaba	Lei nº 811	13/12/51	Lei 1.119 03/11/54	encampado pela Lei 4.556 de 06/09/67
Diamantina	Lei nº 811	13/12/51	*	outubro de 1970
Visconde do Rio Branco	Lei nº 811	13/12/51	*	abril de 1953
Juiz de Fora	Lei nº 811	13/12/51	*	janeiro de 1955
Pouso Alegre	Lei nº 825	14/12/51	*	setembro de 1954
Leopoldina	Lei nº 1.123	03/11/54	*	janeiro de 1956
Montes Claros	Lei nº 1.239	14/02/55	*	março de 1962
Conselheiro Lafaiete Ouro Fino Divinópolis Itaúna Almenara Bom Despacho Alfenas	Lei nº 1.239	14/01/55	* * * * * * *	* * * * * * *
Carangola	Lei nº 1.262	12/07/55	*	*
Uberlândia	*	*	Lei 2.374 07/04/61	encampado no ano de 1967
Ituiutaba	Lei nº 3.595	25/11/65	*	agosto de 1967
Santos Dumont	Lei nº 3.665	03/12/65	*	*
Viçosa	Lei nº 4.966	07/10/68	*	*
Araguari	Decreto nº 24.331	22/03/85	*	março de 1985
Varginha	Decreto nº 24.373	22/03/85	*	março de 1985

Observação:

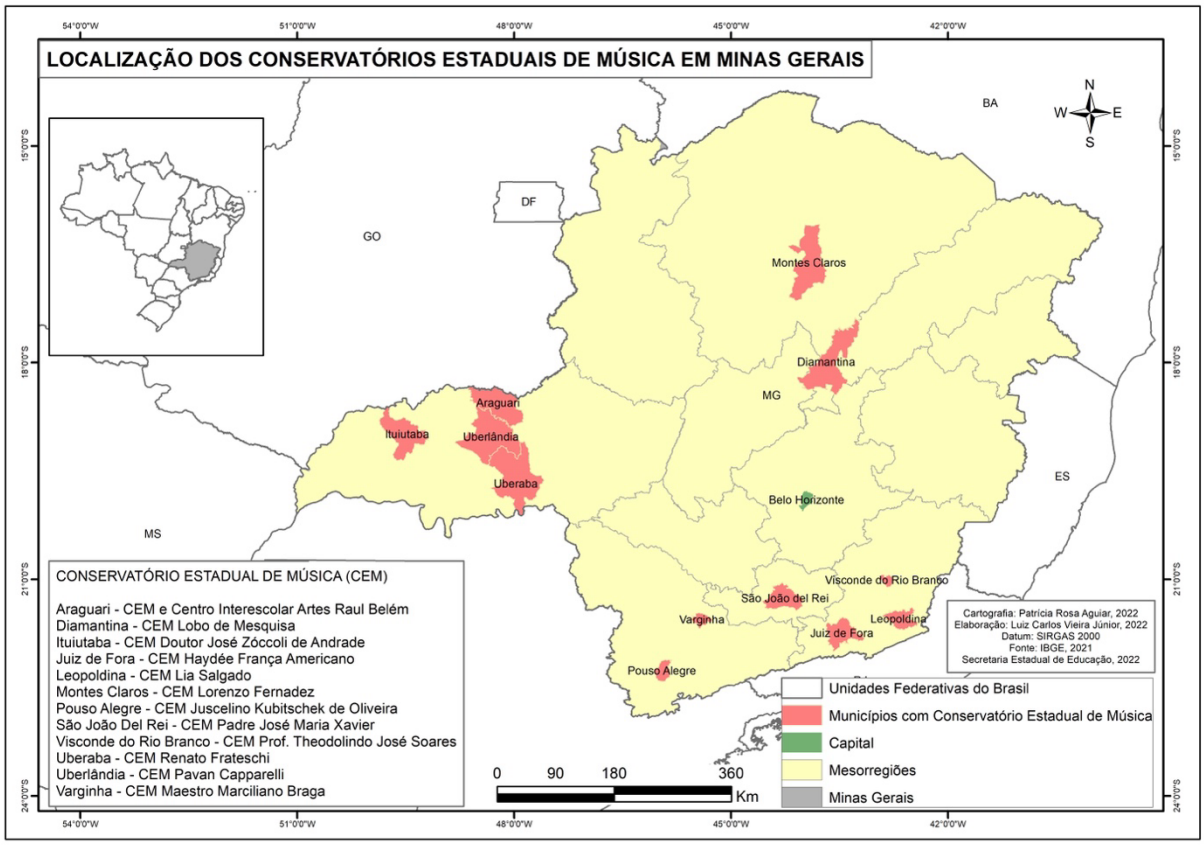
* - indica que o conservatório ou não foi criado, ou não foi oficializado e/ou não entrou em funcionamento como escola estadual.

Fonte: Dissertação de Mestrado (Gonçalves, 1993)

Atualmente, a rede estadual de ensino de Minas Gerais é composta por 12 Conservatórios Estaduais de Música (CEM) distribuídos em diversas cidades. Essas instituições têm como objetivo formar músicos em nível técnico, proporcionar educação musical e promover a cultura (Minas Gerais, 2005). A criação dos conservatórios foi motivada principalmente pela federalização do Conservatório Mineiro de Música, o que liberou recursos orçamentários para ampliar o cenário musical. Na época da fundação dos primeiros conservatórios, existia em Minas Gerais um grupo político influente, reconhecido por sua erudição e apreço pelas tradições locais. A seleção das cidades para abrigar os conservatórios considerou regiões com fortes tradições culturais, favoráveis ao desenvolvimento dessas

instituições. Havia ainda a preocupação de distribuí-los em diferentes áreas do estado (Gonçalves, 1993)

Figura 4 – Mapa: Localização dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais



Fonte: Patrícia Rosa Aguiar, 2022

Pesquisas anteriores relatam que “no âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante” (Esperidião, 2002, p. 70). Deste modo, favorece-se a prática da execução instrumental em detrimento de uma atividade pedagógica que contemple o indivíduo para a formação atuante, reflexiva, sensível e criativa. Destaca-se a relação entre mestre e aprendiz similar àquela que vigorou durante séculos entre os artesãos. No Brasil, “esse modelo de conservatório compreendia um repertório prioritariamente europeu, uma abordagem tecnicista e voltada para formação de virtuoses” (Viegas, 2006, p. 85). Esta avaliação também está presente em Gonçalves (1993a, p. 159), que afirma que desde a fundação dos conservatórios mineiros, eles convivem por um lado com a implementação do ensino individual focado na preparação de instrumentistas virtuoses e práticas coletivas do canto orfeônico direcionadas a professores de música de escolas oficiais.

A proposta dos Conservatórios Mineiros visava à formação de professores de música, cantores e instrumentistas, bem como ao desenvolvimento da cultura artístico-musical da população. O curso de formação de professores de música destinava-se às cátedras de canto coral e orfeão das escolas normais, institutos, orfanatos e grupos escolares estaduais. Já os cursos de canto e de instrumentistas tinham como objetivo a qualificação de músicos executantes e virtuoses. O conteúdo programático abrangia disciplinas como solfejo, ditado, teoria musical, piano, canto, viola, flauta, clarinete, violino, violoncelo e pedagogia aplicada ao ensino de música (para professores) (Minas Gerais, 1951). Conforme Gonçalves (1993b, p. 93), além de preparar profissionais para atuar nas cadeiras de música e canto coral nos estabelecimentos estaduais de ensino, os conservatórios exerciam também o papel de orientadores dessas disciplinas em suas respectivas regiões.

Em relação ao ensino de música nos conservatórios, Gonçalves (1993a) avalia a presença de um valor simbólico que envolvia a música como "*status* cultural" e um privilégio de poucos, embora se tratasse de uma instituição criada para democratizar o acesso ao ensino. Destaca ainda a presença de hierarquização do ensino privilegiando a formação do instrumentista em detrimento do professor de música. As instituições não seguiam uma determinada linha de pensamento pedagógico de ensino de música, e privilegiavam a tradição oral, tanto no ensino técnico do instrumento quanto na concepção do ensino. Portanto, está presente um grau de subjetividade do professor que dava ênfase ao desenvolvimento de habilidades inatas e na dissociação entre teoria e prática.

Os conservatórios mineiros foram fundados em diferentes regiões mineiras, e a princípio voltavam-se para a divulgação da música europeia, principalmente aquela do período colonial, em detrimento daquelas próprias de cada localidade (Pimentel, 2019). No entanto, a partir da Resolução 718, de 2005 da Secretaria Estadual de Educação, foi definida a vedação de qualquer forma de discriminação em função de etnia, sexo, condição social, convicção política, crença religiosa ou necessidades educacionais especiais (Minas Gerais, 2005, p. 6).

Dessa forma, foi estabelecido que ao menos metade das vagas (50%) nos Conservatórios de Música deve ser reservada para alunos regularmente matriculados ou egressos das escolas públicas de educação básica. Segundo Pimentel (2019), entre os ex-alunos pesquisados, observou-se uma grande diversidade cultural, de idades, raças, interesses e formas de expressão musical, o que provavelmente não ocorreria em outros períodos históricos. Os CEM expandiram-se, tornaram-se mais populares e buscaram adaptar-se às demandas do novo século, processo consolidado sobretudo após a Resolução nº 718/2005, evidenciando que essas instituições estão longe de serem estáticas (Pimentel, 2019). Neste sentido, os CEM podem ser

compreendidos como “uma rede de escolas públicas de música única no Brasil” (Arroyo, 1999, p. 21) que atendem um público diverso composto de crianças, jovens e adultos e uma significativa parcela da população mineira.

A Resolução 718 de 2005, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, dispõe sobre a organização do ensino de música nos CEM. Nela define-se a integração das instituições de ensino de música à rede de escolas estaduais e sua função voltada para formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural. Os CEM oferecem de forma obrigatória os cursos de educação musical e formação profissional em nível técnico, e facultativamente podem oferecer também cursos livres. Os cursos de educação musical envolvem uma atividade de iniciação musical e de enriquecimento em três ciclos: ciclo inicial, ciclo intermediário e ciclo complementar, com duração de três anos cada. Neste processo, a partir dos 6 anos, os estudantes poderão iniciar seu processo de formação musical com diversas experiências musicais abrangendo conhecimentos teóricos e práticos (Minas Gerais, 2005).

Os cursos de formação profissional visam à habilitação em música em nível técnico, formando profissionais, instrumentistas e cantores para o exercício de profissões oferecidas pelo mercado de trabalho. O currículo obrigatório envolve: história da arte, história da música e apreciação musical, percepção musical, estruturação musical, folclore regional e música popular, bem como instrumento da sua escolha (Minas Gerais, 2005).

Os cursos livres pretendem o desenvolvimento da educação musical e a promoção da difusão cultural, mediante projetos, oficinas e atividades de conjunto. Além da música, são permitidos cursos de artes dramáticas, artes visuais e dança. As atividades de conjuntos podem ser desenvolvidas por meio de música instrumental, música de câmara, orquestra, coral, teatro, dança e folclore (Minas Gerais, 2005).

O ingresso em qualquer um dos ciclos do curso de Educação Musical será feito por meio de exames de classificação, na forma regimental. Para ingresso nos cursos técnicos, os interessados devem comprovar idade igual ou superior a 15 anos e submeter-se a exames de classificação (Minas Gerais, 2005).

4.3 Revisão Bibliográfica: Conservatórios Estaduais de Minas Gerais

Nesta seção serão apresentados dados de uma revisão bibliográfica sobre a produção científica sobre os CEM [16] .Trata-se de levantamento bibliométrico buscando compreender quais as produções acadêmicas que abordaram os CEM no período de 2002 a 2022. “A bibliometria, campo da biblioteconomia e das ciências da informação, utiliza técnicas quantitativas para avaliar o fluxo das informações, a disseminação do conhecimento e a produção científica de uma maneira geral” (Mattar; Ramos, 2021). Utilizou-se como método de seleção do material o proknow-c “Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C), desenvolvido por pesquisadores do LabMCDA-UFSC para seleção e análise do Portfólio Bibliográfico (PB) referente ao fragmento da literatura” (Souza; Ensslin; Gasparetto, 2016; Lacerda; Ensslin; Ensslin, 2012).

Construiu-se um portfólio bruto a partir da seleção de documentos coletados em bancos de dados utilizando-se palavras-chave. Os documentos foram organizados utilizando o *software* de organização bibliográfica *Zotero*. Após a coleta foi realizada uma filtragem através do título, resumo e alinhamento com o tema da pesquisa. Ao final, compuseram o portfólio de análise 37 trabalhos (Ver Tabela 1), compostos de teses, dissertações e artigos. A coleta de dados ocorreu no dia 25 de outubro de 2022.

Os bancos de dados utilizados foram: Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico. As palavras-chave utilizadas foram as listadas abaixo.

- Conservatório(s) Mineiro(s)
- Conservatórios de Minas Gerais
- Conservatórios Estaduais de Música
- Conservatório Doutor José Zóccoli de Andrade
- Conservatório Lobo de Mesquita
- Conservatório Haydée França Americano
- Conservatório Lia Salgado
- Conservatório Lorenzo Fernândez
- Conservatório Juscelino Kubitschek de Oliveira

[16] Artigo originalmente publicado no livro **Construindo Conhecimento em Educação** a partir de trabalhos aprovados e apresentados no IV Seminário Internacional CAFTE / XIV EIFORPECS “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação realizado em 2024 na cidade de Porto/Portugal (Vieira Júnior; Souza, 2024b).

- Conservatório Padre José Maria Xavier
- Conservatório Professor Theodolindo José Soares
- Conservatório Renato Frateschi
- Conservatório e Centro Interescolar Artes Raul Belém
- Conservatório Cora Pavan Capparelli
- Conservatório Maestro Marciliano Braga

Os critérios utilizados para os documentos serem incorporados ao portfólio final foram: 1) teses, dissertações ou artigos avaliados por pares; 2) período de 2002 a 2022; 3) abordagem o processo de ensino-aprendizagem e fatores relacionados nas instituições pesquisadas; 4) acesso livre; 5) redação em língua portuguesa. Documentos do tipo "relato de experiências" e trabalhos derivados de anais de eventos não foram incluídos.

Os documentos foram organizados seguindo as seguintes variáveis: 1) ano de publicação; 2) autor; 3) Instituição pesquisada; 4) Instituição de origem do documento; 5) tipo do documento; 6) tipo de pesquisa; 7) grupo. Os dados foram organizados com auxílio do *software Jasp*, que possibilitou a confecção de tabelas para compreender melhor os dados.

Tabela 13 – Documentos Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais

n	Documento	Autores	Ano
1	Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios	Neide Esperidião	(2002)
2	Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault	Maria Amélia de Resende Viegas	(2006)
3	Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960.	Lilian Neves Gonçalves	(2007)
4	O ensino de piano no curso técnico em instrumento no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei: limites e alternativas	Maria Amélia de Resende Viegas	(2007)
5	Abordagens criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea	Álvaro Henrique Borges	(2008)
6	Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli	Shirley Christina Gonçalves	(2009)
7	Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso	Vicente Estevam	(2010)
8	Conteúdos programáticos para formação em Curso Técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli	Shirley Cristina Gonçalves Lopes	(2010)
9	A formação flautística no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier: um estudo histórico	Fernando Augusto Sales	(2011)
10	O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia e mudanças curriculares no Curso técnico: um estudo	Beatriz de Macedo Oliveira	(2011)

	sobre contribuições de Koellreutter e Schafer para a criação de disciplinas ligadas à prática da música contemporânea		
11	Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia	Beatriz Macedo de Oliveira	(2012a)
12	O projeto Conservatório na Rua na perspectiva de alunos de 4.º e 5.º anos de uma escola pública de Montes Claros (MG)	Maria Oslei Ribeiro	(2012)
13	Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG	Jane Finotti Rezende Luz	(2013)
14	De Escola de Acordeom ao Conservatório Estadual de Música José Zóccoli de Andrade (Ituiutaba-Mg 1965 – 1983)	Nícula Maria Gianoglou Coelho	(2013)
15	A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas.	André Campos Machado	(2014)
16	O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para educação musical	Álvaro Henrique Borges	(2014)
17	O feminino entre sons e silêncio: o discurso de mulheres no cenário musical de São João Del-Rei	Mayara Pacheco Coelho	(2014)
18	A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete	Gislane Sousa Silva	(2015)
19	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	Maria Odília de Quadros Pimentel	(2015a)
20	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	Maria Odília de Quadros Pimentel	(2015b)
21	Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG	Lívia Roberta Oliveira	(2015)
22	Configurações identitárias profissionais de professores de canto	Luísa Vogt Cota	(2015)
23	Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural	Denise Andrade de Freitas Martins	(2015)
24	A utilização de tecnologia para ampliar a experiências sonora/vibratória de surdos	Sarita Araújo Pereira	(2016)
25	O ensino de música em debate: uma síntese dos 5 anos de atividades do projeto "Rítmica Dalcroze e a Formação de Crianças Musicistas"	José Rafael Madureira e Patrícia Coelho de Moura	(2016)
26	Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora: história e políticas atuais de capacitação de professores	Denise Coimbra Alves	(2016)
27	O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros	André Campos Machado	(2016)
28	Por uma estética filosófica sobre os (des) concertos da música: contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música	Alan Barcelos Ribeiro	(2017)
29	A cidade e o conservatório na construção de sujeitos	Anderson Ferrari	(2018)
30	Inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: inter-relações da formação e do trabalho/emprego	Maria Odília de Quadros Pimentel	(2019)
31	O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores	Maria Teresa de Souza Neves	(2019)
32	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Conservatório Estadual de Música: perspectiva dos professores	Cíntia da Cruz Santos; Beatriz Girão Enes Carvalho; Beatriz Cardoso Lobato	(2020)
33	O Conservatório de Música Lia Salgado e os processos de subjetivação	Anderson Ferrari; Ereny Ferreira Sales	(2020a)
34	"Athenas da Zona da Mata": história e sujeitos no Conservatório de Música Lia Salgado	Anderson Ferrari; Ereny Ferreira Sales	(2020b)

35	Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez: educação musical e formação cultural em Montes Claros-MG (1961 – 2011)	Christiane Faria Franco Vieira	(2021)
36	Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi: a música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores	Lucas Borges de Oliveira Dutra	(2021)
37	Diálogos do Ensino de Violão do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez com a Música Regional do Sertão Mineiro (1961 – 1986)	José do Nascimento Queiroz Júnior	(2022)

Fonte: Elaboração do Autor

A análise por ano de publicação mostra que, durante os anos de 2014 a 2016, houve um maior interesse pelos CEM (Tabela 14, abaixo). As publicações nesse período somam um total de 34,2% do total.

Tabela 14 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Ano de Publicação

Tabela 2: Frequências para ano de publicação				
Ano	**Frequência**	**Porcentagem**	**Porcentagem válida**	**Porcentagem cumulativa**
2002	1	2.703	2.703	2.703
2006	1	2.703	2.703	5.405
2007	2	5.405	5.405	10.811
2008	1	2.703	2.703	13.514
2009	1	2.703	2.703	16.216
2010	2	5.405	5.405	21.622
2011	2	5.405	5.405	27.027
2012	2	5.405	5.405	32.432
2013	2	5.405	5.405	37.838
2014	4	10.811	10.811	48.649
2015	5	13.514	13.514	62.162
2016	4	10.811	10.811	72.973
2017	1	2.703	2.703	75.676
2018	1	2.703	2.703	78.378
2019	2	5.405	5.405	83.784
2020	2	5.405	5.405	89.189
2021	2	5.405	5.405	94.595
2022	2	5.405	5.405	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	37	100.000		

Fonte: Elaboração do Autor

Os dados mostram uma quantidade significativa de autores diferentes, totalizando 33, considerando o conjunto de 38 documentos. Destacam-se, com a quantidade de 3 documentos, Machado, Pimentel e Ferrari (considerando publicações com outros autores).

Tabela 15 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Frequências para Autor

Autor	**Frequência**	**Percentagem**	**Porcentagem válida**	**Porcentagem cumulativa**
Alves, Denise	1	2.632	2.632	2.632
Borges, Álvaro Henrique	2	5.263	5.263	7.895
Coelho, Mayara Pacheco	1	2.632	2.632	10.526

Coelho, Nícula Maria Gianoglou	1	2.632	2.632	13.158
Cota, Luísa	1	2.632	2.632	15.789
Dutra, Lucas	1	2.632	2.632	18.421
Esperidião, Neide	1	2.632	2.632	21.053
Estevam, Vicente	1	2.632	2.632	23.684
Ferrari, Anderson	1	2.632	2.632	26.316
Ferrari, Anderson; Sales, Ereny Ferreira	2	5.263	5.263	31.579
Franco, Christiane Faria	1	2.632	2.632	34.211
Gonçalves, Lilia Neves	1	2.632	2.632	36.842
Gonçalves, Shirley Cristina	1	2.632	2.632	39.474
Lopes, Shirley Cristina Gonçalves	1	2.632	2.632	42.105
Luz, Jane Finotti Rezende	1	2.632	2.632	44.737
Machado, André Campos	3	7.895	7.895	52.632
Madureira, José Rafael; Moura, Patrícia Coelho de	1	2.632	2.632	55.263
Martins, Denise Andrade de Freitas	1	2.632	2.632	57.895
Neves, Maria Teresa de Souza	1	2.632	2.632	60.526
Oliveira, Beatriz de Macedo	2	5.263	5.263	65.789
Oliveira, Livia Roberta	1	2.632	2.632	68.421
Pereira, Sarita Araujo	1	2.632	2.632	71.053
Pimentel, Maria Odília de Quadros	3	7.895	7.895	78.947
Queiroz Junior, José do Nascimento	1	2.632	2.632	81.579
Ribeiro, Alan Barcelos	1	2.632	2.632	84.211
Ribeiro, Maria Oslei	1	2.632	2.632	86.842
Sales, Fernando Augusto	1	2.632	2.632	89.474
Santos, Cínthia da Cruz; Carvalho, Beatriz Girão Enes; Lobato, Beatriz Cardoso	1	2.632	2.632	92.105
Silva, Gislaine Sousa	1	2.632	2.632	94.737
Viegas, Maria Amélia de Resende	2	5.263	5.263	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	38	100.000		

Fonte: Elaboração do Autor

Os documentos do tipo dissertação são maioria no portfólio selecionado, somando 55,2% do total. Verificou-se a presença de artigos publicados no mesmo ano ou um ano antes das defesas de teses e dissertações. Das 26 teses e dissertações, 8 foram publicadas em programas de pós-graduação da Universidade de Uberlândia – UFU. Por conseguinte, a instituição mais investigada é o CEM Cora Pavan Capparelli, da mesma cidade. Os artigos somam 12 documentos publicados em periódicos da área de música e educação.

Tabela 16 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Tipos de Documentos

Tabela 3: Frequência para tipo de documentos				
DOC	**Frequência**	**Percentagem**	**Porcentagem válida**	**Porcentagem cumulativa**
Artigo	10	27.027	27.027	27.027
Dissertação	21	56.757	56.757	83.784
Tese	6	16.216	16.216	100.000
Ausentes	0	0.000		
Total	37	100.000		

Fonte: Elaboração do Autor

Os documentos foram organizados em 7 grupos, nomeados na Tabela 17, abaixo, conforme o tema abordado. Verificou-se um interesse maior nas metodologias de ensino, aprendizagem e formação profissional nos CEM.

A análise bibliométrica se constitui como uma referência inicial sobre as publicações referentes aos CEM, auxiliando na compreensão da realidade das instituições, os interesses dos pesquisadores e os tipos de pesquisa. Em seguida, foi realizado um estudo qualitativo para aprofundar na compreensão dos documentos.

Tabela 17 – Bibliometria Conservatórios de Minas Gerais: Frequências para Grupo de Documentos

Tabela 5: Frequências para grupo de documentos				
Grupo	**Frequência**	**Percentagem**	**Porcentagem válida**	**Porcentagem cumulativa**
Aprendizagem musical e formação profissional	8	21,622	21,622	21,622
Currículo	6	16,216	16,216	37,838
História das instituições	3	8,108	8,108	45,946
Inclusão	3	8,108	8,108	54,054
Metodologias de ensino	9	24,324	24,324	78,378
Políticas educacionais e gestão	2	5,405	5,405	83,784
Identidade e discurso	6	16,216	16,216	100,000
Ausentes	0	0,000		
Total	37	100,000		

Fonte: Elaboração do Autor

As discussões organizadas em “aprendizagem musical e formação profissional” incluem os trabalhos de Pimentel (2015a, 2015b, 2019), os quais refletem a preocupação com a atuação profissional após a finalização do curso técnico do CEM. A partir do conceito de “inserção profissional”, a autora discute as relações entre educação e trabalho/emprego. Os resultados mostram que os cursos técnicos se concentram no público jovem do sexo feminino, que começou os estudos na própria instituição desde muito jovens. Quase metade destes jovens está inserida profissionalmente, e trabalham na área da música, mesmo que não seja de forma exclusiva. Revelam, ainda, que os percursos de inserção profissional do músico egresso do conservatório são marcados por diversas atividades em áreas específicas da música, que não se apresentam exclusivamente na forma de atuação única.

O trabalho de Gonçalves (2007) visa investigar e compreender os espaços de ensinar e aprender música na década de 1940 a 1960. O CEM Cora Pavan Capparelli de Uberlândia faz parte desta investigação, indicando a importância da instituição como espaço de sociabilidade pedagógico-musical com características e práticas específicas. A pesquisa de Oliveira (2015) evidencia as práticas musicais que ocorrem fora da sala de aula, enquanto os alunos permanecem no CEM Dr. José Zóccoli de Andrade. A investigação mostra a importância

destes momentos para a diversificação da aprendizagem musical. Em sentido semelhante à pesquisa de Dutra (2021), há a presença de prática de ações de educação não formal que permeiam o CEM Renato Frateschi em Uberaba.

A investigação de Ribeiro (2012) aborda a importância que o CEM Lorenzo Fernândez da cidade de Montes Claros exerce no atendimento à educação básica através do projeto "Conservatório na Rua" (PCR). O projeto busca a integração entre música, teatro e outras modalidades artísticas, trabalhando ritmo, coordenação, socialização, respeito e autoestima das crianças. Em sentido semelhante, o trabalho de Martins (2015) destaca a integração entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Escola Estadual Governador Bias Fortes (de educação básica) e o CEM Dr. José Zóccoli de Andrade no projeto "Escrevendo o Futuro".

No grupo caracterizado sob o nome de "currículo", evidencia-se a preocupação com um percurso de formação musical calcado na tradicionalidade e na cultura europeia e os possíveis conflitos entre a perspectiva de professores e alunos em Esperidião (2002), Gonçalves (2009) e Lopes (2010). A preocupação com uma nova organização curricular ocorrida em 2005 aparece em Oliveira (2012), que aponta o foco na formação técnica voltada sobretudo à compreensão intelectual da música em seus diversos conteúdos específicos, com pequenos apontamentos para adequação ao mercado de trabalho e os avanços tecnológicos. Salienta-se a necessidade de maior flexibilidade e autonomia por parte dos CEM para estruturação dos cursos. Os trabalhos de Oliveira (2011) e Ribeiro (2017) levantam a necessidade de que os cursos do conservatório adicionem ao currículo disciplinas ligadas à música contemporânea e à estética e filosofia da música.

Nos trabalhos que tratam sobre metodologia de ensino, observa-se a tentativa de propor uma formação musical baseada em elementos que não são encontrados no ensino considerado tradicional. A investigação de Viegas (2006, 2007) dispõe sobre o ensino de piano no CEM Padre José Maria Xavier, localizando o ensino no modelo conservatorial. Busca a formação de instrumentistas solistas e virtuoses e, portanto, valoriza principalmente aspectos técnicos e preparação para repertórios solo em detrimento de outros aspectos como a expressividade. Propõe que o ensino se descoloque para abordagens contemporâneas da educação musical com a presença de composição musical e interação entre apreciação coletiva e performance. Em sentido semelhante, o trabalho de Madureira e Moura (2016) também chama a atenção para o desenvolvimento de práticas musicais baseadas no dinamismo, na exploração do corpo e dos movimentos, criação e improvisação musical.

Os trabalhos de Borges (2008, 2014) destacam a importância do trabalho com a criatividade e composição na sala de aula de música. Para isso, é importante apresentar aos alunos outras possibilidades musicais, principalmente aquelas constituídas a partir da estética contemporânea e compositores educadores da segunda metade do século XX.

As pesquisas de Luz (2013); Machado (2014, 2016) se aprofundam na importância do ensino coletivo de instrumentos. A ideia é que cada estudante aprende melhor quando consegue interagir não apenas com o professor, mas também com os colegas. Aparece nesses trabalhos também a necessidade de não se basear apenas em obras prontas, mas incentivar a criatividade, a improvisação e a composição musical.

A investigação de Queiroz Junior (2022) no CEM Lorenzo Fernândez em Montes Claros coloca em foco as práticas de ensino de violão na região entre os anos de 1961 e 1986, resgatando a influência cultural de grupos locais e destacando a prevalência de transmissão oral, com presença de músicas de serestas, da coroação, da Jovem Guarda e sucessos propagados em rádios e televisão. A presença de materiais com revistas de violão e guitarra e métodos tradicionais de violão clássico foram se constituindo como presença marcante neste contexto de ensino e aprendizagem.

No debate envolvendo identidade e discurso nos CEM de Minas Gerais, os trabalhos de Cota (2015) e Neves (2019) destacam a perspectiva dos profissionais da área de canto e piano. Esses trabalhos evidenciam questões sobre a construção subjetiva dos sujeitos, suas particularidades, dualidades, conflitos, histórias de vida, trajetórias de formação musical e profissionais. Aspectos estes que influenciam, de maneira preponderante, na forma como se pensa a prática docente nessas instituições. As reflexões de Ferrari (2018) e Ferrari e Sales (2020a, 2020b) buscam compreender a construção da identidade na relação entre o CEM Lia Salgado e a cidade de Leopoldina, evidenciando que esse espaço de ensino e formação musical também se constitui permeado por relações de poder.

O trabalho de Coelho (2014) evidencia o papel das mulheres e a construção de suas identidades em espaços de fazer musical, como o do CEM Padre José Maria Xavier em São João Del-Rei. Ela mostra as transformações culturais e sociais que possibilitam um maior acesso e participação das mulheres na atividade e na docência na área de música, destacando questões como identidade, gênero e geração e suas possibilidades relacionais.

Os trabalhos de Sales (2011), Franco (2021) e Coelho (2022) abordam basicamente a constituição histórica destas instituições de ensino de música por meio de documentos históricos e relatos orais. Esses trabalhos são importantes para a compreensão sob quais

perspectivas históricas e pedagógicas os CEM se formaram para desempenhar a função que possuem hoje.

O tema da inclusão foi abordado pelos trabalhos de Silva (2015), Pereira (2016) e Santos, Carvalho e Lobato (2020) ,todos em instituições localizadas no Triângulo Mineiro. Todos apontam a dificuldade de um ensino de música verdadeiramente inclusivo, que respeite as diferenças e que se constitua como uma formação importante na vida de pessoas com deficiência. Nestes trabalhos, pode-se destacar a experiência do CEM Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, pioneiro no atendimento a crianças com surdez.

Por fim, relacionado ao grupo de políticas educacionais e gestão, o trabalho de Estevam (2010) pesquisa a evasão nos CEM, mediante dois estudos de caso. A investigação revela uma realidade institucional que privilegia aspectos político-administrativos em detrimento da elaboração de intervenções pedagógicas localizadas na realidade social dos estudantes. O trabalho de Alves (2016) aborda a formação de professores para atuação musical nas escolas públicas de ensino básico. Discute, especialmente na cidade de Juiz de Fora - MG, a demanda e a falta de professores de música e a formação emergencial oferecida pelos conservatórios para capacitarem professores das escolas de ensino fundamental.

A Tabela 18, a seguir, faz uma síntese dos aspectos abordados considerando 4 dimensões: a crítica, a importância das instituições, os desafios enfrentados, e as possíveis soluções.

Tabela 18 – Quadro Síntese Qualitativa: Bibliometria CEM

Quadro Síntese qualitativa: Bibliometria CEM	
Crítica	• Modelo conservatorial • Metodologia tradicional • Atendimento a pessoas com deficiência • Formação de professores • Currículo
Importância das instituições	• Formação de músicos • Atendimento as escolas • Espaços de desenvolvimento artístico e cultural • Trabalho e emprego • Espaço de sociabilidade • Integração com outras instituições
Desafios	• Atendimento a pessoas com deficiência • Integração com o mercado de trabalho relacionado a tecnologia • Incorporação da diversidade cultural as práticas musicais
Possíveis soluções	• Mudanças curriculares • Metodologias inovadoras • Prática coletiva de ensino de instrumentos • Valorização da criatividade, composição e improvisação

Fonte: Elaboração do Autor

Este estudo de revisão mostra a importância dos CEM para o ensino de música no estado de Minas Gerais, destacando sua tradição na formação musical e no atendimento a um significativo número de pessoas. Apresenta seu desenvolvimento pela história, destacando pontos que revelam a sua constituição enquanto espaço de ampliação das possibilidades artísticas e culturais em seus espaços de atuação. Longe de serem estanques, as instituições parecem incorporar vários elementos da vida social cultural que as circunda e, ao mesmo tempo, conseguem refletir criticamente sobre os desafios da formação musical na atualidade e os caminhos para possíveis soluções.

Na análise de títulos, temas e resumos, identificou-se a ausência de estudos que tratem da diversidade no processo de ensino/aprendizagem nessas instituições de ensino. Há uma preocupação evidente com a diversidade cultural, mas pouca atenção às formas de aprendizagem dos estudantes. Em relação ao uso de tecnologias no ensino, os resultados corroboram outras pesquisas na área musical, que indicam um baixo número de abordagens relacionando-as à educação musical (Vieira Júnior; Souza, 2024b).

Cada indivíduo apresenta habilidades e desafios únicos em sua trajetória musical, tornando essencial compreender essas diferenças para uma educação mais inclusiva. Essa abordagem considera as necessidades específicas de cada aluno, promovendo o desenvolvimento integral e maximizando as potencialidades musicais. No contexto atual, as tecnologias emergem como ferramentas poderosas de apoio ao ensino de música, permitindo estratégias personalizadas para superar dificuldades individuais. Elas facilitam o apoio às especificidades dos alunos, otimizando o aprendizado e a inclusão (Vieira Júnior; Souza, 2024b).

4.4 Estrutura e Funcionamento dos CEM

O Estado de Minas Gerais destaca-se, portanto, como o único que conta com uma rede de ensino de música que oferece a formação musical de maneira gratuita para sua população (Neves; Reis, 2023). Considerando o tamanho e a abrangência, é possível que a iniciativa, principalmente a partir da Resolução SEE/MG nº 718/2005, tenha uma significativa experiência de democratização de acesso à formação musical já realizada no país.

A SEE/MG nº 718/2005 estabelece as normas para organização e funcionamento do ensino de música nos CEM, regulamentando as ações educacionais sob três eixos principais: a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical geral e a difusão cultural. Os CEM integram a rede de escolas estaduais com o propósito de capacitar alunos, por

meio de conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades artístico-musicais, bem como habilitar profissionalmente os estudantes em nível técnico para atuação competente no mercado de trabalho. Além disso, a instituição é responsável pelo aperfeiçoamento e requalificação de músicos já atuantes na área (Minas Gerais, 2005).

A Resolução SEE/MG nº 718/2005 desempenha um papel central na padronização e organização institucional dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, atuando como um marco legal que unificou as normas de funcionamento dessas doze instituições, as quais, até então, operavam com base em legislações específicas e esparsas de suas respectivas criações (Machado, 2014, 2016). Ao regulamentar a estrutura pedagógica, a resolução organizou o ensino em três eixos distintos (Formação Profissional de nível técnico, Educação Musical e Difusão Cultural), definindo componentes curriculares obrigatórios e estabelecendo critérios de carga horária mínima e máxima para os cursos (Neves, 2019; Oliveira, 2011).

Além de conferir um amparo legal mais sólido e identidade institucional à rede, a normativa buscou promover a democratização do acesso ao priorizar matrículas para alunos da rede pública e permitir o ingresso direto no curso técnico via exames de classificação, sem a obrigatoriedade de cursar os ciclos anteriores (Pimentel, 2019) embora essa uniformização também tenha gerado críticas por impor uma rigidez curricular que, em certos contextos, resultou na redução de cargas horárias e na dificuldade de atender às especificidades regionais e culturais de cada escola (Machado, 2014, 2016)

Os CEM oferecem obrigatoriamente dois tipos de cursos principais: o Curso de Educação Musical, dirigido a crianças, adolescentes e jovens, e cursos de Formação Profissional em nível técnico para alunos do ensino médio. Complementarmente, oferecem facultativamente cursos livres, oficinas e atividades de conjunto voltadas à difusão cultural e ao enriquecimento da produção artística regional. Os cursos técnicos de formação profissional devem incluir um conjunto de componentes curriculares obrigatórios que formam a base de todos os cursos: História da Arte, História da Música e Apreciação Musical, Percepção Musical, Estruturação Musical, e Folclore Regional e Música Popular, complementados por disciplinas específicas de cada habilitação profissional (Minas Gerais, 2005)

O Curso de Educação Musical está estruturado em três ciclos de aprendizagem, totalizando aproximadamente 9 anos de formação. O Ciclo Inicial, com duração de 3 anos, destina-se a alunos a partir de 6 anos de idade e tem como objetivo a sondagem de aptidões artístico-musicais, oferecendo atividades de Musicalização, Iniciação em Instrumento Musical e Canto Coral. O Ciclo Intermediário, também com 3 anos, visa à continuidade dos estudos e

ao desenvolvimento da execução instrumental, garantindo ao aluno a preparação para a formação específica. Por fim, o Ciclo Complementar, igualmente com 3 anos, consolida os conhecimentos adquiridos e prepara o aluno para a profissionalização, oferecendo Percepção Musical, Aperfeiçoamento em Instrumento Musical, Prática de Conjunto Instrumental e Canto Coral (Minas Gerais, 2005).

Os cursos de Formação Profissional em nível técnico preparam músicos, instrumentistas e cantores para ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho, destinando-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio com idade mínima de 15 anos. Estes cursos possuem carga horária entre 800 e 1.200 horas e podem ser estruturados em módulos com terminalidade, permitindo que o aluno obtenha certificação de qualificação profissional ao concluir módulos específicos, independentemente da conclusão total do curso. No curso técnico em instrumento, o aluno escolhe uma especialidade instrumentalista e não pode se matricular simultaneamente em mais de um instrumento. Para o curso técnico em Canto, é obrigatória a inclusão de Instrumento Complementar na programação curricular (Minas Gerais, 2005).

Machado (2016) destaca que o plano curricular adotado pelos CEM é bastante rígido, com uma padronização e uniformização dos componentes curriculares, o que prejudicaria a influência das manifestações culturais regionais, o que seria um contrassenso com a diversidade das instituições com identidades culturais bastante diversas. O autor destaca ainda que há imposição do ensino coletivo de instrumentos com tempo reduzido (50 minutos), percebida não como uma inovação pedagógica, mas como uma estratégia administrativa de redução de custos que compromete o atendimento individualizado e a qualidade da formação técnica e artística. Para Pimentel (2019) existe um conflito entre a busca por um currículo unificado e a necessidade de adequação às realidades locais. A autora destaca que, embora a SEE/MG nº 718/2005 tenha proposto uma unificação curricular, percebe-se que, na prática, os programas de ensino podem refletir certas especificidades culturais, históricas e pedagógicas de cada contexto.

Além da educação formal, os CEM desenvolvem cursos livres, oficinas e atividades de conjunto que promovem a difusão cultural e o enriquecimento pedagógico. Os cursos livres são organizados como projetos e oficinas dirigidos prioritariamente à atualização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores de arte da rede pública, criando ambientes de aprendizagem em Música, Artes Dramáticas, Dança e Artes Visuais. As Atividades de Conjunto, coordenadas por um professor, potencializam práticas artístico-musicais por meio de grupos de música instrumental, câmara, orquestra, coral, teatro, dança e folclore,

desenvolvendo o potencial artístico dos participantes. Todas essas propostas dependem de aprovação pela Secretaria de Estado de Educação e devem observar critérios de viabilidade pedagógica, financeira e de recursos técnicos (Minas Gerais, 2005).

O ingresso nos CEM é realizado por meio de exames de classificação, conforme as normas regimentais, com prioridade para alunos regularmente matriculados ou egressos da rede pública de educação básica, sem qualquer tipo de discriminação (Minas Gerais, 2005). Um exemplo dessa política é o processo seletivo do CEM de Montes Claros (Lorenzo Fernândez) para 2026, que reserva 60% das vagas para estudantes de escolas públicas, com acesso por ordem de cadastro. Segundo Pimentel (2019), a SEE/MG nº 718/2005 foi fundamental para promover a inclusão social nos CEM, especialmente ao garantir tratamento diferenciado a alunos com necessidades educacionais especiais durante os testes de aptidão.

Esse marco legal representou um avanço na democratização do acesso, ao romper com práticas elitistas e estabelecer regras que proíbem discriminação por etnia, sexo, condição social, crença religiosa ou necessidades educacionais especiais. Entre as principais medidas, destaca-se a exigência de que a maioria das vagas seja destinada a alunos da rede pública, o que combate a exclusão de grupos economicamente desfavorecidos, antes prejudicados por exames de aptidão que exigiam preparo musical prévio. A resolução também substituiu critérios baseados em “talento” ou conhecimento técnico anterior por processos mais democráticos, como o sorteio público para os ciclos iniciais, ampliando a igualdade de oportunidades. Além disso, flexibilizou o acesso aos cursos técnicos, permitindo que candidatos externos concorram diretamente às vagas, mesmo sem terem cursado a formação básica na própria instituição, reconhecendo experiências adquiridas em outros contextos sociais (Alves, 2016; Oliveira, 2012; Pimentel, 2019).

A frequência mínima de 75% da carga horária oferecida é obrigatória, e o não-comparecimento consecutivo por 25% dos dias letivos resulta em evasão. Após a conclusão dos cursos, os Conservatórios expedem diplomas de técnico com validade nacional, registrados no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, bem como certificados de qualificação profissional que explicitam as competências adquiridas e as ocupações certificadas. Esta estrutura de certificação reforça a profissionalização dos alunos e sua inserção no mercado de trabalho artístico-musical (Minas Gerais, 2005).

4.4.1 Perfil Docente

A análise do perfil docente das instituições investigadas revela uma grande diversidade entre os conservatórios. Os dados coletados demonstram diferenças relacionadas à localização dos CEM nas diversas regiões de Minas Gerais, o que reflete perfis socioeconômicos, educacionais e culturais bastante distintos. Além disso, cada instituição possui uma trajetória histórica e um desenvolvimento específico, o que contribui para a heterogeneidade observada.

O porte das cidades onde estão situados os CEM varia significativamente, indo desde municípios com cerca de 40.000 habitantes até aqueles com mais de 700.000 habitantes. O perfil de formação dos professores é igualmente diversificado, com algumas cidades contando com centros universitários de formação de licenciados em música presentes no próprio município, enquanto outras apresentam uma distância considerável até tais centros formadores.

Na Tabela 19, abaixo, pode-se verificar a presença de um total de 1.240 professores de música atuando no ensino de música nos CEM mineiros; destes, 73% (904) são temporários, e 27% efetivos.

Tabela 19 – Quantitativo Professores Permanentes e Temporários

Instituição	**Professores Permanentes**	**Professores Temporários**	**Total de Professores**
CEM Confluência Musical	14	50	64
CEM Estação das Vozes	17	49	66
CEM Prisma Musical	34	38	72
CEM Tessitura Musical	27	47	74
CEM Ponte Sonora	32	48	80
CEM Mosaico Sonoro	15	78	93
CEM Diálogos Sonoros	22	75	97
CEM Horizontes Sonoros	16	86	102
CEM Contraponto	22	84	106
CEM Ressonância Criativa	65	77	142
CEM Acordes Consonantes	18	127	145
CEM Polifonia	54	145	199
Total	***336***	***904***	***1240***

Fonte: Elaboração do Autor

De acordo com Braga, Araújo e Oliveira (2024), a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG) em 2020, contava com 54,7% das funções docentes ocupadas por professores temporários. Isso indica que nos CEM de Minas Gerais verifica-se não apenas um reflexo da realidade de toda a rede, mas também um agravamento desta tendência. É possível que os CEM sejam particularmente dependentes deste modelo de contratação. Segundo Braga,

Araújo e Oliveira (2024) a hipótese é de que o alto contingente de professores temporários é uma estratégia de redução de despesas na folha de pagamento. Estes docentes não possuem carreira e recebem apenas o vencimento básico inicial; portanto, possuem impacto reduzido no orçamento, pois professores efetivos custam mais caros com o passar dos anos (Braga; Araújo; Oliveira, 2024).

A significativa quantidade de professores temporários pode ser um fator que impacta nos processos de ensino e aprendizagem nas instituições. Este fato pode gerar instabilidade e descontinuidade pedagógica, por meio de uma alta rotatividade de professores, que pode, a longo prazo, impactar o vínculo com os alunos e a construção de um percurso formativo coeso. Além disso, professores temporários podem ter menos tempo e incentivo para se envolverem em projetos de longo prazo, influenciando na implementação de um projeto pedagógico estável. Como consequência, professores temporários podem estar menos envolvidos em iniciativas de formação continuada, o que dificulta sua atualização formativa quanto a novas tecnologias e abordagens pedagógicas.

O dado destaca a precarização do trabalho docente, que, além dos baixos salários já comuns na prática do magistério, faz com que professores temporários convivam com falta de estabilidade, direitos trabalhistas plenos e poucas perspectivas na carreira. Isso pode gerar falta de motivação, insegurança e sobrecarga de trabalho. Como consequência, os professores podem focar apenas no estritamente necessário, sem investir em metodologias inovadoras ou na preocupação ao atendimento à diversidade de aprendizagem, o que impacta na qualidade da mediação pedagógica. Afinal, seu vínculo empregatício com a instituição está garantido apenas até o final do ano; após esse período, tudo é incerto.

A análise qualitativa dos dados indica que o sistema de distribuição de aulas prioriza os professores concursados com maior tempo de atuação na instituição, enquanto, para os professores contratados e designados, restam, em sua maioria, turmas menores e em horários desprestigiados. Esta dinâmica contribui para lacunas na qualidade do ensino, especialmente quando docentes sem formação específica são atribuídos a disciplinas fora de sua área de atuação. Tal cenário destaca problemas na formação em música e na alocação das aulas, fatores que impactam negativamente a qualidade da educação oferecida, principalmente quando se destaca a ausência de continuidade decorrente de contratações precárias. Dois trechos abaixo ilustram o problema na perspectiva tanto de professores (GF2) quanto de alunos (GF4).

> [...] pela garantia de trabalho, acaba que os professores mais formados ou mais antigos, ou já começando a ficar mais antigo um pouquinho, pegam um cargo, aulas completas, preferem garantir o seu cargo completo. E vai sobrando aquelas poucas

> aulas, que seriam as aulas do segundo grau. Porque o segundo grau já não são muitos alunos, então são poucas aulas (Grupo Focal 2 – Docentes).

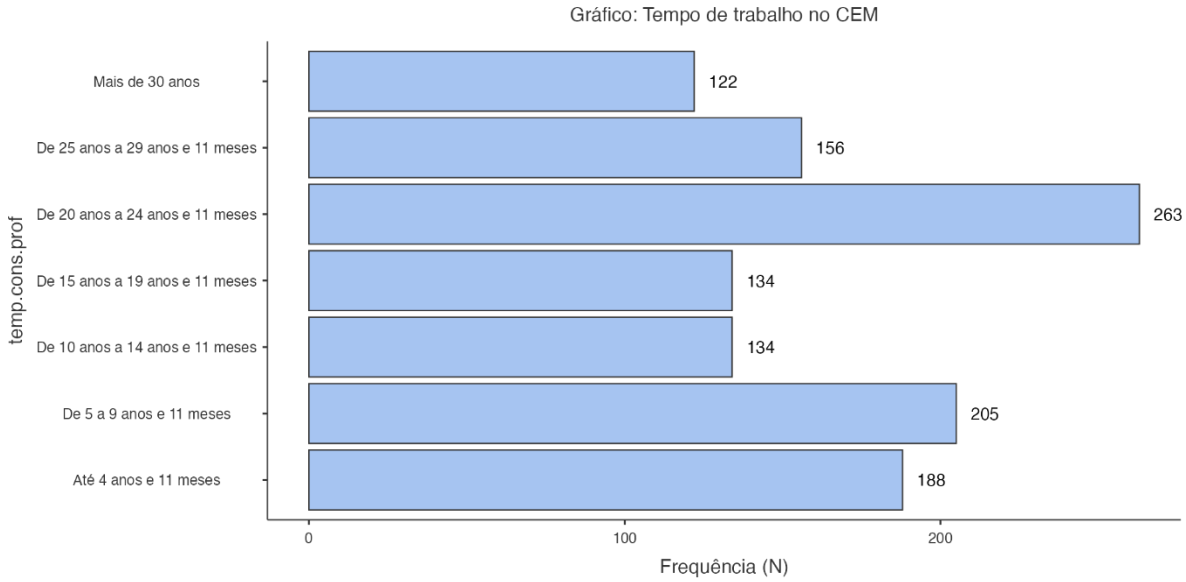
> Por exemplo, a matéria de Percepção. Entrou um professor que não toca nenhum instrumento, nem canta. Ele era professor de coral da turma infantil, de turmas infantis, mas ele não tinha capacidade para dar aula para uma turma de curso técnico. Então, passava as provas... ele dava as provas com conteúdos de quinto, oitavo ano, e não tínhamos um retorno (Grupo Focal 4 – Discentes).

As citações mostram que há tensões na forma como as aulas são distribuídas nos cursos oferecidos pelos CEM. Muitas vezes, busca-se garantir a estabilidade profissional, deixando de lado a qualidade pedagógica. Assim, professores efetivos ficam com as maiores cargas horárias, enquanto disciplinas menos procuradas acabam destinadas aos docentes recém-formados. Isso evidencia problemas no sistema de designação, no qual o tempo de serviço prevalece sobre uma formação pedagógica mais atualizada ou compatível com o conteúdo curricular.

As reflexões de Braga, Araujo e Oliveira (2024) apontam um destaque para a precarização, pois, para esses professores mineiros, a função não é provisória, já que eles a mantêm por muitos anos, inclusive se valendo de aprovação em concurso público vigente, mas tendo apenas a remuneração correspondente ao vencimento básico, sem progressões, promoções ou outro adicional, por permanecerem nessas condições.

No Gráfico 1, abaixo, apresenta-se o tempo de atuação dos professores nas instituições investigadas. Existem dois picos de concentração: o primeiro na faixa de 5 a 9 anos e 11 meses (18,2%) e outro, levemente maior, na faixa de 20 a 25 anos e 11 meses (18,9%). Desta forma, um terço dos professores (33,3%) conta com menos de 10 anos de atuação na instituição, e um grupo mais expressivo com mais de 20 anos de experiência (44,8%).

Gráfico 1 – Tempo de Trabalho no CEM - Professores



Fonte: Elaboração do Autor

O ambiente institucional evidencia grupos distintos formados por professores mais antigos e recém-formados. Os docentes com maior tempo de casa, que foram chamados de "velha guarda" pelos alunos, podem apresentar dificuldades em se adaptar a novas perspectivas educacionais. Essa situação pode ser atribuída ao período considerável de atuação com práticas consolidadas, o que dificulta a incorporação de novas abordagens pedagógicas e tecnologias. A ideia está destacada na seguinte citação no GF2: "Então, esses professores que eu relatei que são antigos, eles têm muita dificuldade para atuar dentro de todas essas perspectivas novas que são definidas para a educação" (Grupo Focal 2 – Professores).

Por outro lado, os professores recém-formados, embora possuam menor experiência prática, chegam às instituições com uma formação pedagógica mais alinhada às tendências contemporâneas. Eles tendem a ser mais abertos à inovação, trazendo conhecimentos atualizados sobre recursos tecnológicos e metodologias diferenciadas, o que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Conforme GF4, "o que tem diferenciado são os professores novos que tão entrando. A turma mais nova que tá entrando agora nesse setor está inovando, tentando inovar, sabe?" (Grupo Focal 4 – Discentes).

Para Neves e Reis (2023), as diferenças entre professores de piano mais antigos e os mais novos nos CEM aparecem menos como ruptura geracional e mais como formas distintas de construir a docência, relacionadas às experiências de formação e às demandas históricas da profissão. Em geral, os docentes mais antigos, particularmente aqueles oriundos de bacharelados estruturados antes das mais recentes mudanças curriculares, relatam uma

formação fortemente centrada na performance, com pouca ênfase em pedagogia do instrumento e em educação musical inclusiva. Isso faz com que o início da carreira seja marcado por insegurança e pela reprodução dos modelos com que aprenderam piano, apoiando-se em métodos tradicionais e em aulas individuais. Já os professores mais novos, tendem a apresentar trajetórias acadêmicas mais diversificadas, combinando licenciatura, complementação pedagógica e cursos modulares ou a distância. Eles relatam maior contato com disciplinas de educação musical especial/inclusiva e didática do instrumento, ainda que percebam persistência de lacunas formativas.

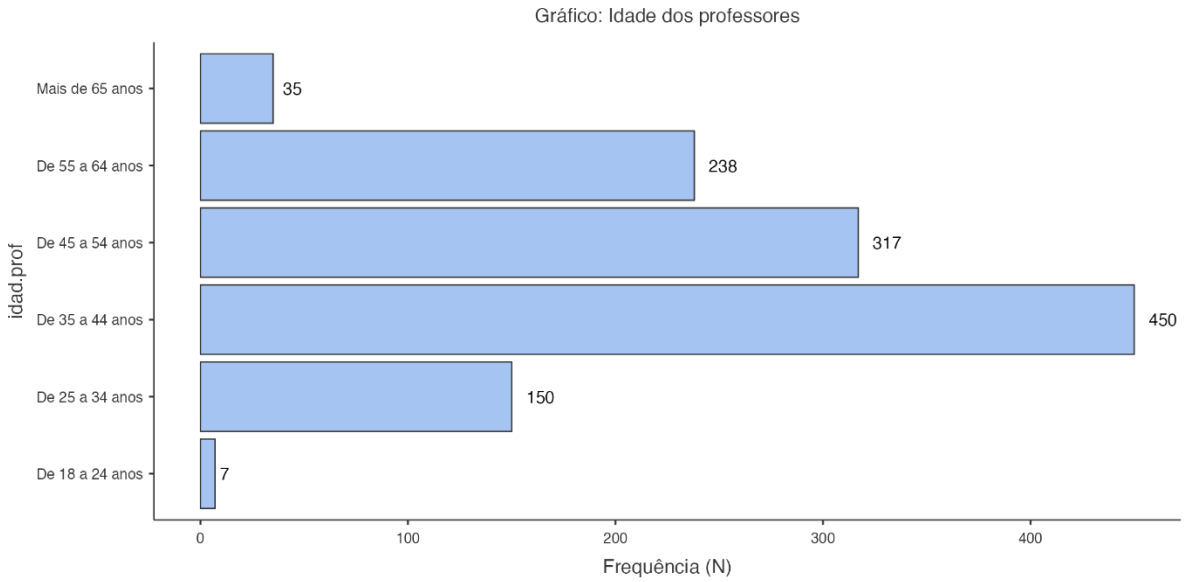
Essas experiências recentes favorecem, em alguns casos, a incorporação de práticas consideradas mais "atuais", como o uso de improvisação e criação, a flexibilização do repertório em diálogo com os interesses dos alunos e tentativas de trabalho em aulas coletivas. Ao mesmo tempo, tanto antigos quanto novos se reconhecem desafiados para atuar em contextos de inclusão, com idosos e em ensino instrumental coletivo, o que reforça a ideia de que a formação docente precisa ser contínua e não se encerra na graduação (Neves; Reis, 2023).

Essa configuração de dois grupos distintos aponta para um cenário de transição nos conservatórios, onde convivem práticas tradicionais e iniciativas inovadoras. Pode-se inferir que, a partir dos grupos focais, essa dinâmica pode provocar tensões institucionais, mas também abre espaço para a renovação pedagógica e para o equilíbrio entre experiência e atualização. Além disso, a significativa presença de professores com mais de 20 anos de experiência, aliada à quantidade de professores efetivos levantados na análise anterior, pode indicar que, apesar dos anos de atuação, uma quantidade significativa pode permanecer com vínculos precários com a instituição.

Essa ideia é reforçada quando se procuram os concursos públicos para os CEM. Localiza-se a presença de apenas um edital para cargos específicos desta instituição. O certame ocorreu em 2014, oferecendo um total de 1.237 vagas, número próximo ao total de professores atual (1.240). Isso indica que o referido certame não preencheu a maioria das vagas disponibilizadas e indica que o modelo de contratação temporária é política majoritária.

Por outro lado, os dados de idade dos professores indicam uma concentração na faixa de 35 a 44 anos (37,7%), o que, somando-se à faixa etária superior de 45 a 54 anos, representa quase dois terços da força de trabalho das instituições (64,8%). Os dados parecem indicar que o professor com pouca experiência (menos de 10 anos) não é necessariamente jovem, ou está em início de carreira. Pelo contrário, trata-se de profissionais experientes, já com uma bagagem profissional em outros locais e atividades e que possivelmente ingressaram na instituição como professores temporários.

Gráfico 2 – Idade dos Professores



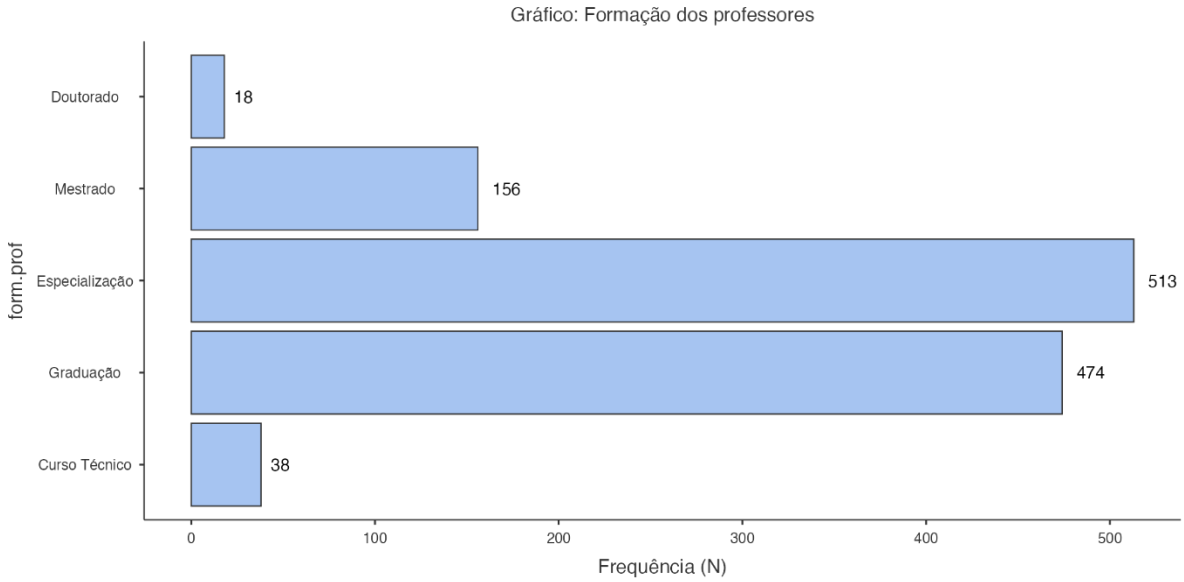
Fonte: Elaboração do Autor

Os dados de faixa etária seguem um perfil semelhante ao observado no conjunto geral de docentes em Minas Gerais. Isso sugere que a distribuição etária dos professores dos CEM não se distancia significativamente daquela verificada no estado. Uma diferença substancial é observada no recorte de gênero. Enquanto os dados gerais apontam que mais de 81% dos professores mineiros são do sexo feminino, nos CEM há um cenário de maior equilíbrio: 53,3% feminino e 45,6% masculino. Esse dado revela uma representatividade mais equitativa entre homens e mulheres no corpo docente dessas instituições. Diversos testes estatísticos realizados demonstraram que o gênero não impacta nenhum dos aspectos avaliados na investigação. Nos grupos focais, nem alunos nem professores relataram diferenças atribuídas ao gênero em suas experiências institucionais. Essa percepção pode estar relacionada ao fato de que, tanto para alunos quanto para professores, a trajetória musical e profissional é pautada predominantemente por interesses e perspectivas individuais, e não por questões de gênero, ou, ainda, que essas relações ficaram ocultas e não apareceram nesta investigação.

O percentual significativo de professores temporários poderia ser indicativo de uma baixa qualificação docente. No entanto, verificou-se o contrário. No Gráfico 3, abaixo, pode-se perceber um elevado nível de professores com pós-graduação (44%) com presença qualificada de mestres e doutores (14%). Considerando esta fração mínima (2%) de professores com apenas formação técnica, pode-se inferir que a exigência de curso superior é uma realidade

consolidada nestas instituições. Para educação básica, mesmo especializada em música, estes percentuais são relevantes.

Gráfico 3 – Formação dos Professores dos CEM



Fonte: Elaboração do Autor

De acordo com dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2024, 50% dos professores da educação básica de Minas Gerais possuem Especialização, 4% possuem mestrado e 1% possui doutorado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025). Enquanto os profissionais atuantes com mestrado e doutorado na educação básica de Minas Gerais são 5%, este número é mais de duas vezes maior nos CEM de Minas Gerais[17].

A conclusão direta é de que os CEM mineiros contam com um corpo docente de elevada qualificação acadêmica — em comparação com a rede estadual de educação básica de Minas Gerais —, com predominância de professores graduados e com especialização (pós-graduação *lato sensu*). Esse tipo de formação é marcante nesses profissionais, o que pode indicar um caminho de aprofundamento profissional mais direto e acessível que o mestrado acadêmico. Conforme os professores participantes, a formação é um elemento que facilita o diálogo institucional e promove a melhoria do ensino nos CEM.

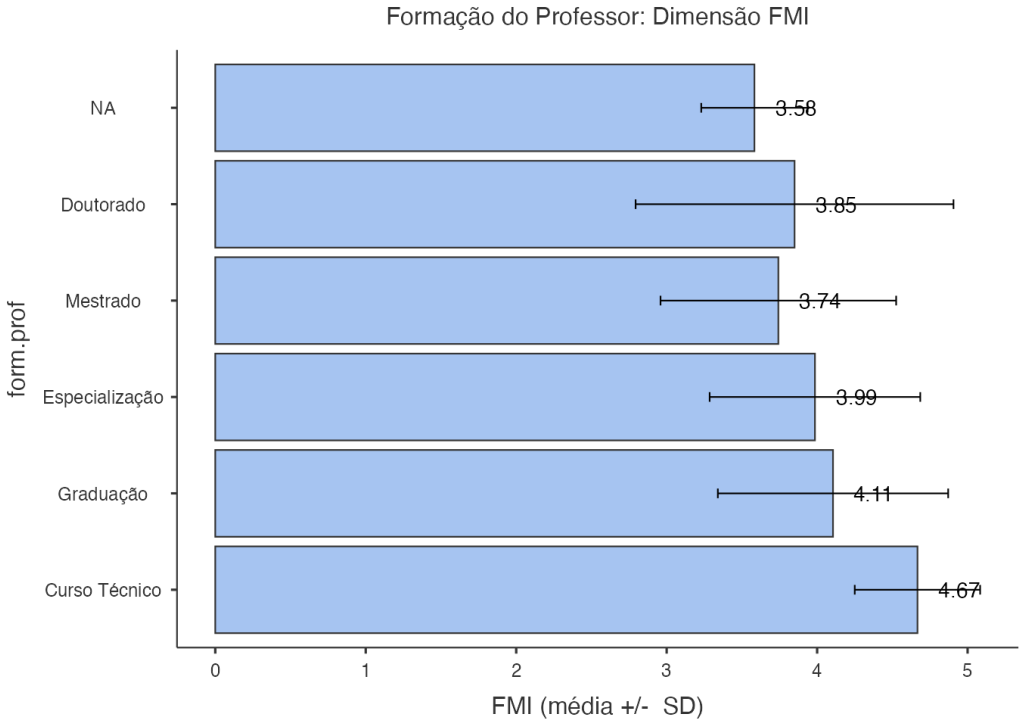
> E o que eu pude observar dentro do conservatório, nessas dinâmicas, da gente continuar estudando e os colegas às vezes não continuar estudando, cria-se uma

[17] Este dado precisa ser tratado com cuidado visto que a coleta de dados não é censitária e não usou amostra probabilística.

> diferença muito grande. Como se a gente entendesse o processo do que se quer para a educação, seja ela do ensino regular, seja ela no próprio conservatório, e aqueles que não têm essa visão, né, que ainda continuam com a mesma visão daquela que formou lá atrás, aonde não se tinha as mesmas políticas para a educação. Então ali é um desnível muito grande que a gente sente (Grupo Focal 2 – Docentes).

Como se pode perceber nos Gráficos 4 e 5, abaixo, a formação acaba sendo uma "lente crítica" do processo de ensino nos CEM. Quanto maior a formação, mais críticos os professores são em relação ao contexto de atuação. É interessante perceber que o desvio-padrão também aumenta à medida que a formação aumenta, indicando uma maior dispersão dos dados.

Gráfico 4 – Formação do Professor - Dimensão FMI

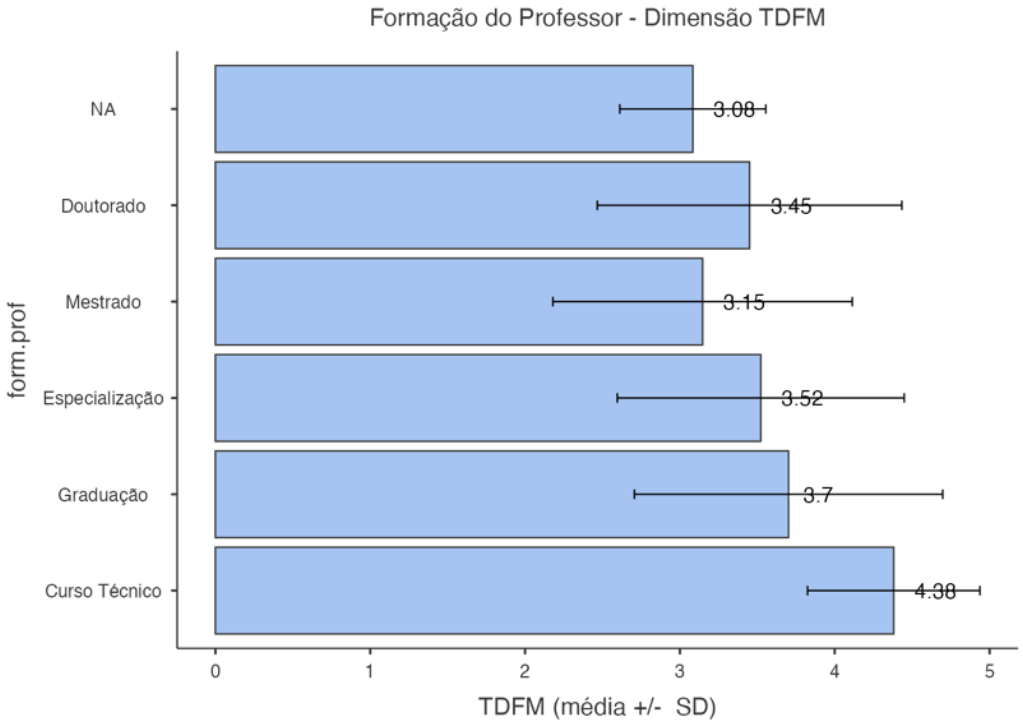


Fonte: Elaboração do Autor

Embora os números revelem uma postura mais crítica entre docentes com pós-graduação, mestrado e doutorado, tal criticidade nem sempre resulta em transformações concretas nos métodos de ensino-aprendizagem nos CEM. Assim, a análise qualitativa parece indicar que a formação necessária para uma boa avaliação profissional não é necessariamente aquela proporcionada pela pós-graduação. Isso se pode observar na fala de um dos alunos ao discutir a formação de professores no CEM:

> é meu primeiro tópico, são professores capacitados. Eu tento observar assim pela experiência que eu tenho como aluno. A diferença que tem um professor que tem uma formação e de um que não teve. Tem professor que faz o técnico e dão aula lá. Eu fui aluno de um professor que fez o técnico de piano e tá dando aula lá, e ele é ótimo. (Grupo Focal 4 – discentes)

Gráfico 5 – Formação do Professor - Dimensão TDFM



Fonte: Elaboração do Autor

De acordo com Neves (2019), especificamente sobre os professores de piano do CEM, que, embora muitos possuam graduação em Música, essa formação universitária se mostra insuficiente para responder plenamente às demandas pedagógicas específicas do ensino de instrumento, ainda muito marcadas por um modelo centrado na performance em detrimento da didática. Em seu cotidiano profissional, esses docentes costumam acumular funções, dividindo-se entre o trabalho nos conservatórios, aulas em outros espaços educativos e atividades artísticas, como recitais, acompanhamentos e projetos culturais. Nesse contexto, a prática pedagógica é construída e refinada no dia a dia, a partir da experiência, da observação de outros professores e da negociação constante com as necessidades dos estudantes, mais do que a partir de uma formação sistemática em pedagogia do piano.

A análise revela uma realidade complexa na composição do corpo docente. Observa-se a presença de grupos com formações acadêmicas distintas: de um lado, docentes

cuja trajetória é marcada por uma formação tradicional, refletida em métodos mais conservadores e práticas pedagógicas consolidadas ao longo dos anos. De outro, há profissionais que passaram por processos formativos mais contemporâneos, trazendo perspectivas atualizadas e alinhadas às demandas atuais da educação.

Como destaca Pimentel (2019), a atuação dos professores dos CEM está ancorada em uma cultura profissional voltada à música erudita, à técnica instrumental e à performance, mas que hoje se encontra tencionada por um mercado de trabalho flexível, por percursos híbridos de formação e por conflitos entre música erudita e popular. Nesse cenário, o professor de conservatório aparece como um mediador central da formação inicial dos músicos, situado entre um currículo tradicional e as exigências contemporâneas de múltiplas inserções profissionais, o que demanda revisões de concepções, práticas e expectativas sobre a própria docência em música.

Entre os professores, existem aqueles com longo tempo de vínculo institucional, o que contribui para a estabilidade e continuidade das práticas pedagógicas. Por outro lado, há docentes com menor tempo de atuação, que, apesar de nem sempre serem os mais jovens, trazem diferentes experiências e olhares para os desafios educacionais.

Destaca-se também a existência de um grupo de professores com perfil mais crítico, resultado principalmente de formação em pós-graduação. Esses profissionais tendem a ter uma visão mais analítica dos desafios enfrentados pelas instituições. No entanto, apesar dessa postura reflexiva, podem não dispor de condições concretas para solucionar os principais problemas institucionais, evidenciando os limites impostos tanto pelo contexto quanto pela própria estrutura organizacional.

4.4.2 Perfil Discente

Esta seção apresenta o perfil dos alunos do CEM. Conforme a Tabela 20, a seguir, 94% estão em cursos de educação musical, enquanto os cursos técnicos representam 3,2% e os cursos livres, 2,8%. Os CEM atendem, no total, 32.256 estudantes, com cada unidade variando entre 1.297 e 4.818 alunos.

Tabela 20 – Quantitativo de Alunos

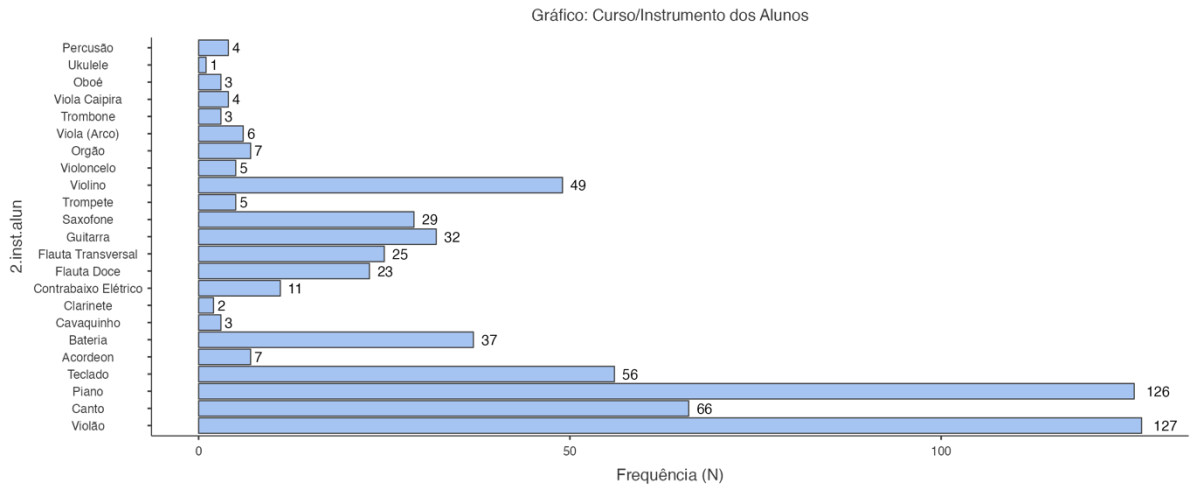
Instituição	**Discentes Cursos Técnicos**	**Discentes Educação Musical**	**Discentes Cursos Livre**	**Total de Discentes**
CEM Tessitura Musical	44	1320	0	1297
CEM Horizontes Sonoros	78	1390	0	1468

CEM Confluência Musical	54	1621	54	1729
CEM Estação das Vozes	32	2118	0	2150
CEM Ponte Sonora	49	1981	195	2225
CEM Prisma Musical	93	2171	33	2.267
CEM Mosaico Sonoro	54	1929	339	2322
CEM Acordes Consonantes	59	2641	0	2.700
CEM Diálogos Sonoros	53	2915	193	3161
CEM Contraponto	119	3300	0	3419
CEM Polifonia	117	4583	102	4700
CEM Ressonância Criativa	302	4516	0	4818
Total	***1054***	***30485***	***916***	***32256***

Fonte: Elaboração do Autor

As amostras coletadas revelam que os CEM apresentam uma ampla diversidade de cursos. Entre os mais procurados, destacam-se o Violão e o Piano, com 20% em cada um. O Canto também possui relevância, sendo responsável por 10% da amostra. Destaca-se que há opções tanto de instrumentos considerados eruditos, como violino, violoncelo e órgão, quanto de instrumentos populares, como ukulelê, guitarra e viola caipira. É interessante notar que a diversidade de opções também representa uma abertura considerável do CEM para a música popular e, portanto, aspectos importantes de democratização do acesso e inclusão cultural.

Gráfico 6 – Instrumento (Curso) dos Alunos



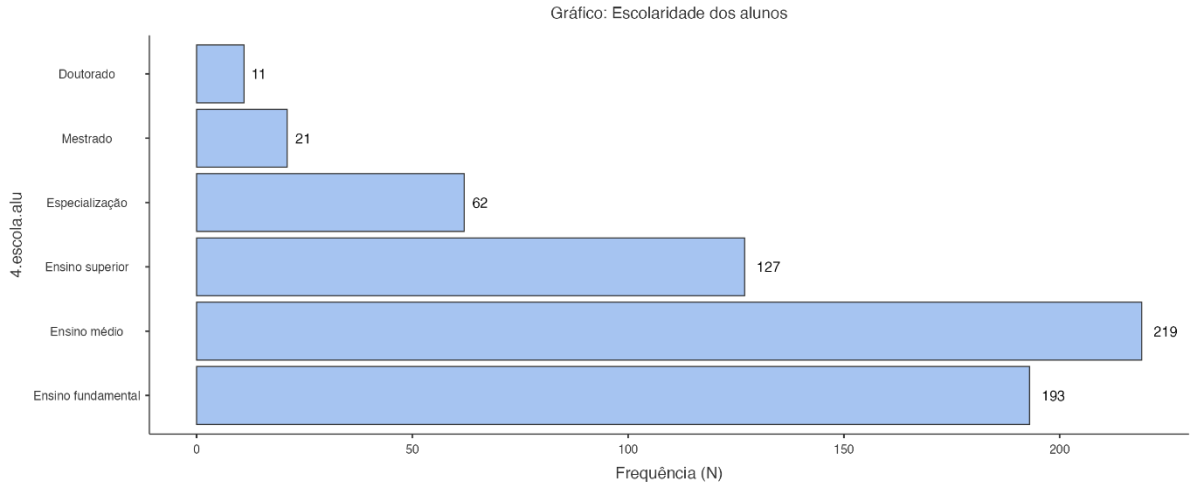
Fonte: Elaboração do Autor

As discussões qualitativas com alunos e professores revelam a presença de estudantes que escolhem os instrumentos por imposição dos pais e por motivações extramusicais, como passatempo ou socialização. É interessante notar, na fala de um dos alunos, que essa diversidade de motivações pode gerar frustrações, tanto para o aluno que deseja uma formação mais profissional quanto para aquele que ainda não está decidido sobre o tipo de caminho que deseja seguir com a música.

> [...] muitos alunos ali, que está lá porque o pai quer, a mãe quer, às vezes, o aluno mesmo não quer aquilo. Às vezes, está no instrumento que é o sonho do pai e da mãe, não é o sonho dele. Eu já vi casos assim: a mulher quer que a filha toque piano, mas ela queria tocar viola. "Mas você não vai tocar viola, porque piano é mais bonito, é clássico" [...] Tem muito idoso ali que está ali mais pra socializar... Eu acho que deveria diferenciar os alunos que querem algo mais, destes demais alunos... Eu já ouvi falar que é uma forma de preconceito por parte deles, mas não seria um preconceito para quem quer mais também? Quem busca algo a mais? (Grupo Focal discente – GF4)

Na amostra coletada, observa-se uma predominância de estudantes do ensino fundamental, que correspondem a 30,5% do total. Os alunos do ensino médio também possuem significativa representatividade, somando 34,6%. Os universitários marcam presença relevante, constituindo 20,1% da amostra analisada.

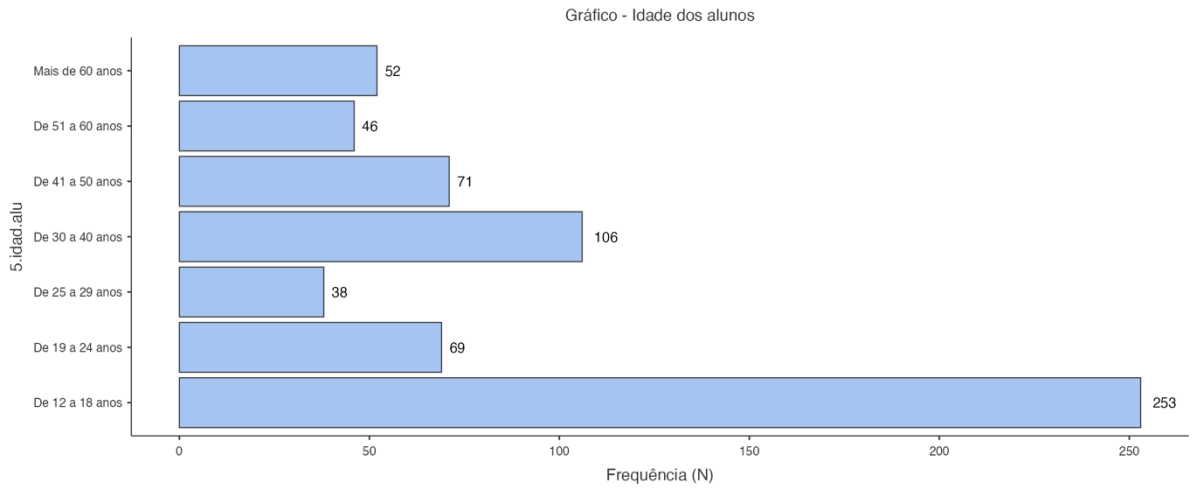
Gráfico 7 – Escolaridade dos Discentes



Fonte: Elaboração do Autor

No que tange à faixa etária, observa-se predominância de participantes entre 12 e 18 anos (40%), além de presença relevante de adultos entre 30 e 40 anos (17%) e idosos acima de 60 anos (8%). Ressalta-se que tanto os dados referentes à escolaridade quanto os relativos à idade devem ser analisados sob a perspectiva do perfil da amostra, uma vez que apenas indivíduos com mais de 12 anos puderam responder aos questionários. Cabe destacar que, durante a aplicação dos instrumentos, verificou-se que parte significativa dos idosos não demonstrou interesse em participar da pesquisa ou entregou os questionários sem preenchimento, mesmo quando houve oferta de auxílio para o seu preenchimento.

Gráfico 8 – Idade dos Discentes



Fonte: Elaboração do Autor

Deste modo, observa-se que o perfil dos estudantes dos conservatórios apresenta uma expressiva heterogeneidade, abrangendo crianças e adolescentes em múltiplos contextos sociais e familiares. Entre esses alunos, encontram-se desde aqueles que contam com suporte familiar significativo, o que pode contribuir para uma trajetória mais estável e motivada, até crianças em situação de vulnerabilidade, que enfrentam desafios adicionais tanto no âmbito escolar quanto pessoal. Do ponto de vista dos professores, o incentivo e apoio da família são essenciais, pois

> [...] é questão de ter uma presença em casa, de direcionamento e tudo mais. As crianças que, que às vezes ficam mais sozinhas, que ficam mais assim, soltas, sem esse amparo familiar, eles chegam lá muito perdidos. E aí eles não ficam. Porque assim, já é uma criança que vai sozinha, que volta sozinha, então ela vai por interesse próprio, porque ela não tem o pai pra levar, pra buscar e tudo mais. Então assim, até essa coisa da cultura da, do, da criança lá, estar lá porque é uma criança um pouco mais, né, da educação, um pouco mais de, de direcionamento familiar de ficar (Grupo Focal 1 – Docentes)

As dificuldades enfrentadas pelos discentes para permanecerem no conservatório se manifestam em diferentes dimensões. No aspecto logístico, destacam-se problemas relacionados ao acesso e transporte, dificultando a frequência regular de alguns estudantes. No campo pedagógico, a diversidade de níveis de aprendizagem e a insuficiente adaptação dos professores às necessidades dos alunos podem tornar o processo de ensino-aprendizagem menos eficaz, especialmente em turmas compostas por perfis variados, como evidenciado na fala de um dos professores, a seguir: “Eu trabalho com anos iniciais e turmas em grupo. E nem

sempre a gente tem o mesmo nível na turma. Então a grande dificuldade é essa, né?" (Grupo Focal 1 Docentes).

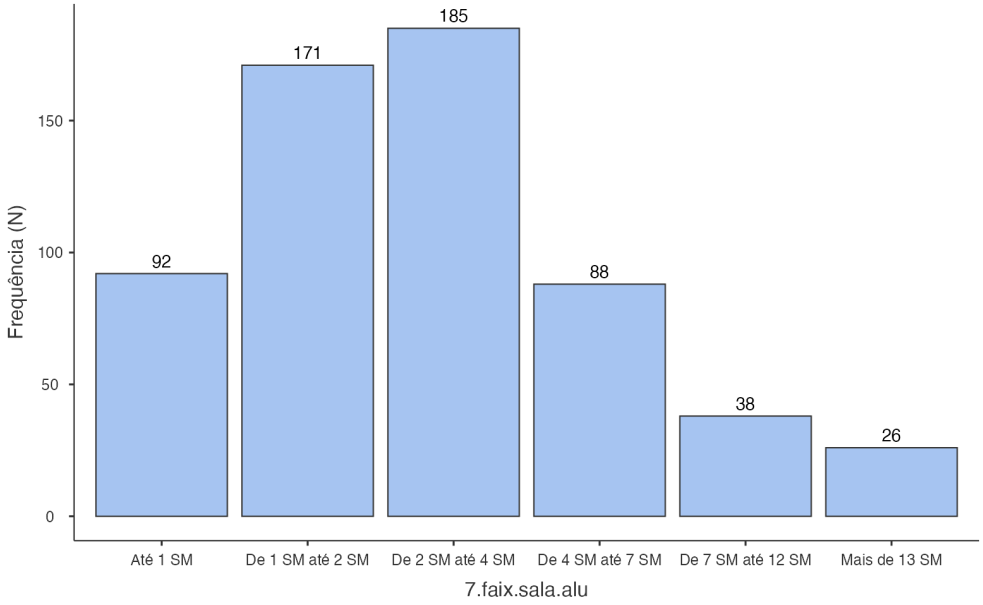
Além disso, questões comportamentais, como a presença de alunos agitados ou com transtornos, desafiam a dinâmica das aulas e as estratégias pedagógicas adotadas. Soma-se a isso a dimensão motivacional, pois, em muitos casos, a educação musical não recebe a mesma prioridade em relação a outras atividades acadêmicas ou extracurriculares, o que pode impactar negativamente a assiduidade e no envolvimento dos estudantes. A fala a seguir destaca o desafio dos professores no atendimento a alunos em atividades de tempo integral no CEM, evidenciando as dificuldades de adaptação desses estudantes às normas institucionais:

> É porque tem uma coisa muito estranha que acontece, que é o seguinte, que eu escuto lá na escola assim: "os alunos que são muito agitados ou muito mal-educados, eles não permanecem". Eles não se adequam à realidade da escola e aí eles acabam evadindo também. E aí o que que acontece? Esse tempo integral, ele obrigou a criança super levada e impossível de ficar lá. E de entender que lá as coisas acabam sendo conduzidas um pouco mais diferente do que na escola e aí eles ficam (Grupo Focal 1 – Docentes).

Apesar da presença destacada de crianças e adolescentes nos CEM, verificou-se que, em muitos casos, o interesse pela área musical não parte dos próprios alunos, mas sim de seus responsáveis. Essa realidade se reflete na participação e motivação dos jovens, que frequentemente se veem divididos entre diferentes exigências, como a preparação para vestibulares, a necessidade de estudar em tempo integral e a realização de outras atividades, comprometendo, assim, sua frequência e envolvimento nas práticas propostas pela instituição. Isso é evidenciado na fala dos professores: "Ah, eu vou para o inglês. Lá está mais importante', aí sai da gente. 'Ah, agora eu vou para computação', então sai da gente. A gente nunca é uma prioridade aqui. Nunca é uma prioridade. Eles não têm essa obrigação, essa responsabilidade com o ensino de música" (Grupo Focal 2 – Docentes).

Os dados de faixa salarial dos alunos parecem indicar que os CEM de Minas Gerais não podem ser mais considerados instituições elitistas, pelo menos a partir do perfil social. Os CEM passaram por uma significativa mudança em seu perfil institucional. Inicialmente, eram considerados espaços voltados principalmente para alunos de famílias abastadas, com forte predominância do ensino de piano e acesso restrito a uma elite social. Com o tempo, essas instituições tornaram-se mais democráticas, ampliando o atendimento a estudantes de baixa renda e diversificando sua oferta de cursos. Os dados coletados indicam que aproximadamente 74% dos alunos dos CEM possuem renda de menos de quatro salários mínimos.

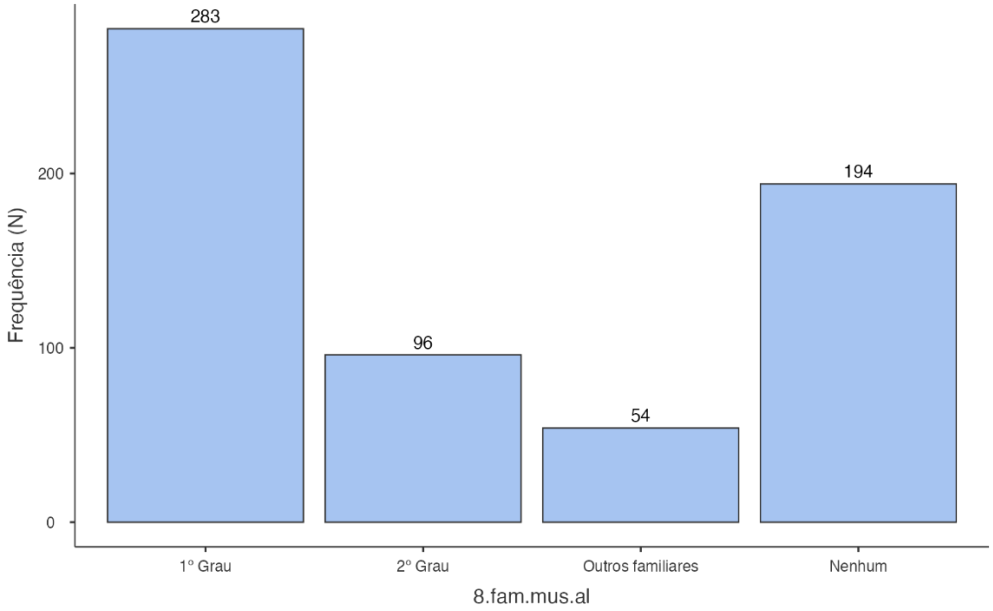
Gráfico 9 – Renda Discente



Fonte: Elaboração do Autor

O contexto familiar aparece como essencial nos primeiros contatos com a música, oferecendo oportunidades e experiências que podem influenciar as escolhas futuras. Os dados coletados mostram que aproximadamente 69% dos alunos do CEM possuem algum *background* familiar, e, destes, 45% são parentes de primeiro grau.

Gráfico 10 – *Background* Familiar Discente



Fonte: Elaboração do Autor

Deste modo, pode-se intuir que a família exerce importância fundamental na formação musical dos estudantes. Famílias com tradição musical transmitem valores, práticas e influências de geração para geração, criando um ambiente propício para o desenvolvimento artístico. A presença de familiares envolvidos, o incentivo constante e o apoio emocional são fatores determinantes para a permanência dos alunos nos estudos musicais. Um dos professores destaca esta necessidade de um acompanhamento mais próximo.

> Não digo que é pra ser no rigor, naquela coisa toda, mas é ter um incentivo também de outras fontes educacionais, como a própria família. “Não, você precisa estudar. Como é que foi o seu treino hoje?”. Não aquela cobrança de “ó, você tem que ir pro seu instrumento porque senão...”, isso vai repelindo ainda mais, né, o estudante. Mas assim, “como é que foi seu estudo hoje? O que que você tocou? Toca pra eu ouvir”. Porque esse tipo de coisa aproxima a família, que terceiriza muito a educação, né? Não só nos conservatórios, uma escola específica, mas na escola regular. Um distanciamento, tá todo mundo muito ocupado trabalhando, aí coloca o filho lá e aí, eh, a escola se vira (Grupo focal 1 – Docente)

Por outro lado, a ausência dessa tradição pode gerar obstáculos: muitas famílias sem histórico musical não acreditam que a música seja uma alternativa de futuro viável, o que leva a alguns pais acabarem impondo escolhas alheias ao interesse dos filhos. Mesmo quando há um incentivo inicial, pode ocorrer uma ruptura, a partir de esperança por outras perspectivas sociais e econômicas. O relato abaixo revela essas contradições:

> Na minha casa eu ganhei um violão quando eu tinha 13, 14 anos porque eu brigava muito com a minha irmã. E a gente brigava e o meu pai, pra arrumar alguma coisa pra gente fazer, comprou um violão. Mas eu acho que foi o arrependimento dele. Porque eu só queria tocar, só queria tocar, e ele queria que eu estudasse, sabe? Então não teve esse apoio. Ele deu [...] depois retirou porque ele queria que eu estudasse, que tivesse um curso superior, fizesse concurso público[...] E ele achava que esse era o caminho. E eu fui seguir esse caminho e não me encontrei nesse caminho. Eu não me encontrei. E se eu tivesse tido o apoio, lá atrás e conhecesse a música como eu conheço hoje através do conservatório, com certeza teria dedicado mais. Hoje eu seria uma outra pessoa, um músico já profissional, [...] [...] Aí você pega uma família que não tem músico, eles não acreditam que você pode chegar lá. Eles acham que isso é uma perda de tempo, que não é um futuro bom (Grupo Focal 4 – Discentes).

O relato do discente mostra que a família exerce um papel ambíguo na formação musical: facilita o acesso inicial ao instrumento, mas impõe limites quando a música entra em conflito com projetos educacionais considerados mais legítimos. O estudante sente falta de apoio familiar, vendo essa ausência como um entrave à profissionalização na música, e percebe que famílias sem tradição musical tendem a deslegitimar carreiras artísticas por não enxergarem nelas estabilidade ou sucesso. A chegada ao conservatório representa uma oportunidade de reconfigurar o percurso, embora marcada pelo lamento do tempo perdido. Deste modo, pode-se supor que políticas inclusivas precisam considerar tanto barreiras materiais quanto a necessidade de reconhecimento simbólico da música como projeto de vida.

Por fim, a articulação entre renda, *background* familiar e percepções sobre o ensino nos CEM evidencia contradições importantes entre as condições materiais de vida e as experiências formativas vividas pelos estudantes. Embora o histórico dos conservatórios e parte da literatura apontem para um perfil tradicionalmente elitizado, os resultados sugerem instituições em processo de democratização, com presença significativa de alunos de diferentes estratos sociais.

Um primeiro deslocamento aparece na relação entre renda e satisfação: ao contrário da expectativa de que estudantes de renda mais baixa avaliariam o ensino de forma mais negativa, os dados indicam que as avaliações mais críticas tendem a se concentrar justamente entre aqueles com rendas mais altas. Isso sugere que o acesso a recursos culturais, experiências formativas diversificadas e comparações com outras instituições eleva o patamar de expectativas, tornando esses estudantes mais sensíveis às limitações de infraestrutura, currículos pouco flexíveis ou práticas pedagógicas que julgam insuficientes. Em contraste, alunos de renda mais baixa frequentemente percebem o conservatório como uma oportunidade rara de formação musical qualificada, o que favorece avaliações mais positivas, mesmo diante de dificuldades objetivas.

Algo semelhante ocorre na análise do *background* familiar musical: esperava-se que ter familiares músicos garantisse avaliações amplamente positivas e que a ausência de familiares atuando na música se traduzisse em avaliações predominantemente negativas, mas os resultados apontam um cenário mais complexo. Em vez de um simples “ter ou não ter” capital cultural, o que se observa é que esse capital molda, de maneiras distintas, as expectativas, o olhar crítico e os critérios de satisfação dos estudantes: parentes de 1º e 2º grau funcionam como apoio e referência, ao mesmo tempo em que podem elevar o nível de exigência; estudantes sem familiares músicos tendem a valorizar mais intensamente o acesso conquistado; e aqueles com “outros familiares” ocupam uma posição intermediária, por vezes mais crítica, justamente por conhecerem o campo sem dispor de todos os recursos para nele circular com segurança. Assim, os achados indicam que compreender a experiência nos CEM exige considerar não apenas a presença de capital cultural, mas a forma como ele é apropriado e traduzido em expectativas, exigências e modos de se relacionar com a instituição.

Os resultados dialogam com pesquisas anteriores como Arroyo (1999), Gonçalves (1993) e Pimentel (2019), que destacam a diversidade cultural, etária, racial, de interesses e de representação do fazer musical nos CEM. E avançam na compreensão deste perfil discente por meio da discussão entre renda, *Background* familiar, formação, instrumentos e sua respectiva avaliação quanto a FMI e TDFM nos CEM.

5 DIMENSÃO FORMAÇÃO MUSICAL INCLUSIVA: OS DILEMAS DA FORMAÇÃO MUSICAL “PARA TODOS” NOS CEM

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões referentes à dimensão FMI. Os tópicos são desenvolvidos conforme o delineamento metodológico, que contempla etapas quantitativas e qualitativas. Na análise quantitativa, dos 12 itens avaliados, foram selecionados para discussão os quatro de maior média e os quatro de menor média. Para a etapa qualitativa, a discussão concentra-se em três pontos fortes da formação nos CEM, e três barreiras que dificultam a implementação de processos de ensino-aprendizagem mais inclusivos. Ao final, é apresentada uma síntese dos dados, destacando os principais achados, evidências e considerações relevantes.

Conforme já destacado, o termo foi fundamentado com base no questionário aplicado aos estudantes, cuja análise estatística identificou duas dimensões principais: FMI e TDFM. Os itens correspondentes à dimensão FMI referem-se ao atendimento à diversidade de aprendizagem dos estudantes na instituição. É importante ressaltar que, para os fins desta pesquisa, o conceito de formação musical inclusiva é compreendido a partir de uma perspectiva ampla.

Ao discutir o conceito de educação inclusiva, Breitenbach e Honnef (2016) indicam que o termo no senso comum normalmente se refere ao a educação das pessoas com deficiência. No entanto, o termo pode ser entendido de forma mais ampla, no sentido de inclusão de pessoas em diversos espaços sociais e suas relações com políticas públicas de saúde, habitação, educação, entre outras. Ou seja, apesar de no Brasil o termo estar associado à Educação Especial, ele pode abarcar, de forma mais abrangente, diversos grupos de sujeitos que estão ou estiveram fora da escola ou que não tiveram suas necessidades atendidas.

Essa concepção de educação inclusiva está relacionada à Declaração de Salamanca, de 1994, a qual afirma que “toda criança tem direito fundamental à educação” e que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Unesco, 1994). Nesse sentido, o documento adota, desde o início, uma perspectiva universal, ao utilizar a expressão “toda criança”, sem restringir seu foco apenas às crianças com deficiência. Em seguida, o texto indica que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. De forma explícita, a Declaração aponta que as necessidades

educacionais especiais não se reduzem à deficiência, mas abrangem outras condições que também podem constituir barreiras significativas à aprendizagem. Assim sendo,

> aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (Unesco, 1994).

No mesmo sentido, para Mommo, Sutela e Mononen (2025), o conceito de inclusão educacional e, por extensão, musical, abrange a maximização da participação de todos os estudantes no processo educativo, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem não associadas a deficiências formais, com ênfase em princípios como equidade, acesso igualitário, qualidade pedagógica, companheirismo e justiça social. Na perspectiva da formação musical, essa inclusão transcende meras adaptações locais, exigindo uma transformação ampla que valoriza potencialidades individuais e fomenta interações significativas em contextos musicais adaptados, como o uso de instrumentos sensoriais e abordagens colaborativas.

Como destaca Galkienė (2021), a Declaração de Salamanca estabeleceu os alicerces da "educação para todos" ao proclamar que escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, o DUA dialoga diretamente com essa declaração ao oferecer diretrizes práticas e estruturais necessárias para que tais princípios deixem de ser um mero ideal e possam ser efetivamente colocados em prática. Para Galkienė e Monkevičienė (2021), o DUA operacionaliza a visão de Salamanca ao fornecer aos educadores meios para reconhecer que toda criança tem direito à aprendizagem, que cada criança é única, e que as instituições devem estar preparadas para responder a essa ampla diversidade.

Em consonância com a ideia de "educação para todos", o DUA não se destina apenas às pessoas com deficiência (Hanuscin; Garderen, 2020; Meyer; Rose; Gordon, 2022). O princípio central é que "o que é essencial para alguns é bom para todos" (Galkienė; Monkevičienė, 2021; Meyer; Rose; Gordon, 2014). Por exemplo, ao apresentar vídeos com legendas, que são essenciais para surdos, ajudam também pessoas que estão aprendendo o idioma da aula, os que têm dificuldade em decodificar a leitura, ou simplesmente estão estudando em um ambiente barulhento (Fovet, 2021; Jung, 2023).

Em outros termos, o que o DUA propõe é que, em vez de oferecer adaptações corretivas apenas após a falha do estudante diante do chamado "método normal", a flexibilidade seja incorporada à própria estrutura do ensino. Parte-se, assim, do entendimento de que todos

os estudantes, incluindo aqueles oriundos de contextos culturais diversos, os que apresentam altas habilidades e os que possuem deficiências, devem ser reconhecidos como membros plenos da comunidade de aprendizagem (Fovet, 2021; Meyer; Rose; Gordon, 2022).

Ao considerar essa dimensão de discussão como "formação musical inclusiva", incorpora-se a ideia de uma educação musical voltada para todos, independentemente de talento, origem social, deficiência ou aspirações musicais. Para sustentar essa perspectiva, apresentam-se, a seguir, quatro argumentos essenciais que indicam a pertinência dessa discussão a partir das bases teóricas adotadas.

O primeiro argumento consiste na desconstrução das ideias de "talento inato" e de "aluno médio", que carregam a noção de que o sucesso e o fracasso residem puramente no indivíduo. Na educação musical tradicional, muitas vezes se pressupõe que é preciso ter "dom" para a música, e aqueles que não demonstram determinados desempenhos esperados acabam sendo rotulados como incapazes. A partir do DUA, busca-se inverter essa lógica: a "deficiência musical" não estaria no aluno, mas na rigidez de um currículo que compreende, ensina e avalia a música de uma única forma. Ao tratar a diversidade como norma, a formação musical tende a tornar-se menos excludente e passa a oferecer apoios e desafios adequados a diferentes perfis de estudantes.

O segundo argumento refere-se à superação da barreira imposta pela notação musical. Frequentemente, a partitura tradicional constitui um obstáculo à formação musical, pois exige um alto nível de alfabetização e fluência em um sistema simbólico complexo. Esse sistema pode excluir sujeitos oriundos de tradições musicais populares ou estudantes com dificuldades para processar todos esses códigos. Pode-se traçar aqui um paralelo com a linguagem: nem sempre é necessário dominar plenamente todas as regras gramaticais e ortográficas para se expressar em um idioma. Do mesmo modo, a partir do DUA, a proposta é oferecer múltiplos meios de representação desde o início, para que os estudantes possam ver e compreender a estrutura musical para além da linguagem tradicional. É importante destacar que isso não significa defender a eliminação da partitura musical; assim como não se prescinde da ortografia em uma língua, também não se nega a importância da notação. O argumento central, porém, é reconhecer que ela não pode ser a única via de acesso ao conhecimento musical.

O terceiro argumento é a validação de diferentes formas de aprender. A formação musical tradicional concentrou-se fortemente na partitura, em repertórios da chamada música erudita e em práticas baseadas no desenvolvimento técnico e mecânico no instrumento, o que pode gerar desvantagens para estudantes com outros perfis de aprendizagem. A partir do DUA, parte-se do entendimento de que a diversidade de modos de aprender e de se expressar

musicalmente é uma condição normal da sala de aula. Assim, em uma formação verdadeiramente inclusiva, essa diversidade deve ser considerada não apenas após o fracasso do aluno frente ao método tradicional, mas desde o início, na própria estrutura geral do ensino.

O quarto argumento diz respeito ao desenvolvimento de um engajamento afetivo capaz de gerar conexão e pertencimento. A música é uma ferramenta poderosa de expressão cultural, social e emocional e, por isso, precisa dialogar com as expectativas e os sentidos que os alunos atribuem à sua experiência formativa. Em um mundo marcado por múltiplas possibilidades de atividades e profissões, compreender o que leva alguém a escolher a música torna-se fundamental para favorecer a expressão de emoções, ampliar a motivação, fortalecer o senso de pertencimento e intensificar o engajamento com a aprendizagem.

No entanto, é preciso destacar que a adoção da nomenclatura "formação musical inclusiva" não significa "baixar a barra" das exigências musicais nem simplificar o currículo. A proposta é tornar o conhecimento musical acessível a todos. Muitas vezes, obstáculos estruturais são interpretados como sinônimo de rigor, quando, na verdade, funcionam como uma "escadaria" metafórica que exclui estudantes com base em critérios irrelevantes para a aprendizagem que realmente importa. O objetivo não é tornar a aprendizagem musical fácil, já que todo processo formativo exige desafio, mas minimizar barreiras desnecessárias produzidas por métodos inflexíveis. Em outros termos, não se trata de um "vale tudo", nem de aceitar qualquer nível de desempenho ou comportamento; as altas expectativas devem ser mantidas, e os conteúdos e habilidades não são diluídos ou simplificados, mas tornados acessíveis.

Nesse sentido, considera-se que essa abordagem é adequada ao contexto deste estudo, sobretudo quando se observa a experiência inclusiva dos CEM. A diversidade regional, estrutural, cultural e social dessas instituições, bem como sua disposição de acolher a todos, especialmente estudantes oriundos da escola pública, configura um campo fértil para investigações que pensem os processos de ensino-aprendizagem a partir da inclusão e da diversidade.

5.1 As Percepções da Análise dos Dados Quantitativos

Conforme apresentado na Tabela 21, a seguir, a dimensão FMI inclui 12 itens que avaliam aspectos relacionados ao DUA tanto para professores quanto para alunos. De maneira geral, todos os itens receberam avaliações positivas (notas 4 e 5) por ambos os grupos. Além disso, os valores de moda e mediana também confirmam essa avaliação favorável.

Observa-se, consistentemente, que as avaliações positivas apresentam médias superiores entre os docentes em comparação com os estudantes, sugerindo que, na maioria dos casos, os professores percebem práticas inclusivas de forma mais acentuada do que os discentes. As exceções ocorrem nos itens L15 (oportunidade para experimentar a diversidade cultural brasileira), L31 (participação de alunos de diferentes níveis de domínio na produção musical) e L32 (planejamento de metas de aprendizado). Nessas áreas específicas, os docentes demonstram uma postura avaliativa mais crítica do que os estudantes, embora suas médias permaneçam em patamar positivo.

É importante ressaltar que, embora seja positiva, uma variação superior a 1 no desvio-padrão indica uma diferença significativa nos dados, sugerindo possíveis distinções fundamentais entre as instituições e os participantes da pesquisa. Isso demonstra que há um número considerável de pessoas com diferentes níveis de percepção sobre os itens.

Tabela 21 – Análise descritiva dos itens da Dimensão FMI

Estatística Descritiva									
	Iden	**N**	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
L1	Discente	631	4	3,86	4,00	5,00	1,251	1	5
	Docente	284	4	4,05	4,00	5,00	1,013	1	5
L6	Discente	631	4	3,99	4,00	5,00	1,139	1	5
	Docente	284	4	4,09	4,00	5,00	0,996	1	5
L10	Discente	628	7	3,89	4,00	5,00	1,215	1	5
	Docente	285	3	4,02	4,00	5,00	1,066	1	5
L15	Discente	633	2	4,29	5,00	5,00	1,023	1	5
	Docente	285	3	4,25	5,00	5,00	1,027	1	5
L18	Discente	633	2	4,12	5,00	5,00	1,163	1	5
	Docente	286	2	4,23	5,00	5,00	0,986	1	5
L21	Discente	632	3	3,93	4,00	5,00	1,173	1	5
	Docente	285	3	3,96	4,00	5,00	1,049	1	5
L22	Discente	634	1	4,07	4,00	5,00	1,156	1	5
	Docente	286	2	4,27	5,00	5,00	0,958	1	5
L23	Discente	629	6	3,89	4,00	5,00	1,162	1	5
	Docente	284	4	4,02	4,00	5,00	1,045	1	5
L25	Discente	629	6	3,52	4,00	5,00	1,314	1	5
	Docente	285	3	3,80	4,00	5,00	1,159	1	5
L31	Discente	631	4	3,80	4,00	5,00	1,287	1	5
	Docente	284	4	3,56	4,00	5,00	1,252	1	5
L32	Discente	629	6	3,65	4,00	5,00	1,300	1	5
	Docente	285	3	3,44	4,00	4,00	1,239	1	5

Fonte: Elaboração do Autor

A fusão de todos os itens em uma única variável, denominada FMI, foi realizada a partir do cálculo da média das respostas dos participantes. Ao observar essa dimensão consolidada, nota-se que, tanto no grupo de professores quanto no grupo de estudantes, os resultados permanecem positivos. Isso sugere que ambos os grupos apresentam percepções

favoráveis em relação ao aspecto avaliado pela variável FMI. Além disso, a análise dos dados mostra que a diferença entre as avaliações atribuídas por professores e estudantes é pequena. Essa proximidade indica que não foi observada diferença estatisticamente significativa, conforme apresentado na Tabela 22, a seguir. Desse modo, pode-se afirmar que há um elevado grau de concordância entre as percepções de professores e estudantes em relação à dimensão FMI (Tabela 22).

Tabela 22 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável FMI

Estatística Descritiva – Variável FMI								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	610	25	3,93	4,08	5,00	0,872	1,00	5,00
Docente	275	15	4,02	4,08	5,00	0,747	1,17	5,00

Questão: O score unificado de FMI difere significativamente em algum grupo?						
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Background Familiar	$\chi^2(3) = 10{,}75\ p = 0{,}013$)	1º Grau	3,94	Outros Familiares	4,22	0,043
		2º Grau	3,90	Outros Familiares	4,22	0,050
		Nenhum	3,81	Outros Familiares	4,22	0,008
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Formação	$\chi^2(4) = 13{,}71p = 0{,}008$)	Curso Técnico	4,67	Mestrado	3,74	0,018

Fonte: Elaboração do Autor

Com o intuito de refinar a análise, foi realizado um teste de ANOVA não paramétrica entre a variável de escore unificado (FMI) e as variáveis categóricas de perfil da amostra. Entre os estudantes, a única variável que apresentou associação estatisticamente significativa foi o *background* familiar, com médias mais altas entre aqueles que afirmaram ter "outros familiares" na música, em comparação aos que declararam ter familiares de 1º e também de 2º grau (Tabela 22).

A expectativa inicial era de que estudantes com familiares mais próximos, de 1º e 2º graus, apresentassem médias mais altas, em razão de um capital cultural presumivelmente mais acentuado. Partia-se da hipótese de que esses alunos estariam mais familiarizados com as formas de ensinar, aprender e produzir música em instituições como os conservatórios. No entanto, o resultado sugere outra possibilidade interpretativa: estudantes com referenciais

familiares menos próximos podem não estar submetidos ao mesmo nível de comparação e exigência por parte de parentes diretamente envolvidos com a música. Nesse sentido, é plausível supor que se sintam mais livres para explorar e desenvolver sua capacidade musical.

Por outro lado, a média mais baixa do grupo “nenhum familiar” já era, em certa medida, esperada, uma vez que, sem referências musicais próximas, o estudante pode precisar empreender maior esforço para se adaptar às rotinas, aos códigos e às práticas próprias do ensino musical em conservatórios. Também é relevante observar que a maior parte dos estudantes da amostra, cerca de 70%, apresenta algum tipo de *background* familiar ligado à música. Esse dado permite levantar a hipótese de que as formas de ensino nos CEM possam estar, de modo mais ou menos consistente, orientadas a estudantes com referências familiares musicais e com capital cultural considerado mais robusto pela instituição.

Em relação aos professores, a associação estatisticamente significativa com a dimensão FMI foi encontrada na variável categórica “formação”. Professores com apenas formação em nível técnico (requisito mínimo para atuação nos CEM) avaliam essa dimensão de maneira consistentemente mais positiva do que aqueles com nível de mestrado. Esse dado permite supor que um itinerário formativo que inclui pesquisa e práticas reflexivas em nível de pós-graduação favoreça uma postura mais crítica e autoavaliativa em relação à própria atuação.

De acordo com Freitas *et al.* (2024), a formação do professor-pesquisador estimula uma postura autocrítica permanente, na medida em que vincula a docência a uma prática investigativa e reflexiva sobre o próprio fazer pedagógico. Segundo os autores, a pesquisa constitui uma forma de o professor compreender os fenômenos educacionais e enfrentar desafios pedagógicos com maior fundamentação, o que exige revisão constante de crenças, métodos e decisões.

Por outro lado, alguns estudos que relacionam titulação acadêmica e autoeficácia docente (entendida como a crença na própria capacidade de ensinar bem) apresentam resultados contraditórios. O estudo de Othman e Masum (2017), realizado em escolas islâmicas na Indonésia, não encontrou diferença significativa na autoeficácia entre professores com diferentes níveis de qualificação acadêmica. De modo semelhante, Bentil *et al.* (2025), em pesquisa com professores de Estudos Sociais em Gana, reportaram influência mínima das qualificações acadêmicas.

Assim, o que os dados deste estudo parecem indicar é que a formação acadêmica em nível de pós-graduação pode contribuir para uma compreensão mais ampla da diversidade presente na sala de aula (em seus aspectos culturais, sociais e pedagógicos), favorecendo uma postura mais crítica diante das estruturas de formação musical praticadas nos CEM. Não se

trata, necessariamente, de uma postura crítica apenas em relação à própria atuação docente, mas também da capacidade de problematizar a dinâmica epistemológica do ensino e da aprendizagem instituída nesses espaços. Em outras palavras, essa formação parece permitir a identificação de elementos que, no cotidiano, tendem a permanecer naturalizados ou encobertos pelas práticas correntes.

Por fim, é interessante notar que variáveis como idade e tempo de trabalho no CEM não apresentaram significância, o que sugere que a experiência na função de professor de música, quando não acompanhada de formação continuada (neste caso, em nível acadêmico), não altera de modo significativo a percepção sobre a dimensão FMI.

5.1.1 Itens Percebidos como Mais Positivos na Dimensão FMI

Nesta seção, apresentam-se os quatro itens mais bem avaliados pelos estudantes. Destaca-se que os discentes demonstram clara valorização de práticas que rompem com o paradigma tradicionalmente associado ao ensino em conservatórios. Os itens e seus respectivos resultados serão apresentados e discutidos a partir de referenciais do DUA e da literatura relacionada.

(L15) Oportunidade de Experimentar a Diversidade Cultural e Musical Brasileira.

Este item foi incorporado em conformidade com o DUA, destacando-se especialmente pela articulação com o princípio de oferta de múltiplas formas de representação e, em certa medida, de ampliação das possibilidades de engajamento dos estudantes. O objetivo fundamental consiste em proporcionar experiências perceptivas e formas de acesso ao conteúdo que estejam alinhadas às vivências dos alunos, promovendo, assim, a ativação de conhecimentos prévios essenciais à assimilação de novos conteúdos. Embora seja relevante contemplar uma ampla diversidade cultural, aproximar o ensino ao contexto social dos discentes (mediante a utilização de ritmos, expressões, instrumentos e linguagens brasileiras) pode potencializar o desenvolvimento musical. Freire (2005) ressalta que a questão da identidade cultural é um aspecto central e inegociável na prática educativa progressista. No campo musical, Queiroz (2018, p. 155) observa que “a perversidade dos traços coloniais é que tendemos a reproduzir e manter epistemicídios musicais diversos, excluindo e eliminando conhecimentos e saberes que não se alinham à tendência colonizadora”.

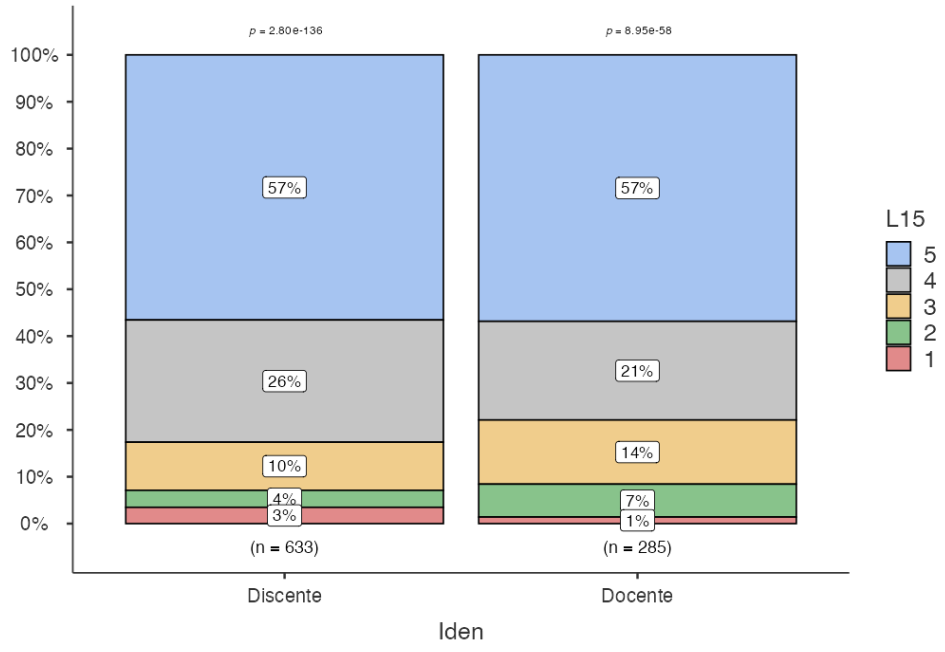
Nesse sentido, conforme Katz e Brownlie (2012), o distanciamento entre escola e comunidade pode ocasionar sentimentos de exclusão por parte de alunos, especialmente quando

percebem que suas realidades não são consideradas no ambiente escolar. Assim, sugere-se adotar uma abordagem "*both-ways*", em que os educadores incentivem os estudantes a ativarem sua base de conhecimentos e referências, utilizando-a como ponto de partida para a integração de novas aprendizagens e compreensões (Fovet, 2021).

Adicionalmente, a inclusão de elementos que reflitam a identidade dos próprios alunos no currículo pode contribuir para o aumento do engajamento, encorajando-os, a partir dessas referências, a construir sua própria trajetória educacional. É importante ressaltar, no entanto, que não se trata de estruturar currículos exclusivamente baseados na prática musical cotidiana dos estudantes ou das instituições, mas sim de incorporar essas práticas enquanto objetos legítimos de conhecimento e estudo (Pereira, 2020).

Neste item, a média geral foi de 4,29 entre os estudantes e 4,25 entre os professores. A mediana e a moda para os dois grupos foi de 5. O desvio-padrão acima de 1 indica alta dispersão, mas, pelo nível de satisfação com o item, não se pode pressupor que haja um grupo grande que discorde desta afirmação (Tabela 23). Trata-se, portanto, de uma avaliação bastante positiva, que é reforçada quando se verifica que 82,7% da amostra avaliou positivamente (marcando 4 e 5 na escala) entre os estudantes e 78% entre os professores (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L15



Fonte: Elaboração do Autor

É interessante notar que o teste de ANOVA não paramétrica indicou associação significativa em relação à variável categórica instrumento/curso (Tabela 23). No entanto, o teste

post hoc não permitiu identificar com precisão em que ponto essa diferença se localiza (Tabela 23). A análise visual do Gráfico 11 sugere que alguns instrumentos mais populares, como cavaquinho, acordeom, contrabaixo elétrico, guitarra e viola caipira, apresentam avaliações abaixo da média nesse item.

Tabela 23 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L15

Estatística Descritiva – Variável L15								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	633	2	4,29	5	5,00	1,02	1	5
Docente	285	5	4,25	5	5,00	1,03	1	5
Questão: O item L15 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*		
Instrumento Curso	$\chi^2(22) =$ $34{,}3,\ p = 0{,}046)$	___	___	___	___	.___		
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*		
Tempo de Trabalho	$\chi^2(4) = 9{,}96\ p = 0{,}047)$	De 5 a 9 anos	3,83	De 25 a 29 anos	4,58	0,027		
Formação	$\chi^2(6) = 12{,}58p = 0{,}050)$	___	___	___	___	.___		

Fonte: Elaboração do Autor

Uma possível interpretação para esse resultado é que cursos ligados a instrumentos mais populares, que tendem a atrair estudantes mais identificados com a música popular, encontrem maior dificuldade para articular a diversidade cultural brasileira ao perfil dos estudantes que frequentam esses percursos formativos. Isso poderia gerar uma percepção menos satisfatória em relação ao item avaliado. Pode-se ainda inferir que esses cursos, por terem inserção mais recente em alguns contextos institucionais, possam enfrentar dificuldades para estabelecer um diálogo mais aprofundado com a realidade local.

A análise da variável "tempo de trabalho na instituição" revelou uma associação significativa entre professores com menos experiência, de 5 a 9 anos, e aqueles com maior tempo de atuação, de 25 a 29 anos, na avaliação do mesmo item (Tabela 23). Observa-se, a partir da tabela, que as avaliações tendem a se tornar mais positivas à medida que aumenta o tempo de atuação docente.

Duas hipóteses, não necessariamente excludentes, podem ser levantadas para interpretar esse resultado. A primeira é que a prática profissional acumulada e a formação

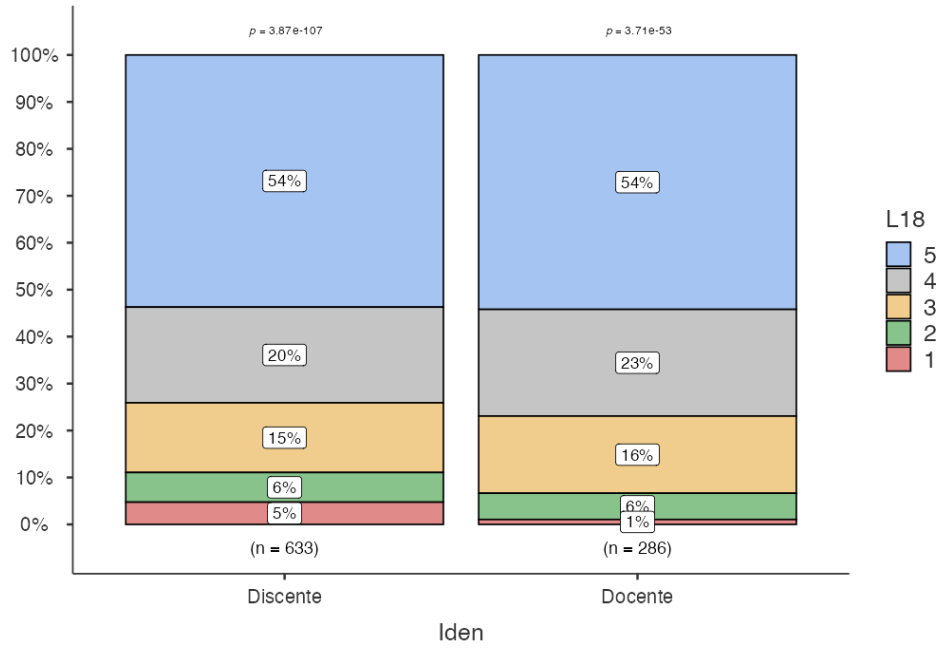
continuada levem os professores a perceber, com maior clareza, a importância de incluir a diversidade da música brasileira no repertório trabalhado. A segunda é que professores formados mais recentemente tenham consolidado uma postura mais crítica em relação ao predomínio da tradição europeia nos conservatórios, o que se refletiria em avaliações menos positivas desse item.

(L18) Oportunidade de vivenciar a música por outros meios além da partitura musical.

Essa questão foi elaborada considerando o princípio do DUA que defende a oferta de múltiplas formas de representação para os alunos. A ideia central é reconhecer que cada estudante percebe e compreende as informações apresentadas de maneira única, o que significa que não existe um único modo ideal de representação válido para todos (Hanuscin; Garderen, 2020). O referido princípio baseia-se em estudos de neurociência sobre redes de reconhecimento cerebral, evidenciando que o processamento das informações é altamente especializado. Por exemplo, quando a mesma palavra é reconhecida visualmente ou auditivamente, áreas distintas do cérebro são ativadas (Meyer; Rose; Gordon, 2022).

Esta perspectiva se coaduna com a abordagem pedagógica musical defendida por Kodály e Scheffer, que não se baseia inicialmente na leitura de partituras tradicionais, mas sim na escuta, no uso da voz e na compreensão corporal das relações tonais. Com métodos como a solmização, a monossolfa, o solfejo relativo, o dó móvel e os gestos manuais associados a sílabas fixas, o estudante reconhece e memoriza padrões melódicos e rítmicos antes de ler o pentagrama. Assim, a partitura torna-se um registro posterior de algo já assimilado (Silva, 2012). No mesmo contexto, Murray Schafer, em sua obra *O Ouvido Pensante*, aborda alternativas à representação tradicional da composição musical. O autor sugere que a notação convencional seja introduzida apenas após práticas de escuta ativa, improvisação e criação sonora intensas, utilizando símbolos gráficos não convencionais para registrar composições vocais ou instrumentais de percussão realizadas coletivamente. Essa abordagem possibilita que os alunos internalizem conceitos de altura, ritmo e intensidade sem depender do pentagrama, valorizando a experiência sonora e a percepção auditiva como elementos fundamentais do processo criativo (Fonterrada, 2012).

Gráfico 12 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L18



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média geral foi de 4,12 entre os estudantes e 4,23 entre os professores. A mediana e a moda para os dois grupos foram de 5. O desvio-padrão acima ou próximo de 1 indica alta dispersão, mas, pelo nível de satisfação com o item, não se pode pressupor que haja um grupo grande que discorde desta afirmação (Tabela 24). Em consonância com o item anterior, trata-se, portanto, de uma avaliação bastante positiva, que é reforçada quando se verifica que 74% da amostra avaliou positivamente (marcando 4 e 5 na escala) entre os estudantes e 77% entre os professores (Gráfico 12).

Tabela 24 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L18

Estatística Descritiva – Variável L18								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	633	2	4,12	5,00	5,00	1,16	1	5
Docente	286	4	4,23	5,00	5,00	0,986	1	5
Questão: O item L18 difere significativamente em algum grupo? Não								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
———	———		———	———	———	———	———	

Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando esta variável e as variáveis categóricas de perfil, não indicaram associações significativas em nenhum dos grupos (Tabela 24). Esse achado sugere certa uniformidade nas respostas em relação ao item, tanto entre os estudantes quanto entre os professores. Em outras palavras, as diferenças de perfil desses grupos não influenciam significativamente a percepção sobre as oportunidades de vivenciar a música por outros meios, além da partitura musical.

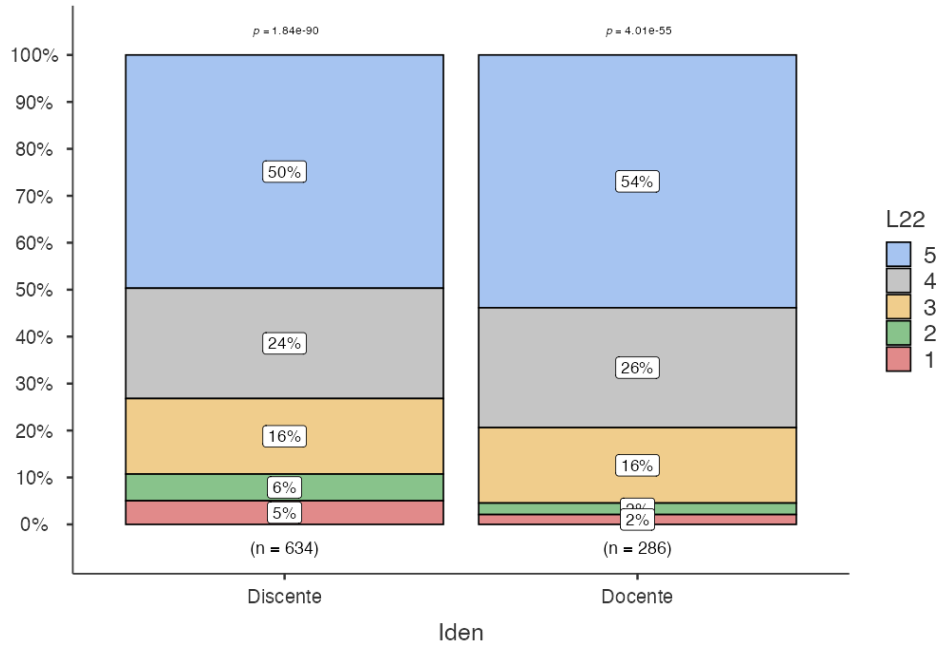
(L22) Oportunidade de compartilhar conhecimentos com os colegas e professores.

O item dialoga com o DUA na medida em que rejeita a hierarquia tradicional do processo formativo, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno, um receptáculo passivo. Deste modo, reconhece que as experiências culturais e perspectivas dos alunos constituem, por si só, uma valiosa alternativa para compor e interagir com o conteúdo curricular. De acordo com Rapp (2014), no nível individual, é preciso acreditar que todos têm algo a oferecer e a receber, e que, em nível de sala de aula, todos se beneficiam e se desafiam no grupo igualmente. Ou seja, nenhum aluno ou grupo de alunos apenas enriquece ou apenas prejudica o processo, tornando o ambiente de aprendizagem mais colaborativo e dinâmico.

No mesmo sentido, Vygotsky (2000), ao discutir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato, destaca que a criança começa a aprender muito antes de frequentar a escola. Em um primeiro nível estão as funções mentais que o sujeito possui de forma estabelecida, e, em outro nível, estão aqueles conhecimentos que ainda não estão maduros o suficiente. São estes que são beneficiados quando são trabalhados e mobilizados com a ajuda de um professor ou de um colega mais avançado.

Neste item, a média geral foi de 4,07, entre estudantes e 4,27 entre professores. A mediana é de 4 no grupo dos estudantes e 5 no grupo de professores, e a moda, para os dois grupos, foi de 5 (Tabela 25). O desvio-padrão acima ou próximo de 1 indica alta dispersão, mas, pelo nível de satisfação com o item, não se pode pressupor que haja um grupo grande que discorde desta afirmação. Em consonância com o item anterior, trata-se, portanto, de uma avaliação bastante positiva, que é reforçada quando se verifica que 74% da amostra avaliou positivamente (marcando 4 e 5 na escala) entre os estudantes e 80% entre os professores (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L22



Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando esta variável e as variáveis categóricas de perfil, indicaram significância apenas na relação entre a percepção dos estudantes e a variável "*background* familiar" (Tabela 25). No entanto, as comparações *post hoc* não identificaram pares com diferença significativa. A análise do Gráfico 13 sugere que estudantes sem nenhum *background* familiar ligado à música apresentam avaliação ligeiramente inferior (média = 3,87) em comparação aos demais grupos, o que pode indicar maior dificuldade desse grupo para se integrar com colegas e professores.

Tabela 25 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L22

Estatística Descritiva – Variável L22								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	634	1	4,07	4,00	5,00	1,16	1	5
Docente	286	4	4,27	5,00	5,00	0,958	1	5
Questão: O item L22 difere significativamente em algum grupo? Não								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*		
Background familiar	$\chi^2(3) = 8{,}02\ p = 0{,}046$)	___	___	___	___	___		

Grupo/Docente	Estatística *Kruskal-Wallis*	Par	Média	Par	Média	p-valor *DSCF*
___	___	___	___	___	___	___

Fonte: Elaboração do Autor

As demais categorias não apresentaram diferenças significativas (Tabela 25). Esse resultado sugere certa uniformidade nas respostas ao item, tanto entre os estudantes quanto entre os professores. Em outras palavras, as diferenças de perfil desses grupos não influenciam significativamente a percepção sobre as oportunidades de compartilhar conhecimentos entre colegas e professores nos CEM.

Deste modo, os estudantes ganham destaque no processo de ensino e aprendizagem à medida que as interações horizontais (entre alunos e entre alunos e professores) são percebidas como experiências formativas importantes, e, portanto, dialogam com abordagens contemporâneas que buscam superar a rigidez hierárquica e tecnicista do ensino tradicional de música.

(L9) Oportunidade para que eu se sentir pertencente a comunidade de músicos.

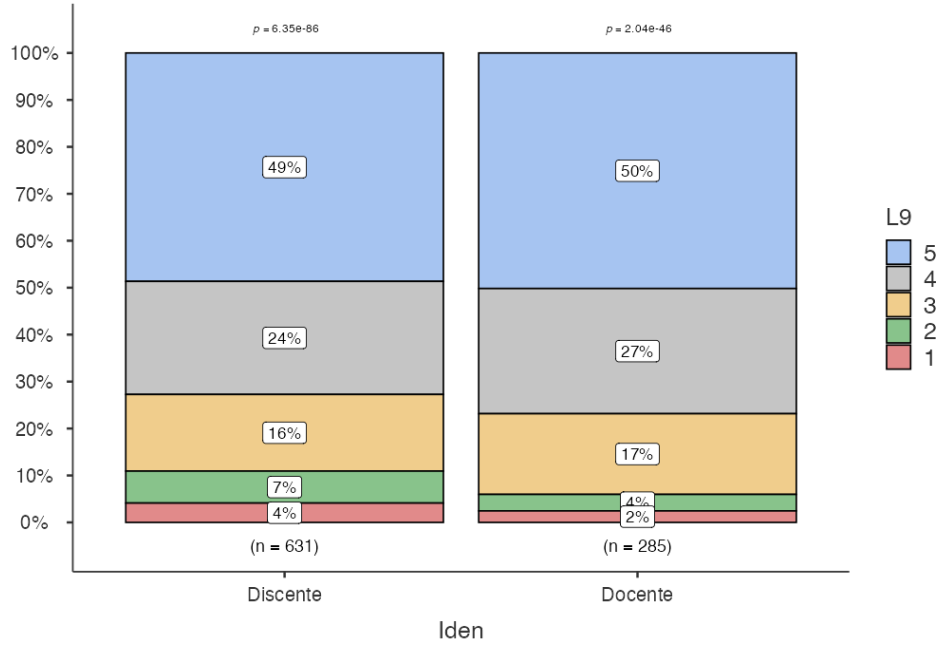
Para o DUA, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar não constitui um mero aspecto social desejável, mas um pré-requisito fundamental para a realização eficaz do processo de ensino-aprendizagem. Dificilmente um aluno que não se sente seguro ou pertencente conseguirá se engajar no desenvolvimento das atividades e, por conseguinte, na aprendizagem. Nesse sentido, é necessária a criação e a manutenção de ambientes emocionalmente seguros e inclusivos, nos quais todos os alunos possam se sentir ouvidos e confortáveis para se expressar.

Nessa perspectiva, a diversidade é compreendida como força, e não como fraqueza (Jung, 2023). Assim, o DUA propõe o fomento à colaboração e à construção de comunidades em que os alunos ensinam e apoiam uns aos outros, reduzindo o isolamento e construindo compreensões coletivas sobre a aprendizagem (Fovet, 2021). De acordo com Jung (2023), uma formação inclusiva deve garantir mais do que a presença conjunta em espaços físicos; deve assegurar que os estudantes participem coletivamente das mesmas atividades.

No mesmo sentido, Higgins (2010) argumenta que as práticas de música na comunidade constituem um espaço privilegiado para (re)pensar o ensino-aprendizagem musical, porque nelas o aprender é inseparável da participação ativa, da construção de vínculos e da intervenção no contexto social em que a música acontece. O autor mostra que, diferentemente de modelos escolares centrados na transmissão de conteúdos, a música na

comunidade se organiza como prática colaborativa, dialógica e situada, na qual líderes musicais e participantes constroem juntos processos formativos enquanto respondem a necessidades e identidades locais. Reforça, portanto, que investigar ensino-aprendizagem em música na comunidade exige reconhecer a própria prática artística compartilhada como forma de conhecimento sobre essas relações formativas e comunitárias.

Gráfico 14 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L9



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média geral foi de 4,06, entre os estudantes e 4,19 entre os professores. A mediana é de 4 no grupo dos estudantes e 5 no grupo de professores, e a moda para os dois grupos é de 5 (Tabela 26). O desvio-padrão acima ou próximo de 1 indica alta dispersão, mas, pelo nível de satisfação com o item, não se pode pressupor que haja um grupo grande que discorde desta afirmação. Em consonância com o item anterior, trata-se, portanto, de uma avaliação bastante positiva, que é reforçada quando se verifica que 73% da amostra avaliou positivamente (marcando 4 e 5 na escala) entre os estudantes e 77% entre os professores (Gráfico 14).

Tabela 26 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L9

Estatística Descritiva – Variável L9

	N	Omisso	Média	Mediana	Moda	Desvio-Padrão	Min	Max
Discente	631	4	4,06	4	5,00	1,14	1	5
Docente	285	5	4,19	5	5,00	1,00	1	5

Questão: O item L9 difere significativamente em algum grupo?

Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Idade	$\chi^2(6) = 14{,}64\ p = 0{,}048)$	25 a 29 anos	3,74	Mais de 60 anos	4,43	0,023
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Formação	$\chi^2(4) = 111{,}84\ p = 0{,}046)$	Curso Técnico	5,00	Mestrado	3,88	0,019

Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando esta variável e as variáveis categóricas de perfil, indicaram associação significativa entre a percepção dos estudantes e a variável "faixa etária" (Tabela 26). O dado sugere que adultos em início de vida laboral, na faixa de 25 a 29 anos, apresentam maior dificuldade para se sentir parte da comunidade do CEM, possivelmente em razão de outros compromissos, como estudo, trabalho e estabelecimento de relações, típicos desse momento da vida. Essa interpretação é reforçada pelo valor acima da média atribuído pelos estudantes com mais de 60 anos, que possivelmente já se encontram aposentados e, na maior parte das vezes, dispõem de mais tempo, uma vez que tais compromissos tendem a ser menos intensos nessa fase da vida.

Em relação aos professores, a diferença significativa foi observada na variável formação (Tabela 26). Todos os professores com nível técnico atribuíram nota máxima ao item, enquanto os professores com mestrado apresentaram pontuações consideravelmente mais baixas. Esse achado pode sugerir que trajetórias formativas enraizadas nos próprios conservatórios, geralmente associadas à formação técnica, favoreçam uma socialização profissional mais imersiva, conduzindo a uma percepção subjetiva de maior integração à comunidade. Em contrapartida, a formação em nível de mestrado, frequentemente vinculada ao ambiente universitário e a uma perspectiva teórico-investigativa, pode produzir certo distanciamento crítico em relação às dinâmicas pedagógicas locais, independentemente do maior capital acadêmico acumulado.

A partir desses dados, é possível afirmar que os CEM tendem a se constituir como espaços acolhedores em suas práticas de ensino-aprendizagem, capazes de formar comunidades que auxiliam no engajamento dos alunos, validam suas identidades e favorecem a mobilização das dimensões afetivas implicadas no processo de aprender.

5.1.2 Itens Percebidos como Menos Positivos na Dimensão FMI

Nesta seção, foram selecionados, no interior da dimensão FMI, os quatro itens com pior avaliação entre estudantes e professores. Nesse sentido, esses resultados devem ser compreendidos como pontos de atenção dentro da FMI, indicando aspectos que provavelmente ainda não se encontram plenamente consolidados. Conforme será apresentado a seguir, todos os itens apresentam moda 5, mediana 4 e média entre 3 e 4. Em outras palavras, os dados ainda expressam percepções positivas.

(L25) As atividades são adaptadas ao estilo de aprendizagem dos estudantes.

Entende-se que os sujeitos possuem certo aparato cognitivo natural, que se mantém ao longo do tempo, permitindo-lhes aprender. Essas características não são iguais em todos e, portanto, solicitam da prática pedagógica formas diferenciadas para efetividade da aprendizagem. Essas formas de aprender localizadas nos campos da cognição, da afetividade e da fisiologia são relativamente estáveis e podem ser entendidas como a forma que o discente percebe, interrelaciona e responde às oportunidades de aprendizagem (Cué, 2013).

Esta compreensão teórica possui implicações pedagógicas significativas. Se o docente apresenta e desenvolve o conteúdo sempre a partir da mesma perspectiva, é razoável supor que a possibilidade de aprendizado para outros alunos, que porventura não sejam contemplados por essa abordagem, diminui. Desta forma, o sucesso da aprendizagem fica comprometido, pois essa atitude pode dificultar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais para a progressão nos estudos (Meyer; Rose; Gordon, 2022). A contribuição da teoria dos estilos de aprendizagem para o processo educativo se estabelece na medida em que visa compreender a diversidade existente entre as pessoas, e assim, possibilitar uma diversificação na metodologia de ensino e aprendizagem mediante uma reflexão que pode se colocar tanto a partir do estudante como também do professor (Cué, 2013).

Pesquisas indicam que os estilos de aprendizagem de cada aluno podem ser medidos por meio de questionários, testes, observações, entrevistas, entre outros meios (Alonso; Gallego; Honey, 2007; Cué, 2013). A partir de um diagnóstico, o professor conta com ferramentas que podem ser fundamentais para o processo formativo em música. Ao conhecer a forma como seu aluno aprende, o docente pode planejar atividades que favoreçam essa aprendizagem.

Conforme Cué (2013), as pesquisas sobre teoria dos estilos de aprendizagem identificaram quatro estilos principais:

- Ativo: Pessoas que se envolvem plenamente e sem preconceitos em novas experiências. São de mente aberta, otimistas e entusiasmadas com novas tarefas. Gostam de viver novas experiências: assim que uma atividade acaba, já querem empreender uma nova. Atividades de longo prazo podem ser entediantes. Interagem bem em atividades de grupos, centrando ao redor de si a execução das atividades.
- Reflexivo: Pessoas que gostam de considerar as experiências de forma atenta e sob diferentes perspectivas. Preferem reunir dados e analisá-los antes de chegar a uma conclusão. São prudentes e gostam de considerar várias alternativas antes de fazer algum movimento. Gostam de observar a atuação dos outros, criando ao seu redor um ar ligeiramente distante e condescendente.
- Teórico: Pessoas que gostam de adaptar e integrar observações a teorias lógicas e complexas. Gostam de encarar os problemas de forma vertical e escalonada, por etapas lógicas, e tendem a ser perfeccionistas. Procuram a racionalidade, a objetividade, afastando-se do subjetivo e do ambíguo.
- Pragmático: Pessoas que têm como ponto forte a aplicação prática das ideias. Gostam de atuar rapidamente e com segurança em projetos que as atraem. Tendem a ser impacientes com pessoas que teorizam demais.

O DUA trabalha em sentido semelhante, ou seja, compreende o sujeito a partir da diversidade e prioriza a flexibilidade e a autonomia. A ideia central, como afirmam Meyer, Rose e Gordon (2014), é que se deve reconhecer a variabilidade sistemática e previsível como norma. No mesmo sentido, Jung (2023) argumenta que a diversidade é parte natural da condição humana e que cada estudante traz consigo uma combinação singular de pontos fortes, preferências, necessidades e interesses. Desse modo, exigir que estudantes tão diversos se adaptem a um ambiente pedagógico inflexível significa impor sobre eles um fardo injusto (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Pode-se argumentar que, em alguma medida, o que se propõe seria a criação de currículos individualizados e exclusivos para cada estudante. No entanto, não se trata disso, até porque sua aplicação prática em uma instituição pública seria bastante complexa e, provavelmente, não atenderia ao objetivo central de oferecer uma formação musical inclusiva.

Nesse sentido, a proposta é constituir um ambiente rico e universal, no qual todos possam construir suas próprias estratégias de aprendizagem. Como destaca Rapp (2014), um ensino inclusivo consiste em oferecer múltiplas formas de entrada da informação para todos os aprendizes, de forma simultânea e equitativa.

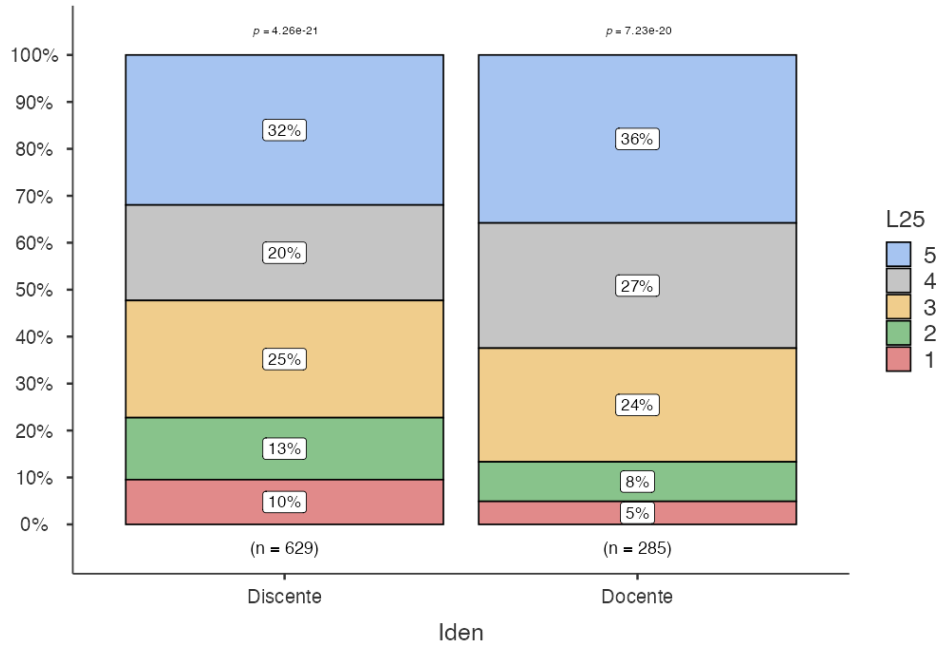
Essa atitude pedagógica traz, ao menos, três benefícios: amplia o acesso ao novo conteúdo, reforça as informações por diferentes vias e aumenta a probabilidade de que os estudantes se tornem aprendizes mais experientes e autônomos, já que se habituam a receber e processar informações de múltiplas maneiras (Rapp, 2014).

Neste sentido, o processo auxilia os estudantes a aprenderem por si mesmos, à medida que aprendem a reconhecer quais métodos ou combinações são mais convenientes e eficazes para eles. Gera, portanto, o que o DUA chama de aprendizes especialistas (*expert learners*), que não apenas aprendem, mas, através de autorreflexão e metacognição, tornam-se estratégicos para se motivarem e capazes de advogar por suas próprias necessidades de aprendizagem (Jung, 2023; Rapp, 2014).

Ou seja, a adaptação à variabilidade de aprendizagem não se restringe a uma simples organização do material didático, mas envolve principalmente uma transformação das metodologias de ensino através da compreensão das necessidades dos estudantes. Contribui, portanto, não apenas para a aprendizagem, mas também para o impacto direto no bem-estar e na inclusão cultural nos ambientes de ensino-aprendizagem. Ao considerar as diferenças entre as formas de aprender dos estudantes, os professores conseguem empreender com mais eficiência a atenção e o desenvolvimento das redes estratégicas de aprendizagem, de forma a elevar o engajamento geral. Como destaca Rapp (2014), isso contribui para a validação das heranças culturais dos estudantes e ajuda a criar comunidades de aprendizagem genuinamente inclusivas.

Por fim, a ideia de adaptação ao estilo de aprendizagem do estudante do DUA se constitui a partir da garantia de um ambiente educacional flexível, suficiente para que todo e qualquer estudante encontre o caminho ideal para o seu próprio sucesso (Jung, 2023; Meyer; Rose; Gordon, 2014; Rapp, 2014).

Gráfico 15 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L15



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média geral foi de 3,52, entre estudantes e 3,80 entre professores. A mediana foi de 4 no grupo dos estudantes e no grupo dos professores, e a moda, igual nos dois grupos, foi de 5 (Tabela 27). O desvio-padrão acima de 1 indica dispersão considerável e, portanto, revela um grupo específico que se diferencia. Apesar de ser uma avaliação que tende a ser positiva, principalmente pelo número elevado de percepções assinaladas com 5, há um conjunto de sujeitos que somam aproximadamente 23% dos estudantes e 13% dos professores com avaliação destacadamente negativa (1 e 2) (Gráfico 15).

Tabela 27 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L25

Estatística Descritiva – Variável L25								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	629	6	3,52	4	5,00	1,31	1	5
Docente	285	5	3,80	4	5,00	1,16	1	5
Questão: O item L25 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**		**p-valor** *DSCF*	
Instituição	$\chi^2(11) = 25{,}2\ p = 0{,}009)$	—	—	—	—		—	
Tempo de Estudo no CEM	$\chi^2(3) = 8{,}94\ p = 0{,}030)$	Menos de 1 ano	3,78	De 4 a 7 anos	3,29		0,025	

Renda	$\chi^2(5) = 12{,}79\ p = 0{,}025)$	Até 1SM	3,87	De 7 a 12 SM	3,14	0,017
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Formação	$\chi^2(4) = 14{,}12p = 0{,}007)$	Graduação	4,04	Especialização	3,70	0,050
		Graduação	4,04	Mestrado	3,36	0,033
Professor - Estudante	$\chi^2(1) = 7{,}95p = 0{,}005)$	Docente	3,80	Discente	3,52	

Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando esta variável e as variáveis categóricas de perfil, indicaram associação significativa entre a percepção dos estudantes e a variável instituição (Tabela 27). Embora o teste *post hoc* não tenha identificado com precisão em quais instituições essas diferenças se concentram, a análise visual do Gráfico 15 sugere a existência de três CEM com notas bem abaixo da média, dois com resultados bem acima e os demais muito próximos da média. Esse padrão indica disparidades entre as instituições no atendimento aos estilos de aprendizagem dos estudantes.

O teste também foi significativo em relação ao "tempo de estudo no CEM", com estudantes em início de trajetória, com menos de um ano, apresentando pontuações mais altas do que aqueles mais experientes, com 4 a 7 anos de permanência (Tabela 27). Isso pode sugerir que os ingressantes, ainda sob o efeito da novidade, tendem a perceber maior adaptação das atividades ao seu estilo de aprendizagem, seja em razão de expectativas iniciais mais positivas, seja por ainda terem menor exposição às limitações institucionais. Já os estudantes veteranos, mais familiarizados com as rotinas da instituição por meio da própria experiência e da convivência com colegas, podem identificar com maior clareza inadequações pedagógicas relacionadas aos estilos individuais, o que contribui para pontuações mais baixas. Também é possível supor que a ausência de base comparativa mais ampla leve os iniciantes a avaliações mais positivas. Além disso, pode-se considerar que os estilos de aprendizagem se transformam com a própria maturação musical, de modo que os resultados sugerem que a abordagem pedagógica mais básica oferecida aos novatos responda de forma mais adequada às suas demandas, enquanto os veteranos passam a requerer métodos mais sofisticados e adaptados.

Em relação ao item L25, a variável "renda" também apresentou significância, indicando diferença entre estudantes com renda inferior a 1 salário-mínimo, que pontuaram mais alto, e aqueles com renda entre 7 e 12 salários-mínimos (Tabela 27). Embora o resultado admita outras interpretações, é relevante considerar que os estudantes de menor renda avaliaram mais positivamente a maior parte dos itens, inclusive aqueles que se mostraram mais problemáticos. A inferência mais plausível, nesse caso, é que estudantes de baixa renda, com

menor acesso prévio à educação musical suplementar, apresentem expectativas mais modestas e percebam com maior facilidade a adaptação das atividades conservatoriais ao seu estilo de aprendizagem. Em contrapartida, estudantes de maior renda, mais acostumados a repertórios culturais diversificados, experiências formativas anteriores e outras oportunidades de aprendizagem musical, tenderiam a avaliar de modo mais crítico a oferta padronizada dos CEM.

Entre os professores, os resultados indicaram que docentes com graduação avaliam o item de forma mais positiva do que aqueles com especialização ou mestrado (Tabela 27). Esse achado sugere que a formação acadêmica pode operar como um fator crítico na constituição de uma compreensão mais aprofundada acerca da necessidade de uma educação musical inclusiva, levando professores com maior titulação a uma leitura mais exigente ou mais crítica das práticas institucionais.

Além disso, foi observada diferença significativa entre as percepções de professores e estudantes quanto ao item analisado. Os professores atribuíram notas superiores às dos estudantes, o que sugere que a inclusão relacionada aos estilos de aprendizagem é reconhecida de forma mais acentuada pelos docentes do que pelos discentes (Tabela 27). Nesse sentido, observa-se certo distanciamento entre os grupos: enquanto os professores podem tender a superestimar sua capacidade de personalização do ensino, os alunos relatam com mais frequência experiências de inadequação. Isso pode indicar que docentes que não passam por processos contínuos de formação ou avaliação formativa desenvolvem percepções infladas sobre a própria atuação, ou ainda entendem que a reprodução bem-sucedida do modelo mestre-aprendiz já seria, por si só, suficiente para responder à diversidade discente, por se tratar de uma prática legitimada pela tradição.

(L31)Alunos de diferentes níveis de domínio musical participam na produção musical.

Na perspectiva do DUA, a aprendizagem deve ser compreendida como uma atividade social e compartilhada, em que as diferenças individuais não são problemas a serem consertados, mas variedades que enriquem o ambiente (Galkienė; Monkevičienė, 2021). A interação entre estudantes com diferentes níveis de aprendizado e com diferentes habilidades traz benefícios tanto acadêmicos como sociais.

De acordo com Jung (2023), a estratégia de aprendizagem assistida por pares, em que alunos de diferentes níveis trabalham em conjunto, acelera o aprendizado tanto do tutor como o tutorado. Para o aluno com mais facilidade, o ato de ensinar consolida e reforça seu conhecimento, enquanto para o estudante com dificuldades, o apoio diferente fornece uma instrução mais acessível ao seu nível de compreensão. No mesmo sentido, Vygotsky (2000)

destaca que a aprendizagem em contexto com alunos em diferentes níveis e mediado por interações sociais permite que os alunos se auxiliem mutuamente, promovendo um avanço coletivo que desafia a todos e cada um dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente.

Como destacam Katz e Brownlie (2012), as capacidades e a inteligência dos alunos não devem ser medidas com uma única métrica. Neste sentido, em trabalhos em grupos diversificados, os estudantes podem aplicar suas capacidades e inteligência de forma complementar para atingir um objetivo comum, garantindo que participem plenamente e sejam valorizados por suas contribuições. Ao mesmo tempo, estudantes com dificuldades mais acentuadas podem, por meio da interação com os colegas, modelar comportamentos, linguagens e raciocínios próprios da atividade em estudo.

Os benefícios para os alunos mais avançados também são importantes, na medida em que podem construir habilidades de conviver e colaborar com pessoas diversas. A sala de aula se torna um contexto perfeito para que todos os alunos desenvolvam autonomia, cidadania, liderança e empatia (Jung, 2023). Eles podem aprender sobre a diversidade humana, a superação de desafios e o respeito mútuo, o que prepara a todos para o convívio em sociedade (Katz; Brownlie, 2012).

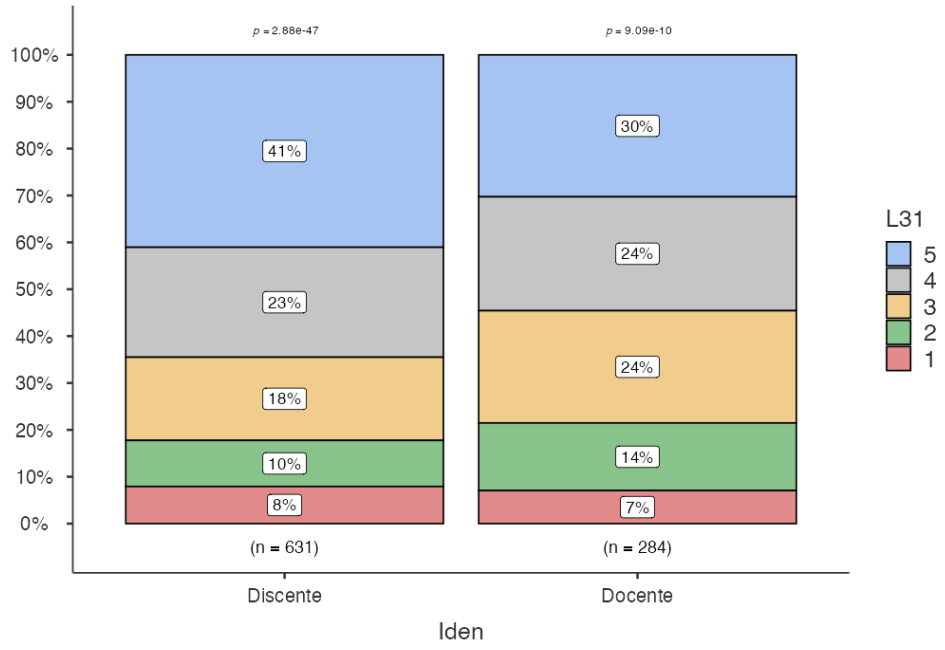
De acordo com Katz e Brownlie (2012), ao contrário do mito de que a presença de alunos com dificuldades “atrasa” a turma, as pesquisas indicam que os resultados acadêmicos de alunos típicos e superdotados em salas inclusivas são equivalentes ou até significativamente maiores (em leitura e matemática, por exemplo) do que os de alunos em salas segregadas ou não inclusivas. Curiosamente, alunos típicos que anteriormente apresentavam dificuldades acadêmicas, baixa frequência ou problemas de comportamento são os que mostram as maiores melhorias ao serem inseridos em ambientes que incluem alunos diversos e utilizam o trabalho colaborativo.

Na música, Jellison, Brown e Draper (2015) discutem como a aprendizagem assistida por pares pode promover interações positivas e apoiar a inclusão de alunos com e sem deficiência em aulas de música, especialmente em turmas com níveis variados de desempenho. É uma pesquisa de revisão, que mobiliza meta-análises e estudos prévios sobre aprendizagem entre pares e contextos inclusivos, bem como evidências específicas de pesquisas em educação musical com pequenos grupos, tutoria de pares e atividades cooperativas estruturadas. Os achados apontam que estratégias de aprendizagem em pares, quando bem planejadas (grupos heterogêneos, papéis definidos, regras explícitas de cooperação e monitoramento docente), aumentam interações sociais positivas, melhoram atitudes de alunos sem deficiência em relação

a colegas com deficiência, favorecem o engajamento e a participação de estudantes em diferentes níveis e contribuem para ganhos acadêmicos e sociais mais expressivos para alunos em situação de vulnerabilidade.

Em sentido semelhante, Fernández-Barros, Duran e Viladot (2022) analisam sistematicamente 51 estudos publicados entre 1980 e 2021 sobre tutoria entre pares na educação musical, em contextos formais e informais e em todos os níveis de ensino, para discutir benefícios, limites e o potencial dessa estratégia na redução de barreiras e na promoção da inclusão. Os principais achados indicam que a tutoria entre pares não compromete a aprendizagem musical e favorece o desenvolvimento de habilidades musicais e sociais, o engajamento, a inclusão de estudantes em risco e com necessidades especiais, a formação inicial de professores e a criação de comunidades de aprendizagem em contextos formais, informais e de prática em conjunto. No entanto, destacam que existem algumas limitações, como o risco de reforço de conhecimentos equivocados, resistências à mudança, relações de poder desequilibradas e a necessidade de forte estruturação docente, formação prévia e projetos de maior duração para maximizar o potencial dessa abordagem.

Gráfico 16 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L31



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média geral foi de 3,80 entre estudantes e 3,56 entre professores. A mediana é de 4 no grupo dos estudantes e no grupo de professores e a moda para os dois grupos

é de 5 (Tabela 28). O desvio-padrão acima de 1 indica dispersão considerável e, portanto, revela grupo específico que se diferencia. A avaliação é predominantemente positiva, sendo de 64% entre os estudantes e de 54% entre os professores, devido principalmente à quantidade expressiva de 5. No entanto, há um número expressivo de sujeitos que não concordam com a afirmação (18% entre estudantes e 21% entre professores) (Gráfico 16).

Tabela 28 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L31

Estatística Descritiva – Variável L31								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	631	4	3,80	4,00	5,00	1,29	1	5
Docente	284	6	3,56	4,00	5,00	1,25	1	5
Questão: O item L31 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Escolaridade	$\chi^2(5) = 18{,}98\ p = 0{,}002)$		Ensino Médio	3,92	Mestrado	2,95	0,027	
Idade	$\chi^2(5) = 15{,}4\ p = 0{,}017)$		12 a 18 anos	3,96	30 a 40 anos	3,46	0,009	
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Professor - Estudante	$\chi^2(1) = 9{,}00\ p = 0{,}003)$		Docente	3,56	Discente	3,80	—	

Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando esta variável e as variáveis categóricas de perfil, indicaram associação significativa entre a percepção dos estudantes e as variáveis "escolaridade" e "idade". Observou-se que estudantes mais jovens, e, portanto, ainda no ensino médio, apresentaram índices mais altos do que aqueles com formação em nível de mestrado e idade entre 30 e 40 anos (Tabela 28).

Esse resultado pode sugerir que diferenças geracionais e de trajetória formativa estejam relacionadas às expectativas de cada grupo. Enquanto jovens e adolescentes podem valorizar mais a dimensão da convivência, da diversão e da participação em práticas coletivas, ao perceber grupos mistos como inclusivos mesmo diante de disparidades de nível; os adultos entre 30 e 40 anos, muitas vezes divididos entre carreira, estudos e outras responsabilidades, podem encontrar mais dificuldade para participar plenamente dessas atividades. Além disso, esse grupo pode apresentar maior autocobrança por desempenho, insegurança ou menor disponibilidade de tempo, fatores que contribuem para uma avaliação menos positiva do item.

Além disso, foi observada diferença significativa entre professores e estudantes, com estes atribuindo pontuações mais altas do que aqueles (Tabela 28). Esse dado pode indicar certa autocrítica por parte dos docentes, que parecem considerar ainda insuficientes as oportunidades de integração entre estudantes com diferentes níveis de aprendizagem.

(L32) Planejamento para atingir metas de aprendizado com incentivos que ajudam a persistir no aprendizado da música.

Conforme o DUA, o planejamento está intimamente ligado às funções executivas do cérebro e, portanto, é essencial para gerir, iniciar, organizar e monitorar tarefas (Hanuscin; Garderen, 2020). Como destacam Galkienė e Monkevičienė (2021), o processo educativo deve estar calcado no estabelecimento de metas claras desde o início, para que o aluno saiba o que precisa alcançar e organize suas atividades em sala de aula em torno desse objetivo. Ao tomar consciência desse processo, os estudantes podem assumir maior responsabilidade por seu percurso, planejando como atingirão suas metas, organizando recursos, monitorando o próprio progresso e até mesmo abandonando estratégias que se mostram ineficazes. Para Hanuscin e Garderen (2020), esse processo pode ser conduzido por meio de *checklists*, guias passo a passo, modelos de autoavaliação, entre outros recursos.

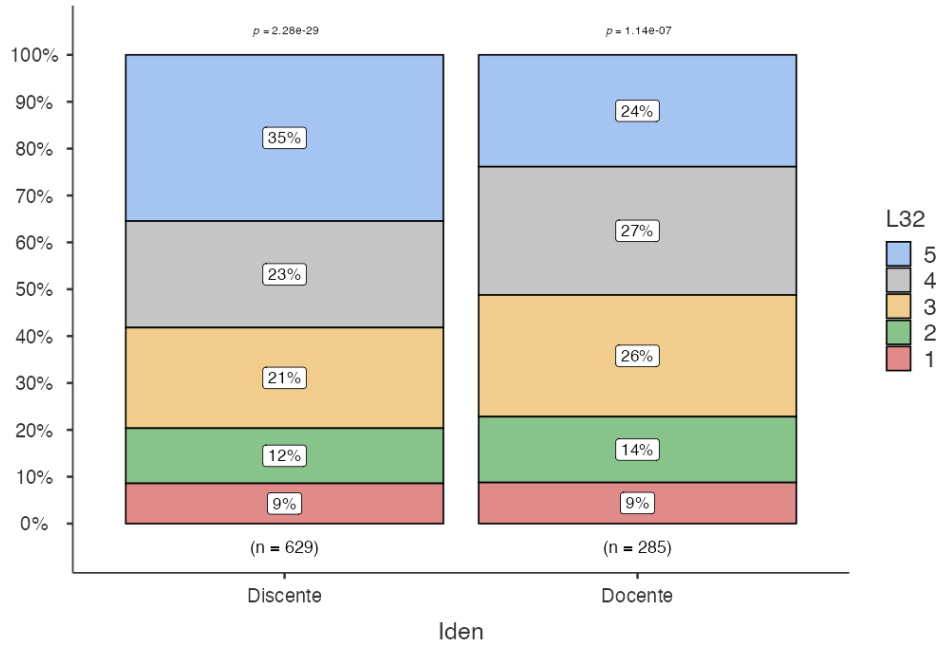
O estudo de Virkkula (2020) realizado em um conservatório de música na Finlândia com 62 estudantes de música popular e jazz, investigou oficinas de performance em cooperação com músicos profissionais à luz da Teoria da Autodeterminação (que explica como e por que as pessoas se engajam em atividades a partir de motivos internos (autônomos) ou externos (controlados), e como isso afeta bem-estar, aprendizagem e desempenho), analisando especialmente planos e metas de aprendizagem formulados pelos próprios alunos. A partir de planos/metas escritos antes das oficinas e de textos reflexivos posteriores, os autores identificaram que a participação discente na definição de objetivos, responsabilidades artísticas e organização do trabalho favoreceu fortemente a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relação, com 88,6% das 341 expressões categorizadas indicando apoio a essas necessidades básicas. O envolvimento dos estudantes na formulação de metas de aprendizagem e no planejamento das performances mostrou-se central para a motivação, na medida em que os alunos percebiam as oficinas como próximas ao “trabalho real” do músico e avaliavam as competências adquiridas como claramente transferíveis para a futura atuação profissional.

Nesse processo, é fundamental que os estudantes se mantenham engajados nas atividades e não desistam diante das dificuldades. Para enfrentar essa questão, o DUA sugere

algumas estratégias, como a divisão de objetivos complexos e de longo prazo em metas menores e de curto prazo; o equilíbrio nos desafios propostos, de modo a evitar tanto a desmotivação pelo tédio quanto a desistência por frustração excessiva; o oferecimento de *feedback* oportuno e construtivo, em vez de simples foco no acerto e no erro; e o fornecimento de modelos de apoio para que os alunos aprendam a gerenciar a frustração (Galkienė; Monkevičienė, 2021; Hanuscin; Garderen, 2020).

A investigação de Krause e Davidson (2018) aborda quais práticas pedagógicas favorecem o investimento musical ao longo da vida e, em especial, a persistência no aprendizado de música. Os resultados, analisados à luz da Teoria da Autodeterminação, mostram que ambientes de ensino que promovem sentimento de competência (progresso em pequenas etapas, redefinição de sucesso para além do virtuosismo), fortalecem relações sociais significativas (participação em grupos musicais e senso de pertencimento) e apoiam a autonomia (escolha de repertório, espaço para exploração e iniciativa do estudante) tendem a favorecer a continuidade do engajamento musical. Além disso, os educadores destacam a importância de trabalhar com uma gama ampla de práticas e gêneros musicais significativos para os alunos, de propor problemas musicais desafiadores, porém manejáveis, de conectar a aprendizagem às paixões e contextos de vida dos participantes e de cultivar uma postura docente sensível e reflexiva, de modo a fomentar o compromisso duradouro com a prática musical.

Gráfico 17 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L32



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média geral foi de 3,65, entre estudantes e 3,44 entre professores. A mediana é de 4 no grupo dos estudantes e no grupo de professores, e a moda é 5 para discentes e 4 para docentes (Tabela 29). O desvio-padrão acima de 1 indica dispersão considerável e, portanto, revela a existência de grupos específicos que se diferem. A avaliação é predominantemente positiva, sendo de 58% entre os estudantes e de 51% entre os professores, devido principalmente à quantidade expressiva de respostas 5. No entanto, há um número expressivo de respondentes que não concorda com a afirmação (22% entre estudantes e 24% entre professores) (Gráfico 17).

Tabela 29 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L32

Estatística Descritiva – Variável L32								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	629	6	3,65	4	5,00	1,30	1	5
Docente	285	5	3,44	4	4,00	1,24	1	5
Questão: O item L32 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Instituição	$\chi^2(12) = 24{,}5\ p = 0{,}011)$		Polifonia	3,31	Acordes Consonantes	4,23	0,035	
			Contraponto	3,33	Acordes Consonantes	4,23	0,014	
Escolaridade	$\chi^2(5) = 13{,}13\ p = 0{,}022)$		Ensino Médio	3,78	Mestrado	3,00	0,049	
Idade	$\chi^2(6) = 12{,}58\ p = 0{,}050)$		—	—	—	—	—	
Renda	$\chi^2(5) = 16{,}13\ p = 0{,}006)$		Até 1 SM	4,00	De 7 a 12 SM	3,24	0,008	
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Formação	$\chi^2(4) = 9{,}84\ p = 0{,}043)$		Técnico	4,43	Mestrado	3,06	0,034	
Professor x Estudante	$\chi^2(1) = 7{,}13\ p = 0{,}008)$		Docente	3,44	Discente	3,65		

Fonte: Elaboração do Autor

O resultado dos testes de ANOVA não paramétricos em relação a esta variável e às variáveis categóricas indicam associação significativa entre a percepção dos estudantes e a variável "instituição", indicando que neste item aparecem diferenças importantes entre as instituições, principalmente o CEM Acordes Consonantes, com média mais alta, em contraste com o CEM Polifonia e Contraponto (Tabela 29).

Novamente, aparecem resultados significativos relacionados à “escolaridade” (ensino médio x mestrado) e “renda” (até 1 salário-mínimo x de 7 a 12 salários-mínimos), com jovens e pessoas com menor renda pontuando mais (Tabela 29). Isso sugere que os alunos mais jovens e com menor renda percebem os CEM como espaços estruturados de apoio e oportunidades em suas trajetórias educacionais. Para esses estudantes, a oportunidade de ter acompanhamento docente e pequenos incentivos (como apresentações, certificados, reconhecimento, possibilidade de integração a grupos musicais) funciona como elemento concreto de inclusão e permanência.

Por outro lado, estudantes de renda mais alta e maior escolaridade podem possuir acesso a outros recursos (aulas particulares, cursos livres, apoio familiar) e, ao comparar com a estrutura pública dos CEM, podem acreditar que os mesmos incentivos são pouco personalizados e insuficientes para suas expectativas de desenvolvimento musical. Essa combinação de juventude, ensino médio e baixa renda associa-se, portanto, a uma leitura mais positiva das estratégias de planejamento e incentivo nos CEM, parecendo responder, de forma significativa, às demandas de continuidade e reconhecimento que, para esses estudantes, dificilmente seriam atendidas em outros espaços formativos.

Em relação aos professores, o resultado significativo entre aqueles com formação mínima de nível técnico e aqueles com formação de mestrado pode sugerir uma percepção distinta sobre o “planejamento” no contexto do conservatório (Tabela 29). Docentes formados em cursos técnicos, historicamente voltados à prática musical, à preparação para o mercado e à permanência dos alunos nos próprios conservatórios, tendem a reconhecer como planejamento e incentivo elementos tradicionais da cultura institucional (recitais, exames de nível, festivais internos, progressão nas turmas, elogios e convites para tocar em grupos), percebendo nesses elementos um apoio suficiente à persistência discente.

Por outro lado, professores com mestrado, marcados por uma formação universitária mais teórico-crítica, podem comparar essas práticas locais com referenciais pedagógicos mais exigentes. Suas percepções podem tornar-se mais sensíveis à ausência de planos de estudo personalizados, monitoramento contínuo e estratégias formais de motivação, o que pode explicar suas avaliações mais baixas, sem que isso signifique menor comprometimento com a permanência dos estudantes.

Por último, observa-se uma diferença significativa entre docentes e discentes, sendo que estes últimos avaliaram de forma mais positiva (Tabela 29). Isso sugere uma postura autocrítica por parte dos professores, o que pode ser considerado um aspecto favorável. Embora

aponte uma lacuna, essa percepção possibilita impactos na formulação curricular e nas metodologias adotadas, favorecendo melhorias relacionadas ao tema.

(L1) Consideração dos gostos e aspirações musicais dos estudantes.

O DUA compreende que considerar os gostos, interesses e aspirações dos estudantes é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois isso estimula as redes afetivas do cérebro e reforça o "porquê" daquele percurso formativo. Como afirma Jung (2023), os estudantes aprendem melhor quando a informação possui valor autêntico para eles. Assim, o maior engajamento ocorre quando as experiências de aprendizagem se conectam aos interesses pré-existentes e aos objetivos de vida dos alunos.

Nesse sentido, aquilo que fascina e captura a atenção de um estudante pode entediar profundamente outro; além disso, esses interesses não são estáticos, eles se transformam ao longo do tempo (Hanuscin; Garderen, 2020). Por isso, a motivação não pode ser padronizada. O currículo, ao contrário, deve prever essa variabilidade sistemática, oferecendo opções que permitam mobilizar o interesse dos estudantes de diferentes formas (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Não se trata apenas de tornar a aprendizagem mais "fácil", mas de promover habilidades que ultrapassam a mera execução da atividade. Para Hanuscin e Garderen (2020), essa perspectiva fortalece a autonomia, na medida em que, ao oferecer voz e opções aos estudantes, favorece a construção de uma motivação intrínseca, levando o aluno a investir mais tempo e esforço nas atividades propostas. Como destacam Meyer, Rose e Gordon (2014), o objetivo do DUA não é apenas transmitir conteúdos, mas sobretudo auxiliar os estudantes a descobrirem seus próprios talentos e paixões.

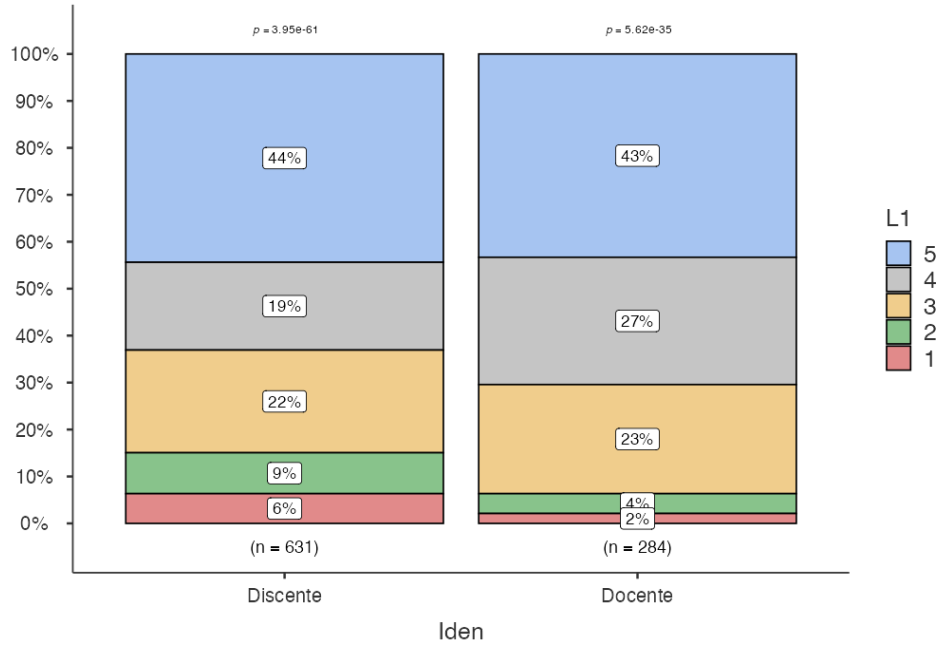
Sob a ótica do DUA, manter o interesse ao longo do processo é fundamental para o êxito escolar. Explorar as preferências dos alunos e oferecer-lhes a possibilidade de escolher tarefas significativas pode elevar consideravelmente o rendimento na aprendizagem. Assim, quando o estudante se encontra mobilizado por seus próprios interesses, tende a desenvolver mais resiliência, persistência e energia para enfrentar os desafios do percurso educativo.

Na educação musical, por exemplo, Bonneville-Roussy e Evans (2024) investigaram 213 estudantes de música de conservatórios e universidades do Reino Unido e Canadá, identificando de que modo o apoio à autonomia por parte dos professores se relaciona com a motivação e com o tempo e a qualidade da prática musical. Os autores avaliaram que a regulação identificada (quando o aluno reconhece a importância pessoal e futura da prática, alinhada a seus próprios gostos e aspirações musicais) esteve associada a maior quantidade de

tempo de prática, enquanto a motivação intrínseca se relacionou à qualidade dessa prática, indicando que considerar e integrar os interesses e projetos musicais dos estudantes é central para promover engajamento duradouro e autorregulado no estudo do instrumento.

No mesmo sentido, a investigação de Clauhs e Cremata (2020), desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação em um distrito escolar de Nova York, teve como objetivo tornar o programa de música mais inclusivo e representativo ao incorporar os gostos e as aspirações musicais dos estudantes, especialmente daqueles não brancos e de baixa renda. Construído a partir da escolha de repertório pelos próprios estudantes e do uso de instrumentos e tecnologias mais próximos de suas práticas cotidianas, o programa mostrou que muitos alunos se sentiam culturalmente deslocados nos conjuntos tradicionais, como banda, orquestra e coro, e não se viam refletidos no repertório clássico. No entanto, passaram a se engajar mais quando puderam estudar músicas que escutavam e valorizavam. O estudo verificou aumento na participação de estudantes racialmente inferiorizados e de baixa renda no programa de música, além da ampliação do senso de pertencimento e do desejo de continuidade nos estudos.

Gráfico 18 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L1



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média geral foi de 3,86 entre estudantes e 4,05 entre professores. A mediana é de 4 no grupo dos estudantes e no grupo de professores, e a moda é 5 nos dois grupos (Tabela 30). O desvio-padrão acima de 1 indica dispersão considerável e, portanto, revela a

existência de grupos específicos que se diferenciam. A avaliação é predominantemente positiva, de 63% entre os estudantes e de 70% entre os professores, devido principalmente à quantidade expressiva de notas 5 (Gráfico 18).

Tabela 30 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L1

Estatística Descritiva – Variável L1								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	631	4	3,86	4,00	5,00	1,25	1	5
Docente	284	6	4,05	4,00	5,00	1,01	1	5
Questão: O item L1 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**		**p-valor** *DSCF*
Tempo de Estudo no CEM	$\chi^2(3) = 16{,}06\ p < 0{,}001)$		De 1 a 3 anos	4,03	4 a 7 anos	3,60		0,001
			De 4 a 7 anos	3,60	Mais de 7 anos	3,99		0,031
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**		**p-valor** *DSCF*
——	——		——	——	——	——		——

Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando esta variável e as variáveis categóricas de perfil, indicaram associação significativa entre a percepção dos estudantes e o "tempo de estudo no CEM". Essa diferença se localiza principalmente nas médias mais baixas do grupo com 4 a 7 anos de permanência na instituição. Já os estudantes com menor tempo de estudo, entre 1 e 3 anos, e aqueles com maior experiência, com mais de 7 anos, tendem a avaliar o item de forma mais positiva (Tabela 30).

O resultado sugere a existência de uma espécie de "fase crítica" na trajetória discente (Tabela 30). Estudantes com 1 a 3 anos ainda vivenciam um período de entusiasmo inicial, no qual qualquer abertura do professor para repertórios e preferências pode ser percebida como valorização de seus gostos, o que tende a elevar as avaliações. Já o grupo intermediário, situado nessa "fase crítica", após alguns anos de convivência com o currículo e com as práticas do CEM, pode acumular frustrações ligadas à limitação das escolhas de repertório e às exigências das práticas institucionais, tornando-se mais crítico. Por outro lado, os estudantes com mais de 7 anos podem compor um grupo "sobrevivente", isto é, formado por aqueles que encontraram caminhos de maior adequação, como grupos, professores ou repertórios mais

alinhados às suas preferências, ou que ressignificaram suas expectativas. Isso pode explicar a recuperação das médias positivas nesse estrato de maior permanência.

Também é interessante notar a ausência de diferenças significativas entre esse item e as categorias faixa de "renda" e "*background* familiar" (Tabela 30). Esse dado pode indicar que, no interior dos CEM pesquisados, a experiência de ter, ou não, seus gostos e aspirações considerados é relativamente homogênea entre os grupos. É plausível, ainda, que renda e *background* influenciem fortemente o tipo de música valorizado por cada grupo, mas não necessariamente a forma como os estudantes respondem à questão tal como ela foi formulada. Se todos percebem que o conservatório considera "em alguma medida" seus gostos (por exemplo, aceitando sugestões pontuais de repertório, mas mantendo o eixo principal no currículo erudito), a distinção entre faixas de renda, trajetórias e *background* pode ter seu efeito atenuado.

Em outras palavras, o achado não indica ausência de desigualdades culturais. O que ele sugere é que, para esse item específico, o fator decisivo parece ser o tempo de permanência na instituição e o processo de encantamento, tensionamento ou desencanto com o currículo e com os processos pedagógicos, mais do que a origem social ou o *background* musical dos estudantes.

5.2 A Prática Limitada dos Dados Qualitativos

Nesta seção, serão discutidos os dados qualitativos da investigação, organizados a partir da identificação de três pontos fortes do ensino inclusivo nos CEM e de três desafios. Conforme explicitado anteriormente, a etapa qualitativa foi desenvolvida por meio de grupos focais com professores e alunos, cujos dados foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os referidos dados corroboram, em certa medida, os dados quantitativos, mas mostram elementos de uma prática limitada, a saber:

4.2.1. Ponto Forte 1: Dedicação Docente e Humanização na Relação Professor-Aluno

O primeiro ponto forte identificado nos CEM, em relação à dimensão FMI, diz respeito à dedicação presente na relação professor-aluno. Verificou-se, em diversas falas de professores e estudantes, que suas experiências nas instituições são atravessadas por relações que, para além da rotina de estudos e produções musicais, se caracterizam por dedicação e sensibilidade às necessidades discentes. Um dos docentes, ao comentar a relação com seus

alunos, afirma: “[...] você consegue estar muito próximo e atender com mais humanidade, com mais atenção, com mais cuidado [...]” (Grupo focal docente – GF1).

Esse cuidado e essa presença não se restringem ao fato de estar fisicamente em sala de aula; estão ligados sobretudo à disponibilidade, à escuta atenta, à sensibilidade diante das histórias individuais e, sobretudo, ao reconhecimento do estudante como sujeito único no processo de formação. Essa atenção às necessidades de cada aluno é intensificada pelo fato de que, muitas vezes, as aulas são individuais ou em pequenos grupos. Cada estudante traz potencialidades e limitações, que não se reduzem ao âmbito musical e que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O trecho a seguir ilustra esse aspecto.

> Eu formei uma aluna do curso técnico de Canto, com TDAH agora no final do ano. Nossa, foi uma luta, gente. [risos]. Ela tinha crise de ansiedade, ela desmaiava na escola. Ela desmaiava na rua a caminho do conservatório. Me ligava: “Professora, me acode”. E eu ia lá acudir ela na rua. A gente faz todo esse trabalho porque fica uma relação muito próxima quando você é aluno. Principalmente quando você é professor de aluno individual, né? [...] Eu assisti essa garota crescer dentro da escola (Grupo de discussão docente – GF3)

Esse movimento não aparece apenas no discurso dos professores, mas é claramente percebido pelos estudantes. As apresentações públicas, por exemplo, são momentos particularmente tensos: o medo do erro, a vergonha e a timidez são elementos que influenciam de maneira decisiva a trajetória musical. Um dos estudantes relata: “O meu professor de violão mesmo tá ajudando muito. Ele coloca vídeos e toca junto comigo. E às vezes eu fico meio nervoso numa apresentação, ele me leva para um lugar que tem mais acesso ao público assim, né? Toca junto comigo pra passar aquela segurança, sabe?” (Grupo focal discente – GF4). O relato evidencia que a presença do professor, ao compartilhar o palco e dividir a responsabilidade pela performance, funciona como dispositivo de apoio emocional e de regulação da ansiedade, permitindo que o estudante se arrisque e permaneça na experiência artística.

Destaca-se, assim, que aprender música implica enfrentar desafios técnicos, emocionais e simbólicos que, muitas vezes, não podem ser superados de forma solitária. A expressão metafórica “pegar na mão”, recorrentemente utilizada pelos participantes, traduz uma atitude pedagógica de acompanhamento próximo, que encoraja a atravessar momentos de insegurança, frustração ou bloqueio. Como afirma um estudante: “Tem professores que estão ali que realmente fazem jus ao salário e pegam na mão do aluno mesmo e levam o aluno pra frente” (Grupo focal discente – GF4). Nessas narrativas, o professor aparece como alguém que se dispõe a assumir, por algum tempo, parte do peso da dificuldade, até que o aluno possa caminhar com maior autonomia.

Aliado a isso, verifica-se também a disponibilidade de alguns professores para estar presentes na formação dos estudantes para além da sala de aula, ampliando possibilidades de acompanhamento, diálogo e construção conjunta do conhecimento. Um docente relata que combinou com os alunos o estudo de uma obra que exigia prática coletiva: "Aí eu peguei, parei na janela e falei assim: 'inclusive, o dia que vocês forem estudar, vocês podem me mandar uma mensagem. Se eu tiver de boa aqui, eu vou entrar nessa, nesse estudo também'" (Grupo focal docente – GF1). Em outro momento, um estudante reconhece esse esforço: "E às vezes até peça que ele nunca tocou, ele resolve aprender pra tocar junto comigo, sabe?" (Grupo focal discente – GF4). Esses trechos evidenciam uma postura docente que não se limita ao papel de transmissor, mas se coloca como parceiro de estudo, sinalizando que aprender música é um processo compartilhado.

Trata-se, portanto, de um reconhecimento por parte dos professores de que o processo formativo não se restringe a ministrar conteúdos, mas envolve estar com os alunos na construção do conhecimento. Esse arranjo é vantajoso não apenas para os estudantes, que se sentem mais acolhidos e motivados, mas também para os docentes, que reconhecem aprender com essa relação. Como destaca um professor: "Eu aprendo muito com meus alunos. [...] Você pega alunos assim que eles já chegam já tocando barbaridade assim, [...] acaba sendo uma troca mesmo, sabe? Você tanto ensina, como você aprende muito com o aluno também" (Grupo focal docente – GF1).

Essa dinâmica de troca pode, inclusive, extrapolar o espaço institucional, favorecendo a formação de grupos musicais fora do conservatório: "É professor que chama aluno para tocar junto fora, é aluno que vem e traz as coisas, professor se senta com ele, faz um grupinho. Existem trocas tanto musicais quanto de conhecimento" (Grupo focal docente – GF2). Tais experiências indicam que a relação professor-aluno, quando pautada em reciprocidade e colaboração, contribui para a criação de comunidades musicais em que pertencimento, autoria e aprendizagem se entrelaçam. Nesse sentido, o cuidado e a dedicação à relação professor-aluno também se manifestam na negociação de repertórios e conteúdos, no respeito ao universo musical dos estudantes e na disposição docente de dialogar sobre gostos, referências culturais, estilos musicais e experiências prévias, rompendo com práticas impositivas que historicamente marcaram o ensino em conservatórios.

> Faço uma troca: "Então tá, a gente faz um seu e nós fazemos um meu". O meu assim, né, não meu, dentro da proposta ali do conteúdo. E a gente tira dentro do contexto dele coisas que vai servir [...] E a gente vai juntando o conteúdo e aí a gente consegue dialogar com os gostos e as aspirações dos alunos, porque senão a gente limita a só o que é o nosso, só o que a academia quer (Grupo focal docente – GF2).

Este reconhecimento de que o estudante tem identidade, desejos, gostos e aspirações, de que não é um frasco em que se deposita conhecimentos, vai além das preocupações com a aprendizagem. A presença de estudantes em situação de vulnerabilidade, que muitas vezes não possuem instrumento para prosseguir nos estudos, exige da comunidade atitudes de apoio que são fundamentais para inclusão.

> Quando a gente vê um aluno com dificuldade de comprar um instrumento X, violão, um teclado assim mais simples, sabe? A gente guarda, a gente conta, o professor, a gente guarda e quando a gente vê um aluno que está com dificuldade de estudo, ou a gente empresta temporariamente alguns, né, ou a gente doa esse instrumento quando a gente vê que o aluno vai manter naquele instrumento (Grupo focal docente – GF2).

Esse ambiente acolhedor, atento às relações interpessoais e aos desafios individuais, contribui para a construção de estudantes mais motivados. Nesse cenário, os docentes também se sentem mobilizados a investir mais tempo, atenção e energia no acompanhamento do percurso de aprendizagem. Como destaca um estudante: "Quando eles [os professores] veem que a gente se dedica ou está disposto a estudar algumas coisas que são mais complexas, ou que exigem da gente mesmo em dedicação, em foco, em técnica, eles se doam, verdadeiramente se doam" (Grupo focal discente – GF4). O depoimento evidencia uma relação de reciprocidade: o esforço do aluno funciona como gatilho para um engajamento ainda maior do professor, configurando um ciclo virtuoso de dedicação mútua.

Essa dinâmica relacional aparece, assim, como um ponto forte dos CEM: a dedicação não é unilateral, mas construída no encontro entre as disposições do estudante e as disponibilidades do professor. Trata-se de um modo de relação que fomenta a aproximação e cultiva não apenas o vínculo pedagógico entre professor e aluno, mas também formas de amizade e confiança que se consolidam no próprio fazer musical compartilhado.

O ponto forte dialoga fortemente com o DUA, principalmente no princípio de oferecer múltiplas formas de engajamento. Quando os estudantes se sentem acolhidos e podem compartilhar conhecimentos e experiências com seus professores, pode indicar um aumento da motivação conforme já foi discutido ao analisar o item L22 - Oportunidade de compartilhar conhecimentos com os colegas e professores. Como bem destaca Freire (2005), a atividade de ensinar exige, generosidade, disponibilidade para escuta e o diálogo e querer bem dos educandos. A relação entre alunos e professores nos CEM indica ser um bom exemplo desta prática educativa.

5.2.2 Ponto Forte 2: Acolhimento, Acesso Democrático e Função Social

Os grupos focais apresentaram evidências de que os CEM vêm trabalhando para superar a imagem elitista que os caracterizava no passado. O acesso gratuito, a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e o uso de sistemas de sorteio são apontados como estratégias que ampliam a possibilidade de um ingresso mais democrático. Como afirma um professor: "É muito acessível porque o modo de entrada é democrático, né, é sorteio. E se você não é sorteado, então você pode fazer uma prova para uma série X" (Grupo focal docente – GF2). Outro docente, ao comentar a crítica de que os CEM seriam espaços elitistas, lembra que "hoje são 60% dos ingressos [...], a prioridade é pra quem está na escola pública, né? Então isso é alguma coisa que já ameniza também [a questão da elite]" (Grupo focal docente – GF1). As duas falas indicam que a política de reserva de vagas e o sorteio são vistos pelos professores como mecanismos concretos de enfrentamento da elitização histórica.

Uma professora observa que, com frequência, as pessoas interessadas nos cursos ficam surpresas ao descobrir que não precisarão pagar mensalidades: "[...] Eu lembro que eu fazia matrícula na secretaria e os alunos chegavam e às vezes perguntavam: 'Ah, e quanto que é?'. [...] Quando a gente falava: 'Não, é gratuito!', dava pulo de alegria: 'Nossa, não sabia! Vou contar pra minha prima, pra minha tia, pra todo mundo'" (Grupo focal docente – GF3). Outro professor complementa: "[...] já foi tempo que você estudava no conservatório só se você tivesse um piano na sua casa, você vem de uma família abastada. Hoje você já percebe que o aluno vai estudar piano, mas ele não tem o piano" (Grupo focal docente – GF1). Esses relatos evidenciam um deslocamento simbólico importante: o conservatório deixa de ser associado exclusivamente a famílias com maior capital econômico e passa a ser reconhecido como possibilidade real para estudantes de diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, os CEM aparecem, nos discursos, como instituições que buscam afirmar o acesso à formação musical como direito cultural de todos. Garantir que sujeitos de diferentes origens sociais, condições econômicas, idades e trajetórias possam ingressar nesses espaços significa tensionar perspectivas históricas marcadas por elementos de elitização. Os próprios alunos reconhecem esse caráter privilegiado do acesso: "porque eu não quero deixar de estudar nesse local de ensino que é o nosso conservatório aqui, que é uma casa fantástica. E tem nos abençoado com esse ensino de qualidade e gratuito. É muito bom" (Grupo focal discente – GF4).

Para além do ingresso, os participantes destacam ações voltadas à permanência e ao suporte material, indicando que a democratização não se limita à porta de entrada.

Professoras e professores mencionam o oferecimento de transporte, alimentação (via parcerias) e até instrumentos musicais para estudantes que não podem adquirir seus próprios equipamentos (ver citação na seção “Ponto forte 1”). A iniciativa do Passe Livre estudantil é um exemplo emblemático, pois possibilita o retorno de alunos que haviam evadido por não conseguir arcar com os custos de deslocamento: “a prefeitura cedeu a todos os estudantes o Passe Livre. [...] todo mundo que comprova ser estudante tem acesso livre ao transporte. [...] Nós fizemos a busca ativa e eles retornaram por conta do Passe Livre” (Grupo focal docente – GF2).

As parcerias com outros setores, por sua vez, ampliam o alcance dos CEM, permitindo que estudantes que normalmente não teriam acesso à instituição possam frequentá-la. Esse processo de democratização do acesso contribui para alargar o espectro de trajetórias e identidades presentes no conservatório, favorecendo o desenvolvimento de talentos diversos e a construção de identidades culturais igualmente diversas. Um exemplo

> De uns cinco anos pra cá a gente tem recebido as crianças das escolas de tempo integral. Então esse projeto tem funcionado muito. Assim, aumentou muito o número de matrículas, diminuiu o número de evasão também porque tem o transporte, né, que leva as crianças [...]. A gente tem as escolas municipais, que o município dá o transporte, o lanchinho dos meninos. (Grupo focal docente – GF1)

É interessante notar que, embora a maior parte do público seja composta por crianças e jovens, a instituição acolhe pessoas de todas as idades, configurando-se como um espaço intergeracional pouco comum. Trata-se, portanto, de um lugar que abriga a diversidade em torno de um objetivo comum, assumindo uma função social importante. Como sintetiza um professor: “Aqui a gente tem um trabalho bastante social, a gente tem um público bastante diversificado, né? [...] Crianças, adolescentes, adultos e idosos. Tem alunos de 90 anos, 80, 90 anos, né? É bem amplo o nosso público de atendimento aqui” (Grupo focal docente – GF3). As falas indicam que o acesso de pessoas idosas não é apenas formal: há um trabalho específico voltado à permanência desse público. “A gente tem um trabalho feito muito bom com pessoas mais velhas [...] E a gente atende e tem essa inclusão com eles, um trabalho diferenciado, onde eles conseguem permanecer na escola” (Grupo focal docente – GF2). Outro docente aprofunda essa percepção ao comentar o turno noturno:

> Mas, por exemplo, nosso turno noturno tem muito, muito idoso. [...] E a escola acolhe. A escola acolhe sem o ditame das ementas do conservatório. ‘Ah, você vai ter que fazer isso aqui, você vai ser reprovado...’. Então, ou seja, há uma humanização da escola ali pra música que esse idoso está buscando ali (Grupo focal docente – GF1).

O excerto mostra que, nesse contexto, os CEM flexibilizam normas e ementas para atender às demandas formativas de quem procura a música sobretudo como experiência de sentido, convivência e continuidade de vida cultural, e não apenas como certificação.

Desse modo, pode-se perceber que os CEM vêm se envolvendo em um processo de reconhecimento e ampliação de sua função social nos territórios em que atuam. Isso se expressa não só em discursos genéricos sobre a importância das instituições, mas em sentimentos de pertencimento construídos a partir da ideia de "segunda casa". Em vários depoimentos, alunos que se tornaram professores narram trajetórias em que o CEM aparece como espaço de formação musical e afetiva ao longo de gerações: "O CEM é um lugar [que], pelo tempo, pela história [...] é uma segunda casa, uma família. É um local que [...] a gente percebe o quanto é importante a escola aqui, não só pra cidade, mas para a região" (Grupo focal docente – GF1). Em outra fala, essa relação de longa duração é ainda mais enfatizada:

> Eu sempre estudei no conservatório e tô lá desde os 6 anos de idade, nunca mais saí. Então assim, acaba que aqui a gente tem essa coisa que a escola é a extensão da nossa casa. Então se cortar uma árvore a gente rosna, qualquer coisa que acontece, é uma coisa muito interessante assim, esse cuidado que a gente tem, esse amor que a gente tem pela escola, sabe? (Grupo focal docente – GF1).

A metáfora da "extensão da casa" evidencia que o conservatório é apropriado como bem comum, cuja preservação se torna responsabilidade partilhada por quem o frequenta. Nesse horizonte, os CEM parecem afirmar a possibilidade de compreender o ensino de música não como privilégio de poucos, mas como direito cultural acessível e dinâmico. Quando esses espaços são vividos como bens comuns (como sugerem as falas de professores e estudantes), eles passam a ser apropriados, preservados e ressignificados pelos sujeitos que os ocupam cotidianamente, deixando de representar ambientes socialmente restritos para se constituir como lugares de pertencimento, acolhimento e produção cultural coletiva.

Como destacado anteriormente, sobretudo ao discutir o item L9 Oportunidade para que eu se sentir pertencente a comunidade de músicos, este ponto forte também dialoga consistentemente com o DUA, contribuindo para fornecer múltiplas formas de engajamento.

5.2.3 Ponto Forte 3: Valorização da Diversidade Cultural e Prática Musical Coletiva

Os discursos de professores e estudantes indicam que as práticas pedagógicas nos CEM têm incorporado a diversidade cultural brasileira e a prática musical coletiva como dimensões centrais. Isso se expressa na inclusão de instrumentos considerados mais populares, como viola caipira, guitarra, bateria e bandolim, entre outros. Um professor destaca: “Hoje o conservatório [...], ele tem a viola caipira, tem a guitarra, tem o ukulelê, que são instrumentos que [...] [expressam] essa leitura mesmo de mundo, leitura do lugar, da necessidade que as pessoas vieram buscar” (Grupo focal docente – GF1).

Essa introdução de novos instrumentos é fundamental para ampliar o acesso, o senso de pertencimento e o significado das experiências musicais, especialmente diante da diversidade cultural e social dos estudantes. Ao aproximar o currículo de sonoridades presentes no cotidiano, o conservatório cria pontes com a diversidade cultural brasileira. Como relata uma professora: “Quando entrou bateria, baixo, guitarra, saxofone, aí sim deu uma incrementada na diversidade cultural brasileira, assim, dentro da música no conservatório” (Grupo focal docente – GF2). Tais experiências tensionam diretamente a ideia elitizada de que a aprendizagem musical se restringe a determinados repertórios, formações prévias ou talento inato.

Importa destacar que não se trata de substituir instrumentos eruditos por populares, mas de promover convivência entre diferentes matrizes culturais, permitindo que dialoguem no mesmo ambiente. Essa coexistência amplia o horizonte de escuta e de criação dos estudantes. Um professor resume essa perspectiva ao mencionar “[...] as canções, as cantigas de roda, [...] músicas dos ternos do congado, [...] que estão na memória afetiva de boa parte da população. E o conservatório, por mais que ele traga essa raiz [...], ele consegue transitar” (Grupo focal docente – GF1).

Na prática musical, o encontro entre repertórios e instrumentos diversos exerce papel decisivo na forma como os estudantes percebem a música e se engajam no estudo, afetando diretamente as dimensões afetiva e identitária da aprendizagem. Uma estudante de piano relata: “Eu conheci o choro, conheci o samba mais aprofundadamente. E aí eu conheci os instrumentos clarinete e bandolim, que foi o que me fizeram querer estudar música de verdade” (Grupo focal discente – GF4). Esse reconhecimento da própria história musical favorece a construção de sentidos individuais, desperta curiosidade, amplia a motivação e fortalece a autoconfiança. Não por acaso, a mesma estudante explica como esse percurso impactou seu recital de formatura: “[...] Então eu fiz duas peças obrigatórias [...] E depois o resto foi música popular brasileira, que eu toquei no piano e uma peça eu toquei no bandolim” (Grupo focal discente – GF4). Sua apresentação mescla a formação erudita ao piano com as descobertas musicais realizadas ao longo do curso, inclusive em outro instrumento.

Conforme destaca Queiroz (2020), a formação musical brasileira precisa romper com a colonialidade que historicamente privilegiou repertórios eruditos europeus, produzindo práticas de ensino que invisibilizaram parte do patrimônio musical imaterial do país. Ao evidenciar como conservatórios e universidades foram moldados por cânones europeus e por métodos pedagógicos importados, o autor defende que as aulas de música devem assumir, de modo crítico, as múltiplas músicas do Brasil (da MPB às manifestações da cultura popular, afro-brasileira, indígena e de outros grupos subalternizados) como eixo estruturante do currículo.

A incorporação desses instrumentos e repertórios também favorece a legitimação de saberes historicamente associados a práticas populares. Transmitidos por tradições orais, experiências comunitárias e vivências cotidianas, esses saberes ajudam a compreender a música como fenômeno social e histórico. Um exemplo emblemático é o "tocar de ouvido", prática frequentemente deslegitimada diante da centralidade da partitura. Um professor observa: "[...] então eu acho que está acontecendo esse fenômeno. Da legitimação do saber [...] tem que saber ler, já que eu estudo no conservatório, mas também vamos abrir, os meninos também têm esse direito de tirar de ouvido" (Grupo focal docente – GF2).

Neste sentido, Trabalhar com repertórios brasileiros, nessa perspectiva, não é apenas incluir "algumas músicas nacionais", como afirma Queiroz (2020), mas reorganizar objetivos, conteúdos e metodologias a partir de uma visão intercultural e decolonial que reconheça essas práticas como saberes legítimos, complexos e formadores. Assim, as aulas de música que se abrem à diversidade do repertório brasileiro contribuem para enfrentar exclusões, fortalecer identidades, ampliar horizontes estéticos e promover uma educação musical mais democrática, crítica e socialmente integrada.

Essa abertura não apenas amplia o repertório de recursos musicais, como também reforça a importância de ir além da partitura, valorizando práticas como a improvisação. A criação é apresentada como componente fundamental da formação artística: "Meus alunos [...] eu gosto de tocar junto com eles, né? E abro espaço pra improvisação, que eu acho que as pessoas precisam criar, né? [...] Você ir além do que tá na partitura, né?" (Grupo focal docente – GF1). Tais práticas contribuem para ultrapassar a mera reprodução técnica de repertórios e experimentar a música como processo, desenvolvendo escuta atenta, tomada de decisões, expressão pessoal e autonomia artística.

Essa diversidade de instrumentos, repertórios e práticas se torna particularmente destacada nos contextos coletivos. Em grupos de prática em conjunto, a convivência entre diferentes instrumentos, níveis de domínio técnico e modos de fazer música favorece a

construção de um ambiente pedagógico sensível às diferenças. Uma professora de Prática de Conjunto explica:

> Eu dou aula de Prática de Conjunto. Então eu tenho aluno que toca de ouvido, eu tenho aluno que toca por cifra, eu tenho aluno que toca por tablatura, eu tenho aluno que toca por notação musical. Isso tudo na mesma sala. [...] A gente vai se adaptando pra que a nossa intenção maior, que é o... o fluir musical, a construção da música, da canção, que é muito satisfatória, seja o ponto principal (Grupo focal docente – GF3).

Essas práticas multimodais funcionam como dispositivos de inclusão, pois rompem hierarquias rígidas, valorizam múltiplas competências musicais e permitem que cada estudante contribua a partir de suas potencialidades. Independentemente da forma de participação, todos têm a oportunidade de viver novas experiências musicais. Um estudante relata: "Nós temos, por exemplo, na Prática de Orquestra, um aluno deficiente visual, [e] quando ele está com a gente, toda a equipe se molda à forma dele tocar, naquele momento [...] E a gente vai junto com ele porque a professora propicia isso" (Grupo focal discente – GF4). O exemplo evidencia como a adaptação coletiva em torno de um colega com deficiência visual transforma a prática musical em espaço de solidariedade e corresponsabilidade.

Também aparece a ideia de que os CEM reconhecem e acolhem trajetórias musicais prévias que muitas vezes ficam à margem dos currículos tradicionais. Ao considerar repertórios, instrumentos e práticas populares, as instituições valorizam saberes prévios, experiências afetivas e identidades musicais diversas. Um professor observa: "O nosso grande número de alunos [...] que ou já tocam na noite, já tocam em bandas, ou eles vêm das igrejas evangélicas. [...] E aí a maioria vem buscando essa questão de se capacitar ou pra tocar no barzinho, ou pra continuar tocando na banda" (Grupo focal docente – GF1).

Diante de histórias e projetos tão distintos, não parece viável um único modelo de trajetória formativa. Nesse contexto, professores e alunos relatam processos de negociação que equilibram tradição e realidade local. Um estudante descreve essa experiência na aula de canto: "Aqui no conservatório tem uma abertura sim [...] Na minha aula de canto, por exemplo, que é meu instrumento principal, eu tenho bastante liberdade pra escolher. [...], Mas normalmente é uma peça erudita e alguma outra peça da minha escolha, qualquer música que eu queira cantar" (Grupo focal discente – GF4). Essa "liberdade orientada" para sugerir e discutir repertórios cria um espaço de corresponsabilidade pedagógica em que o professor, como mediador, equilibra objetivos formativos com os interesses e projetos musicais dos estudantes.

5.2.4 Barreira 1: A Falta de Suporte: Precariedade institucional e de Infraestrutura

Não é possível negar que o suporte estrutural, em qualquer instituição de ensino, constitui elemento fundamental para a qualidade das aulas e para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva e sustentável. Nas falas dos professores que participaram dos grupos focais, surgem, de forma destacada, reclamações sobre problemas de infraestrutura que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A existência de estrutura física adequada (como: salas individuais e coletivas, equipamentos, instrumentos e demais recursos necessários) cria condições mínimas para o desenvolvimento do ensino de música. Quando esses elementos não estão disponíveis e o professor precisa trazer de casa seus próprios materiais, revela-se uma fragilidade que recai sobre o trabalho docente. Como relata um professor: "Eu, na minha aula, os recursos que eu utilizo são computador, meu *notebook*, né? Isso é uma questão que a gente precisa discutir. Cada professor precisa levar o seu próprio computador, levar o seu próprio material, né? Desde cabo, extensão e tudo mais" (Grupo focal docente – GF3).

Quando a instituição não dispõe de recursos mínimos, todo o planejamento pedagógico é afetado. Um docente exemplifica:

> [...] na disciplina de canto a gente enfrenta muitas dificuldades [...] com um teclado de qualidade. É um teclado que tem a qualidade pra fornecer a afinação, [...] que funcione, [...] Fico metade da aula procurando um [...] vai a aula embora e pronto, acabou e não consegui o teclado (Grupo focal docente – GF3).

Em outro momento, o mesmo professor aponta o impacto sobre as atividades de musicalização em grupo: "Assim... pra atender uma sala inteira de musicalização, por exemplo, 30 instrumentos eu não tenho, né? [...] Se eu tenho uma turma de 30 alunos, pra eu fazer uma experimentação no xilofone, [...] eu gasto duas aulas" (Grupo focal docente – GF3). Esses relatos mostram que a falta de recursos não é detalhe operacional, mas fator que reduz tempo pedagógico, limita experiências práticas e restringe oportunidades de exploração sonora coletiva.

Conforme Vasconcelos *et al.* (2021), a infraestrutura escolar, exerce impacto direto sobre o desempenho educacional, e esse efeito é mais forte exatamente nos contextos de maior vulnerabilidade. Os autores mostram que os municípios com piores condições de infraestrutura são os que mais se beneficiam quando há melhoria efetiva das condições físicas e de equipamentos. Assim, a precariedade material das escolas aprofunda desigualdades de ensino-aprendizagem, pois os estudantes pobres, que dependem mais da escola como único espaço

estruturado de estudo, acabam tendo menos oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades.

Outro eixo recorrente nas falas docentes é a ausência de profissionais de apoio para acompanhar estudantes público-alvo da educação especial. Na rede estadual de Minas Gerais, o professor de apoio é um profissional da Educação Especial que atua em articulação com o professor regente, adaptando materiais, removendo barreiras de acessibilidade e construindo estratégias para garantir participação e aprendizagem em igualdade de condições (Agência Minas, 2021; Drummond; Borges; Oliveira, 2023). Têm direito a esse apoio estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

Nos CEM, contudo, os participantes relatam que esses profissionais não estão disponíveis, apesar de os conservatórios integrarem a mesma rede estadual. Um professor sintetiza: “[...] nós não temos [...] o profissional que existe na escola regular, que é um professor de apoio. Onde você vai, [...] parar e dar atenção na específica problemática que exista num aluno” (Grupo focal docente – GF1). Outro reforça: “A gente não tem professor de apoio. [...] Um profissional de pedagogia, um professor de apoio que esteja na sala pra nos apoiar nas atividades” (Grupo focal docente – GF3).

Na percepção dos docentes, a presença desse profissional poderia aprimorar significativamente o suporte técnico-pedagógico e favorecer a construção de respostas inclusivas mais consistentes. Um caso concreto ilustra o desafio: “Eu, por exemplo, tenho um aluno autista, suporte 3, e do início do ano até hoje ele ainda não conseguiu ficar dentro da sala de aula, sabe? [...] É bem complexo sem um professor de apoio que possa ali fazer, dar um suporte num trabalho” (Grupo focal docente – GF3). O exemplo evidencia como a ausência de apoio especializado converte-se em barreira à participação, contrariando o ideal de que todos sejam efetivamente acolhidos na instituição.

As condições de trabalho docente também aparecem como ponto crítico, especialmente no que diz respeito às formas de contratação. Estudantes e professores apontam que os processos de atribuição de aulas impactam a continuidade de projetos, o planejamento de longo prazo e o vínculo pedagógico. Na percepção de alguns discentes, a prioridade dada a professores concursados pode, em certos contextos, favorecer profissionais desatualizados em detrimento de especialistas. Uma estudante observa: “Eu vejo [que] tem muitos professores bons que não estão dando aula para o curso técnico. [...] Porque eles são contratados. E a preferência na distribuição dos cargos é dos concursados. [...] Aí pega esses professores que já estão engessados [...] e acaba refletindo no ensino do técnico” (Grupo focal discente – GF4).

Por outro lado, também se aponta que, em alguns casos, professores sem experiência específica em determinadas áreas assumem disciplinas fundamentais. Uma estudante relata: “Entraram professores para dar aula no curso técnico [...] Professores que não têm a matéria no currículo e deram aula disso. Por exemplo, a matéria de Percepção. Entrou um professor que não toca nenhum instrumento, nem canta” (Grupo focal discente – GF4). Uma docente complementa: “E vai sobrando aquelas poucas aulas, que seriam as aulas do segundo grau (curso técnico). [...] E isso vai ficando como sobra de aula e quem pega essas aulas normalmente são aqueles menos preparados, né?” (Grupo focal docente – GF2). Esses processos repercutem na formação dos estudantes e na própria formação continuada dos docentes e na qualidade da supervisão pedagógica.

> Nós temos dificuldade de supervisoras, que muitas das que estão dentro do conservatório não são supervisoras formadas em música. Como que elas podem nos auxiliar com a formação e direcionamento metodológico, pedagógico, se elas não são de música? Elas ficam muito com a cultura da escola regular (Grupo focal docente – GF2).

Por fim, a infraestrutura de acesso via transporte é descrita como frágil e, muitas vezes, dependente de parcerias externas instáveis. Se, por um lado, tais parcerias ampliam o alcance dos CEM, por outro, quando falham, contribuem para evasão e interrupção de trajetórias formativas, revelando que a gratuidade do ensino não garante, por si só, a permanência. Um professor relata: “Geralmente o ônibus [...] ele é emprestado. Então, a cidadezinha aqui perto vai trazer alguém pra universidade e aí dá carona pra quem vem fazer conservatório. [...] E se aquele dia não tiver aula na universidade, os alunos também não vão vir” (Grupo focal docente – GF3). Outro acrescenta: “Então, uma hora ou outra, assim, a van da prefeitura manda, quando vê a prefeitura corta a verba, daí a gente perde aluno. Isso é inevitável” (Grupo focal docente – GF3).

Em conjunto, esses depoimentos sugerem que a consolidação de práticas inclusivas nos CEM depende, além de iniciativas pedagógicas, de condições estruturais, de pessoal e de acesso que sustentem, de maneira contínua, o trabalho realizado em sala de aula. A falta destes elementos impacta, de maneira contundente, a perspectiva de uma formação musical inclusiva.

5.2.5 Barreira 2: Resistência Cultural e Ideológica

Como em qualquer processo de mudança, há resistências por parte de alguns sujeitos fortemente vinculados a formas tradicionais de fazer e ensinar música. Embora essa resistência não pareça representar a maioria, trata-se de um movimento importante para

compreender os processos de ensino-aprendizagem nos CEM. Os próprios estudantes passaram a nomear de "velha guarda" os professores que defendem uma concepção em que a música clássica e a leitura de partituras são entendidas como única forma "correta" ou "superior" de aprendizado. Nas escolas de samba, a "Velha Guarda" remete a sambistas mais antigos, guardiões de tradições e valores culturais; nos grupos focais, entretanto, o termo ganha conotação negativa, associando-se a docentes mais antigos cujas posições dificultam a plena inclusão e diversidade nos CEM.

Um estudante explica: "Porque a velha guarda de professores é muito mais voltada pra técnica em si. Então eles focam muito na partitura e na forma correta, entre aspas, de se aprender. Então, se um aluno não consegue aprender por meio da partitura, o problema é o aluno" (Grupo focal discente – GF4). Nesse relato, a partitura aparece como formato "legítimo" de aprender música, e a responsabilidade de dominá-la é deslocada para o estudante, apagando diferenças de trajetória e formas de aprendizagem. A posição se traduz na imposição de uma metodologia única, tratada quase como "receita". Um professor, ao refletir sobre essa herança, afirma:

> Eu sou o professor, você vai fazer porque eu tô mandando e eu tô fazendo isso há 100, 200 anos e a verdade está comigo. [...], Mas isso também vem de um metodicismo, de uma linha de atuação, além-mar, que chega no Brasil num período em que tudo estava florescendo. Então aqui tinha que parecer com as coisas de lá, ter as coisas de lá, né? (Grupo focal docente – GF1).

Estudantes e docentes observam que essa postura se manifesta com mais força em certas áreas, sobretudo em instrumentos historicamente ligados ao repertório erudito. Um aluno comenta: "A questão de 'música de ouvido', os professores da velha guarda aqui não aceitam isso. Principalmente dependendo da área do instrumento. Se for piano, é quase pecado você tirar música de ouvido aqui" (Grupo focal discente – GF4). Outro complementa: "Aqui tem o violino, por exemplo. Também não aceita tirar de ouvido, não. Tem que ser na partitura, do jeitinho que tá ali, quadradinho e tudo. Então assim, é meio engessado ainda a forma de se fazer música aqui também" (Grupo focal discente – GF4). Um professor converge com essa percepção: "Agora, o mais difícil são os pianistas, né? Os professores de piano têm mais dificuldade porque eles são muito programa de Chopin, programa Bach, não pode sair disso nem um pouquinho. [...] 'Ah, eu não posso tocar o que eu gosto, eu tenho que tocar o Bach'" (Grupo focal docente – GF2). Essas falas evidenciam como a centralidade da partitura e de repertórios canônicos pode limitar a abertura a outros modos de aprender e a outros estilos musicais.

Ao mesmo tempo, alguns docentes reconhecem que a configuração atual dos CEM difere daquela de décadas passadas, o que exige reconfiguração das práticas. Um professor afirma: “Mas, no que nos toca a questão de didática e como acolher o aluno, como tirar [...] aquele pensamento conservatorial de que a gente tem que formar Bachs e Beethovens e Mozarts, né? Hoje acho que a nossa configuração é bem diferente” (Grupo focal docente – GF3). A hipótese levantada por outro docente é que a manutenção dessa resistência, mesmo em um contexto mais diverso, se relaciona à própria formação dos professores e, em alguns casos, à insegurança diante da ampliação de repertórios: “Mas existe muita resistência. Eu acho que os professores que tiveram essa formação às vezes têm essa resistência maior” (Grupo focal docente – GF1).

Do ponto de vista geracional, docentes mais velhos tendem a ter trajetórias marcadas por ensino expositivo, avaliação somativa e baixa integração de tecnologias, o que torna mais difícil incorporar práticas como aprendizagem ativa, projetos e ensino híbrido. Pesquisas mostram que muitos professores próximos da aposentadoria formam o grupo menos engajado em inovação, enquanto os mais jovens nem sempre convertem sua familiaridade tecnológica em mudança metodológica por falta de formação pedagógica crítica (Lima Filho, 2025; Souza; Jucá, 2024).

Além da dimensão metodológica, a investigação aponta a presença de barreiras ideológicas associadas à formação de “bolhas” religiosas, especialmente evangélico-gospel, no interior de uma escola pública laica. Um docente descreve:

> Nosso conservatório, temos muitos alunos que são das igrejas evangélicas, muitos. E esses alunos se tornaram professores ao longo dos anos. E isso se tornou um mundo dentro de um mundo. Uma igreja dentro do conservatório. Então hoje eu vejo isso como um problema, por quê? Porque é só música religiosa. [...] Porque em vez de 100% ser diversificado, não, de 100% nós estamos quase em 60%, 70% já de tanto de pessoas de igreja. Então isso é perigoso (Grupo focal docente – GF2).

Quando um único modelo religioso passa a orientar escolhas de repertório, há risco de exclusão de outras referências, como rock, MPB ou matrizes africanas, além de constrangimento para quem não compartilha da mesma fé. O mesmo professor questiona: “Porque está incluindo só um tipo de público. E está excluindo o restante, que não poderia. [...] Cadê o MPB? Cadê as outras, o rock? Rock então... é demonizado, não pode. Eles não ensinam” (Grupo focal docente – GF2). Outro estudante reforça a percepção de perda de pluralidade:

> E não sei em que momento começou a ter bastante religiosidade dentro do conservatório, principalmente a protestante. E eu tenho sentido que isso atrapalha muito a pluralidade do conservatório. Por exemplo, a música gospel, ela tem adentrado muito o conservatório. Tipo a ponto de ter recital gospel, noite gospel com

> esse nome. Comemoração do conservatório de 60 anos, é em agradecimento a Deus, essas coisas assim" (Grupo focal discente – GF4).

Em um contexto de diversidade, a laicidade da instituição é um princípio central, pois garante liberdade de expressão artística e intelectual e favorece o diálogo entre tradições musicais em condições de igualdade. Quando esse princípio é fragilizado, surgem barreiras de aprendizagem e de pertencimento. Um estudante relata: "[...] vi pessoas próximas lá do conservatório que tavam numa aula de Canto Coral. E aí ele não era protestante, ele era de outra religião, e ele não se sentiu confortável quando a professora propôs pra cantar uma música gospel como repertório da aula" (Grupo focal discente – GF4). O problema se agrava quando a "bolha" gospel, além de ocupar espaços simbólicos, não acolhe outros repertórios, produzindo frustrações: "E aí eles enfrentam essa questão, quando entram na linha do Canto Erudito, essa questão de: 'Nossa, professora...' Aí eles comentam às vezes, né? Isso de: 'Ah, não... não era bem o que eu queria, não era bem esse estilo'" (Grupo focal docente – GF3).

Conforme Reck e Louro (2017), as culturas musicais religiosas, especialmente práticas católicas e gospel, atravessam as experiências formativas de crianças e jovens e produzem memórias, identidades e pertencimentos que chegam à escola pública laica, tensionando o currículo de música e desafiando concepções homogêneas de cultura e de repertório. Os autores mostram que essas práticas carregam valores, símbolos e afetos que podem gerar conflitos, silenciamentos ou preconceitos quando certas religiosidades são privilegiadas e outras marginalizadas, como nos casos de tradições de matriz africana. Desse modo, argumentam que o professor de música precisa reconhecer as culturas musicais religiosas como parte legítima do mundo vivido dos estudantes e, sem fazer proselitismo, criar espaços de diálogo, negociação de repertórios e problematização crítica das diferenças, de forma a articular o princípio da laicidade com uma educação musical plural, inclusiva e atenta às desigualdades.

Outro aspecto criticado é a permanência de posturas docentes marcadas por centralização de poder, elitismo e resistência a mudanças. Um professor resume: "Mas a gente ainda está assim [...] meio que no 'coronelismo' aqui. [...] 'Ah, eu faço e pronto. Não, eu não quero dar essa aula, eu não dou. Ah, eu quero esse aluno, esse eu não quero'. E aí vai se dando jeitinhos" (Grupo focal docente – GF2). Essa lógica se desdobra na seleção de "melhores" estudantes (aqueles considerados mais talentosos) em detrimento de alunos com maiores dificuldades, inclusive com deficiência: "Ah, não, eu não vou dar aula para esse menino, não. Ah, não, não quero isso, não. Ah, não, manda lá para a [nome de uma professora] que está

acostumada com esse menino, que é uma professora nossa que tem mais aptidão, por exemplo, para alunos especiais" (Grupo focal docente – GF2).

Nesse quadro, instituições historicamente elitizadas tendem a reproduzir barreiras sociais, culturais e pedagógicas que impactam a aprendizagem, restringem o acesso e reforçam a ideia de talento como atributo inato. Um docente reconhece: "O CEM foi formado por professores elitizados, digamos assim, isso gerava alunos elitizados nos seus primeiros anos de fundação. Mas isso carregou por muitos anos esse pensamento elitizado. Do aluno elite, do aluno ter o seu próprio instrumento [...]" (Grupo focal docente – GF2). Esse modelo tende a favorecer quem já possui capital cultural prévio, ao mesmo tempo em que desestimula ou exclui estudantes com trajetórias distintas.

Não por acaso, estudantes associam essa postura à "velha guarda": "Aqui [...] tem também essa questão de quem tá há mais tempo, [...] a velha guarda, que, pelo que eu percebo, eles são mais rígidos. E aí não tem tanta essa abertura pra buscar novos métodos [...]" (Grupo focal discente – GF4). A consequência mais direta dessa perspectiva é que a aprendizagem passa a ser condicionada à capacidade de o aluno se adaptar à instituição, e não o contrário. Isso pode produzir frustrações, evasão e invisibilização de sujeitos e repertórios, tensionando diretamente as metas de inclusão que os próprios CEM vêm buscando.

5.2.6 Barreira 3: Rigidez Metodológica e Curricular

Alguns dos trechos analisados na seção anterior não dizem respeito apenas à resistência a mudanças, mas à construção e manutenção de uma rigidez metodológica e curricular identificada pelos participantes como herança eurocêntrica. Nessa perspectiva, a formação musical padronizada não se orienta a ensinar todos, mas a selecionar quem consegue adaptar-se ao modelo. O professor é descrito a partir de uma dimensão hierárquica e autoritária, sintetizada pela expressão "de cima para baixo", em que o saber musical é legitimado pela tradição e pelo tempo ("estudei com fulano de tal, faço isso há muito tempo e sempre funcionou"). Nesse quadro, o diálogo e a participação ativa do estudante tendem a ser anulados.

A ideia de que a intervenção pedagógica do professor de música deve, em última instância, formar "novos gênios" à imagem de Bach, Beethoven e Mozart é lida como expressão de um processo de colonização pedagógica e cultural. Esse processo elege como superiores repertórios e métodos importados, em detrimento das realidades locais, das experiências dos estudantes e de outras formas de produzir música. Quando uma professora afirma que "hoje acho que a nossa realidade é bem diferente", ela sinaliza que não se trata apenas de aderir a um

progressismo abstrato, mas de alinhar métodos e currículos às pessoas concretas que frequentam os CEM. A reflexão de outro docente é decisiva: “Eu acho que a gente não tá conectado com o espaço de trabalho, fora da escola. Eu vou formar esse aluno pra quê? [...] Onde essa pessoa vai atuar?” (Grupo focal docente – GF1). A pergunta desloca o foco de uma tradição idealizada para as condições reais de inserção profissional e cultural dos estudantes.

Nesse sentido, os relatos apontam que a manutenção de determinados modelos pode, paradoxalmente, distanciar a instituição dos próprios objetivos formativos que a justificam. Até que ponto vale preservar uma tradição metodológica e curricular que, por sua rigidez, afasta estudantes que desejam aprender música? Um professor problematiza:

> [...] a gente não tem nenhum espaço que as pessoas: ‘Ah, vou sair daqui pra assistir um recital de violão’. A gente não tem isso. Então eu falo assim, [...] poxa, isso é um pouco [...] entre aspas, uma corrupção nossa diante do que a gente tá ofertando. Pô, se tratando do curso técnico, você tá preparando a pessoa pra atuar profissionalmente fora da instituição, né? E se ele vai atuar onde...? (Grupo focal docente – GF1).

A fala evidencia a tensão entre o currículo prescrito e as oportunidades efetivas de atuação musical. Os trechos também denunciam não apenas uma rigidez de métodos e conteúdos, mas um certo autoritarismo docente, ancorado em um imaginário binário do que é “certo” ou “errado” na formação do músico, o que dificulta a construção de processos pedagógicos inclusivos. Uma professora aponta que muitos docentes escolhem seus alunos (inclusive recusando estudantes com deficiência) a partir de um ideal de formação que não contempla a diversidade. Quando afirma: “Porque no ensino conservatorial, que já fala: escola de conservatório é ensino conservatorial. Então a gente tem a tendência de ensinar a música na partitura somente” (Grupo focal docente – GF2), ela indica que o valor da instituição é associado à capacidade de “ler partitura”. Esse modo de ensinar passa a ser naturalizado como único e legítimo, deixando de ser percebido como uma entre várias opções metodológicas e limitando a compreensão da música a uma linguagem específica.

Trata-se de um modelo estruturante que reforça práticas pedagógicas homogêneas e pouco sensíveis à diversidade de formas de aprender. Um docente sintetiza essa lógica ao relatar que os alunos são organizados em blocos, com a expectativa de avançar no mesmo ritmo:

> Aqui isso também é muito negativo porque a gente trabalha em blocos de turma. Então, a metodologia, os métodos que são colocados aqui, e também uma sugestão da direção, eles acham que os alunos vão andar em bloco, todo mundo com o mesmo tempo de aprendizado e conhecimento (Grupo focal docente – GF2).

Quando o estudante não atinge determinado patamar no tempo programado, o próprio sistema avaliativo (por meio de bancas e repertórios fixos por bimestre) passa a operar

como filtro de exclusão. Diferenças de ritmo e trajetória deixam de ser entendidas como dimensões legítimas da aprendizagem e passam a ser lidas como inadequação.

> Às vezes o professor que tá há mais tempo acha que a gente tá lunático [...] e aí acaba tipo assim: 'você não pode fazer isso, esse aluno vai tirar essa nota baixa porque ele não fez o conteúdo que estava programado para o bimestre X'. Por mais que você leve os argumentos dentro de pesquisas verídicas, eles não vão entender que cada aluno tem o seu propósito ali, o seu tempo... (Grupo Focal docente – GF2).

Como afirma Pereira (2020), ao discutir a rigidez dos currículos de música e ao mostrar como eles se estruturam historicamente segundo um mesmo modelo conservatorial, centrado na música erudita europeia, o autor evidencia um processo que se naturalizou como a modelo legítimo de formação. A partir das ideias de colonialidade, *doxa* e *habitus*, ele argumenta que, mesmo após sucessivas reformas, a essência dessa perspectiva pouco se altera: mesmas disciplinas, sequências e hierarquias de saberes. A consequência é a produção de uma falsa impressão de flexibilidade num currículo que, na prática, permanece rígido e monocultural. Ao propor um giro decolonial e um projeto transmoderno, o autor defende a necessidade de desnaturalizar esse currículo fixo, redistribuindo o conhecimento legitimado e reconhecendo outras práticas sonoras, estéticas e epistemologias. "[...] não é necessário apagar o conservatório nem silenciar a música erudita, mas sim reconhecer os efeitos desse monopólio cultural e abrir espaço para outras formas de se pensar e organizar o universo sonoro" (Pereira, 2020, p. 20).

Outro professor afirma que "[...] uma das maiores desigualdades é você ensinar pessoas diferentes da mesma maneira. Como se fosse um eterno control C control V, vamos replicando aqui" (Grupo Focal docente – GF1), explicitando a contradição entre essa lógica e o fato de se tratar de uma instituição pública, diversa e de matrícula não obrigatória. No contexto do DUA, a ideia de que existe um aluno médio é considerada um mito e um mero artefato estatístico que não corresponde a nenhum indivíduo real na prática. O currículo tradicional e as práticas de ensino foram construídos com foco em ensinar para o meio, visando atingir esse suposto estudante médio. No entanto, a pesquisa e o DUA destacam que projetar a instrução para o aluno médio significa projetá-la para ninguém, e acaba não funcionando bem para nenhum estudante (Jung, 2023).

Aprender música envolve dimensões cognitivas, sensoriais, emocionais, culturais e motoras que se manifestam de maneira singular em cada sujeito. Currículos rígidos e métodos uniformes tendem, assim, a privilegiar estudantes com determinadas experiências prévias e capitais culturais, reforçando a ideia de talento inato e produzindo desigualdades no acesso à formação.

5.3 Síntese

Para finalizar o capítulo, apresenta-se a seguir um quadro de síntese dos dados analisados, organizado por eixo, evidências quantitativas e qualitativas e a respectiva inferência interpretativa.

De modo geral, os CEM demonstraram resultados positivos no campo da Formação Musical Inclusiva, com destaque para práticas de atendimento à diversidade e vínculos relacionais entre docentes e estudantes. Esses avanços, no entanto, estão ancorados majoritariamente em atitudes pessoais dos professores, que se mostram próximos, atentos às necessidades de seus alunos e engajados em práticas de cuidado individualizado. O suporte afetivo e pedagógico estabelecido por esses vínculos é central para a inclusão e permanência dos estudantes nos cursos ofertados.

Apesar do panorama positivo, evidencia-se a necessidade de mudanças sistemáticas no âmbito institucional. A ausência de políticas e procedimentos formalizados faz com que as ações inclusivas dependam do engajamento individual dos docentes, o que pode comprometer a continuidade e a abrangência dessas práticas ao longo do tempo e entre diferentes turmas. Assim, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias institucionais que apoiem, consolidem e ampliem as iniciativas existentes, garantindo que a Formação Musical Inclusiva seja consistente e acessível a todos os estudantes durante todo o percurso formativo.

Tabela 31 – Síntese dos Dados Qualitativos e Quantitativos: Dimensão FMI

Eixo	Evidências	Síntese interpretativa
1. Avaliação global da FMI	As médias dos 12 itens da dimensão FMI variam aproximadamente entre 3,5 e 4,3, com moda e mediana em 4 ou 5 para estudantes e docentes. A identificação de 3 pontos fortes na parte qualitativa confirma a avaliação global positiva.	A formação musical nos CEM é amplamente percebida como inclusiva, com alto grau de concordância entre professores e estudantes quanto à presença de práticas de atendimento à diversidade. A presença significativa de estudantes com *background* familiar e as diferenças estatísticas em relação a essa categoria podem indicar instituições mais preparadas para estudantes com capital cultural prévio. Professores com maior formação acadêmica conseguem observar melhor os desafios do CEM em relação à dimensão FMI.
2. Relação professor–aluno e cuidado	Grupos focais destacam professores próximos, disponíveis, atentos a situações de TDAH, ansiedade e vulnerabilidade social, "pegando na mão" dos estudantes e acompanhando-os para além da sala de aula. A	O vínculo relacional constitui um dos principais dispositivos de inclusão e permanência, funcionando como suporte afetivo e pedagógico central na experiência formativa. No entanto, a formação destes vínculos parece depender exclusivamente

	associação aos elevados índices no item L22 fortalece a ideia de vínculo relacional forte.	de atitudes de determinados docentes e não de atitudes institucionais.
3. Acesso, gratuidade e função social	Os CEM oferecem cursos gratuitos, reserva de vagas para egressos da escola pública, sorteios e, em alguns casos, apoio em transporte e alimentação, acolhendo um público intergeracional que inclui crianças, jovens e idosos. Associado ao item L9 confirma a construção de comunidades de aprendizados consolidadas e abertas.	As instituições deslocam-se de um modelo elitizado para um papel de equipamento público de cultura e educação, ampliando o direito à formação musical em seus territórios.
4. Diversidade cultural brasileira	O item L15 apresenta médias acima de 4,2 e mais de 78% de avaliações positivas, ao lado de relatos de repertórios de choro, samba, cantigas de roda e ternos de congado, articulando memória local e identidades dos estudantes.	A valorização da diversidade cultural brasileira fortalece o pertencimento e aproxima o currículo das experiências concretas dos alunos. Apesar de haver resistências (bolhas geracionais, ideológicas e instrumentos) o movimento de valorização da cultura nacional parece ser consistente.
5. Multimodalidade e práticas coletivas	O item L18 tem média superior a 4,1 e cerca de três quartos das respostas em 4 ou 5, enquanto grupos focais descrevem práticas de conjunto que reúnem partitura, cifra, tablatura e "tocar de ouvido" na mesma turma.	A oferta de múltiplos meios de representação e participação torna o ensino menos dependente da partitura tradicional e reconhece diferentes competências musicais como legítimas. Apesar de haver resistências, o movimento de multimodalidade e práticas coletivas parece ser consistente.
6. Pertencimento e comunidade de músicos	O item L9 apresenta médias em torno de 4,1–4,2, com mais de 70% de avaliações positivas, e depoimentos que descrevem o CEM como "segunda casa" e espaço de convivência, especialmente para quem está aposentado ou com mais tempo.	Os CEM tendem a constituir comunidades fortes de aprendizado e prática musical em que o sentimento de pertencimento, reconhecimento e participação coletiva é um componente chave da inclusão. Os dados sobre perfil da amostra podem indicar que as comunidades são possivelmente formadas, na maioria, por pessoas com *background* familiar.
7. Compartilhamento entre pares	O item L22 registra médias acima de 4,0 e cerca de 74–80% de avaliações positivas, enquanto os relatos enfatizam trocas entre colegas em práticas de conjunto e apoio mútuo em apresentações e estudos.	As interações horizontais entre estudantes, mediadas pelos professores, reforçam um modelo colaborativo de aprendizagem musical, em sintonia com a ZDP e com princípios do DUA.
8. Personalização e estilos de aprendizagem	Itens como L25, L31 e L32 apresentam médias mais baixas (entre 3,4 e 3,8), maior desvio-padrão e proporções mais altas de respostas 1 e 2, indicando que adaptação a estilos de aprendizagem, trabalho entre níveis distintos e planejamento com metas ainda não estão consolidados.	A personalização sistemática do ensino permanece um ponto frágil: há iniciativas pontuais e bem avaliadas, mas ainda não se observa uma política curricular e institucional consistente de ajuste às diversidades de aprendizagem dos estudantes.
9. Desigualdades por perfil de estudante	Testes de ANOVA não paramétrica mostram diferenças nos itens que compõem FMI em função de *background* familiar, renda, escolaridade, idade e tempo de estudo.	A experiência de inclusão é heterogênea: certos segmentos sentem-se mais apoiados e reconhecidos, enquanto outros vivenciam tensões e desgastes ao longo do percurso, revelando desigualdades internas.
10. Formação docente e olhar crítico	Entre docentes, a FMI é avaliada de forma mais positiva por quem tem apenas curso técnico, enquanto professores com mestrado atribuem	A formação acadêmica em nível de pós-graduação parece favorecer uma postura mais crítica em relação às práticas e estruturas dos CEM, evidenciando limites

	médias menores em itens como pertencimento e planejamento de metas.	da inclusão para além das iniciativas individuais.

Fonte: Elaboração do Autor

6 DIMENSÃO TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO EM MÚSICA: A CONTEMPORANEIDADE ÀS MARGENS

6.1 Introdução

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões referentes à dimensão TDFM, seguindo um processo semelhante ao capítulo anterior. Os tópicos são desenvolvidos conforme o delineamento metodológico, que contempla etapas quantitativas e qualitativas. Na análise quantitativa, dos 12 itens avaliados, foram selecionados para discussão os 3 de maior média e os 4 de menor média. Para a etapa qualitativa, a discussão concentra-se em 1 ponto forte do uso de tecnologias digitais e três barreiras que dificultam a implementação de processos de ensino-aprendizagem com utilização de tecnologia nos CEM. Ao final, é apresentada uma síntese dos dados, destacando os principais achados, evidências e considerações relevantes.

De acordo com Gohn (2010), a ampla disseminação da internet no início do século XX, associada ao avanço tecnológico ocorrido anteriormente, deu origem a sistemas digitais de grande flexibilidade, em que as partituras são criadas a partir do som e vice-versa. Avanços que permitiram muitas alternativas para manipulação dos arquivos, com ferramentas para moldar e criar novas sonoridades.

No mesmo sentido, a pesquisa de Borges e Richit (2022) indica que as tecnologias digitais vêm ampliando, de modo significativo, as possibilidades de aprendizagem musical, sobretudo por meio de três eixos identificados na análise dos 13 artigos examinados no trabalho: 1) a aprendizagem musical *online*; 2) o uso de tecnologias digitais na educação musical; e 3) as estratégias inovadoras de aprendizagem. O estudo mostra que recursos como internet, videoconferências, dispositivos e plataformas digitais favorecem a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, com potencial para diversificar experiências musicais, ampliar o acesso a conteúdos e práticas formativas, além de fortalecer novas mediações pedagógicas. Entre as potencialidades para o ensino de música, o artigo destaca especialmente a aprendizagem colaborativa, entendida como uma estratégia capaz de transformar os papéis tradicionais de professores e estudantes, promovendo relações mais participativas, flexíveis e integradas aos contextos contemporâneos de ensino-aprendizagem musical.

No entanto, a efetividade desta utilização das tecnologias no processo formativo em música esbarra em vários desafios. Conforme relatam Santos, Azzini e Oliveira (2024), embora as TDIC ampliem as possibilidades de aprendizagem musical, as principais barreiras para sua

incorporação no ensino de música na educação básica concentram-se na formação insuficiente dos professores, na dificuldade de apropriação de estratégias pedagógicas que integrem ao mesmo tempo tecnologia, conteúdo musical e didática, além de limitações concretas de infraestrutura e conectividade nas instituições escolares. O estudo também destaca um descompasso entre a familiaridade digital dos estudantes e a preparação docente para atuar nesse contexto, o que exige mudanças curriculares na formação inicial, investimento em formação continuada e apoio institucional para que o uso das tecnologias deixe de ser apenas instrumental e passe a sustentar práticas pedagógicas mais significativas e colaborativas.

Cuervo *et al.* (2019b) analisam os impactos da cultura digital sobre a docência em música, enfatizando que as novas tecnologias digitais passaram a integrar de modo decisivo os processos de aprendizagem e autoaprendizagem musical. O estudo demonstra que os jovens, nativos digitais, possuem uma intensa familiaridade com *smartphones*, internet, vídeos, aplicativos e redes de compartilhamento e estas atividades acabam redefinindo as práticas musicais juvenis, ampliando o acesso a repertórios, tutoriais, gravações, experimentações sonoras e formas autônomas de estudo. Assim, a cultura digital é compreendida como uma ambiência cultural que modifica a relação dos sujeitos com a música, com o conhecimento e com a escola.

Nessa perspectiva, o artigo sustenta que a educação musical precisa reconhecer essa nova condição juvenil e ressignificar o papel docente, superando práticas tradicionais e incorporando mediações pedagógicas mais abertas, críticas e sensíveis às experiências tecnológicas e musicais dos estudantes.

Nessa mesma direção, Green (2018) sustenta que a formação musical voltada à Geração Z[18] precisa reconhecer que esses estudantes consomem música de forma ampla, com forte vínculo com tecnologia, valorização da diversidade, da conexão interpessoal e de experiências significativas, mas mantêm pouco contato com a música clássica. Isso não está necessariamente ligado a uma rejeição sonora, e sim a barreiras como falta de experiência prévia, percepção de elitismo, pouca identificação cultural e insegurança diante de códigos de escuta e fruição que lhes parecem distantes.

Nesse sentido, indica-se, para a formação musical desta geração, um ensino que seja mais inclusivo, contextualizado, relacional e experiencial, oferecendo informações

[18] A Geração Z designa a coorte geracional, composta, em geral, por indivíduos nascidos entre 1997 e 2012, marcada por socialização em um contexto de conectividade digital ubíqua, sendo frequentemente descrita como a primeira geração verdadeiramente nativa digital (https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/generation-z).

acessíveis, oportunidades concretas de escuta e performance ao vivo, repertórios significativos e estratégias pedagógicas que diminuam a distância simbólica entre os jovens e a tradição erudita, transformando-os de consumidores passivos em ouvintes críticos e musicalmente abertos a novas experiências sonoras.

A pesquisa de Cernev (2016) mostra que a aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais pode ser compreendida como um processo colaborativo em que os estudantes constroem conhecimento coletivamente por meio de diferentes estratégias de aprendizagem, destacando-se sobretudo três: 1) o aprender fazendo, em que os alunos produzem música, exploram ferramentas e resolvem problemas no próprio ato da prática, frequentemente ensinando uns aos outros; 2) o planejar, organizar, sistematizar e avaliar a aprendizagem, estratégia em que o grupo escuta, seleciona materiais sonoros, discute decisões e estrutura etapas da criação musical; e, por fim, 3) a assimilação e memorização do conhecimento, observada quando alguns estudantes, mesmo com dificuldades práticas no uso das tecnologias, conseguem aprender por observação, racionalização e apoio dos colegas. A autora mostra que essas estratégias emergem de propostas abertas, baseadas em interesses dos próprios estudantes e em negociações colaborativas, o que pode favorecer a autonomia, a interação e construção compartilhada do pensamento musical, embora também evidencie desafios ligados à colaboração e à mediação docente.

No intuito de compreender a produção acadêmica da área de educação musical sobre a temática, Oliveira (2025) propõe um estudo de revisão integrativa com o material publicado pela Revista Brasileira de Educação Musical (ABEM) sobre educação musical e tecnologia entre os anos de 2015 e 2023. Os achados foram organizados em três categorias: ação, contexto e desdobramentos.

Na categoria “ação”, os principais resultados mostram predominância de pesquisas no ensino superior, especialmente graduação e extensão, com uso de *Moodle*, *blogs*, webconferências, *TICs*, *WhatsApp* e ensino remoto de instrumentos. Já na educação básica aparecem experiências com aplicativos, jogos digitais, sonoplastia e criação musical. Embora menos frequentes, surgem iniciativas em educação infantil, educação especial, coral, orquestra, e produção musical por smartphone.

Na categoria “contexto”, o artigo destaca que as tecnologias ampliam metodologias pedagógicas e flexibilizam práticas de ensino, mas os estudos relatam de forma recorrente dificuldades de familiarização técnica, precariedade de equipamentos, internet instável, ausência de contato social nas práticas coletivas e limitações como latência e baixa qualidade de áudio.

Já na categoria “desdobramentos”, os resultados apontam aumento do potencial colaborativo entre estudantes, professores e grupos musicais, crescimento da motivação por novos formatos e ferramentas, além de enriquecimento da capacidade pedagógica docente, com desenvolvimento de novas competências para criação, gravação, mediação *online* e ampliação da autonomia discente. Apesar disso, o autor conclui que o campo permanece tensionado entre entusiasmo com as possibilidades técnicas e os limites estruturais e sociais da integração tecnológica, o que exige mais formação docente, inclusão digital e pesquisas voltadas às dimensões pedagógicas, sociais e éticas desse uso.

Do ponto de vista do DUA, a tecnologia é vista como uma alavanca poderosa para estudantes que precisam de mais apoio, superando as limitações que as práticas tradicionais podem impor (Meyer; Rose; Gordon, 2014). O principal ponto em relação à tecnologia é a maleabilidade das mídias digitais. Ao contrário dos livros e materiais impressos em formatos fixos, as mídias digitais são significativamente ajustáveis. Esta flexibilidade permite que o currículo se adapte ao aluno e não o contrário (Meyer; Rose; Gordon, 2014). A mesma obra musical pode ser representada pela partitura, pela gravação digital, por vídeos, por esquemas representativos, entre outros.

A tecnologia oferece meios práticos para operacionalizar, em larga escala, os princípios do DUA em diferentes contextos de sala de aula. No que se refere aos múltiplos meios de representação, ela possibilita que um mesmo conteúdo seja apresentado por diferentes linguagens e formatos, como sons, vídeos, imagens, textos e outros esquemas visuais. Quanto aos múltiplos meios de ação e expressão, a tecnologia favorece formas alternativas de interação com o conhecimento e de demonstração das aprendizagens. Já em relação aos múltiplos meios de engajamento, os recursos tecnológicos podem contribuir para a redução da ansiedade e ampliar a participação de estudantes mais tímidos ou daqueles que necessitam de mais tempo para processar informações.

Nessa perspectiva, a tecnologia, no âmbito do DUA, constitui uma ferramenta com potencial para deslocar o foco da adaptação do estudante para a prática pedagógica. Em termos gerais, isso permite elevar as expectativas educacionais, substituindo a ideia de que os alunos são limitados pela compreensão de que, muitas vezes, são as metodologias tradicionais que impõem barreiras à aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Ainda assim, é importante destacar que o DUA não trata fundamentalmente de tecnologia, mas de pedagogia. Desse modo, a tecnologia deve ser compreendida como um instrumento de transformação, capaz de apoiar um planejamento pedagógico intencionalmente voltado à diversidade e às necessidades específicas dos estudantes.

Assim, no ensino de música, a metáfora do *smartphone* (Jung, 2023; Meyer; Rose; Gordon, 2014) ajuda a compreender como a tecnologia, integrada aos princípios do DUA, pode potencializar a aprendizagem ao reunir, em um mesmo ambiente, recursos antes dispersos, como gravação de áudio, registro em vídeo, leitura de partituras, metrônomo, afinador, biblioteca digital e ferramentas de composição. Assim como o *smartphone* substitui vários dispositivos especializados, um planejamento didático que já nasce incorporando tecnologias acessíveis e múltiplas opções de interação permite que o estudante experimente, registre, analise e compartilhe sua produção musical de diferentes maneiras, em consonância com suas formas e ritmos de aprendizagem. Esse "*design* base" mais robusto e flexível reduz a necessidade de adaptações posteriores, pois oferece, desde o início, caminhos diversos para a escuta, a prática instrumental, a criação, a reflexão e a avaliação em música, tornando a experiência formativa mais inclusiva e responsiva às rotinas e preferências dos alunos.

6.2 Dados Quantitativos: Percepção Baixa

Conforme apresentado na Tabela 32, a seguir, a dimensão TDFM inclui 12 itens que avaliam aspectos relacionados à utilização de tecnologias tanto para professores quanto para alunos. De maneira geral, a avaliação é significativamente dispersa, com presença de moda predominante 5, mas médias próximas de 3 e medianas 3 e 4, com alguns itens fugindo deste padrão. A avaliação é de que a percepção é significativamente mais baixa que na dimensão FMI com uma diversidade de percepções importantes entre os grupos (Tabela 32).

Observa-se consistentemente que as avaliações positivas apresentam médias superiores entre os docentes em comparação aos estudantes, sugerindo que, na maioria dos casos, os professores percebem o uso de tecnologias de forma mais acentuada do que os discentes.

Tabela 32 – Análise Descritiva dos Itens da Dimensão TDFM

Estatística Descritiva									
	Iden	**N**	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-padrão**	**Mínimo**	**Máximo**
L3	Discente	628	7	3,13	3,00	5,00	1,42	1	5
	Docente	285	3	3,62	4,00	5,00	1,19	1	5
L13	Discente	634	1	3,48	4,00	5,00	1,36	1	5
	Docente	286	2	3,98	4,00	5,00	1,06	1	5
L20	Discente	632	3	3,33	3,00	5,00	1,40	1	5
	Docente	286	2	3,75	4,00	5,00	1,14	1	5
L24	Discente	629	6	3,55	4,00	5,00	1,29	1	5
	Docente	284	4	3,73	4,00	5,00	1,17	1	5
L26	Discente	627	8	3,06	3,00	3,00	1,42	1	5
	Docente	284	4	3,48	4,00	5,00	1,25	1	5

L27	Discente	631	4	3,16	3,00	5,00	1,45	1	5
	Docente	285	3	3,72	4,00	5,00	1,16	1	5
L28	Discente	631	4	3,17	3,00	5,00	1,45	1	5
	Docente	286	2	3,51	4,00	5,00	1,27	1	5
L29	Discente	629	6	3,39	4,00	5,00	1,38	1	5
	Docente	282	6	3,77	4,00	5,00	1,22	1	5
L30	Discente	631	4	3,20	3,00	5,00	1,41	1	5
	Docente	284	4	3,51	4,00	3,00	1,20	1	5
L34	Discente	629	6	3,04	3,00	5,00	1,43	1	5
	Docente	286	2	3,28	3,00	3,00	1,22	1	5
L33	Discente	628	7	3,05	3,00	5,00	1,46	1	5
	Docente	285	3	3,33	3,00	3,00	1,25	1	5
L35	Discente	631	4	2,85	3,00	1,00	1,49	1	5
	Docente	286	2	3,09	3,00	3,00	1,33	1	5

Fonte: Elaboração do Autor

É importante ressaltar que, embora a avaliação esteja em um patamar levemente positivo, uma variação superior a 1 no desvio-padrão (o que acontece em praticamente todas as variáveis) indica uma dispersão nos dados, sugerindo possíveis distinções fundamentais entre as instituições e os participantes da pesquisa. Isso reforça que há um número considerável de pessoas com diferentes níveis de percepção sobre os itens.

A fusão de todos os itens em uma única variável, denominada TDFM, foi realizada a partir do cálculo da média das respostas dos participantes em todos os itens da dimensão. Ao observar essa dimensão consolidada, nota-se que, tanto no grupo de professores quanto no de estudantes, os resultados permanecem levemente positivos. Isso sugere que ambos os grupos apresentam tendências favoráveis em relação ao aspecto avaliado pela variável TDFM (isso acontece principalmente pela alta quantidade de assinalações na nota máxima (5). Além disso, os dados mostram que a tendência mediana dos dados revela diferenças consideráveis em relação às categorias analisadas, principalmente relacionadas às instituições (Tabela 33).

Tabela 33 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável TDFM

Estatística Descritiva – Variável TDFM								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	607	28	3,21	3,25	5,00	1,13	1,00	5,00
Docente	274	16	3,56	3,50	5,00	0,968	1,00	5,00

Questão: O score unificado de TDFM difere significativamente em algum grupo?						
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Instituição	$\chi^2(11) = 58{,}3\ p < 0{,}001)$	Polifonia	3,09	Acordes Consonantes	3,97	0,036
		Acordes Consonantes	3,97	Contraponto	2,75	<0,001

		Acordes Consonantes	3,97	Prisma Musical	2,98	0,004
		Acordes Consonantes	3,97	Ressonância Criativa	2,96	<0,001
		Acordes Consonantes	3,97	Tessitura Musical	2,91	<0,001
		Acordes Consonantes	3,97	Diálogos Sonoros	2,95	<0,001
		Mosaico Sonoro	3,70	Contraponto	2,75	<0,001
		Mosaico Sonoro	3,70	Ressonância Criativa	2,96	0,007
		Mosaico Sonoro	3,70	Tessitura Musical	2,91	0,021
		Mosaico Sonoro	3,70	Diálogos Sonoros	2,95	0,027
Escolaridade	$\chi^2(5) = 14{,}4\ p = 0{,}013)$	—	—	—	—	—
Idade	$\chi^2(6) = 20{,}3\ p = 0{,}002)$	12 a 18 anos	3,26	25 a 29 anos	2,59	0,015
		19 a 24 anos	3,34	25 a 29 anos	2,59	0,036
		41 a 50 anos	3,33	25 a 29 anos	2,59	0,046
		Mais de 60 anos	3,49	25 a 29 anos	2,59	0,011
Renda	$\chi^2(5) = 17{,}70\ p = 0{,}003)$	Até 1SM	3,51	De 2SM a 4 SM	3,03	0,014
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Formação	$\chi^2(4) = 13{,}97\ p = 0{,}007)$	Curso Técnico	4,38	Graduação	3,70	0,018
		Graduação	3,70	Mestrado	3,15	0,044
Professor x Estudante	$\chi^2(1) = 17{,}58\ p < 0{,}001)$	Docente	3,56	Discente	3,21	

Fonte: Elaboração do Autor

Para aprimorar a análise, foi realizado um teste ANOVA não paramétrica entre o escore unificado (TDFMI) e as variáveis categóricas do perfil da amostra. Entre os estudantes, observou-se uma associação significativa (p<0,05) entre o valor numérico e a variável "instituição" (Tabela 33). Os resultados indicam que, principalmente nos casos do CEM Acordes Consonantes e do CEM Acordes Sonoros, a percepção é notavelmente mais positiva em comparação com outras instituições. Isso pode indicar que, no período estudado, essas instituições apresentaram elementos que indicam a realização de uma transição tecnológica mais eficaz do que as demais. Tal resultado pode sugerir iniciativas individuais ou estratégias de gestão mais estruturadas, bem como melhor acesso a equipamentos.

A análise identificou uma associação estatisticamente significativa entre o escore unificado TDFM e a variável "escolaridade" dos estudantes (Tabela 33). Contudo, o teste *post hoc* (com comparações múltiplas DSCF) não evidenciou especificamente os pares em que essa associação se confirmava. Com base nisso, foi realizada a avaliação do respectivo gráfico, demonstrando que indivíduos com mestrado, especialização ou graduação apresentaram médias

ligeiramente inferiores à média geral, sugerindo uma postura mais crítica em relação a utilização de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem no CEM.

Adicionalmente, o teste indicou associação significativa em relação à "idade" dos estudantes. Observou-se que indivíduos na faixa etária de 25 a 29 anos demonstraram uma postura mais crítica em comparação tanto aos adolescentes e jovens de até 24 anos quanto aos grupos de 41 a 50 anos e acima de 60 anos (Tabela 33). Esse resultado denota um padrão não linear, contrariando a expectativa de que a criticidade aumentaria progressivamente com a idade. Uma interpretação possível para esse achado é que estudantes entre 25 e 29 anos, por estarem em uma fase de maior maturidade acadêmica e profissional, tendem a avaliar o uso das tecnologias menos pelo seu apelo instrumental e mais pela efetividade pedagógica. Além disso, estudantes mais jovens podem apresentar maior familiaridade com os meios digitais, enquanto indivíduos a partir de 41 anos podem basear suas avaliações em experiências formativas anteriores, possivelmente mais limitadas em recursos tecnológicos, o que faz com que mesmo uma presença mínima da tecnologia seja percebida como positiva. Nessa perspectiva, Barros (2020) sustenta que muitos docentes de música ainda atuam a partir de uma formação marcada por uma relação instrumental com as tecnologias, enquanto os estudantes, nativos digitais, mais familiarizados culturalmente com ambientes digitais, tendem a aprender por meio de rapidez informacional, multitarefa, colaboração e participação em redes.

Uma inferência próxima pode ser atribuída a associação significativa entre TDFM e a categoria "renda" (Tabela 33). Na maioria das análises verificou-se que estudantes de renda menor tendem a uma avaliação mais positiva que aqueles de renda maior. No caso desta variável o par significativo está localizado em renda até 1 salário-mínimo e de 2 a 4 salários-mínimos. A análise gráfica indica que até 2 salários-mínimos a avaliação está acima da média, a partir disso ela vai progressivamente diminuindo. Uma possível explicação para esse resultado é que, entre estudantes de menor renda, a disponibilização mínima de tecnologias seja percebida como instrumentos de ampliação de acesso, redução de barreiras e apoio à aprendizagem musical. À medida que a renda aumenta, a avaliação tende a se tornar menos positiva, possivelmente em razão de expectativas pedagógicas mais altas e da menor centralidade da tecnologia como recurso compensatório no percurso formativo.

Esse cruzamento (renda e idade) sugere que a percepção positiva é mais pronunciada quando se combinam juventude digital nativa e menor capital econômico, fazendo da tecnologia um recurso essencial de acesso e mobilidade social na aprendizagem musical. Jovens de baixa renda podem ver as plataformas digitais como equalizador de oportunidades, ampliando repertório, prática e apreciação sem depender de aulas particulares ou instrumentos

caros. Por outro lado, adultos, de 25 a 29 anos, de renda mais alta combinam menor familiaridade geracional com maior expectativa em relação a tecnologia, resultando em avaliações críticas. Ou seja, eles esperam maior sofisticação pedagógica e podem comparar com trajetórias formativas tradicionais mais consolidadas.

Em relação aos professores a associação significativa ficou localizada na variável "formação acadêmica" indicando que quanto maior ela é, mais crítica a percepção sobre utilização de tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem de música (Tabela 33). Neste sentido, a pesquisa de Rodrigues e Rodrigues (2024) analisa a formação inicial de licenciandos(as) em Ciências da Natureza para o uso pedagógico das tecnologias digitais e demonstra que a formação é o elemento central para que tais recursos sejam efetivamente integrados ao ensino. As autoras destacam que não basta que os estudantes conheçam ou utilizem tecnologias em seu cotidiano, é preciso que a graduação lhes ofereça experiências sistemáticas, críticas e pedagogicamente orientadas para articular TDIC, currículo e aprendizagem. A pesquisa mostra que as discussões sobre o uso pedagógico das tecnologias são escassas, descontínuas e, muitas vezes, dependentes de iniciativas pessoais dos próprios estudantes ou de experiências pontuais em disciplinas, projetos e eventos, o que fragiliza a preparação docente. Nesse sentido, o artigo sustenta que a utilização significativa da tecnologia na educação depende menos do domínio técnico-instrumental e mais de um percurso formativo consistente, capaz de desenvolver reflexão crítica, integração curricular e compreensão das potencialidades e limites das TDIC no ensino de Ciências. Apesar de a investigação não estar relacionada à área de licenciatura em música, o resultado pode indicar para a área que somente a graduação não tem sido suficiente para preparar a docência em relação a utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A comparação entre professores e alunos também apresentou associação estatisticamente significativa ($p<0,05$), em que alunos tendem a perceber mais criticamente esta dimensão (Tabela 33). A pesquisa de Muñoz e Delgado (2025) pode ajudar a explicar o fato de que os estudantes são mais críticos que os professores. A investigação realizada na Universidade de Guayaquil com 250 estudantes e 100 docentes de cursos de formação pedagógica, investigou a integração das TIC e da inteligência artificial na formação docente por meio de abordagem quantitativa, com análise de variância e regressão múltipla. Os resultados indicaram diferenças significativas nas competências digitais e nas atitudes em relação à inteligência artificial, destacando-se, sobretudo, que os estudantes apresentaram maior competência digital e atitudes mais positivas frente à tecnologia do que os professores, o que sugere uma maior familiaridade e abertura desse grupo às transformações educacionais

contemporâneas. Além disso, o estudo mostrou que competências digitais, atitudes favoráveis à IA e experiência prévia com tecnologia são fatores importantes para explicar a disposição de integrar essas ferramentas à prática pedagógica, reforçando a necessidade de políticas e programas de formação tecnológica diferenciados para distintos perfis e gerações de educadores.

6.2.1 Itens Percebidos como Mais Positivos na Dimensão TDFM

Nesta seção, apresentam-se os três itens com melhor avaliação pelos estudantes. Observa-se que tanto professores quanto estudantes destacam positivamente itens relacionados à representação do conteúdo. Esse resultado evidencia a valorização da dimensão da DUA "Múltiplas formas de representação", embora predominantemente em aspectos básicos, caracterizados pela substituição de recursos tradicionais (como quadro e giz) por tecnologias como televisores e datashow, em vez de uma integração mais significativa da tecnologia como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

(L13) Utilização de diferentes formas para apresentação do conteúdo, como gravações, vídeos, videoaulas, partituras, fotos, diagramas, mapas mentais, entre outros.

Este item foi incorporado em conformidade com o DUA, que destaca que o princípio de proporcionar múltiplos meios de representação é um dos elementos centrais. Ao utilizar uma base neurológica, o DUA compreende que o cérebro humano se constitui a partir de redes de reconhecimento que estão localizadas na parte posterior do cérebro, que são utilizadas para captar estímulos através dos sentidos, categorizar o que é visto, ouvido ou lido e transformar estas informações em conhecimento que pode ser utilizado. Diversas pesquisas apontadas pelo DUA demonstram que estas redes variam sistematicamente de pessoa para pessoa, e, portanto, não existe um único formato de apresentação ou representação que seja ideal e compreensível para todos os alunos (Hanuscin; Garderen, 2020; Meyer; Rose; Gordon, 2014)

Deste modo, quando o ensino tradicional força todos os alunos a acessarem o conteúdo por meio de uma única forma, acaba criando barreiras indesejáveis (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Neste sentido, a proposta é fornecer opções flexíveis multimodais que podem garantir acesso ao conteúdo e acesso igualitário à aprendizagem. De acordo com Hanuscin e Garderen (2020) para efetivar este princípio na prática o DUA estabelece três diretrizes de como o conteúdo deve ser formatado para alcançar toda a turma: 1) Opções para percepção: conteúdo

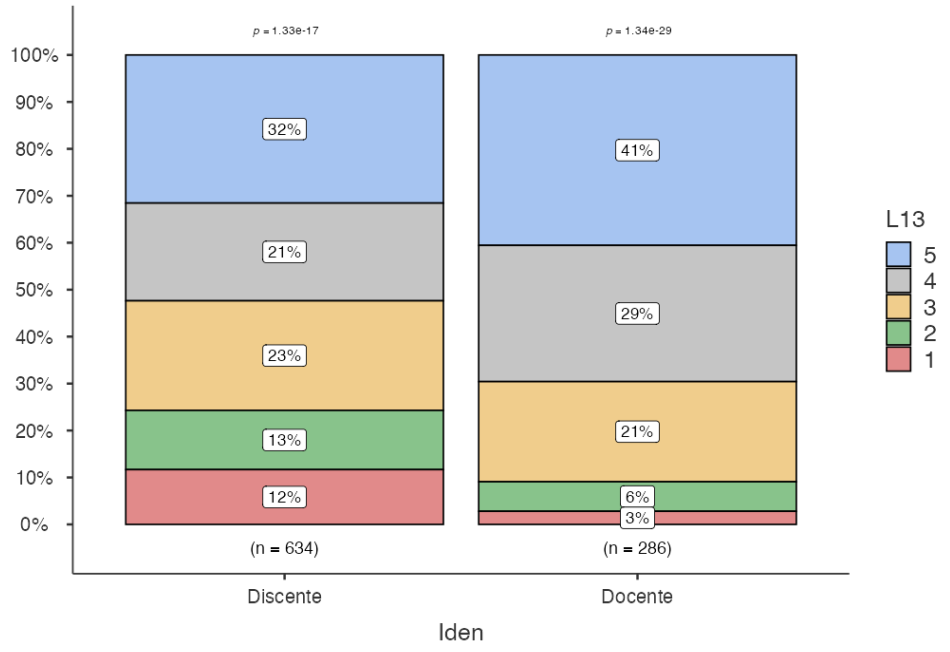
oferecido de maneira que todos possam captá-lo fisicamente; 2) Opções para Linguagem, expressões matemáticas e símbolos: o conteúdo deve ser decodificado para ganhar sentido; 3) Opções para compreensão: fazer a informação se tornar conhecimento ativando e fornecendo conhecimento prévio necessário.

As referidas diretrizes dialogam com a educação musical contemporânea na medida em que abordagens pedagógicas defendem a necessidade de que experiência musical seja multimodal (ouvir, ver, sentir no corpo), situada culturalmente e ao mesmo tempo mediada por tecnologia. Como exemplo, pode-se citar Fortuna (2017) que discute a educação musical a partir de uma perspectiva multimodal, mostrando como a cognição musical emerge da integração entre corpo, som e visualização, integrando movimentos, gestos, metáforas gráficas e tecnologias interativas. A autora se baseia em estudos de cognição e em evidências neurocientíficas sobre o caráter multissensorial do cérebro e discute que a aprendizagem se torna mais significativa quando articula percepção auditiva, experiência cinestésica e representações visuais, em contraste com abordagens centradas apenas na partitura ou na verbalização. Nesse quadro, ela compreende que métodos de educação musical como Dalcroze, Orff e Kodály já defendem, na prática, um ensino multimodal que vincula imagem sonora, gesto e símbolo, favorecendo a construção de sentido musical e a organização dos conceitos de ritmo, melodia e expressão.

No ensino de música, a consideração da partitura como única forma legítima de representação está diretamente ligada à necessidade de integrar, de modo efetivo, os elementos do vocabulário musical às práticas de sala de aula. Nessa perspectiva, a crítica contemporânea à partitura como "representação legítima" impulsiona a valorização de outras modalidades de registro e expressão, como a oralidade, a notação tradicional, as tablaturas, as cifras, os grafismos, entre outras. Em sintonia com o DUA, é necessário que o professor explicite o vocabulário técnico relacionado à linguagem musical, tornando compreensíveis os símbolos musicais e ofereça múltiplas notações e representações visuais para um mesmo fenômeno sonoro, de modo que diferentes estudantes possam acessar, compreender e manipular o conteúdo musical.

Além disso, quando o professor conecta o repertório vivido pelos estudantes (música popular, mídias digitais, experiências comunitárias) com os conteúdos escolares, está ativando conhecimento prévio e conectando conhecimentos prévios a novos conhecimentos, em sintonia com o DUA.

Gráfico 19 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L13



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 3,48 para os estudantes e 3,98 para os professores. A mediana registrada para ambos os grupos foi 4, enquanto a moda correspondeu ao valor 5 (Tabela 34). O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão nas respostas. Os dados sugerem uma avaliação predominantemente positiva: 53% dos estudantes atribuíram notas 4 ou 5, percentual que alcança 70% entre os professores, refletindo concentração significativa nas avaliações mais altas da escala. Observa-se, contudo, que cerca de 25% dos estudantes manifestaram percepções negativas (notas 1 ou 2), sinalizando que, apesar da maioria satisfeita, existe um grupo relevante com opiniões desfavoráveis (Gráfico 19).

Tabela 34 – Estatística Descritiva e ANOVA– Variável L13

Estatística Descritiva – Variável L13								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	634	1	3,48	4,00	5,00	1,36	1	5
Docente	286	4	3,98	4,00	5,00	1,06	1	5
Questão: O item L13 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Instituição			Acordes Consonantes	4,18	Contraponto	3,23	0,002	

	$\chi^2(11) = 32{,}5\ p < 0{,}001)$	Acordes Consonantes	4,18	Ressonância Criativa	3,30	0,002
		Acordes Consonantes	4,18	Tessitura Musical	3,23	0,002
		Acordes Consonantes	4,18	Estação das Vozes	3,20	0,006
Escolaridade	$\chi^2(5) = 14{,}7\ p = 0{,}012)$	Ensino Médio	3,68	Ensino Superior	3,27	0,023
Idade	$\chi^2(6) = 24{,}6\ p < 0{,}001)$	12 a 18 anos	3,55	25 a 29 anos	2,74	0,018
		41 a 50 anos	3,62	25 a 29 anos	2,74	0,028
		Mais de 60 anos	3,94	25 a 29 anos	2,74	<0,001
		30 a 40 anos	3,17	Mais de 60 anos	3,94	0,006
Renda	$\chi^2(5) = 26{,}1\ p = 0{,}007)$	Até 1 SM	3,84	2 a 4 SM	3,21	0,002
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Instituição	$\chi^2(11) = 21{,}1\ p = 0{,}031)$	—	—	—	—	—
Formação	$\chi^2(4) = 13{,}4\ p = 0{,}009)$	—	—	—	—	—
Professor x Estudante	$\chi^2(1) = 25{,}2,\ p < 0{,}001$	Docente	3.48	Discente	3.98	

Fonte: Elaboração do Autor

Os resultados dos testes de ANOVA não paramétrica, considerando a variável L13 e as variáveis categóricas de perfil, revelaram associação estatisticamente significativa entre a percepção dos estudantes e a variável "instituição" (Tabela 34). Destacou-se, novamente, a pontuação significativamente mais alta do CEM Acordes Consonantes, evidenciando uma distância entre as instituições. Em alinhamento com a variável TDFM, as variáveis "idade" e "renda" apresentaram significância estatística ($p<0{,}05$), passível de interpretação semelhante. Os resultados indicam, portanto, que os estudantes de 25 a 29 anos, bem como aqueles de renda mais alta, são os mais críticos em relação às diferentes formas de representação do conteúdo nos CEM. Associa-se, no mesmo sentido, a observação de que, em relação à "escolaridade", houve associação estatisticamente significativa entre alunos do ensino médio e aqueles com ensino superior, sendo estes últimos mais críticos.

No que tange aos professores, os resultados reforçam que a instituição emerge como preditor fundamental da percepção sobre a utilização de diferentes recursos para apresentação do conteúdo. Corrobora-se, ainda, o padrão inverso entre formação acadêmica e valorização tecnológica: professores com maior formação acadêmica atribuem avaliação mais negativa aos recursos digitais. Finalmente, a comparação da variável entre os grupos de professores e estudantes revela divergência estatisticamente significativa, com os discentes exibindo percepções menos favoráveis, possivelmente devido a maiores expectativas em relação a esta integração entre música, tecnologia e representação do conteúdo.

(*L24) Disponibilização de diversos recursos para interação com o material musical.*

Este item foi incluído a partir da perspectiva do DUA, que considera que a disponibilização de diversos recursos para interação com o material de estudo é fundamental para atender à diversidade nas formas de aprender dos alunos na sala de aula. E esta diversidade é natural e, portanto, deve ser considerada previsível (Galkienė; Monkevičienė, 2021; Jung, 2023).

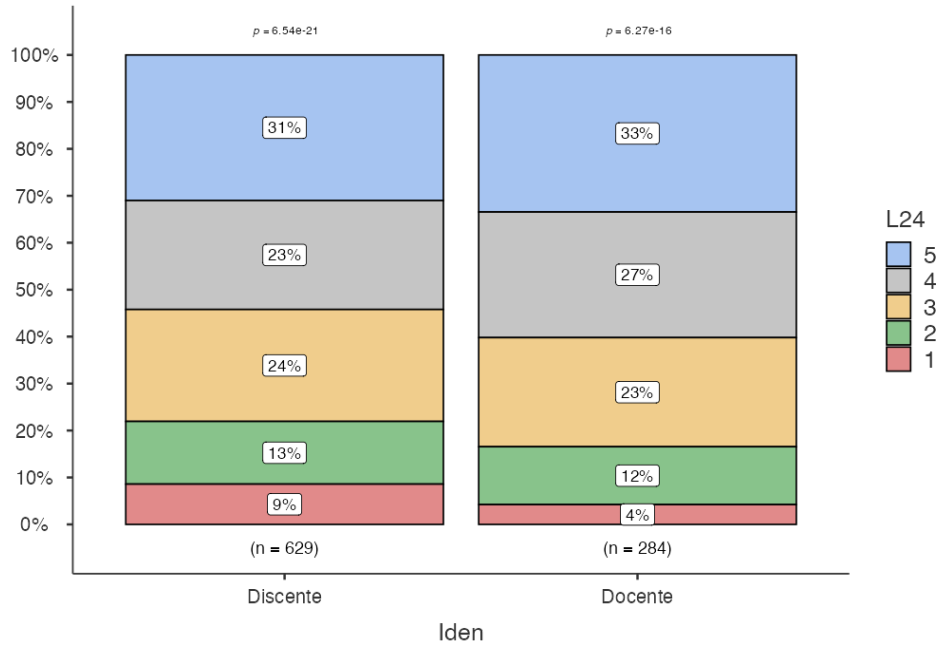
Primeiro, este item está ligado ao princípio das "múltiplas formas de representação", que propõe que o material de estudo seja fornecido em múltiplos formatos para garantir que todos tenham opções de acesso ao conteúdo. De acordo com Rapp (2014), isso reduz a carga cognitiva que o aluno gastaria tentando decodificar a informação e, ao mesmo tempo, permite que esta energia mental seja direcionada para a compreensão aprofundada do conteúdo. Deste modo, o cérebro aumenta as conexões neurais, pois processa e armazena a informação através não apenas de um sentido, mas de múltiplas vias sensoriais.

O item também está ligado ao aumento da motivação e da autonomia e, portanto, ao princípio das "múltiplas formas de engajamento". Na medida em que se oferece uma vasta gama de recursos, tem-se a oportunidade de incentivar o interesse de diferentes perfis e promover e sustentar o esforço diante dos desafios. Dar a oportunidade para que os alunos escolham com quais materiais querem interagir fortalece o senso de autonomia, fazendo com que o aprendizado se torne mais relevante (Hanuscin; Garderen, 2020; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Terceiro, este item está ligado ao princípio das "múltiplas formas de ação e expressão", pois, quando o professor disponibiliza uma diversidade de ferramentas de interação, pode avaliar os estudantes de forma mais adequada e justa, permitindo que os alunos demonstrem seu verdadeiro conhecimento e habilidades, sem serem penalizados por dificuldades mecânicas em um formato específico (Fovet, 2021; Rapp, 2014).

Por fim, ao ter acesso a uma variedade ampla de recursos e formatos, os estudantes aprendem, na prática, sobre o próprio processo de aprendizagem. Como aprendizes especialistas, eles podem desenvolver a metacognição, em que reconhecem os próprios processos de conhecimento e, portanto, podem selecionar ativamente as ferramentas mais eficazes para a própria aprendizagem (Rapp, 2014).Todo este processo minimiza a necessidade de adaptações retroativas e individualizadas, a partir da ideia de que os apoios absolutamente essenciais para alguns alunos acabam beneficiando a aprendizagem de todos (Jung, 2023; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Gráfico 20 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L24



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 3,55 para os estudantes e 3,73 para os professores. A mediana registrada para ambos os grupos foi 4, enquanto a moda correspondeu ao valor 5. O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão nas respostas (Tabela 35). Os dados sugerem uma avaliação predominantemente positiva: 54% dos estudantes atribuíram percepção alinhada às notas 4 ou 5, percentual que alcança 60% entre os professores, refletindo concentração significativa nas avaliações mais altas da escala. Observa-se, contudo, que cerca de 21% dos estudantes manifestaram percepções negativas (notas 1 ou 2), sinalizando que, apesar da maioria satisfeita, existe um grupo relevante com opiniões desfavoráveis (Gráfico 20)

Tabela 35 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L24

Estatística Descritiva – Variável L24								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	629	6	3,55	4,00	5,00	1,29	1	5
Docente	284	6	3,73	4,00	5,00	1,17	1	5
Questão: O item 24 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*		
Instituição		Polifonia	3,12	Acordes Consonantes	4,20	0,001		

	$\chi^2(11) = 40{,}4\ p < 0{,}001$	Contraponto	3,00	Acordes Consonantes	4,20	<0,001
		Diálogos Sonoros	3,25	Acordes Consonantes	4,20	0,003
Instrumento	$\chi^2(22) = 36{,}1\ p = 0{,}030$	____	_____	____	_____	____
Idade	$\chi^2(6) = 15{,}3\ p = 0{,}018$	25 a 29 anos	3,00	Mais de 60 anos	3,88	0,042
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Tempo de Trabalho	$\chi^2(11) = 20{,}5\ p = 0{,}039$	____	_____	____	_____	____
Idade	$\chi^2(5) = 12{,}14\ p = 0{,}033$	____	_____	____	_____	____
Gênero	$\chi^2(3) = 8{,}206\ p = 0{,}042$	____	_____	____	_____	____

Fonte: Elaboração do Autor

Os testes não paramétricos (Kruskal-Wallis) para o item L24, considerando variáveis categóricas de perfil dos estudantes, confirmaram associações significativas ($p < 0{,}05$) com as variáveis "instituição" e "instrumento/curso" (Tabela 35). O CEM Acordes Consonantes destacou-se novamente com avaliações consistentemente mais altas na percepção de recursos para interação musical. Para instrumento/curso, apesar da significância global, os testes *post hoc* (comparações múltiplas DSCF) não identificaram pares específicos, e a inspeção gráfica não revelou padrões claros (tanto instrumentos tecnológicos quanto populares não se diferenciaram sistematicamente), apontando para um efeito fraco e distribuído entre múltiplos grupos, limitado pela potência devido a amostras desbalanceadas.

Por faixa etária, houve diferenças significativas em relação aos estudantes de 25-29 anos, que apresentaram pontuações mais baixas que os maiores de 60 anos, sugerindo maior exigência ou valorização de recursos digitais por jovens familiarizados com tecnologia (Tabela 35).

Para professores, os testes indicaram associações significativas entre L24 e as variáveis categóricas "tempo de trabalho" e "idade" (Tabela 35). Embora os testes *post hoc* (comparações múltiplas DSCF) não tenham isolado pares, o gráfico mostra avaliações mais positivas com o aumento da experiência laboral no CEM, reforçando papel geracional. Os professores jovens, habituados à tecnologia, percebem mais ausências de recursos inovadores, enquanto veteranos valorizam qualquer avanço digital como ganho substancial.

O teste não paramétrico indicou efeito significativo do gênero, mas os testes *post hoc* (comparações múltiplas DSCF) não identificaram pares devido à baixa potência em grupos minoritários. A análise gráfica indica que sujeitos transexuais ($n = 2$) apresentam escores abaixo da média, uma tendência exploratória que exige amostras maiores para confirmação.

(L29) As tecnologias digitais são utilizadas para aprender e apreciar música.

A aprendizagem musical é compreendida como o desenvolvimento de habilidades de ouvir, executar, criar, improvisar, ler e escrever música, em contextos formais e informais. Neste contexto, as habilidades de aprender e apreciar estão ligadas a um processo mais amplo de aprendizagem. Este item, portanto, se relaciona a uma avaliação sobre a inclusão da tecnologia em elementos específicos de desenvolvimento das habilidades musicais.

Diversas pesquisas na área de educação musical têm encontrado resultados animadores em relação ao uso de tecnologia no aprendizado de música. Cernev e Malagutti (2016), por exemplo, mostram que as tecnologias digitais, especialmente aplicativos gratuitos como *Drumtrack* e plataformas como *YouTube* e *SoundCloud*, aumentam o engajamento, a motivação e a participação colaborativa dos estudantes nas aulas de música, ao aproximar o conteúdo escolar de suas práticas cotidianas com mídias digitais. Ao integrar apreciação, execução e criação musical mediadas por esses recursos, as autoras demonstram que os alunos passam a explorar timbres, ritmos e grafias próprias em grupos, compartilhando descobertas, ajudando colegas e estendendo a aprendizagem para ambientes *online*, o que amplia o tempo e o espaço de estudo musical e potencializa a aprendizagem colaborativa.

No mesmo sentido, Oliveira e Garcia (2025) mostram que o uso de tecnologias digitais *online* e *offline*, como o estúdio virtual *BandLab*, o *software Synthesia* Piano e o jogo *Flash Guitar Hero 2*, ampliam as possibilidades de aprendizagem musical de crianças do 5º ano, favorecendo engajamento, ludicidade e participação ativa nas aulas de musicalização. Essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento de criatividade, percepção auditiva, memória musical, coordenação motora e sincronia rítmica, além de possibilitar o trabalho com notação, cifras e acordes mesmo em escolas que não dispõem de instrumentos musicais. Deste modo, acabam funcionando como alternativa concreta a métodos tradicionais centrados apenas em percussão corporal ou instrumentos acústicos.

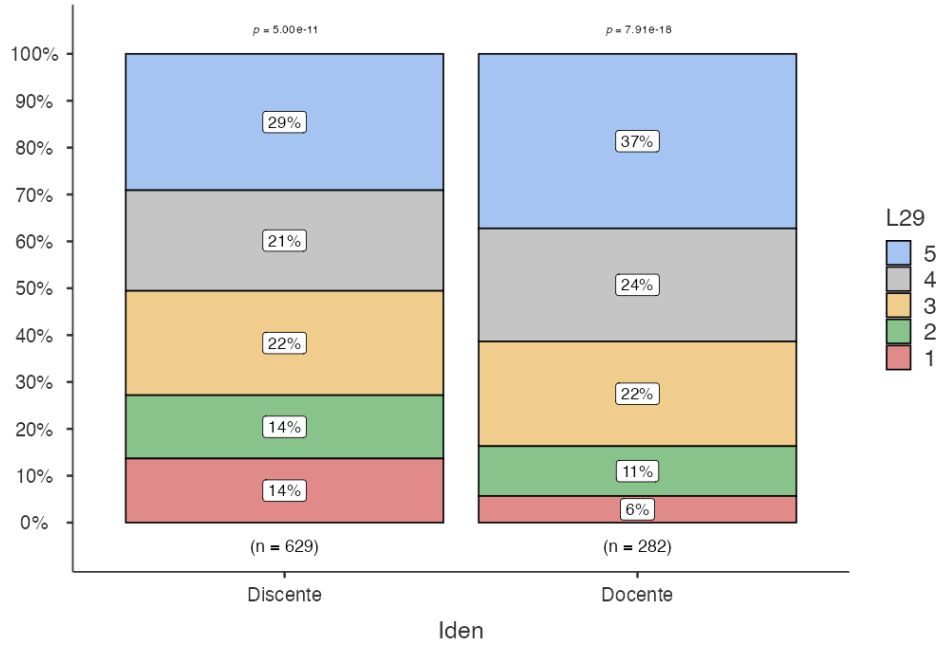
Borges e Richit (2022), ao analisar 13 estudos sobre o uso da tecnologia no ensino de música, confirmam que as tecnologias digitais têm papel central tanto na aprendizagem quanto na apreciação musical, especialmente na educação básica. Ao integrar ambientes virtuais, *softwares*, recursos multimídia e plataformas *online*, elas ampliam o acesso a repertórios diversificados, favorecem experiências de escuta mais ativas e contextualizadas e criam situações de estudo em que o aluno explora, produz e compartilha música de forma colaborativa. Os resultados mostram que, quando articuladas a metodologias inovadoras, as tecnologias digitais não apenas apoiam a execução e o estudo técnico, mas também

reconfiguram modos de fruir música, potencializando a construção de significados estéticos e a participação crítica dos estudantes em práticas musicais mediadas digitalmente.

Assim, esses estudos indicam que a tecnologia contribui para novas maneiras de aprender e apreciar música, ampliando os contextos de aprendizagem por meio de recursos *online*, offline, redes sociais, entre outros. Ela facilita o acesso a diferentes obras para apreciação musical e incentiva a associação entre aprendizagem colaborativa e autoria dos próprios estudantes.

Neste sentido, o item dialoga de forma consistente com o DUA e com pesquisas recentes de educação musical ao propor uma mudança de perspectiva: ao invés do estudante tentar se adaptar ao currículo rígido, a tecnologia ajuda a transferir este fardo, adequando-se às formas diferentes de representação, de motivação e de ação e expressão, conforme já discutido anteriormente.

Gráfico 21 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L29



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 3,39 para os estudantes e 3,77 para os professores. A mediana registrada para ambos os grupos foi 4, enquanto a moda correspondeu ao valor 5. O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão nas respostas (Tabela 36). Os dados sugerem uma avaliação com tendência positiva: 50% dos estudantes atribuíram notas 4 ou 5, percentual que alcança 61% entre os professores, refletindo uma concentração significativa nas

avaliações mais altas da escala. Observa-se, contudo, que cerca de 28% dos estudantes manifestaram percepções negativas (notas 1 ou 2), sinalizando que, apesar da maioria satisfeita, existe um grupo relevante com opiniões desfavoráveis (Gráfico 21).

Tabela 36 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L29

Estatística Descritiva – Variável L29								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	629	6	3,39	4,00	5,00	1,38	1	5
Docente	282	8	3,77	4,00	5,00	1,22	1	5
Questão: O item L29 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**		**Média**	**Par**		**Média**	**p-valor** *DSCF*
Instituição	$\chi^2(11) = 52{,}7\ p < 0{,}001$	Acordes Consonantes		4,22	Mosaico Sonoro		3,84	<0,001
		Acordes Consonantes		4,22	Prisma Musical		3,08	0,005
		Acordes Consonantes		4,22	Ressonância Criativa		3,18	<0,001
		Acordes Consonantes		4,22	Ponte Sonora		3,12	0,005
		Acordes Consonantes		4,22	Tessitura Musical		3,10	0,001
		Acordes Consonantes		4,22	Diálogos Sonoros		3,19	0,002
		Mosaico Sonoro		3,84	Contraponto		2,83	0,003
		Contraponto		2,83	Confluência Sonora		3,91	0,004
Instrumento/Curso	$\chi^2(22) = 37{,}1\ p = 0{,}023$	___		____	____		____	____
Idade	$\chi^2(6) = 23{,}9\ p < 0{,}001$	12 a 18 anos		3,50	30 a 40 anos		2,99	0,018
		19 a 24 anos		3,78	25 a 29 anos		2,79	0,024
		19 a 24 anos		3,78	30 a 40 anos		2,99	0,003
Renda	$\chi^2(5) = 15{,}97\ p = 0{,}007$	Até 1 SM		3,79	2 a 4 SM		3,17	0,006
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**		**Média**	**Par**		**Média**	**p-valor** *DSCF*
Professor x Estudante	$\chi^2(1) = 13{,}7\ p < 0{,}001$	Docente		3,77	Discente		3,39	

Fonte: Elaboração do Autor

Os testes não paramétricos (Kruskal-Wallis) para o item L29, considerando variáveis categóricas de perfil dos estudantes, confirmaram associações significativas ($p < 0{,}05$) com a "instituição" e "instrumento/curso" (Tabela 36). Em relação à instituição, verifica-se novamente o destaque para o CEM Acordes Consonantes com percepções mais positivas e o

CEM Contraponto com mais negativas. Em relação ao instrumento o *post hoc* (comparações múltiplas DSCF) não identificou pares significativos, no entanto, a inspeção do gráfico indica que instrumentos populares com inserção mais recente (ukulelê, viola caipira, cavaquinho e acordeom) possuem percepções abaixo da média, enquanto instrumentos mais relacionados à música considerada erudita (clarinete, órgão e violoncelo) concentram avaliações acima da média. Isso pode indicar uma dificuldade didática maior de inserir tecnologias em processos de ensino e aprendizagem em aulas de instrumento com pouca tradição conservatorial.

Os testes em relação aos dados dos estudantes também detectaram associação significativa entre o referido item e a variável "idade" (Tabela 36). Na inspeção do gráfico relacionado, notam-se dois grupos de idade em que: 12 a 24 anos têm a percepção do item acima da média enquanto os de 25 a 40 anos estão abaixo da média. Mais uma vez, indica-se um componente geracional importante alinhando-se aos itens anteriores. Os estudantes mais jovens (12-24 anos) avaliam de forma mais positiva o uso de tecnologias digitais para aprender e apreciar música, possivelmente em razão de maior familiaridade e integração cotidiana. Já os de 25-40 anos apresentam avaliações abaixo da média, possivelmente relacionadas a uma socialização formativa mais tradicional e, consequentemente, a expectativas mais exigentes quanto à qualidade pedagógica desses recursos.

A diferença estatisticamente significativa em relação à "renda" dos estudantes se associa aos resultados encontrados em itens anteriores indicando que pessoas de baixa renda tendem a avaliar mais positivamente o item, enquanto aqueles com renda de 2 a 4 salários-mínimos tendem a avaliá-lo mais negativamente.

Novamente aparece a associação significativa de idade x renda reafirmando que o uso de tecnologia para pessoas jovens e de baixa renda pode funcionar como um equalizador de oportunidades, proporcionando uma diminuição das desigualdades. Essa percepção positiva sugere que, para esse público, a tecnologia pode atuar como um mecanismo de compensação, aproximando oportunidades e reduzindo barreiras impostas por desigualdades socioeconômicas. A partir desta perspectiva, o uso de recursos tecnológicos pode ser compreendidos como uma ferramenta com potência para promover maior equidade, permitindo que estudantes jovens e de baixa renda tenham acesso a experiências e conteúdos que, tradicionalmente, poderiam estar restritos a contextos de maior poder aquisitivo. O resultado reforça o papel social da tecnologia na educação musical, especialmente ao considerar o desafio de democratizar o acesso e minimizar as disparidades entre os diferentes grupos.

Por fim, a comparação entre professores e estudantes em relação ao item foi significativa. Deste modo, os professores tendem a atribuir notas mais positivas, enquanto os

alunos atribuem notas mais negativas. Isso indica, portanto, que os estudantes acabam não percebendo, na mesma intensidade, a utilização da tecnologia para aprender ou apreciar música na sala de aula

6.2.2 Itens Percebidos como Menos Positivos na Dimensão TDFM

Nesta seção, foram selecionados, no interior da dimensão TDFMI, os quatro itens com avaliação mais baixa entre estudantes e professores. Considerando que a dimensão possui os maiores desafios, os dados foram analisados a partir de referências da área de música, educação e do DUA.

(L35) Utilização das ferramentas tecnológicas para promover feedback das atividades. propostas

O *feedback* é um elemento pedagógico fundamental para a qualidade da aprendizagem, na medida em que pode promover a motivação e o desenvolvimento da autonomia musical em diferentes contextos. Hamond, Himonides e Welch (2021) destacam o *feedback* como um elemento central para a aprendizagem de piano, articulando professor, aluno e tecnologia digital em um processo contínuo de regulação da performance e da consciência do aprendiz. O estudo mostra que o *feedback* é múltiplo: intrapessoal (autoavaliação baseada em pistas auditivas, visuais e proprioceptivas do próprio pianista) e interpessoal (informações verbais e não verbais oferecidas por professor, tecnologia e, em menor escala, pelo próprio aluno). A introdução da tecnologia digital no processo amplia esse papel do *feedback* ao oferecer retornos visuais e auditivos adicionais em tempo real e em *playback*, tornando mais explícitas as relações entre gesto, som e notação ao mesmo tempo em que destaca o foco da aula e favorece a autonomia do estudante ao fortalecer processos de autoavaliação e autorregulação.

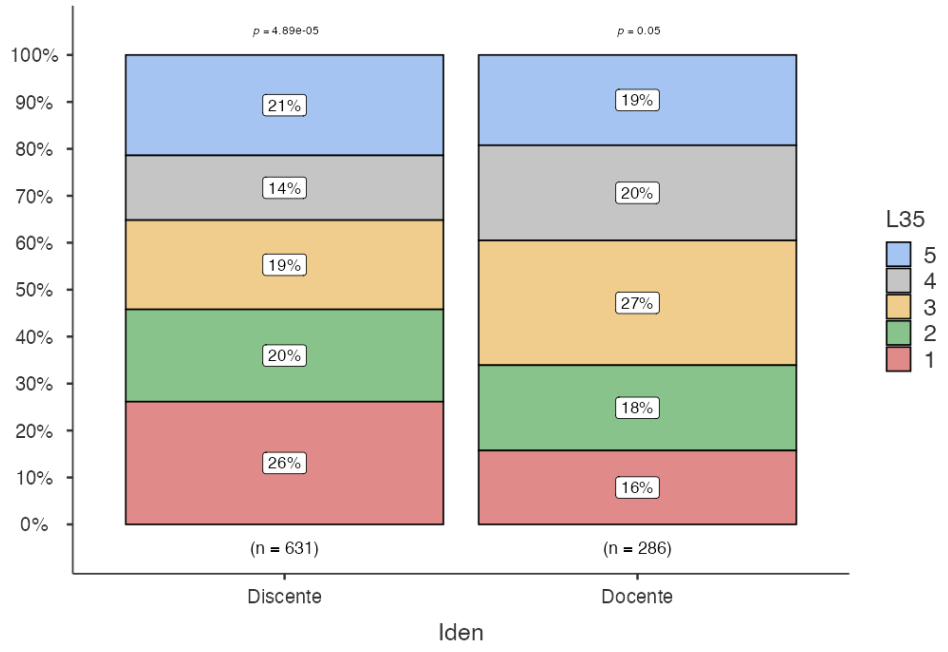
Na perspectiva do (DUA), o *feedback* vai muito além de uma simples ferramenta de correção de erros, constituindo-se como um elemento que orienta o aluno, regula seu progresso e estimula sua motivação interna durante toda a trajetória de aprendizado. O DUA reconhece a diversidade de aparatos cognitivos e necessidades individuais e propõe o desenvolvimento de uma inclusão ativa que ajusta o suporte de forma proativa e personalizada. Ao integrar o *feedback* como item a ser avaliado, a pesquisa busca compreender a formação em música como um processo educativo dinâmico e acessível a todos os perfis de aprendizes.

Deste modo, o *feedback* pode ser entendido como um sistema de GPS educacional sofisticado. Se a nota ou pontuação funcionam como um indicador da posição atual do aprendiz no caminho do conhecimento, as orientações detalhadas, fornecidas curva após curva, revelam os próximos passos estratégicos para atingir o objetivo ou o destino da aprendizagem. A partir disso, pode-se construir uma confiança sólida de que as expectativas de desempenho são alcançáveis e realistas. Essa analogia destaca como o *feedback* não é estático, mas adaptável e se constitui a partir do estabelecimento de rotas em tempo real diante de desvios ou desafios inesperados. Assim, ele possibilita o aluno a navegar com autonomia rumo ao sucesso acadêmico (Jung, 2023).

Essa prática pedagógica demanda retornos constantes, oferecidos no momento oportuno de forma detalhada, de modo a direcionar o foco para o esforço necessário para promover melhorias, em vez de reforçar crenças limitantes sobre habilidade inata ou talentos herdados que fogem ao controle do aprendiz. Essa ênfase no processo, e não apenas no resultado, proporciona a construção de uma mentalidade de crescimento, incentivando a perseverança e a autorregulação (Hanuscin; Garderen, 2020; Meyer; Rose; Gordon, 2022).

Sendo assim, a tecnologia expande as possibilidades para além do *feedback* textual tradicional, frequentemente percebido como frio, severo ou ambíguo. Com a incorporação de recursos multimodais, como áudio e vídeo, que capturam nuances de tom compassivo, empatia genuína e apoio encorajador, contribui-se para o delineamento de caminhos concretos e o aprimoramento contínuo (Meyer; Rose; Gordon, 2022). Neste sentido, as plataformas digitais inovadoras facilitam a interação colaborativa, permitindo que estudantes publiquem trabalhos, recebam e ofereçam *feedbacks* entre pares em redes sociais ou ambientes virtuais de aprendizagem. Outras ferramentas em tempo real, como afinadores, aplicativos de análise musical e simuladores interativos, possibilitam respostas imediatas e personalizadas. Essas soluções podem atender à heterogeneidade dos aprendizes, acelerando o desenvolvimento no ensino musical e a aprendizagem.

Gráfico 20 – Comparação Discentes e Docentes- Variável L35



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 2,85 para os estudantes e 3,09 para os professores. A mediana registrada para ambos os grupos foi 3, enquanto a moda correspondeu ao valor de 1 para estudantes e 3 para professores. O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão nas respostas (Tabela 37). Os dados sugerem uma avaliação predominantemente negativa: 56% dos estudantes atribuíram notas 1 ou 2, percentual que alcança 34% entre os professores, refletindo uma concentração significativa nas avaliações mais baixas da escala (Gráfico 22).

Tabela 37 – Estatística Descritiva e ANOVA – Variável L35

Estatística Descritiva – Variável L35								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	631	4	2,85	3,00	1,00	1,49	1	5
Docente	286	4	3,09	3,00	3,00	1,33	1	5
Questão: O item L35 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**		**p-valor** *DSCF*
Instituição	$\chi^2(11) = 56{,}3\ p < 0{,}001$		Polifonia	2,67	Acordes Consonantes	3,78		0,015
			Acordes Consonantes	3,78	Contraponto	2,47		<0,001
			Acordes Consonantes	3,78	Prisma Musical	2,63		0,004

		Acordes Consonantes	3,78	Confluência Sonora	2,71	0,048
		Acordes Consonantes	3,78	Ressonância Criativa	2,17	<0,001
		Acordes Consonantes	3,78	Ponte Sonora	2,69	0,024
		Acordes Consonantes	3,78	Tessitura Musical	2,83	0,029
		Acordes Consonantes	3,78	Diálogos Sonoros	2,64	0,004
		Mosaico Sonoro	3,56	Contraponto	2,47	0,006
		Mosaico Sonoro	3,56	Ressonância Criativa	2,17	<0,001
Idade	$\chi^2(6) = 13{,}00\ p = 0{,}043$	25 a 29 anos	2,32	Mais de 60	3,30	0,034
Renda	$\chi^2(5) = 12{,}0\ p = 0{,}034$	___	___	___	___	___
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*
Formação	$\chi^2(4) = 15{,}01\ p = 0{,}004$	Curso Técnico	4,43	Mestrado	2,58	0,017
Idade	$\chi^2(5) = 16{,}34\ p = 0{,}006$	25 a 34 anos	2,62	55 a 64 anos	3,55	0,012
Professores x Estudantes	$\chi^2(1) = 6{,}18\ p = 0{,}013$	Docente	3.09	Discente	2.85	

Fonte: Elaboração do Autor

Os testes não paramétricos (Kruskal-Wallis) para o item L35, considerando variáveis categóricas de perfil dos estudantes, confirmaram associações significativas ($p < 0{,}05$) com a "instituição", em consonância com itens anteriores. Um número maior de pares significativos no item mostra ainda mais diferença entre as instituições em relação ao item (Tabela 37).

Novamente, os testes indicaram associação significativa entre a variável numérica e a "idade", efetivamente marcando a faixa etária de 25 a 29 anos como a mais crítica. Repete-se a associação significativa com a variável "renda", em que rendas menores que dois salários-mínimos têm percepção acima da média. As inferências podem ser atribuídas aos mesmos fatos anteriores (Tabela 37).

Os testes não paramétricos (Kruskal-Wallis) para o item L35, considerando variáveis categóricas de perfil dos professores, confirmaram associações significativas ($p<0.05$) em relação à "formação" e à "idade" (Tabela 37). Novamente, os dados fortalecem a indicação de que a formação acadêmica proporciona um olhar mais crítico sobre a realidade do ensino em música e sobre o uso de tecnologias neste processo. Do mesmo modo, a percepção mais negativa dos docentes jovens, confirma a existência de um componente geracional em relação à tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem em música.

Por fim, a diferença significativa entre a percepção de professores e estudantes (Tabela 37) indica visões distintas sobre o mesmo aspecto, em que estudantes acabam não percebendo, com a mesma intensidade, atitudes pedagógicas de fornecimento de *feedback* utilizando a tecnologia.

(L34) As tecnologias digitais são utilizadas para desenvolver habilidades de planejamento, monitorar progresso e acompanhar as atividades musicais.

Do ponto de vista do DUA, o desenvolvimento das funções executivas ocupa um papel fundamental na formação de estudantes mais autônomos, estratégicos e orientados para a realização dos objetivos de aprendizagem. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas responder de modo imediato às demandas propostas, mas deve ir além, ao adquirir condições para planejar, acompanhar e avaliar o próprio percurso formativo. Assim, o fortalecimento dessas capacidades favorece a constituição de aprendizes capazes de gerir o próprio processo de aprendizagem de maneira mais consciente e intencional (Hanuscin; Garderen, 2020).

Espera-se, portanto, que os estudantes avancem de uma posição mais reativa, típica de quem ainda depende excessivamente de orientações externas, para uma postura ativa na construção de estratégias de aprendizagem. Em vez de apenas executar tarefas conforme instruções recebidas, o aluno passa a refletir sobre como aprende, quais caminhos são mais adequados para si e que recursos pode mobilizar para alcançar melhores resultados (Galkienė; Monkevičienė, 2021).

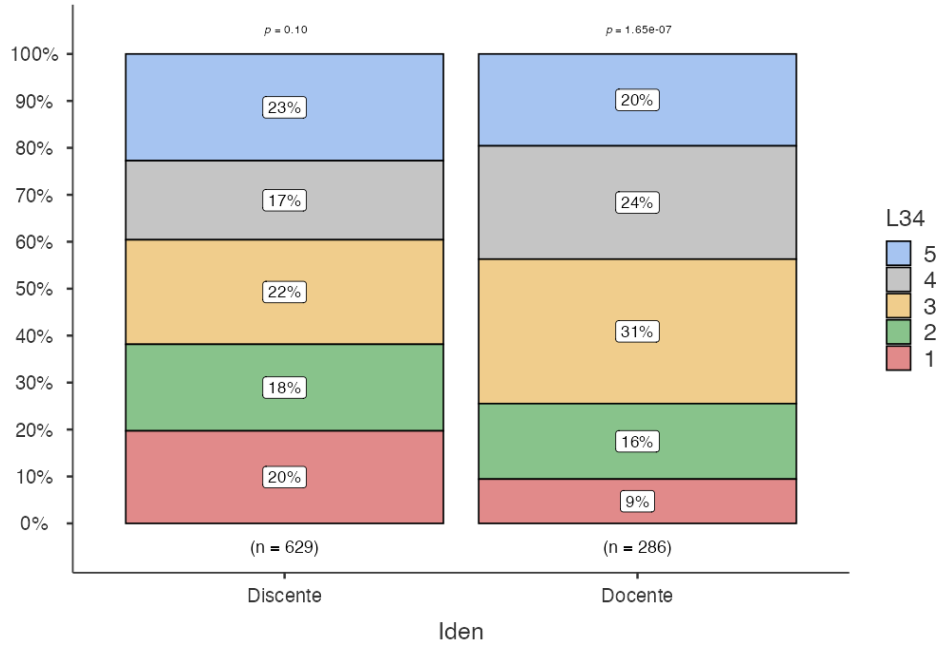
Nesse processo, o planejamento e o monitoramento são decisivos, pois estão diretamente vinculados à autorregulação. Planejar implica definir metas, antecipar etapas, organizar materiais e prever dificuldades. Monitorar, por sua vez, envolve acompanhar a execução, verificar avanços, identificar obstáculos e, quando necessário, reformular estratégias. O desenvolvimento dessas competências contribui para a superação de barreiras à aprendizagem, uma vez que possibilita ao estudante reconhecer práticas pouco eficazes e substituí-las por outras mais adequadas às exigências da tarefa e às próprias necessidades (Galkiene, 2021; Jung, 2023). No aprendizado do instrumento musical, estas habilidades são particularmente essenciais, pois permitem ao estudante criar caminhos para desenvolver o próprio aprendizado, aprendendo a conhecer quanto tempo demora para dominar determinado repertório ou técnica dentro de uma agenda já determinada.

A tecnologia, portanto, pode funcionar como um importante “andaime pedagógico”, oferecendo suporte para que o estudante desenvolva essas habilidades de modo

mais acessível e com menor sobrecarga cognitiva. Em vez de ser compreendida apenas como recurso instrumental, a tecnologia passa a integrar o conjunto de mediações que favorecem a autonomia, a organização e o acompanhamento do processo de aprender. Mesmo recursos simples, amplamente disponíveis em *smartphones* e outros dispositivos digitais, podem desempenhar função relevante nesse contexto. Ferramentas como lembretes, calendários virtuais, cronômetros e *checklists* ajudam os estudantes a organizar rotinas, acompanhar prazos, distribuir melhor o tempo e monitorar as etapas necessárias para a realização de tarefas, sejam elas simples ou complexas.

Além disso, outros dispositivos digitais podem colaborar de forma ainda mais estruturada para o planejamento e a organização do pensamento. Gráficos digitais, esquemas visuais e mapas mentais, por exemplo, auxiliam os alunos na sistematização de ideias, no estabelecimento de relações entre conceitos e na estruturação de trabalhos e projetos. Ao externalizar visualmente o raciocínio e a sequência de ações necessárias, esses recursos favorecem tanto a compreensão quanto a gestão do percurso de aprendizagem.

Gráfico 23 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L34



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 3,04 para os estudantes e 3,28 para os professores. A mediana registrada para ambos os grupos foi 3, enquanto a moda correspondeu ao valor de 5 para estudantes e 3 para professores. O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão

nas respostas (Tabela 38). Os dados sugerem uma avaliação equilibrada: 38% dos estudantes atribuíram notas 1 ou 2, percentual que alcança 25% entre os professores, refletindo uma concentração significativa nas avaliações mais baixas da escala. A quantidade de atribuições de nota 5 na amostra de estudantes e de 3 na amostra de professores contribui para um item com tendência central (Gráfico 23).

Tabela 38 – Estatística Descritiva e Teste ANOVA – Variável L34

Estatística Descritiva – Variável L34								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	629	6	3,04	3,00	5,00	1,43	1	5
Docente	286	4	3,28	3,00	3,00	1,22	1	5
Questão: O item 34 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Instituição	$\chi^2(11) = 34{,}9\ p < 0{,}001$		Acordes Consonantes	3,80	Contraponto	2,68	0,003	
			Acordes Consonantes	3,80	Prisma Musical	2,75	0,005	
			Acordes Consonantes	3,80	Ressonância Criativa	2,59	<0,001	
			Acordes Consonantes	3,80	Estação das Vozes	2,94	0,039	
			Mosaico Sonoro	3,64	Contraponto	2,68	0,041	
			Mosaico Sonoro	3,64	Ressonância Criativa	2,59	0,006	
Escolaridade	$\chi^2(5) = 20{,}8\ p < 0{,}001$		Ensino Fundamental	3,31	Ensino Superior	2,75	0,007	
			Ensino Superior	2,75	Mestrado	2,24	0,013	
Idade	$\chi^2(6) = 18{,}03\ p = 0{,}013$		12 a 18	3,20	25 a 29	2,34	0,006	
Renda	$\chi^2(5) = 15{,}1\ p = 0{,}010$		___	___	___	___	___	
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Formação	$\chi^2(4) = 10{,}0\ p = 0{,}040$		___	___	___	___	___	
Professor x estudante	$\chi^2(1) = 5{,}47\ p = 0{,}019$		Docente	3,28	Discente	3,04		

Fonte: Elaboração do Autor

Os testes não paramétricos (Kruskal-Wallis) para o item L34, considerando variáveis categóricas de perfil dos estudantes, confirmaram associações significativas ($p < 0{,}05$) com a "instituição", "idade" e "renda", em consonância com itens anteriores (Tabela 38). Os resultados em relação ao item confirmam diferenças consideráveis entre as instituições e a relação entre idade e renda, em que crianças e jovens com rendas menores que dois salários-

mínimos têm percepção acima da média. No mesmo sentido, a significância em relação a "escolaridade" pode ser atribuída, de forma interligada, aos mesmos argumentos relacionados a "idade". No entanto, pode ser interpretada também a partir da ideia de que uma maior formação acadêmica (ensino superior, mestrado) pode conduzir a um olhar mais crítico sobre atividades de ensino-aprendizagem, na medida em que estes sujeitos já estão mais acostumados a processos de planejamento e estudo, muitas vezes utilizando elementos da tecnologia.

Em relação aos professores, novamente houve associação significativa entre a variável L34 e a variável categórica "formação" (Tabela 38). Apesar do teste *post hoc* (comparações múltiplas DSCF) não detectar em quais pares esta diferença estaria concentrada, é possível perceber, pela análise do gráfico, uma tendência em que, quanto mais aumenta a formação, mais diminui a percepção sobre o item.

Por fim, a diferença significativa entre a percepção de professores e estudantes indica visões distintas sobre o mesmo aspecto, em que estudantes acabam não percebendo, com a mesma intensidade, atitudes pedagógicas de planejamento e monitoramento de progresso com auxílio da tecnologia.

(L33) As tecnologias digitais são utilizadas para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em contextos educacionais muitas vezes marcados por turmas numerosas e por acentuada heterogeneidade nas formas de aprender, a tecnologia assume papel estratégico na promoção do acesso à aprendizagem e na igualdade de oportunidades. Ao atender estudantes que apresentam diferentes ritmos, necessidades e desafios de aprendizagem, os recursos tecnológicos podem funcionar como mediadores capazes de remover barreiras de acesso ao conhecimento e potencializar oportunidades de participação. Assim, compreende-se que a tecnologia vai além de um suporte meramente instrumental ou de tendências pedagógicas contemporâneas, configurando-se como elemento estruturante de práticas de ensino-aprendizagem mais responsivas à diversidade discente. Ela favorece processos de personalização que atendem às necessidades dos estudantes e funcionam como suporte para a superação das dificuldades.

Essa perspectiva está em consonância com o DUA, ao defender a substituição de um modelo pedagógico rígido, homogêneo e padronizado por outro mais flexível, adaptável e sensível à variabilidade humana. Em vez de propor um currículo único, pensado para um aluno idealizado (que acaba não existindo na prática), essa perspectiva reconhece que a diversidade é

uma condição normal em qualquer grupo de estudantes e, por isso, requer alternativas pedagógicas planejadas desde o início. Assim, para diferentes dificuldades de aprendizagem, podem ser mobilizadas ferramentas tecnológicas específicas, tanto no ambiente escolar quanto no doméstico, com vistas à superação de obstáculos e ao fortalecimento da autonomia do aluno. Nessa direção, a tecnologia contribui para deslocar a lógica da adaptação posterior para uma lógica de planejamento inclusivo, na qual atividades, estratégias e currículos se organizam a partir das necessidades dos sujeitos (Meyer; Rose; Gordon, 2022)

Retomando novamente a metáfora proposta por Jung (2023), ao comparar o DUA ao funcionamento de um *smartphone*, a referida imagem evidencia que a inclusão não depende da criação de percursos paralelos ou de intervenções segregadoras, mas da constituição de ambientes de aprendizagem suficientemente amplos, integrados e flexíveis para acolher diferentes perfis de estudantes. A incorporação de tecnologias de forma intencional e pedagogicamente orientada é fundamental para o atendimento à variabilidade dos estudantes.

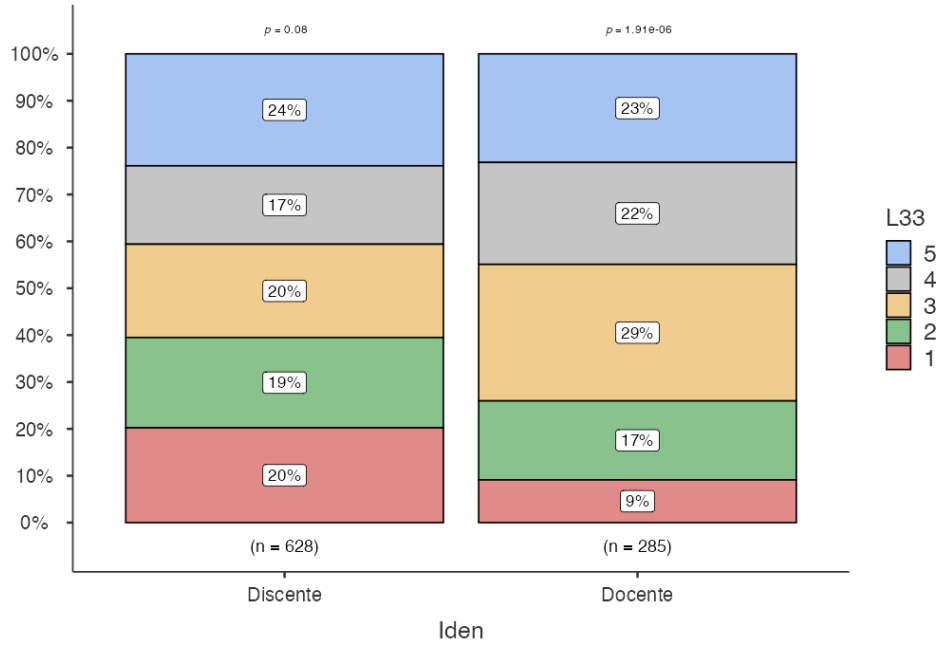
Para Ma e Wang (2025), a tecnologia vem assumindo papel cada vez mais central na transformação das práticas pedagógicas na área de educação musical. Os autores destacam que a produção científica recente tem enfatizado o papel da integração tecnológica nas aulas de música e seus impactos na personalização do ensino e na inclusão de crianças e adolescentes. Isso indica que os recursos digitais não apenas ampliam estratégias de ensino, mas também favorecem processos de inclusão e acessibilidade. Assim, eles defendem que a tecnologia, quando integrada de modo bem adequado, fortalece a inclusão, a acessibilidade e a personalização da aprendizagem, ao acomodar diferentes perfis, ritmos e necessidades educacionais no contexto da formação em música.

No mesmo sentido Thu (2025) mostra que a tecnologia pode tornar o ensino de música mais flexível, acessível e personalizado, aspecto especialmente relevante para pessoas com dificuldade de aprendizagem, pois ferramentas digitais, plataformas *online* e *softwares* especializados permitem estudar no próprio ritmo, repetir atividades quantas vezes forem necessárias e receber *feedback* imediato sobre erros e progressos. O texto também destaca que recursos visuais, exercícios interativos e apoio individualizado podem favorecer a compreensão e a autonomia dos estudantes, reduzindo barreiras presentes em métodos exclusivamente tradicionais. Ao mesmo tempo, o artigo alerta que esse potencial inclusivo só se realiza de fato quando há formação docente, infraestrutura adequada e suporte contínuo aos alunos no uso das tecnologias.

Estudos empíricos como o de Lee e Ho (2023) corroboram esta perspectiva. Os autores analisaram como a integração entre música e tecnologia pode favorecer o

desenvolvimento de crianças com atraso no desenvolvimento. No estudo, as crianças do grupo experimental participaram de atividades musicais mediadas por recursos tecnológicos, como luzes musicais circulares e um dispositivo interativo com som/voz usado para estimular resposta (*talking cube*), articulados a experiências multissensoriais e instrumentos tradicionais. Por outro lado, o grupo controle realizou o mesmo currículo sem esses apoios tecnológicos. Os resultados indicaram que o uso da tecnologia musical contribuiu positivamente para a compreensão de linguagem e o autocontrole, sugerindo que a música, quando associada a dispositivos tecnológicos e a propostas pedagógicas inclusivas, pode ampliar o engajamento, a comunicação e a participação ativa de crianças pequenas com atraso no desenvolvimento, em contextos educacionais.

Gráfico 24 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L33



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 3,05 para os estudantes e 3,33 para os professores. A mediana registrada para ambos os grupos foi 3, enquanto a moda correspondeu ao valor de 5 para os estudantes e 3 para os professores. O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão nas respostas (Tabela 39). Os dados sugerem uma avaliação equilibrada: 39% dos estudantes atribuíram notas 1 ou 2, percentual que alcança 26% entre os professores, refletindo concentração significativa nas avaliações mais baixas da escala. A quantidade de atribuições de

nota 5 na amostra de estudantes e de nota 3 na amostra de professores contribui para caracterizar o item como de tendência central (Gráfico 24)

Tabela 39 – Estatística Descritiva e Teste ANOVA – Variável L33

Estatística Descritiva – Variável L33								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	628	7	3,05	3,00	5,00	1,46	1	5
Docente	285	5	3,33	3,00	3,00	1,25	1	5
Questão: O item L33 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Instituição	$\chi^2(11) = 36{,}7\ p < 0{,}001$		Acordes Consonantes	3,75	Contraponto	2,52	<0,001	
			Acordes Consonantes	3,75	Ressonância Criativa	2,82	0,013	
			Acordes Consonantes	3,75	Ponte Sonora	2,68	0,017	
			Mosaico Sonoro	3,60	Contraponto	2,52	0,011	
Escolaridade	$\chi^2(5) = 18{,}02\ p = 0{,}003$		Ensino Fundamental	3,27	Ensino Superior	2,74	0,028	
Idade	$\chi^2(6) = 15{,}1\ p = 0{,}019$		12 a 18 anos	3,18	25 a 29 anos	2,39	0,041	
Renda	$\chi^2(5) = 27{,}2\ p < 0{,}001$		Até 1 SM	3,57	2 a 4 SM	2,79	<0,001	
			Até 1 SM	3,57	4 a 7 SM	2,76	0,003	
			Até 1 SM	3,57	7 a 12 SM	2,68	0,017	
			1 a 2 SM	3,28	2 a 4 SM	2,79	0,025	
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*		**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*	
Formação	$\chi^2(4) = 15{,}2\ p = 0{,}004$		Curso Técnico	4,43	Mestrado	2,91	0,047	
Professor x estudante	$\chi^2(1) = 7{,}37\ p = 0{,}007$		Docente	3,33	Discente	3,05		

Fonte: Elaboração do Autor

Os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis aplicados ao item L33, considerando as variáveis categóricas de perfil dos estudantes, confirmaram associações significativas ($p<0,05$) com as variáveis “instituição”, “idade” e “renda”, em consonância com os resultados observados em itens anteriores (Tabela 39). Os resultados desse item evidenciam diferenças relevantes entre as instituições, bem como entre faixas etárias e de renda, indicando que crianças e jovens com renda inferior a dois salários-mínimos apresentam percepção acima da média. Destaca-se, nesse caso, que os dois estratos de menor renda (até 1 salário-mínimo e de 1 a 2 salários-mínimos) diferem significativamente dos grupos com rendas mais elevadas. Esse

achado reforça que, para o item L33, o efeito da renda se mostra mais acentuado do que em outros itens analisados.

De modo semelhante, a significância observada em relação à variável "escolaridade" pode ser compreendida de forma articulada aos mesmos argumentos associados à variável "idade" (Tabela 39). Ainda assim, essa relação também pode ser interpretada a partir da hipótese de que níveis mais elevados de formação acadêmica, como ensino superior, favorecem um olhar mais crítico sobre as atividades de ensino-aprendizagem. Isso pode ocorrer porque esses sujeitos tendem a estar mais familiarizados com processos de planejamento, estudo e uso de recursos tecnológicos em contextos educacionais.

No grupo dos professores, os testes referentes ao item L33 também indicaram significância em relação à variável "formação" (Tabela 39). Observa-se o mesmo padrão identificado anteriormente: docentes com maior formação acadêmica tendem a apresentar uma percepção mais crítica sobre o item. Além disso, a comparação entre professores e estudantes mostrou diferença significativa, indicando que os professores tendem a avaliar o item de maneira mais positiva do que os estudantes. Entretanto, observa-se que a moda de 3 para docentes e 5 para discentes oferece margem para discutir uma possibilidade de autocrítica por parte dos professores.

(L26) Os recursos tecnológicos são disponibilizados.

A presença de equipamentos tecnológicos nos CEM, considerada de modo mais geral, não deve ser interpretada apenas como indicador de infraestrutura física disponível, mas como condição estruturante para a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas com os pressupostos do DUA. Assim, a tecnologia ultrapassa a função de recurso acessório ou complementar, e assume, portanto, papel de apoio importante na construção e na prática pedagógica de currículos flexíveis e sensíveis à variabilidade dos estudantes. Desse modo, a disponibilidade de equipamentos passa a ser um elemento concreto para viabilizar contextos educacionais mais inclusivos e pedagogicamente adaptáveis (Meyer; Rose; Gordon, 2022).

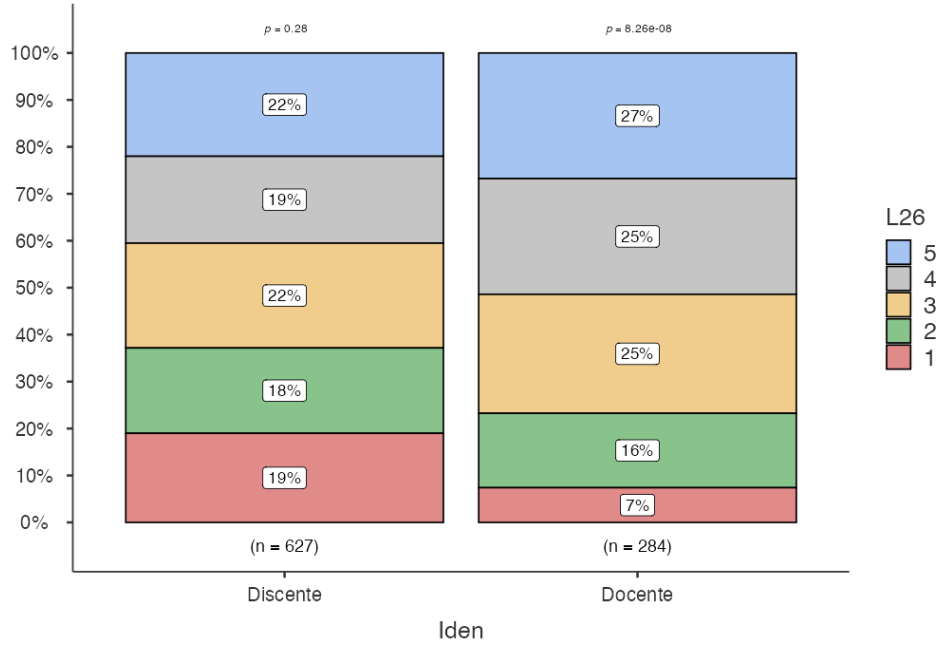
Essa centralidade da tecnologia se justifica, ainda, por sua articulação com os três princípios fundamentais do DUA: múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão. Quando integrada de forma pedagógica, a tecnologia permite que os conteúdos sejam apresentados em formatos variados, possibilita diferentes modos de expressão por parte dos estudantes e oferece suportes importantes ao desenvolvimento das funções executivas, como planejamento, organização, monitoramento e autorregulação da aprendizagem. Além disso, os recursos digitais podem fortalecer o vínculo do estudante com o processo educativo

ao favorecer interatividade, personalização e maior autonomia nas tarefas escolares. Nessa perspectiva, a tecnologia reconfigura qualitativamente as condições de participação e aprendizagem no ambiente escolar (Meyer; Rose; Gordon, 2022).

Como argumenta Fovet (2021), o DUA não se reduz ao uso de tecnologias, uma vez que seus fundamentos repousam sobretudo em escolhas pedagógicas intencionais voltadas à eliminação de barreiras e à ampliação do acesso. Contudo, o emprego criativo e planejado desses recursos pode expandir as possibilidades práticas de implementação dos princípios do DUA, especialmente em contextos marcados por elevada variabilidade de aprendizado. Em outras palavras, a subutilização da tecnologia representa, além de limitação operacional, uma perda de oportunidades pedagógicas relevantes para a criação de percursos de aprendizagem mais abertos, flexíveis e ajustáveis às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação deste item repercute diretamente em outros fatores relacionados ao uso pedagógico das tecnologias no contexto da formação em música. Ainda que os docentes possuam formação adequada e demonstrem compreensão teórica sobre o potencial desses recursos, a ausência de equipamentos compromete sua transposição para a prática cotidiana, o que produz um descompasso entre conhecimento profissional e possibilidade real de aplicação. A inexistência ou insuficiência de dispositivos tecnológicos nas salas de aula constitui, portanto, um obstáculo material decisivo para a integração efetiva das tecnologias ao ensino.

Gráfico 21 – Comparação Discentes e Docentes - Variável L34



Fonte: Elaboração do Autor

Neste item, a média obtida foi de 3,06 para os estudantes e 3,48 para os professores. A mediana registrada para o grupo de discentes foi 3 e para o de docentes 4, enquanto a moda correspondeu ao valor de 3 para estudantes e 5 para professores. O desvio-padrão superior a 1 indica expressiva dispersão nas respostas (Tabela 40). Os dados sugerem uma avaliação equilibrada: 37% dos estudantes atribuíram notas 1 ou 2, percentual que alcança 23% entre os professores, refletindo concentração significativa nas avaliações mais baixas da escala. A quantidade de atribuições de 5 na amostra de estudantes e de 3 na amostra de professores contribui para a configuração de um item com tendência central (Gráfico 25).

Tabela 40 – Estatística Descritiva e ANOVA - Variável L26

Estatística Descritiva – Variável L26								
	N	**Omisso**	**Média**	**Mediana**	**Moda**	**Desvio-Padrão**	**Min**	**Max**
Discente	627	8	3,06	3,00	3,00	1,42	1	5
Docente	284	6	3,48	4,00	5,00	1,25	1	5
Questão: O item L26 difere significativamente em algum grupo?								
Grupo/Discente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*		
Instituição	$\chi^2(11) = 39{,}9\ p < 0{,}001$	Acordes Consonantes	3,73	Contraponto	2,80	0,031		
		Acordes Consonantes	3,73	Ressonância Criativa	2,73	0,003		
		Acordes Consonantes	3,73	Tessitura Musical	2,55	0,001		
		Acordes Consonantes	3,73	Diálogos Sonoros	2,74	0,011		
		Mosaico Sonoro	3,50	Tessitura Musical	2,55	0,033		
Tempo de Estudo no CEM	$\chi^2(3) = 3{,}962\ p = 0{,}047$	De 1 a 3 anos	2,95	Mais de 7 anos	3,36	0,041		
Idade	$\chi^2(6) = 18{,}4\ p = 0{,}005$	25 a 29 anos	2,39	51 a 60 anos	3,44	0,021		
		25 a 29 anos	2,39	Mais de 60 anos	3,46	0,010		
Renda	$\chi^2(5) = 11{,}6\ p = 0{,}040$	___	____	___	___	___		
Grupo/Docente	**Estatística** *Kruskal-Wallis*	**Par**	**Média**	**Par**	**Média**	**p-valor** *DSCF*		
Tempo de trabalho no CEM	$\chi^2(6) = 16{,}26\ p = 0{,}012$	5 a 9 anos	3,00	20 a 24 anos	3,87	0,007		
Formação	$\chi^2(4) = 12{,}8\ p = .013$	Graduação	3,71	Mestrado	2,94	0,026		
Idade	$\chi^2(5) = 13{,}25\ p = 0{,}021$	35 a 44 anos	3,25	55 a 64 anos	3,84	0,032		
Professor x estudante	$\chi^2(1) = 5{,}71\ p < 0{,}001$	Docente	3,48	Discente	3,06			

Fonte: Elaboração do Autor

Os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis aplicados ao item L26, considerando as variáveis categóricas de perfil dos estudantes, confirmaram associações significativas ($p<0,05$) com as variáveis “instituição”, “idade” e “renda”, em consonância com os resultados observados em itens anteriores (Tabela 40). Considerando que esse item pode funcionar como um pré-requisito para os demais, no sentido de que, sem a disponibilização de equipamentos tecnológicos, as iniciativas pedagógicas passam a depender apenas dos recursos dos professores e dos estudantes, o resultado reforça a coerência da análise desenvolvida até aqui. Em outros termos, no que se refere à tecnologia no ensino de música nos CEM, as variáveis “instituição”, “idade” e “renda” aparecem como variáveis mais importantes.

De modo particular, nesse item, a variável “tempo de estudo no CEM” também apresentou significância estatística. Os resultados indicam que estudantes com 1 a 3 anos de estudo percebem menos a presença de tecnologia do que os veteranos com mais de 7 anos de permanência na instituição. A análise do gráfico associado sugere que a presença de tecnologia passa a ser mais claramente percebida apenas após um período mais longo de vivência formativa no CEM. O resultado possivelmente deriva de experiências específicas relacionadas a disciplinas ou projetos, os quais envolvem tecnologia que só aparecem nos momentos finais da formação.

No que se refere aos docentes, o teste não paramétrico corrobora evidências anteriores ao demonstrar que a percepção sobre o uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem no CEM está associada às variáveis “formação” e “idade”. Assim, entende-se que formação e idade funcionam como fatores críticos: docentes mais jovens e com maior titulação acadêmica tendem a apresentar avaliações mais criteriosas. De forma complementar, a análise revela que professores com menor tempo de atuação no CEM, em geral, apresentam percepções igualmente críticas, o que pode estar relacionado à sua formação e faixa etária.

Adicionalmente, a comparação entre docentes e discentes indicou diferença estatisticamente significativa, sugerindo que os professores avaliam o item de maneira mais positiva do que os estudantes. A moda igual a 3 para discentes e 5 para docentes reforça esse achado.

6.3 Dados Qualitativos: Realidade Inerte

Nesta seção, discutem-se os dados qualitativos da investigação, organizados a partir da identificação de 1 ponto forte do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem nos CEM e de 3 desafios. Conforme explicitado anteriormente, a etapa qualitativa foi

desenvolvida por meio de grupos focais com professores e alunos, cujos dados foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Os referidos dados corroboram os dados quantitativos, mostrando práticas bastante limitadas em relação à tecnologia.

6.3.1 Ponto Forte 1: Iniciativas Individuais

A análise qualitativa revela que o principal ponto forte em relação à dimensão TDFM está relacionado às iniciativas individuais dos professores. Isso indica que a ausência de institucionalização transforma essas ações em esforços isolados, muitas vezes frágeis e dependentes de "heróis" que acabam carregando e defendendo o uso de tecnologia quase sozinhos. Esse cenário dialoga com diagnósticos recentes da literatura sobre educação musical e tecnologias digitais, que destacam a combinação entre falta de infraestrutura, lacunas formativas e ausência de políticas consistentes como fatores que condicionam a efetiva incorporação das tecnologias em sala de aula.

Neste caso, muitas vezes pode existir uma sobrecarga logística e financeira atribuída ao professor, que passa a ser o responsável por toda a infraestrutura necessária para a inserção de recursos tecnológicos nas aulas. Este tópico se aproxima bastante do tema das barreiras estruturais no CEM. Destaca-se novamente a seguinte fala de um dos professores:

> Eu, na minha aula, os recursos que eu utilizo são computador, meu *notebook*. [...] Isso é uma questão que a gente precisa discutir. Cada professor precisa levar o seu próprio computador, levar o seu próprio material. Desde cabo, extensão e tudo mais. [...] Eu tenho 50 minutos de aula só. Então eu tenho que: monta equipamento, desmonta equipamento, monta equipamento, desmonta equipamento. A gente perde um tempo da aula (Grupo focal docente – GF3).

Nessa lógica, o uso da tecnologia deixa de ser um recurso institucional e passa a depender do "estoque" particular de cada docente. Nesse sentido, o mesmo docente comenta ao dizer: "Ou você carrega tudo que tem na sua casa sempre: som, caixa de som, com todos os *woofers* que você tem pra ouvir grave, médio e agudo com qualidade. E como que você transporta isso de 50 em 50 minutos pra cada uma das coletivas?" (Grupo focal docente – GF3).

Essa responsabilização individual se estende também ao custeio direto das experiências tecnológicas, como expresso na fala de outro professor "Eu dei aula de música de câmara uma ocasião no conservatório e eu levei os meninos pra um estúdio de gravação aqui. Eu arquei a despesa baratinha porque o cara é meu amigo" (Grupo focal docente – GF1), em seguida ele complementa com uma importante constatação: "[...] a gente vai muito, meio cada um por si, na verdade" (Grupo focal docente – GF1). O que se percebe é que a combinação

entre carga física (carregar equipamentos), temporal (montar e desmontar em aulas de 50 minutos) e financeira (pagar do próprio bolso) mostra que o uso de tecnologias se apoia em gestos individuais de esforço, o que ajuda a explicar por que essas práticas se tornam frágeis e facilmente interrompidas, abrindo espaço para compreender a descontinuidade das ações tecnológicas.

Algumas falas demonstram como a dependência de um professor protagonista torna as iniciativas tecnológicas altamente vulneráveis à rotatividade docente. Um dos professores descreve uma experiência relacionada à programação e jogos:

> E eu ensinei no último bimestre uma linguagem de programação que chama Scratch, que é os quadrados em blocos [...] então eles criaram, nós criamos um joguinho pra gente brincar ali em sala de aula [...] já tá sendo material de ensino [...]. Um menino criou a escala inteira dentro do jogo, agora eu não sei mais por que eu não dou mais Multimeios (...). Porque o novo professor voltou com a ementa, né, tá dando as aulas de antes" (Grupo focal docente – GF2)

Quando a disciplina muda de mãos, a inovação não é apropriada coletivamente nem mantida como política de curso: ela simplesmente desaparece, e a escola retorna ao "currículo de antes". Outra professora reforça esse mesmo padrão ao narrar a oficina de Multimeios:

> [...] na oficina de Multimeio em determinado momento, criou-se muitos jogos. (...) Funcionou. Naquele período funcionou, teve um "retornozinho". Mas aí, muda de professor, aquela ideia cai por terra porque o próximo professor, ou não capta aquilo (...) ou não domina aquilo e a gente não vê resultado" (Grupo focal docente – GF2).

Ou seja, muitas vezes as boas experiências acabam não sendo levadas à frente por questões relacionadas a outras dinâmicas estruturais do CEM. Uma outra professora, por sua vez, recupera a história de um estúdio que chegou a ser montado dentro da escola: "Então na época que ele trabalhava com multimeios, ele chegou a montar o estúdio, (...) Então foi uma coisa muito legal que aconteceu na escola, que não acontece mais, porque esse profissional não tá lá mais e aí as coisas foram tomando outro rumo" (Grupo focal docente – GF1). Em todos esses casos, projetos bem-sucedidos morrem quando o professor de referência sai da instituição, revelando que, sem estruturas institucionais que os incorporem, os usos de tecnologia permanecem como experiências pontuais.

Registrou-se ainda a existência de entraves burocráticos e de indicação de inércia institucional que acabam barrando as iniciativas de institucionalização. Apareceram relatos de situações em que o professor não se limita à iniciativa individual em sala, mas busca transformar sua proposta em política da escola, no entanto, acaba esbarrando em instâncias burocráticas que

impedem a concretização. Um professor exemplifica esse movimento ao narrar um projeto detalhado de intervenção nos espaços físicos com apoio de tecnologia:

> Falei: 'Não, eu quero adesivar a escola com pauta (...) e aí em cada lugar a gente vai colocar uma caixinha de som. Tá, para no Barroco, lê lá, faz umas artes legais na parede, lê os principais compositores, um pouquinho da história e aí tem um fone de ouvido' (...) Já fiz projeto, já fiz plano, já fiz orçamento, sabe? (...) você faz o projeto, faz o plano, mas a concretização do plano não" (Grupo focal docente – GF3).

A fala deixa evidente que muitas vezes o problema não é o "não saber fazer" do professor, mas questões relacionadas à viabilização financeira e operacional de realização do projeto como foi planejado.

Os estudantes acrescentam perspectivas importantes mostrando que, mesmo em meio às barreiras estruturais, as iniciativas individuais promovem ganhos concretos de organização, acesso a conteúdo e autonomia no estudo musical. Um dos estudantes diz: "[...] os professores costumam criar grupos no *WhatsApp*. Então normalmente antes da aula, durante a semana eles mandam o que vai ser abordado na aula, a partitura que vai ser trabalhada. Então isso ajuda bastante, isso poupa tempo sim" (Grupo focal discente – GF4). Ao antecipar partituras e orientações, o aplicativo deixa de ser apenas um canal de recado e passa a funcionar como extensão do espaço pedagógico, aproximando-se de práticas colaborativas em grupos digitais para organizar estudos, compartilhar materiais e manter um fluxo contínuo de comunicação entre os dias das aulas presenciais.

Na mesma direção de expansão do espaço formativo para além da sala de aula, outro estudante enfatiza o papel de um professor de Multimeios que empreende esforços para trazer conteúdos além do currículo prescrito:

> O professor [de Multimeios] também é um professor muito bom, tá sempre trazendo conteúdo de fora. Recentemente agora ele trouxe uma palestra sobre a inteligência artificial, né? Veio um professor de fora, ele deu várias dicas, apresentaram, aplicativos que a gente pode estar utilizando, pra facilitar" (Grupo focal discente – GF4)

A iniciativa de articular palestrantes externos e apresentar aplicativos baseados em inteligência artificial aproxima o CEM de debates contemporâneos sobre IA na produção e no estudo musical. Assim, acabam contribuindo para formações específicas com ferramentas que podem ampliar possibilidades criativas e reorganizar rotinas de prática. Trata-se, novamente, de uma inovação muito dependente da disposição de um docente específico em "buscar fora" aquilo que a instituição ainda não oferece de forma sistemática.

Outro estudante observa tanto o efeito da iniciativa docente quanto a busca do próprio estudante em construir seu ecossistema tecnológico de aprendizagem. De um lado, ele reconhece a influência direta do professor de instrumento: “Como o meu professor [nome do professor], ele é muito adepto da tecnologia em termos de portar menos papéis e aplicativos que favoreçam o aprendizado. É... então [...] eu migrei muito do meu repertório aqui pro tablet” (Grupo focal discente – GF4). Ao incentivar o uso de tablet e aplicativos para substituir partituras impressas, esse professor não apenas reduz o volume de papel, mas também aproxima a prática instrumental de tendências crescentes no meio musical profissional, em que tablets e leitores de partitura digital se tornam ferramentas de trabalho, abrindo espaço para integrações com aplicativos de anotação, metrônomo, gravação e leitura musical.

Neste sentido, a pesquisa de Waddell e Williamon (2019) investiga, com 338 músicos de diferentes níveis e idades, como a tecnologia é usada e percebida na aprendizagem instrumental individual. As conclusões mostram que as atitudes individuais são decisivas: a *perceived ease of use* (facilidade) influencia fortemente a *perceived usefulness* (utilidade percebida). Ou seja, a utilidade percebida é que prediz tanto o uso atual quanto a intenção de adotar tecnologias futuras no estudo de música, mais do que idade, a experiência ou o volume de uso presente.

Os músicos, em geral, relatam atitudes positivas, considerando as tecnologias fáceis de usar e úteis na vida cotidiana e na aprendizagem musical, mas julgam-nas ligeiramente menos úteis especificamente para aprender o instrumento, o que ajuda a explicar sua subutilização em aspectos como postura, manejo do instrumento, prevenção de lesões e revisão sistemática de *feedback*. Além disso, os principais motivadores atitudinais para usar tecnologia são perceber que ela é útil, disponível, ajuda a alcançar objetivos e é fácil de usar, ao passo que os maiores obstáculos relatados não são tanto técnicos, mas contextuais e motivacionais (por exemplo, não ser obrigatório ou ser caro), indicando que mudar crenças e disposições individuais em relação à relevância pedagógica da tecnologia é fundamental para ampliar sua adoção significativa no ensino-aprendizagem de música.

Por outro lado, o mesmo estudante explicita como parte importante de sua trajetória de formação que envolve tecnologia acontece longe da instituição, impulsionada pela própria necessidade de superar dificuldades específicas:

> Eu tenho uma dificuldade muito grande em leitura. [...] se tivesse algum aplicativo ou alguma coisa que favorecesse em termos de tecnologia pra que acelerasse, motivasse ou facilitasse a leitura, como eu depois descobri alguns muito interessantes. [...] Foi pesquisando, conversando com um, conversando com outro que hoje eu utilizo

> bastante. E me auxiliam demais. Mas não foi no conservatório. Foi fora do conservatório" (Grupo focal discente – GF4).

Essa busca autônoma conecta sua experiência a um universo amplo de aplicativos de leitura musical e treinamento de partitura, que vêm sendo recomendados como recursos complementares para estudo em casa ou como extensão das aulas presenciais. No entanto, o fato de que tais descobertas se deem "fora do conservatório" reforça a ideia central: mesmo quando estudantes e alguns professores constroem práticas tecnológicas interessantes para o aprendizado (via *WhatsApp*, palestras sobre IA, tablets ou aplicativos de leitura), elas emergem como espaços circunscritos de inovação sustentados por iniciativas individuais. Assim, destaca-se a ausência de uma sistematização institucional que integre políticas de formação tecnológica, currículos atualizados ou programas permanentes de apoio ao uso pedagógico das mídias digitais.

6.3.2 Barreira 1: Resistência Geracional

A primeira barreira identificada foi uma resistência geracional no uso de tecnologias nos CEM. Esta perspectiva se estrutura quando se observa como professores mais antigos narram, em primeira pessoa, o medo, a timidez e a sensação de defasagem diante das ferramentas digitais, elementos que se relacionam com um descompasso entre a fluência digital dos estudantes e as limitações de formação continuada dos docentes. A professora explicita esse lugar geracional ao afirmar:

> As tecnologias também são uma coisa muito nova [...] Eu me coloco dentre do meu patamar, as pessoas da minha idade e que ainda são professores de conservatório, poucas têm acesso a essas tecnologias, sabe mexer, sabe usar, sabe usar esses novos programas, esses novos *softwares*. Poucos professores da minha faixa etária têm esse acesso assim de compreensão e entendimento, até porque não continuaram a sua capacitação docente" (Grupo focal docente – GF2).

Ela aprofunda essa percepção ao narrar a própria trajetória de aprendizagem de um *software* de editoração de partitura, o *MuseScore*: "Eu demorei muito a aprender a usar o *MuseScore*. [...] Então, eu vejo colegas meus, da minha idade, que tão lá, que nem nunca pegou, não pega, [...] E já tem os novos que a gente já fica ali: 'Como é que é isso aí mesmo?'" (Grupo focal docente – GF2).

Esse sentimento de "ficar para trás" em relação aos mais jovens se traduz em timidez e medo de errar, o que bloqueia a experimentação necessária para que a tecnologia se torne parte orgânica da prática pedagógica. Nas palavras de outra professora: "Porque o pessoal que chega, eles já dominam. A gente é que não. E aí fica a timidez, de usar, de não usar. A gente

passa por esses processos de timidez. O medo de errar, o medo de usar, o medo de enfrentamento disso" (Grupo focal docente – GF2).

Como destaca Sarıkaya (2022), ao investigar a autoeficácia de professores de música para integrar tecnologias educacionais, evidencia-se, de forma consistente, o papel da variável etária nos resultados. A análise mostra que docentes com menos de 40 anos apresentam níveis significativamente mais altos de autoeficácia em todas as dimensões avaliadas em comparação com professores com 40 anos ou mais. Essa diferença é interpretada pelo autor a partir de estudos que indicam menor proficiência tecnológica e menor confiança entre docentes mais velhos, sugerindo que a idade atua como um fator relevante na disposição e na percepção de competência para integrar recursos digitais no ensino de música.

O que se percebe, portanto, é que, em vez de ser mediado por programas estruturados de formação continuada, esse sentimento de mal-estar geracional é vivido individualmente. Muitas vezes, esse processo precisa ser enfrentado individualmente, como relata a professora: "Eu tive que arrumar, eu tive que aprender. Então às vezes a gente foge e a situação nos obriga a aprender. [...]" (Grupo focal docente – GF2). Isso alimenta um processo no qual o professor não se sente preparado para integrar tecnologias e, por isso, tende a manter metodologias estritamente tradicionais, mesmo em contextos em que as práticas musicais contemporâneas são constantemente atravessadas por recursos digitais. A partir daí, o distanciamento geracional deixa de ser apenas um desconforto subjetivo e passa, também, a produzir efeitos sobre a qualidade do ensino técnico oferecido aos estudantes.

Conforme Borges e Richit (2022), a solução para a questão geracional na adoção de tecnologia no ensino de música pode estar em abordagens colaborativas. Os autores indicam que o conhecimento dos alunos sobre tecnologias digitais pode compensar lacunas dos professores, minimizando o peso de eventuais diferenças geracionais e reposicionando o docente como mediador que aprende com os estudantes nos aspectos tecnológicos.

O impacto desse distanciamento no ensino aparece com nitidez na fala de um dos estudantes, ao apontar como a própria organização institucional (especialmente as regras de distribuição de turmas) acaba concentrando disciplinas fundamentais nas mãos de professores da "velha guarda", que ainda não se atualizaram tecnologicamente:

> Aí pega esses professores que já estão engessados, que são aqueles da velha guarda [...] eles têm a preferência. Aí eles escolhem, não estão atualizados, não estão, é, em sintonia com a parte da tecnologia e acaba refletindo no ensino do técnico, principalmente do técnico" (Grupo focal discente – GF4).

Nesse cenário, a resistência à tecnologia não se apresenta apenas sob a ótica de uma questão de estilo pessoal do docente, mas se configura como um problema estrutural. O estudante indica que, por força de regras internas, justamente as disciplinas que mais exigiriam atualização (por lidarem com conteúdos técnicos, repertórios atuais, interfaces digitais de produção e estudo) são frequentemente conduzidas por quem menos dialoga com a cultura digital dos alunos. Isso amplia o descompasso entre o universo tecnológico em que os estudantes vivem (aplicativos, plataformas, gravação, edição, compartilhamento em rede) e as práticas de sala de aula, que permanecem ancoradas em um modelo pré-digital.

Por fim, a barreira geracional não se limita à dificuldade de aprender algo novo, mas pode se converter em recusa ativa, manifestando-se tanto em práticas punitivas em sala de aula quanto em decisões extremas de abandono do cargo para evitar o ensino mediado por computadores. Um dos estudantes ilustra o primeiro caso ao comentar o endurecimento em torno do uso de celulares:

> O aluno mesmo fica um pouco restrito. Com essa lei aí que proibiu o uso de celulares, né, nas escolas? [...] E tem muitos professores [...] Pega nisso, não deixa mesmo. Se o aluno tiver mexendo no celular, chama a atenção, pede pra não utilizar e se insistir pede até pra sair da sala" (Grupo focal discente – GF4).

Se, por um lado, há um marco legal recente que restringe o uso de celulares nas escolas de educação básica, por outro, observa-se a forma como parte dos docentes se apropria dessa normativa. A ênfase dada ao controle e a punição e não à construção de usos pedagógicos, aponta para uma postura de fechamento frente a dispositivos que poderiam ser mais explorados no processo de ensino-aprendizagem.

Uma professora revela um nível ainda mais consistente de resistência quando relata as reações de alguns docentes diante da necessidade de ministrar aulas *online*:

> Porque pelo menos na nossa realidade aqui, a gente teve muita resistência das aulas *online*. O artigo lá que veio sugerindo as aulas pelo *Google Meet*, não eram obrigatórias, muitos profissionais, resistiram por não saber utilizar. A gente teve duas, exonerações de pessoas contratadas por conta disso, na época. Falou: 'ah não, eu vou exonerar, ano que vem eu pego contrato de novo, eu não quero fazer isso, eu não sei mexer e tal'" (Grupo focal docente – GF1).

Aqui, a recusa ao uso de plataformas como o *Google Meet* vai além do simples desconforto técnico, mas acaba agindo como uma fronteira simbólica que alguns docentes se recusam a atravessar. O fato de preferirem romper o vínculo de trabalho a enfrentar o desafio de ressignificar suas práticas em um ambiente digital revela um abismo em relação ao uso de tecnológicas nestas instituições.

Ao considerar em conjunto estes três elementos (o medo e a timidez frente às ferramentas, o impacto direto sobre a qualidade do ensino técnico e a recusa ativa que vai da punição ao abandono do cargo), sustenta-se a ideia de que o problema geracional nos conservatórios não é periférico, mas central para compreender as dificuldades de atualização curricular e de efetiva integração das tecnologias no ensino de música.

Além disso, algumas falas de professores indicam que o problema não se restringe apenas a professores da "velha guarda". Duas professoras evidenciam que a incorporação de tecnologias no ensino de música não depende apenas da disponibilidade dos recursos, mas sobretudo da preparação docente para utilizá-los de modo pedagógico. A primeira destaca que a dificuldade decorre da "falta de formação de profissionais", observando que essa limitação não atinge apenas professores mais antigos, mas também docentes mais novos que "não têm conhecimento das tecnologias": "[...] falta de formação de profissionais, igual você falou, mas tem muitos novos também que não tem conhecimento das tecnologias" (Grupo focal docente – GF2). A outra professora reforça essa percepção ao afirmar que os professores provavelmente não conseguiriam trabalhar com ferramentas avançadas de *feedback* sem uma "capacitação" específica sobre seu funcionamento: "Acho que também não. Acho que também não [conseguiriam trabalhar com as ferramentas]. Precisaria de uma capacitação. Alguma coisa pra... 'Ah, tal jogo funciona desse jeito...'" (Grupo focal docente – GF2).

Nesse sentido, os depoimentos apontam para a formação continuada como condição central para que professores de música possam integrar tecnologias digitais de maneira efetiva em suas práticas. Mais do que conhecer superficialmente os recursos, torna-se necessário desenvolver competências técnicas e didáticas que permitam compreender, testar e aplicar ferramentas tecnológicas em situações concretas de ensino,

6.3.3 Barreira 2: As Práticas Limitadas

Os grupos focais indicam que as experiências com o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem nos conservatórios são significativamente limitadas. Os depoimentos não indicam uma completa ausência de recursos tecnológicos, mas a superficialidade de sua incorporação pedagógica: a tecnologia está presente, porém quase sempre subordinada à lógica tradicional de transmissão de conteúdo. Neste sentido, acaba funcionando mais como substituta de suportes analógicos do que como ferramenta de mediação que auxilia na construção de formas inovadoras e interativa para formar musicalmente os estudantes.

Esse quadro torna-se evidente, em primeiro lugar, no caráter predominantemente reprodutivo do uso tecnológico, restrito à circulação de materiais e à exposição de conteúdos. Uma professora reconhece que esses recursos "dá uma facilitada", sobretudo no envio de partituras e materiais, ao afirmar: "Acho que dá uma facilitada, porque por exemplo [...] 'Ah, você tem aí o xerox?' Eu sou do livro, eu sou do xerox, eu gosto de ter a cópia aqui da partitura. Mas eu falei assim: 'Ah não, eu vou te mandar'. E aí você manda" (Grupo focal docente – GF1). No entanto, a própria docente relativiza o alcance pedagógico desse uso ao acrescentar: "Mas assim, [...] de exemplificar orquestras, de mostrar coisas diferentes [...] Então assim, acrescenta, mas assim, nem tanto, assim, um pouco" (Grupo focal docente – GF1). A fala evidencia que a reflexão sobre a presença do recurso digital traz a ideia de que a experiência educativa não altera substancialmente a dinâmica da aula, apenas atualiza o meio pelo qual o mesmo conteúdo é disponibilizado.

Na mesma direção, outra professora confirma que o uso da tecnologia permanece centrado no acesso ao material e na apresentação visual do conteúdo, sem ruptura metodológica mais profunda: "'Tecnologias para facilitar o contato com material musical'. Eu acho que é o que mais se usa mesmo. Usa-se para poder ter essa visão, essa visualização, ter acesso a esse material. 'Apresentar o conteúdo de forma variada', também pode considerar que é isso que se faz mesmo" (Grupo focal docente – GF2). A tecnologia, nesse caso, amplia a visualização, mas não reconfigura o processo de aprendizagem. Nas palavras de outra docente, que aprofunda esse diagnóstico ao classificar esse modelo como o nível mais básico da apropriação tecnológica: "[...] nessa questão de ter a tecnologia só assim para exposição do conteúdo, que é a parte mais fácil, né? 'Ah, só ter lá a televisão, o datashow, um som de qualidade' [...] E isso é o mais fácil. Eu acho que seria o mais fácil assim, das utilizações da tecnologia, o mais básico" (Grupo focal docente – GF3). Assim, esta análise mostra que a tecnologia, longe de transformar a prática pedagógica, parece atuar majoritariamente como substituta do papel, do quadro e do giz.

A partir disso, tem-se um segundo diagnóstico, em que foram identificadas a ausência de tecnologias interativas, criativas e de *feedback*, justamente aquelas que poderiam ampliar a participação do aluno e oferecer percursos mais personalizados de aprendizagem. Ao refletir sobre possibilidades não realizadas, um dos docentes menciona a carência de ferramentas capazes de tornar a formação musical mais dinâmica e responsiva: "Imagine isso, exatamente, um jogo diferente pra eles treinarem, sei lá, leitura de nota, né?" (Grupo focal docente – GF3). A fala aponta para uma lacuna importante: embora existam tecnologias capazes

de favorecer a prática, o engajamento e o reforço de conteúdos específicos, elas não são incorporadas ao cotidiano do CEM.

A mesma docente também destaca a ausência de recursos de acompanhamento mais refinado do desenvolvimento discente, ao afirmar:

> A questão do *feedback* eu acho que é muito importante. Podia ter sim uma ferramenta que mostrasse em gráficos, não sei, alguma coisa assim [...] alguma coisa que desse para cada aluno, ao invés só do boletim com nota [...], Mas realmente a gente não tem. Então a gente não tem acesso a esse tipo de tecnologia pra nos "ferramentar" com isso" (Grupo focal docente – GF3).

O depoimento evidencia que o problema pode ser entendido não apenas como ausência de infraestrutura, mas como falta de uma cultura pedagógica voltada ao uso da tecnologia como suporte à análise do progresso, à devolutiva formativa e ao acompanhamento individualizado do processo de aprendizagem. Desse modo, a limitação observada vai além do pouco uso, mas também do fato de que o uso existente permanece no estágio mais elementar, sem alcançar dimensões interativas e criativas.

Essa dificuldade de avançar para usos pedagogicamente mais densos se articula à estagnação curricular e à fragilidade das poucas iniciativas de inovação. Mesmo em componentes curriculares que, em princípio, deveriam operar como espaço privilegiado para a experimentação tecnológica, a experiência do aluno permanece reduzida a conteúdos mínimos e pouco conectados às demandas contemporâneas da formação musical. Uma professora explicita essa limitação ao relatar: "A matéria era trabalhar só o *MuseScore* [...] Então eu falei assim: 'Pô, vou ficar ensinando eles aqui a usar atalho de *MuseScore*?'" (Grupo focal docente – GF2). Sua fala sugere que o diagnóstico é o de que o ensino de tecnologia, em vez de fomentar o pensamento criativo em processos de ensino-aprendizagem, a exploração sonora ou múltiplas linguagens digitais, acaba se tornando um treinamento basicamente técnico, restrito ao *software* de editoração de partituras e à sua capacidade mais elementar.

Mais significativa ainda é a constatação de que, quando houve tentativa de ampliação da proposta, ela não encontrou sustentação institucional. A professora relata: "E as tecnologias digitais, eu acho que no conservatório [cidade do conservatório] [...] não existem, praticamente. Porque o novo professor voltou com a ementa, tá dando as aulas de antes. E tá tudo bem, se tá lá, ele vai dar aquilo" (Grupo focal docente – GF2). O trecho reafirma que a inovação aparece como esforço individual e episódico, e não como diretriz consolidada na cultura curricular da instituição. A fala de uma discente complementa esse cenário ao mostrar que a defasagem não se restringe à sala de aula, mas alcança competências práticas fundamentais para a vida musical contemporânea: "Mas tem uma defasagem na questão de

conhecimento em mesa de som, é mais em coisas de *show* mesmo. E quando tem recital, todo mundo fica meio perdido, porque são poucos os professores que têm esse conhecimento" (Grupo focal discente – GF4). O conservatório, portanto, não apenas limita o uso pedagógico da tecnologia, mas também deixa lacunas em conhecimentos técnicos concretos que seriam relevantes para a atuação artística do aluno.

Diante dessas evidências de estagnação institucional identificadas, o estudante acaba sendo empurrado para a condição de buscador solitário de soluções tecnológicas. Neste sentido, como a experiência em sala não explora de forma consistente os recursos disponíveis, os alunos percebem que parte do potencial pedagógico do tempo de aula está sendo desperdiçado e passam a imaginar formas mais eficientes de organização do ensino. Um dos estudantes participantes, por exemplo, aponta que ferramentas simples já poderiam otimizar o trabalho docente e liberar o encontro presencial para atividades mais significativas:

> Então, tem alguns aplicativos, até mesmo a plataforma do Google, tem aquele *Classroom*, né? [...] você pode passar uma partitura de um método pra você, por exemplo, só chegar na aula e 'ah, vamos ver se você conseguiu desenvolver esse exercício ou não' [...] Então, isso adianta a aula e tipo assim, você perderia menos tempo de aula nisso (Grupo focal discente – GF4).

O depoimento é revelador porque mostra que os próprios estudantes reconhecem possibilidades pedagógicas subutilizadas pela instituição. Ou seja, isso indica que em algum momento, a escuta dos estudantes sobre questões relacionadas a tecnologias no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem seria produtiva.

Um dos estudantes leva essa constatação a um plano ainda mais concreto, ao narrar o processo de descobrir sozinho ferramentas digitais que o ajudaram em suas dificuldades de leitura musical: "Mas sozinho, cara, se tivesse algum aplicativo ou alguma coisa que favorecesse em termos de tecnologia pra que acelerasse ou motivasse ou facilitasse a leitura, como eu depois descobri alguns muito interessantes..." (Grupo focal discente – GF4). Em seguida, ele demarca claramente a origem extrainstitucional dessa aprendizagem: "Foi pesquisando, conversando com um, conversando com outro que hoje eu utilizo bastante. E me auxiliam demais. Mas não foi no conservatório. Foi fora do conservatório que eu consegui descobrir esses aplicativos" (Grupo focal discente – GF4). A fala sintetiza a ideia de que, quando a instituição não assume a mediação tecnológica como parte legítima e estratégica do ensino, acaba transferindo ao aluno a responsabilidade de buscar, selecionar e testar, por conta própria, recursos que poderiam estar integrados ao percurso formativo.

Em conjunto, os depoimentos indicam que a limitação das experiências tecnológicas nos CEM não se explica pela ausência total de aparatos, mas pela forma restrita,

instrumental e pouco inventiva com que esses recursos são mobilizados. Predomina um uso reprodutivo, centrado na exposição de conteúdos e na substituição de suportes analógicos; faltam ferramentas interativas e sistemas de *feedback*; as iniciativas curriculares inovadoras mostram-se frágeis e descontínuas; e, como consequência, os alunos acabam procurando fora da instituição as soluções que o conservatório não lhes oferece. O problema, portanto, não é simplesmente tecnológico, mas pedagógico e institucional: a tecnologia está presente, mas seu potencial formativo permanece amplamente inexplorado.

6.3.4 Barreira 3: Resistência Filosófica (Medo)

A interpretação de que há problemas geracionais significativos no processo de ensino-aprendizagem nos conservatórios torna-se mais consistente quando a resistência às tecnologias é examinada para além da dimensão instrumental. Não se trata apenas de insuficiência de domínio técnico ou de precariedade material, mas de uma postura de recusa baseada em disposições filosóficas, afetivas e profissionais que associam a mediação tecnológica à degradação da experiência artística e formativa. Nessa perspectiva, a defasagem tecnológica observada entre docentes da chamada "velha guarda" se sustenta em uma racionalidade defensiva, segundo a qual o uso de recursos digitais enfraqueceria a percepção musical, reduziria o esforço cognitivo e corporal exigido do estudante e colocaria em risco a autenticidade da arte.

Um primeiro núcleo dessa resistência manifesta-se no temor de que a tecnologia produza um "atrofiamento" das habilidades humanas envolvidas na aprendizagem musical. Nas falas docentes, recursos como videoaulas, afinadores digitais e interfaces de apoio à execução aparecem não como instrumentos de ampliação pedagógica, mas como atalhos que comprometeriam a formação da escuta, da percepção harmônica e da autonomia interpretativa. Um professor, por exemplo, afirma que:

> Hoje você abre o YouTube, você quer tocar tal música, você pega uma videoaula, você pega mesmo o próprio compositor, você diminui a rotação ali pra você ver cada movimento. E você vai perdendo um pouco da sua percepção, sabe? Percepção harmônica. Hoje o pessoal afina o instrumento com o afinador. Antigamente você tirava pela nota Lá (Grupo focal docente – GF1).

A fala sugere a compreensão de que a aprendizagem mediada digitalmente comprometeria processos considerados constitutivos da formação musical tradicional, em especial aqueles vinculados ao treino da escuta e à internalização sensível de referências sonoras. Essa crítica se relaciona com a de outro professor, que associa o uso intensivo das

tecnologias a um processo de empobrecimento físico que se relaciona com o desenvolvimento artístico do estudante: “Eu tenho até medo de um aluno infartar fazendo uma corrida do saco, porque o negócio dele é mexer num celular com a tecnologia. Então até onde essa tecnologia tá sendo contributiva ou atrofiando, artisticamente esse aluno” (Grupo focal docente – GF1).

Em outro momento, o mesmo docente projeta esse temor sobre os próprios instrumentos musicais tecnologicamente mediados: “Os teclados são tão tecnológicos que daqui a pouco ele mesmo vai se ligar, se tocar e vai voltar sozinho e a pessoa no máximo vai aplaudir porque ela não foi um participante da coisa” (Grupo focal docente – GF1). Mais do que uma crítica pontual a determinados dispositivos, tais enunciados expressam uma concepção segundo a qual a tecnologia deslocaria o sujeito do centro da ação artística, convertendo-o de agente criador em observador passivo. A resistência, nesse caso, está fundada em uma defesa da corporeidade na expressão artística, da escuta treinada e da participação direta como critérios de legitimidade formativa.

A partir desta perspectiva destaca-se a preocupação e o receio de que as tecnologias contemporâneas, em especial a Inteligência Artificial, destruam as fronteiras entre criação artística humana e os processos de automação e simulação. Se, anteriormente o temor recaía sobre a perda da percepção e do esforço, aqui a preocupação se desloca para a perda da autoria, da verdade e da autenticidade da obra musical. O professor verbaliza essa inquietação ao afirmar que “[...] hoje estão até preocupantes com essas inteligências tantas que existem aí, onde você já tem uma manipulação, inclusive do que é verdade, e você já não sabe mais nada” (Grupo focal docente – GF1). A formulação situa a tecnologia como uma ameaça epistemológica, capaz de confundir a obra artística real e a artificial.

No mesmo sentido, um professor associa o uso da Inteligência Artificial à possível obsolescência de profissionais da cadeia produtiva musical: “Ele escreveu a letra e pediu pra através dessa inteligência artificial [...] E você tá tirando várias pessoas da cena. Às vezes é um, é um profissional de estúdio, é uma pessoa que é um proprietário de estúdio, e às vezes tem hora que você precisa de um contrabaixista [...]” (Grupo focal docente – GF1). Nesse caso, o medo alcança o campo do trabalho e da função social do músico. A tecnologia passa a ser percebida como força substitutiva, e não complementar, o que contribui para reforçar posições defensivas. Ainda que situada em outra faixa geracional, outra professora reproduz preocupação semelhante ao afirmar: “O meu medo é o recurso tecnológico futuramente estar, tipo assim, tá tão inserido dentro do contexto musical da gente não saber se foi só o computador que fez ou se alguém mesmo que gravou, sabe, uma peça X” (Grupo focal docente – GF2). Seu depoimento indica que o receio da descaracterização da autoria não está restrito à geração mais antiga, mas

circula institucionalmente como ansiedade difusa diante de um cenário em que a tecnologia poderia ameaçar a presença humana na obra.

Esse conjunto de receios favorece a consolidação da defesa do tradicionalismo pedagógico como parâmetro normativo de legitimidade e, por consequência, a não incorporação crítica de processos metodológicos mediados por tecnologia. Quando o passado institucional é mobilizado como prova de qualidade formativa, as inovações podem ser interpretadas como dispensáveis, secundárias ou mesmo danosas. Essa lógica aparece na fala seguinte: "[...] se a gente for observar a trajetória dos conservatórios, a tecnologia não teve presente [...] até hoje ninguém deixou de tocar porque não existia" (Grupo focal docente – GF2). A afirmação sustenta a ideia de que a ausência histórica de determinados recursos se constitui como elemento de defesa da tradição e de atribuição de um lugar secundário para a tecnologia.

A mesma docente reforça esse raciocínio ao questionar a finalidade do uso das tecnologias na formação musical:

> Até que ponto realmente [...] ela não vai ser apenas pra inserir o menino pra aprender a mexer no computador e, ao invés de tá sendo usada pra prática musical? Porque se a gente for levar em consideração, a gente consegue fazer processo de composição, improvisação, sem utilizar os recursos" (Grupo focal docente – GF2).

O que se observa, nesse tipo de formulação, é a manutenção de uma dicotomia entre tecnologia e musicalidade, como se o recurso digital fosse necessariamente externo à experiência musical legítima. Em vez de ser concebida como mediação possível do processo criativo, interpretativo e pedagógico, a tecnologia aparece como possível elemento de distração ou desvio.

Entretanto, o tradicionalismo se organiza e se sustenta em disposições emocionais marcadas pela insegurança diante do novo. Nesse sentido, a fala de uma professora sintetiza esse aspecto ao afirmar: "A gente passa por esses processos de timidez. Né? O medo de errar, o medo de usar, o medo de enfrentamento disso" (Grupo focal docente – GF2). Essa fala é particularmente significativa por explicitar que a resistência docente não deve ser compreendida exclusivamente em termos de adesão consciente a um modelo pedagógico, mas pode ser compreendida também como um mecanismo de autopreservação diante da possibilidade de exposição, inadequação e perda de competência percebida.

Os efeitos dessa racionalidade tradicionalista tornam-se mais evidentes quando observados do ponto de vista discente. As falas dos estudantes indicam que a resistência geracional se traduz em práticas concretas de vigilância, censura e deslegitimação de formas contemporâneas de aprender música. Um dos estudantes, por exemplo, relata: "A questão de

música de ouvido, os professores da velha guarda aqui não aceitam isso. Principalmente dependendo da área do instrumento. Se for piano, é quase pecado você tirar música de ouvido aqui" (Grupo focal discente – GF4). A escolha da expressão "quase pecado" é altamente elucidativa, pois revela o grau de normatividade moral que recobre certos modos de aprendizagem no ambiente conservatorial. Neste caso, pode-se perceber que não é apenas uma preferência didática, mas também a concepção de uma hierarquização rígida entre práticas consideradas legítimas e ilegítimas.

Outro estudante aprofunda essa percepção ao afirmar: "Tem aquele pessoal da velha guarda, né, que é mais tradicional, justamente. Eles gostam do jeito [...] que eles já tão acostumados há muito tempo" (Grupo focal discente – GF4). Em seguida, retomando falas já discutidas, explicita como essa adesão ao hábito pedagógico se converte em controle disciplinar: "E tem muitos professores que batem nisso, sabe? Pegam nisso, não deixam mesmo. Se o aluno tiver mexendo no celular, chama a atenção, pede pra não utilizar e se insistir pede até pra sair da sala" (Grupo focal discente – GF4). Nesse ponto, a resistência assume contornos institucionais e coercitivos, produzindo barreiras concretas ao uso de ferramentas digitais, mesmo quando estas poderiam integrar estratégias legítimas de estudo, escuta, consulta ou apoio à aprendizagem.

A partir desses elementos, pode-se dizer que a defasagem tecnológica nos CEM se constitui como uma posição cultural e pedagógica mais ampla, sustentada por medos relativos ao atrofiamento da percepção, à substituição do humano pela máquina, à perda da autenticidade artística e à desestabilização de modelos tradicionais de autoridade docente. O problema geracional, portanto, reside no intervalo entre diferentes repertórios tecnológicos, mas também no fato de que esse intervalo é convertido em mecanismo de exclusão simbólica e disciplinamento pedagógico. Como resultado, produz-se um ambiente em que práticas contemporâneas de aprendizagem musical são frequentemente tratadas com suspeita, e no qual a inovação tecnológica, em vez de ser problematizada criticamente e integrada de modo reflexivo, é recusada como ameaça à própria identidade do conservatório.

6.6 Síntese

Para finalizar o capítulo, apresenta-se a seguir um quadro de síntese dos dados analisados, organizado por eixo, evidências quantitativas e qualitativas e a respectiva inferência interpretativa.

De modo geral, os dados analisados a respeito das tecnologias no CEM demonstram um cenário marcado por leve positividade, porém com forte dispersão entre grupos e instituições, o que aponta para práticas ainda limitadas e pouco homogêneas. As análises mostram que variáveis estruturais (infraestrutura, disponibilidade de recursos e apoio institucional), geracionais (tanto de estudantes quanto de docentes), renda e formação atuam de forma combinada para explicar diferenças significativas. Assim, alguns conservatórios caminham para uma transição tecnológica mais rápida, fruto de atitudes individuais de professores, enquanto outros permanecem em patamar elementar, reforçando desigualdades de acesso, oportunidades e expectativas sobre o lugar da tecnologia na formação musical.

Ao mesmo tempo, compreende-se que os docentes tendem a avaliar de forma mais positiva o uso de tecnologias, ao passo que estudantes (sobretudo jovens adultos e aqueles com maior capital educacional) assumem geralmente uma posição mais crítica, especialmente em itens como o *feedback*, acompanhamento, apoio a dificuldades e planejamento com tecnologias. Nesse contexto, a maior titulação docente funciona como lente crítica, mas podem não garantir inovação se não vier acompanhada de formação continuada e condições materiais. Além disso, somam-se práticas pedagógicas predominantemente reprodutivas e uma resistência filosófica que, ao opor tecnologia e musicalidade, podem limitar a apropriação crítica e criativa das tecnologias, tensionando a possibilidade de uma integração coerente com os princípios do DUA e com a cultura digital contemporânea.

Tabela 41 – Síntese dos Dados Qualitativos e Quantitativos: Dimensão TDFM

Eixo	**Evidências empíricas**	**Síntese interpretativa**
1) Avaliação global TDFM	Nesta dimensão, médias em torno de 3 (leve positividade), moda predominante em 5, mas desvios-padrão > 1 na maior parte dos itens, indicando forte dispersão. O escore unificado TDFM apresenta média 3,21 para estudantes e 3,56 para professores, com diferenças significativas entre instituições, escolaridade, idade e renda. A parte qualitativa confirma práticas limitadas, diferenças entre as instituições e o recorte geracional como fatores importantes.	A TDFM revela uma percepção globalmente apenas moderada do uso de tecnologias, com grande heterogeneidade entre grupos e contextos, configurando um cenário de práticas limitadas. Dados quantitativos e qualitativos confirmam essa avaliação global da dimensão.
2) Aspectos estruturais e diferenças institucionais	Os Testes de Kruskal-Wallis indicam fortes diferenças de TDFM (escore unificado) e outros itens entre os CEM. Nos grupos focais, professores relatam ter de levar *notebook*, cabos, caixas de som e até pagar estúdio do próprio bolso, o que mostra precariedade estrutural e dependência de recursos pessoais.	A infraestrutura tecnológica e as condições institucionais são decisivas: alguns CEM caminham para uma transição tecnológica mais robusta, enquanto outros permanecem em patamar rudimentar, produzindo desigualdades marcantes de acesso e oportunidades entre os estudantes.
3) Diferenças entre a	Em praticamente todos os itens (TDFM, L13, L26, L29, L33, L34, L35), as médias	Professores tendem a perceber mais uso e impacto positivo da tecnologia do que os

percepção docente e discente	docentes são superiores às discentes, e os testes indicam diferença significativa entre grupos (professor x estudante). Em itens críticos como L35 (*feedback*) e L33 (apoio a dificuldades), mais da metade dos estudantes atribui notas 1–2, enquanto professores concentram-se mais em avaliações intermediárias ou positivas.	estudantes, sugerindo um descompasso de expectativas: o que os docentes consideram avanço não é percebido com a mesma intensidade pelos discentes, especialmente naquilo que implicaria mudanças mais profundas, considerando a variabilidade da aprendizagem e o acompanhamento do processo.
4) Questões geracionais docente e discente	Entre estudantes, a faixa etária de 25–29 anos aparece repetidamente como a mais crítica em TDFM e em itens como L13, L24, L26, L29, L33, L34, L35, contrastando com adolescentes e jovens (12–24) e com grupos acima de 41 anos, mais positivos. Nos grupos focais docentes, professores de gerações mais antigas relatam "timidez", medo de errar, sensação de defasagem e resistência às aulas *online.*	O conflito geracional atravessa a dimensão TDFM: estudantes jovens adultos, com maior maturidade acadêmica, combinam cultura digital com postura mais exigente, enquanto parte dos docentes da "velha guarda" vivencia insegurança e evita a mediação tecnológica. Isso amplia o hiato entre as expectativas dos discentes e a capacidade institucional de oferecer percursos coerentes com a cultura digital contemporânea.
5) Tecnologia e a relação idade e renda dos estudantes	Estatisticamente, estudantes de menor renda (até 1–2 salários-mínimos) tendem a avaliar TDFM e itens como L13, L24, L29, L33, L26 de forma mais positiva do que aqueles situados em faixas de 2–4 salários-mínimos ou superiores. A combinação entre juventude (12–24 anos) e baixa renda associa-se a escores acima da média, enquanto grupos de 25–40 anos e renda mais alta são mais críticos.	A relação idade–renda mostra que a tecnologia assume papel compensatório para estudantes jovens de baixa renda, que percebem mesmo recursos mínimos como ganhos de acesso e mobilidade social. Já estudantes mais velhos e com maior capital econômico e educacional avaliam de modo mais exigente e crítico, o que reforça a necessidade de políticas que reconheçam o papel social da tecnologia na redução de desigualdades.
6) Formação como lente crítica dos professores	Entre docentes, a variável "formação acadêmica" associa-se de forma significativa à TDFM e a itens como L13, L26 e L33, com professores com graduação e, sobretudo, mestrado apresentando médias mais baixas (mais críticas) do que aqueles com curso técnico. O texto dialoga com pesquisas que mostram que a efetiva integração pedagógica de TDIC depende de percursos formativos sistemáticos, e que a graduação, isoladamente, não tem sido suficiente para preparar a docência para uso crítico e curricularmente integrado da tecnologia.	A maior titulação funciona como lente crítica: quanto mais formação acadêmica, maior a capacidade de identificar lacunas entre o potencial pedagógico das tecnologias e o modo como elas são, de fato, empregadas nos CEM. Sem formação continuada consistente, essa criticidade não se converte automaticamente em inovação, podendo reforçar a percepção de inadequação entre ideais e práticas.
7) Práticas limitadas com tecnologia	Itens como L26 (disponibilização de recursos), L33 (apoio a dificuldades), L34 (planejamento e monitoramento) e L35 (*feedback*) apresentam médias em torno ou abaixo de 3, com alta proporção de respostas negativas, indicando limitações importantes exatamente nos usos mais pedagógicos e inclusivos das tecnologias. Nos grupos focais, docentes descrevem um uso "básico" da tecnologia, centrado em TV/datashow para exposição de conteúdo e envio de materiais por WhatsApp, com poucas experiências de jogos, *softwares* de treino, sistemas de *feedback* ou plataformas de acompanhamento. Além disso, estudantes relatam ter buscado por conta própria	Predomina um modelo de integração tecnológica reprodutivo e inicial, em que a tecnologia substitui o papel e o quadro, mas raramente reconfigura a lógica das aulas, das avaliações e do apoio à diversidade discente. A ausência de tecnologias interativas e de *feedback*, aliada à descontinuidade de projetos inovadores, desloca para alunos e alguns professores o esforço de criar ecossistemas de aprendizagem mais ricos, sem respaldo sistêmico da instituição.

	aplicativos de leitura musical e outras ferramentas “fora do conservatório”.	
8) Resistência filosófica	Falas docentes expressam temor de que videoaulas, afinadores e IA atrofiem a percepção harmônica, o esforço corporal e a autoria, chegando a afirmar que “hoje você pega tudo pronto” e que “antes ninguém deixou de tocar porque não existia tecnologia”. Do ponto de vista discente, professores da “velha guarda” são associados a práticas de controle (proibição rígida de celulares, censura da música “de ouvido”), reforçando a imagem de que muitas vezes a tecnologia pode ser compreendida como ameaça à tradição, e não como uma mediação legítima.	Para além da falta de domínio técnico, existe uma resistência filosófica que opõe tecnologia e musicalidade, ancorada em medos de perda de autenticidade, autoria e centralidade do corpo do músico. Essa postura converte a defasagem tecnológica em posição cultural e pedagógica, que legitima práticas disciplinares e bloqueia a apropriação crítica e criativa das tecnologias na formação musical.

Fonte: Elaboração do Autor

7 A ENCRUZILHADA: RELAÇÃO ENTRE FMI E TDFM

Neste capítulo, são discutidas as interações entre a dimensão FMI e TDFM a partir dos dados apresentados e discutidos durante a investigação. Primeiramente, aborda-se as sugestões dos estudantes e professores expressas nos grupos focais. Em seguida, parte-se para a relação entre as referidas dimensões a partir dos dados quantitativos e qualitativos. Por fim, apresentam-se e discutem-se os três modelos de interação entre as dimensões.

7.1 Sugestões de professores e Alunos para Dimensão FMI

As falas de estudantes e professores convergem para a ideia de que uma formação musical inclusiva nos CEM depende de uma reconfiguração estrutural, curricular e relacional das instituições. Eles propõem um projeto de escola baseado em elementos como: suporte especializado, a flexibilização da formação, o protagonismo discente e a valorização docente. Estes elementos se articulam como dimensões importantes de um mesmo processo que visa um atendimento orientado para uma formação que contemple todos os estudantes.

A discussão sobre apoio estrutural e psicológico mostra que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de instrumento. A ponderação comum entre professores do CEM diz respeito ao profissional de apoio para atendimento aos estudantes com deficiência. Um dos professores afirma a necessidade de um profissional de apoio semelhante ao da escola regular: “[...] o profissional que existe na escola regular, que é um professor de apoio, né? Onde você vai, não em detrimento de todo continuísmo do conteúdo, você parar e dar atenção à específica problemática que exista num aluno [...]”(Grupo focal docente – GF1). Essa fala explicita que a atenção às singularidades dos estudantes atípicos requer tempo e mediações específicas, que extrapolam a atuação solitária do docente.

Ao defender um olhar interdisciplinar, outra docente diz: “Apoio psicológico, apoio social, né? A questão do professor de apoio é muito importante, acho que tanto para os alunos quanto para os professores dentro da escola também” (Grupo focal docente – GF3). As necessidades apontadas indicam necessidades estruturais que vão além da própria capacidade docente. A formação continuada, portanto, se torna essencial para qualificação do quadro atual de profissionais do CEM: “[...] preparar melhor professores pra atender, inclusive essa inclusão que eu falo é mais as pessoas que realmente requerem necessidade especial” (Grupo focal discente – GF1). Este diagnóstico já foi discutido em outras pesquisas (Pereira, 2016; Santos; Carvalho; Lobato, 2020; Silva, 2015).

Em conjunto, essas falas apontam para uma necessidade de um modelo de trabalho em equipe que envolva docentes e profissionais especializados, a fim de construir propostas para os desafios relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas.

Além disso, apresentam-se elementos que apontam para a necessidade de flexibilização do currículo, o que se coaduna com a personalização do ensino. Isso foi apontado por um dos estudantes, que propôs que, logo na entrada, seja construído um diagnóstico que oriente escolhas pedagógicas:

> Quando eu entrei no primeiro ano [...] se pudesse fazer um perfil do aluno, seria muito interessante para que, esse perfil fosse observado em algum momento pelo professor para dar o repertório que fosse favorecê-lo, para tá adequado ao seu estilo de vida e de conhecimento musical (Grupo focal discente – GF4).

Essa proposição dialoga com outras falas e com elementos já discutidos anteriormente, especialmente no que se refere à permanência de modelos de ensino e de organização curricular marcados pela rigidez, pela linearidade e pela baixa abertura às perspectivas, aos interesses e às trajetórias concretas dos estudantes. Em contextos de formação musical, essa rigidez costuma se expressar na definição de percursos considerados legítimos, na valorização de repertórios específicos, na hierarquização de determinadas competências e na expectativa de que todos os sujeitos aprendam no mesmo ritmo, pelos mesmos meios e segundo referências tradicionalmente organizadas. Compreende-se que este olhar discente dialoga com o conceito de *habitus conservatorial*, que além de estabelecer rotas rígidas de aprendizagem, não contempla o sujeito que se apresenta para o aprendizado de música, não compreende seus desejos, suas necessidades e sobretudo sua construção pessoal na área da música.

Nesse sentido, é importante destacar que a padronização do percurso musical não opera apenas como um dispositivo ideológico de seleção cultural, ao estabelecer quais práticas, saberes e repertórios são socialmente reconhecidos como válidos ou superiores. Ela também funciona, de maneira bastante concreta, como mecanismo de exclusão. Isso ocorre porque tais modelos tendem a favorecer estudantes que já dispõem de capital cultural prévio, familiaridade com os códigos valorizados institucionalmente, acesso a bens culturais e condições materiais mais favoráveis para sustentar sua formação. Em contrapartida, estudantes que não tiveram as mesmas oportunidades de socialização musical, embora demonstrem interesse, envolvimento e desejo de aprender, podem encontrar maiores barreiras para acompanhar esse itinerário homogeneizado.

Uma das professoras complementa essa perspectiva ao defender que “Um currículo que seja mais flexível e mais acessível, né? Flexível para atender as demandas de cada aluno,

de cada aluno que vem de uma região diferente" (Grupo focal docente – GF3). Essas falas convergem com propostas de formação musical que defendem currículos de música menos rígidos e mais conectados à diversidade de contextos, repertórios e trajetórias dos estudantes. Por isso, problematizar a rigidez curricular no ensino de música implica também questionar os pressupostos que sustentam a ideia de um único caminho legítimo para aprender música. Implica, portanto, reconhecer que a formação musical precisa acolher percursos diversos, tempos distintos de aprendizagem, múltiplas formas de relação com o fazer musical e diferentes repertórios de experiência. Mais do que flexibilizar conteúdos, trata-se de construir perspectivas pedagógicas capazes de enfrentar os mecanismos de exclusão inscritos nos currículos e de ampliar as possibilidades de participação, pertencimento e desenvolvimento dos estudantes. Tais perspectivas dialogam com concepções que defendem desnaturalizar o modelo tradicional de ensino de música e perceber que ele não é o único caminho possível para a formação musical (Pereira, 2020; Queiroz, 2020; Souza, 2019).

Tal perspectiva não depende apenas dos professores e da gestão da escola, depende também de elementos políticos que envolvem a alteração de dispositivos legais em vigor: "A gente precisa discutir a 718[19] entre nós, né? Porque quem cria não somos nós, músicos, professores, que atuam, que trabalham ali. Eu acho que já começa aí" (Grupo focal docente – GF1). Ou seja, a flexibilização curricular depende também de dar aos docentes a oportunidade de participarem ativamente da construção das normas que regulam o ensino nos CEM.

Na dimensão das práticas artísticas e avaliativas, os estudantes reivindicam mais protagonismo e criticam a centralidade do professor no palco. Um dos estudantes sintetiza esse desejo ao sugerir que "tornar mais apresentações dos discentes e não dos docentes" (Grupo focal discente – GF4), indicando que a visibilidade do aluno nas apresentações é parte constitutiva de uma escola inclusiva. No mesmo sentido, outra estudante apresenta um exemplo concreto de avaliação mais aberta: "O [nome do CEM], as provas são feitas como audições. As pessoas podem ir lá para assistir. E não é só o professor do instrumento que vai lá ser a banca" (Grupo focal discente – GF4).

Esse modelo de audição pública, com bancas abertas em formato de audições, pode contribuir para aproximar a avaliação da performance e da comunidade, reforçando concepções de formação em música que entendem a autonomia e o protagonismo discente como dimensões complementares a um ensino inclusivo. As apresentações dão sentido à prática, organizam o estudo e estimulam a definição de metas realistas, ao mesmo tempo em que favorecem

[19] Aqui, o docente se refere à Resolução Nº 718, de 18 de novembro de 2005, que "dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências".

habilidades transferíveis para outras áreas, como disciplina, cooperação e expressão pública (DeLuca; Bolden, 2014). Em contextos inclusivos e de aprendizagem em grupo, apresentações podem também contribuir para a socialização de crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos do desenvolvimento, promovendo interação, atenção conjunta e reconhecimento de suas capacidades (Silva; Abreu, 2022).

Ao mesmo tempo, a sugestão de um dos estudantes indica a necessidade de uma formação continuada para que percepções como essa sejam discutidas. Ele chama atenção para a forma como a distribuição de aulas interfere na qualidade da formação: "[...] se pudesse dar uma preferência para esses professores novos. Tem professor aqui que tem mestrado na parte de Canto e ela não consegue pegar aula porque o professor de Canto [...] é concursado e a preferência é dele " (Grupo focal discente – GF4). Aqui, a crítica evidencia que a formação oferecida pelas instituições passa pela gestão do trabalho docente, de modo que os alunos tenham acesso a professores com formação mais atualizada, e não apenas regulada por critérios de antiguidade como indicado.

Outras falas caminham no mesmo sentido, de que a formação continuada é necessária para a manutenção da qualidade de ensino: "para tornar esse ensino, né, mais inclusivo, eu acho que é a formação de professor" (Grupo focal docente – GF2). A mesma docente aponta um elemento essencial, o de que os professores não se sentem incluídos nos processos de definição da instituição. Ela destaca a necessidade de uma mudança cultural na gestão: "[...] primeiramente toda instituição tinha que fazer uma reunião, mas é uma reunião profunda, pra gente saber qual que é o nosso papel aqui. [...] a gente só vai incluir quando a gente se sentir incluído" (Grupo focal docente – GF2). Essa fala desloca a discussão da técnica para o campo do reconhecimento institucional, indicando que a inclusão só se concretiza quando o professor participa das decisões e das definições de projeto pedagógico. Em outras palavras, é fundamental superar a ideia de um professor apenas como alguém que executa ações determinadas pela administração ou por exigências legais. É necessário possibilitar a participação ativa daqueles que, diariamente, contribuem para a construção de uma formação musical inclusiva no dia a dia da instituição.

Aliado a isso, os professores indicam a própria dimensão material relacionada à profissão docente e suas condições de subsistência e a relação com a dedicação e o atendimento à diversidade. Um docente evidencia isso ao relacionar precarização docente e capacidade de atuação junto à comunidade: "Se a gente pudesse ficar valorizado com um piso salarial legal pra ficar só na escola, talvez... ou também interferisse no nosso jeito de trabalhar com a cidade, com toda a comunidade " (Grupo focal docente – GF3). Essa perspectiva está alinhada com os

dados apresentados na seção “Perfil docente” sobre as elevadas taxas de professores temporários, bem como com estudos acerca do trabalho docente em Minas Gerais, que indicam ser resultado da combinação de políticas gerenciais neoliberais, ampliação dos vínculos temporários, remunerações reduzidas, perda de direitos e condições materiais inadequadas de trabalho (Francklin, 2018; Maciel; Previtali, 2018; Melo; Cirilo; Pinto, 2016).

Ao serem lidas em conjunto, as falas permitem vislumbrar a possibilidade de um projeto de mudança estrutural nos conservatórios a partir dos elementos importantes para formação do professor de música e de atendimento ao estudante como: a criação de uma rede de apoio profissional, a construção de perfis de aluno para orientar percursos formativos, a flexibilização curricular, o aumento do protagonismo discente nas performances e a valorização material e simbólica do docente.

7.2 Sugestões de Professores e Alunos para Dimensão TDFM

As falas de estudantes e professores indicam que a tecnologia nos conservatórios de música de Minas Gerais precisa deixar de funcionar apenas como um “substituto do papel” e assumir um papel ativo na didática, servindo para otimizar o tempo de aula, enriquecer o *feedback* e ampliar as possibilidades de produção musical. As sugestões de diferentes atores convergem para um modelo de ensino híbrido, interativo e produtivo, que dialoga com discussões mais amplas sobre a integração de tecnologias digitais na educação musical inclusiva.

Vários estudantes apontam que a tecnologia pode potencializar a formação em música. Primeiramente, um estudante propõe que parte do conteúdo teórico seja organizado digitalmente: “[...] você pode passar uma partitura de um método, de um exercício ali no *Classroom*[20] pra você, por exemplo, só chegar na aula e 'ah, vamos ver se você conseguiu desenvolver esse exercício'” (Grupo focal discente – GF4). Essa sugestão expressa a ideia de um ensino híbrido, em que a plataforma digital antecipa a experiência de aprendizagem, e a aula presencial pode ser aproveitada para orientação mais individualizada. A mesma lógica aparece na proposta de outro estudante, que consiste em “[...] gravar essas aulas. Professor gravar aula, gravar o conteúdo e disponibilizar pra esses alunos pra eles. Poder[em] rever em casa” (Grupo focal discente – GF4). Um estudante reforça isso, ao afirmar: “Acho que seria

[20] Google Classroom, ou Google Sala de Aula, é uma plataforma on-line do Google voltada ao ensino e à aprendizagem, criada para ajudar professores a organizar turmas, distribuir atividades, acompanhar entregas e dar feedback aos alunos em um ambiente digital (https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR)

mais interessante poder liberar a gravação de aulas mesmo" (Grupo focal discente – GF4). Essas falas mostram que, para os alunos, o registro digital é um recurso pedagógico que amplia a acessibilidade ao conteúdo, reduz dificuldades e democratiza o tempo de aprendizagem.

Enquanto os alunos propõem a otimização do tempo e da comunicação, um professor desloca a discussão para a qualidade do *feedback* e para a experiência estética e lúdica da escola. Ele aponta a dificuldade de manter o estudante engajado apenas com um boletim "frio", e propõe "[...] uma ferramenta que mostrasse em gráficos [...] alguma coisa que desse para cada aluno, ao invés só do boletim com nota, mas viesse escrito: 'Olha, isso, esse ponto precisa melhorar'" (Grupo focal discente – GF4). Essa sugestão dialoga com pesquisas que mostram o potencial de interfaces visuais para tornar o acompanhamento de progresso mais claro e motivador, em especial em contextos de aprendizagem musical (Araújo; Junqueira; Barros David, 2023; Brewer; Ching, 2024; Frazier-Roberts; Peoples, 2019; Oliveira; Coelho, 2020). Ao mesmo tempo, os professores reforçam o uso de aplicativos para prática autônoma: "Questão de apps que trabalham, né? Com, com ditados, com questão de solfejo, pro aluno poder praticar fora da aula" (Grupo focal discente – GF4). Neste sentido, os aplicativos funcionariam como reforço das aulas presenciais, possibilitando novas oportunidades de aprendizado.

Ainda nessa perspectiva, os alunos reforçam a demanda por recursos digitais que façam a prática da leitura musical mais atraente: "[...] algum aplicativo [...] que favorecesse em termos de tecnologia pra que acelerasse ou motivasse ou facilitasse a leitura". Já uma professora associa explicitamente a tecnologia à lógica da "gamificação", ao mencionar que "[...] alguns aplicativos musicais que acho que podem ser incluídos e podem contribuir. Às vezes de leitura rítmica, ou tem aquele do tecladinho que cê vai, vai descendo as notinhas" (Grupo focal docente – GF1). Ao pensar as falas de alunos e professores, percebe-se que eles compõem um conjunto de sugestões que entendem a tecnologia como ferramenta de motivação, exercitação progressiva e *feedback*, reforçando a ideia de que aplicativos e *softwares* podem enriquecer o trabalho de leitura, ritmo e percepção musical e, como consequência, aperfeiçoar o aprendizado.

Para outro grupo de professores, a discussão sobre tecnologia vai além de seu uso como ferramenta de aprendizagem, passando para a produção musical ativa. Eles sugerem que os alunos utilizem a tecnologia para se gravarem e fazerem autocríticas, o que contribui para a compreensão do próprio desenvolvimento. Essa ideia também é ampliada para o contexto institucional: "[...] eu acho que a escola deveria ter um estúdio de gravação, sabe? Até pra poder estimular, permitir ao aluno essa vivência" (Grupo focal docente – GF1). O conceito de um estúdio de gravação na escola destaca que a produção musical não precisa se limitar apenas às

apresentações “ao vivo”, mas pode incluir etapas como gravação, mixagem, divulgação e apreciação, fortalecendo assim a identidade da instituição e expandindo a produção para fora dos seus limites físicos. Isso dialoga com a cultura musical dos estudantes e pode fortalecer a instituição.

No mesmo sentido, uma professora aprofunda essa perspectiva ao mencionar explicitamente o uso de aplicativos de edição musical: “O tanto que se você pode fazer [com o] uso disso [Audacity] na sua aula [...].O tanto que isso inova, o tanto que isso traz um interesse maior. [...] Primeira coisa. Usar ou não a tecnologia, eu preciso ter um objetivo” (Grupo focal docente – GF2). Essa fala traz dois pontos centrais: a inovação pedagógica que o *software* pode trazer e a necessidade de uso intencional, com objetivos claros.

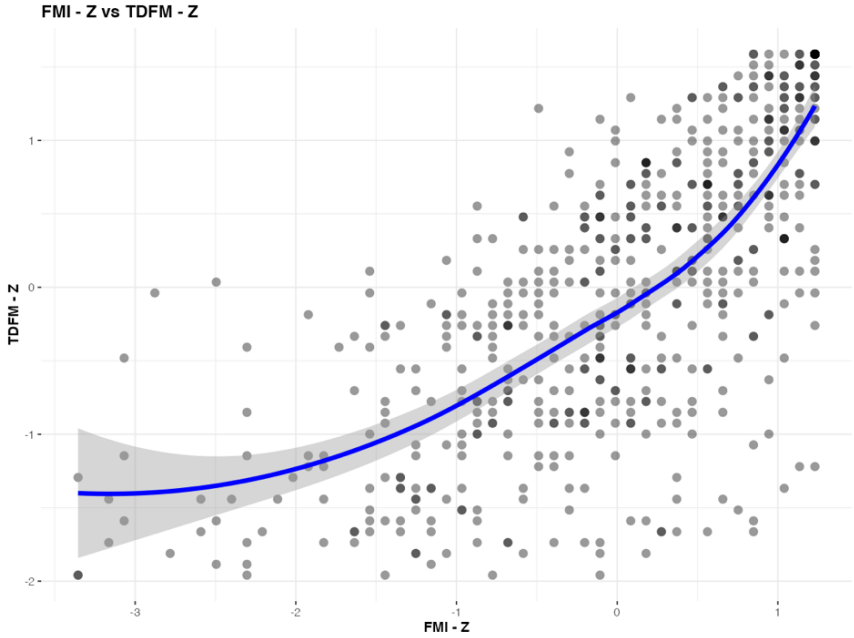
Essas vozes, ao mesmo tempo que apontam necessidades específicas que ainda não se concretizaram na prática, delineiam um modelo de conservatório contemporâneo: híbrido, apoiado por plataformas e registros digitais, interativo por meio de aplicativos e *feedback* visual e produtivo por meio de estúdio e gravação.

7.3 A Relação FMI – TDFM

Passa-se agora a discutir a relação entre as dimensões FMI e TDFM a partir dos dados analisados. Até agora, os dados foram compreendidos a partir destas duas dimensões de forma separada, no entanto, é preciso examinar como elas podem interagir e em que medida essa interação é sustentada ou não pelos dados coletados.

Iniciando pelos dados quantitativos, para a análise de associação entre as dimensões analisadas (em z-scores), optou-se pela correlação de Spearman (ρ). Essa escolha se justifica porque os escores derivam de itens de escala Likert (dados ordinais), e o coeficiente de Spearman se baseia em postos, sendo mais adequado a distribuições não paramétricas, relações monotônicas e *outliers*, como neste caso. Na amostra de estudantes, obteve-se $\rho = 0{,}740$ ($p < 0{,}001$), conforme Gráfico 26, abaixo.

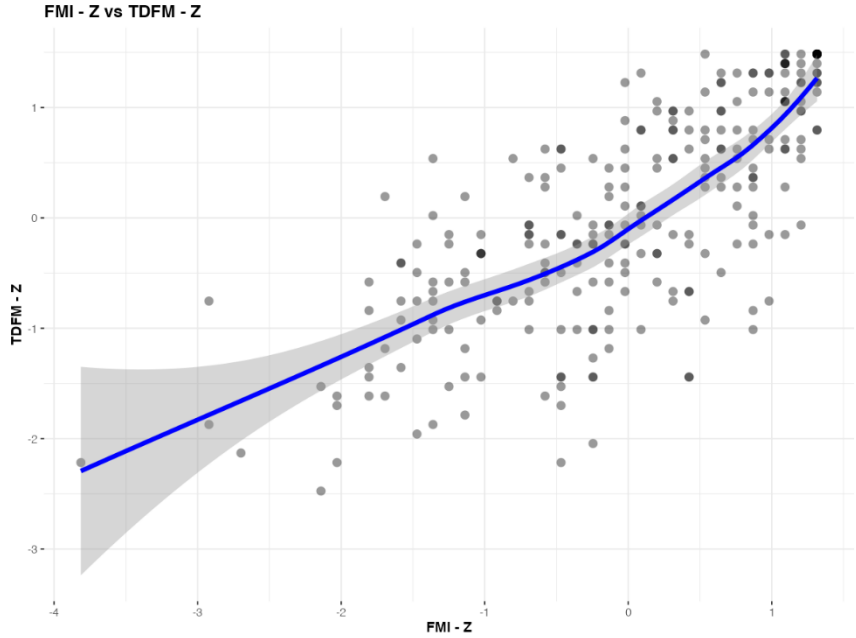
Gráfico 26 – Relação FMI e TDFM em Z-scores – Amostra dos estudantes



Fonte: Elaboração do Autor

Na amostra de professores, o valor foi $\rho = 0{,}767$ ($p < 0{,}001$) conforme Gráfico 27, abaixo. Ambos os coeficientes indicam uma correlação forte e positiva entre as dimensões ($\rho > 0{,}7$), sugerindo que, à medida que os escores de uma variável aumentam, os da outra também tendem a aumentar monotonicamente. Percebe-se, portanto, em ambos os gráficos uma associação que tende a ser linear. Ou seja, quando uma dimensão cresce, a outra acompanha na mesma direção. Importante ressaltar que a correlação não implica causalidade; ela apenas descreve associação, sem indicar direção causal (ex.: FMI não “causa” TDFM, nem vice-versa).

Gráfico 27 – Relação FMI e TDFM em Z-scores – Amostra dos professores



Fonte: Elaboração do Autor

Dado o forte relacionamento entre as duas dimensões, expresso pela análise de correlação (ρ de Spearman = 0,740 a 0,767), procedeu-se à triangulação com os dados qualitativos para confirmar a convergência. Contudo, mesmo com condução intencional da conversa nos grupos focais para destacar essa interligação, raras foram as menções diretas por parte de professores e estudantes. A análise de conteúdo indicou que somente 4,7% das categorias abordam essa relação, geralmente de modo periférico.

A afirmação mais contundente veio de uma professora que, inclusive, mencionou o DUA sem que houvesse um direcionamento neste sentido. A tecnologia é interpretada como um recurso fundamental para garantir equidade de acesso a alunos com deficiências físicas, auditivas ou neurodivergências:

> [...] dentro do contexto do ensino da educação especial, a gente tem o Desenho Universal da Aprendizagem, que trabalha com essas questões mesmo. Que é [...] você dá ferramentas, outros tipos de ferramentas para acessibilidade. Pra todo mundo ter a mesma equidade lá de conhecimento [...] É a forma de se fazer, da tecnologia... um braço direito pra apoio (Grupo focal docente – GF2).

Algumas falas dos estudantes ajudam a ilustrar essa relação de como as tecnologias digitais podem promover uma formação musical mais inclusiva, enfrentando barreiras específicas de diferentes perfis de alunos. Um dos estudantes sugere a gravação e disponibilização de aulas para idosos do turno da noite, que enfrentam dificuldades na assimilação teórica:

> "[...] o pessoal da noite tem muita gente idoso. E às vezes aposentou e tem uma dificuldade muito grande de entender a parte teórica. [...] Então acho que uma coisa que seria válido seria gravar essas aulas. Professor gravar a aula, gravar o conteúdo e disponibilizar pra esses alunos pra eles poder[em] rever em casa, e assimilar melhor o assunto (Grupo focal discente – GF4).

Outro estudante, ao relatar a própria experiência de buscar formas de superar suas dificuldades, cita aplicativos e recursos tecnológicos. Neste caso, destacando que não se tratou de uma atividade do CEM, mas da busca pessoal do estudante.

> Eu tenho uma dificuldade muito grande em leitura [musical]. [...] se tivesse algum aplicativo ou alguma coisa que favorecesse em termos de tecnologia pra que acelerasse ou motivasse ou facilitasse a leitura, como eu depois descobri alguns muito interessantes... me auxiliam demais (Grupo focal discente – GF4).

Essas contribuições evidenciam o potencial das tecnologias digitais para personalizar o aprendizado, fomentando inclusão ao adaptar o ensino a ritmos e necessidades individuais. No entanto, em termos de discurso, de forma geral, a relação entre as duas dimensões nos dados qualitativos pode ser considerada fraca.

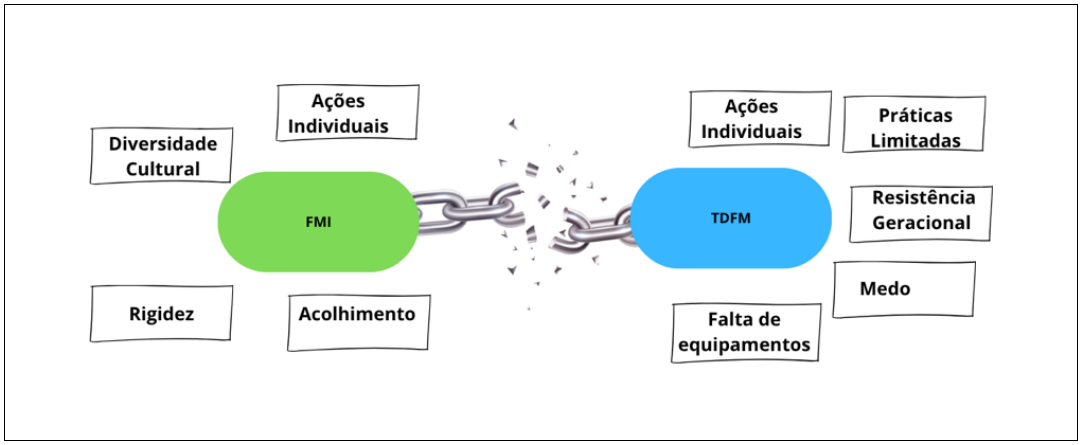
Deste modo, pode-se considerar que a investigação acabou tratando de uma lacuna que faz parte do contexto pesquisado, ou seja, é inerente à realidade. Neste sentido, a correlação forte com dados quantitativos e fraca nos dados qualitativos pode indicar um fenômeno emergente ou pouco problematizado. A hipótese de que a tecnologia está sendo usada de forma superficial, mimética ou sem reflexão crítica acaba se estabelecendo com ainda mais força. Sua presença está marcada nos dados quantitativos como presença e uso, no entanto, está marcada nos dados qualitativos como possibilidade e desafios, mas pouco relacionada ao atendimento à diversidade de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, a tecnologia está presente, mas descontextualizada pedagogicamente, funcionando mais como recurso técnico do que como estratégia de inclusão musical.

A partir desta constatação, criaram-se 3 modelos de relação entre FMI e TDFM: O modelo 1 (realidade identificada), o modelo 2 (o modelo desejável), e o modelo 3 (distópico, não desejável).

7.3.1 Modelo 1: Realidade Identificada

O modelo 1 (Figura 5) é o da realidade identificada, em que as duas dimensões FMI e TDFM não se relacionam diretamente. Ambas caminham de forma separada, sem relação entre si. Cada um possui seus pontos fortes e seus desafios.

Figura 5 – FMI x TDFM – Realidade Identificada



Fonte: Elaboração do Autor

Nesse modelo, a dimensão FMI mostra-se proeminente pela capacidade de acolhimento e pela construção de uma comunidade de aprendizagem marcada pela troca de saberes entre professores e estudantes, bem como por uma diversidade cultural significativa. Os dados nesta dimensão indicam, contudo, que ela esbarra na rigidez metodológica e curricular, muitas vezes associada à "velha guarda" da instituição, que tende a preservar formatos tradicionais de ensino e avaliação. Embora existam algumas iniciativas coletivas, a força da FMI se ancora sobretudo em ações individuais de docentes que percebem a instituição não apenas como espaço formal de ensino, mas como uma espécie de "casa" de compartilhamento de experiências e aprendizagens.

Em contraste, a dimensão TDFM aparece bem mais enfraquecida, principalmente pela escassez de equipamentos, pela resistência geracional ao uso de tecnologias e pelo receio de que os recursos digitais venham a ocupar o lugar do músico como protagonista do processo artístico-pedagógico. As práticas que envolvem tecnologia se reduzem, em geral, a um papel instrumental, em que os dispositivos apenas substituem ferramentas consideradas ultrapassadas, como o papel, o quadro e o giz, sem alterar a lógica pedagógica subjacente. Os dados indicam que as ações em que as tecnologias efetivamente impactam a relação ensino-aprendizagem são pontuais, fortemente dependentes da iniciativa de alguns professores, que utilizam seus próprios equipamentos, e da disponibilidade de recursos tecnológicos trazidos pelos estudantes.

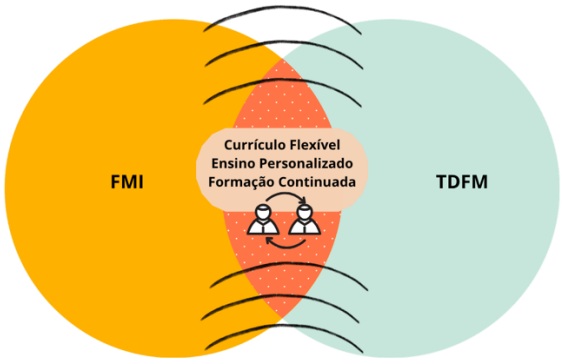
Assim, nesse primeiro modelo, FMI e TDFM caminham lado a lado, mas sem conexão: o fortalecimento da dimensão humana, comunitária e diversa culturalmente não se converte em experimentações pedagógicas mediadas por tecnologia, e, por sua vez, as poucas experiências tecnológicas não dialogam de modo consistente com o projeto de uma formação musical inclusiva. Trata-se de uma realidade em que o potencial de ambas as dimensões é

parcialmente desperdiçado, pois os pontos fortes da FMI (acolhimento, pertencimento, diversidade) poderiam sustentar processos mais criativos de apropriação tecnológica e, ao mesmo tempo, uma TDFM mais consistente poderia ampliar a produção musical, construir currículos flexíveis e propostas personalizadas de ensino.

7.3.2 Modelo 2: O Desejável

O modelo 2 é o desejável (Figura 6) em que as duas dimensões FMI e TDFM trabalham em conjunto fornecendo possibilidade de currículo flexível, ensino personalizado e formação continuada. Os pontos fortes de cada uma contribuem para superação dos desafios da outra.

Figura 6 – FMI x TDFM – Modelo Proposto



Fonte: Elaboração do Autor

A partir da formação continuada de professores, a dimensão FMI consolida-se como elemento estruturante das instituições musicais, transformando atitudes inclusivas baseadas em ações isoladas em práticas comunitárias institucionalizadas. Professores resistentes são convidados a reconhecer o processo de ensino-aprendizagem como espaço de acolhimento para identidades culturais diversas, formações multifacetadas e variadas formas de aprender dos estudantes. Esse modelo se constrói a partir de processos formativos dialógicos, ancorados no DUA, para compreender a diversidade como elemento normal e esperado na ação

pedagógica, em que processos inclusivos, personalizados e flexíveis são estrategicamente buscados.

Neste modelo, investe-se em tecnologias digitais (computadores, tablets, interfaces de áudio, microfones, *softwares*, além de infraestrutura de rede) não como fins instrumentais, mas como suportes para práticas pedagógicas inclusivas. Professores são capacitados para integrar essas ferramentas à concepção do DUA, considerando a diversidade de aprendizagem, interesses musicais individuais e o diálogo com a cultura digital dos estudantes a fim de superar metodologias e currículos rígidos.

O CEM passa a expandir de comunidades presenciais para virtuais, criando ambientes de ensino-aprendizagem que posicionam a instituição politicamente frente à diversidade cultural brasileira, às especificidades culturais e pedagógicas dos seus territórios e à formação diversa dos seus estudantes. Essas redes são construídas para fortalecer o papel cultural, político e social do conservatório, valorizando identidades regionais, iniciativas inclusivas e a tecnologia como elemento que auxilia na democratização do acesso ao aprendizado de música.

O currículo flexível surge como pilar central nesse modelo pedagógico, rompendo com os resquícios da rigidez tradicional dos conservatórios para abraçar a diversidade cultural e a possibilidade de diversos itinerários formativos. Ele permite adaptações dinâmicas, como a escolha de repertórios regionais brasileiros ou contemporâneos, integrando linguagens musicais variadas que respeitam identidades locais e formas de aprendizado heterogêneos, promovendo assim uma formação musical conduzida especificamente para ser inclusiva.

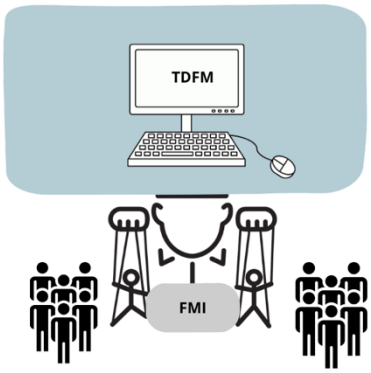
Cada estudante tem possibilidade de construir trajetórias personalizadas, com planos de aula modulados pelo DUA que consideram perfis sensoriais, pedagógicos, emocionais e culturais únicos, utilizando *feedback* contínuo e avaliações formativas para ajustar o ritmo e os conteúdos. Essa abordagem potencializa a motivação própria e o engajamento, transformando o CEM em um espaço onde o aprendizado musical supera padrões uniformes de formação, atendendo à diversidade de formas de aprender dos estudantes.

Neste modelo, FMI e TDFM estão integradas e relacionam-se, de forma sinérgica, com a FMI fornecendo o arcabouço humano e cultural para que as TDFM atuem como ferramentas catalisadoras do aprendizado e, por conseguinte, atuem na eliminação de barreiras de aprendizado. Enquanto a FMI acolhe diversidades e promove diálogos interculturais, a TDFM democratiza o acesso, oferecendo possibilidades interativas e colaborativas adaptadas às necessidades dos estudantes, amplificando as práticas inclusivas.

7.3.3 Modelo 3: O Distópico

O modelo 3 é o distópico (Figura 7), em que a dimensão TDFM governaria e conduziria dimensão FMI, retirando da produção musical sua capacidade humana de criar, produzir e conduzir o desenvolvimento dos estudantes. Neste contexto, o domínio da música seria orientado por tecnologias, e os sujeitos seriam meros espectadores, portanto, trata-se de um modelo que poderia trazer prejuízos ao processo de aprendizado, por isso, precisa ser evitado.

Figura 7 – FMI x TDFM – Realidade Distópica



Fonte: Elaboração do Autor

A dimensão TDFM assume o controle absoluto, subordinando a FMI e esvaziando a produção musical de sua essência humana criativa, transformando estudantes em meros executores passivos de conteúdos pré-fabricados por algoritmos. Neste sentido, o domínio da música seria conduzido por interfaces digitais impessoais (aplicativos de análise musical automática, simuladores padronizados, criação por meio de inteligência artificial etc.), que priorizariam o resultado tecnologicamente orientado em detrimento do processo de criação, aprendizado, expressão emocional e cultural, reduzindo as interações autênticas e produtivas entre docente e aluno. Essa hegemonia tecnológica poderia perpetuar desigualdades, ao indicar repertórios globais homogeneizados, enquanto alunos de contextos regionais periféricos se

tornariam espectadores distantes de um fazer musical contextualizado, incapazes de conduzir e construir seu próprio desenvolvimento musical.

No modelo distópico, o papel do músico e do professor seria reduzido a mero organizador de processos mediados por tecnologia, perdendo sua autoridade criativa e relacional em favor de algoritmos e instrumentalização tecnológica que ditariam sequências padronizadas de aprendizado. Sem formação crítica para mediar ferramentas digitais, educadores se tornariam meros técnicos, impossibilitados de fomentar diálogos interculturais ou acolher diversidades culturais e sensoriais, o que agravaria exclusões em conservatórios já marcados por rigidez curricular e metodológica.

Os estudantes seriam reduzidos a espectadores passivos. O espaço de aprendizado não estabeleceria diálogo intercultural, não acolheria a diversidade ou desenvolvimento autônomo de capacidades de compreensão e criação musical, transformando salas de aula em arenas de consumo digital isolado. A música, que pode ser considerada uma produção viva, rica em improvisação e interação humana, contrastaria frontalmente com essa passividade e homogeneização, onde performances se resumiriam a repetições mecânicas sem significado individual ou comunitário. Neste modelo, os *feedbacks* frios gerados por algoritmos (como pontuações automatizadas nos aplicativos) substituiriam orientações personalizadas, o que inibiria a motivação pessoal e perpetuaria desigualdades de acesso à formação musical.

Surgiria nesta perspectiva, um CEM tecnocrático, que não compreenderia a diversidade, pois prioriza a eficiência tecnológica sobre a formação musical, convertendo o ensino de música em mercadoria consumível via plataformas a partir de dados como métricas de engajamento. Longe do modelo desejável, onde FMI e TDFM se integram sinergicamente para potencializar aprendizados inclusivos e criativos, esse cenário desumaniza a educação musical, reduzindo-a a um produto efêmero distante de sua possibilidade transformadora.

7.4 Síntese

Portanto, na realidade encontrada na investigação, FMI e TDFM tendem a agir de forma paralela, expressando um descompasso entre a cultura digital dos estudantes e práticas pedagógicas ainda centradas em currículos relativamente rígidos e metodologias com uso instrumental da tecnologia. De um lado, a FMI avança na direção da inclusão, reconhecendo diversidade cultural, ambiente de acolhimento e compartilhamento de conhecimentos entre professores e alunos; de outro, as tecnologias aparecem muitas vezes como adição pontual ou

como apoio técnico, sem uma perspectiva pedagógica robusta que as articule ao projeto inclusivo.

O achado confirma que a simples presença de recursos digitais não garante transformação das práticas nem a remoção efetiva de barreiras. Esse quadro considera que professores e estudantes avaliam positivamente a dimensão inclusiva, mas identificam fragilidades na integração de alunos com dificuldades e diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, especialmente considerando o uso instrumental da tecnologia e sua falta de integração ao currículo.

Quando a TDFM passa a governar a FMI, configura-se o cenário distópico, mais próximo da tecnocracia do que de uma educação musical inclusiva; portanto, um cenário a ser evitado. O risco de usos descontextualizados de aplicativos, plataformas e algoritmos que reduzem o professor a operador de sistemas e o estudante a usuário passivo desloca o foco da criação, improvisação e escuta crítica para métricas de desempenho e repetição automatizada. Nesse modelo, a tecnologia define repertórios, ritmos e formas de avaliação, reforçando tendências homogeneizantes que se inclinam a enfraquecer as identidades regionais e experiências comunitárias que a FMI procura valorizar, rompendo com as perspectivas que os CEM estão procurando superar. Deste modo, a necessária formação de professores em tecnologias digitais indica que, sem um eixo crítico e inclusivo, a integração tecnológica tende a aprofundar desigualdades e a mercantilizar o ensino musical, transformando a aula em consumo de conteúdos prontos e precarizando o lugar do docente.

Por fim, o modelo desejável é justamente o da interação sinergética entre FMI e TDFM, no qual cada dimensão potencializa a outra. A ideia seria construir um currículo flexível a partir da estrutura proposta pelo DUA, no intuito de tornar menos rígidos objetivos, metodologias e conteúdos, defendendo, portanto, a oportunidade de que todos possam aprender, e que as tecnologias digitais possam oferecer múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento, desde que orientadas por princípios inclusivos e não por uma lógica de padronização. Esta possibilidade busca compreender que estudantes mais jovens e conectados à cultura digital respondem melhor quando práticas inclusivas dialogam com seus repertórios tecnológicos, sugerindo que *softwares* de criação colaborativa, plataformas de gravação multipista e objetos de aprendizagem interativos podem funcionar como dispositivos para redução de barreiras, não como fins em si mesmos. Ou seja, a formação continuada se estabelece como eixo estruturante, no qual os docentes refletem criticamente sobre o uso pedagógico das tecnologias, desenvolvem saberes disciplinares, curriculares e experienciais

capazes de sustentar um ensino musical personalizado, ancorado na formação inclusiva e em trajetórias de estudo adaptadas à diversidade de aprendizagem dos estudantes.

Nesse horizonte, o currículo e as experiências musicais nos CEM se tornam mais flexíveis, abrindo espaço para experiências híbridas que valorizam tanto a prática presencial quanto comunidades virtuais de aprendizado. As práticas pedagógicas se alinham à cultura digital dos estudantes sem abdicar do compromisso com a formação humana, artística, cultural e estética que sustenta a FMI. Neste sentido, FMI e TDFM não disputam o controle do processo, mas compartilham um projeto de formação musical inclusiva, contínua e personalizada, na qual a tecnologia serve à diversidade e à autonomia, e não o contrário.

7.5 Desenho Universal Formação Musical (DUFOM)

A partir do processo investigativo misto, que combinou análise quantitativa (correlações entre dimensões FMI e TDFM) e qualitativa (discursos de alunos e professores), surge a proposta do Desenho Universal para Formação Musical (DUFOM). Essa estrutura visa preencher a lacuna entre a FMI e a TDFM, revelada por uma correlação estatística alta não refletida nos relatos qualitativos. A revisão bibliográfica reforça os potenciais sinérgicos entre as duas dimensões, posicionando a proposta do DUFOM como instrumento para uma educação musical inclusiva, que pode ser testada em vários contextos de ensino.

O DUFOM define-se como uma estrutura de gestão do aprendizado musical centrada no design inclusivo proativo, em oposição a adaptações retroativas. Ele pressupõe a diversidade inerente dos alunos e integra tecnologias digitais desde o início, integrando o planejamento curricular, a seleção de metodologias e de materiais didáticos, e a avaliação, em busca de promover processos inclusivos e personalizados.

Essa estrutura aplica-se a contextos variados, como aulas em escolas especializadas, educação básica, projetos sociais ou grupos de tamanhos diversos, inclusive individuais. É particularmente indicada em cenários com heterogeneidade, como variedade etária, preferências musicais, experiências prévias, desmotivação, dificuldades de aprendizado ou deficiências, em que a exclusão por variabilidade é evidente.

Teoricamente inspirado no DUA, o DUFOM adota seus três princípios: 1) múltiplos meios de engajamento, para motivar todos os alunos; 2) múltiplos meios de representação, para acesso diversificado ao conteúdo; 3) múltiplos meios de ação e expressão, para demonstração flexível do aprendizado. Estes elementos foram baseados em referências-chave de educadores

musicais que possibilitam o aperfeiçoamento de práticas baseadas na inclusão e abordagens multimodais.

O DUFOM dialoga com o conceito de *habitus conservatorial*, propondo que a inserção de FMI e TDFM altere progressivamente práticas arraigadas entre professores e alunos. A possibilidade de mudança já foi identificada nesta investigação qualitativa e quantitativa em relação aos CEM, e o processo pode continuar por meio de investimento em infraestrutura, valorização dos professores e realização de formação continuada.

Os atributos desta estrutura são aqueles identificados e validados no processo estatístico e discutidos na parte qualitativa do trabalho. Importante destacar que neste desenho os elementos de FMI e TDFM precisam estar integrados, agindo simultaneamente para construir um tipo de aprendizado inclusivo e personalizado. Seguem os atributos:

Dimensão FMI

- (L1) Os gostos e aspirações musicais dos estudantes são considerados.
- (L6) As atividades musicais são organizadas de forma a desafiar os alunos em busca de novos aprendizados.
- (L9) Oportunidades para se sentir pertencente à comunidade de músicos.
- (L10) Reconhecimento das minhas expectativas, crenças e motivações na área da música.
- (L15) Oportunidade de experimentar a diversidade cultural e musical brasileira.
- (L18) Oportunidade de vivenciar a música por outros meios além da partitura musical.
- (L21) Oportunidade de descobrir e compartilhar novas formas de aprender e de fazer música.
- (L22) Oportunidade de compartilhar conhecimentos com os colegas e professores.
- (L23) Incentivo a descobrir novas formas para aplicação dos conhecimentos aprendidos.
- (L25) As atividades são adaptadas ao estilo de aprendizagem do estudante.
- (L31) Estudantes de diferentes níveis de domínio musical participam da produção musical.
- (L32) Oportunidade de aprender a planejar para atingir metas de aprendizado com incentivos que ajudam a persistir no aprendizado da música.

Dimensão TDFM

- (L3) Utilização de tecnologias digitais para motivar os alunos no aprendizado musical.
- (L13) Utilização de diferentes formas para apresentação do conteúdo, como gravações, vídeos, videoaulas, partituras, fotos, diagramas, mapas mentais, entre outros.
- (L20) As tecnologias digitais ajudam a conectar conhecimentos prévios aos conhecimentos novos.
- (L24) Disponibilização de diversos recursos para interação com o material musical.
- (L26) Disponibilização de recursos tecnológicos.
- (L27) Utilização das tecnologias digitais para apoiar o aprendizado.
- (L28) Utilização das tecnologias digitais para produzir música.
- (L29) Utilização das tecnologias digitais para aprender e apreciar música.
- (L30) Utilização das tecnologias digitais para promover a colaboração entre alunos, professores e outros músicos.
- (L33) Utilização de tecnologias digitais para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.
- (L34) Utilização das tecnologias digitais para desenvolver habilidades de planejamento, monitorar progresso e acompanhar as atividades musicais.
- (L35) Utilização de ferramentas tecnológicas para promover *feedback* das atividades propostas.

Considerando que esta proposta emerge de uma investigação exploratória, focada na identificação da realidade atual, os próximos passos envolvem sua validação empírica em múltiplos contextos musicais. Pesquisas futuras devem implementar projetos práticos que apliquem os princípios do DUFOM em aulas de música, medindo sua eficácia e adequação por meio de indicadores quantitativos (como taxas de engajamento e aprendizado) e qualitativos (como percepções de inclusão e do aprendizado mediado por tecnologias).

A partir destas investigações, seria possível refinar a definição, os atributos e as referências teóricas do DUFOM para consolidar uma estrutura mais robusta. Isso inclui testes em cenários reais, como conservatórios e escolas básicas, com ajustes pontuais baseados em *feedback* de professores e alunos. O DUFOM pode ainda fomentar a análise de currículos e planos de aula, programas de formação docente em contextos heterogêneos, e criação e

avaliação de aplicativos, sites e *softwares* educativos da área. Esses estudos verificarão se a estrutura atende às demandas da educação musical brasileira e a possibilidade de sua aplicabilidade em contextos mais amplos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender a percepção dos professores e estudantes dos Conservatórios de Música de Minas Gerais (CEM) acerca da formação ofertada, com foco na mediação pedagógica que considera a diversidade de formas de aprender dos estudantes e as contribuições das tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados evidenciam que a dimensão de Formação Musical Inclusiva (FMI) é amplamente percebida de forma positiva por docentes e discentes, enquanto a dimensão de Tecnologias Digitais na Formação Musical (TDFM) aparece como moderada e heterogênea, indicando que a integração das tecnologias ainda não acompanha, no mesmo ritmo, os avanços na perspectiva inclusiva.

A partir desses achados, pode-se afirmar que FMI e TDFM tendem a operar, no contexto investigado, de forma paralela, expressando um descompasso entre uma cultura escolar que avança em direção à inclusão e práticas pedagógicas, mas ainda marcadas por currículos rígidos e uso instrumental da tecnologia. Enquanto a FMI fortalece acolhimento, pertencimento, diversidade cultural e colaboração, a TDFM permanece em um patamar inicial, muitas vezes restrita à substituição de recursos analógicos por digitais, sem reconfigurar de modo substantivo a lógica das aulas, das avaliações e do apoio à diversidade discente.

Em termos de contexto institucional, os resultados permitem caracterizar de modo mais amplo o lugar que os CEM ocupam nas políticas de educação musical. Em relação ao mapeamento das principais características do ensino de música nos CEM, os dados apontam para instituições que se configuram como equipamentos públicos de cultura e educação, com oferta gratuita de cursos, reserva de vagas para egressos da escola pública e, em alguns casos, apoio em transporte e alimentação, o que reforça a função social e o caráter formativo dessas escolas. Tais elementos indicam um deslocamento de um modelo tradicionalmente elitizado para uma perspectiva de ampliação do direito à formação musical em diferentes territórios, ainda que a presença significativa de estudantes com *background* familiar musical sugira que o acesso continua mais consolidado entre aqueles com capital cultural prévio mais valorizado pela instituição. Este dado pode sugerir a necessidade de estabelecimento de estratégias de ampliação do atendimento para aqueles sem *background* familiar, por meio de cursos livres ou de outras modalidades que possam permitir uma maior participação e diversidade nas comunidades dos CEM.

De modo geral, o conceito de *habitus conservatorial* revelou-se adequado para a análise, oferecendo elementos reflexivos que favoreceram a compreensão do contexto investigado. Os dados indicam a força dessa configuração sobre o ensino de música, uma vez que disposições interiorizadas, como práticas, expectativas e normas, permanecem operantes e funcionam como estruturas estruturantes no campo educacional. Isso significa que, apesar das múltiplas transformações no campo educacional, como as mudanças epistemológicas na compreensão da música, na estrutura social, na tecnologia e na concepção sobre os estudantes, essas disposições continuam a exercer um impacto significativo no processo educativo no contexto estudado.

Deste modo, a pesquisa identificou elementos importantes que podem contribuir com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e especificamente com a compreensão que se tem dos CEM. Esses elementos podem ser utilizados para compreender a importância dessas instituições nos contextos em que elas atuam, bem como para propor iniciativas de formação continuada, alteração de projetos pedagógicos e aperfeiçoamento de metodologias de ensino baseadas no estabelecimento de uma formação musical mais inclusiva com o apoio da tecnologia.

Quanto à compreensão de docentes e discentes sobre os cursos em relação à mediação pedagógica, os resultados mostram que o vínculo relacional professor–aluno é um dos principais dispositivos de inclusão e permanência, com professores descritos como próximos, disponíveis e atentos a situações como: condições de saúde, psicológicas e sociais. Esse cuidado extrapola a sala de aula e se articula a um forte sentimento de pertencimento, em que o CEM é frequentemente percebido como “segunda casa” e espaço de convivência e cuidado. Essa percepção é particularmente demonstrada por estudantes que possuem histórico familiar na instituição, em que diferentes gerações atuaram como alunos e, posteriormente, como professores.

Do ponto de vista da diversidade de aprendizagem, observam-se avanços na oferta de múltiplos meios de representação e participação, sobretudo por meio de práticas coletivas e da legitimação de diferentes modos de aprender música, mas a personalização sistemática do ensino permanece frágil. Itens relacionados à adaptação a estilos de aprendizagem, ao trabalho com níveis distintos na mesma turma e ao planejamento com metas apresentam médias mais baixas e maior dispersão, sugerindo que ainda não há uma política curricular consolidada de ajuste às diversidades de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, propõe-se a implantação de itinerários curriculares flexíveis, capazes de atender às diversas disposições dos indivíduos para o aprendizado musical. Como

exemplo, sugere-se a oferta de cursos livres de curta duração voltados à comunidade, visando proporcionar um primeiro contato com as instituições e, ao mesmo tempo, explorar interesses e potencialidades musicais. Além disso, podem ser estruturados itinerários formativos direcionados a diferentes interesses, tais como socialização, domínio de ritmos ou estilos musicais, aprofundamento instrumental ou teórico, bem como atividades acessíveis a participantes sem conhecimento prévio em música. Estas atividades poderiam ajudar a integrar estudantes variados às instituições, bem como fomentar a matrícula e a permanência em cursos mais tradicionais da instituição. Ressalta-se que não está sendo sugerido o abandono total do itinerário tradicional já consolidado pela instituição, visto que este modelo continua relevante para determinados perfis de alunos e formas de aprendizado musical. A proposta apresentada objetiva ampliar a inclusão, promover a diversidade e contribuir para a redução da evasão.

A investigação também permitiu mapear convergências e divergências entre os sujeitos pesquisados, considerando diferentes variáveis. De maneira convergente, há elevado grau de concordância entre docentes e discentes em relação à percepção da formação musical como inclusiva, da existência de comunidades de aprendizagem consolidadas e da relevância do compartilhamento entre pares nas práticas de conjunto. As interações horizontais entre estudantes, mediadas pela atuação docente, configuram um modelo colaborativo de aprendizagem em sintonia com princípios do DUA e com concepções contemporâneas de educação musical.

Por outro lado, verificou-se distanciamentos importantes associados ao perfil socioeconômico, à faixa etária, ao *background* familiar e à formação docente. Testes estatísticos indicam que a experiência de inclusão e de uso de tecnologias varia em função da instituição, renda, escolaridade, idade e tempo de estudo, com certos segmentos se sentindo mais apoiados e reconhecidos do que outros. Estudantes jovens de baixa renda tendem a avaliar de forma mais positiva a TDFM, enquanto grupos de 25 a 40 anos, com maior capital econômico e educacional, mostram-se mais críticos, o que reforça o papel compensatório que a tecnologia pode assumir em contextos de vulnerabilidade.

No que se refere às tecnologias digitais como apoio à aprendizagem, a TDFM é avaliada de forma moderadamente positiva, com ampla heterogeneidade entre instituições e grupos, o que configura um cenário de práticas limitadas e desiguais. Os dados quantitativos e qualitativos indicam predomínio de usos mais básicos (TV/datashow, envio de materiais por WhatsApp e uso de software de editoração de partitura) e carência de recursos interativos de *feedback*, jogos, softwares de treino ou plataformas de acompanhamento, levando parte dos estudantes a buscar, por conta própria, aplicativos e ferramentas fora do conservatório.

Também se observa um descompasso entre as percepções de professores e estudantes: em quase todos os itens ligados às tecnologias, as médias docentes são superiores às discentes, especialmente em aspectos como *feedback*, apoio a dificuldades e planejamento mediado por recursos digitais. Professores tendem a perceber mais uso e impacto positivo das tecnologias, enquanto estudantes, sobretudo jovens adultos com maior maturidade acadêmica, mostram-se mais críticos, evidenciando a existência de expectativas que não são totalmente atendidas e percursos ainda não conectados com a cultura digital contemporânea.

Entre os docentes, a maior titulação acadêmica funciona como lente crítica: professores com graduação e, sobretudo, mestrado atribuem escores mais baixos à TDFM e a itens ligados ao planejamento, apoio a dificuldades e integração pedagógica das tecnologias, quando comparados àqueles com apenas curso técnico. Soma-se a isso uma resistência filosófica, presente em parte da "velha guarda", que pode associar a tecnologia a risco de perda de musicalidade, esforço e autoria, convertendo defasagens tecnológicas em posição pedagógica e dificultando a apropriação crítica e criativa das tecnologias nos CEM.

Essa assimetria revela que a simples presença de recursos digitais não garante a transformação das práticas nem a remoção efetiva de barreiras, podendo inclusive aprofundar desigualdades quando a infraestrutura é precária e a responsabilidade pelo uso das tecnologias recai sobre iniciativas individuais de docentes e estudantes. Por outro lado, o estudo indica que, em um cenário extremo em que a TDFM passa a governar a FMI, corre-se o risco de instaurar uma lógica tecnocrática de ensino musical, centrada em consumo de conteúdos prontos, métricas de desempenho e repetição automatizada, em detrimento da criação, da improvisação, da escuta crítica e das identidades locais que os CEM buscam valorizar.

Paralelamente às questões tecnológicas, emergem também elementos ligados à diversidade cultural e às práticas multimodais presentes nas instituições. O mapeamento demonstrou práticas que valorizam a diversidade cultural brasileira, com repertórios que incluem choro, samba, cantigas de roda e ternos de congado, articulando memória local e identidades dos estudantes. As práticas coletivas e multimodais, como a combinação de partitura, cifra, tablatura e tocar de ouvido contribui para um ensino menos dependente da notação tradicional e reconhecem diferentes competências musicais como legítimas, ainda que persistam resistências geracionais e de certos cursos/instrumentos a essas mudanças.

Destaca-se, contudo, que, embora se observe a incorporação de novos repertórios, tal processo se efetiva por meio de negociações entre docentes e discentes, isto é, nas "brechas" dos processos constitutivos da formação. Em outros termos, tais repertórios são assimilados e, em certa medida, tolerados, porém permanecem apreendidos sob a ótica do *habitus*

conservatorial, o que continua a produzir a invisibilização de diversas epistemologias. O mesmo raciocínio aplica-se às práticas multimodais das aulas coletivas, nas quais o tocar de ouvido, com cifra ou tablatura é admitido; entretanto, a racionalidade epistêmica que sustenta essas práticas não se encontra incorporada ao currículo de modo extensivo, tampouco como princípio estruturante da formação.

Essas dinâmicas curriculares e culturais se articulam a desafios institucionais mais amplos, especialmente no que diz respeito ao apoio às comunidades de aprendizagem e à infraestrutura tecnológica. O estudo indica uma comunidade de ensino e aprendizado forte na área da música que, na maioria das vezes, não tem encontrado apoio e respaldo institucional para o fortalecimento e a continuação de suas atividades formativas. Neste sentido, as evidências apontam para a necessidade de fortalecer políticas institucionais que garantam infraestrutura tecnológica adequada, acesso equitativo e integração curricular das tecnologias digitais a partir de princípios inclusivos. Isso implica superar a dependência de recursos pessoais de professores, reduzir as assimetrias entre conservatórios e consolidar diretrizes que articulem a tecnologia como meio de ampliação da participação, da expressão e do engajamento dos estudantes, e não apenas como suporte técnico ou adornos pontuais. Destaca-se que a infraestrutura mínima de tecnologia é responsabilidade do poder público que gerencia as instituições, e sua falta afeta os processos de ensino-aprendizagem e pode dificultar o processo de transição dos CEM.

Ao mesmo tempo, a formação continuada em tecnologias digitais aparece como eixo estruturante para que docentes desenvolvam saberes disciplinares, curriculares e experienciais capazes de sustentar um ensino musical personalizado e sensível à diversidade de formas de aprender dos estudantes. Programas de desenvolvimento profissional que articulem DUA, cultura digital e educação musical podem favorecer um cenário em que FMI e TDFM atuem de forma sinérgica, permitindo currículos mais flexíveis, experiências híbridas (presenciais e virtuais) e comunidades de aprendizagem que integrem repertórios locais, práticas colaborativas e recursos interativos.

A partir destes achados, estabelece-se o compromisso de que os dados individualizados serão enviados às doze instituições participantes, e os resultados específicos serão compartilhados com suas respectivas comunidades de aprendizagem de acordo com estratégias que poderão ser organizadas posteriormente. Espera-se que as instituições possam utilizar esses resultados para fomentar discussões entre gestores, alunos e professores, visando à proposição de cursos de formação continuada que incorporem essas duas dimensões,

promovendo uma formação mais inclusiva e integrada à diversidade de aprendizagem dos estudantes.

Para além dos achados substantivos, a investigação gera contribuições metodológicas e explicita limites quanto à generalização dos resultados. A investigação proporcionou o desenvolvimento de um questionário estatisticamente apto a ser aplicado em diferentes contextos para analisar a relação entre as dimensões FMI e TDFM. Além disso, resultou na criação do Desenho Universal de Formação Musical (DUFOM), que pode ser objeto de discussão, análise e aprimoramento em pesquisas futuras.

Embora este estudo utilize dados quantitativos, com uma amostra significativa, além de dados qualitativos, ressalta-se que os resultados não devem ser generalizados para todos os CEM, nem apropriados sem a devida análise crítica. As diferentes realidades das instituições podem apresentar elementos próprios, que se relacionam de maneira mais próxima ou distante aos resultados obtidos. Apesar dessas ponderações, o estudo oferece informações relevantes para o desenvolvimento de políticas públicas, formação continuada e desenvolvimento de projetos pedagógicos de qualidade voltados à integração entre FMI e TDFM a fim de aperfeiçoar as metodologias de ensino de música.

Espera-se que a investigação contribua com a área de educação musical, especificamente na compreensão interna de professores e estudantes sobre a experiência musical como possibilidade que pode ser oferecida a todos, independentemente de suas capacidades ou experiências prévias. E que, muitas vezes, o sucesso ou insucesso do estudante pode estar mais ligado à rigidez curricular e metodológica das nossas instituições de ensino do que à falta de estudo, cultura ou capacidade técnica para a música.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. **Professores de apoio têm atuação fundamental na Educação Especial**. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/professores-de-apoio-tem-atuacao-fundamental-na-educacao-especial. Acesso em: 28 fev. 2026.

AL-AZAWEI, Ahmed; SERENELLI, Fabio; LUNDQVIST, Karsten. Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer Reviewed Journals from 2012 to 2015. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, [*s. l.*], v. 16, n. 3, p. 39–56, 2016.

ALIEVA, I.G.; GORBUNOVA, I.B.; MEZENTSEVA, S.V. Music computer technologies as a worth-while means of folklore studying, preserving and transmission. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, [*s. l.*], v. 24, n. Extra6, p. 118–131, 2019.

ALONSO, Catalina Maria; SOUZA, Amaralina Miranda e. Las tecnologías aplicadas a la educación especial integradora: la contribución del *software* educativo "Hércules y jiló". **Linhas Críticas**, [*s. l.*], v. 13, n. 24, p. 131–150, 2007.

ALONSO, Catalina Maria; GALLEGO, Domingo J.; e HONEY, Peter. **Los Estilos de Aprendizaje:** Procedimientos de diagnóstico y mejora. 7. ed. Bilbao: Ediciones mensajero, 2007.

ALVES, Denise Coimbra. **Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora**: história e políticas atuais de capacitação de professores. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3846244. Acesso em: 28 set. 2022.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Memória musical**: retratos de um conservatório. São Paulo, SP, Brasil: Annablume, 2010.

ANDERSON, Philip John; BENSON, Sarah K. Mapping Pathways to Inclusive Music Education: Using UDL Principles to Support Primary Teachers and Their Students. **Education Sciences**, [*s. l.*], v. 15, n. 9, p. 1200, 2025.

ARAÚJO, José Magnaldo De Moura; JUNQUEIRA, Eduardo Santos; BARROS DAVID, Priscila. Práticas Musicais de Multiletramento Mediadas por Plataformas Digitais: uma Análise Multimodal da Plataforma Digital Yousician. **EaD em Foco**, [*s. l.*], v. 13, n. 1, p. e1953, 2023.

ARMES, JW; HARRY, AG; GRIMSBY, R. Implementing Universal Design Principles in Music Teaching. **Music Education Journal**, [*s. l.*], v. 109, n. 1, p. 44–51, 2022.

ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre a Prática de Ensino e Aprendizagem Musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

AVANZINI, F.; BARATÈ, A.; LUDOVICO, L.A. 3D printing in preschool music education: Opportunities and challenges. **Qwerty**, [*s. l.*], v. 14, n. 1, p. 71–92, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso , 2018.

BARDIN, Lorence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia. **ouvirOUver**, [*s. l.*], v. 16, n. 1, p. 292–304, 2020.

BELTRAME, Juciane Araldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa**: Uma análise das práticas de produtores musicais. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BELTRAME, Juciane Araldi. PRÁTICAS E APRENDIZAGENS DE PRODUTORES MUSICAIS: ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL EMERGENTE NA CULTURA DIGITAL E PARTICIPATIVA. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 26, n. 41, 2018. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/780. Acesso em: 24 mar. 2026.

BENTIL, Joseph *et al.* Social studies teachers' self-efficacy beliefs: Do demographic characteristics make a difference? **Asian Journal of Education and Training**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 31–42, 2025.

BLACKBURN, Alana; MCGRATH, Naomi. REDUCING STUDENT ANXIETY IN *ONLINE* TERTIARY MUSIC EDUCATION THROUGH THE APPLICATION OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING. **International Journal on Innovations in *Online* Education**, [*s. l.*], v. 5, n. 4, 2021. Disponível em: http://*online*innovationsjournal.com/streams/visual-and-performing-arts/294c70853c9b47e8.html. Acesso em: 23 nov. 2025.

BOLÍVAR-CHÁVEZ, O.-E. *et al.* Educational technologies and their application to music education: An action-research study in an ecuadorian university. **Mathematics**, [*s. l.*], v. 9, n. 4, p. 1–13, 2021.

BONA, Melita. Carl Orff Um compositor em cena. *In*: MATEIRO, Tereza; ILLARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2012.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; EVANS, Paul. The support of autonomy, motivation, and music practice in university music students: A self-determination theory perspective. **Psychology of Music**, [*s. l.*], v. 53, n. 6, p. 909–928, 2024.

BORGES, Alvaro Henrique. **Abordagens criativas**: possibilidade para o ensino/aprendizagem da música contemporânea. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95133. Acesso em: 25 out. 2022.

BORGES, Alvaro Henrique. **O compositor na sala de aula**: sonoridades contemporâneas para educação musical. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108807. Acesso em: 25 out. 2022.

BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Tecnologias digitais na aprendizagem musical: O que dizem as pesquisas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 26, n. 51, p. 61–94, 2022.

BRAGA, Daniel Santos; ARAÚJO, Eduardo Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores(as) em Minas Gerais. **Perspectiva**, [*s. l.*], v. 42, n. 4, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/97172. Acesso em: 16 ago. 2025.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [*s. l.*], v. 24, p. 359–379, 2016.

BREWER, Adeline; CHING, Yu-Hui. Designing and Developing a Gamified App for Enhancing Independent Practice in K-12 Music Education. **The Journal of Applied Instructional Design**, [*s. l.*], v. 13, n. 2, p. 35–39, 2024.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joaquim Koellreutter: A música e a Educação em um novo mundo. *In*: TEREZA MATEIRO; BEATRIZ ILLARI (Org.). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2016.

CAPP, Matthew James. The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. **International Journal of Inclusive Education**, [*s. l.*], v. 21, n. 8, p. 791–807, 2017.

CARRIE, B. *et al.* Cyber-Security Instructional Technology Design. **Issues in Information Systems**, [*s. l.*], v. 20, n. 3, p. 28–36, 2019.

CAST. **Diretrizes do Design Universal da Aprendizagem**. [*S. l.*], 2018. Disponível em: udlguidelines.cast.org..

CAST. **The UDL Guidelines**. [*S. l.*], 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-portuguese-brazil.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

CERNEV, Francine Kemmer. Educação musical na era digital:: experiências coletivas e os desafios para o uso das tecnologias digitais nas aulas de música. **Música em Contexto**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 9–26, 2016.

CERNEV, Francine Kemmer; MALAGUTTI, Vânia Gizele. #Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula. [*s. l.*], v. 7, 2016.

CHAN, Y.; WALMSLEY, R. P. Learning and understanding the Kruskal-Wallis one-way analysis-of-variance-by-ranks test for differences among three or more independent groups. **Physical Therapy**, [*s. l.*], v. 77, n. 12, p. 1755–1762, 1997.

CIAVATTA, Lucas; SANTOS, João. Lucas Ciavatta: O Passo - corpo e mente no mesmo andamento. *In*: Tereza Mateiro; Beatriz Illari (Org.). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2016.

CIELAVIN, Sandra Regina; MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. A aplicação de tecnologias digitais no canto coral de adultos e suas múltiplas possibilidades. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 28, 2020. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/858. Acesso em: 18 nov. 2023.

CLAUHS, Matthew; CREMATA, Radio. Student voice and choice in modern band curriculum development. **Journal of Popular Music Education**, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. 101–116, 2020.

COELHO, Nicula Maria Gianoglou. **De escola de acordeom ao Conservatório Estadual de Música Dr. José Zócolli de Andrade (Ituiutaba-MG 1965-1983)**. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13985. Acesso em: 28 set. 2022.

COELHO, Mayara Pacheco. **O feminino entre Sons e Silêncio**: O discurso de Mulheres no Cenário Musical de São João Del-Rei. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

COLABARDINI, Júlio César De Melo. **Educação Musical na Cultura Digital**: Ensino e aprendizagem e utilização de tecnologias no contexto universitário. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

CORREIA, Ana Isabel *et al.* Individual differences in musical ability among adults with no music training. **Quarterly Journal of Experimental Psychology (2006)**, [*s. l.*], v. 76, n. 7, p. 1585–1598, 2023.

COTA, Luísa. **Configurações identitárias profissionais de professores de canto**. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12353. Acesso em: 25 out. 2022.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa**: qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

CUÉ, José Luis Garcia. Estilos de Aprendizaje. In: CUÉ, José Luis Garcia; VELÁZQUEZ, Mercedes Aurelia Jiménez; SALDAÑA, Tomás Martínez; QUINTANAR, Concepción Sánchez (ed.). **Estilos de aprendizaje y outras perspectivas pedagógicas del siglo XXI.** Texcoco: Editorial del Colegio de Postgraduados, 2013. v. 5.

CUERVO, Luciane Da Costa *et al.* Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum: Education**, Maringá, v. 41, n. 1, p. 34442, 2019.

CUERVO, Luciane da Costa *et al.* Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum. Education**, [*s. l.*], v. 41, 2019a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012019000100200&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2026.

CUERVO, Luciane da Costa *et al.* Cultura digital e docência: possibilidades para a educação musical. **Acta Scientiarum. Education**, [*s. l.*], v. 41, 2019b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012019000100200&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2026.

CUERVO, Luciane da Costa. Educação musical e novas tecnologias digitais: recursos e estratégias no contexto do canto e da flauta doce. **Orfeu**, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. 120–150, 2019.

DAMASIO, Deosimar Antonio; SOUZA, Amaralina Miranda de. A educação especial e a educação inclusiva na perspectiva do design universal. **Revista Vozes dos Vales**, [*s. l.*], n. 16, 2019.

D'AMATO, V. *et al.* Understanding Violin Players' Skill Level Based on Motion Capture: a Data-Driven Perspective. **Cognitive Computation**, [*s. l.*], v. 12, n. 6, p. 1356–1369, 2020.

DAVIES, Patricia L; SCHELLY, Catherine L; SPOONER, Craig L. Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. **ournal of Postsecondary Education and Disability**, [*s. l.*], v. 26, n. 23, 2012.

DEAMBROSI, M.V.; MOTZ, R.; ELISEO, M.A. Why the Universal Design Learning needs an Ontology. *In*: IBERIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES, CISTI, 2020. (Rocha A. *et al.*, Org.). **Iberian Conf. Inf. Syst. Technol., CISTI**. [*S. l.*]: IEEE Computer Society, 2020. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85089027464&doi=10.23919%2fCISTI49556.2020.9141109&partnerID=40&md5=b5a704dd420719b685c14389a97ea8c4.

DELIMITROS, M. *et al.* A model for the design of immersive learning enactments for students with disabilities: A literature review-based validation for students with intellectual disability. *In*: ACM INTERNATIONAL CONFERENCE PROCEEDING SERIES, 2022, Lisbon. **ACM International Conference Proceeding Series**. Lisbon: Association for Computing Machinery, 2022. p. 141–145. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2023.

DELUCA, Christopher; BOLDEN, Benjamin. Music Performance Assessment: Exploring Three Approaches for Quality Rubric Construction. **Music Educators Journal**, [*s. l.*], v. 101, n. 1, p. 70–76, 2014.

DRAPER, Ellary A. Using Technology to Support Students with Disabilities in Inclusive Music Classrooms. **Journal of General Music Education**, [*s. l.*], v. 37, n. 3, p. 39–41, 2024.

DRUMMOND, Marianna Florentina Lima Alves De Oliveira; BORGES, Fábio Alexandre; OLIVEIRA, André Luís de. Marcos legais da legislação de Minas Gerais com relação à educação especial: atuação das professoras de apoio. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [*s. l.*], v. 16, n. 5, p. 2079–2101, 2023.

DUTRA, Lucas. **Educação Não Formal e Cultura no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi**: A música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu. br/bitstream/123456789/1117/1/Dissert%20Lucas%20B%20O%20Dutra.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

ELIZONDO, L.B. Universal design learning and social networks joining forces to promote authenticity in EFL learning. **Mextesol Journal**, [*s. l.*], v. 43, n. 4, 2019. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85075552847&partnerID=40&md5=208087c37e145e0d10c78e98400f263f.

EREN, H.C.; ÖZTUĞ, E.K. The implementation of virtual choir recordings during distance learning. **Cypriot Journal of Educational Sciences**, [*s. l.*], v. 15, n. 5, p. 1117–1127, 2020.

ESPADA-CHAVARRIA, Rosa *et al.* Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. **Education Sciences**, [*s. l.*], v. 13, n. 6, p. 620, 2023.

ESPERIDIÃO, Neide. **Conservatórios**: Currículos e programas sob novas diretrizes. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 10, n. 7, 2002. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/433. Acesso em: 24 out. 2022.

ESTEVAM, Vicente. **Ensino de Música e Evasão Escolar em Conservatórios de Minas Gerais Dois Estudos de Caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/94381873/ENSINO-DE-MUSICA-E-EVASAO-ESCOLAR-EM-CONSERVATORIOS-DE-MINAS-GERAIS-DOIS-ESTUDOS-DE-CASO. Acesso em: 24 out. 2022.

EVANS, J. "Deeper than Rap": Cultivating racial identity and critical voices through Hip-hop recording practices in the music classroom. **Journal of Media Literacy Education**, [*s. l.*], v. 11, n. 3, p. 20–36, 2019.

FARINAZZO MARTINS, V. *et al.* Accessibility recommendations for creating digital learning material for elderly. *In*: PROCEEDINGS - 14TH LATIN AMERICAN CONFERENCE ON LEARNING TECHNOLOGIES, LACLO 2019, 2019. (Carreno-Leon M.A. *et al.*, Org.). **Proceedings of the 19th Latin American Conference on Learning Technologies**, **LACLO**. [*S. l.*]: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2019. p. 81–86. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85081116873&doi=10.1109%2fLACLO49268.2019.00024&partnerID=40&md5=413a3cca5b291a05af807e2614197456.

FERNÁNDEZ BARROS, Andrea; DURAN, David; VILADOT, Laia. Peer tutoring in Music Education: A literature review. **International Journal of Music Education**, [*s. l.*], v. 41, n. 1, p. 129–140, 2022.

FERRARI, Anderson. A cidade e o Conservatório na construção de sujeitos. **Educação em Foco**, [*s. l.*], v. 23, n. 2, p. 430–451, 2018.

FERRARI, Anderson; SALES, Ereny Ferreira. "Athenas da Zona da Mata": história e sujeitos no Conservatório de Música Lia Salgado. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 7, n. 15, p. 291–305, 2020a.

FERRARI, Anderson; SALES, Ereny Ferreira. O Conservatório de Música Lia Salgado e os processos de subjetivação. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [*s. l.*], v. 22, n. 3, p. 540–557, 2020b.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: Um ensaio sobre a música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer O educador musical em um mundo em mudança. *In*: MATEIRO, Tereza; ILLARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2012.

FORTUNA, Sandra. Embodiment, sound and visualization: A multimodal perspective in music education. **Zbornik Akademije umetnosti**, [*s. l.*], n. 5, p. 120–131, 2017.

FOVET, Frederic (Org.). **Handbook of Research on Applying Universal Design for Learning Across Disciplines:** Concepts, Case Studies, and Practical Implementation. Hershey: IGI Global, 2021. (Advances in Educational Technologies and Instructional Design).

Disponível em: https://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1-7998-7106-4. Acesso em: 7 jun. 2025.

FRANCKLIN, Adelino. As implicações do Programa Choque de Gestão para o trabalho docente na Rede Estadual Mineira. **Debates em Educação**, [*s. l.*], v. 10, n. 21, p. 89–105, 2018.

FRAZIER-ROBERTS, Steven; PEOPLES, Cathryn. **The Design of a Gamification Algorithm in a Music Practice Application**. [*s. l.*], v. 6, n. 1, 2019.

FREEMAN, J.A. Creative writing pedagogy in the two-year college: Lessons learned and literature reviewed, findings by a 35-year teacher. **Theory and Practice in Language Studies**, [*s. l.*], v. 3, n. 9, p. 1520–1530, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005 [1996].

FREITAS, Vinicius da Silva *et al.* A formação do professor-pesquisador e os impactos no exercício da ação docente. **Revista Espaço Pedagógico**, [*s. l.*], v. 31, p. e16104–e16104, 2024.

FURR, R. Michael; BACHARACH, Verne R. **Psychometrics**: an Introduction. Second editioned. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC: SAGE, 2014.

GALKIENE, A. Values supporting the sustainability of inclusive education in different practices. *In*: Society, Integration, Education, Vol II: School pedagogy, preschool pedagogy, 2021. (V Lubkina, L Danilane, & O Vindaca, Org.). **Vytautas Magnus University**. [*S. l.*]: [*s. d.*], 2021. p. 192–202.

GALKIENĖ, Alvyra; MONKEVIČIENĖ, Ona (Org.). **Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning**. Cham: Springer International Publishing, 2021. (Inclusive Learning and Educational Equity). v. 5 Disponível em: https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-80658-3. Acesso em: 7 jun. 2025.

GARCIA, Marcos da Rosa *et al.* A temática das tecnologias e a educação musical: uma revisão integrativa das publicações de eventos internacionais da Isme entre 2010 e 2018. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 28, n. 0, 2020. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/857. Acesso em: 29 maio 2023.

GOHN, Daniel Marcondes. A realidade das redes sociais: uma discussão acerca da educação musical nas comunidades virtuais. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 28, n. 0, 2020. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/881. Acesso em: 19 jul. 2023.

GOHN, Daniel. **Tecnologias digitais para educação musical**. [*S. l.*]: Edufscar, 2010. (UAB-UFSCar).

GONÇALVES, Shirley Cristina. **Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística**: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg. br/tede/handle/tde/2724. Acesso em: 27 out. 2022.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia – MG nas décadas de 1940 a 1960. Tese (Doutorado

em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10563. Acesso em: 25 out. 2022.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela Música**: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógicas musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GORBUNOVA, Irina B. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMMUNICATIVE STRATEGIES OF INFORMATION SOCIETY (CSIS 2018), 2018. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research,**. [*S. l.*]: Atlantis Press, 2018.

GORBUNOVA, I.B. Music computer technologies in the perspective of digital humanities, arts, and researches. **Opcion**, [*s. l.*], v. 35, n. SpecialEdition24, p. 360–375, 2019.

GORBUNOVA, I.B.; KAMERIS, A. Music computer education concept for teachers: Raising the problem. **International Journal of Recent Technology and Engineering**, [*s. l.*], v. 8, n. 2 Special Issue 4, p. 913–918, 2019.

GORBUNOVA, Irina B.; MOROZOV, Sergey A. On Inclusive Musical Education in Russian Universities: Computer Arrangement. **Psychology and Education Journal**, [*s. l.*], v. 57, n. 8, p. 934–948, 2020.

GORBUNOVA, I.B.; ZAKHAROV, V.V.; YASINSKAYA, O.L. Development of applied *software* for teaching music to people with deep visual impairments based on music computer technologies. **Universidad y Sociedad**, [*s. l.*], v. 12, n. 3, p. 77–82, 2020.

GRAMANI, Daniella; CUNHA, Gloria P. da. José Eduardo Gramani: rítmica do Gramani: a consciência musical do ritmo. *In*: TEREZA MATEIRO; BEATRIZ ILLARI (Org.). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2016.

GREEN, Timothy Dale. **A Master's Curriculum Project Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Music Education**. 2018. Dissertação de Mestrado - Liberty University, Lynchburg, 2018.

HAMOND, Luciana; HIMONIDES, Evangelos; WELCH, Graham. A natureza do *feedback* no ensino e na aprendizagem de piano com o uso de tecnologia digital no ensino superior. **Orfeu**, [*s. l.*], v. 6, n. 1, p. 01–31, 2021.

HANUSCIN, Deborah; GARDEREN, Delinda van (Org.). **Universal Design for Learning Science: Reframing Elementary Instruction in Physical Science**. Arlington: National Science Teachers Association, 2020.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons: Caminho Para uma Nova Compreensão Musical**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HIGGINS, Lee. Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. [*s. l.*], v. 23, 2010.

HHOUSH, Karyn; REHMAT, Abeera P.; HMELO-SILVER, Cindy. Evaluating computer-based science assessments for universal design learning principles. In: COMPUTER-SUPPORTED COLLABORATIVE LEARNING CONFERENCE (CSCL), 2020. In:

GRESALFI, Megan; HORN, Ilana S. (org.). **Proceedings of the Computer-Supported Collaborative Learning Conference (CSCL)**. [S. l.]: International Society of the Learning Sciences, 2020. p. 1739–1740. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85102963101&partnerID=40&md5=ddfcef89787a04358e6f2a6f93a297c9. Acesso em: 16 jul. 2023.

ILARI, Beatriz S. *et al.* The Development of Musical Skills of Underprivileged Children Over the Course of 1 Year: A Study in the Context of an El Sistema-Inspired Program. **Frontiers in Psychology**, [*s. l.*], v. 7, p. 62, 2016.

ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias Contemporâneas da aprendizagem**. tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. [*S. l.*]: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 16 ago. 2025.

JÄNCKE, Lutz. Music drives brain plasticity. **F1000 Biology Reports**, [*s. l.*], v. 1, p. 78, 2009.

JELLISON, Judith; BROWN, Laura; DRAPER, Ellary. Peer-Assisted Learning and Interactions in Inclusive Music Classrooms: Benefits, Research, and Applications. **General Music Today**, [*s. l.*], v. 28, n. 3, p. 18–22, 2015.

JING, YuanYuan; KAEWBUCHA, Manus. Special Students' Alternative Piano Course-based Universal Design for Learning Music. **Interdisciplinary Academic and Research Journal**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 937–964, 2025.

JOSEPH, D.; NETHSINGHE, R.; CABEDO-MAS, A. "We learnt lots in a short time": Cultural exchange across three universities through songs from different lands. **International Journal of Music Education**, [*s. l.*], v. 38, n. 2, p. 177–193, 2020.

JUNG, Lee Ann. **Seen, heard, and valued**. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2023.

JUNRUANG, C.; KANJUG, I. A Study of Learner's Computational Thinking Using Constructivist Universal Design Learning Package for Kindergarten Education. *In*: LECTURE NOTES IN COMPUTER SCIENCE (INCLUDING SUBSERIES LECTURE NOTES IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND LECTURE NOTES IN BIOINFORMATICS), 2020. (Huang T. *et al.*, Org.)**Lect. Notes Comput. Sci.** [*S. l.*]: Springer Science and Business Media Deutschland GmbH, 2020. p. 219–226. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85097568718&doi=10.1007%2f978-3-030-63885-6_25&partnerID=40&md5=3754699f1bbbfd9cc2f151e056da9fa4.

KATZ, Jennifer; BROWNLIE, Faye. **Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning**. Winnipeg: Portage & Main Press, 2012. (Teaching to Diversity).

KENSKI, Vania Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** São Paulo: Papirus, 2012.

KING, A.; PRIOR, H.; WADDINGTON-JONES, C. Connect resound: Using *online* technology to deliver music education to remote communities. **Journal of Music, Technology and Education**, [*s. l.*], v. 12, n. 2, p. 201–217, 2019.

KRAUSE, Amanda E.; DAVIDSON, Jane W. Effective Educational Strategies to Promote Life-Long Musical Investment: Perceptions of Educators. **Frontiers in Psychology**, [*s. l.*], v. 9, p. 1977, 2018.

LACERDA, Rogério Tadeu de Oliveira; ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim. Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. **Gestão & Produção**, [*s. l.*], v. 19, n. 1, p. 59–78, 2012.

LASINHO, Maria Fernanda; NASSIF, Silvia Cordeiro. *Habitus conservatorial* e Consciência Docente: A autoanálise na formação crítica em música. *In*: EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, 2025, Curitiba. **XXVII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM**. Curitiba: [*s. e.*], 2025. Disponível em: https://eventos.abem.mus.br/eventos/article/view/18. Acesso em: 24 mar. 2026.

LEE, Liza; HO, Han-Ju. Effects of music technology on language comprehension and self-control in children with developmental delays. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, [*s. l.*], v. 19, n. 7, p. em2298, 2023.

LEVEY, S. Universal Design for Learning. **Journal of Education**, [*s. l.*], v. 203, n. 2, p. 479–487, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LI, Y. Application of computer-based auto accompaniment in music education. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, [*s. l.*], v. 15, n. 6, p. 140–151, 2020.

LIMA FILHO, Décio José de. O docente e sua dificuldade em inserir as novas tecnologias no currículo: Desafios do uso das tecnologias. **Revista Tópicos**, [*s. l.*], v. 3, n. 22, p. 1–15, 2025.

LIU, C. *et al.* A WSQ-based mobile peer assessment approach to enhancing university students' vocal music skills and learning perceptions. **Australasian Journal of Educational Technology**, [*s. l.*], v. 37, n. 6, p. 1–17, 2021.

LOPES, Shirley Cristina Gonçalves. Conteúdos programáticos para formação em Curso Técnico de performance pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. **Ictus**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, 2010.

LUZ, Jane Finotti Rezende. **Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano do nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG**. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12327. Acesso em: 28 set. 2022.

MA, Yidi; WANG, Chengliang. Empowering music education with technology: a bibliometric perspective. **Humanities and Social Sciences Communications**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 345, 2025.

MACDONALD, R. *et al.* Our Virtual Tribe: Sustaining and Enhancing Community via *Online* Music Improvisation. **Frontiers in Psychology**, [*s. l.*], v. 11, 2021. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85102339692&doi=10.3389%2ffpsyg.2020.623640&partnerID=40&md5=b675e0a6351fa12eda02de825cb6aa4c. Acesso em: 17 abr. 2024.

MACHADO, André Campos. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02022015-151052/. Acesso em: 25 out. 2022.

MACHADO, André Campos. O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros. **ouvirOUver**, [*s. l.*], v. 12, n. 2, p. 310–323, 2016.

MACIEL, Rosana Mendes; PREVITALI, Fabiane Santana. A REESTRUTURAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE EM PATOS DE MINAS/MG. **REVES - Revista Relações Sociais**, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 0297–0313, 2018.

MADUREIRA, José Rafael. O ensino de música em debate: uma síntese dos 5 anos de atividades do projeto "Rítmica Dalcroze e a Formação de Crianças Musicistas". **Revista ELO**, [*s. l.*], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1071. Acesso em: 11 out. 2022.

MADUREIRA, José Rafael; MOURA, Patrícia Coelho de. O ensino de música em debate: uma síntese dos 5 anos de atividades do projeto "Rítmica Dalcroze e a Formação de Crianças Musicistas". **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, [*s. l.*], v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1071. Acesso em: 26 mar. 2026.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze A música e o movimento. *In*: TEREZA MATEIRO; BEATRIZ ILARI (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2012.

MARINO, Gislene; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores de música: contribuições a partir de uma pesquisa sobre o contexto argentino. [*s. l.*], v. 29, 2021. Disponível em: https://lens.org/023-444-083-716-735.

MARINS, Paulo Roberto Affonso. Licenciatura em música a distância: o uso das TDIC como objeto. **REVISTA DA ABEM**, [*s. l.*], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1094. Acesso em: 18 nov. 2023.

MARTINS, Denise Andrade de Freitas. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2363. Acesso em: 25 out. 2022.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. *In*: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Hilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus , 2017.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Análise fatorial. [*s. l.*], 2019. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/4790. Acesso em: 29 mar. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e Mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MCCARTHY, M; GOBLE, J. **Music Education, Philosophy of**. *In*: GROVE MUSIC *ONLINE*. [*S. l.*]: [*s. d.*], 2013. Disponível em: https://www.oxfordmusic*online*.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002093412. Acesso em: 16 out. 2023.

MELO, Savana Diniz Gomes; CIRILO, Pauliane Romano; PINTO, Samilla Nayara dos Santos. O Ensino Médio e o trabalho docente: Características de Minas Gerais. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [*s. l.*], v. 10, n. 17, p. 102–129, 2016.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, an imprint of CAST, Inc, 2014.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Pratice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, an imprint of CAST, Inc, 2022. Disponível em: https://clusive.cast.org/res_reader/UDLTP.

MINAS GERAIS, Assembleia Legislativa de. **Lei n 811 de 13 de dezembro de 1951**. A Assembleia de Minas é o Poder Legislativo do Estado de Minas Gerais, com 77 deputados eleitos pelo voto popular. 1951. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/811/1951/?cons=1#. Acesso em: 3 nov. 2023.

MINAS GERAIS, Secretária de Estado de Educação. **Resolução Nº 718, de 18 de novembro de 2005**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento doensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. 2005.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. **Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq**. 6 mar. 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775?COMPANY_ID = 10132. Acesso em: 28 mar. 2026.

MOMMO, Oula; SUTELA, Katja; MONONEN, Riikka. Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review. **Research Studies in Music Education**, [*s. l.*], v. 47, n. 3, p. 403–423, 2025.

MOSING, Miriam A. *et al.* Testing the Deliberate Practice Theory: Does Practice Reduce the Heritability of Musical Expertise?. **Journal of Intelligence**, [*s. l.*], v. 12, n. 9, p. 87, 2024.

MUÑOZ, Geovanny Francisco Ruiz; DELGADO, Juan Carlos Vasco. Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. **Revista de Investigación en Tecnologías de la Información**, [*s. l.*], v. 13, n. 29, p. 60–70, 2025.

NEVES, Maria Teresa de Souza. **O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31037. Acesso em: 28 set. 2022.

NEVES, Maria Teresa; REIS, Carla Silva. Professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um perfil qualitativo. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 31, n. 1, 2023.

Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/ index. php/revistaabem/article/view/1179. Acesso em: 3 jul. 2023.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.

NUNES, Ana Claudia Rodrigues; SOUZA, Amaralina Miranda de. O uso das TICs na mediação pedagógica do professor em turma de alfabetização de integração inversa em escola pública do DF. **Ensino e Tecnologia em Revista**, [*s. l.*], v. 7, n. 2, p. 1–15, 2023.

OLIVEIRA, Marcio Pizzi de. Educação musical e tecnologia na produção da ABEM (2015-2023): uma revisão integrativa. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 33, n. 1, p. e33120–e33120, 2025.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: https:// repositorio.ufu.br/handle/123456789/12295. Acesso em: 28 set. 2022.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia e mudanças curriculares no Curso Técnico: um estudo sobre contribuições de Koellreutter e Schafer para a criação de disciplinas ligadas à prática da música contemporânea. **ouvirOUver**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/ article/view/17202. Acesso em: 11 out. 2022.

OLIVEIRA, Livia Roberta. **Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG**. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/1234567 89/18903. Acesso em: 28 set. 2022.

OLIVEIRA, Solamy Do Rocio Da Silva; COELHO, José Pedro Fernandes Da Silva. Arduino e Educação: instrumentalização e tecnologias no ensino da música. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [*s. l.*], p. 05–15, 2020.

OLIVEIRA, Willian Carlos de; GARCIA, Marcos da Rosa. Recursos digitais offline e *online* no ensino de música na educação básica: estratégias e impactos no ensino e aprendizagem musical. *In*: EDUCAÇÃO MUSICAL, MUNDO DO TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, 2025, Curitiba. **Anais do 27º Congresso Nacional ABEM**. Curitiba: ABEM, 2025.

OLIVEIRA, Vanessa de; SOUZA, Amaralina Miranda de. A organização pedagógica e a utilização das novas tecnologias na escola inclusiva: um estudo de caso. [*s. l.*], v. 5, n. 6, 2019.

ORTIZ, Marieli de Oliveira da Costa. Educação musical e mídias sociais: a interferência das mídias sociais dentro e fora da sala de aula, na visão de egressos do curso de Licenciatura em Música da UCS. [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/11338/11945. Acesso em: 24 mar. 2026.

OTHMAN, Azam; MASUM, Ali. Professional Development and Teacher Self-Efficacy: Learning from Indonesian Modern Islamic Boarding Schools. **Educational Process: International Journal**, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 7–19, 2017.

PASQUALI, L. **Pisicometria**: Teoria dos Testes na Pisicologia e na Educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PEIXOTO, Alexandre Augusto Da Silva. A produção musical como espaço formativo: um estado da arte. **XXVII Congresso Nacional da ABEM**, [*s. l.*], 2025. Disponível em: https://eventos.abem.mus.br/eventos/article/view/389. Acesso em: 24 mar. 2026.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, [*s. l.*], v. 26, n. 3, p. 1–25, 2020.

PEREIRA, Sarita Araujo. **A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/vibratória de surdos**. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18027. Acesso em: 25 out. 2022.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós diretrizes curriculares nacionais 2004)**: Um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 25, p. e250054, 2020.

PEREIRA, Marcos Vinicius Lacerda *et al. Habitus conservatorial*: apropriações do conceito nos anais do Congresso Nacional da ABEM (2012 – 2020). *In*: XXV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2021. **Educação Musical Brasileira e construção de um outro mundo**: Proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da abem. [*S. l.*]: [*s. d.*], 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Habitus conservatorial*: do conceito a uma agenda de pesquisa. *In*: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: [*s. d.*], 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 22, n. 32, 2014.

PEREIRA, Marcus Vinicius. O Currículo das Licenciaturas em Música: comreendendo o *habitus conservatorial* como ideologia incorporada. **Arteriais – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 109–123, 2015.

PICKARD, B. A Framework for Mediating Medical and Social Models of Disability in Instrumental Teaching for Children with Down Syndrome. **Research Studies in Music Education**, [*s. l.*], v. 43, n. 2, p. 110–128, 2021.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais**: inter-relações da formação e do trabalho/emprego. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br. Acesso em: 28 set. 2022.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Traços de percursos de inserção profissional**: um estudo sobre egressos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015a. Disponível em: https:// lume.ufrgs.br/handle/10183/122546. Acesso em: 28 set. 2022.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 23, n. 35, 2015b. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/558. Acesso em: 11 out. 2022.

QUAGLIA, BW. Planning for Student Variability: Universal Design for Learning in the Music Theory Classroom and Curriculum. **Music Theory *Online***, [*s. l.*], v. 21, n. 1, 2015. Disponível em: https://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.quaglia.html. Acesso em: 23 nov. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil?: perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 153–199, 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. **Patrimônio musical imaterial brasileiro e formação em música-caminhos para rupturas decoloniais e enfretamentos antiepistemicidas.pdf - Google Drive**. Goiânia: Impressa Universitária, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wXpdbfc6k_nxj8KOAu_DPp_ZPDYn0UWs/view. Acesso em: 17 out. 2023.

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**, [*s. l.*], v. 25, n. 39, 2018. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726. Acesso em: 17 out. 2023.

QUEIROZ JUNIOR, José do Nascimento. **Diálogos do Ensino de Violão do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez com a Música Regional do Sertão Mineiro (1961-1986)**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11440386. Acesso em: 24 out. 2022.

RAPP, Whitney H. **Universal Design for Learning in Action**: 100 Ways to Teach All Learners. Baltimore: Paul H. Brokes Publishing, 2014.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia. Culturas musicais religiosas: problematizações sobre o ensino de música nas escolas. **Educação Unisinos**, [*s. l.*], v. 21, n. 2, p. 195–202, 2017.

REIS, Wladimir Ferreira dos; SOUZA, Amaralina Miranda De. A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental. *In*: ANAIS DO VII COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2023. **Anais do Congresso Nacional de Educação, Linguagem e Tecnologias**. [*S. l.*]: Even3, 2023. p. 1. Disponível em: https://www.even3.com.br//anais/viicobesc/568541-a-utilizacao-de-tecnologias-moveis-no-contexto-escolar-inclusivo-de-estudantes-com-deficiencia-intelectual-do-ens. Acesso em: 25 nov. 2023.

RIBEIRO, Maria Oslei. **O projeto Conservatório na Rua na perspectiva de alunos de 4º e 5º anos de uma escola pública de Montes Claros-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RIBEIRO, Alan Barcelos. **Por uma estética filosófica sobre os (des) concertos da música: contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12212. Acesso em: 25 out. 2022.

RODRIGUES, Irene Raquel Santana *et al.* Formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais: um estudo com licenciandos(as) de ciências da natureza. **Revista e-Curriculum**, [*s. l.*], v. 22, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-38762024000100283&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2026.

ROSAS, Fátima Weber. **Competências para o contexto tecnológico-musical**: um foco nas tecnologias digitais *online* para a educação. [*s. l.*], 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72127. Acesso em: 24 mar. 2026.

ROVITHIS, E. *et al.* Bridging audio and augmented reality towards a new generation of serious audio-only games. **Electronic Journal of e-Learning**, [*s. l.*], v. 17, n. 2, p. 144–156, 2019.

SALES, Fernando Augusto. **A formação flautística no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier: um estudo histórico**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-8M5N5 B. Acesso em: 24 out. 2022.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LUCIO, Maria D. P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2025.

SANTOS, Julio Cezar Lopes dos; AZZINI, Jacson; OLIVEIRA, Elias Barbosa de. Tecnologias digitais de informação e comunicação utilizadas no ensino de Música na Educação Básica: Uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, [*s. l.*], v. 13, n. 10, p. e27131046982–e27131046982, 2024.

SANTOS, Cínthia da Cruz; CARVALHO, Beatriz Girão Enes; LOBATO, Beatriz Cardoso. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no conservatório estadual de música: perspectiva dos professores. **Educação e Pesquisa**, [*s. l.*], v. 46, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/j/ep/a/nKrBXyS5sDYLx8vJdDPZNnG/?lang=pt. Acesso em: 11 out. 2022.

SARIKAYA, Muhsin. An Investigation of Music Teachers' Perceived Self-Efficacy for Technology Integration. **International Journal of Technology in Education and Science**, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 204–217, 2022.

SCHIAVIO, A.; BIASUTTI, M.; ANTONINI PHILIPPE, R. Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. **Music Education Research**, [*s. l.*], v. 23, n. 2, p. 167–178, 2021.

SCHLAUG, Gottfried. Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. **Progress in brain research**, [*s. l.*], v. 217, p. 37–55, 2015.

SEOK, Soonhwa; DACOSTA, Boaventura; HODGES, Russ. A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. **Open Journal of Social Sciences**, [*s. l.*], v. 6, n. 5, p. 171–189, 2018.

SEVER, Gülşah; DAĞHAN, Berivan; BÖKE, Sefa. Investigation of Duolingo-Music in Terms of Universal Design for Learning and Gamification Components. **The Journal of Limitless Education and Research**, [*s. l.*], v. 9, n. 3, p. 463–518, 2024.

SHIMOJO, M.; TERUYA, H.; SOLAND, M. UDL using ICT for Inclusive Learning; Learning Support for Students with Diverse Learning Styles, Including Students who Need Special Support. **Asian Journal of Human Services**, [*s. l.*], v. 18, p. 112–122, 2020.

SHIRLEY CRISTINA GONÇALVES. **Conteúdos Programáticos para Formação em Curso Técnico de Performance Pianística**: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. 2009. [*s. l.*], 2009.

SILVA, Gislaine Sousa. **A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli**: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12368. Acesso em: 28 set. 2022.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály Alfabetização e habilidades musicais. *In*: Tereza Mateiro; Beatriz Ilari (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Itersaberes, 2012.

SILVA, Letícia Silva e; ABREU, Jônatas Araújo Batista de. Música e inclusão: possíveis contribuições do ensino em grupo de violino para a sociabilização de autistas no projeto Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem. **Nova Revista Amazônica**, [*s. l.*], v. 10, n. 3, p. 71–91, 2022.

SOUZA, Amaralina Miranda. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação para todos. **Educação em Foco**, [*s. l.*], p. 349–366, 2015.

SOUZA, Euridiana Silva. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, [*s. l.*], v. 18, n. 3, p. 56–84, 2019.

SOUZA, Amaralina Miranda de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo: Estudos em Educação**, SEE-DF, Brasília, v. 3, n. 1, 2015.

SOUZA, Fabiana Frigo; ENSSLIN, Sandra Rolim; GASPARETTO, Valdirene. Avaliação de desempenho na contabilidade gerencial: aplicação do processo proknow-c para geração de conhecimento. **Revista Ibero-Americana de Estratégia - RIAE**, [*s. l.*], v. 15, n. 3, 2016.

SOUZA, Lana Priscila; JUCÁ, Sandro César Silveira. O conflito geracional e o uso de metodologias ativas no ensino de matemática. **Revista Teias**, [*s. l.*], v. 25, n. 79, 2024. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79142. Acesso em: 29 mar. 2026.

SOUZA, Amaralina Miranda; RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. Apresentação: Educação Especial Inclusiva. **Linhas Críticas**, [*s. l.*], v. 17, n. 33, p. 217–219, 2011.

SWANWICK, Keith (Org.). **A basis for music education**. [Windsor] London: NFER-Nelson Publ. Co Reprinted by Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Musica Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

THU, Bui Thi. THE IMPACT OF DIGITAL TRANSFORMATION ON MUSIC EDUCATION FOR STUDENTS IN MUSIC SCHOOLS. **International Journal of Research in Education Humanities and Commerce**, [*s. l.*], v. 06, n. 03, 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. [*S. l.*]: [*s. d.*], 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. **Anais [...]**. [*S. l.*]: [*s. d.*], 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 28 out. 2023.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [*s. l.*], v. 29, p. 874–898, 2021.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. **O ensino de piano no curso técnico em instrumento no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei**: limites e alternativas. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=123358. Acesso em: 24 out. 2022.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 14, n. 15, 2006. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/304. Acesso em: 24 out. 2022.

VIEIRA, Christiane Faria Franco. **Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez**: educação musical e formação cultural em Montes Claros-MG (1961-2011). Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11034108. Acesso em: 28 set. 2022.

VIEIRA JÚNIOR, Luiz Carlos; SOUZA, Amaralina Miranda de. Contribuições das tecnologias digitais no ensino de música: uma revisão bibliográfica. *In*: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024a, Fortaleza. **Anais do CONEDU 2024**. Fortaleza: Realiza, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112627. Acesso em: 2 jul. 2025.

VIEIRA JÚNIOR, Luiz Carlos; SOUZA, Amaralina Miranda de. Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um olhar sobre o uso da tecnologia em atenção à diversidade na formação musical. *In*: **Construindo conhecimento em educação**. Porto: [*s. d.*], 2024b. Disponível em: https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/construindo-conhecimento-em-educacao-livro-de-atas-do-iv-seminario-internacional-caftexiv-eiforpecs-2023.

VIEIRA JÚNIOR, Luiz Carlos; SOUZA, Amaralina Miranda de. Uma pesquisa bibliográfica sobre a utilização de tecnologias no ensino de música: ferramentas, metodologias e potencialidades. *In*: XXXIV CONGRESSO DA ANPPOM, 2024c, Salvador. **Anais do XXXIV Congresso da ANPPOM (2024)**. Salvador: [*s. d.*], 2024. Disponível em: https://anppom.

org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2257/public/2257-10528-1-PB.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

VIRKKULA, E. Evaluating motivational characteristics in vocational music education within the perspective of self-determination theory. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 14, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WADDELL, G.; WILLIAMON, A. Technology use and attitudes in music learning. **Frontiers in ICT**, [*s. l.*], v. 6, n. May, 2019. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85068463486&doi=10.3389%2ffict.2019.00011&partnerID=40&md5=d6548eb57159934861baf6c2100d2571.

WARD, F. Technology and the transmission of tradition: An exploration of the virtual pedagogies in the *Online* Academy of Irish Music. **Journal of Music, Technology and Education**, [*s. l.*], v. 12, n. 1, p. 5–23, 2019.

WEBER, William *et al.* **Conservatories**. [*S. l.*]: Oxford University Press, 2001. Disponível em: https://www.oxfordmusic*online*.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000041225.

WESTERMANN, Bruno. Música, seu ensino e suas coisas: caminhos teórico-metodológicos para estudos sobre música, tecnologia e educação. **Revista da ABEM**, [*s. l.*], v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1082. Acesso em: 18 nov. 2023.

WHITEFORD, Kelly L.; OXENHAM, Andrew J. Auditory Deficits in Amusia Extend Beyond Poor Pitch Perception. **Neuropsychologia**, [*s. l.*], v. 99, p. 213–224, 2017.

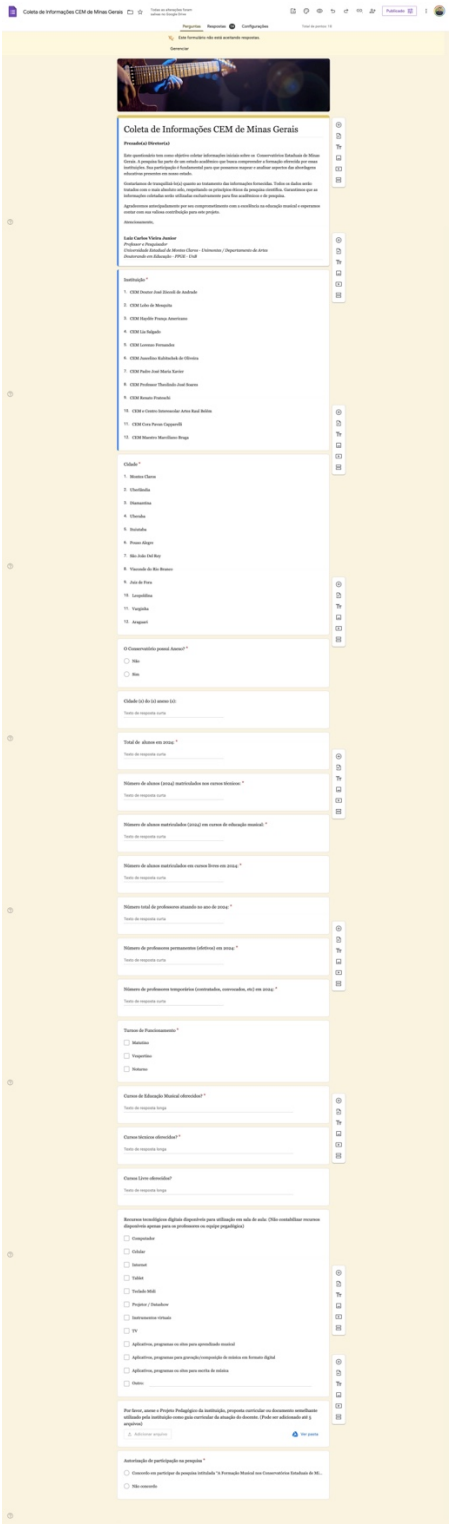
WHITEFORD, Kelly L.; OXENHAM, Andrew J. Learning for Pitch and Melody Discrimination in Congenital Amusia. **Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior**, [*s. l.*], v. 103, p. 164–178, 2018.

ZAATAR, Muriel Tahtouh *et al.* The transformative power of music: Insights into neuroplasticity, health, and disease. **Brain, Behavior, & Immunity – Health**, [*s. l.*], v. 35, p. 100716, 2023.

ZORZAL, Ricieri Carlini; FERREIRA, Ana Neuza Araújo. O ensino de música no Nordeste brasileiro: notas históricas e desafios atuais. **Revista Brasileira de História da Educação**, [*s. l.*], v. 16, n. 4, p. 155–189, 2016.

YU, XF *et al.* Developments and Applications of Artificial Intelligence in Music Education. **Technologies**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, 2023.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO GOOGLE FORMS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DO CEM



APÊNDICE B – PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1. Apresentação Inicial

"Olá, meu nome é Luiz, sou estudante de doutorado na Universidade de Brasília. Agradeço desde já pela sua participação nesta pesquisa. Estou realizando um estudo sobre a formação musical nos conservatórios estaduais de Minas Gerais, com o objetivo de compreender como estas instituições entendem o processo de formação a partir das diversidades de formas de aprender dos alunos e qual o papel da tecnologia neste processo. Sua contribuição é essencial para entender melhor o ensino de música no conservatório e suas respostas ajudarão a gerar conhecimentos valiosos que podem impactar positivamente na formulação de propostas para aperfeiçoamento destas instituições

2. Esclarecimento sobre a Confidencialidade

"Gostaria de assegurar que todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. As respostas serão analisadas de forma anônima, e não será possível identificar nenhum respondente, nem a instituição individualmente. Nosso objetivo é compreender tendências e experiências gerais, sem associar dados a pessoas ou cada instituição específica".

3. Incentivo à Sinceridade

"Para que nossa pesquisa seja o mais relevante possível, é fundamental que você responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas; estamos interessados na sua opinião e experiência pessoal. Sua honestidade nos ajudará a captar uma visão mais realista sobre formação nos conservatórios".

4. Direcionamento para Perguntas Sensíveis

"Por favor, sinta-se à vontade para responder apenas o que se sentir confortável. Todas as informações serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos e de forma agregada."

5. Orientação sobre a Duração do Questionário

"Este questionário levará aproximadamente 10 min para ser concluído. Sabemos que seu tempo é valioso e agradecemos por dedicar alguns minutos para contribuir com esta pesquisa."

6. Agradecimento Final e Abertura para Dúvidas

"Obrigado por participar e compartilhar sua perspectiva. Caso tenha alguma dúvida ou queira saber mais sobre a pesquisa, estou à disposição para esclarecimentos. Sua participação faz a diferença e é muito apreciada."

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DISCENTES

Questionário Discente

Diversidade nas formas de aprender
e Tecnologias Digitais na Formação em Música

INSTRUÇÕES:

Prezado Participante: Obrigado por aceitar a participar desta pesquisa. O objetivo da investigação é compreender a formação ofertada pelos Conservatórios de Música de Minas Gerais com enfoque na diversidade de formas de aprender dos estudantes e as contribuições das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.
É importante responder todas as questões e se houver alguma dúvida consulte o aplicador.

1. **Nome do Conservatório:**

1. CEM Cora Pavan Capparelli (Uberlândia)
2. CEM Doutor José Zóccoli de Andrade (Ituiutaba)
3. CEM e Centro Interescolar Artes Raul Belém (Araguari)
4. CEM Haydée França Americano (Juiz de Fora)
5. CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira (Pouso Alegre)
6. CEM Lia Salgado (Leopoldina)
7. CEM Lobo de Mesquita (Diamantina)
8. CEM Lorenzo Fernandez (Montes Claros)
9. CEM Maestro Marciliano Braga (Varginha)
10. CEM Padre José Maria Xavier (São João Del Rei)
11. CEM Professor Theolindo José Soares (Visconde do Rio Branco)
12. CEM Renato Frateschi (Uberaba)

2. **Curso Principal no Conservatório**:

1. Violão
2. Canto
3. Piano
4. Teclado
5. Acordeon
6. Bateria
7. Cavaquinho
8. Clarinete
9. Contrabaixo Elétrico
10. Flauta Doce
11. Flauta Transversal
12. Guitarra
13. Saxofone
14. Trompete
15. Violino
16. Violoncelo
17. Outro:_____

3. **Tempo que estuda no conservatório:**

1. Menos de 1 ano
2. De 1 a 3 anos
3. De 4 a 7 anos
4. Mais de 7 anos

4. **Qual a sua escolaridade completa:**

1. Ensino fundamental (até o 9º ano)
2. Ensino médio (até o 3º ano do ensino médio)
3. Ensino superior (bacharelado ou licenciatura)
4. Especialização
5. Mestrado
6. Doutorado

5. **Idade:**

1. De 12 a 18 anos
2. De 19 a 24 anos
3. De 25 a 29 anos
4. De 30 a 40 anos
5. De 41 a 50 anos
6. De 51 a 60 anos
7. Mais de 60 anos

6. **Gênero:**

Responsável: **Luiz Carlos Vieira Junior**
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Universidade de Brasília - UNB

	Afirmações	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
14	Nas aulas do conservatório o material usado apresenta o conteúdo de forma simples.					
15	Nas aulas do conservatório tenho oportunidade de experimentar a diversidade cultural e musical brasileira.					
16	Nas aulas do conservatório tenho oportunidade ser esclarecido a respeitos dos símbolos e notações musicais.					
17	Nas aulas do conservatório tenho oportunidade de ser esclarecido sobre a estrutura e a linguagem musical.					
18	Nas aulas do conservatório tenho oportunidade de vivenciar a música por outros meios além da partitura musical.					
19	Nas aulas do conservatório, os novos conhecimentos ensinados são conectados aos conhecimentos prévios.					
20	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais ajudam conectar conhecimentos prévios aos conhecimentos novos.					
21	Nas aulas do conservatório tenho oportunidade de descobrir e compartilhar novas formas de aprender e de fazer música.					
22	Nas aulas do conservatório tenho oportunidade de compartilhar meus conhecimentos com os colegas e professores.					
23	Nas aulas do conservatório, sou incentivado a descobrir novas formas para aplicação dos conhecimentos aprendidos.					
24	Nas aulas do conservatório são disponibilizados diversos recursos para interação com o material musical.					
25	Nas aulas do conservatório, as atividades se adaptam a meu estilo de aprendizagem.					
26	Nas aulas do conservatório recursos tecnológicos são disponibilizados.					
27	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para apoiar o aprendizado.					
28	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para produzir música.					
29	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para aprender e apreciar música.					
30	Nas aulas do conservatório são utilizadas tecnologias digitais para promover a colaboração entre alunos, professores e outros músicos.					
31	Nas aulas do conservatório, alunos de diferentes níveis de domínio musical participam na produção musical.					
32	Nas aulas do conservatório aprendo planejar para atingir metas de aprendizado com incentivos que ajudam a persistir no aprendizado da música.					
33	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.					
34	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para desenvolver habilidades de planejamento, monitorar progresso e acompanhar as atividades musicais					
35	Nas aulas do conservatório são utilizadas ferramentas tecnológicas para promover *feedback* das atividades propostas					

Obrigado por participar.

Responsável: **Luiz Carlos Vieira Junior**
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Universidade de Brasília - UNB

1. Masculino
2. Feminino
3. Não-binário
4. Transexual
5. Outro____
6. Prefiro não dizer

7. Qual a faixa salarial corresponde a renda mensal da sua família:

1. Até um salário-mínimo (R$1.412)
2. Mais de um salário-mínimo até 2 salários-mínimos (R$ 2.826)
3. Mais de 2 salários-mínimos até 4 salário- mínimos (R$ 5.648)
4. Mais de 4 salários-mínimos até 7 salários-mínimos (R$ 9.884)
5. Mais 7 salários-mínimos até 12 salários-mínimos (R16.944)
6. Mais de 13 salários-mínimos

8. Algum familiar estudou ou está envolvido com música (marcar apenas 1 opção correspondente a familiar mais próximo):

1. Pai, mãe, irmão, irmã, esposo, esposa, filho, filha;
2. Avó, avó, tio, tias, primos, sobrinhos;
3. Outros familiares
4. Nenhum

9. Avalie as afirmações abaixo e marque um " X" as opções de 1 a 5 considerando o grau de concordância com elas. Onde 1 (um) significa discordo totalmente e 5 (cinco) concordo totalmente.

Tecnologias Digitais: Refere-se a dispositivos como computadores, smartphones, tablets, servidores, bem como softwares, aplicativos sistemas e plataformas de áudio, vídeo e conteúdos digitais.

	Afirmações	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1	Nas aulas do conservatório, meus gostos e aspirações musicais são consideradas.					
2	Nas aulas do conservatório sou incentivado a ter autonomia no desenvolvimento musical.					
3	Nas aulas do conservatório são utilizadas tecnologias digitais para motivar os alunos no aprendizado musical.					
4	Nas aulas do conservatório, o valor e a relevância dos conhecimentos musicais adquiridos são reforçados.					
5	Nas aulas do conservatório são aplicadas estratégias específicas para minimizar distrações durante o desenvolvimento musical.					
6	Nas aulas do conservatório, as atividades musicais são organizadas de forma a desafiar os alunos em busca de novos aprendizados.					
7	Nas aulas do conservatório são desenvolvidas atividades musicais que permitem a interação entre os alunos, professores e outros músicos.					
8	Nas aulas do conservatório recebo retorno dos professores quanto ao meu avanço no aprendizado de música.					
9	As aulas do conservatório oferecem oportunidades para que eu me sinta pertencente a comunidade de músicos.					
10	As aulas do conservatório reconhecem minhas expectativas, crenças e motivações na área da música.					
11	As aulas no conservatório contribuem para que eu supere frustações, bloqueios internos e julgamentos que influenciam no meu aprendizado de música.					
12	Nas aulas do conservatório tenho oportunidades de refletir, de forma individual e coletiva, sobre meu aprendizado.					
13	Nas aulas do conservatório são utilizadas diferentes formas para apresentação do conteúdo, como gravações, vídeos, videoaulas, partituras, fotos, diagramas, mapas mentais, entre outros.					

Responsável: **Luiz Carlos Vieira Junior**
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Universidade de Brasília - UNB

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOCENTES

Questionário Docente

Diversidade nas formas de aprender
e Tecnologias Digitais na Formação em Música

INSTRUÇÕES:

Prezado Participante: Obrigado por aceitar a participar desta pesquisa. O objetivo da investigação é compreender a formação ofertada pelos Conservatórios de Música de Minas Gerais com enfoque na diversidade de formas de aprender dos estudantes e as contribuições das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.
É importante responder todas as questões e se houver alguma dúvida consulte o aplicador.

1. **Cargo**
   a. Professor
   b. Gestor (Diretor)
2. **Nome do Conservatório:**
   1. CEM Cora Pavan Capparelli (Uberlândia)
   2. CEM Doutor José Zóccoli de Andrade (Ituiutaba)
   3. CEM e Centro Interescolar Artes Raul Belém (Araguari)
   4. CEM Haydée França Americano (Juiz de Fora)
   5. CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira (Pouso Alegre)
   6. CEM Lia Salgado (Leopoldina)
   7. CEM Lobo de Mesquita (Diamantina)
   8. CEM Lorenzo Fernandez (Montes Claros)
   9. CEM Maestro Marciliano Braga (Varginha)
   10. CEM Padre José Maria Xavier (São João Del Rei)
   11. CEM Professor Theolindo José Soares (Visconde do Rio Branco)
   12. CEM Renato Frateschi (Uberaba)
3. **Tempo de trabalho no Conservatório**:
   1. Até 4 anos e 11 meses
   2. De 5 a 9 anos e 11 meses
   3. De 10 anos a 14 anos e 11 meses
   4. De 15 anos a 19 anos e 11 meses
   5. De 20 anos a 24 anos e 11 meses
   6. De 25 anos a 29 anos e 11 meses
   7. Mais de 30 anos
4. **Formação:**
   1. Curso Técnico
   2. Graduação
   3. Especialização
   4. Mestrado
   5. Doutorado
5. **Idade:**
   1. De 18 a 24 anos
   2. De 25 a 34 anos
   3. De 35 a 44 anos
   4. De 45 a 54 anos
   5. De 55 a 64 anos
   6. Mais de 65 anos
6. **Gênero:**
   1. Masculino
   2. Feminino

Responsável: **Luiz Carlos Vieira Junior**
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Universidade de Brasília - UNB

3. Não-binário
4. Transexual
5. Outro____
6. Prefiro não dizer

7. **Avalie as afirmações abaixo e marque um " X" as opções de 1 a 5 considerando o grau de concordância com elas. Onde 1 (um) significa discordo totalmente e 5 (cinco) concordo totalmente.**

Tecnologias Digitais: Refere-se a dispositivos como computadores, smartphones, tablets, servidores, bem como softwares, aplicativos sistemas e plataformas de áudio, vídeo e conteúdos digitais.

	Afirmações	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1	Nas aulas do conservatório, os gostos e aspirações musicais dos alunos são consideradas					
2	Nas aulas do conservatório os alunos são incentivados a ter autonomia no desenvolvimento musical.					
3	Nas aulas do conservatório são utilizadas tecnologias digitais para motivar os alunos no aprendizado musical.					
4	Nas aulas do conservatório, o valor e a relevância dos conhecimentos musicais adquiridos são reforçados.					
5	Nas aulas do conservatório são aplicadas estratégias específicas para minimizar distrações durante o desenvolvimento musical.					
6	Nas aulas do conservatório, as atividades musicais são organizadas de forma a desafiar os alunos em busca de novos aprendizados.					
7	Nas aulas do conservatório são desenvolvidas atividades musicais que permitem a interação entre os alunos, professores e outros músicos.					
8	Nas aulas do conservatório os alunos recebem retorno dos professores quanto ao seu avanço no aprendizado de música.					
9	As aulas do conservatório oferecem oportunidades para que os alunos se sintam pertencentes a comunidade de músicos.					
10	As aulas do conservatório reconhecem as expectativas, crenças e motivações dos alunos na área da música.					
11	As aulas no conservatório contribuem para que os alunos superem frustações, bloqueios internos e julgamentos que influenciam no aprendizado de música.					
12	Nas aulas do conservatório os alunos têm oportunidades de refletir, de forma individual e coletiva, sobre o aprendizado.					
13	Nas aulas do conservatório são utilizadas diferentes formas para apresentação do conteúdo, como gravações, vídeos, videoaulas, partituras, fotos, diagramas, mapas mentais, entre outros.					
14	Nas aulas do conservatório o material usado apresenta o conteúdo de forma simples.					
15	Nas aulas do conservatório os alunos têm oportunidade de experimentar a diversidade cultural e musical brasileira.					
16	Nas aulas do conservatório os alunos têm oportunidade de serem esclarecidos a respeito dos símbolos e notações musicais.					
17	Nas aulas do conservatório os alunos têm oportunidade de serem esclarecidos sobre a estrutura e a linguagem musical.					
18	Nas aulas do conservatório os alunos têm oportunidade de vivenciarem a música por outros meios além da partitura musical.					
19	Nas aulas do conservatório, os novos conhecimentos ensinados são conectados aos conhecimentos prévios.					

Responsável: **Luiz Carlos Vieira Junior**
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Universidade de Brasília - UNB

	Afirmações	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
20	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais ajudam conectar conhecimentos prévios aos conhecimentos novos.					
21	Nas aulas do conservatório, os alunos têm oportunidade de descobrir e compartilhar novas formas de aprender e de fazer música.					
22	Nas aulas do conservatório, os alunos têm oportunidade de compartilharem seus conhecimentos com os colegas e professores.					
23	Nas aulas do conservatório, os alunos são incentivados a descobrirem novas formas para aplicação dos conhecimentos aprendidos.					
24	Nas aulas do conservatório são disponibilizados para os alunos diversos recursos para interação com o material musical.					
25	Nas aulas do conservatório, as atividades se adaptam estilo de aprendizagem dos alunos					
26	Nas aulas do conservatório recursos tecnológicos são disponibilizados para os alunos					
27	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para apoiar o aprendizado.					
28	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para produzir música.					
29	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para aprender e apreciar música.					
30	Nas aulas do conservatório são utilizadas tecnologias digitais para promover a colaboração entre alunos, professores e outros músicos.					
31	Nas aulas do conservatório, alunos de diferentes níveis de domínio musical participam na produção musical.					
32	Nas aulas do conservatório, os alunos aprendem a planejar para atingir metas de aprendizado com incentivos que ajudam a persistir no aprendizado da música.					
33	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.					
34	Nas aulas do conservatório, as tecnologias digitais são utilizadas para desenvolver habilidades de planejamento, monitorar progresso e acompanhar as atividades musicais					
35	Nas aulas do conservatório são utilizadas ferramentas tecnológicas para promover *feedback* das atividades propostas					

Obrigado por participar.

Responsável: **Luiz Carlos Vieira Junior**
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Universidade de Brasília - UNB

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DISCENTES VALIDADO

Observação:
- Perfil da amostra de acordo com o contexto estudado (instituição, curso, gênero, tempo de estudo etc.)
- A redação dos itens e escala de Likert devem ser adaptados para cada contexto. Os 12 primeiros são relacionados a dimensão FMI e o 12 seguintes a Dimensão TDFM. Preferencialmente aplicar com os itens misturados

Avalie as afirmações abaixo e marque um " X" as opções de 1 a 5 considerando o grau de concordância com elas. Onde 1 (um) significa discordo totalmente e 5 (cinco) concordo totalmente.

	Afirmações	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1	(L1) Os gostos e aspirações musicais dos estudantes são consideradas;					
2	(L6) As atividades musicais são organizadas de forma a desafiar os alunos em busca de novos aprendizados.					
3	(L9) Oportunidades para se sentir pertencente a comunidade de músicos.					
4	(L10) Reconhecimento das minhas expectativas, crenças e motivações na área da música.					
5	(L15) Oportunidade de experimentar a diversidade cultural e musical brasileira.					
6	(L18) Oportunidade de vivenciar a música por outros meios além da partitura musical.					
7	(L21) Oportunidade de descobrir e compartilhar novas formas de aprender e de fazer música.					
8	(L22) Oportunidade de compartilhar conhecimentos com os colegas e professores.					
9	(L23) Incentivo a descobrir novas formas para aplicação dos conhecimentos aprendidos.					
10	(L25As atividades são adaptadas ao estilo de aprendizagem do estudante.					
11	(L31) Estudantes de diferentes níveis de domínio musical participam na produção musical.					
12	(L32) Oportunidade de aprender a planejar para atingir metas de aprendizado com incentivos que ajudam a persistir no aprendizado da música.					
13	(L3) Utilização de tecnologias digitais para motivar os alunos no aprendizado musical.					
14	(L13) Utilização diferentes formas para apresentação do conteúdo, como gravações, vídeos, videoaulas, partituras, fotos, diagramas, mapas mentais, entre outros.					
15	(L20) As tecnologias digitais ajudam conectar conhecimentos prévios aos conhecimentos novos.					
16	(L24) Disponibilização diversos recursos para interação com o material musical.					
17	(L26) Disponibilização de recursos tecnológicos					
18	(L27) Utilização das tecnologias digitais para apoiar o aprendizado.					
19	(L28) Utilização das tecnologias digitais para produzir música.					
20	(L29) Utilização das tecnologias digitais para aprender e apreciar música.					
21	(L30) Utilização das tecnologias digitais para promover a colaboração entre alunos, professores e outros músicos.					
22	(L33) Utilização de tecnologias digitais para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem.					
23	(L34) Utilização das tecnologias digitais para desenvolver habilidades de planejamento, monitorar progresso e acompanhar as atividades musicais					

24	(L35) Utilização de ferramentas tecnológicas para promover *feedback* das atividades propostas					

APÊNDICE F – SAÍDA ACP DO JAMOVI – VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
FMI	L1	0.753	0.0464	16.2	<.001
	L6	0.739	0.0415	17.8	<.001
	L9	0.807	0.0402	20.1	<.001
	L10	0.895	0.0423	21.2	<.001
	L15	0.670	0.0371	18.1	<.001
	L18	0.712	0.0429	16.6	<.001
	L21	0.875	0.0407	21.5	<.001
	L22	0.873	0.0398	21.9	<.001
	L23	0.940	0.0388	24.2	<.001
	L25	0.903	0.0471	19.2	<.001
	L31	0.855	0.0464	18.4	<.001
	L32	0.978	0.0450	21.7	<.001
TDFM	L3	0.971	0.0502	19.4	<.001
	L13	0.865	0.0489	17.7	<.001
	L20	1.108	0.0469	23.6	<.001
	L24	0.871	0.0456	19.1	<.001
	L26	1.169	0.0466	25.1	<.001
	L27	1.252	0.0460	27.2	<.001
	L28	1.205	0.0472	25.5	<.001
	L29	1.152	0.0448	25.7	<.001
	L30	1.143	0.0463	24.7	<.001
	L33	1.162	0.0486	23.9	<.001
	L34	1.127	0.0478	23.6	<.001
	L35	1.115	0.0509	21.9	<.001

Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p
FMI	FMI	1.000[a]			
	TDFM	0.722	0.0219	32.9	<.001
TDFM	TDFM	1.000[a]			

Covariâncias fatoriais

	Estimativas	Erro-padrão	Z	p

[a] parâmetro fixo

Teste ao Ajustamento Exato

χ^2	gl	p
1160	251	<.001

Medidas de Ajustamento

				IC 90% RMSEA	
CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Lim. Inferior	Superior
0.911	0.902	0.0568	0.0755	0.0712	0.0799

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 1 – PROFESSORES

TRANCRIÇÃO GRUPO DE DISCUSSÃO – DADOS BRUTOS
DOCENTES DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA
DATA 16-09-2025
HORÁRIO: 19 HORAS

Pesquisador: ... não vou identificar nenhum de vocês. Sempre vou usar nomes fictícios, né? Então vocês podem ser sinceros, o mais sinceros que puderem, né? Não precisa... não tem uma resposta certa para as questões, né? E vocês podem também, é... decidir desistir de participar a qualquer momento, né? Mesmo depois que a gente ter gravado aqui, vocês falarem: "Ah, eu não quero participar mais", pode ficar à vontade, é só avisar. É... o que que é o grupo de discussão, né? É uma... é como se fosse uma entrevista em grupo, né? É... a gente discute os assuntos, as propostas, com vista a esclarecer os assuntos, né? É como se fosse um bate-papo entre nós, né, para tentar, é... chegar a pontos em comuns, discordâncias, né? E o papel dos professores eu acho que é muito importante, né, para compreender isso. Tá bom? Pode começar? Eu vou colocar aqui... umas... a condução aqui do... das pesquisas... da... da... Só um momento. Estava aberto aqui e eu me perdi. Sim. Vocês conseguem ver aí?

Professor 1: Sim. Correto.

Pesquisador: Sim. Isso. Então... é... o que que é... o que que é a pesquisa que a gente fez, né? Essa pesquisa eu tive como objetivo compreender a formação que os conservatórios oferecem, né? E a partir de uma perspectiva assim: se essa formação, ela é inclusiva. No sentido... não... não apenas se as pessoas com deficiência podem, eh... frequentar os conservatórios, mas se elas... as diversas diferenças dentro do conservatório, elas são, eh... acolhidas, né? Por exemplo, a pessoa que é mais pobre, a pessoa que é... que vem de uma cultura diferente, muitas vezes marginalizada, uma pessoa que aprende de formas diferentes, né, a pessoa que tem mais dificuldade numa coisa do que na outra. E eu também, eh... coloquei como enfoque as tecnologias, né? Como que as tecnologias digitais ajudam ou não, né, nesse processo, né? O que que a gente já fez? A gente fez uma primeira, eh... fase, né? Eu percorri os 12 conservatórios, né, no estado de Minas inteiro, né? Nós aplicamos 635 questionários para alunos e 288 para professores. Então a gente já tem uma... uma... uma visão, eh... desses processos de ensino nas instituições. E o objetivo desse grupo de discussão é entender melhor, eh... esses resultados, né? A gente já tem uns resultados assim, mais quantitativos, né, com números, a porcentagem que acredita nisso, acredita naquilo. E a gente queria entender através de vocês, né, dessa discussão, desse bate-papo que a gente vai ter aqui agora, eh... os nossos próprios resultados. Tá bom? Alguma pergunta?

Professor 1: Por mim não, Luiz. Tudo bem. Só... os colegas são de quais... quais conservatórios que estão presentes mesmo?

Pesquisador: Tem a [nome do professor 2 do [nome cidade], né? [nome cidade]. O [nome do professor 3] de [nome cidade] e o [nome do professor 1] de [nome cidade]. Aí eu vou pedir para vocês se apresentarem. A primeira pergunta é essa, né? Para vocês se apresentarem e falar um pouco sobre o conservatório... a trajetória no conservatório e qual que é o papel do conservatório na cidade que vocês, eh... trabalham. Quem quer começar? Pode ser [nome do professor 1]? Não, [nome do professor 2 primeiro, né? As mulheres primeiro.

Professor 1: Os mais velhos, né?

Professor 2: Obrigada. Então vou começar, né. Sou [nome do professor 2]. Trabalho no conservatório aqui como professora de violino há 18 anos. Já tem muito tempo. Mas... e eu sempre estudei no conservatório e tô lá desde os 6 anos de idade, nunca mais saí. Então assim, acaba que aqui a gente tem essa coisa que a escola é a extensão da nossa casa. Então se cortar uma árvore a gente rosna, assim... qualquer coisa que acontece assim, é uma coisa muito interessante assim, esse cuidado que a gente tem, esse amor que a gente tem pela... pela escola, sabe? E aí assim, o nosso conservatório tem 72 anos já. Nosso prédio é muito bonito, vem passando por várias reformas, assim. O pessoal daqui cuida muito dessa parte estrutural. Eu não sei nos outros conservatórios, né, como funciona, mas aqui a gente tá sempre tentando preservar, né? O nosso prédio que é tombado e super trabalhoso, né? A gente tem essa estrutura muito legal e muito bem cuidada. E aqui em [nome cidade], a cidade é assim... ela respira música. A gente tem três bandas de música, a gente tem o conservatório. Então assim, a cidade aqui, você vai em qualquer esquina você vê alguém que já tocou um instrumento na banda, já estudou no conservatório, né? E isso é muito legal. E a gente sempre conversa assim, até ultimamente eu tenho feito umas amizades nas cidades vizinhas e percebo que assim, por exemplo, o teatro aqui nunca pegou tanto quanto a música. Eh, que na cidade vizinha, que é [nome da cidade], já tem uma companhia de teatro há muitos anos e eles conseguem manter isso. Eu acho isso interessante, assim... é até uma curiosidade, né, de entender que tem certas coisas que... que não consegue ir muito pra frente. Já a música aqui na cidade é uma coisa assim muito... muito forte. Eh, e assim, o que... o que tem acontecido atualmente na escola, que eu acho que é um diferencial e que é muito interessante, de uns cinco anos pra cá a gente tem recebido as crianças das escolas de tempo integral. Então esse projeto tem funcionado muito. Assim, aumentou muito o número de matrículas, diminuiu o número de evasão também porque tem o transporte, né, que leva as crianças, pessoas que acompanham, que voltam. Então assim, a gente tem, eh... crianças das... de duas cidades vizinhas, que é [nome da cidade] e [nome da cidade], que é pertinho, 12 quilômetros daqui. A gente tem as escolas municipais, que o município dá o transporte, o lanchinho dos meninos. E a gente tem também, eh, o projeto... um projeto social, que é... que é filantrópico também, que eles estão assim começando esse ano. E é assim... eu acho que o maior público hoje em dia que a gente tem é o de educação musical, dos... dos anos iniciais, e muito por conta desses projetos que têm acontecido. Assim... bom... tá bom? Depois acho que a gente pode conversar mais um pouquinho sobre os funcionamentos, que é uma coisa que eu acho muito interessante. Parece que os conservatórios são... são os mesmos 12, mas eles têm muitas diversidades assim, de... de formação, de estrutura, de funcionamento. E isso assim me intriga muito, confesso também, porque que eles são tão diferentes.

Pesquisador: É.

Professor 2: E tem coisa que eu acho que a gente tinha que ter essa troca maior, né? Me lembro que já teve acho que três encontros *online* de conservatórios, né? Não sei se os colegas aí chegaram a participar. Mas antigamente a gente teve também quatro encontros presenciais, inclusive um foi em [nome cidade]. Não foi? A gente teve um encontro em [nome cidade], a gente teve em Belo Horizonte, [nome cidade]... E aí foi muito legal também, porque essa troca de... de experiência, de como funciona, o que que dá certo, o que que não dá, isso é muito legal. Mas bom, é isso.

Pesquisador: Obrigado viu, [nome do professor 2]. [nome do professor 3]?

Professor 3: Vocês me ouvem bem?

Pesquisador: Sim, sim.

Professor 3: Eu tô sem o fone de ouvido, eu falei: “Eu vou tentar conversar sem o fone”. Vou deixar aqui caso precise, aí é só vocês falarem, viu gente?

Pesquisador: Tá bom.

Professor 3: Ô Luiz, obrigado aí pelo convite. Prazer [nome do professor 2], [nome do professor 1], que eu não conheço pessoalmente, mas a internet aproximando as pessoas, uma ferramenta e tanto, não é? Então, aqui em [nome cidade], eh... eu estou no conservatório há três anos. É... é curioso porque eu venho de uma... eh... de uma formação de estudo inicialmente em conservatório que não foi o estadual. Que é algo que eu vira e mexe converso com os meninos, que eles às vezes perdem a noção de que moram numa das 12 cidades contempladas com conservatório, né? Janeiro, eu vim a estudar no Conservatório Brasileiro de Música, mas por questões de proximidades, eh... com a minha família e tal. Então aqui em [nome cidade], que é uma... perto da... eh... de todas as cidadezinhas aqui do entorno que acabam alimentando também o conservatório, o conservatório de [nome cidade], ele acaba ficando como um... um epicentro da... eh... do êxodo pela busca de estudo musical. Não que não existam em suas cidades e tal, mas, eh, o conservatório público é algo que não... não é uma contemplação de todos. Então aqui em [nome cidade], como é um centro grande, é uma escola que acaba tendo uma... um... uma gama de corpo docente e de número de alunos, eh, até de cursos, eh... bem amplo por conta dessa diversidade geográfica, né? E curiosamente isso é uma cultura muito nossa de... de Minas Gerais ou dessa região de colonização, eh... portuguesa, porque eu vivi muitos anos em Santa Catarina e não há nenhum conservatório lá. E não se trata só de Santa Catarina, o sul do país ele... eles não vivem, eles não desfrutam dessa... dessa cultura que vem... século XIX, né? De você ter escolas específicas pro estudo de... das belas artes. No nosso caso aqui mais em evidência a música, né? Então aqui em [nome cidade], o papel do conservatório ele... ele é muito curioso. Nós temos 70 anos, um pouquinho mais moço do que o conservatório de [nome cidade]. Estamos fazendo 70 anos esse ano. E houve muita, eh... muita evolução no... no alcance, porque as cidades que estão no entorno, eh, nos últimos tempos, nos últimos tempos têm vindo mais presentes para a vida estudantil do conservatório. Que lamentavelmente, no nosso caso aqui, ele não tem essa... essa vida funcional onde o aluno talvez possa passar um período integral, não só o seu contraturno de estudo, eh... onde ele possa fazer refeição e... Agora a gente tem a gratuidade de transporte aqui em [nome cidade], então isso facilitou pra todos os estudantes de todas as ordens, federal, municipal e estadual. Então a gente agora tem essa questão que foi vantajosa. Mas no aspecto de você ir e poder ficar num... sair do colégio e ir pra lá e fazer refeição e ter um lanchinho, ou no caso de algumas outras prefeituras, a disponibilização do transporte. Então a gente vai observando como é que a... não só o desejo de... de estudar, mas o cerceamento para que essas coisas aconteçam também existe, é um entrave que eu acredito que vai aos poucos sendo minorado aí, já esteve mais longe, agora acho que as coisas estão ficando um pouco melhores.

Pesquisador: Uhum. Bom. [nome do professor 1] agora?

Professor 2: Ô [nome do professor 3], deixa eu interromper vocês. A gente perdeu o [nome de professor] pra vocês esse ano. Você já conheceu ele aí?

Professor 3: É verdade. Nós recebemos ele com muito carinho.

Professor 2: Nossa... Recebam, viu? Porque ele é muito incrível.

Professor 3: Nos poucos meses de convívio tivemos essa grata percepção.

Professor 2: Ele é muito incrível.

Pesquisador: Muito bacana. Terminou [nome do professor 3]?

Professor 3: Sim, sim, sim. À vontade [nome do professor 1].

Professor 1: Ah, vou aproveitar a oportunidade da [nome do professor 2]. [nome professor], ele trabalha com vocês em [nome cidade]? Ou ele não está mais no conservatório? Sabe me informar? [nome professor]?

Professor 2: O [nome professor] ele é de [nome cidade], né, assim, natural de [nome cidade], mas ele tá em [nome cidade]. Não sei se tá no conservatório, mas ele mora em [nome cidade].

Professor 1: Ah, sim. Ah, então tá. Mas...

Professor 3: O [nome professor]... o [nome professor] professor de qual instrumento ou disciplina?

Professor 1: Violão.

Professor 2: Mas [nome professor] dava aula de violão, de piano também. [nome professor] me deu aula quando criança, pequenininha, 7 anos.

Professor 3: Sim, sim. Então, ele não leciona hoje no conservatório, mas eu o conheço.

Professor 1: Sim, sim. Só curiosidade. Eu fui colega dele lá no CBM, como você teve lá também. No CBM, Conservatório Brasileiro de Música, desculpa.

Professor 3: Exatamente. Uhum.

Professor 1: Tá certo. Mas então, eh..., mas é só curiosidade. Então passando aí a fala, segundo, eh, Luiz, a pergunta de Luiz. Eu estou no conservatório há... esse agosto agora passado fez 29 anos, né? Eu ingressei no conservatório mais com esse intuito mesmo, já tocava, conheci um pouco da música de violão... eu toco violão, sou professor de violão, né? É meu instrumento. Eh, e eu, eh... já tocava, mas tinha alguns colegas de escola, né, do ensino médio, que eu via eles tocando, já estudavam no conservatório e foi a minha curiosidade assim, passei a ter interesse de estudar no conservatório em função disso, né? Estudei por um tempo e em 96 foi o ano que eu ingressei de fato no conservatório, que eles abriram... fundaram um anexo aqui em [nome cidade], que é uma cidade a 44 quilômetros daqui de [nome cidade], e é a cidade inclusive do Luiz. Eh, e lá, na ocasião, ia precisar de professor de violão, eu tava... já tinha demonstrado a minha... meu interesse de estar no conservatório, né, acabou dando certo. E a partir de 96 eu estou lá até hoje no conservatório. Eu também sou colega do Luiz na [nome universidade] também, na Universidade de [nome cidade]. A partir de 2006, mais ou menos, eu fui pra [nome universidade]. Aí... a minha trajetória é basicamente essa assim. É um lugar assim... queira ou não, pelo tempo, né, pela história que a gente tem, pelo tempo de serviço, é uma segunda casa, né, uma família. É um local que eu... assim, a gente vai vivenciando, né, a

partir que os anos vão chegando, a gente percebe o quanto é importante essa... a escola aqui, não só pra cidade, mas para a região, assim como, eh... eu acho que o [nome do professor 3] mencionou mais ou menos [nome cidade], às vezes abrange também as cidades vizinhas. Aqui é muito forte, a cidade é uma cidade polo, né. Muitas pessoas, eh, das cidades da redondeza, né, eles vêm pra cá pra estudar também, sabe? Então a gente percebe o quão, eh... importante é essa escola na formação, né, de profissionais, na formação de... desse acesso, né, à arte, pras crianças que também aqui é muito forte essa questão da educação, eh, musical, né, educação infantil. Eu acho que é muito forte também. E assim... eu acho que é mais ou menos. Eu acho que depois a gente... não sei se a gente vai ter oportunidade, né? A gente tem essa questão... eh... a [nome do professor 2] mencionou, às vezes tem umas peculiaridades, né, que eu acho de acordo com a região que você está, eh, talvez tenha sido um estilo de música que de... que talvez vai se apresentar também em cada lugar, né? Aqui já não tem tantas bandas assim... a partir do conservatório, aqui tem a banda do batalhão, sabe? É uma banda que é muito, eh, reconhecida, né? O conservatório tem uma... uma orquestra, mas uma orquestra que vai mas às vezes não vai também. Eu acho... eu percebo que a região aí, mais ou menos essa região que você mencionou, [nome cidade], tem algumas cidades que é muito forte essa questão, principalmente esse... esse formato aí, essa modalidade de bandas, né, e às vezes até de orquestras também. A música erudita talvez esteja mais, eh... mais presente também não só no conservatório, mas como em... em voga também, em volta, né? E assim... qual o meu papel do conservatório em cada uma das cidades... eu acho que é mais ou menos isso, sabe? Eu acho que não vou prolongar não, viu Luiz? Eu acredito que... é mais ou menos o meu pensar em relação ao conservatório. Respeito muito. Depois que eu fiz o mestrado, terminei o mestrado em 2022, início de 2022, eu passei a ter mais ainda um olhar diferente, né, respeitoso e faço questão de propagar a importância do conservatório, principalmente os colegas, eh... talvez até da minha geração, os colegas mais novos que estão entrando também, a importância de dar o valor, né, na escola, nessa escola.

Pesquisador: Uhum. Tá bom. Então, a... a primeira pergunta é... é bem nessa direção, [nome do professor 1]. Porque a gente muitas vezes, quando vai ler sobre conservatórios de música, eles, eh... tem muita, eh, afirmações do tipo que os conservatórios são espaços muito tradicionais, eh, com preponderância de ensino de música europeia, que métodos muito rígidos e relação mestre-aprendiz entre professores e alunos, né? O que que vocês acham dessas afirmações que a gente vê assim sempre falando, eh... nos textos sobre conservatórios, sobre ensino de música nos conservatórios? Vocês acham que se adapta a região ou as instituições que vocês trabalham?

Professor 2: Eu acho que aqui houve muita resistência. E até hoje por parte de alguns professores ainda tem essa resistência de manter uma escola erudita. Mas a gente sabe que hoje, né, a gente precisa também ampliar para atender o tipo de público que recebe. Principalmente, eh, nos instrumentos, por exemplo, o violão, que as pessoas procuram muito também, eh... o violão popular. E a gente não... aqui a gente não tem essa separação do violão popular e do erudito. O curso de canto também encontra-se muito isso, né? A pessoa quer aprender a cantar. O nosso curso de canto lírico, hoje em dia ele virou curso de canto. Né? Eu sou da época que estudei canto lírico lá... até... não gosto de cantar não, mas eu estudei canto e formei... me formei em canto. Mas... então assim, para atender essas demandas. Mas existe muita resistência. Eu acho que, eh... os professores que tiveram essa formação e às vezes tem essa resistência maior. É... o pessoal que tá chegando agora então já tem uma... uma cabeça um pouco mais aberta. Mas eu... eu entendo também que às vezes é uma dificuldade que o professor tem também nessa... nessa área, né? Então às vezes ele tem essa resistência, mas às vezes é porque ele ainda tá inseguro ali numa coisa que ele não vivenciou, não estudou. E aí tem esse receio de... de... de ampliar e de não... né? E de não dar conta e tudo mais. Mas é importante. Eu acho que, né,

assim como eu trabalho com as crianças, eles querem tocar coisa que eles reconhecem, né? Então assim, é claro que a gente tem também todo... todo um planejamento que a gente precisa cumprir, principalmente no violino, que é um instrumento erudito, mas assim... eu toco em casamento, eu toco de tudo. A pessoa escolheu, a gente tá tocando, né? Então assim, a gente tenta também esse reconhecimento do que que eu tô tocando, deles... de aproximar da... do dia a dia deles, né, da vivência do dia a dia, que acho que isso é importante também. Mas eu concordo que existe essa resistência até hoje e muitos alunos param de estudar, eu não sei como que é a... a evasão nos outros conservatórios, mas um dos motivos, eu vivo investigando os motivos de evasão, mas um dos motivos é essa resistência de não gostar da percepção musical e... e de achar chato. Então assim, "ah, o que que tá por trás do chato?", é a expectativa de chegar e querer tocar uma coisa, de ver alguma coisa que te referencie, e chegar lá ele não vê nada daquilo. E ele não entender também dos processos de... de técnica e de postura que a gente precisa também trabalhar ali, né? Eu não posso deixar meu aluno tocar de qualquer jeito. Nem dou conta, né? Porque a gente tem essa formação... bom, eu tenho essa formação. Então assim, eu vejo que tem essa resistência dos professores, vejo que os alunos têm essa necessidade, e aos poucos assim eu vejo que as coisas vão se adaptando, mas é... é uma dificuldade sim.

Pesquisador: Uhum. [nome do professor 3], [nome do professor 1], o que vocês acham?

Professor 3: Uai, [nome do professor 1]... eu...?

Professor 1: Pode falar, a gente mantém a mesma ordem.

Professor 3: Bom, eh... tem muita... tem muita questão envolvida. Eh... parece que só troca o... o lugar do conservatório, mas as histórias são... são meio que...

Pesquisador: [Risos]

Professor 3: ...parece que é a continuidade, né? Parece que é... é impressionante como a percepção, às vezes o canto coral, são sim, eh, entraves, porque há nos estudantes uma busca de imediatismo da realização do tocar. Porque as pessoas veem... diversas pessoas... eu sou professor de piano e diversos alunos me veem tocando... me veem tocando acompanhando as 100, 200 flautas doces quando se apresentam. E aí eu estou tocando e eles pedem pros seus pais pra poder estudar o piano, porque é aquele recorte do... do... do mágico acontecendo ali, né? O piano magicamente acontecendo. E claro, são muito pequenos, mas o mesmo adultos, eles pensam muito na... na coisa do momento que tá acontecendo a execução, desconsiderando às vezes uma vida pregressa e muito disciplinar que num... num passado não tão distante, porque eu também não sou tão velho...

Pesquisador: [Risos]

Professor 3: Né, nesse passado, eh, o meu modo de estudo de conservatório não foi tão livre ou permissivo como acontece hoje. Eh, eu costumo sempre comparar que os conteúdos que nós estudávamos na educação musical, sétimo ano por exemplo, são dificuldades... dificuldades que o ensino médio, que o CFP enfrenta hoje. Então foi havendo um *afrouxe* do... do... da cobrança do estudo, exatamente por conta de uma... de uma resistência de... "não, eu não quero fazer assim, eu quero só tocar", como se fosse uma coisa ungida do céu que desce e a pessoa, sem... sem uma rotina, eh, passa milagrosamente a tocar. Outro dia eu vi uma tirinha que eu... me chamou muito a atenção, que era um... um senhor já sentado com um... um rapazinho do lado e o senhor virou pra ele e falou assim: "Não, essa geração está perdida". Eh... aí o... o garoto

virou assim: “Mas quem criou essa geração?” [Risos]. Ou seja, foi havendo uma liberação muito grande de coisas que antes era preceitual. Eh, o estudo... pra eu tocar determinada coisa, eu precisaria fazer determinada, eh... gama de investimento com o meu instrumento e que nem sempre era prazeroso. Mas era uma... era uma... uma busca que eu fui entendendo no próprio instrumento pra poder... de um... de um regime europeizado mesmo, né, que a gente vem daquela coisa de um metodicismo onde o professor falou e é uma verdade absoluta, onde famílias jamais iriam às escolas questionar métodos de professores ou falar: “Não, você está dificultando a vida do meu filho... não, você está exigindo muito do meu filho”. Então são falas que às vezes eu escuto que eu falo: “Eu... eu não estou acreditando que estão me pedindo pra apequenar o processo para que o... o menino seja mais feliz”. Parece que os conservatórios, ou escolas de belas artes, são verdadeiros paraísos onde as pessoas entram pra ser felizes, né? Uma terapia ocupacional. Eh, não digo que é pra ser no rigor, naquela coisa toda, mas é ter um incentivo também de outras... de outras fontes educacionais, como a própria família. “Não, você precisa estudar. Como é que foi o seu treino hoje?”. Não aquela cobrança de “ó, você tem que ir pro seu instrumento porque senão...”, isso vai repelindo ainda mais, né, o estudante. Mas assim, “como é que foi seu estudo hoje? O que que você tocou? Toca pra eu ouvir”. Eh, porque esse tipo de coisa aproxima a família que terceiriza muito o... a educação, né? Não só nos conservatórios, uma... uma escola específica, né? Mas na escola regular também, né? Um distanciamento de... tá todo mundo muito ocupado trabalhando, aí coloca o filho lá e aí, eh, a escola se vira. Então são muitos os entraves que... que são vividos por conta de um... uma linguagem artística que ela não vem de graça. Eu sempre falo que se eu fico uma semana, eh, distante do piano, ele rancorosamente fica um ano distante de mim. Porque você perde... você perde aquela... aquela intimidade que é gradual. E isso vem sim de uma... de um... de um metodicismo, de uma... de uma linha de atuação, eh... além-mar, né? Que... que chega no Brasil num período, eh... onde tudo estava florescendo, né? A gente sai da condição de... de colônia pra ser de fato, eh... a... a sede, né? Então aqui tinha que parecer com as coisas de lá, ter as coisas de lá, né? Eu... eu percebo que durante um momento, no... no êxodo aí de... de todo mundo sair pra estudar e... vamos estudar música, vamos estudar francês, vamos estudar latim... tudo isso foi se perdendo muito com o... o modo como as pessoas foram colocando, eh, dificuldades, às vezes barreiras, pra que os meninos pudessem estudar e entender a música mais do que um... um mecanismo de felicidade, né, de realização pessoal. Mas assim, de continuidade de um... de um estudo muito profundo, que vai além do tocar, que vai explorar outros campos da... do conhecimento, eh, humano, de pessoas que... igual recentemente eu tenho um... um amiguinho, novinho, que é Canarinho de Petrópolis, né, estamos próximos aqui do Rio, então eles foram passar 10 dias na Europa por conta do coro. A... o mesmo modo de cantar que às vezes eu escuto os meninos do conservatório falando: “Ah, não quero cantar que é muito chato cantar”. Então, ou seja, é fazer um recorte de que cantar é só abrir a boca e cantar. Eh, e ou seja, quanta coisa existe documentada e silenciada numa partitura, que o professor vai ampliar esse horizonte e sabe lá Deus onde que as coisas vão chegar por conta de um simples ato de tocar, de um simples ato de... de cantar, levando além da... das especificidades artística, mas assim de vivência sociológica, cultural, antropocêntrica, vivências de mundo.

Pesquisador: OK. [nome do professor 1]?

Professor 1: Muito bom.

Pesquisador: Bacana. [nome do professor 1]? Acho que o seu microfone tá...

Professor 1: Peguei aqui, achei que ia... OK. Eh, então pessoal, o... o conservatório daqui de [nome cidade] é um conservatório que tem 60... esse ano fez 64 anos. A diretora, a fundadora,

né, obviamente ela junto com outras, eh, companheiras, né, embora a formação dela é erudita, né, o [nome conservatório]... a filha do [nome conservatório]..., né, [nome professora], ela tem essa formação erudita, mas uma pessoa muito apaixonada, foi muito, eh... aproximou muito da cultura popular, sabe? Da música popular, do folclore na época lá quando ela se formou, né? Mas ela sempre teve interesse. De certa forma ela transitou por esses dois lados, sabe? Eh, tanto que no conservatório de [nome cidade], quando fundou, era uma série de... de... tinha os instrumentos eruditos, né? O primeiro violão que teve no conservatório, da professora [nome professora], ela ensinava violão de acompanhamento. Seria o violão popular, cantando canções populares, né? Aí depois de passar uns... talvez uns 13 anos, é que foi de fato que iniciou-se o violão que eles chamam que às vezes de violão clássico, né, o violão solo, violão erudito, né? Eh, aí de maneira que aqui tem essa questão, sabe? Eu vejo o conservatório daqui, eh, de certa forma com o passar dos anos, a gente vê esse trânsito assim, pelos... essas duas modalidades, né? Tanto da música... vamos chamar de música erudita, com música popular, né? Entendendo erudita mais ou menos essa ideia que o Luiz menciona aí, algo que a gente de certa forma a gente portou lá da Europa, né, que é bem comum dos conservatórios, né? Eh, e a música popular é essa música que tá no nosso dia a dia, talvez aqui no caso nosso de [nome cidade] aqui, é a música que de certa forma, eh, faz parte, eh... se você vai contar a história da... da... da cidade, da história musical nossa, vai passar pela música, pela seresta, né, vai passar pelas... pelas canções, as cantigas de roda, vai passar pelas músicas dos ternos do congado, que é catopês, marujos, caboclinhos, que tá na memória afetiva de boa parte da população, sabe? E o conservatório, eh, por mais que ele traz essa raiz, né, essa formação, essa coisa europeia, né, esse... certas formações conservadorismo, mas ele consegue transitar, né, por instrumentos populares também, sabe? Hoje o conservatório de [nome cidade], ele tem a viola caipira, né, tem o... a guitarra, tem o ukulelê, que são instrumentos que a gente vê que, eh, foi essa leitura mesmo de... de mundo, né? Leitura do lugar, da necessidade que as pessoas também, eh, vieram buscar, né, o interesse dessas pessoas da sociedade, eh, nesses instrumentos. Então a escola foi vendo a possibilidade de poder atender essa demanda, né? Eh, aí em contrapartida, eu vou... eh... eu trabalho hoje no curso técnico do conservatório, né, de violão do curso técnico, já... já bem há alguns anos, tá? Eh, aí no... eu... eu, como a [nome do professor 2] mencionou, eu percebo que a formação de boa parte dos professores... eu acho basicamente quase todas... todos os professores, a formação é uma formação mais de violão solo, né? Eles formaram violão clássico no conservatório e não tiveram a vivência do violão, eh, popular, violão de acompanhamento, né? Eu, por ironia do destino, né, eu comecei... a minha... a música que eu comecei a tocar, eu tocava em bares, acompanhava músicos aqui em [nome cidade], fazia alguns shows cantando, né, e tocando também, acompanhando alguns artistas. Quando eu entrei pro conservatório foi justamente para aprender essa música, eh, mais de partitura, ler partitura, que me interessou muito essa questão, sabe? Mesmo do repertório popular, mas tocado em violão solo, né? Foi algo que me... me instigou muito. Então..., mas eu percebo também, como a [nome do professor 2], que os professores... a questão tá também, no caso do curso técnico, tá pessoal? Que é até... eu... eu tenho um certo embate assim, acaba que a gente fica batendo na mesma coisa sempre, que eu vejo que precisa expandir um pouco mais, até por se tratar do curso técnico, a gente percebe, eh... que o violão que as pessoas, eh... querem aprender, é um violão mais... violão pra poder acompanhar o outro, ou então ele... é uma pessoa que já começa a compor, né, quer tocar e cantar ao mesmo tempo também, né? Quer fazer a sua música, né? E nós não temos aqui em [nome cidade], vamos supor, tem lugares que eu imagino, tem cidades aí que têm, eh, na cidade, né, fora do espaço escolar, né, da... dos conservatórios, tem essa tradição, talvez, que permita, de repente, ou ser, eh, um coro de pessoas, né, cantando música erudita na igreja, ou seja uma banda, como já foi mencionado aí também, sabe? Aqui em [nome cidade], no caso do violão, eu comento com o pessoal: a gente não tem nenhum, eh... espaço que as pessoas: “Ah, vou sair daqui pra assistir um recital de violão”. A gente não tem isso.

Então eu falo assim, eu até comento com o pessoal, poxa, isso é um pouco... é um pouco assim, entre aspas, uma corrupção nossa diante do que a gente tá ofertando. Pô, se tratando do curso técnico, você tá preparando a pessoa pra atuar profissionalmente fora da instituição, né? E se você vai... ele vai atuar onde, né? Tanto que por incrível que pareça, eu... a minha... a música que... o meu trabalho, eh, basicamente, eu trabalho mais com o violão solo, né? Eu... eu componho as minhas... componho algumas músicas, já gravei CD, né? Eh, mas o que... a música que me permitiu, né, abriu as portas, foi mais essa música mesmo cantada de violão, né, de acompanhamento, cantando e tocando violão, sabe? E por incrível que pareça, quem preocupa mais com essa questão de, eh, criar uma plateia para esse violão, abrir um espaço para as pessoas... na verdade eu tenho um projeto que eu coordeno aqui que chama Violão no Museu, que a ideia desse... dessa proposta desse projeto é justamente permitir aos alunos, tanto do conservatório como alunos da Unimontes, que muitos formam tocando assim... eh... com excelência, sabe? Formam tocando bem. Mas essas pessoas dá até dó, porque o cara vai, formou, passou três anos, às vezes pegar da educação musical, eles... às vezes a pessoa fica lá uns cinco anos, seis anos na escola, formando o violão, chega tocando bem, pra tocar aonde, né? De repente vai que... de repente surge a oportunidade de fazer a faculdade, vai dar aula. Ele vai dar aula aonde, né? Que ele vai, né? A gente percebe, eu percebo aqui que não tem isso, sabe? Então a gente tem essa... eu acho que meio que uma... tem um entrave aí, sabe? Que a gente precisa. Mas aos poucos, essa questão a tendência ir mudando, que eu percebo que, eh, até a questão... não é no conservatório, mas boa parte dos professores do conservatório são da Unimontes. Unimontes que é a universidade daqui que oferta também o curso de música. Lá por exemplo já houve... esse novo PPC, né, nessa questão dos componentes curriculares, eles já começaram a tratar um pouco mais, dando uma visibilidade maior pra música, eh, popular, sabe? Percebendo essa necessidade, que a pessoa quando ele forma ali, onde é que ele vai se atuar? Talvez ele precisa saber pelo menos o básico do violão, alguns ritmos da música brasileira, né? Eh, saber às vezes se vai trabalhar com coro numa escola num projeto, saber trabalhar com mudança de tonalidade, saber acompanhar em qualquer tonalidade, sabe? Então, eu acho que é mais ou menos isso, sabe? Mas a gente tem caminhado. Eu falo só pela escola já ter hoje tantos instrumentos assim que a gente vê... a viola faz parte da nossa cultura aqui, né? É um instrumento que ele tá em vários, eh, contextos, né? E hoje ele tá dentro da escola também, sabe? Eu acho que isso é importante, tá? Mas eu acredito que é isso, sabe? Se eu faltou alguma coisa, eu tento lembrar depois. Eh, vocês desculpam, de vez em quando vocês tão falando aí, pessoal, eu tô digitando aqui que eu... eu quero muito... já anotei algumas coisas interessantes que aqui não tem, sabe? Essa questão do transporte gratuito, isso é uma coisa tão importante, sabe? Importantíssimo, sabe? Então eu tenho anotado algumas coisas aqui, essa questão da educação integral, que aqui também nós não temos, sabe? Mas coisas que talvez... alguns aspectos aí que eu acho que vale a pena, eh, eu registrar aqui pra posteriormente eu até discutir com os colegas de trabalho.

Pesquisador: É, muito bacana. São muitas experiências diferentes, né? Os conservatórios, apesar de ter essa... seguirem a mesma regra teoricamente, né, tem muita diferença, né? Eh, vocês acham que os conservatórios eles são inclusivos? Vocês assim... no sentido assim, eh, se chegar uma pessoa, eh, que não sabe nada, que não tem família com músico, que... eh... igual vocês falaram aí, né? Que tem... eh, que tem vontade de tocar outras... eh... não quer essa tradição mais... eh... mais erudita ou clássica. Vocês acham que os conservatórios têm condição de atender essas pessoas ou elas são meio... ficam meio excluídas? O que que vocês acham?

Professor 2: Que a gente mais recebe aqui é gente que não... e os bichos começou a latir. Desculpa. É que tocou o interfone aqui, vou ter que abrir. Mas a gente mais recebe é o público que nunca estudou nada. É o nosso maior público. Então acho que a gente, nesse sentido, a

gente é até bastante inclusivo. A gente trabalha, né, acho que 60% da escola hoje é essa questão da inclusão, né? E é também a inclusão, né, das... das deficiências intelectuais também. A gente recebe muito... muitos alunos. E assim, a gente consegue até... tem um... um esquema dos... do projeto, eu não sei explicar qual é, que tem umas horas para projetos. E aí o professor que já... que já dá aula aqui, aí ele faz um projeto, né, específico. Aí a gente tem alguns grupos que trabalham com essas horas desses projetos que são remuneradas. E aí a gente tem também uma professora que tem um projeto para acompanhar esses alunos da inclusão. Super legal. Então ela consegue trabalhar com libras, ela consegue trabalhar com os autistas... Só um minutinho, já vou abrir. E então assim, eh... é muito bacana assim essa parte da... da inclusão que a gente tem aqui. Bom, eu respondi a pergunta?

Pesquisador: Sim, sim.

Professor 2: Então eu vou abrir o interfone, mas eu tô aqui.

Pesquisador: [nome do professor 3]?

Professor 3: Sim. Então, eh, a questão inclusão, ela dá um bom assunto, eh... por horas. Porque tirando estes pontos... eh... autismo, TDAH, TOD... tem siglas tantas hoje, né, que... que especificam e até dizem sobre nuances do... do... do espectro intelectual do... dos alunos e... e nem sempre, apesar de você, por exemplo, você vai dar uma aula de instrumento, você tá muito próximo do seu instrumento, eh, tem um, dois, três alunos ali no seu entorno, então... você consegue estar muito próximo, eh, a atender com mais humanidade, com mais atenção, com mais cuidado. Mas por exemplo, turmas coletivas, onde há um... um número grande de pessoas às vezes com... com essas questões, essas particularidades, e nós não temos na... na... pelo menos aqui em [nome cidade], a... o profissional que existe na escola regular, que é um professor de apoio, né? Onde você vai, eh... não em detrimento de todo continuísmo do... do conteúdo, você parar e dar atenção na específica problemática que exista num aluno ou dois alunos, como poderia nos... nos auxiliar muito se tivesse um... um professor, como existe na regular, pra... pra esse suporte, né? Sem transferências de responsabilidade, até porque acho que é parte do processo educacional a integralidade de todo mundo ali. Então é... é... quando eu falo do... do profissional adjunto ali no professor regente, é pra poder não deixar ninguém pra trás, né? Na dificuldade diagnosticada ali com aquele ou com aquela aluna, eh, ter um profissional de apoio. Mas quando se fala também no aspecto da inclusão de pessoas que chegam no... no zero... e às vezes... eu falo no zero até de uma forma muito injusta, porque uma pessoa que entra num conservatório, ela não foi arrastada até lá. Então ela tem um ouvido, ela... ela... ela percebeu coisas. Então há pontos de musicalidade bruta onde esse aluno... ele tá na busca, ele tá querendo saciar um desejo ou até aprimorar, né, algo que já... já faça de uma forma mais crua. Mas, por exemplo, nosso turno noturno tem muito, muito idoso. E aí fica uma questão: o que leva uma pessoa de 82 anos procurar um conservatório no quarto ano inicial, por exemplo, lá? Eh, onde tem uma caminhada que pode ser profícua... não... não... não se questiona isso. Mas, eh... às vezes a música que ele quer buscar ali, ela é despretensiosa nas ações que ele vai desdobrar depois que ele vai aprender. Ele aprende e ele faz o quê com aquilo? Então é uma coisa de realização também pessoal. Eu falo que quando eu aposentar, eu não vou para os aposentos. Eu vou aposentar e eu vou querer buscar coisas. E eu gostaria de ter feito num tempo onde temporalmente eu não desfrutava dessas possibilidades. E eu percebo isso. E a escola acolhe. A escola acolhe sem o ditame das ementas do conservatório. “Ah, você vai ter que fazer isso aqui, você vai ser reprovado...”. Então, ou seja, há uma humanização da... da escola ali pra música que esse idoso está buscando ali. Então daria pra dar vários exemplos de muitas ordens: intelectual, física, de mobilidade, eh... alunos que são totalmente, eh, 100% deficientes visuais.

Então o que faz também, como faz? A partitura tem um traço diferente, tem uma escrita diferente. O que fazer quando as dificuldades elas já são grandes com a gente que é vidente, eh... do dia a dia, vendo tudo, já... já... já vem esbarrar em tantas dificuldades. O que fazer quando as... as dificuldades desses grupos, e eles não são poucos, eh, elas se somam às dificuldades que já existem, eh, no processo de aprendizado de uma... de uma linguagem musical, né, de uma linguagem artística. Então aqui em [nome cidade] a gente tem... eh... eu falaria com certo orgulho de um passo... falta muito a melhorar. Falta muito. Eh, mas a gente já não está tão lá atrás. A gente já fez algum movimento de caminhada. E eu espero que seja progressivo, né? Porque a... a democratização da cultura... já foi tempo que você estudava no conservatório só se você tivesse um piano na sua casa, você vem de uma família abastada. Hoje você já percebe que o aluno vai estudar piano, mas ele não tem o piano. Ele compra e com dificuldade um teclado. Então, ou seja, a adequação desse professor com a sensibilização de fazer esse menino entender a importância do... de ter o piano, mas também não deixar ele pra trás porque ele ainda não possui. São... são muitas essas questões, pessoal.

Professor 1: É... Passando a bola, Luiz?

Pesquisador: Isso.

Professor 1: ... eh, sobre esse assunto aí, entendendo aí o ensino de música inclusivo, né... é assim, ele é de portas abertas para... para todo ser, né? Seja ele qual for a idade, né, sem preconceito de gênero, condições físicas, né? Eh, eu percebo assim, pela minha história no conservatório... o conservatório já foi uma escola que ela já teve fama de ser uma escola de elite, sabe? Aqui no conservatório, mais no início. Até por conta do que... eh, quem... os primeiros professores, professores, o que predominava era o pessoal do piano. Pra você ter um piano, você tem que ter dinheiro, né? Então acaba que são pessoas realmente da... vamos pensar assim, da alta sociedade, né, que tinha condições e que tavam ensinando no conservatório, né? Mas, no decorrer, no desenrolar dessa... dos tempos, né, essa questão foi se mudando, foi modificando, até por conta de leis também, né? Eh, o conservatório... eu lembro que hoje são 60% da... dos ingressos tem que estar... a maior... tem, a prioridade é pra quem está na escola pública, né? Então isso é alguma coisa que já ameniza também. Outra coisa também que eu acho que foi por questão logística e também, eu acho, talvez eu não posso afirmar se foi por questões também da sociedade ter esse... reclamando, né, dessa questão: "A escola só atende, só as pessoas talvez que tenham uma condição melhor". Até porque hoje o conservatório, ele está localizado num bairro, vamos pensar, num bairro nobre, né, que é o [nome bairro], né, que não é... pediu um bairro... não tá no centro da cidade, que antigamente era no centro da cidade, as pessoas chegavam com maior facilidade, você vinha de qualquer ponto da cidade, você pegava um ônibus, você chegava no centro da cidade, você já estava no conservatório. Eu acho que tinha dois... eram dois... dois prédios, né? Um pra atender a educação musical e outro pra atender o curso técnico. Mas isso, por conta de... tava sendo caro pro... pra... pro governo, né, arcar com dois, eh... eh... aluguéis. Então tinha uma escola pública enorme, que é o [nome escola]... eles pegaram... tavam com uma parte dessa escola ociosa, né, não tava sendo utilizada pra nada, eles foram... o conservatório foi a partir desse olhar dessa escola, inclusive era exatamente do lado onde a... a fundadora, do lado da casa da fundadora do conservatório, né, ela percebeu isso e solicitou essa questão desse terreno, né? Mas o que eu queria dizer, hoje, por exemplo, até por conta dessa questão, acho que eu dei uma volta muito grande... hoje, a entrada, eh... boa parte dos cursos é de quem chegar primeiro, sabe? Você abre um edital, né, tal dia vai ter a... as inscrições, né? A pessoa faz pela internet e a matrícula é feita determinado dia. Tem pessoas que dormem na fila. Isso dá até um problema, muita gente até reclama: "Poxa, como é que pode?". Como a demanda é muito grande e não tem como atender, eh, todos, né?

Então sempre vai haver essa questão. Eu acho que pra ser uma forma democrática, igual a todos, se você quer estudar, você tem que fazer um esforço. Meu filho estudou lá. Eu acordei 4 horas da manhã pra mim poder chegar no conservatório, tipo umas 5 horas, e pra ver se eu achava vaga pro meu filho lá, sabe? Já tinha gente... a minha... a minha ficha era a trigésima terceira. Hoje eles até liberaram, assim, eu acho que o professor, ele tem direito a... a uma vaga de um filho, algum... algum parente próximo, né? Eu acho que o professor... mas a uns 4, 5 anos atrás, meu filho, por exemplo, eu tive que pegar... eu peguei essa fila, acordei cedo, sabe? Então, sobre essa questão da... da escola, eu acho que é uma escola... ela não tem esse problema, sabe? Não tem preconceito, é uma escola inclusiva. Hoje a gente vê, como o [nome do professor 3] mencionou lá, eu vejo pessoas, eh, são deficientes visuais, né, autistas, por mais que não tenham também essa questão de um professor de apoio que pudesse estar auxiliando, eh, o professor de música, né, lá, eh, dentro da... da sala de aula, né? Eh... então eu acredito que é isso em relação... eu acho que é uma escola inclusiva, sabe? Sem... isso não tem dificuldade nenhuma, assim, de falar isso, que a gente percebe nitidamente, sabe? Essa relação entre as pessoas, idosos, crianças, sabe? Eh, pessoas com... independente de gênero também, tá?

Pesquisador: [Lendo slide] "Nossos achados indicam que os CEM valorizam a diversidade cultural brasileira, a prática musical além do uso da partitura musical e a troca de experiência entre alunos e professores. Estes resultados dialogam com a percepção que vocês têm do CEM?"
E... mas os resultados que a gente achou tão, assim, dialogando com o que vocês tão dizendo, sabe? Que os conservatórios são bastante inclusivos. Tanto os alunos... tanto na percepção dos alunos quanto dos professores. Por exemplo, eh... o que mais pontuou nos questionários que a gente aplicou... que é a valorização da diversidade cultural brasileira; a prática musical além do uso da partitura musical, ou seja, a pessoa consegue tocar e participar do... do conservatório sem exatamente precisar, eh... ter aquele domínio da partitura; e troca de experiências entre alunos e professores. Então não é uma... uma relação assim verticalizada, né? De que um, eh... o... o professor está acima e o aluno abaixo, né? Eh... então esses resultados um pouco dialogam com o que vocês tão falando. O que que vocês acham? Esses são os resultados, né? O que que mais, eh... eles pontuaram, né? Foi nessa, né? Diversidade cultural, a prática do uso da... além do uso da partitura e troca de experiência entre alunos e professores. O que que vocês acham?

Professor 1: Alguém... alguém quer falar, gente? Eu não sei se a [nome do professor 2] vai falar antes...

Professor 2: Vou deixar vocês começarem, eu estou começando todas.

Professor 1: Eu vou só pegar o... vou pegar um carregador aqui que meu celular tá descarregando, tá? Só um instante.

Professor 2: Bom, então vou começar de novo. Eu acho que a busca é essa, né? Pela diversidade, por essa troca, pela prática... o tempo todo acho que tá todo mundo buscando isso mesmo. É claro que nem sempre isso é possível, né? A gente enfrenta muitos desafios... todos... todos os conservatórios, né? Acredito que... que enfrentem também. Mas acho que assim, de forma geral é isso, tá todo mundo buscando esse... esse mesmo centro comum aí.

Pesquisador: [nome do professor 3].

Professor 3: Sim. Eh... a... o "além"... o "além da partitura", eh... assim, é... a partitura, indubitavelmente, ela é uma fonte de... de... de busca, de esclarecimento e levantamento de

algo. Mas não apenas, né? Essa coisa de... de... de ser ela o arauto da verdade, isso é muitíssimo complicado. Eh... porque existem outras formas de... de expressão, de registro, de... eh... de comunicação, ou seja, de... de fazer uma informação chegar a... além de... de... de algo que... se você restringe demais a partitura, por exemplo, você vai dando muita informação, você... "não, você tem que fazer aqui *piano*, tem que fazer o *crescendo* aqui, tá tá tá"... você vai acrescentando, chega o momento que não há espaço para o intérprete. Então você... ele não é um partícipe da coisa, né? Ao passo de que, se você também não tem como registrar nada, documentar nada, você não tem nem por onde começar. Fica uma liberdade tão plena que ela... ela não... não estabiliza algo para poder fazer, eh... a... todos tocarem... todos alcançarem aquilo. Por exemplo, eu... não no conservatório, mas trabalhando na escola regular há muitos anos já... eh... por exemplo, eu não levava a partitura. E ao mesmo tempo eu fazia trabalhos rítmicos com... com os meninos lá, onde eu explorava outra codificação, outros símbolos pra que eles entendessem uma comunicação dali. Se a partir daquilo eles sentissem necessidade de entender melhor sobre a partitura, aí... eh... já era meio caminho andado da parte de lá e do lado de cá. Então não é aquela coisa de cima pra baixo: "Eu sou o professor, você vai fazer porque eu tô mandando e eu tô fazendo isso há 100, 200 anos e a verdade está comigo". Eh, mas um interesse dele, um... um despertar dele, do... do guri ali, pra poder saber melhor sobre o símbolo: o que que ele faz? E se mudar ele? E se retirar ele? Como é que... como é que faz pra... pra coisa acontecer? Por que que o outro tá tocando diferente? O que que ele omitiu? O que que ele acrescentou? Então, isso tudo sendo colocado numa berlinda onde os alunos estejam, eh... e... e fazendo com que eles sintam importância em tudo que tá acontecendo ali, você vai desde uma partitura extremamente, eh, refinada na sua edição, a... a pequenos acordes representados em cifras onde você dá o direito do aluno improvisar, né? Eh... e... e começar a enriquecer a sua visão, né? Ou a sua audição, a sua luz de... de percepção musical. Então, eh... a... a partitura é um... é um ponto não desprezível, né? Não substituível, mas não único, né?

Pesquisador: [nome do professor 1]?

Professor 1: É, então. Eu... eu acredito que sim, sabe? Essa questão do... dos resultados dialogam com a percepção que vocês têm do conservatório. Eu acredito que sim, sabe? Eu acho, depende muito um pouco também de... de qual instrumento que se... você trata também. Mas mesmo de uma maneira geral, independente do instrumento, eu vejo que há essa... que a gente, olha o que a gente fala por experiência, né? Que é difícil, às vezes... você não tá na sala do outro, obviamente você capta algumas coisas. O conservatório é enorme, ele tem... são três prédios, né? São três setores diferentes, né? Tem hora que você tá... seu elo tá mais no lugar que você trabalha, né? Que é tipo o prédio... lá, parte... no meu caso lá é o prédio C, por exemplo... eu esqueci, não é nem prédio não, é uma ala lá. Então é mais de violão, viola, né? Depois tem a outra lá que é do piano, sabe? Mas eu percebo que, eh... de uma maneira geral, eu acho que os professores, eles tão, eh... mais abertos para essa diversidade sim, sabe? Essa diversidade cultural brasileira, sabe? Eu falo por mim, meus alunos... eh... eu, assim... não é querendo me gabar, porque foi uma... uma coisa meio que... a minha formação, ela passou, transitou por esses dois viés, sabe? Tanto essas modalidades, tanto do violão de acompanhamento, que é o que eu atuo mais, como também eu precisei... entrei no conservatório pra mim estudar o violão, eh, solo, né? Fui... depois fui pro CBM, lá também foi essa mesma questão, e sei o quanto é importante... foi importante pra mim, pro violonista que eu sou hoje, sabe? Eh... então, eu acho que é muito... a gente tá... tem esse viés. Eu, por exemplo, os alunos... eu... os alunos... se o aluno... tem alunos que eles não querem, sabe? Por mais que às vezes você percebe que no programa, eh, o aluno precisa ler partitura. Tem aluno que não quer, sabe? Eu não forço o aluno... eu falo assim, eu explico a importância... que assim, o quanto que pra mim foi importante ler uma partitura, porque é um violão diferente, o cuidado é outro que você tem

com a música, né? É um violão onde você expressar a música através apenas do violão, apenas do violão solo. Você vai passar a harmonia, vai passar a melodia, a sua interpretação. É algo que exige muito mais de quando você tá tocando um violão de acompanhamento. Então é um violão que eu acho que ele... ele ajuda muito na formação, eh, do músico, né? Então, mas no meu caso, eu sempre tento transitar, eu falo: pelo menos o básico do violão, eh... por partitura, eu acho que é importante que você saiba, você saiba decifrar uma... uma partitura. Às vezes, vai que você vai compor futuramente, vai precisar escrever um arranjo, você saiba lidar com essa ferramenta, né? Com essa linguagem. Eu acho que é muito importante. Meus alunos eu sempre coloco... eu gosto, às vezes tá tocando alguma coisa, eu gosto de tocar junto com eles, né? E abro espaço pra improvisação, que eu acho que as pessoas precisam criar, né? Eu acho que é importante essa questão, só de, eh... você, eh... como é que fala? É só você... não é copiar, né? Você ir além do que tá na partitura, né? Se não você fica dependendo só de tocar o que tá na partitura. Você aprender... você criar sua música também, sabe? Eu acho que essa questão do improviso é um caminho interessante pra pessoa já começar a despertar pra... essa questão, saber que notas que você pode usar em determinada tonalidade, né? Eu acho que muitos alunos, eles se surpreendem. Quando você começa, ele aprende um... às vezes uma escala simples lá, que as vezes você faz uma harmonia, ele começa a se soltar ali, muitos ficam meio travados, né? Mas assim, tem hora que eles começam a gostar da coisa e eles querem que isso aconteça mais vezes, né? Então eu acredito que sim, tem essa diversidade cultural brasileira. Então a música brasileira rica, né? Que o... o tanto que é... que eu, assim... sem querer desmerecer, né, a música europeia, igual no meu caso os violonistas, né, Matteo Carcassi, Ferdinando Carulli, eh... Tárrega, e tantos outros, né? Foram importantes pro violão... o que é o violão hoje, né? Os violonistas, né? Eu sei o quanto é importante. Mas não dá pra gente, eh, ficar só nesse mesmo... nesse mesmo caminho, sabe? Hoje a gente tem referências tão grandes, escolas de violonistas tão grande no Brasil assim, que eu acho que é importante a gente tá transitando por aqui, mais aqui do que na música de lá, sabe? Sem perder a referência, obviamente, respeitando, eh... o que... toda essa construção, eh... musical europeia, né? Eu acho que é isso, a troca de experiência entre alunos e professores. Eu aprendo muito com meus alunos. E hoje principalmente essa questão da tecnologia, né? Você pega alunos assim que eles já chegam já tocando barbaridade assim, você fica assim meio... e acaba sendo uma troca mesmo, sabe? Você tanto você ensina, como você aprende muito com o aluno também.

Pesquisador: Uhum. Assim... e... e em relação, o que que... é... a mais... a maior dificuldade que nós encontramos na pesquisa... que o... que tem assim a pontuação menor, eh... [Lendo slide] “Nossos achados indicam que os CEM possuem mais dificuldade para adaptar as atividades de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno, propor metas individualizadas e dialogar com os gostos e aspirações dos estudantes. Vocês concordam com estes resultados? Quais seriam os motivos para isso?”
...dificuldade em adaptar as atividades de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno, né? Propor metas individualizadas e dialogar com gostos e aspirações dos estudantes. Então, tipo... no fato de, eh... às vezes o aluno tem certas diferenças, ele é ruim... ele é... tem dificuldade numa coisa e é mais facilidade em outra, ou... ou propor metas individualizadas, né? De que daqui a tantos meses ou tantas semanas você tem que, eh, tocar essa música, ou desenvolver essa capacidade. Ou mesmo dialogar com esses gostos e aspirações dos estudantes no sentido de: “Ah, eu gosto mais de improvisação... ah, eu gosto mais de, eh... do rock, eu gosto mais de tal estilo... eh, eu gosto de estudar mais teoria, eu queria aprender mais teoria e tal”. Eh, isso parece que foi uma coisa que tem... que o conservatório tem mais dificuldade. O que que vocês acham? Vamos trocar agora, né? O [nome do professor 1].

Professor 1: Uai, então... eh... eu... acaba que você... quando você fala o conservatório, né, os conservatórios, acaba que a minha... eu posso falar por mim, sabe Luiz? A por minha referência, que eu acabei já mencionado já anteriormente, né? Eu acho que eu... essa questão, eu... eu não tenho essa rigidez, né, da... essa questão do... do currículo, né, do programa, sabe? Uma... outra coisa também que a gente não falou: a gente precisa do aluno. A gente precisa do aluno. O curso técnico hoje, por exemplo, a dificuldade de você manter, né, a evasão, como já foi mencionado anteriormente aí, né? Ela perguntou: "E nos outros conservatórios, como é que é?". Lá... aqui também existe evasão, sabe? Existe evasão. Eu acho que são todos os conservatórios, não... eu acho que não é diferente, sabe? Então você precisa do aluno...

Pesquisador: E essa evasão é grande, [nome do professor 1]?

Professor 1: Como é que é?

Pesquisador: Essa evasão é grande?

Professor 1: Eh... depende o que é grande. Pelo que... a gente teve auditoria agora, os conservatórios, eu acho que se não me engano [nome cidade] também, ou... não sei se foi [nome cidade], [nome cidade], né? O conservatório teve uma auditoria agora, na semana passada, na quarta e quinta-feira, se não me engano. Eh, segundo os auditores, é uma evasão de 20... eh... 20% ou um pouco mais. Agora, isso... depende. Eu acho que no curso técnico isso acaba sendo maior, sabe? Aqui... isso aí já... então, tirando um pouquinho fora do assunto, tá, mas, eh, eu acho que o perfil do aluno do curso técnico aqui em [nome cidade], ele não... eh... ele não tá conectado com a proposta do curso, sabe? Ele não tá... a pró... muitos deles vão fazer... eh... tão coincide deles estarem cursando o ensino médio, sabe? E a coisa começa a complicar no ensino médio, que aí eles começam a ter aulas a mais, ter um simulado, né? Já começa a ter cursinho que eles vão ter que prestar um vestibular. Talvez tenham algumas demandas que acaba que ele deixando um pouquinho de lado a... a escola. Eles não levam tão a sério, né, assim... depende o a sério também. Isso é uma coisa meio complicada. Eu acho que os alunos deveriam ter um valor... talvez a escola, talvez eu cobrar um pouco mais... é uma escola pública, ninguém tá obrigando a pessoa estar lá. Eu acho que eles deveriam aproveitar melhor a oportunidade de estar na instituição, sabe? Muitos ali eu vejo que eles poderiam, eh, aproveitar um pouco mais a escola, sabe? Eles não pagam pra estar ali, sabe? É uma oportunidade da vida que talvez futuramente eles: "Poxa, eu poderia ter aproveitado um pouco mais". Mas, em relação a evasão tem... é... é, eu acho que é por... é sobre isso, né? Falando pela... a partir dos auditores, né Luiz? A gente tem esse problema sério lá no curso técnico. E... é outra coisa que eu vou voltar a mencionar que eu já tinha, eh, comentado anteriormente, né? É sobre essa questão, né? Eu acho que a gente não tá conectado com o espaço de trabalho, né, fora da escola. O que que... eu vou formar esse aluno pra quê? Né? O que que é esca... fora da escola? O que que o mercado, né? O que que essa pessoa vai atuar? Né? Então acho que isso é algo muito sério também, que eu acho que acaba que... e vai dificultando também as pessoas, né? Eu acho que, até porque o ritmo hoje, né, essa questão tecnológica... eh... as pessoas já chegam... tem hora que eles às vezes deixam de estudar na escola pra poder sentar na frente do computador e pegando alguma coisa. Por mais que a gente sabe que isso é muito sério, né? Mas alguns ainda dão o pontapé aí e conseguem se virar um pouco, né? Mas isso vai gerar sérios problemas futuramente assim, por conta de você não ter uma... é um mau aprendizado, às vezes é um vício que depois pra você tirar, que eu lembro quando eu... eu cheguei a fazer um curso meio EAD no... pelo CLAM, né? Centro Livre de Aprendizagem Musical, lá de São Paulo. Eh... eh... como é que fala... e uma das coisas, eu não esqueço isso... é [nome], eu acho que é um contrabaixista, fiz o violão lá. Tinha uns materiais que a gente recebia em casa pelo correio. E ele fala, ó: eh, melhor aprender

certo do que você con... eh, consertar um erro, né? Uma coisa que você já viciou, sabe? Pra depois você tirar esse vício é uma coisa muito complicada. Mas eu acho que é isso, cara. Não sei se eu consegui falar aí Luiz? Acabou a gente saindo um pouco pela... pela tangente aí, falando da evasão, né?

Pesquisador: Tá ótimo.

Professor 1: Mas é meu olhar em relação a isso aí, sabe? Eu acho que eu consigo, eh... assim... não que eu seja um modelo, sabe? Mas eu tento, eh, me adaptar a necessidade do aluno, mas de uma maneira que ele não fique só no repertório. Que ele fique só tocando. A música que ele tocar, eu quero acrescentar algo mais no violão que ele já toca, sabe? Isso eu faço questão de... de ele estar ciente. "Não, não quer pegar só música? Você vai pra sua casa. Você já sabe o ritmo. Você já conhece os acordes. Você vai pra sua casa e você tá apto a tocar qualquer coisa". A gente... a ideia é a gente crescer a cada momento, você melhorar o seu violão, sabe? E tem vários conhecimentos, né? Harmonia, né? Tem repertório de acordes, né? Ritmos diversos, né? Que eu acho que é importante na formação do... do... do violonista.

Pesquisador: Uhum. [nome do professor 3]?

Professor 3: Então, eh, essa... essa... essa busca de a... adequação professor com aluno e aluno também com a insti... instituição, já que tem ementa, né, pra poder, eh... mais uma... uma equalização de tudo ali pra que nem muito lá e nem muito cá, né? A... a... por exemplo, eu trabalho com... com canto coral também. Então dentro de uma turma de canto coral você já por si só você tem uma diversidade enorme ali. Muitos deles não querem, não querem cantar. Então entendem o canto coral como uma parte da... mais uma disciplina e por vezes nem a mais querida, né? Então, eh, tentar buscar a... o entendimento do... do... do que tá posto, né? Onde estão os gostos, sim, deles com... com propostas pedagógicas a fim de... de... de chegar numa... numa expectativa da instituição. Por que que eu tô dizendo isso? Eh... é muito complicado... quando o aluno chega, ele... ele passa às vezes de uma série pra outra, ou então ele entrou por um critério de... de... de ingresso, uma mudança de... de... de nivelamento. Então ele vai chegar sempre plural. Eh, muito diverso ali. Então você vai encontrar o aluno que gosta mais disso, mais daquilo, isso é inevitável. E se for a sua área, você começa a perceber que você tem um aluno preferido. Porque ele vai ao encontro da sua... do seu plano pedagógico. Você leva uma coisa e não a... não alcança todo mundo. Não alcança. Mas alcança um, alcança outro... é entender que aqueles nos quais não che... gou a... o conhecimento, eh, não... não há ali um problema. E talvez seja uma oportunidade de escuta pra poder tentar, eh... equalizar mesmo pra que seja, eh, interessante, profícuo pra todo mundo. Porque no nosso caso, a evasão, justamente nos anos mais iniciais ou na educação musical... porque aí eles entram com uma intenção, às vezes se frustram de... de não ter aqui... aquilo... eh... que ele buscou e nem sempre, eh... como é que eu vou dizer... não é boa vontade, não, mas uma... uma forma de adaptação do próprio professor. Então ele desiste. E aí você entra naquele movimento de busca ativa que as superintendências de educação sempre pedem. Então isso já não acontece pro nosso médio aqui, já não acontece. Geralmente as pessoas que estão conosco ali no... no médio, e olha que eles têm uma rotina bem pesada, que eles estão praticamente a semana inteira na escola... eh, é mais moldável isso, é mais negociável, né? Então: "você escolhe uma música, eh, mas você também vai tocar isso daqui". A gente vai buscar similaridades de conteúdos nas... eh... partituras tantas, nas obras tantas, porque é muito complicado falar que só há erudição na dita música de concerto, né? Porque às vezes você vai encontrar uma harmonia complicadíssima num Djavan, né? E você vai ficar tocando algo mais reto em outros mais ditos eruditos, né? Então, eh, tem como... com uma... uma mistura de pesquisa, de disponibilidade, de sensibilidade, de... de você observar

o que que tá acontecendo com os seus meninos todos ali, pra tentar equalizar essa dificuldade. Eh... e disso você vai, talvez, né... é sempre um talvez, um eterno talvez... tentar minorar essa evasão que acontece, sim, acontece demais. Eh... às vezes a evasão nos anos iniciais ela se dá porque o menino não quer acordar cedo. Naquele único dia ele não quer acordar cedo. E aí entram as questões familiares onde que... transferência do incentivo todo pra escola. Não, a escola tem que ser o chamariz do aluno. Né? Isso fica muito difícil, porque a escola tem outras demandas, a escola pode ser um chamariz sim. O professor pode ser um fator motivador, eh, pra esse aluno. Mas isso também vem de outras fontes. A família é uma delas, né? Mas a... a possibilidade de adequação sem prejuízos, seja na música popular... eh... uma música que possa ser simples, mas sem ser simplista.

Pesquisador: Uhum.

Professor 3: Né? Uma música onde você tem ali os elementos dentro do... do... do ouvido daquele aluno, da natureza auditiva dele, pelo menos o ponto inicial. Porque aí você se comunica diretamente com o aluno e a posteriori você começa a linkar coisas que ele já tá vendo ali naquele estilo, às vezes particular dele, com outros, eh, já previsíveis na música que o conservatório às vezes vai querer aplicar pra repertório de... de concerto... enfim, eh, mas... é... é bastante interessante, é bastante possível. Mas requer esforços múltiplos, né? De... de movimento de muitas forças aí.

Pesquisador: [nome do professor 2]?

Professor 2: Bom, vou falar da minha realidade. Eu trabalho com anos iniciais e turmas em grupo. E nem sempre a gente tem a mesma... o mesmo nível na turma. Então a grande dificuldade é essa, né? Já começa pra... pra poder atender individualizado em grupo quando é diferente, né? Então isso acontece por vários motivos. Tem as crianças que vêm do primário, que a gente tem aqui, né? Que é os 6, 7, 8 anos. Que aí eles já vão pro quarto ano e tiveram contato com o instrumento um ano, no meu caso. Então assim, eu tenho crianças no quarto ano, no segundo de... do instrumento; eu tenho crianças no... no segundo ano, no segundo do instrumento; tenho crianças no primeiro e eles misturam esses... essas séries, né? Assim... isso tá... tá até na... na 710, né, se eu não me engano. Então eles podem fazer essa experimentação. Então assim, a grande dificuldade é essa. E... e também outra dificuldade é a mudança de professores. Né? Esse ano essa turminha tá comigo, eu levei seis meses pra ajeitar eles pra eles conseguirem ir embora juntos e ano que vem eles vão embora. E aí vem outros. E... e então assim, isso é uma grande dificuldade. Porque... já, eu penso que, já que eles tão fazendo aula em grupo, eu tento aproveitar o máximo de tempo pra que eles toquem juntos. Porque se eu separar... eu tenho turmas de cinco alunos esse ano. Na segunda e na quinta-feira eu tenho duas turmas em cada desses dias com cinco alunos. Uma turma eu tenho todos de segundo aninho. Ótimo, vamos embora. O resto é tudo separado. Aí eu vou dar 10 minutos de aula pra cada aluno? Pra atender individualizado? É muito pouco. Então eu vou ajustando, tal, volto um, vou com o outro. Então assim, é uma grande dificuldade. Que acaba criando uma... uma evasão. Mas o que que eu percebo? A criança em si, ela gosta de fazer aula em grupo. De... hoje eu tinha uma turminha com três que só foi uma, que é muito levada. Ela ficou muito triste porque o barato é é estar com os coleguinhas lá também, e causar um furdunço, e brigar uma com a outra, e enfim. Tem isso também, então eles se importam muito menos. Aí quando eles já vão amadurecendo um pouquinho mais, esse... esse é um motivo de evasão, de às vezes ficar esperando, de ter que voltar, de ter que botar o que tá pra trás pra frente, aí o que tá pra trás regala um olho desse tamanho e fala assim: “meu filho, você tá no quarto ano, até hoje você não fez isso?”. “Ó, nós vamos dar um jeito”. E aí assim, é uma luta. Então, isso é... é a maior

dificuldade que eu enfrento assim, dessa... desses motivos aí, eh, de atender individualizado. Aí o que que acontece? Eu tenho quatro alunos... qua... quatro alunos de oitavo ano e um de nono. Então aí já é mais tranquilo. Dá pra atender, dá pra ver o que que eles se interessam, dá pra fazer conteúdo da ementa, dá pra perguntar: "aí, que música que vocês gostam? Ah, traz uma música pra gente fazer, que vocês gostam". Assim, eu tenho uma aluna que ela é gêmea e ela tá no oitavo ano... ela já estuda comigo há oito anos. No ano passado elas fizeram 15 anos. Aí a gente ensaiou as meninas pra elas tocarem... a outra irmã toca piano, a outra fez violino. Então assim, é super legal. A família ama. Que aí é o ponto que o [nome do professor 3] falou. O pai, eles são de [nome cidade], eles são da cidade vizinha. Então assim, o pai traz, a mãe traz, elas não faltam, eles incentivam, eles compram instrumento. Que é um outro fator também, né? Nem todo mundo tem acesso ao instrumento em casa. E aí é um outro grande problema, né? Isso se tratando de violino que se acha, assim, relativamente barato. Mas imagina piano, no caso do [nome do professor 3]. Violão tem de tudo quanto é preço, o Luiz... o [nome do professor 1] podem falar aí. Qualidade nem tanto, mas tem um pequenininho lá pra poder a pessoa se virar e se divertir também assim, entre muitas aspas, né? Pra ela experimentar. Então assim, acho que esses três fatores são os... os que mais pegam assim nessa questão da... das dificuldades mesmo, né? Da... da... do nível ser diferente, das turmas muito cheias, do incentivo dos pais, da família, né, de estar ali, de assistir. Você marca uma apresentação, deles irem lá, deles verem. Agora uma coisa que é muito interessante, saindo do assunto, a gente passou a fazer o seguinte: a gente marca uma apresentação, as crianças tocam todas, depois a gente bota os pais pra tocar. Então assim, a gente fez isso em dois anos e foi incrível, porque a gente faz o método Suzuki, bota os violinos e tal. Então a gente tem toda... né, a gente usa muito esse método. E aí depois a gente bota o pai ou a mãe pra poder experimentar o instrumento. Então assim, isso dá uma conectada muito legal também, assim. O pessoal passa a gostar, passa a ver o que realmente o filho tá fazendo, né? Porque ver a pessoa tocar é muito bonito: "Ah, isso é fácil! Ó, fulano toca, parece... tá tocando com uma leveza". Eu fui assistir o... o [nome professor]... eh, sábado, em Cataguases. Se o [nome do professor 3] deve conhecer o Dudu Lima. Com Caetano Brasil...

Professor 3: Conheço o [nome professor].

Professor 2: É. Aí... o [nome professor] tocando saxofone, eu falei: "Gente, ele toca com tanta naturalidade! Parece que é fácil, ele tocando com uma leveza". E vai lá no agudo e volta, eu falei: "Porra! Parece que é muito fácil". Porque assim, né? Então é legal acho que essa... essa troca assim, deles experimentarem, ver o que que o filho tá fazendo, falar dessa importância do incentivo e tal, assim... eh, eu acho que isso ajuda muito a... a escola, a educação desses... desses alunos, né, do aprendizado. Bom, é isso. Acho que se eu continuar falando eu vou mudar o assunto.

Pesquisador: Muito bom. Eh, eh... eu acho que vocês já falaram bastante disso, mas, eh, assim, tem alguma coisa que vocês não falaram assim, que poderia tornar o... o... o conservatório mais inclusivo? Alguma...

Professor 2: A gente precisa discutir a 718 entre nós, né? Porque quem cria não somos nós, músicos, professores, que atuam, que trabalham ali. Eu acho que já começa aí. A hora que a gente... a gente que tá ali na linha de frente sentar num grupo e discutir, acho que a gente... as coisas vão melhorar bastante.

Pesquisador: Mais alguma coisa?

Professor 1: Ai. Então, hein? Uai Luiz, eu... eu não sei... eu não teria nada a acrescentar não, sabe, para tornar... igual a gente já... eu acho que todos já, eh... pensaram nas esco... os conservatórios bem inclusivos, né? Eu, assim, particularmente, eu não sei se... se algo assim pra poder tornar ainda mais inclusivo. Eu realmente... no momento aqui eu não tenho nada assim que... que eu pudesse... eu talvez... eh... é a qualidade dessa inclusão. Sabe? Que eu acho que inclusivo a escola é. É como já foi mencionado, talvez é uma falta de um professor de apoio, pra atender as pessoas talvez com uma necessidade especial, né? Então eu acho mais nesse sentido, sabe? Mas... eu não... é realmente aí nesses... nesse... nessa questão, para tornar o ensino conservatório mais inclusivo, eh... tem... talvez é mais professores capacitados também, que é outra questão que já foi mencionada aí, eu acho que pelo [nome do professor 3], né? Eu acho que é preparar também.

Professor 1: Eu já dei aula pra profes... pra aluno... eh... que tinha uma deficiência física na mão, tocar violão, sabe? Já dei aula pra um aluno, eh, deficiente visual. Mas eu não fui formado pra isso. Sabe? Eu não fui formado. Fazia meu esforço, né, eu me dedicava, mas eu não tenho... não é... não faz parte da minha formação, sabe? Talvez mais essa questão, preparar melhor professores pra atender, eh, inclusive ne... essa inclusão que eu falo é mais a pessoas que realmente requer necessidade especial, né? Que às vezes inclusão a negro, a gênero, isso aí não é problema pra escola, tá?

Pesquisador: Uhum. Mais alguma coisa, [nome do professor 3]? Alguma coisa a acrescentar?

Professor 3: Não, é assim, são pon... eh... são ponderações que é aquilo, a gente... tu... tudo muda de um... de um... de um ano pro outro. Eh... e aí a... é uma coisa mais de... de equidade. Você vai dando de acordo com o que ele tá precisando. De acor... eh... e a quele que está precisando mais, né? A... a... eu acho que é o Aristóteles que falava que uma das maiores desigualdades é você ensinar pessoas diferentes da mesma maneira. Como se fosse um... um eterno control C control V, vamos... vamos... vão replicando aqui, né? Ou seja, então essa observação da... da... da qualidade de como você tá cuidando... como você está incluindo. Isso... não incluir por incluir, né? Pensar de... de... até onde aquilo pode... eh... vai desbravando pra poder desdobrar até onde, né? Então, eh... o... a... a [nome do professor 2] tava comentando do... do [nome professor]. O [nome professor], ele é um contrabaixista fantástico que era meu professor de improvisação. Então é algo que você não vai esperar que um contrabaixista vai te dar essa... Então, até nisso. Até nisso. Você esperar que quem vai improvisar vai ser o pianista, o violonista. Ou seja, e... a... professores de outras naturezas experienci... experienciarem as coisas também, há inclusão nisso também. Há inclusão no... no... no espectro docente também, e não só lá no aluno, né? Naquela coisa assim. Todo mundo vê como... como é a realidade. O pai, a mãe que vai pro palco pegar uma flauta doce, pegar um violino que às vezes não consegue pegar no arco do violino, ele vai dar mais valor também ao empenho que o filho miúdo dele ali tá tendo com... com os esforços dele, daquele tempo dele. Né? Então, enfim, são muitas questões que dariam pra poder resenhar muito, gente.

Pesquisador: Bom. E sobre a... co... sobre tecnologias nos conservatórios? O que que vocês acham com o uso atual das tecnologias nesses... nos conservatórios?

Professor 3: Começo com o [nome do professor 3] agora?

Pesquisador: Isso.

Professor 3: Eh... é, então, a... dentro do conservatório existe uma realidade. Fora já é outra, né? Porque, tudo bem, hoje em dia todo mundo tem um smartphone. Mas, eh... nem todas as tecnologias... por exemplo, você vai fazer uma aula de... de multimeios, né? E não só edição de partitura ou gravação, nã... não apenas isso. Mas às vezes você precisa desfrutar de recursos em casa também, né? Eh, eh... porque a ge... aqui em [nome cidade] a gente esbarra na situação do aluno não ter o instrumento. O pai, eh... cria uma inquisição com o professor: "Mas como assim professor? Você tá cobrando? Não basta ele... ele tocar só aqui? Ele tem que ter um instrumento em casa? Onde já se viu?". Eh... "não, faz só aqui". Então às vezes a gente esbarra na dificuldade até dentro da especificidade, né? O guri não tem o instrumento. E vi... passa muito tempo sem ele, inclusive. Ao ponto de eu... quantas vezes eu já virei pra um pai, eu não... não vou colocar a faca no peito do pai e falar: "ó, cê tem que comprar um instrumento". Mas eu sempre falo: "Pô pai, não tem como jogar bola sem a bola". Né? Você precisa da bola, é uma... é uma meta. Então, ou seja, as tecnologias elas são muitas hoje em dia e hoje estão até preocupantes com essas inteligências tantas que existem aí, onde você já tem uma manipulação, inclusive do que é verdade, e você já não sabe mais nada. Mas dentro do conservatório, isso... a máquina pública, ela... ela... ela possibilita sim o acesso. Às vezes o... o embargo da coisa tá no... no modo de continuidade dessas tecnologias que nem tudo se... se... se daria apenas num... num aplicativo de celular onde você tem ali sim um metrônomo, um afinador, um... uma coisa assim. Mas, eh... outras... outros aspectos tecnológicos que às vezes, eh, recursos ficam escassos na realidade familiar dos meninos que vêm de muitas, eh... condições econômicas, né? Muitas condições culturais. Eh... então, eu... eu... o que eu noto é isso. Existe, mas com, eh, ressalvas. Ressalvas de limitações.

Pesquisador: Uhum. [nome do professor 1]?

Professor 1: Então, Luiz, eh, eh... vou falar... cê tá querendo dizer, eh, a sua pergunta é voltada pro ensino do conservatório, né?

Pesquisador: É, se tem...

Professor 1: Eh, eu acho que é um tema muito, atualmente, polêmico, sabe? Eu, assim... eu acho que deveria até ter uma disciplina que abordasse essa questão da tecnologia digital, sabe? Até porque... esses dias, tem um amigo, eu embora... não é... que eu acho que faz parte também, não é do ensino, né? Mas tem um amigo que ele, ele trabalha com trilha, com documentários, sabe? Ele trabalha com documentários. Ele tava fazendo um documentário, se não me engano, eu acho que é pra... alguma coisa aqui de [nome cidade] sobre a Cavalhada, se não me engano, sabe? Ele escreveu uma letra, né, e colocou uma IA... pediu pra fazer uma música. Né? Escreveu a letra, ele não é músico. Escreveu a letra e pediu pra poder, eh, através da... dessa inteligência artificial, né, falou o que que ele queria, mais ou menos o modelo, né, da música e a letra é dele. Mas assim, ficou, é uma coisa impressionante, sabe, cara? Eu fiquei: caracas! E tem pessoas, e pro cara, ele fala com o maior, assim... com prazer, olha pra... que é dele, né? Ele que fez. É uma, é o IA, mas assim, é ele que é o, é o autor, né? Se qualquer coisa, se for uma música, ele pode colocar aí pra, pra, no Spotify, qualquer coisa, ele é que vai receber por ela. E não é o músico, né? Eh, e você tá tirando várias pessoas da cena. Às vezes é um, é um profissional de estúdio, é uma pessoa que é um proprietário de estúdio, e às vezes tem hora que você precisa de um contrabaixista, você precisa de um instrumentista ali naquele estúdio pra poder, eh, criar essa trilha, né? Então, eu acho que é um assunto muito polêmico assim, que eu acho que deveria, tirando, não... não tô falando da tecno... no ensino do conservatório em si, né? Mas eu acho que chegou numa dimensão que a gente precisa tratar esse assunto com certa seriedade, sabe? Eh, se a gente pegar, hoje, por exemplo, as pessoas... eu vou ver, eu comentei, Tião... Tião é um

professor, foi meu professor, né, já aposentado do conservatório. Na época dele não tinha afinador. É uma pessoa que toca super bem de ouvido, pra tirar música e acompanhar, né? Tirava, ouvia no rádio e tirava músicas, né? Hoje você tem lá, você abre o YouTube, você quer tocar tal música, você pega uma videoaula, você pega mesmo o próprio compositor, né, você diminui a rotação ali pra você ver cada movimento, ah, deixa eu ver qual acorde que é. E você vai perdendo um pouco da sua percepção, sabe? Percepção harmônica. Hoje o pessoal usa, eh... afina o instrumento com a... você tem o afinador, né? Antigamente você tirava, vamos supor, tirava o telefone do gancho, tinha a nota Lá. Pela nota Lá você afinava as outras cordas do instrumento, sabe? Mas assim, eu acho que cabe uma, uma... uma discussão aí nessa coisa, embora... desculpa ter te tirado aí da, que não é a sua pergunta, mas eu acho que tecnologias digitais, né, não só no ensino da música, né, mas pra fazer música, sabe, eu acho que é uma, cabe uma discussão assim interessante, sabe? Eu utilizei, eu passei a utilizar principalmente depois da pandemia, né, que eu acho que foi uma vivência nova que a gente teve, né. Hoje eu utilizo mais, WhatsApp, gravo vídeos meus, não o ritmo, às vezes pro aluno que é um ritmo novo, eu pego meu celular... "pega seu celular", se ele não tem o celular eu gravo no meu e mando pra ele. "Ó, o ritmo é esse", gravo bem devagar, às vezes, eh, ou uma música, uma sequência, uma progressão, eu gravo. Às vezes a gente tem essa questão de utilizar também até o próprio computador, vamos embora fazer uma apreciação de determinada música, né, determinado movimento assim, eh, musical, né? Eu acho que acaba de certa forma, eh... a gente tem, a gente usa, sabe? Talvez poderia tá usando de melhor forma, né? Às vezes até pra, eh, instigar o aluno a gravar, fazer uma boa gravação, né? Às vezes aprendeu uma música, "ah, vamo gravar essa música". Eu acho que a escola deveria ter um estúdio de gravação, sabe? Até pra poder estimular, permitir o aluno essa vivência, sabe, dentro do estúdio, né? Que seja, não é uma tecnologia, né? Eu acho que seria uma experiência interessante.

Pesquisador: Vocês têm um estúdio, né, [nome do professor 3], ou não? Ou eu tô confundindo?

Professor 3: Não, não... um estúdio não. Nós temos uma aula, uma sala de tecnologia, né? Onde eles trabalham tudo, mas com computadores, né? Com um, um, um áudio visual muito bom, eh, mas essa edição ela, ela não é com uma mesa de som onde eles tenham acesso. É mesmo tudo via o próprio computador que eles estão.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Eh, Luiz, eh, ainda nessa questão tecnológica, né? Eu volta e meia eu sempre gravo com o aluno, sabe? Também, até pra ele perceber o nível que a música está. De repente, pra às vezes ele perceber que ele pode melhorar. E às vezes tem algumas coisas interessantes que a gente possa até, ele até posta na, na página dele, ou seja no Instagram, do Facebook, alguma coisa assim, sabe? Mas é um, é um canal que a gente utiliza dessa forma também em sala de aula.

Pesquisador: Uhum.

Professor 2: Bom, vou complementar o [nome do professor 1], né. Pós pandemia foi... a pandemia e pós pandemia foi, foi importante, né, pra gente usar as tecnologias mais. Lá na escola a gente tem o, o laboratório, né? E hoje em dia tá mais voltado pra edição de partituras. Eh, a gente tinha um profissional lá que não está mais na escola. Então na época que ele trabalhava com multimeios, ele chegou a montar o estúdio, que é superinteressante, que é o que o [nome do professor 1] tá falando, montar o estúdio, levar os alunos pra lá, não somente pra gravar, mas pra entender como funciona. Então foi uma coisa muito legal que aconteceu na

escola, que não acontece mais, porque esse profissional não tá lá mais e aí as coisas foram tomando outro rumo. Mas é super importante. E inclusive, vou compartilhar com vocês hoje, eu tava, eh, ensaiando com duas alunas e aí eu tava falando pra elas assim: "ó, vocês precisam estudar porque a gente vai apresentar isso daqui a um mês". Aí a Maria Cecília falou assim: "Alice, a gente pode fazer o seguinte, a gente pode se ligar e aí a gente estuda junto e tal, porque aí você vai..." Aí assim, eu escutando, que eu falei pra elas assim: "ó, vocês vão estudando aí que eu vou ali pegar uma fruta". E nesse meio de caminho que eu tava do lado de fora da sala, ela tava falando: "a gente pode se ligar, porque aí a gente estuda e você pode falar o que que eu tô fazendo errado, você pode me tirar minha dúvida e tal". Aí eu peguei, parei na janela e falei assim: "inclusive, o dia que vocês forem estudar, vocês podem me mandar uma mensagem. Se eu tiver de boa aqui, eu vou entrar nessa, nesse estudo também". Então assim, olha que legal, né? Usando a tecnologia pra estudar, pra trocar ideia, pra tirar dúvida. Então eu acho que assim, sabendo utilizar a tecnologia é muito bom, né? As inteligências aí é uma discussão que, que a gente precisa tratar isolado, né? Porque assim, realmente ajuda muito, mas também assim, tem coisas bizarras que, enfim... é outro assunto, acho que nem, nem cabe aqui. Mas assim, eu acredito que pós pandemia foi muito importante. Porque pelo menos na nossa realidade aqui, a gente teve muita resistência das aulas *online*, né? O artigo lá que veio sugerindo as aulas pelo Google Meet, não eram obrigatórias, muitos profissionais, eh, resistiram por não saber utilizar. A gente teve duas, eh, exonerações de pessoas contratadas por conta disso, na época. Falou: "ah não, eu vou exonerar, ano que vem eu pego contrato de novo, eu não quero fazer isso, eu não sei mexer e tal". Mas por outro lado, foi interessante que a escola fez aqueles videozinhos com as montagens, né, as aulas *online*. Então assim, eu acho que foi, assim, os pontos positivos de, de pandemia, né? Assim, foi, foi um período muito difícil e complicado, mas assim, a gente também pode tirar muitos, muitos proveitos disso tudo. E aí foi, assim... foi bem bacana essa coisa de hoje em dia a gente tá utilizando. A gente fez vários vídeos assim, coisa que a gente nunca tinha feito na vida, de aprender a mexer, a fazer uma montagem. Aí o dia que eu resolvi gravar aqui pra gente montar, eu falei: "puta merda, eu tive que tocar o negócio dez vezes pra poder aproveitar uma e mesmo assim não ficar satisfeita". Que é uma coisa que eu sempre falo com os meus alunos: bota o celular e se grava e depois se ouve. Então eu acho que hoje em dia também, essa, essa coisa de se ouvir é muito interessante. E aí a pessoa pode, né, desenvolver tanto a questão, né, de, do ouvido mesmo ali do que tá tocando, ainda mais violino, né, que a gente tem essa briga com a afinação, mas é importante também para o desenvolvimento, né, de ver questão de postura, de condução de arco, de tudo mais, assim... é muito interessante. Então assim, eh, esse, essa utilização de tecnologia que a gente tem hoje, que a gente não tinha antes de pandemia, é, é muito legal e muito bom. Desde que a gente conduza a utilização. Os meus alunos têm aplicativo de afinador no celular. Até os alunos que não têm o violino! Eles têm o aplicativo, eles pegam, assentam... quer dizer, né, eles mesmos já estão aprendendo a afinar o instrumento e tudo mais. Então assim, eu acho muito, muito legal. Temos muito ainda, né, pra poder melhorar, pra poder direcionar, mas eu acho muito, muito legal assim o que já vem acontecendo, assim, a gente tem avançado muito.

Pesquisador: Nossos achados apontam para o fato de que as tecnologias têm sido usadas basicamente na representação do conteúdo, uma forma de substituir o quadro, o giz, as apostilas etc. Essas tecnologias têm ampliado a aprendizagem ou permanecem ligadas a práticas tradicionais?

Pesquisador: Sim. Bacana. E assim, quando a gente fez a pesquisa, a gente viu assim que as tecnologias são assim a parte menor avalia... que tem uma avaliação pior, né? Em relação, se você for comparar por exemplo ao ensino inclusivo. E assim, o que foi constatado é que ti... que a tecnologia seria mais usada assim pra apresentar o conteúdo, sabe? Então tem, eh,

computadores, às vezes tem um projetor, tem uma TV... e tem os PDFs, né, tem os tablets às vezes, né. Então o professor usa mais assim numa, numa... num sentido de representar o conteúdo, substituir o quadro, o giz, as apostilas antigas, né? É, vocês acham que essas tecnologias tão ampliando a aprendizagem no conservatório? Ou elas tão reproduzindo práticas tradicionais, né? Que são as práticas normais assim do... vamos dizer assim, do conservatório.

Professor 2: Ah, eu acho que dá uma facilitada, porque por exemplo, a minha aluna fala assim: "Ah, eu quero pegar o estudo tal". "Ah, você tem aí o xerox?" Eu sou do livro, eu sou do xerox, eu gosto de ter a cópia aqui da partitura. Mas eu falei assim: "Ah não, eu vou te mandar". E aí você manda.

Pesquisador: Uhum.

Professor 2: Então eu acho que essa questão, né, da, da prática, da facilidade, ajuda muito, né? Mas assim, em outras formas, assim... na minha realidade não. Só nessa coisa mesmo de, de facilitar a, a comunicação da distância, né? Assim, eu não vejo assim, eh... às vezes botar um vídeo pra pessoa ouvir o que ela tá tocando, "ó, essa peça, tá tocando assim ó, mas né...", botar uma criança de 6 anos, coreana, tocando. Falar assim: "olha só, cê tá..."

Pesquisador: [risos]

Professor 2: "...Ela tá tocando o concerto tal, cê tá aí com 22 anos não conseguiu tocar nem a primeira parte". Mas assim, questão de exemplificar orquestras, né, de mostrar coisas diferentes, eu acho que é muito bacana assim. Você encontra alguma coisa diferente, aí você manda. Porque hoje em dia assim, eu tenho contato dos meus alunos... dos mais avançados. Confesso que os iniciais, eles também já é telefone da mãe, então já nem... eu acho que já, já sobrecarrega a família também, né, que é muita coisa. Mas assim, eh, mais nesse sentido, dentro da minha realidade, né? De, de exemplificar, de mostrar coisas diferentes e de facilitar, mandar partitura, alguma coisa assim nesse sentido. Então assim, é... acrescenta mas assim, né, nem... nem tanto, né, assim, um pouco.

Pesquisador: Uhum. [nome do professor 3].

Professor 3: É... sim, a, a praticidade do uso dessas tecnologias é, é impressionante. Hoje você transfere arquivos, eh... eu, eu tenho partituras aqui em casa que eu, eu tive que esperar alguém vir da Europa pra trazer pra mim, porque já tava lá, já vinha pro Brasil. É, hoje em dia tá tudo... né, cê compra, vem a plataforma, cê baixa. Então, transferências de arquivo, eh... a manipulação tonal. Igual você vê, eu ten... eu, eu tenho as minhas críticas, mas eu também reconheço os ganhos de um Cifra Club, por exemplo. Eu sou da época de quando começou o Cifra Club, tinha lá o... um... "o tom é aquele", se você não tá satisfeito, você... eh, você transpõe por você. Mas não, hoje já tem ali, eh, as ferramentas foram aprimoradas de forma a você otimizar o tempo. Às vezes eu fico pensando, otimizar o tempo pra quê, né? Porque quando você tá trabalhando a música de uma forma séria, e eu não tô falando de uma, da música de concerto... tô falando de você pegar a música com uma intenção além do ouvir e além do tocar. E quiçá, dançar, né? Eh, mas você pegar a música que você tem uma intenção, porque você tem prática de conjunto, então, eh, você fazer a, a coisa dinamizar porque o tempo é dinheiro. Então você vai, eh, fazer as coisas acontecerem de uma forma objetiva, já se adequando ao, ao tipo de música que aquele instrumentista, eh, usa, né, com a, com a natureza do que ele... Então hoje em dia tem ferramentas que, eh, leem, né? Igual a gente conversando... aí você olha na, nas buscas do celular, parece que ele realmente está ali. Parece não, de fato ele está ouvindo a nossa

conversa. Então ele começa a te oferecer coisas pra você ganhar tempo. "Ó, tá aqui, ouvi você falar que tava querendo comprar, eh, meias coloridas", aí começam aparecer meias coloridas. Então, ou seja, a música tem hoje ferramentas que elas vão ao seu modo de necessidade, né, aquilo que cê está precisando. Então eu, eu vejo de uma forma colaborativa sim. Agora, tudo tem um, um, um... eu fico temeroso de que modo e de, e de que alcance de consequências algumas coisas são utilizadas. Com as tecnologias na palma da mão, eh, de um pragmatismo impressionante, eh, que nas mãos de pessoas habilidosas, eh... o cara tem ali um, eh, um... uma máquina. Nós, eu... nós já gravamos, já fiz uma gravação de um CD com o rapaz do estúdio tendo um, um, um *notebook* que eu tinha dentro da minha casa. Tudo bem, um *notebook* muito, muito tecnológico, mas eu mesmo não tinha dimensão que a, aquele computador ou aquele smartphone poderia me gerar em alcance, em objetividade, em fidelidade, né? Porque, por exemplo, hoje cê pega um sintetizador da Yamaha, um teclado da Yamaha, é uma lealdade impressionante. Então, ou seja, é a tecnologia buscando preciosismo tímbrico onde você vai se deixar ser enganado se aquela gravação que você ouviu está num piano acústico ou se está num piano digital. Então, eh, o benefício, ele é, ele é claro, ele existe. Mas com responsabilidade. Mas aí é, isso vai além de música, né?

Pesquisador: [nome do professor 1]?

Professor 1: Eh, então, eh, eu, eu penso, como se diz... eu não tive, e, e o Estado também, não sei se é que a gente tem que, eh, ir atrás, sabe? Eu acho que a gente precisa ir atrás também, sabe? Pra poder, eh, inovar, né? Eh, o... fazer o uso, eh, mais interessante das tecnologias, né, digitais, pra que favoreça o aprendizado, sabe? Eu não tive esse, es... esse, como é que fala, esse aprendizado, sabe? Em nenhum momento assim, talvez eu não fui atrás... eu até tento ir atrás de algumas coisas, sabe, assim, de tentar favorecer. Mas eu acho que o Estado deveria, de alguma maneira, sabe, que eu acho que sempre há uma cobrança muito, né, o Estado, eh, de certa forma ele, principalmente os conservatórios, igual já foi dito mais cedo aí, né, que às vezes eles nem sabem da nossa realidade. As pessoas que nos representam, que tão lá, que às vezes determinam pelos conservatórios, eles não conhecem, eles nunca fo... nem foram dentro do conservatório pra saber como é que funciona a escola, sabe? Raramente... conservatório eu acho que teve uma deputada que teve aqui no conservatório, talvez umas duas. Lá no... muito passado bastante, dé... da década de 80 talvez, e mais recente aí teve uns, uns cinco anos... pra realmente entender a realidade, né? Mas eu digo isso porque acaba que, eh, a gente vai muito, eh, meio que à mercê, né, cada um por si, na verdade. Aí, mas assim, a gente vai buscando alternativas. Eu vou tipo essa questão, por exemplo, que eu, eu vou fazer uma, uma... um testemunho aqui mais recente. Eu tô com uma aluna, pra compor meu, meu cargo de técnico, ficou faltando um horário, eu tenho uma aluna, eh, de 11 anos, tá iniciando, sabe? Eh, tem, eu fa... e... eu faço esse uso, né, de gravar, vamos supor, tá começando os primeiros acordes, né, eu gravo, peço ela pra ela não tem o celular, eu peço ela pra gravar do meu celular e eu mando pra mãe dela o celular. E assim, ao mesmo tempo também que eu percebo, poxa, na outra aula ela queixando dos dedos doendo, sabe? Os dedos tá doendo, parece que ela não, não quer pôr força pra poder tirar som no acorde. Então, e assim, a gente sabe muito bem, é... toda pessoa que vai aprender, é natural que ela vai sentir esse incômodo inicialmente nos dedos, né? Aí eu uso, vamos supor, da tecnologia, faço uma gravação de vídeo, falo pra mãe, ó, ela precisa treinar um pouquinho todo dia. Se ela pegar 15 minutos pra estudar dois acordes que a gente tá aprendendo, essa dor que ela tá... esse incômodo, não vou falar que é dor, esse incômodo que ela tá, eh, tendo ao formar o acorde, pra poder tirar som, eh, isso vai se passar e ela vai conseguir produzir uma sonoridade adequada assim, ao tocar, sabe? Ela tá com medo, porque ela sabe que tá do... incomodando, tá sentindo um pouco de dor. Mas essa dor só vai passar se ela, eh, pegar todo dia um pouquinho no instrumento. Naturalmente vai formar um calinho ali que quando menos espera ela já tá, já

passou, faz parte do, do processo, sabe? Então eu acho que a gente faz uso, cada um talvez da sua forma também, sabe? Não sei se o piano, como é que é o piano, essa questão também, eu acho que deve ser da mesma forma, do violino também. Mas eu acho que a gente faz um esforço, sabe, Luiz? Pra que esse... eu sou muito a favor, uma das coisas que eu sempre menciono no conservatório, eu sinto a falta de um estúdio de gravação. Sabe, eu acho que a tecnologia pro aluno até aprender também, ele saber lidar com gravação, né? Ele poder ter a história dele no conservatório, a passagem dele no conservatório. Às vezes terminou o primeiro ano, tá tocando uma ou duas músicas legais? Vamo pro estúdio gravar. No outro ano, vamo pro estúdio gravar. Eh, eu tenho, eu fiz, eu fiz uma experiência que eu citei, foi muito... por isso, até porque, por isso que eu cobro muito. Eu dei aula de música de câmara uma ocasião no conservatório e eu levei os meninos pra um estúdio de gravação aqui. Eu arquei a despesa baratinha porque o cara é meu amigo, mas levei uns alunos de flauta, alunos de violão, eh... tem um amigo meu que eu levei que ele trabalha com percussão corporal, né? Gravamos lá umas cinco músicas mais ou menos. Mas foi uma experiência muito legal, sabe? Gravei o CD, tem um CD deles no conservatório lá de registro. Mas depois disso eu vi o tanto que, eh, foi uma atividade importante, sabe? De certa forma utilizando a tecnologia, né, também, que é um estúdio de gravação, pra eles terem essa vivência do que é tá no, no estúdio, né? E no, e o que que é também na hora que cê fala "tá gravando". Essa palavra mexe com qualquer um. "Tá gravando, toca aí".

Pesquisador: [risos]

Professor 1: Então a gente percebe assim que, que eu acho que é interessante essa... eu acho que foi uma vivência legal e importante pra formação das pessoas. Mas é isso, não sei nem se tem a ver o que cê perguntou aí, mas me veio isso aqui na mente.

Pesquisador: Eu já tô preocupado aqui que o tempo já ficou... já, já gastei cês demais, né? Tá doido. Eh, você... ah, só pra finalizar então. Como que cês acham, cês acham que as tecnologias, elas ajudam, fazendo uma conexão com aquele primeiro papo que a gente teve sobre formação inclusiva, cês acham que a, o... a tecnologia pode ajudar a transformar ou apoiar uma formação musical mais inclusiva ou personalizada, né, por exemplo, com aquela questão dos estilos de aprendizagem diferentes, metas individualizadas? Vocês acham que a tecnologia pode ajudar nisso?

Pesquisador: Como imaginam que o uso de tecnologias poderia apoiar uma formação musical mais personalizada e inclusiva?

Professor 3: Bom, eu, eu entendo, sendo bem direto, eu entendo que sim. Mas torno a dizer: com responsabilidade. Para poder ter observação, ter uma observação do alcance daquele uso, né, ou seja, a tecnologia ela tá, até que ponto ela tá deixando, ela tá sendo tecnologia, ela tá propiciando coisas, ou até que ponto ele tá fazendo o aluno deixar de fazer porque a tecnologia está fazendo por ele, né? Então, ou seja, às vezes o cara é um expert digital, mas no manuseio da tecnologia e não na especificidade dele. Porque antes dele ser um ninja da, da informatização, ele precisa ser um ninja da música, que é a matéria prima de onde ele vai criar, onde ele vai fazer as coisas. Então tem que, eh, observar até que grau essa forma personalizada de usar a tecnologia, ela tá, eh, sendo terceirizada ao ponto de trabalhar, né, é... como os sintetizadores, os teclados. Os teclados são tão tecnológicos que daqui a pouco ele mesmo vai lá, ele mesmo vai se ligar, se tocar e vai voltar sozinho e a pessoa no máximo vai aplaudir porque ela não foi um participante da coisa. Então, tudo com muita observação e responsabilidade, né? O, o... qual é a intenção do uso dessa tecnologia? Realmente tornar mais, mais acessível, mais possível ou

simplesmente ter quem trabalhe por si? Porque hoje em dia se eu colocar um robozinho aqui dentro da minha casa, ele vai... eu vou embora e volto, a casa tá limpa.

Pesquisador: [risos]

Professor 3: Né, é eu... claro que eu adoro isso, ele tá trabalhando por mim, eu não preciso pegar na vassoura nunca mais. Hoje em dia as crianças não sabem fazer uma corrida do saco! Eles ficam exaustos! Eu tenho até medo de um aluno infartar fazendo uma corrida do saco, porque o negócio dele é mexer num celular com a tecnologia. Então até onde essa tecnologia tá sendo contributiva ou atrofiando, né, artisticamente esse aluno.

Pesquisador: Uhum. [nome do professor 1].

Professor 1: Ó Luiz, eu assim... eu qua... quase que eu ia te falar, eu acho que eu vou pular essa. Mas assim, eu, eu penso, cara, é... eu acho que é, é até essa utilização que igual já foi, acho que foi a [nome do professor 2] que comentou, essa questão da pessoa, eh, de fazer o uso de gravar, a pessoa criar o, de usar, de repente, seu celular, usar sua tec... a tecnologia pra se gravar, sabe? De fazer uma autocrítica, sabe? Eu acho que seria mais ou menos uma coisa, se é essa ideia mais personalizada, que assim... ninguém vai tocar igual ele. Assim, a, a... ali é a pessoa em si pra ela poder se avaliar, sabe, nesse sentido assim da performance, né? O que, pô, uma frase que não tá legal, às vezes até poxa, isso aqui não está interessante, eu acho que eu posso melhorar, essa nota tá mascando. Aí o que que eu posso fazer pra melhorar isso? Eu acho que a tecnologia mais nesse sentido também, sabe? Mais assim, talvez de gravar, a pe... a pessoa ter o hábito de se gravar, de se ouvir e de se autoavaliar, sabe? Autocrítica. Também. Eh, eu acho mais nesse sentido, sabe? Não sei se tem sentido... que eu qua... quando cê fala em inclusiva, lá atrás a impressão que eu tive é cê... é receber, é uma escola aberta pra todos, né? Não sei se foi isso que eu entendi, né? Com as pessoas tão deficiente visual, um deficiente físico, alguma coisa nesse sentido. Seria isso mesmo? Sim. Todas as idades. Eh, com formas de, de aprender diferentes, né? Sim, sim, sim. Entendi. É, com formas de, de ver a música de forma diferente, né? Sim, sim, sim. Entendi. É, eu realmente é uma pergunta que talvez seria até uma outra, eh... outro caminho, sabe, a resposta aí. Mas eu confesso com você que eu, eu não... teria que pensar um pouco mais, sabe? Até por conta da vivência, sabe? Cê precisa vivenciar um pouco mais essa questão das, dessa necessidade das pessoas com necessidades, né?

Pesquisador: Aham. E a [nome do professor 2]?

Professor 2: Bom, concordo com todos. Vou complementar só a questão dos, dos aplicativos, né, dos joguinhos. Acho que a gente tem aplicativo de... pra tudo. Então a gente também tem alguns aplicativos musicais que acho que podem ser incluídos e podem contribuir, né? Às vezes de leitura rítmica, né, ou tem aquele do tecladinho que cê vai, vai descendo as notinhas, cê vai tocando. Então eu acho que, que essa, esses aplicativos são interessantes assim, acho que pode contribuir também, assim, pra, pra poder adaptar, né? E, e pelo que eu entendi essa coisa da inclusão, me corrige, Luiz, não é só uma inclusão pras deficiências físicas e intelectuais, mas inclusão de, de forma geral, né? Assim, porque o que que eu vejo... até hoje, há uns dias atrás, não sei quantos, certo, a pessoa falou assim: “mas o conservatório é gratuito?”. Então assim, até hoje a gente tem essa coisa do conservatório ser o ensino elitizado e de, de ser pago. Até uns anos atrás eles achavam que os professores do conservatório ganhavam mais do que o ensino regular. Não sei na cidade de vocês, mas aqui tinha essa cultura também. Por quê?

Porque os artistas, eles são mais estilosos, eles se vestem melhor, eles são mais bonitos, eles têm uma luz diferente!

Pesquisador: [risos]

Professor 2: E aí a gente é visto como que ganha mais. Eu também acho que deveríamos ser melhor remunerados, mas não somos ainda. Mas... então tem essa, brincadeiras à parte, né, a gente tem essa coisa ainda. E tem uma coisa que eu acho muito interessante, que acontece assim, que, que não é legal e que isso tem mudado com o lance do, né, do tempo integral estender um dia na nossa escola, né... Reforçando que assim, quem traz, traz o lanche, traz tudo. A gente não tem, né, a gente não tem recurso pra oferecer lanche, nada. Então assim, eles trazem, as crianças fazem aula naquele dia e volta, no outro dia é outro lugar, né? Então assim, a gente não oferece educação integral, a gente recebe, né, como parte das atividades integrais deles num dia da semana. Eh, e aí o que que acontece? Eles, eh... perdi o que eu ia falar. Falei da educação integral... me ajuda.

Pesquisador: Que, que o pessoal vai pro conservatório no tempo integral...

Professor 2: Não, antes disso. Fui, fui complementar o integral pro [nome do professor 1] só pra ele não ficar perdido.

Professor 1: Sim, sim.

Professor 2: Mas essa questão, ah, eh... essa questão da, da inclusão em si, né? Iih, perdi, gente, o assunto. Eu esqueci o que eu tava falando.

Professor 1: Tava mais nessa ideia de qual sentido essa inclusão, não? Se era um, inclusão mais a pessoas, eh, deficientes ou alguma coisa... não, né?

Professor 2: Não, perdi. Perdi o que eu tava falando. Vou relembrar aqui e volto pra pontuar pra vocês.

Professor 1: Você vai acordar, cê vai acordar à noite cê vai lembrar.

Pesquisador: [risos]

Professor 2: É, mas assim, né, assim, só pra fechar então, né... Essa questão do, dos aplicativos são legais, né, que eu tava falando pra vocês, né, que é muito importante mesmo. E... enfim, é isso. Eu realmente perdi o que que eu ia falar, mas eu vou lembrar. [nome do professor 3].

Pesquisador: Não, tranquilo. Então, gente, ó, muito obrigado. Me desculpem aí, ó, eu falei uma hora, já, já deu duas.

Professor 2: É, mas 7:30, 8:30. Tava na hora.

Pesquisador: Mas assim, pra mim foi muito agradável escutar vocês, as experiências, né, e as ideias, né. Muita coisa que a gente não sabia, a gente vê vocês falando, é muito, é tanto essa ideia de que como os conservatórios, eh, eles são umas... escolas muito especiais em Minas Gerais, né? Que são criativas, são inclusivas, né, são, eh, buscam, né, acolher, né... nos, nos

nossos... os estudos aqui, a maioria das pessoas são, são de, de classe média, média baixa, né, que a gente viu, né?

Professor 2: Ah, eu lembrei! Posso te interromper? Agora eu lembrei. É porque tem uma coisa muito estranha que acontece, que é o seguinte, que eu escuto lá na escola assim: "os alunos que são muito agitados ou muito mal educados, eles não permanecem". Eles não se adequam à realidade da escola e aí eles acabam evadindo também. E aí o que que acontece? Esse tempo integral, ele obrigou a criança super levada e impossível de ficar lá. E de entender que lá as coisas acabam sendo conduzidas um pouco mais diferente do que na escola e aí eles ficam. O professor não gosta! Porque fala: "nossa, hoje é dia dos meninos da Piedade de Cima vindo, os meninos são terríveis". Dos meninos ficarem de castigo com a diretora! Coisa que eu nunca vi isso na escola. Esse ano eu vi os três menininhos lá assim... uns meninos impossíveis! E assim, se os pais levam essas crianças lá, depois de três, quatro aulas eles não querem ir mais. Essas crianças, elas têm que continuar. Então assim, eu já cansei de ouvir falar assim: "ah, os filhos dos músicos, eles são diferenciados, eles são mais educados, eles são... ah, os, os meninos que estudam no conservatório são diferenciados". Porque assim, acaba que eles têm uma educação em casa um pouco mais de atenção, um pouco mais de direcionamento. Não, não é nem questão financeira, é questão de ter uma presença em casa, de direcionamento e tudo mais. As crianças que, que às vezes ficam mais sozinhas, que ficam mais assim, soltas, sem esse amparo familiar, eles chegam lá muito perdidos. E aí eles não ficam. Porque assim, já é uma criança que vai sozinha, que volta sozinha, então ela vai por interesse próprio, porque ela não tem o pai pra levar, pra buscar e tudo mais. Então assim, até essa coisa da cultura da, do, da criança lá, estar lá porque é uma criança um pouco mais, né, da educação, um pouco mais de, de direcionamento familiar de ficar. Então o tempo integral fez isso, que aí eles são obrigados, né, entre aspas, a, a continuar e a se adequar e isso é bom pra eles. Porque eles passam a ter disciplina, eles passam, né, a ter acesso a habilidades que talvez não teriam. Era isso, o gancho do, do Luiz me fez lembrar.

Pesquisador: Ó aí, ó. Muito bacana. É, inclusive a gente viu também que a maioria dos alunos tem relação com familiares na música, né? De 70% mais ou menos da, da... dos alunos, eles têm alguém na música que, alguém na, na família que toca ou que já tocou, né? Eh, e assim, só pra finalizar, essa formação que a gente tá falando aqui, de uma formação inclusiva, é no sentido de acolher as diferenças, né? E essas diferenças, é claro que partem dessa questão das, eh, indivi... eh, deficiências, da, da origem social, mas parte também do, como a gente tá, eh, pensando na formação, das diferentes formas de aprender dos alunos, né? Às vezes, eh, igual vocês tavam falando aí, um aluno tem mais facilidade numa coisa, né, mas ele quer fazer só aquilo. Então cê tem que fazer um, um processo pra ele, eh, partir pra outras, né? Pra explorar outras coisas, né? A criatividade que o Jukita falou, eh, a partitura que o [nome do professor 3] falou, né? Então assim, é no sentido disso, né? De, eh, respeitar e acolher essas diferenças, né? E a perspectiva da tecnologia entraria com esse, com essa ideia de, eh, apoiar, né? Não como ser alguém que faz pra você, mas apoiar, né? Então às vezes, eh, cê botou a partitura lá, o menino não lê, não consegue, cê tocou, ele não consegue, mas aí quando você coloca uma outro... uma... um vídeo de alguém interpretando, diferente, às vezes ele consegue entender, entendeu? Eh, a dinâmica, essas coisas, né? Então assim, é nesse sentido, né? De, de utilizar ela pra individualizar, né, personalizar isso, né? Não, mas tudo bem. Alguma coisa mais, gente? [nome do professor 2]?

Professor 2: Não.

Pesquisador: [nome do professor 3]?

Professor 3: Ó, ô gente, muito obrigado, viu? Desculpa mesmo assim, a bateria tá acabando e a tomada do, do Chromebook que o [nome político] me deu é diferente da tomada que tem no... [inaudível].

Pesquisador: Muito obrigado, viu, [nome do professor 3], sempre simpático demais. Professor 2, [nome do professor 1] que é um, um colega muito, eh, presente, que a gente troca muita figurinha, é muito bacana. Eh, muito obrigado mesmo, viu? Agradeço muito a presença de vocês, né, de ter compartilhar, né? Pra mim foi muito interessante ouvir de vocês, espero que pra vocês também, né, tenha sido um momento legal, bacana, de, de ver as, as experiências, discutir, né? E claro, contribuir com o estudo que eu espero que, que também contribua com a valorização dos conservatórios, né, em vários âmbitos e até melhora, né? A melhora do conservatório no futuro. Tá bom?

Professor 2: Obrigada pelo convite, espero ter contribuído. Prazer conhecer vocês.

Pesquisador: Ficamos na expectativa do seu trabalho aí.

Professor 2: É, depois você tem que mandar pra gente, Luiz.

Pesquisador: É, eu vou mandar. No futuro eu vou mandar separado, né, pra cada conservatório as dificuldades, as potencialidades, né? E vamo ver o que que a gente consegue fazer no futuro.

Professor 1: Ótimo. Beleza.

Pesquisador: Tá bom. Muito obrigado, viu gente. Boa noite, tchau, foi um prazer.

Professor 1: Tchau. Valeu.

Professor 3: Tchau.

Pesquisador: Tchau.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 2 – PROFESSORES

TRANCRIÇÃO GRUPO DE DISCUSSÃO – DADOS BRUTOS
DOCENTES DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA
DATA 27-09-2025
HORÁRIO: 13:30

Pesquisador: Então, vou fazer uma introdução aqui, para vocês entenderem do que que a gente está falando, né, do... qual a discussão que a gente está fazendo, né, e até como que aqui é uma segunda fase da pesquisa, é... falar um pouquinho também do que foi feito para a gente poder discutir. Então, primeiro agradecer muito a participação de vocês, né, num sábado, né? A professora [nome, cidade professora], a professora [nome, cidade professora Falar também da importância que é contribuir com uma pesquisa, né? Eu acho que a pesquisa, é... essa pesquisa que a gente está fazendo dá um destaque para os conservatórios de Minas Gerais, né? O reconhecimento... que tem reconhecimento estadual e nacional e da importância, né, do trabalho realizado nessas instituições, né? A gente tem um estado que tem o privilégio de ter essa rede de conservatórios, né? Pelo tamanho do estado ainda é pouco, mas assim, os outros estados não têm quase nada, né? É... e assim, lembrar também que, como é uma pesquisa, né, os dados são utilizados apenas para fins científicos, né? Nós não vamos identificar nenhum dos participantes, né, vamos usar nomes fictícios. Então vocês podem ficar à vontade, ser sinceras nas opiniões de vocês, que não serão identificadas, né? E também a possibilidade de vocês, é... desistirem da participação a qualquer momento, né? Se for agora ou depois, em qualquer outro momento, você quiser falar: "Ó, eu não quero participar mais", a gente retira na hora, tá bom? Então, um grupo de discussão, ele é uma... é como se fosse uma entrevista em grupo, né? A gente vai, é... discutir os assuntos, as propostas, com vista a esclarecer, né, é... os dados que a gente encontrou na primeira fase, né? Então é isso. É... para começar... queria falar um pouco da pesquisa, né? Eu sou doutorando na Universidade de Brasília, né, UNB. É... e minha pesquisa envolve essas 12 instituições, os 12 conservatórios do estado, né? Com o objetivo de compreender a formação musical inclusiva oferecida nos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais com enfoque nos usos de tecnologias digitais. Eu já passei por todos os 12 conservatórios, fiz uma viagem longa aí por cada um deles, né? Nós aplicamos 635 questionários para os alunos e 288 para professores, né? E temos aqui já uma abordagem, uma visão... que dão uma visão dos processos de ensino nos conservatórios de forma geral, né? Então, o objetivo do grupo de discussão é entender melhor esses resultados a partir da visão dos professores e também dos alunos, né? Que a gente fez, é... na terça-feira anterior, né, a gente conseguiu fazer com três professores e agora com vocês duas para entender melhor, né? E depois eu vou fazer com os alunos, né, com os alunos dos conservatórios, peguei alguns contatos. Bom, para começar, eu queria conversar um pouco com vocês sobre, é... vocês mesmas, né? A história de vocês, é... falar um pouco sobre a trajetória de cada uma no conservatório e qual que é o papel do conservatório na cidade de vocês, né, na cidade que vocês trabalham. Pode ser? Quem começa?

Professor 1: É mais ou menos quantos minutos aí que a gente tem para essa primeira...

Pesquisador: Não, pode ficar à vontade.

Professor 1: Vai aí [nome professor], eu ou você?

Professor 2: Letra A começa primeiro.

Professor 1: É, né? Tá certo. É... olha, meu nome é [nome professor], né? Trabalho aqui no [nome conservatório] desde 1990. Já aposentei, mas como essas aposentadorias aí não... não dá para nada, continuo trabalhando. Voltei e tô lá. Então, dificilmente a gente sai. Ainda me considero assim que eu ainda consigo trabalhar. Ainda... porque eu sempre sou muito atuante, eu estudo muito, faço uma faculdade atrás da outra, sempre me atualizando, então eu ainda considero que eu ainda tô no... na ativa ainda. Mas percebo assim, que como anda... como a gente já observou assim... como era e como é hoje, tem hora que a gente fica meio que perdido na situação, né? Eu me formei na UFU aqui em [nome universidade], em Flauta Doce, na [nome universidade], né, em Música, com habilitação em [nome instrumento]. Depois, em 2011, eu fiz [nome curso] pela [nome universidade]. Fiz minhas especializações também, [nome curso], que na ocasião eu não sabia que o meu próprio diploma de Pedagogia, como ele foi depois de 2006, ele cobria. Mas aí eu já tinha feito a especialização na inspeção. E, por último agora, eu tive que fazer uma outra Licenciatura em Música no teclado. E por fim fiz uma... sem necessidade, mas a gente enfrenta essas questões de interpretação, né, a gente fica meio que à mercê das interpretações, eu tive que fazer uma faculdade agora de... mesmo tendo Pedagogia, tendo já feito uma Licenciatura, eu tive que fazer Formação Pedagógica.

Pesquisador: Uai.

Professor 1: Tive que fazer. Porque aí o meu bacharelado não era uma Licenciatura em teclado, era um Bacharel em teclado. Então, para ele valer como Licenciatura, eu tive que fazer uma Formação Pedagógica para associar a esse bacharel, mesmo sendo formado em Pedagogia. Então assim, são muitas áreas... eu fiz muita área pedagógica ao longo da minha vida assim, enquanto... enquanto estudo, né, acadêmico. Eu estudei muito. E o que eu pude observar dentro do conservatório, nessas dinâmicas, né, de... da gente continuar estudando e os colegas às vezes não continuar estudando, cria-se um... uma diferença muito grande. Como se a gente entendesse o processo do que... do que se quer para a educação, seja ela do ensino regular, seja ela no próprio conservatório, e aqueles que não têm essa visão, né, que ainda continuam com a mesma visão daquela que formou lá atrás, aonde não se tinha as mesmas políticas para a educação. Então ali é um desnível muito grande que a gente sente. Tirando essas coisas, porque se a gente for observar também, como eu também aposentei, muitos colegas aposentaram e saíram fora. Então a gente tem uma rotatividade, uma moçada nova agora, que são recém-formados também, né? Mas aí eu tenho essa condição também de observar esses dois lados. Então eu também tenho observações a fazer sobre isso. E o conservatório assim em [nome cidade], enquanto visibilidade dele na sociedade, está começando. Porque até então ele era muito fechado. Ele era muito fechado, ele era só internamente, é... só ministrando as suas aulas, pouco saía para fora, pouco fazia alguma... alguma divulgação. Então assim, até pouco tempo ele não era muito conhecido, até como uma escola gratuita, né? Então isso agora não, agora tem muitos grupos do conservatório que se organizam e vão às escolas, que fazem a divulgação. Então a gente já tem muita divulgação na própria sociedade em si também. Que levam o nome do conservatório, professores que são muito chamados para tocar em algum lugar e levam o nome do conservatório e faz essa divulgação da escola. Então ele começa a ser mais visível, né, na escola... na sociedade. E cumpre um papel social na... na cidade. Embora ele passa também por transições, de elite para essa social. Que nós também temos problemas, né, de enfrentamento. Mas como eu disse também, com a... com a saída de professores que são mais antigos, isso vai também sendo mais favorável a essa nova mudança, né? Não sei, vou falando com o tempo.

Pesquisador: Tá. Mas aí você dá aula de flauta e teclado?

Professor 1: Flauta e teclado.

Pesquisador: Uhum. Tá bom. E [nome professor]?

Professor 2: Boa tarde gente. É... eu sou [nome professor], sou de [nome cidade], do [nome conservatório]. É... a minha trajetória de música começou aos 4 anos, eu não sou cria de conservatório, eu conheci o meu conservatório ao longo... quando eu fiz meus 23 anos. Antes eu nunca tinha ouvido falar de conservatório. Eu estudei com as freiras vicentinas, sou cria de projeto social. E a minha ideia era virar uma instrumentista. É, no decorrer do vai e vem da vida, eu caí na docência também. Porque [nome cidade], as orquestras... a minha ideia... eu sou bacharel em [nome instrumento], licenciada em Educação Musical pela [nome universidade] pós-graduada em [nome curso] [direcionamento do cursor]. Porque eu vi uma demanda muito grande de alunos atípicos em sala de aula e nenhuma formação para nenhum tipo de... nenhum profissional com formação para esse tipo de inabilidade visual, até mesmo outros tipos de deficiências. Então eu, é... fui forçada assim, foi uma coisa muito boa para mim. A princípio foi forçado, depois eu observei que há sim necessidade de se orientar os professores a estar incluindo a inclusão dentro de sala de aula, porque o conservatório não está inapto de aceitar os alunos atípicos. Então a educação é para todos, está em lei, todo mundo tem que ser recebido na escola, inclusive os alunos atípicos. Então eu tenho uma linha de pesquisa voltada mais para esse lado de educação musical inclusiva, que existe um material muito escasso no Brasil. É... fora isso, eu caí na docência... voltando, né, foi só um parêntese. Eu caí na docência, é... como você falou, os professores novos. Eu observo uma lacuna muito grande entre os professores mais antigos e os concursados, né, e os professores efetivos... é, contratados. Que em [nome cidade], não sei se em [nome cidade] acontece dessa forma, mas eu observo que no ensino médio técnico, em [nome cidade], temos apenas dois professores concursados. O resto são todos alunos... contratados, né, são que dão aula à noite, porque tem aula sexta à noite... tipo, os professores concursados conseguem arrumar os seus horários padronizados de acordo com as suas vidas cotidianas e sobra para os professores contratados o que se sobra, né, que é o que... o resto, no caso, modo de dizer. E aí acaba que os professores contratados não pegam as turmas de alunos formandos. Que seria muito importante eles pegarem professores já, né, que já estão dentro de muito tempo de ensino e acaba que fica aí em [nome cidade] saindo alunos muito abaixo do nível de conhecimento. É uma visão que eu tenho particular, não sei se todos observam dessa forma, mas é uma visão que eu tenho. Então, o conservatório para mim, aqui em [nome cidade], ele... não sei como se em [nome cidade] é dessa forma, é considerado como uma instituição, é... não se tem muita divulgação aqui. Então numa cidade de 700 mil habitantes, a gente observa que existe um grupo seleto que conhece o conservatório. Geralmente é tipo... aqui o conservatório ele abrange todas as classes sociais, mas eu ainda observo que ainda está muito elitizado. Está ainda... um público-alvo que, tipo, o filho do médico, que conhece o médico, que conhece o amigo do médico, que conhece o juiz e aí os filhos deles estão ali dentro dessas escolas. E por acaso o filho do terceirizado conhece porque trabalhou na casa do médico, ouviu falar sobre o conservatório e aí houve-se uma tentativa de se entrar, que é por sorteio ou provas, né? É... e aí a minha trajetória na cidade, ela sempre foi muito voltada para instrumentista. E quando eu caio na educação, eu observo que existe muita diferença entre professor e o músico. É... aqui em [nome cidade], pelo menos é dessa forma. A gente observa muitos professores... igual a professora [nome professor] falou que ela viu o conservatório saindo, né, da instituição e indo para outros lugares levando o nome. Aqui em [nome cidade] a gente vê OS professores sendo chamados, sem saber que são professores de conservatório, e lá são apresentados... "Ah, sou professor do conservatório" e é aí que o conservatório é visto. Mas por quê? Uma iniciativa individual, que não é do conservatório. Porque o conservatório por ele, aqui em [nome cidade], ele está retido só dentro da instituição. Alguns projetos saem um pouco, mas em lugares específicos e pontuais. Tipo escola X, que o professor tal trabalha também na

escola X. Não de forma assim abrangente a cunho de conhecimento total da cidade. Então, é... tem muitas coisas a se falar sobre conservatórios em [nome cidade]. E no Brasil... e em Minas, né, geral, que cada lugar tem o seu contexto. Enfim, essa sou eu.

Pesquisador: Obrigado. Bom, é... nessa... nessa pesquisa que eu fiz, assim, eu comecei a chamar um tipo de formação em música, que seria uma formação inclusiva, né? No sentido não só de pessoas com deficiência, mas pessoas com, é... de classes sociais diferentes, de gostos musicais diferentes, de, é... situação econômica diferente, né? Situações gerais da diversidade que vive... que é normal na sociedade, né? E eu queria entender como o... o conservatório lidar com isso, né, com essas diferenças dentro da instituição. E assim, a gente teve uma experiência relativamente assim boa, né, com os dados que chegaram, né? Que a maioria dos... dos conservatórios, assim, de forma geral, né, eu não analisei específico ainda, né, mas de forma geral, todo mundo na mesma tabela, os conservatórios têm uma... na visão dos alunos e na visão dos professores, uma perspectiva bastante inclusiva, né? Ou seja, pessoas de diferentes, é... religiões estão lá, pessoas de diferentes classes sociais, mais ricos, mais pobres, é... mas que gostam de diferentes músicas, né, é... e queria saber de vocês qual que é a percepção que vocês têm disso, né? Se o conservatório realmente, na percepção de vocês, ele é inclusivo ou não, né? E quais as iniciativas, né... se essas pessoas estão dizendo que é inclusivo, né, quais as iniciativas... eu acho que vocês já até começaram a falar aí, né... o conservatório de cada uma das cidades tem nesse sentido, né, de incluir pessoas diferentes, incluir pessoas pobres, incluir pessoas, é... que gostam de diferentes tipos de música, que têm alguma deficiência, alguma dificuldade maior numa coisa, mas é muito bom em outra, né? Se essas pessoas se integram no conservatório de forma tranquila, vocês veem isso? Mais ou menos isso que eu queria saber. Agora vão Raquel primeiro?

Professor 1: Vai eu também de novo?

Pesquisador: É, [nome professor] primeiro. Pode ser?

Professor 2: Tudo bem. Então, é... é muito acessível porque o modo de entrada é democrático, né, é sorteio. E se você não é sorteado, então você pode fazer uma prova para uma série X. Se você tem habilidade, aptidão para série X, série Y, desde que você não ultrapasse a sua série do ensino regular. Você não pode fazer uma prova para a oitava estudando no sexto na escola, né, na escola regular. É... dessa forma aqui em [nome cidade], eu vejo que é acessível porque é democrático. O sorteio é uma coisa democrática. Você se inscreveu, é sorteado, então você tem a vaga. Agora, se você não conseguir, você tem a opção de fazer a prova e entrar numa série específica. Tem lá o edital que você tem que estudar, o que você tem que saber para essa prova. É... em [nome cidade] a gente também tem uma coisa que ajudou muito, que a prefeitura cedeu a todos os estudantes o Passe Livre. Seja ele de escola pública, particular, faculdade, todo mundo que comprova ser estudante tem acesso livre ao transporte. Então isso mobilizou uma facilidade dos alunos virem às escolas. E depois da busca ativa que nós fizemos, nossa diretora fez uma busca ativa de alunos que pararam porque não tinham condição financeira para vir às aulas, nós fizemos a busca ativa e eles retornaram por conta do Passe Livre. Então eles já estão participando de forma, é... de forma assídua às aulas. A inclusão social geral, eu acho que é muito bem feita aqui em [nome cidade]. O problema é mais para as questões de acessibilidade para as deficiências mesmo. Nós temos o conservatório que tem dois andares e tem um vão de escada. Então, se a gente receber um PCD cadeirante, vamos ter que mobilizar todas as aulas coletivas apenas para um andar. E isso é uma acessibilidade que a direção pode fazer. É... mas ainda não temos. Mas temos outros tipos de adversidades e não temos, é... profissionais de apoio. Agora, não é um problema da instituição em si, sim é um problema geral estatal, né? Agora, quanto a essa inclusão social, eu acho que o conservatório ele trabalha muito bem com

isso, porque o aluno que não tem condição de adquirir o material, é cedido o material de estudo para ele, as apostilas, né? É... a gente consegue através de doações de aluno que não faz mais um instrumento X, flauta doce, um exemplo. É... a gente higieniza e doa para aquele que... às vezes os pais entregam o instrumento: "Ah, ó, todo ano aqui...", então a gente guarda. Quando a gente vê um aluno com dificuldade de comprar um instrumento X, violão, um teclado assim mais simples, sabe? A gente guarda, a gente conta, o professor, a gente guarda e quando a gente vê um aluno que está com dificuldade de estudo, ou a gente empresta temporariamente alguns, né, ou a gente doa esse instrumento quando a gente vê que o aluno vai manter naquele instrumento. Então eu acho que dessas iniciativas, é... já é um ponto, né? É muito importante para poder garantir a continuação dos estudos dos alunos na escola. Então aqui em [nome cidade] eu acho esse quesito, é... está bem encaminhado.

Pesquisador: Uhum. [nome professor]?

Professor 1: Bom, em [nome cidade] eu penso o seguinte. É... como isso tudo é muito novo, sabe, inclusão... é... demorou a chegar essas coisas no conservatório. Isso chegou muito mais cedo e mais rápido na escola regular, né? E como a própria estrutura do Conservatório de [nome cidade], ela foi formada por professores elitizados, digamos assim, isso gerava alunos elitizados em sua... nos seus primeiros anos, né, de fundação. Mas isso carregou por muitos anos esse pensamento elitizado. Do aluno elite, do aluno ter o seu próprio instrumento, né, do aluno ser o aluno que ia para estudar, o aluno de tal família, de tal família, porque a cidade é pequena. Então isso aí durou por muitos anos. Essas questões sociais, essas questões inclusivas, esses estudos novos, isso demorou a chegar no Conservatório de [nome cidade]. Então, é... esses professores que eu relatei que são antigos, eles têm muita dificuldade para atuar dentro de todas essas perspectivas novas que são definidas para a educação. Sabe? Por mais que você chegue lá e fala assim sobre educação inclusiva, se você for falar sobre a BNCC, se você for falar sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre as Leis de Diretrizes e Bases... se você chegar a falar essas coisas, eles não têm, é... essa formação. "Ah, sei, conheço", mas lá na verdade, no fundo, não tem essa... essa vivência para poder executar ou agir como tal. Então eu já ouvi muito falar assim: "Ah, não, eu não vou dar aula para esse menino não. Ah, não, não quero isso não. Ah, não, manda lá para a Rosângela que a Rosângela está acostumada com esse menino", que é uma professora nossa que tem mais aptidão, por exemplo, para alunos especiais, né? Então assim, eles... no início, há um tempo atrás, porque eu estou te dando uma trajetória, né, que a gente tem essas dificuldades. E então ali eu falo que o conservatório, ele está assim... ele está na metade entre professores tradicionais e professores que estão chegando que nem você, [nome professor]. Então são professores que são mais novos, né, que traz a vivência nova, que tem essa vivência de tudo que foi proposto para a educação, né, do século XXI. Porém, nós temos os outros. Então ali tem sempre uma divergência. Uma luta para ser travada, para poder ter quem que vai ficar com quem, né? Porque tem professor que recusa, como se pudesse recusar, mas recusa. E para não haver tanta confusão, a diretora faz lá seus remanejamentos e acaba que dá certo para todo mundo. Pelo perfil. Eles colocam muito assim: "Ah, o professor não tem o perfil para atuar, né, com essas questões inclusivas no sentido das deficiências". Mas também nós fizemos assim, de... tem os... as pessoas mais velhas. A gente tem um trabalho feito muito bom com pessoas mais velhas que estão fora da faixa etária de estudo dentro do conservatório. Nós temos mais ou menos uns 500 alunos fora da faixa etária, né, que são acima de 60 anos. E a gente atende e tem essa inclusão com eles, um trabalho diferenciado, aonde eles conseguem permanecer na escola e de certa forma fazer um ensino ali paralelo ao que tem que ser, né, que seria o programa, é... das séries normais. Então a gente trabalha bem. Mas temos um problema hoje em dia que, é... devido ao tempo integral, nossa... essa implantação do tempo integral aqui em [nome cidade], nas escolas regulares, nós tivemos menos alunos. Porque os alunos ficam na escola e não vêm para o conservatório. Porque antes a gente recebia mais. Porque essa elite

também está acabando, né, que agora está para todos. Então assim, teve momentos, quando lançaram o tempo integral aqui em [nome cidade], que não era... era em algumas escolas, então vinham os meninos, vinham muito, nós tínhamos muitos alunos. Inclusive parcerias com as escolas de tempo integral, que traziam esses alunos para passar um tempo no conservatório. Então a gente incluía eles no nosso... no nosso dia a dia, né, da escola. Depois isso não pôde mais. Sugeriram que a gente fosse para essas escolas, mas aí depois não deu certo, não foi autorizado. E agora eles ficam lá, nós de cá e perdemos esses alunos, nos turnos, né? Se eles estudam de manhã, eles poderiam ir para o conservatório à tarde e vice-versa. Mas agora como eles estão integralmente na escola, não vêm mais para o conservatório. Então a gente perde ali uma boa parcela de alunos para frequentar. É... a entrada aqui no conservatório assim para estudar não é tão complicada não. Ah... não é tão concorrido não. Porque mesmo que você perca a sua inscrição logo no início, para começar logo no início do ano, é... lá para março, abril faz de novo um levantamento, porque muitas pessoas fazem matrícula e não vão. E aí abre de novo matrícula para os novos. Então sempre tem. Sempre tem uma rotatividade grande assim de aluno que pode estar entrando e saindo. Mas a gente tem muita evasão. Porque em [nome cidade] não... entra e sai. "Ah, eu vou para o inglês. Lá está mais importante", aí sai da gente. "Ah, agora eu vou para computação", então sai da gente. A gente nunca é uma prioridade aqui. Nunca é uma prioridade. Eles não têm essa obrigação, essa responsabilidade com o ensino de música. Vão lá... né, essa questão social agora trouxe isso, que é diferente da que era anterior. Eles não têm um compromisso com a escola. Eles vão, mas podem sair a qualquer momento, não... "Ah, por que que você veio?", "Ah, porque a escola fez lá a propaganda, a gente veio ver como é que é", "Ah, mas eu não gostei, não vou". Tem essa questão de que não gosta, de que a outra escola está exigindo mais. Então a gente tem um problema assim de frequência para incluir esses alunos também, sabe? Mas do mais é isso, é o tempo integral... Ah, outra questão também que eu acho interessante e perigoso no nosso conservatório, no nosso caso, essas questões religiosas. Por sermos laicos, né, ser um país laico e tudo, envolve essas questões. Nosso conservatório, temos muitos alunos que são das igrejas evangélicas, muitos. E esses alunos se tornaram professor ao longo dos anos. E isso se tornou um mundo dentro de um mundo. Uma igreja dentro do conservatório. Então hoje eu vejo isso como um problema, por quê? Porque é só música religiosa. Não que eu tenha nada contra. Não é isso que eu estou elencando, mas aí você deixa de mostrar a música como um todo. Sabe, fica só naquela coisa assim, da música religiosa em si. Eu acho isso um problema aqui em [nome cidade]. Sabe, essa canalização. Porque em vez de 100% ser diversificado, não, de 100% nós estamos quase em 60%, 70% já de tanto de pessoas de igreja, né, como os próprios alunos. Então isso é perigoso. Assim... perigoso que eu falo no sentido assim que isso pode prejudicar o ambiente.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Você entendeu? Deixa de ser uma coisa assim que pode aos olhos da sociedade falar: "Ah, não, lá é só... porque se o professor é religioso, ele só quer dar música religiosa". Aí ele procura também só o aluno da igreja. E não quer dar o que o outro aluno vem para ele às vezes e quer fazer outro tipo de música. Ele fala: "Não, essa música eu não vou te dar não". Então isso são coisas que acontecem também. Então isso também cai nessa questão da inclusão.

Pesquisador: Com certeza.

Professor 1: Você entendeu? Porque está incluindo só um tipo de público. E está excluindo o restante que não poderia. Entendeu? Então assim, eu acho isso um problema tamanho dessas questões religiosas. Eu acho que é muito forte dentro do nosso conservatório essas questões da religião. Mas se a gente fala isso, eles têm uma conotação parecendo que a gente é contra. Mas eu entendo que vocês compreendam, né, o que eu estou falando.

Pesquisador: Sim, com certeza.

Professor 1: Que é por um outro lado, que é no sentido de que: cadê o MPB? Cadê as outras, né... o Rock? Rock então é demoniado, né, não pode. Eles não ensinam. Então assim, isso complica. Porque às vezes, se você é de uma determinada religião, mas se você vai receber um aluno que quer um tipo de repertório, você não vai dar. Aí você fica tentando convencer ele a uma outra coisa. Aí foge tudo que é proposto. A gente enfrenta isso também. Então, essas questões, né, de enfrentamento. E a classe social aqui que ia para o conservatório, a mais elitizada, agora eles vão para escolas particulares aqui em [nome cidade]. Eles já não frequentam, igual [nome cidade], o conservatório. Eles já procuram escola particular para dar seguimento nos estudos. E o conservatório mesmo ficou a esse social, sabe, atendendo. Só que isso tem esse perigo, porque aí já não tem... esse pessoal, eles não têm tanto compromisso. Só... aí é que está aquela coisa. E quem tem o compromisso? Os da igreja. E cada vez eles vão ficando mais fortes. Entende como é que é que está conduzindo? Então é isso, é a nossa realidade assim musical, digamos assim.

Pesquisador: Complexo, né?

Professor 1: É complexo. É complexo.

Pesquisador: [00:32:09] São forças, né, que estão dentro e que ficam disputam, né?

Professor 1: É. E não deveria, porque é... eu acho que falta o entendimento, né? E a aceitação. "Olha, tá bom, respeito as religiões, a pessoa própria em si, não... é minha e tudo, mas eu tenho que fazer tal coisa. Eu estou no meu ambiente de trabalho aonde eu preciso fazer tal determinadas coisas, dar determinadas músicas, atender determinados alunos". Mas a gente ainda está assim acho que meio que no "coronelismo" aqui, hein?

Pesquisador: Ah, sei.

Professor 1: "Ah, eu faço e pronto. Não, eu não quero dar essa aula, eu não dou. Ah, eu quero esse aluno, esse eu não quero". E aí vai se dando jeitinhos.

Pesquisador: É, como uma centralidade no professor, né?

Professor 1: [Isso. E não no aluno.

Pesquisador: Depende do que ele quer, do que o professor quer.

Professor 1: E não o que o aluno quer.

Pesquisador: É. Entendi. Agora sim, entre aspas, né? Para uns. Porque para outros faz o que eles querem, que é quase a sua maioria. Entendi. Então é uma coisa complicada. Ou seja, a gente tá indo evoluindo, mas devagar.

Pesquisador: Sim. Mais alguma coisa?

Professor 1: Não.

Pesquisador: Bom, aí nesses resultados que a gente teve, assim, eu peguei o que que tem médias maiores e o que que tem médias menores, né, dentro dessa perspectiva de um ensino musical mais inclusivo, né? As que teve média maiores são as "Diversidade Cultural

Brasileira", que eles têm acesso à diversidade cultural brasileira, né? A "Prática musical além do uso da partitura", ou seja, não fica só presa a uma partitura escrita ali. E também a "Troca de experiência", há muita possibilidade de troca de experiência entre alunos e alunos e alunos e professores. Agora, o que tem... teve assim médias mais baixas foi "Adaptar atividade de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno". Ou seja, é meio que um... uma regra, né, uma... uma trilha, né, que aquelas pessoas que não se adaptam a essa trilha muitas vezes, é... ficam excluídos, né? É... "Propor metas individualizadas", ou seja, aquele estudo ali mais individualizado para o aluno. E "Dialogar também com os gostos e as aspirações dos alunos", né, que são as médias mais baixas. Então aí na... na direita tem as médias mais baixas e na esquerda as médias mais altas. Eu queria entender, na percepção de vocês, o que que vocês acham desses resultados?

Professor 1: Eu?

Pesquisador: Pode ser, [nome professor].

Professor 1:] Nas médias mais altas? Então, todas essas questões aqui das médias mais altas, por exemplo, "Diversidade Cultural Brasileira", são estudos que se coloca, para se fazer presente isso nas escolas, né? A valorização à diversidade cultural, é a valorização do conhecimento prévio, a valorização da inclusão, o respeito à inclusão, as diversidades, tudo isso. Mas na prática? E na prática? Eu não acredito, no Conservatório de [nome cidade], que essa diversidade cultural seja... ela seja só apreciada. Uhum. Só apreciada. Ela ainda, ela... se for para poder atuar diante dessa diversidade cultural brasileira, é onde que a gente tem as dificuldades que eu te coloquei.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Uma "Prática musical além do uso da partitura". Eu ainda acho que a gente está muito preso às partituras. Eu acho que a gente ainda está muito preso às partituras. Por quê? As tecnologias também são uma coisa muito nova, muito nova. Eu te coloco dentre do meu patamar, as pessoas da minha idade e que ainda são professores de conservatório, poucas têm acesso a essa... a essas tecnologias, sabe mexer, sabe usar, sabe usar esses novos programas, esses novos *softwares*. Poucos professores da minha faixa etária têm esse acesso assim de compreensão e entendimento, até porque não continuaram a sua capacitação docente, né? Formou, foi dar aula e pronto, e faz a sua aula conforme aprendeu e conforme lhe foi ensinado, né, no seu período. Então eu acho que assim, está muito preso ainda assim, é... a partitura. Então eles estão aquém ainda, essa faixa etária. Então, igual eu te falei, lá a gente tem os dois lados, né? E tem aqueles que já faz uso de *software*, que faz o uso em suas aulas das diferentes formas de *software* para poder dar suas aulas, ou outro tipo que não seja tecnológico, mas que modifica suas aulas e a torna-se mais significativa para o seu próprio aluno, né? Que torna ele o centro da sua própria formação. Mas é meio a meio. Não é uma coisa totalmente ainda nesse lado aí não, da prática musical além desse uso da partitura. Eu acho que a maioria ainda dentro desse lado faz uso da partitura. Porque mesmo esses outros, os mais novos, é... porque para usar essas metodologias, essas outras coisas, essas outras formas de aula, ela requer do professor uma certa... um certo envolvimento, um certo tempo, uma certa produção. E que muitos dentro do conservatório, mesmo essa geração mais nova... aí desculpa [nome professor], né, aqui em [nome cidade], eu vejo que eles também às vezes caem no comodismo.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Então, uma hora ou outra faz uma coisa diferente, mas na maioria das vezes cai lá para o uso da partitura e pronto, e aí eu dou minha aula e depois eu vou embora. Então eu tenho essa impressão... essa impressão não, é o que eu observo e vejo, né? "Troca de experiência entre alunos e professores". Bom, isso eu acho que existe mesmo, porque na verdade, é... hoje em dia, querendo ou não, o próprio... essa troca, mas assim, ela... eu não sei, porque eu já faço isso, então eu não consigo ver se o outro também faz. Você entendeu? Não consigo ver essa diferença também, se ele faz ou não. Mas pelo jeito que eu observo, parece que é mais também ainda tradicional. Ele mais oferece do que ele conversa sobre. Então fica aquela situação assim ainda meio que...

Pesquisador: Entendi.

Professor 1: Né? Agora, quanto a essas médias baixas aqui, "Adaptar atividade de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos". É aquela coisa: se adapta, se faz, mas conforme o professor. Vai depender do professor. Conforme o perfil dele, conforme a formação de vida dele, se ele é mais novo, se ele é mais recente ou se ele é mais antigo na escola. "Propor metas individualizadas". Então, propor metas individualizadas, é... eu... a gente vê muito essas coisas às vezes nas matérias, sabe? No ensino do segundo grau. Talvez isso já esteja mais acontecendo mais. Até porque aqui, é... eu não sei se eu entendi bem o da [nome professor], mas é... pela garantia de trabalho, acaba que os professores mais formados ou mais antigos, ou mais já... começando a ficar mais antigo um pouquinho, pegam um cargo, aulas completas, preferem garantir o seu cargo completo. E vai sobrando aquelas poucas aulas, que seriam as aulas do segundo grau. Porque o segundo grau já não são muitos alunos, então são poucas aulas. Por exemplo, são duas aulas de Noções de Regência, às vezes duas aulas de Empreendedorismo. E aí na somatória a pessoa quase não tem um cargo disso. E isso vai ficando como sobra de aula e quem pega essas aulas normalmente são aquele menos preparado, né? Para poder efetuar essas aulas do segundo grau. A sorte nossa hoje aqui em [nome cidade] é que quem está pegando essas aulas são esses recém-formados. Que então, atualmente hoje, não é igual era aqueles que saíam do técnico e que pegavam essas aulas. Eles saíam e já logo voltavam pegando essas aulas. Então hoje já melhorou. Então hoje quem pega essas aulas pelo menos são os recém-formados, aqueles que estão querendo começar na área da docência aqui em Música. Então pelo menos eles estão mais... às vezes até mais preparado, é... com conhecimento, né, talvez não com prática, mas com conhecimento para poder ministrar essas aulas e propor metas e tudo mais e até coisas interessantes. Por exemplo, esses dias aqui em [nome cidade] veio um grupo, um show aqui, fazer um show aqui em [nome cidade], e aí o pessoal postou, os professores do segundo grau postaram levando os alunos, de sonorização, empreendedorismo, levaram, fizeram... levaram os alunos do segundo grau para ir lá. Então o pessoal lá desse grupo, que era até Victor e Leo, o pessoal do som lá mostrou como que fazia, ligava a aparelhagem toda. Então eles tiveram na prática uma coisa do estudo deles lá para estudar, de sonorização. Foi até interessante, eu achei. Então assim, tem coisas boas, mas também ainda tem muito tradicionalismo. "Dialogar com os gostos e aspirações dos alunos". Olha, esse eu vou te contar uma coisa. Esse eu ainda não saiu de mim. Quando fala aqui por causa do gosto do aluno, eu até arrepio. Ai, esse eu ainda peco. Porque eu vou te falar uma coisa: eu falo assim "Olha, não tem que gostar, tem que vir estudar e aprender". Mas isso sou eu aqui para vocês falando. Porque tem hora que lá no conservatório, as mães chegam de um jeito e fala "Ai, meu filho não gostou", "Ai porque meu filho...", "Não!". Às vezes tem hora que isso me tira do sério também. Mas a gente compreende que às vezes é falta de... da aula adequada, né, do momento... dessas coisas. Mas nem sempre também é. Hoje em dia esses meninos também têm muito, estão muito cheio de querer e de coisas também. E não sabe o estrago que isso causa na escola, no quadro de formação da escola. Porque a cada aluno que entra, não gosta e sai, nosso quadro de profissional cai por terra. Então professores são mandados embora, não só professores, mas

todo o quadro de funcionário. Porque se não tiver X aluno, então sai auxiliar de serviços gerais, sai secretaria, né, vai diminuindo. Não tem mais, vamos supor, se poderia ter direito a quatro vice-diretor, passa para ter três. Então é tudo é contratado, o quadro referente ao aluno. Então quando fala assim do gosto do aluno, eu tenho esse meio que... sabe? Porque eu acho que antes do gosto, dessa questão assim de priorização do gosto e aspirações do aluno, acho que tem que surgir a responsabilidade. Comprometimento e responsabilidade com a instituição, sabe? Então eu sou meio assim que aversa a esse gosto e aspiração do aluno. "Eu vou lá no meu tradicional e fico com ele", porque eles estragam a escola tem hora. E não é tanto assim. Tem o tradicional, tem o lado mais evoluído, né, que usa das suas metodologias mais atuais, né, que a gente chama de metodologia ativa, tudo bem... dá uma aula diferenciada, tudo bem... Mas mesmo assim, se o aluno fala "Ah, eu não gosto", "Ah, ah não. Primeiro, você não assumiu o ano? Então você termina o ano. Depois você não volta". Ou você durante o ano vai lá, conversa na secretaria, que eles vão te orientar numa outra possibilidade, num outro professor que talvez tenha o seu perfil, que possa te ajudar, não sei. Mas eu acho que essa questão de gosto e aspiração do aluno é perigoso. Porque também nem tudo que oferece na educação hoje, gente, a gente precisa pensar um pouquinho também nas consequências disso, sabe? Ah, esse negócio de pedagogia da felicidade, de fazer muitos gostos, hoje a gente vê também os frutos disso. Como anda também a educação.

Pesquisador: Verdade.

Professor 1: Né? A gente tem os prós e os contras. A gente já teve momento onde tinha-se lá... chegou a tecnologia, chegou as inovações tecnológicas, chegou isso, adequou, né? A escola começou a se estruturar para receber isso, né, as pessoas começaram a se adaptar a isso, as pessoas começaram... Hoje já vê que nem tudo pode ser também. Né? Então vem aquela bolada, mas depois vem também aquilo que vai acontecendo de consequência e vai falando: "Opa, esse aí também não". Então eu penso muito nisso. Que a gente vê muita coisa assim que vai pelo gosto, pelo isso, pelo aquilo e também não chega a lugar nenhum não.

Pesquisador: Acaba não chegando a lugar nenhum.

Professor 1: É. Acho que também um pouco de regra ainda precisa.

Pesquisador: Entendi. E [nome professor]?

Professor 2: Então, é... [nome cidade] tem um histórico de que os instrumentos populares foram inseridos tem pouco tempo. E com isso surgiram-se essa diversidade cultural brasileira. Porque antes, conservatório, ensino conservatorial. Então só tínhamos ensino de músicas eruditas, porque tínhamos apenas instrumentos eruditos. Piano, violino, violoncelo, o violão no máximo e o canto. Quando entrou bateria, baixo, guitarra, saxofone, aí sim deu uma incrementada na diversidade cultural brasileira, assim, dentro da música no conservatório. Então é recente ainda, então não tem-se como se dizer como que está essa diversidade. Assim, olhando assim, observando como professora lá, eu vejo que tem um engajamento muito grande. Agora eu ainda não posso falar se está totalmente. Mas eu acho que as próximas respostas, as próximas já vai respondendo, né? Tipo "As práticas musicais além do uso da partitura", ela dialoga muito bem com essa questão cultural brasileira. Quando a gente tira de ouvido, né? A gente vai lá... a diversidade cultural, as músicas brasileiras geralmente são tiradas de ouvido pelos alunos. E por quê? Porque no ensino conservatorial que já fala: escola de conservatório é ensino conservatorial. Então a gente tem a tendência de ensinar a música na partitura somente. Kalmenton [fonético], é um educador... é um pesquisador que ele fala da teoria do "código legítimo". Então ele fala que tudo tem que ter o meio a meio, né? Ter o concreto, que seria a

partitura, mas sem deixar de lado o abstrato, que também faz parte, isso se complementa e legitima o saber. Então eu acho que tem que ser tudo meio a meio. Você pode trabalhar a questão auditiva e o ensino da partitura e fazer legitimar o saber do menino ali naquele momento, né? É... aqui no conservatório de [nome cidade], então eu acho que está acontecendo esse fenômeno. Da legitimação do saber de acordo com... ponderando a questão: tem que saber ler, já que eu estudo conservatorial, mas também vamos abrir, os meninos também têm esse direito de tirar de ouvido, de fazer práticas informais musicais. É... a troca de... e aqui é muito grande isso, essa troca de experiência com alunos e professores é gigantesca. É professor que chama aluno para tocar junto fora, é aluno que vem e traz as coisas, professor senta com ele, faz um grupinho. Existe trocas tanto musicais quanto de conhecimento. Os alunos às vezes trazem recursos que às vezes o professor nunca viu falar. Aí ele pega e já no próximo bimestre, no próximo ano, ele já insere aquele saber do aluno dentro da apostila como conteúdo de ensino também. Então isso aqui é muito tranquilo, é muito bem... muito bem visível, né? Agora quanto a essas questões... deixa eu aumentar aqui um pouquinho que eu não enxergo muito bem. "Adaptar atividades de acordo com o estilo de aprendizagem". Ah, então, aqui isso também é muito negativo porque a gente trabalha em blocos de turma. Então, é... a metodologia, os métodos que são colocados aqui e também uma sugestão da direção aqui, eles acham que os alunos vão andar em bloco, todo mundo com o mesmo tempo de aprendizado e conhecimento. Então, é, não existe uma adaptação de uma partitura alternativa para aquele aluno que está sendo, tá ficando um pouco para trás, porque tem o seu tempo diferenciado de conhecimento, de entendimento das coisas. Aí acaba que o professor, o professor quando ele é um professor que ele tá observando a turma como um conjunto coletivo, ele observa que tem o aluno que tá ficando um pouco para trás, ele ali dentro daquele método mesmo ele já faz a adaptação ali. Mas sem nada formal, ali entre ele e o aluno só. Aí quando vai ter a banca de... eu, geralmente, eu faço assim: o aluno tal conseguiu chegar até esse nível, então eu vou avaliá-lo naquele nível. Eu não vou avaliar de acordo com o nível da turma geral. Então eu já deixo claro com a banca que vai estar comigo esse desempenho do aluno. E às vezes cai nessa proposta que a [nome professor] falou. Às vezes o professor que tá mais tempo e vê que a gente tá chegando agora, acha que a gente tá, ô, lunático, ou achando que é mil maravilhas, e aí acaba tipo assim: "você não pode fazer isso, esse aluno vai tirar essa nota baixa porque ele não fez o conteúdo que estava programado para o bimestre X". Por mais que você leve os argumentos dentro de pesquisas verídicas, eles não vão entender de que cada aluno tem o seu propósito ali, o seu tempo, e a sua avaliação tem que ser de acordo com o seu, e não com o conteúdo que tá sendo pedido no bimestre. É claro que a gente faz o esforço, né, para poder tentar fazer. Mas a gente tem um limite, né? Todo mundo tem o seu limite. Então, aí fica por conta do professor em adaptar dentro daquele contexto mesmo e dar a sua nota de acordo com o conhecimento do aluno ali, é... limitado. Mas a gente vê muitos alunos com nota muito baixa porque nem todos os professores, eles têm a noção de reconhecer: "aquele limite chegou ali? Então vamos trabalhar o próximo limite bem devagar?". O aluno não precisa de chegar no final, um exemplo, na flauta doce, soprando, é... tocando todas as músicas do quarto bimestre. Para mim, se ele tá fazendo o som perfeito de todas as notas, tendo uma rítmica legal, sem precisar de tá cantando no andamento e na pulsação e fazendo a articulação correta, para mim ele já chegou no conteúdo que se queria. Ele não precisa de tocar a música em BPM tal e fazendo aquelas notas todas apitadas de qualquer jeito. Então se ele consegue fazer a sonoridade com um som agradável ao ouvido... Eu faço eles assistirem a afinação em decibéis ali, olha: "Tuuu", quando ele sopra fica na articulação no meio, ó, "é aí que você tem que soprar para não ficar aquele som apitado que incomoda". Vou ser sincera, incomoda muito. E quando eu vejo grupos de alunos tocando e aquele som apitado, aquilo me enlouquece demais. Aí eu, com as minhas turmas, eu tento padronizar a sonorização. Quando eles têm esse entendimento, para mim já foi um aprendizado. Muito maior do que ele tá tocando a música do quarto bimestre, entendeu? Então, essas

adaptações são particulares, nem todos os professores vão fazer. E a adaptação geral não se tem. Propor metas individualizadas eu acho que entra dentro do que eu já falei, dessas adaptações. Então, não existe, realmente é baixa mesmo aqui no conservatório. E dialogar com os gostos e aspirações dos alunos, é, a gente tenta ver, igual você falou, questão do evangelismo dentro de escola laica, né, e alunos evangélicos e professores evangélicos. Eu tento fazer um ponderamento: "Ah, o que que você gosta de ouvir?". Faço uma troca: "Então tá, a gente faz um seu e nós fazemos um meu". O meu assim, né, não meu, dentro da proposta ali do conteúdo. E a gente tira dentro do contexto dele coisas que vai servir: "Olha, olha o que que você fez, você fez aqui ó... lá lá... naquela música tem isso aqui nessa aqui. O que que é isso? Intervalo de sexta maior. Olha que legal". Sabe? E a gente vai juntando o conteúdo e aí a gente consegue dialogar com os gostos e as aspirações dos alunos, porque senão a gente limita a só o que é o nosso, só o que a academia quer, só o que tudo quer, e a pessoa desgosta e aí vai ter evasão. "Ah, eu não posso tocar o que eu gosto, eu tenho que tocar o Bach". E aí a pessoa quer tocar outras coisas também, né? Então a gente faz esse ponderamento, eu faço esse ponderamento. Os outros professores, muitos eu sei que fazem também. Agora, o mais difícil são os pianistas, né? Os professores de piano eles têm mais dificuldade porque eles são muito programa de Chopin, programa Bach, tipo, não pode sair disso nem um pouquinho. Então os professores contemporâneos às vezes ficam muito moldados a ter que ficar sempre dentro do conteúdo de repertório, né, que cai também dentro dessa questão de dialogar. O que que é o repertório dentro disso tudo, né? Se a gente tem um Brasil cultural, o que que é o repertório do piano no conservatório? De que a gente tem o estudo conservador, mas também tem essas questões de práticas culturais brasileiras. Então, é umas coisas bem difíceis de juntar.

Pesquisador: Muito interessante, viu? A perspectiva de vocês. Eu realmente não sabia quem era as pessoas, né... eu não sabia que vocês eram tão qualificadas para discutir esse assunto. É muito bom, muito obrigado mesmo pela contribuição. Assim, é... e assim, o que que vocês acham que poderia tornar o ensino do conservatório mais inclusivo? Assim, se você pensar assim: o que que é que tá faltando para incluir melhor as pessoas no conservatório?

Professor 1: A primeira coisa que me veio à cabeça assim, é a administração. Eu acho que tudo que é direcionado, se atinge um objetivo também. Por mais que ele seja pouco, mas atinge. Eu vejo agora, que nós tamos num período agora que tão tendo palestras no conservatório, que eram raro ter essas coisas assim. Eram uns módulos que não funcionava, sabe? Umas coisas meio que enrolada assim de... chegava lá, ficava lá meia hora e depois mandava a gente embora. Tinha umas coisas que não andava. Então agora assim, tá, assim, a gente parece que tem mais vontade de ir, porque eles estão mais direcionados. Por que que eu falo disso? Porque isso faz com que... as pessoas que precisam melhorar, elas estão, elas passam a ficar, é, sendo incluídas nesse, no que tem que ser. Porque elas estão excluídas, você concorda comigo? Por exemplo, elas não fizeram uma formação pedagógica agora, elas não tão informadas do que que é que tem que ser. Então essa administração que vai trazendo isso aos poucos para dentro da escola... para aquele que estuda que nem a [nome professor], que nem eu, assim, a gente vai ficando meio que enjoado, né? Porque a gente já sabe aquilo, vê que precisa daquilo, mas a gente entende que para aqueles é uma novidade. E que eles precisam ouvir, por quê? Porque se eles mudarem, eles vão tornar possível esse, é, é... esse ensino ser mais inclusivo. Eles vão obedecer, é... essa nova... obedecer não, eles vão adequar a essa nova realidade.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Né? E adaptar as novas situações. Então assim, para tornar esse ensino, né, mais inclusivo, eu acho que é a formação de professor.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Sabe? Eu acho que quanto mais a gente vai adquirindo conhecimento, mais você vai se colocando, se posicionando numa situação, é, de mediador, e deixa de ser um transmissor. Né? E aí com isso a gente vai atingir isso que a [nome professor] falou por último aí também, né? Da gente estar mais próximo de estar... agora fugiu da minha cabeça o que a [nome professor] falou. Foram as últimas palavras sua, [nome professor], de... não sei se eu anotei aqui. Já tô velha. Já tô fugindo as coisas da minha cabeça.

Professor 2: Você falou sobre repertório?

Professor 1: Hã? Do repertório, por exemplo. Dessa... Ah, acho que fugiu meu pensamento. Mas o meu pensamento é assim: quanto mais a gente vai compreendendo as situações, né, mais a gente vai ficando flexível em aceitar as mudanças, as transformações, né? Ao que vem, recebe esse, esse que vem de uma maneira mais aceitável. E aí consegue você mediar o que você sabe com o outro, há uma aceitação. Então eu acho que para ter uma escola mais inclusiva, o primeiro passo é essas questões da formação. **Professor 1:** E se a pessoa não vai, né, não sai para poder fazer uma formação, um curso, o que a escola pode fazer é igual a nossa tá fazendo agora. Faz essas palestras, que são palestras interessantes, com temas interessantes que vai trazendo à tona, é, momentos e assuntos importantes para a gente refletir. E fazer aqueles cursos também que nos... de certa forma a escola colocou agora, que a gente tem que fazer um por bimestre daquela Escola de Formação? Não sei se a [nome professor] tem que fazer. Não? Porque tem aquela Escola de Formação, já comentaram com vocês? Os cursos da Escola de Formação? Então, aí eles são gratuitos. São cursos pequenos, então agora que a gente é obrigado a fazer um por bimestre. Pelo menos um curso por bimestre. Porque a nossa diretora sempre falava assim: "Olha gente, faz os cursos, cursos são bons, são pequenininhos, são rápidos". Porque eles são temas atuais, são temas importantes. Né? Saúde mental, é, educação inclusiva. Então tem muita coisa. Então, é... agora ela obrigou. Ela falou: "Não, agora vocês tem que fazer um por bimestre, vai contar na avaliação de desempenho de vocês". Quem cumpre e quem não cumpre. Então isso ajuda, né? Porque essa formação da gente ser assim, isso vai, de certa forma, mudar o ensino, vai se tornar o ensino mais inclusivo. Porque senão a gente fica uma carta fora do baralho. Né? Porque aí não vai atender a geração do século 21. Não vai atender as gerações novas.

Pesquisador: E ajuda o conservatório a ter menos evasão talvez, né?

Professor 1: Sim, claro. Isso tudo gera, vai fechar... cair na evasão. Então eu penso assim, a administração que leva a formação, a sugestões, né, de cursos, de palestras... isso de uma forma, né, meio que indiretamente, ou partir para a formação mesmo continuada para poder saber fazer um ensino mais inclusivo dentro dos conservatórios. É isso. E aí, [nome professor]?

Pesquisador: [nome professor]?

Professor 1: Jogo a bola agora.

Professor 2: Então, é, eu acho que é muito achismo, né? É um "acho" meu também. É, a formação é muito importante, acho que os professores têm que ter. Agora eu acho muito, muito triste ser obrigado a fazer uma formação, né, tipo... agora você é obrigado a fazer formação. Eu sou, eu não sou efetiva, eu sou contratada e eu já faço formação independente. Então eu acho que é por isso que eu tô por fora, porque toda formação que tem grátis na UFJF eu tô lá fazendo. O pessoal pode falar: "Ah, mas você tem tempo?". Eu faço EAD. Eu faço muitas formações

porque eu acho que é muito importante, é, a gente tá entendendo o contexto. E acho que uma mudança que seria muito importante para tornar o ensino mais inclusivo, seria primeiro a gente ver qual é o nosso papel é... dentro da escola. Primeiramente por quê? Eu observo, igual você falou, muitas vezes professores que querem contratos. Então eles não sabem o papel, o contrato dele é receber o dinheiro. Então esse professor, ele não vai fazer uma formação. E aí então, o Estado vai obrigar ele fazer a formação para ele poder, é... tá dentro de algum contexto. Só que ele vai fazer essa formação de qualquer jeito, porque ele não gosta de fazer formação. Então ele não vai aprender nada nessa formação, vai pegar só um diploma. E, será que, que obrigar, então seria uma forma? Eu acho que primeiro a gestão, a gestão é... a gestão, direção, né, não sei como é que é aí que rege, ela devia de primeiro propor atividades pra gente poder perceber: qual é o meu papel? Porque antes de eu promover qualquer tipo de educação, qualquer tipo de vivência, eu tenho que saber qual que é o meu papel dentro daquele contexto. Eu acho que falta alguns professores, eu sei que não são todos, eu sei que tem uma grande maioria que sabe o seu papel, mas eu acho que o problema... a gente relatou muitos problemas aqui em [nome cidade], em [nome cidade], e a [nome professor] trouxe umas questões muito interessantes que é a questão do professor que não se coloca, né, às vezes na posição de professor ou de aluno, ou quer cobrar de uma forma muito, muito tradicional o ensino porque não tem a formação. Mas até que ponto realmente a formação vai ser importante? Acho que é mais questão de índole mesmo. Professor que formou para poder pegar um cargo e não vai dar aula direito mesmo. E tem outros que vai dar. E tá tudo bem, a gente não tá aqui para julgá-los, a gente tá aqui para fazer a nossa parte. Mas eu acho que primeiramente toda instituição tinha que fazer uma reunião, mas é uma reunião profunda, pra gente saber, pra gente saber qual que é o nosso papel aqui. É formador? É educador? É psicólogo? É pai? É ajudante? O que que... qual que é o nosso papel? E a gente só vai saber, é, a direcionar um ensino mais inclusivo, quando a gente souber: a gente tá sendo incluído? A gente tá excluindo? A gente tá se sentindo incluído? Porque às vezes a própria direção exclui o próprio professor, mas quer que você inclui o aluno. Mas como, se eu sou excluído na minha escola? Eu não tenho nem noção do que é ser incluído, como é que eu vou incluir alguém? Eu acho que é uma questão de, mais voltada para pessoal mesmo. É, a princípio, né. Formação sempre. E primeiro saber qual que é o papel e saber se o professor tá se sentindo incluído naquela escola. Eu trabalho com muitos professores e falam assim: “Poxa, a diretora nem me escuta. Ah, eu vou conversar um problema particular, falei que vou atrasar 10 minutos, a professora falou assim: 'vou descontar'“. Ou... então, tipo assim, a gente só vai incluir quando a gente se sentir incluído. Então não tem como a gente responder uma pergunta se a gente não sabe se a gente tá incluído ou inserido. Uma coisa é eu ir lá e dar a minha aula e ir embora, e não conversar com ninguém. Tem muitos professores que fazem isso. Eles não se sentem inclusos naquele contexto, mas como é que eles vão incluir... ter um ensino mais inclusivo dentro de sala de aula? Eles não têm noção do que é ser inclusivo. Então primeiro a gente tem que nos conhecer dentro da instituição. Eu acho que é o primeiro passo. A formação sempre, gente. É só isso.

Pesquisador: Tá bom. Bom, passando para uma segunda parte, né... é... dentro desse processo de, de fazer uma formação inclusiva, tem uma questão que muitas vezes, na parte da música, a gente fica um pouco atrasado, né? E muitas vezes a tecnologia, ela tá relacionada mais com... igual vocês falaram, professores mais jovens que têm mais familiaridade com tecnologia, e professores mais antigos que sentem muito mais dificuldade, né? Inclusive teve a pandemia aí, muitos professores falavam que aprenderam, né? Tiveram que aprender à força, né? E muitas ve... o que a gente tá pensando assim como proposta, é a tecnologia justamente para atender melhor os alunos, né? No sentido de, é... fornecer, é, elementos diferenciados de, de formação, de material, de metodologia utilizando tecnologia para atender a variedade dos alunos, né? Então se os alunos gostam mais de uma coisa, né, aí você tem um acesso tecnológico mais fácil.

E tem uma dificuldade... “eu expliquei uma vez, o outro professor explicou como é que é essa semínima e essa colcheia, e ele não consegue”. Às vezes tem um aplicativo que facilita, né? É, nesse sentido. Assim, como vocês avaliam a utilização de tecnologia no contexto do conservatório?

Vai... [nome professor].

Professor 2: Então, é, eu avalio bem fraca. Porque o uso atual das tecnologias digitais no ensino... porque, é... tá muito fraco. Primeiramente por conta, igual falta de formação de profissionais, igual você falou, muitos mais antigos não... mas tem muitos novos também que não tem conhecimento das tecnologias. É, eu acho que falta muito, no conservatório de [nome cidade] pelo menos, temos as aulas de Multimeios. O qual eu assumi durante, para o Ensino Médio, durante um tempo. Mas, é... dentro da ementa do conhecimento, do conteúdo a se dar, a matéria era trabalhar só o MuseScore. Que é um... que era um *software* gratuito de partitura. Tem várias questões ali que... ele também tem os MIDIs, né, que reproduzem os sons, mas ficava voltado só para isso. Então, como eu também tenho uma Licenciatura em Ciência da Computação, eu fiz o... eu trabalhei com eles questões de captura sonora, questões de equalização sonora, trabalhei questões de se ligar, os cabos, tipos de cabo, né, P10 pra ligar uma guitarra, amplificação, questão de *sampler*, né? E eu traba... tudo por conta, assim, não acompanhei o... Eu usei o MuseScore, eles já sabiam usar o MuseScore. Então eu falei assim: “Pô, vou ficar ensinando eles aqui a usar atalho de MuseScore?”. Né? Meninos de terceiro ano que vai formar, adultos, juntos. Aí então a gente fez esse trabalho. E eu ensinei no último bimestre uma linguagem de programação que chama Scratch, que é os quadrados em blocos, que você não precisa de fazer os códigos de programação, né, eles já vem pronto, tipo “vire à direita”. Então eles criaram, nós criamos um joguinho pra gente brincar ali em sala de aula. E aí a gente jogava o joguinho, fazia campeonato assim nos últimos dias de aula, né, quando vai... o pessoal já formou, já tá terminando de dar aula. Então a gente começou a brincar com os joguinhos e aí agora um menino desses criou uma escala inteira dentro do jogo. E, tipo assim, já tá sendo material de ensino. Bom, tava sendo, agora eu não sei mais por que eu não dou mais Multimeios. Mas eu sei que esse material saiu do conservatório e foi parar na escola regular da prefeitura. E, enfim, eu acho que falta um pouco de engajamento de quem vai pegar, né, e ver... e dar uma atualizada também na questão do planejamento, né, o que que vai ser ensinado. E as tecnologias digitais, eu acho que no conservatório de [nome cidade] ainda tá muito, não existe, praticamente. Porque o novo professor voltou com a ementa, né, tá dando as aulas de antes. E tá tudo bem, se tá lá, ele vai dar aquilo. Eu que fiz dessa forma porque eu achei que foi interessante. E eu acho que falta um pouco mais de incentivo nas áreas das tecnologias digitais, tanto do professor quanto da escola. A escola quer que o aluno só toque. Mas aí o menino não sabe fazer uma transposição para partitura, o menino não sabe fazer... fazer uma composição e criar sua própria música. É, o menino não sabe fazer uma cifragem dentro do... lá do contexto tecnológico. Não sabe ler uma cifra lá, um C lá, colocar dentro do MuseScore, colocar que é um Dó maior. Enfim, transpor mesmo, né? Ele sabe no papel, na prática, mas na hora de usar as tecnologias eles não sabem. Então eu avalio de forma bem negativa, ainda, aqui em [nome cidade]. Não sei Leopoldina, não sei Visconde do Rio Branco, [nome cidade], não sei os outros lugares como é que tá não. Tô falando por conta do que eu vejo aqui no conservatório. E pode ser que haja professor que ache que esteja bom, entendeu? Então é uma questão bem particular assim. Todas essas questões são questões acho que bem individuais e particulares que a gente tá colocando aqui, né? Talvez nem sirva como algo assim, pô... é uma colocação minha, uma colocação da [nome professor]. Eu não sei como é que outros professores pensam sobre isso. Inclusive os mais antigos, como a [nome professor] fala, né?

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Então. É o que eu penso. Essas questões tecnológicas, elas são muito recentes. Elas são muito recentes, né? Tem pouco tempo que surgiu o celular, tem pouco tempo que a gente teve acesso ao computador. Tudo é muito novo. E só realmente, por exemplo, porque a gente não vai falar dos mais novos não, porque vocês já praticamente quase todos nasceram dentro de um computador, né, a gente fala dessa forma. E quem não, mesmo sendo mais jovem assim, mas que não pegou computador, é... eu falo, até os 36, ó, meu menino tem 36 anos. Eu falo que ele nasceu no computador. É uma geração que tem, né... Fora isso, vamos supor, se for mais velho que isso um pouquinho, já fica... já cai igual eu, já vai ter que ter aprendido muito. Vai ter que ter ralado muito para aprender as coisas no computador. Então eu passei por um processo muito grande de ter que aprender muita coisa. Então a minha geração, com a geração já do meu filho de 36, que pode ser até o caso aí já da [nome professor], que também deve ter uns 30 e poucos anos, você também aí, né, ô Luiz... vocês já têm essas questões em vista. Eu demorei muito a aprender a usar o MuseScore. Eu na faculdade, eu tive acesso ao ensino do Audacity, mas se for para mim usar o Audacity hoje, eu tenho que relembrar muita coisa, porque eu estudei, mas eu não usei. E isso caiu na... tá aqui, mas eu vou ter que estudar de novo se eu for usar. Como esse teve outros também que a gente usou na ocasião. Então, para a gente que ainda tá assim... e eu vejo colegas meus, da minha idade, né, que tão lá, que nem nunca pegou, não pega, não sabe nem o que que a gente fala ou faz, né? E já tem os novos que a gente já fica ali: "Como é que é isso aí mesmo?". Já vai lá saber deles. Né? Se eu precisar do Audacity eu vou ter que ir lá num colega mais novo para ele me lembrar como é que foi, como é que é que usa, porque lá na faculdade já passou. Aprendi lá mas já não lembro mais.

Professor 1: Então essas divergências que a gente tem, de que aprende na faculdade mas a gente não usa tanto na prática, vai pra... né? Porque às vezes na hora que eu tô lá, aprendi lá, na faculdade, mas às vezes eu tô com alunos que ainda não era para aquele momento. Aí passou ano, passou tanto, aí quando é, eu já esqueci como é que era.

Pesquisador: Aham.

Professor 1: Porque eu mesmo não cheguei a usar. Então são tantas coisas... Para nós. Mas já pros novos não, eles já vão usando aquilo ali com frequência, já com a... na aula, em casa às vezes. Pode ser que sim, pode ser que não também. O que eu quero dizer é que tudo é muito novo e ainda não tá muito sedimentado nas nossas mentes. Mas que eu acho que, independente dessas tecnologias estarem ou não na escola... porque eu ainda acredito que elas ainda estão no processo de apropriação, né? Acho que a escola já tem computador, então ela já passou dessa fase estrutural, já colocou computador nas escolas, principalmente o conservatório nosso que nós temos uma sala e tudo, né? A gente já adotou isso como uma coisa importante, né? A gente então tá no processo ainda, né, de apropriação dos conhecimentos de uso dela ainda. Eu ainda acho que a gente tá nessa fase de apropriação. A gente sabe umas coisas, faz uso, mas tudo muito timidamente.

Pesquisador: Tardiamente?

Professor 1: Timidamente.

Pesquisador: Ah, tá.

Professor 1: Eu diria assim. Porque para fazer o uso disso com muita, é... muita fluência, muita assim coisa, tem que ter prática. E às vezes a gente não tem ali também um momento de praticidade disso, para usar isso na prática. A não ser quando você tá numa turma de grupo, né, alguma coisa assim. No individual também, mas às vezes o aluno favorece a você usar esse tipo

de tecnologia, e aí a coisa anda. Tem aquelas coisas, né, os *softwares*, os sites de criança que a gente pode estar usando, mas isso tudo gera o quê? Uma busca, um conhecimento, que às vezes a gente não tem. E aquele processo de formação que a gente precisa ter. Então eu acho que é tímido ainda. Eu acho que a gente ainda tá na fase de apropriação ainda e de fazer. Eu ainda acho que também, igual a [nome professor] falou, ainda tá tímido. Mas vejo também, que embora sua pergunta seja, né, "como que anda as tecnologias", né... não deixando também dizer significado, que promova no sujeito uma apropriação de conhecimento, uma autonomia dele, digamos assim, né? Que ele seja o sujeito da sua própria aprendizagem. Então a gente pode usar de outros meios que pode ligar aos métodos, às abordagens tecnológicas, metodológicas que a gente tem, que pode fazer o uso de tá fazendo uma educação significativa, um aprendizado significativo. Porque eu acho que as tecnologias ainda estão no processo de apropriação e sedimentação para os professores. Porque o pessoal que chega, eles já dominam. A gente é que não. E aí fica aquela coisa assim... a timidez, né, de usar, de não usar. A gente passa por esses processos de timidez. Né? O medo de errar, o medo de usar, o medo de enfrentamento disso. De usar e não conseguir usar, né? Então, é... até hoje, vamos supor, essa questões... "Ah, tem televisão na escola". Eu passei por um processo desse, olha para vocês verem. Aqui em casa: "Ah, televisão. Arruma aí meu filho, arruma, ponha a televisão aí de tal jeito". Aí o Anderson, que é meu esposo: "Arruma aí a televisão, ó, deu errado lá, arruma lá". E aí o dia que foi eu para arrumar na escola? Né? Eu tive que arrumar, eu tive que aprender. Então às vezes a gente foge e a situação nos obriga a aprender. Então assim, esses enfrentamento... E lá eu tive que fazer. Mas vai acontecer também de outro lá fugir lá também, falar: "Não, vem cá, faz aqui pra mim".

Pesquisador: Hahaha.

Professor 1: Então acho que a gente ainda tá no processo de apropriação ainda. E... eu ainda acho que também, igual a [nome professor] falou, ainda tá tímido.

Pesquisador: Uhum.

Professor 2: Luiz, só uma pergunta. Eu acho que eu entendi a pergunta errado. É... "Como vocês avaliam o uso atual das tecnologias digitais no ensino do CEM?". Eu acho que eu respondi errado. Você quer saber como a gente avalia ou você quer saber a... eu acho que eu falei a funcionalidade, né?

Pesquisador: Aham. Mas você falou que não... que era muito pequeno...

Professor 1: Você falou que é tímido. Falou. A gente falou funcionalidade e falamos a avaliação. E avaliamos que é tímido, que tá ainda nesse processo. Você falou sim.

Professor 2: Ah, tá.

Professor 1: Acho que é igual o nosso.

Pesquisador: É, bem parecido.

Professor 1: É.

Pesquisador: Assim... aí, na pesquisa que a gente fez, as tecnologias realmente, ele tem um... uma avaliação mais baixa do que o ensino inclusivo, né? Então, nas médias mais altas, tem por exemplo: a tecnologia usada para facilitar o contato com material musical; apresentar o conteúdo de formas variadas; e apoiar a escuta e apreciação musical. Então, nas médias mais

altas, a gente teve, assim, é... um direcionamento assim mais para aquele, pela TV, é o projetor, é o computador, para facilitar, como se diz assim, uma, o dia a dia, né? Trocou o quadro pela TV, pelo computador, pelo projetor, pelo som, né? Em vez de tocar, vai mostrar vários sons, né, e tal. Mas não necessariamente assim, numa abordagem criativa com a tecnologia, né. No sentido de apoiar, por exemplo, o que teve mais baixo, né: auxiliar, por exemplo, alunos com dificuldade de aprendizagem; ajudar a planejar o desenvolvimento do aluno; fornecer *feedback* para ele sobre a sua própria performance, né, por exemplo, né? É... questões assim, mais criativas, mais inovadoras, mais contemporâneas, elas já tiveram a pontuação mais baixa. Enquanto, parece, né, pelo resultado, que questões mais de representação mesmo do conteúdo, né, já teve médias mais altas. O que que vocês acham desse resultado? Dialogam com o que vocês pensam ou tem alguma coisa aí que estranhou?

Professor 1: Não. Eu acho... é isso mesmo. Ó, as médias mais altas, né? "Tecnologias para facilitar o contato com material musical". Eu acho que é o que mais se usa mesmo. Usa-se para poder ter essa visão, essa visualização, né, ter acesso a esse material. "Apresentar o conteúdo de forma variada", também pode considerar que é isso que se faz mesmo. "Escuta e apreciação musical", também, há um apoio nesse sentido. "Auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem". Nesse caso aqui, eu observo assim que na... no Multimeio teve um período, porque aí depende de professor como a [nome professor] falou. Isso vai muito de professor. Um ano acontece por causa do professor e outro ano aquilo às vezes cai por terra. Então, por exemplo, na oficina de Multimeio em determinado momento, criou-se muitos jogos, criou-se jogos ou fez uso de jogos, não me lembro agora, no sentido de cooperar com a aprendizagem dos alunos. Foi um "boom" assim, sabe, lá? Teve um momento bom nesse sentido.

Pesquisador: E funcionou?

Professor 1: Funcionou. Naquele período funcionou, teve um retornozinho. Mas aí, muda de professor, aquela ideia cai por terra porque o próximo professor não, ou não capta aquilo, né, para a sua própria funcionalidade da sequência, ou porque não domina aquilo, ou não vai para frente e a gente não vê resultado. Mas conforme o que se... a capacidade do professor, né, a capacitação do professor, algumas coisas acontecem nesse sentido. Depende.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Planejamento individualizado. Fornecimento de *feedback*. Também acho que é isso mesmo, não se pensa nisso dessa forma não. Não se usa não. Concordo com o que tá aí.

Pesquisador: Concordo. E [nome professor]?

Professor 2: É, levando em consideração o conservatório, eu concordo também bastante. É... eu acho que o diferencial ali nas médias mais baixas ali, que aqui se usa muito a tecnologia para alunos com dificuldades, né? É... o menino que, vamos supor, não conseguiu assimilar uma melodia X, então a gente toca. Não conseguiu? Pede alguém para tocar. Não conseguiu? Grava ele tocando. Não conseguiu? Mostra alguém tocando. Quando não conseguiu, vai pro recurso digital. E aí, aí a gente consegue... fez vários recursos. Agora se já não conseguiu atingir, aí a gente já tem que ver o que que é. Mas o recurso é utilizado, assim, é... com alunos com dificuldades bastante, pelo menos assim, por alguns professores que eu observo. E inclusive é até uma... em reunião é uma das coisas que a nossa direção pede: "Gente, tenta tudo. Tem aí o data show, tem a sala de infocentro, tem vídeo, tem YouTube, tem um monte de coisa. Agora, de último caso não der, a gente vê o que que a gente pode fazer". Então eu acho que a única coisa aí que acho que vai um pouco fora, é questão do... né, aqui não é tão baixo desse jeito.

Mas é igual... é tudo tem a ver também com a gestão, tem a ver igual a [nome professor] falou com o professor que vai estar ali na vez, com o engajamento da área, né... tem área B, tem área C, tem área D. Então tem tudo a ver com metodologia também, né? Então, esses anos que eu estive presente, eu consegui ver isso porque eu tô... cada vez eu tô numa turma, né? Contrato é assim. Eu acho que a única coisa aí que eu acho que vai um pouco fora é a questão do... né, aqui não é tão baixo desse jeito. Mas é igual... tem tudo a ver também com a gestão, tem a ver igual a [nome professor] falou com a direção, com o professor que vai estar ali na vez, com o engajamento da área... né, tem área A, tem área B, tem área C, tem área D. Então, tem tudo a ver com metodologia também, né? Então, esses anos que eu estive presente, eu consegui ver isso, porque eu tô... cada vez eu tô numa turma, né? Contrato é assim. Mas eu só faço questão de pegar o que eu dou conta de fazer. Tipo, senão quem vai passar feio vai ser eu, né? O aluno de ensino médio cobra as coisas, né? "Mas a tia não sabe de nada, eh tia ruim", né? E aí a gente, realmente... eles pedem a gente pra trocar, se a gente não tá dando conta, eles chamam nossa atenção. Ainda não fui chamada, mas eu só pego o que eu consigo dar. Então, eu tô em turmas assim que eu tô vendo que tem engajamento. Tipo, e os professores se ajudando também, né? "[nome professor], não tô dando conta com aquele aluno", a [nome professor] fala assim: "Oh, você já tentou ver aquele programa que tem aquele jogo assim, de escuta... de iluminação, de som, tem luzes que ele vai associar a cor com o som?". Enfim, esses recursos a gente ainda tem aqui. Agora, quanto as outras coisas, eu acho que encaixa perfeitamente em tudo que foi aí de dados.

Pesquisador: Uhum. Tá bom, tranquilo. E aí pensando, pra finalizar, né? Pensando nessas duas dimensões que a gente discutiu, né? Formação musical inclusiva e as tecnologias. É... vocês acham... que um problema que eu achei foi o seguinte: eu percebi, pelas respostas, que os conservatórios têm muito esse ensino inclusivo. Como diz, assim, né? Se adequa, né? Na tecnologia já não, né? As avaliações são mais baixas, na percepção dos alunos quanto dos professores.

Pesquisador: E aí? Existe realmente uma necessidade dessa tecnologia, né? Se o ensino já estaria, teoricamente, inclusivo? Como que vocês imaginam que o uso de tecnologias poderia apoiar uma formação musical mais personalizada e inclusiva? Vocês acham que é possível ou não faz tanta diferença assim? Pode ir.

Professor 1: Olha, faz diferença sim. Precisa. Precisa. É... por exemplo, imagina se eu dominasse o próprio *Audacity* mesmo, um exemplo, que ele é um editor de áudio... de som... eu já até esqueci, pra você ver. Mas ele tinha uns recursos de fazer um monte de coisinhas lá. O tanto que se você fazer uso disso na sua aula... O tanto que isso inova, o tanto que isso traz um interesse maior. Trabalha... isso vai ser interessante. Isso vai ser atual, porque você vai fazer uso de algumas coisas. Tem muita coisa, muita coisa que pode ser trazida pra sala de aula que pode tornar isso inclusivo e melhorar. Mas é igual eu te falei, a gente tá incluindo, tamo em processo, tamo em transição. Acho que é por aí, nós estamos em transição. É igual eu falei, na escola regular isso já tem um tempo acontecendo. Nos conservatórios isso é recente. Eu tenho aqui... é engraçado, né, quando falando o seu tema... isso aqui, ó, é um trabalho que eu fiz [mostra um documento impresso], ele é de 2020. Os conservatórios se reuniram pra fazer, continuar uma... os conservatórios se reuniam de vez em quando, há uns tempos, há alguns anos. Você também é de conservatório, né Luiz? Você é professor ou aluno?

Pesquisador: Eu sou... eu fui aluno do conservatório, só que atualmente eu trabalho na universidade.

Professor 1: Na universidade, tá. Então... e aí reunimos, depois que passou esse... cogitou-se os conservatórios continuarem se reunindo, via *Meet*, fazer reuniões. E aí surgiu o que que seria interessante sobre o ensino dos conservatórios para mudar. Aí eu falei: "uai, pra mudar tem que mudar é tudo, né?". Porque como é que a gente vai fazer? Então, aí na ocasião, eu fiz um trabalho pra poder participar da reunião. E o meu... aí eu fui colocando tudo que eu pensava. E aí eu dei o nome de "Modernização do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música Mineiros". E ali eu fui colocando, fiz a minha introdução, o que que eu pensava, como que eu achava. Depois eu coloquei o "Aprendiz de música no século XXI no CEMs", como que ele é, os perfis desses alunos. Depois eu coloquei aqui como um segundo capítulo, seria a importância da formação continuada do professor. Depois, como terceiro, o curso técnico e o mercado de trabalho. Porque o que a gente quer? Qual seria o objetivo do conservatório? E o quatro: planejamento educacional da escola, uma construção de um Projeto Político Pedagógico que realmente funcionasse e trouxesse o que era necessário para que acontecesse o ensino de música no conservatório. Aí o cara que tava coordenando, eu já até esqueci o nome dele... Ah, Giordano Montes.

Pesquisador: Ah, daqui de [nome cidade].

Professor 1: É, o [nome professor]. Ele era o coordenador do processo. Aí ele falou assim: "Nossa, o seu trabalho é um trabalho de doutorado". Falei assim: "Pois é". Porque é basicamente essas propostas que você vem... assim, não, era outro foco, ia abranger outras coisas, mas é pensando os conservatórios. Então, isso aqui foi em 2020, nós já tínhamos esse pensamento. Mas 2020 é aqui, bem pouco. Tem, 2020 começou-se a pensar o que que é que tá acontecendo nos conservatórios. Enquanto que desde a década de 80 já vinha se colocando isso tudo nas escolas regulares. Então, para o conservatório isso tudo é muito novo. Então, por isso a tecnologia lá é nova, por isso assim, que é tudo muito novo. Tá em transição ainda de professor querer fazer, ou necessidade de fazer formação continuada. A escola sim vem colocando lá, o papel do professor, viu [nome professor]? Aqui a gente coloca também, foi colocado também, porém assim, é como um segundo plano, né? "Olha, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo". Aí não resolve? "Não, vamos fazer isso então". Vai se tentando ações para que esse conteúdo, esse conhecimento chegue na escola, para que comece a ter as ações significativas, né, pra conduzir o ensino de música no conservatório. Então assim... é importante sim, é necessário, porque é atual, não adianta fugir. Precisa. A gente é que precisa entender, no meu ponto de vista também, claro, minha opinião. A gente precisa entender, saber o que vai saindo, porque cada hora sai uma coisa nova. É claro que a gente vai ficar correndo atrás, né? Mas é igual médico, né gente? Médico não fica lá correndo atrás toda hora de uma coisa nova que vai saindo pra ele não ficar atual na medicina? Nós professores também é a mesma coisa. Vai saindo e a gente vai tendo que acompanhar, aprendendo pra poder usar. Então sim. Então o uso das tecnologias... precisa de formação musical mais personalizada e inclusiva? Precisa das tecnologias? Precisa. Precisa. Porque é o mundo hoje. Negá-las é tá fora do mundo. Negar é tá fora. Então, a gente precisa tá dentro disso, entender isso, saber usar isso. Agora, tamo em processo de transição, não é fácil. Só depois que toda a minha geração, digo aqui no conservatório de [nome cidade], depois de toda a minha geração foi embora, é torcer para os novos que entram, né, trazer já isso aí mais sedimentado pra efetuar as mudanças necessárias. Tudo é transição.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: A gente melhora... igual eu, eu sou um exemplo aqui no conservatório de [nome cidade] de melhora, de que busca, de que tá ali atuante, que consegue conversar aqui com vocês sobre tudo isso. Mas nem todos conseguem. Né? Falar essas coisas assim. Então é processo.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Eu vejo como um processo de transição. Mas que apoia... apoia sim, muito.

Pesquisador: Tem a questão da resolução, né? Alguns outros professores falaram isso, da resolução... que é de 2005, né? Que ela tem uma concepção de educação musical muito atrasada, né? E é a que ainda rege os conservatórios.

Professor 1: Posso complementar?

Pesquisador: Pode, claro.

Professor 1: Essas questões burocráticas, elas existem, porém... em se tratando de conservatório a gente tem que ter muito cuidado. Por quê? Porque o conservatório, aos nossos olhos, pelo menos aqui pro lado do Triângulo Mineiro, não sei aí pro lado de vocês, mas pra nós aqui... que não é tão... ele é mais escola de ensino-aprendizado mesmo ali do beabá, digamos assim, e não cultural. De que vai fazer uma grande apresentação, de grandes orquestras. A gente não tem isso aqui. Nós não chegamos a conseguir construir grandes orquestras, essas coisas. Tudo é muito humilde ainda. O conservatório de [nome cidade] é o mais novo dentre os doze conservatórios. Ele fez 40 anos esse ano. Então ele é muito novo ainda. Então ele tá num processo de construção ainda. Sabe? E eu esqueci o que eu ia falar, já é a segunda vez que me foge o pensamento. Cansaço, não é? Dizem que é cansaço também.

Pesquisador: É porque a gente tava falando da resolução, aí você começou a falar das questões burocráticas...

Professor 1: Ah, da resolução. O conservatório tem que ter muito cuidado. Por quê? Porque nós estamos dentro do regimento, dentro da lei da educação básica. Quem rege os conservatórios é a lei da educação básica, da escola regular. E isso nos coloca, em determinados momentos, em diversas dificuldades. Porque o conservatório, querendo ou não, ele é um ensino diferenciado. A gente tem um aluno por horário, ou dois por horário. Não é uma sala com 40, com 50 alunos igual na escola regular. Nós temos dificuldade de supervisoras, que muitas das que estão dentro do conservatório não são supervisoras formadas em música. Como que elas podem nos auxiliar com a formação e direcionamento metodológico, pedagógico, se elas não são de música? Elas ficam muito com a cultura da escola regular. São todos os nossos problemas internos que a gente enfrenta e que vamos passando. Nós estamos tentando aqui em [nome cidade] ajudar as nossas supervisoras. Elas, ao invés de nos ajudar, nós vamos formando. Porque essas já são efetivas, então a gente supõe que elas não vão ficar mudando, porque também corre o risco disso. Um ano ser uma supervisora, outro ano ser outra... e não ser formada em música. Mas a gente tá com essa proposta aí de estar ajudando essas que são efetivas. E por que o cuidado? Porque sempre gera, dos governos, nos tirar da educação, da Secretaria de Educação, e nos levar pra Secretaria de Cultura. E isso, ao nosso ver aqui dos conservatórios, eu diria do Triângulo Mineiro, não é viável. Porque aí a gente sai daquela, de toda aquela proteção que se tem já concretizada para a Secretaria de Educação, para as escolas, e vai pra Secretaria de Cultura e vira tudo projeto. E aí nossa estabilidade enquanto escola acaba. Gera outros problemas. Então assim, a gente tem que ter muito cuidado quando a gente fica lá debatendo essas coisas. Aí quando a gente vai pra reunião de conservatório com o Estado, a gente tem que ficar mais calado do que falar. A gente não pode falar muito. Eu já participei de vários... sempre a diretora me leva pra eu estar assim articulando e conversando, e a gente observa muito isso. Conservatórios muito calados e, se falar muito, eles... é perigoso. Porque a gente não deve sair da educação e ir pra uma Secretaria de Cultura. É a visão que a gente tem

aqui dos conservatórios do [nome região]. Que não é viável pra nós. A gente... aí tem essas divergências com outros conservatórios onde a cultura é muito grande, tem grandes eventos e muita coisa, que acham interessante ir pra cultura, mas a gente vê pra nós uma perda grande. E como ele é um conjunto de doze conservatórios, então a gente sempre segura isso, não pode. Se não vai nos prejudicar. Então essas questões dessas leis, de que isso e aquilo, a gente tem que ponderar muito. Porque a gente tem que seguir o que tá na educação hoje. Não fica esperando "ah, porque educação isso, educação vai mudar". A gente tem que pôr na prática o que tem que ser. A prática tá ali, o mundo girou, o mundo virou. Se questionar muito que a lei tá isso, tá aquilo, "eu vou ficar andando com a lei lá naquele sentido de arcaico", é igual ela falou né, aqui também é muito tradicional, muito erudito. E veio a mudar, realmente igual ela falou, com o violão, com a guitarra, com o baixo, né? Porque senão ia ficar muito tradicional mesmo. A gente aqui ainda é uma área que segue esse tradicionalismo que é a área do teclado. Porque todos os professores do piano que não conseguiram aula de piano, subiu pro teclado. E aí começaram a fazer do teclado um piano. E aí descaracterizou totalmente o instrumento teclado. Dá aula de piano no teclado. Então aquela coisa muito tradicional. Aí ele passa a não ser um instrumento arranjador. Então são problemas que a gente vai conduzindo. Mas essa questão do... dessas leis e do ensino tradicional, acho que a gente tem que ter muito cuidado. E o ensino que vem, gente, a gente não pode fugir dele não. Porque senão fica arcaico, fica lá o quê? Vai perder aluno. Aí que perde mesmo.

Pesquisador: Entendi. [nome professor]?

Professor 2: Então, tava ouvindo a [nome professor] falar aqui e pensando na pergunta. É uma pergunta bem difícil, né? Primeiramente porque se a gente for observar a trajetória dos conservatórios, a tecnologia não teve presente, nessas tecnologias que a gente fala avançadas agora, né? Que tecnologia pra mim é todo recurso didático-pedagógico que você consegue dar uma aula. Nesse caso eu tô falando de tecnologias voltadas pro digital, né? É... até hoje ninguém deixou de tocar porque não existia, né? Mas ao mesmo tempo, a gente tá observando que as coisas estão evoluindo pra coisas que, futuramente, a gente não sabe onde vai parar. E nós temos que acompanhar essa... essa evolução também. Então a tecnologia vai ser um recurso que vai poder apoiar a questão dessas... dessas questões de... de uma educação mais inclusiva. Como? Eu ainda não sei. Mas eu... eu posso... porque se a gente for observar, pra você tocar um piano, você precisou de que recurso tecnológico digital pra isso? Nenhum. Até os tempos de hoje, né? Eu acho que ela pode ajudar de uma forma assim... porque é tudo muito complexo e difícil essa questão de... de tecnologias, porque observando... IA já tá fazendo quase tudo. Daqui a pouco a gente não vai ter mais filmes com atores. A gente vai ver... a gente já tá vendo aí pequenos trechos, né, em redes sociais, de IA fazendo pequenos novelas, pequenos *shorts*, né, que eles falam. E aí eu não sei responder essa pergunta porque eu fico dentro dessa questão: a gente não precisou pra aprender e ensinar música, mas ao mesmo tempo a gente tem que estar com ela dentro do meio. Mas eu não sei pra que futuramente, nem como ela vai... ela vai ser um material de apoio pra formação musical. Ela pode ser assim, dentro de sala de aula a gente mostrar os recursos, mas pra formação mesmo em si, eu ainda não consigo ver, saber. Consciente de que a gente tem que entender de que a gente tem que tá dentro disso. E o que tá me deixando assim muito... eh, pensativa sobre isso, é inclusive o livro do professor Marcos Medeiros que chama "O *Habitus conservatorial*", das pesquisas das transformações da prática. E ele tá me deixando doida com essa questão. E essa pergunta me deixou mais doida ainda, porque ao mesmo tempo que eu defendia atrás de que tá faltando, né, a questão de utilização mais dos recursos tecnológicos, a pergunta me fez refletir de que até hoje a gente não precisou disso pra... pra música assim em si. A gente viu altos concertos grandiosos de pianista, de violoncelistas, de músicos também locais, e que até hoje não precisou do recurso tecnológico. O meu medo é o recurso tecnológico futuramente estar, tipo assim, tá tão inserido dentro do contexto musical da

gente não saber se foi só o computador que fez ou se alguém mesmo que gravou, sabe, uma peça X. Então eu acho essa pergunta muito difícil, eu não sei responder. [Risos]

Pesquisador: Muito bom, isso aí. [nome professor], eu acho que quer falar.

Professor 1: É, eu quero só complementar. Que assim... reafirmando assim meu ponto de vista, que eu acho importante, que a gente não pode... que eu imagino a tecnologia como um apoio fundamental, porque por exemplo assim, ela é muito útil hoje em dia no processo de criação. Sabe? Eu acho que no processo de criação... Ou seja, o objetivo. Primeira coisa. Usar ou não a tecnologia eu preciso ter um objetivo.

Professor 1: Qual o meu objetivo para uma determinada aula? Partindo do meu objetivo, eu vou entender se eu preciso ou não de uma tecnologia. É igual você falou: "Vou lá tocar o piano", né, não precisei pra tocar o piano lá, não é assim? Mas qual o objetivo? O que que eu quero? Ah, agora eu quero fazer uma criação. Uma criação diferente. Então eu vou usar um *software* lá que me favoreça isso. Então eu acho que depende do objetivo. Talvez melhor me colocando, pra que ela fique mais personalizada. Talvez seja esse um... um ponto.

Pesquisador: Pode falar, [nome professor].

Professor 2: Então, é... com essa fala da [nome professor], eu... a questão do objetivo, eu acho que aí me deixou mais em dúvida ainda agora, que eu vou refletir sobre mais, bastante depois. É... porque o objetivo da tecnologia dentro desse contexto que a [nome professor] falou, vai ser o objetivo pra criação ou pra inserir o menino dentro do contexto do conteúdo digital? Aprender a funcionalidade digital dentro da música, né? Até que ponto realmente, é... essa pergunta... ela não vai ser apenas pra inserir o menino pra aprender a mexer no computador e, ao invés de tá usando sendo pra prática musical? Porque se a gente for levar em consideração, a gente consegue fazer processo de composição, improvisação, sem utilizar os recursos. Desde que a gente volte lá no começo do assunto que o Luiz colocou, é quando a gente trabalha a questão da escuta, né, trabalhar mais a questão da música sem partitura, trabalhos coletivos. Então, eu tô achando muito difícil essa pergunta agora, tá piorando agora. [Risos] Mas é tipo assim... eu... eu acho que agora instigou bastante a minha... tudo que eu falei aqui sobre tudo.

Pesquisador: Fala aí, [nome professor].

Professor 1: Então, é aquela coisa... porque o objetivo do conteúdo... O que que eu quero? Eu não necessariamente preciso usar a tecnologia, como você colocou, posso fazer uma criação sem. Mas a gente não tá hoje tratando, vamos supor, hoje em dia, de tornar essa aula mais interessante? De uma forma mais interessante, mais significativa, mais atraente? Então o uso disso, quando a gente fala assim... o porquê que veio essa tecnologia... aí eu acho ela necessária, entendeu? Fazer uso dela pra poder mostrar que aquilo também é possível dentro desses meios, dessas ferramentas. Não só da forma tradicional que a gente vinha fazendo.

Pesquisador: Ó, por exemplo, tem uma... a professora é aí de perto, né, de [nome cidade]... esqueci o nome dela... Ela fez um trabalho com surdos. Vocês devem conhecer, [nome professor]?

Professor 1: Com surdos?

Pesquisador: Não sei.

Professor 1: A [nome]? Não, a [nome] fez um trabalho com deficiência visual.

Pesquisador: É [nome] o sobrenome. O primeiro nome que eu não tô lembrando. Ela fez trabalho com surdos, por exemplo. Aí ela usou tecnologia pro aluno sentir a vibração de cada nota.

Professor 1: [nome], talvez?

Pesquisador: É, talvez, não sei. Não lembro direito o primeiro nome. Aí pro aluno, é... perceber a vibração de cada nota no piano. Então, um aluno que não poderia tocar, ele consegue experimentar a música por vibração, né? Porque ele tem problema de audição. Aí um aluno, por exemplo, que não consegue se concentrar direito quando o professor tá falando, é... dando a aula expositiva, né? Aí por exemplo, mas ele consegue se concentrar colocando as notinhas no MuseScore, por exemplo, né? Pra entender a divisão das notas. Isso é uma maneira de variar a possibilidade, pra que o aluno que não se adapta àquele jeito mais tradicional, né, provavelmente [o jeito que] nós aprendemos, né, da partitura, ter que ir lá tocar e seguir todo aquele roteiro... "ah, no primeiro ano é essas peças, no segundo ano é essas peças", e tal e tal e tal... quem não se adapta a isso, a esse processo mais tradicional, poderia ter outras possibilidades, né?

Professor 1: Uhum.

Pesquisador: E assim se integrar melhor no conservatório, né? Atender gente diferente e tal.

Professor 2: Entendi, Luiz. Eu tava... quando você, quando eu ouvi a pergunta, "formação musical mais personalizada e inclusiva", eu pensei no geral, desde aquele contexto que você falou de inclusão, desde contexto social, geral, sabe? Eu não tava focada em educação inclusiva especial. Assim, eu pensei duma forma geral como a gente falou lá no começo.

Pesquisador: Eu também pensei de forma geral também, mas eu dei um exemplo de uma inclusiva, né, no sentido do surdo, né? Que é a dificuldade da pessoa que gera a tecnologia, né... o apoio, né, pro aluno.

Professor 2: Então, dentro do contexto do ensino da educação especial, a gente tem o Desenho Universal da Aprendizagem, que trabalha com essas questões mesmo. Que são, é... você dá ferramentas, outros tipos de ferramentas para acessibilidade, né? Pra todo mundo ter a mesma equidade lá de conhecimento. Sim, existe sim. Nesse ponto de vista, eu concordo com a pergunta. Eu acho que isso é um recurso. Agora eu tô falando, se fosse de uma forma geral, eu ainda não saberia responder, entendeu? Essa pergunta assim... contexto de inclusão geral, social. Porque se... agora, da educação especial eu acho que realmente é... essa é uma ferramenta. É a forma de se fazer, da tecnologia... um braço direito pra apoio, né?

Pesquisador: [nome professor], quer acrescentar alguma coisa?

Professor 1: Não, acho que é isso aí mesmo, né?

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Porque eu acho que é... essa tecnologia, ela é importante. A gente precisa dominar isso pra poder, quando a gente tiver um objetivo, a gente ter condição de falar assim: "não, eu posso fazer uso de tal coisa, de tal tecnologia, não, de tal *software*, não, de tal coisa", pra poder suprir aquele objetivo com qualquer aluno. E isso tornar inclusivo, né, ali a situação. Então eu acho que é importante fazer... que é mais uma ferramenta, é mais um recurso que a gente tem

por aí que a gente ainda não domina direito. A gente, entre aspas, né? Uns já, outros não. Outros mais ou menos.

Pesquisador: Então tá bom, gente. É isso. Vocês querem acrescentar mais alguma coisa?

Professor 1: Não. É bom quando você tem um roteirozinho assim, foi bom que vai trazendo à tona, né, os pensamentos da gente, né?

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Vai trazendo à tona. A gente fica com um pouquinho de receio, tipo assim, será que a gente vai conseguir... eu pelo menos pensei... ajudar... não sei se eu te ajudei, então espero ter te ajudado, né, com essa experiência de vida da gente. E ter trazido algo assim que seja relevante, né, pro seu trabalho.

Pesquisador: Uhum. Eu queria agradecer muito vocês por, né, tirado esse tempinho no sábado. Foi... era uma hora, né, já tá duas, né? Duas horas já de conversa. E uma conversa muito boa, tranquila, né?

Professor 1: Nossa, você sabe que eu não vi nem o tempo passar.

Pesquisador: Também nem vi o tempo passar. Olhei aqui agora, na hora de terminar.

Professor 1: Eu olhei agora. É mesmo, começou às duas, né? Duas horas... Já dando quatro.

Pesquisador: Assim, foi muito gostoso ouvir vocês falarem. Aprendi bastante também, né. Porque assim, as realidades são totalmente diferentes, né? Alguns tentam uma coisa, tentam outras, né? Outros já superaram coisas, né? Outros já estão no início de alguma questão, né, pra discutir ainda, né. E o papel dos conservatórios eu acho muito essencial, né, em Minas Gerais, né? Pelo menos pra nossa área, né? Acaba que todo mundo teve uma formação em algum conservatório, né? É... escolas de música muito especiais assim no Brasil, se a gente for ver. Os outros estados não têm isso, né?

Professor 1: Não tem.

Pesquisador: E assim, claro que... é oitocentos e tantos municípios, né? Só tem doze, né? É pouco ainda, mas os outros não têm quase nada, né? Só escolas particulares, né? Então... é isso. Agradecer muito a [nome professor], a [nome professor]. Foi um prazer mesmo conversar com vocês nessa tarde.

Professor 1: Eu que agradeço a oportunidade de tá aqui contribuindo com você. Não... e ouvindo, e poder ouvir a [nome professor] também, as experiências dela, foi muito bom também, viu [nome professor]?

Professor 2: Obrigada.

Professor 1: Uma hora quem sabe nesses encontros aí a gente vai todo mundo se encontrar.

Pesquisador: É...

Professor 1: Mas parece que parou os encontros de conservatório, que parece que parou, né? Parece que era muito bom.

Professor 1: Eram bons os encontros antigamente. Mas eram perigosos. Porque eram promovidos pela Secretaria de Educação. Tinha que ter muito cuidado com o que falava lá.

Pesquisador: São danados, né?

Professor 1: Se não revertia tudo a não nosso favor, como se diz o outro. Era tudo perigoso. Mas é isso, é as realidades, né? Porque se vivem querendo fechar a gente, a gente tem que ter cuidado.

Professor 2: Ah, aqui, muito obrigada pela experiência. Eu sempre quis conversar com alguém de outro conservatório sobre, porque às vezes a gente tem... tem coisas, né? Muita ânsia de falar e saber como é que funciona lá. Às vezes os nossos problemas são os mesmos, o que muda é uma coisinha só. E tipo... falar com alguém que já tá mais tempo na caminhada pra poder também me respaldar, né? E saber que ambiente que a gente tá pisando. E agradecer aí pelo Luiz... o Luiz por ter ouvido as batatinhas... Eu fico com medo de tá falando besteira, eu fico tipo assim: "ai meu Deus, será que eu falei besteira?". E a [nome professor] com as colocações, eu observei que a gente tem muitas coisas em comuns e tem muitas coisas a segregar, né? Os conservatórios agregarem uns aos outros. Que esse encontro eu acho que é de crucial importância, devia de voltar.

Pesquisador: Devia ter umas trocas de experiências, né? Que é muito bom. Porque realmente a gente precisa de formação, né? Todo mundo precisa, né? Ouvir os outros é muito importante, né? O que que o outro tá fazendo que deu certo. Pelo menos é uma tentativa, "vou fazer no meu lugar aqui pra ver se dá", né?

Professor 1: Uhum.

Pesquisador: Tá bom. Obrigado, viu gente? Boa tarde, pra vocês.

Professor 1: Eu que agradeço. Gente, tchau, até logo. Bom fim de semana pra vocês.

Pesquisador: Abraço. Tchau.

Professor 2: Prazer, gente. Tchau.

Pesquisador: Tchau.

Professor 1: Tchau

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 3 – PROFESSORES

TRANCRIÇÃO GRUPO DE DISCUSSÃO – DADOS BRUTOS
DOCENTES DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA
DATA 21-10-2025
HORÁRIO: 13:50 HORAS

Pesquisador: Então, boa tarde, pessoal. Boa tarde [nome professor], [nome professor]. Agradecer muito a participação de vocês, né? É muito importante é... a presença de vocês pra gente discutir essas questões relacionadas ao ensino, é... de música no conservatório, né? E... e trazer também contribuições também pro... pros conservatórios, pros professores de músicas, né? E reconhecimento dessa, do papel importante, é... dos conservatórios é... no estado de Minas, né? É... eu tenho que dizer também, né? De forma protocolar, né? Que esses... que esse é um grupo de discussão e a gente... os dados deles serão utilizados apenas para fins científicos, né? Não vou identificar vocês de maneira nenhuma, né? Vamos usar apenas nomes fictícios, né? Então vocês podem ser sinceras o tanto... o melhor que puderem, né? E podem também desistir de participar a qualquer momento, né? Dessa... tanto agora da... da discussão como depois, né? Decidir em qualquer momento é... decidir parar de participar. É, o grupo de discussão ele é... é uma proposta, é como se fosse uma entrevista em grupo, né? Pra gente esclarecer os assuntos, né? Aí eu vou falar um pouquinho sobre o meu trabalho e queria saber um pouquinho de vocês também. Tá bom? Eu fiz uma pesquisa é... em todos... nos doze conservatórios estaduais, né? É... de forma presencial. Tava até falando com a [nome professor]... é, eu fui em cada um dos conservatórios, apliquei questionários pra alunos e professores com o objetivo de compreender a formação musical oferecida nos conservatórios, sobretudo numa perspectiva inclusiva. No sentido se o conservatório atende a perspectiva de uma variedade de alunos, tanto é... de... é... estratos sociais diferentes, formas de pensar diferentes, é... formas de aprender música diferentes. Que já iniciaram sabendo música ou que aprenderam música a partir do... do conservatório, né? E também como que é o uso de tecnologias digitais nesse processo, né? Se os conservatórios usam ou não usam e de que forma usam, né? Então apliquei 635 questionários pra alunos e professores e 280 para professores, né? Então eu tenho um panorama bem é... extenso do... do... deste processo, né? Do ensino de música nos conservatórios. E esse grupo seria pra entender, né? Eu já fiz mais outros dois anteriores com professores, pra entender esses resultados e saber de vocês se vocês concordam, em que medida esses resultados eles dialogam com o que vocês pensam sobre o conservatório. Tá bom? Então não tem resposta certa ou errada, não é nenhum... nenhum... nenhuma entrevista de emprego, né? É um... é pra saber o que vocês pensam mesmo. Bom, primeiro eu gostaria de que vocês se apresentassem, né? Falassem um pouco da trajetória de vocês no conservatório e qual o papel dos conservatórios na cidade de cada uma. Pode ser? Então vamos lá. Pode começar então... [nome professor], pode ser? Depois a gente vai trocando.

Professor 2: Sim, pode ser. É... então, falando um pouquinho, eu tô na cidade de [nome cidade], né? No Conservatório de [nome cidade]. É um dos mais novos, né? Dos mais jovens dos doze. É... eu trabalho aqui tem doze anos. Sou formada em [formação]. Aqui eu atuo, é... desde 2011 com Canto... [nome de disciplinas] disciplinas teóricas, né? Musicalização, Percepção, disciplinas do curso técnico, Didática, é... Folclore, Música Popular. É... bom, é isso. As áreas de atuação dentro do conservatório, né? E aqui dentro a gente... aqui a gente tem um trabalho bastante social, assim. A gente tem um público bastante diversificado, né? Crianças de quatro...

de quatro anos a adultos e idosos, né? Crianças, adolescentes, adultos e idosos. Tem alunos de 90 anos, 80, 90 anos, né? É bem amplo o nosso público de atendimento aqui. Tem um trabalho bastante social, né? Ocupa um trabalho bastante social na cidade. Acho que isso.

Pesquisador: Uhum. [nome professor]?

Professor 1: É... então, meu nome é [nome professor 1]. Trabalho aqui no Conservatório de [nome cidade]já há 27 anos. É... comecei a trabalhar com... aqui a gente tinha um curso de Magistério em Educação Artística. Então, a gente recebia os professores da rede pública e fazia um trabalho de formação em música e em artes para que as aulas ficassem mais interessantes, mais criativas e... e que também estimulasse, né? Esse lado dos professores da rede... da rede regular, da rede pública, a... a também querer ser um instrumentista ou, é... aproveitar os conteúdos, as matérias pra... pra melhorar sua performance como professor em sala de aula. Esse curso encerrou no ano de 2001. Era um curso bem bacana. Mas eu também trabalhei com... eu sou formada em Canto, é... pela [nome universidade], e trabalhei com Noções de Regência, Canto Coral, Teoria da Música. É... a gente trabalhou num projeto também que chama Brincarte, que sai da escola e trabalha no... trabalha com as crianças no espaço da escola, nas escolas regulares da cidade. É... agora eu tô trabalhando atualmente na área de Canto Solo e na Prática de Conjunto. Uhum. Mas também fiz parte do grupo de teatro que tinha aqui, que chamava Pandora. Quando a gente foi a Montes Claros, a gente levou um espetáculo em [nome cidade] também, do Grupo Pandora, que era o "Baile do Menino Deus", do Romero Britto. E com crianças, a gente fez... a gente fez várias vezes. E a última versão foi com os filhos dos... dos atores, né? Que já estavam crescidos. A primeira vez que eu fiz, a minha filha mais velha de 25 anos era bebê. Quando a gente apresentou outra vez aí em [nome cidade], em... foi... foi [nome cidade]? Foi Montes Claros. 2012. Montes Claros, a minha filha já estava com doze anos, a mais velha, e a mais nova tinha dez. E aí os filhos também dos outros atores já eram maiores, a gente remontou o espetáculo com as crianças. Uhum. É... eu acho que o conservatório aqui em [nome cidade], além... além de fazer essa interlocução com a escola regular, né? Fazer essa transversalidade da... da educação em... em todos os conteúdos, também trabalha para preparar o... pessoal profissional no curso técnico pra... ou pra seguir a carreira estudando música ou também trabalhar como profissional em música nos lugares onde depois eles vão. Enfim, acho que é isso.

Pesquisador: Respondeu um pouco, né, Luiz? É, vai responder mais. É... acho que todo mundo de Canto, né? Eu pensei que você era de piano, [nome professor].

Professor 1: Não, eu comecei a fazer a graduação em... de piano e eu acabei me formando em Canto. Abandonei o curso de piano e fui pro Canto. Terminei formando em Canto.

Pesquisador: Eita. Deixa eu falar pra vocês então. O que... assim, pensando é... em um ensino inclusivo no sentido de que recebe pessoas de diferentes é... contextos sociais, é... é... consegue atender tanto uma pessoa que aprende de uma forma X como de uma forma Y, ou pensando prof... é... alunos por exemplo que aprendem mais sozinhos do que... é... outros que aprendem com mais auxílio do professor. Outros que têm instrumento, que não têm instrumento. Pensando, é... no repertório, né? Tem alguns que gostam de uma coisa, outros gostam de outra coisa. É... vocês acham que o conservatório, né? A experiência que vocês têm no conservatório, tanto da aula de vocês como o que vocês veem das aulas dos outros colegas, né? Cês acham que o ensino do conservatório ele é inclusivo? [nome professor], começar com a [nome professor].

Professor 1: Eu acho que sim. Eu acho que... a gente tenta, né? Ser inclusivo. Mas falar que "é inclusivo" é... é muito forte, né? É... mas eu acho que é um espaço acolhedor. É um espaço receptivo. E acredito que as pessoas conseguem sair um pouco da... da realidade delas e... e fazer um pouco do que elas, é... almejam, né?

Pesquisador: Você acha que tem... qual a iniciativa que o conservatório tem, por exemplo aí, que deixa esse... a instituição mais inclusiva? Tem alguma coisa assim diferenciada que vocês tão fazendo pra receber melhor os alunos, pra ter menos evasão?

Professor 1: É... a gen... assim, com relação é... as pessoas, por exemplo... é... a gente tem aqui professores de... de apoio. A gente tem tradutores em Libras, a gente tem, é... muitas pessoas com... com dupla formação em psicologia e a gente consegue conversar bastante e tentar fazer essa... esse acolhimento na... com relação aos alunos que chegam na escola. Mas garantir que eles fiquem, evasão, eu acho que... que ainda não. Eu acho que muita gente chega aqui achando que vai chegar e vai tocar ou chegar e vai cantar. E quando vê que a corda dói no dedo... [risos] que precisa de uma habilidade motora pra soar melhor, às vezes sofre um pouco de frustração sim, mas a gente vai trabalhando e usando outros, né? Outros atributos pra manter essa pessoa na escola.

Pesquisador: Uhum. E [nome professor], o que que cê acha?

Professor 2: Então, eu acho que como a [nome professor] disse, dizer que é inclusivo é muito forte, né? É muito potente assim. É... inclusão a gente pode pensar de várias formas, né? Desde a... a recepção de alunos atípicos à variação de... de didática, de repertório, né? Adaptação de repertório pra receber pessoas, né? De... que têm contato com gêneros diferentes de música, né? Na questão de... de receber alunos atípicos, a [nome professor] mencionou que tem professores de apoio, né? Aqui em [nome cidade] a gente não tem. A gente não tem professor de apoio. É... a gente tem as ASBs que... que cuidam dos alunos assim, os que precisam de um grau de suporte maior, né? Aqueles que não conseguem ficar dentro da sala, aqueles que às vezes ficam... precisam sair... é... precisam de uma atenção maior. Mas não é um profissional de apoio, né? Um profissional de pedagogia, um professor de apoio que esteja na sala pra nos apoiar enquanto as atividades. Né, a gente desenvolve... eu por exemplo eu tenho um aluno autista, suporte 3, é... do início do ano até hoje ele ainda não conseguiu ficar dentro da sala de aula, sabe? Então a gente faz o plano, tem todo o processo de... de desenvolvimento pra tentar atender esse aluno, mas por exemplo, ele está numa sala que eu tenho mais vinte alunos. É uma turma bem esperta assim, alunos de 10, 11 anos, uma turma muito esperta de musicalização. São uma turma assim bem destacada no sentido de render bastante questão de conteúdo. E tem esse aluno que ele ainda não regulou questão de tempo dentro da sala de aula. Ele não fica dentro da sala de aula, ele fica girando o tempo todo. Então assim, é bem complexo sem um professor de apoio que possa ali fazer um... dar um suporte num trabalho, numa atividade com ele dentro da sala de aula, ajudar nessa regulação, e a gente ter que dar atenção pra esse tipo de situação e para... para os outros alunos, né? E aí até a coordenadora fala assim: "Tá, você precisa fazer o plano para o aluno atípico que chegar na sua sala. Ele está autorizado, por exemplo, a ter mais metade do tempo que seria gasto naquela série, mas você não está autorizada a não cumprir o plano com o restante da turma". Então a gente fica numa situação muito complexa, né? Na questão de, esse é um dos casos, né? Tem outros casos de alunos atípicos que chegam que eles conseguem se adaptar bem dentro do contexto. Aí a gente consegue fazer uma... uma adaptação mais tranquila pra conseguir incluí-los de uma forma melhor. Acho que não da forma como deveria ser, né? Como a [nome professor] disse, o peso da palavra inclusiva é... é bem forte assim. Na questão de didática, é... adaptação de metodologias, repertório, isso a gente tem enfrentado bastante problema também, né? Você mencionou a questão da evasão. Acho que tem, né, uma coisa bem

clara em todos os conservatórios quando a gente conversa com os colegas, com diretores. É... a questão da evasão por exatamente pelo que a [nome professor] falou, né? "Ah, acho lindo tocar piano", mas não sabe que tem que se dedicar a estudar um tempo. "Ah, é tão bonito violão, né? Mas quando eu vejo que eu tenho que cortar a unha, que vai cortar meu dedo, ai acho que eu não vou querer". Isso é uma coisa que eu acho que é passível, né? A gente aqui por exemplo, tem... acho que em todos os conservatórios tem, a gente aqui tem muitos alunos que vêm de outra cidade. Então uma hora ou outra assim, a van da prefeitura manda, quando vê a prefeitura corta a verba, daí a gente perde aluno. Isso é inevitável. Mas a gente enfrenta também muita questão de alunos parando de estudar por questão de didática, metodologia de professor. Que exatamente não se adequa a essa questão de como receber o aluno, né? É uma das discussões que eu ando tendo aqui. Exatamente nesse ponto. Né, como que a gente adequa e como que a gente traz o aluno pra gente, pro motivo da evasão ser somente esse: "Ah, eu perdi a verba da... da van que vinha da prefeitura" ou "Ah professora, eu vou parar porque..." Acontece com os adolescentes, né? Quando a gente tem a criança que vai virando adolescente e vai pra faculdade. "Ah professora, eu vou mudar de cidade porque eu vou pra faculdade". Isso é inevitável. Não nos toca enquanto professores, né? Eu posso fazer a melhor aula que for, que o aluno vai precisar viajar, mudar de cidade pra ir pra faculdade. Se a van da cidade não vem, a gente não tem como fazer nada. Mas no que nos toca a questão de didática e como acolher o aluno, como tirar aquela coisa do... aquele pensamento conservatorial de que a gente tem que formar Bachs e Beethovens e Mozarts, né? Hoje acho que a nossa configuração é bem diferente. Se a gente achar alguém que vá virar, a gente tem que dar conta disso, ou dar um patamar, né? Um nível inicial ali pra conseguir chegar e conduzir: "Ó, daqui pra frente você vai procurar um outro professor". Mas não tratar a todos dessa forma, né? Isso é uma coisa que a gente tem enfrentado bastante aqui. Então nessa questão de inclusão, seja do aluno atípico que eu acho que a gente não... pelo menos no nosso caso aqui que a gente não tem o professor de apoio, é bem complexo, a gente não faz, né? Embora tenha bastante alunos atípicos, o nosso trabalho é bem complicado nesse sentido. E a questão da adaptação de currículo também, né? Seja currículo... é... didática, como tratar o aluno na questão pedagógica, adaptação de repertório, né? E como esse repertório é tratado na questão da adaptação, né? Entre erudito, popular, música ocidental, música brasileira. É uma questão bem complexa. Acho que falar assim: "Sim, é inclusiva" é muito pesado, como disse a [nome professor]. Existem tentativas, mas não no... assim a... a concretização falar que ela sim, ela acontece de forma total, acho que é bem pesado sim. Acho que é uma coisa que precisa ser trabalhada e discutida.

Pesquisador: Ok. É... então como eu disse pra vocês, eu tenho uma... um panorama assim bem amplo já sobre os conservatórios de forma geral. Não sei se dá pra ver pra vocês aí. É... eu queria saber se vocês concordam, ou... a percepção de vocês tá alinhada com o que eu encontrei em relação a números, né? Por exemplo, é... os alunos e os professores sempre relatam que o conservatório realmente é um lugar acolhedor, acho que é... [nome professor] falou aí. É um lugar que recebe as pessoas, né? É... de diversas idades, né? De diversas formações e tal. Tem uma variedade muito grande. Tem instrumentos diversos, né? Desde do erudito ao popular. É... o que que tem de... de médias mais altas, né? O que que é... tem uma pontuação maior nes... nesse quesito? Diversidade cultural brasileira, né? Então muitos, é... os alunos, tanto aluno como professor, falou que a diversidade, eles aprendem realmente muita coisa sobre a cultura brasileira, né? Muita prática musical além da partitura, ou seja, não usa só partitura. É... muita troca também entre alunos e professores, então é uma... uma... um diálogo bem bacana nos conservatórios. E o que que tem de médias mais baixas, né? Por exemplo, adaptar as atividades de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos, né? Por exemplo, tem aluno que aprende mais vendo, outro escutando, outro é... com material escrito, outro cê tem que realmente tocar, eu tenho que mostrar, né? Como que é. Outros... mapas mentais, diversos, né? Propor metas

individualizadas também, né? É uma coisa assim, né? Meio que eles dizem que é mais... muito padronizado pra todo mundo é a mesma coisa, né? O mesmo... é o mesmo roteiro, né? E dialogar também com os gostos e aspirações dos alunos, né? Normalmente é uma coisa assim já definida que não pode, ou é difícil de mudar, né? Os gostos e aspirações dos alunos, eles ficam em segundo plano. O que que vocês acham dessas... dessa pe... dessa... dessa... desses resultados? [nome professor], pode começar?

Professor 2: Nossa, são muitas questões. Cê pode...

Pesquisador: É, cê pode tirar alguma... alguma aí que te chama mais atenção, que cê quer comentar.

Professor 2: Ah tá, sim. Entendi. Então, nessa questão da recepção do aluno, né? A maioria dos alunos eles falam sim, né? Que eles são bem acolhidos, que são, né, é um lugar que eles gostam de estar, né? É... e realmente tem bastante disso, né? É um lugar muito gostoso. São sim bem recebidos. É... uma que... que me fala aqui agora... Cê falou da questão da... do gosto do aluno, né? Ser atendido na questão do repertório, né? De ficar em segundo plano. É... isso por exemplo, vou falar da área do Canto, né? Eu trabalho com Canto Popular e aí tem o pessoal que trabalha com Canto Erudito, faz uma mescla de Canto Popular com Canto Erudito. Tem muita questão que os alunos comentam exatamente isso, né? O nosso grande número de alunos aqui em [nome cidade] que vem, são alunos que ou já tocam na noite, já tocam em bandas, ou eles vêm das igrejas evangélicas, né? Grupos de louvor das igrejas e tal. E aí a maioria vem buscando essa questão da... de se capacitar ou pra tocar no barzinho, ou pra continuar tocando na banda, ou pra continuar no grupo de louvor. E aí eles enfrentam essa questão, quando entram na linha do Canto Erudito, essa questão de: "Nossa professora..." Aí eles comentam às vezes, né? Isso de: "Ah, não... não era bem o que eu queria, não era bem esse estilo". E aí vai indo, vai indo, não tem uma conversa muito assim, né? Uma... "Ah, então vamo abrir mão um pouquinho aqui, um pouquinho lá" e acaba que para e vai procurar um outro professor, né? Uhum. Bom, o que eu lembro do que tinha aí era isso. Acho que...

Pesquisador: Sobre adaptar as atividades de acordo com o estilo de aprendizagem dos alunos, por exemplo.

Professor 2: Hum, sim. É... pelo que eu tenho visto assim, na questão das coletivas, né? Musicalização, Percepção, Canto Coral. É... é uma coisa que geralmente existe um plano de curso, né? Alguns professores têm esse olhar de adaptar, de atender algum aluno que tem, né, essa questão de... dos... das formas de aprender, né? Mas no geral é feito um plano e aí é seguido, não tem essa questão da adaptação dentro do coletivo. No individual é mais fácil, né? No individual é mais tranquilo, cê atende no máximo dois ou três ou quatro, né? Então fica um pouco mais tranquilo de adaptar. Mas dentro do coletivo não é uma coisa que acontece tão... assim, com um nível tão alto não. É uma coisa que precisa ser trabalhada também.

Pesquisador: E você, [nome professor]? O que acha?

Professor 1: É... então, eu vou costurar aqui com a fala da [nome professor] coisas que ela falou na... na fala anterior. Com relação ao translado dos... dos alunos, né? Acredito que cada conservatório receba alunos não só da cidade onde ele tá, mas como também da região. E talvez por a... é... por ser uma formação em arte, né? Que seja de... de escolha própria, não seja uma coisa imposta como a escola regular é, as pessoas às vezes se sentem na... na tranquilidade de desistir, de evadir, né? Que é muito ruim pra gente, porque a gente programa, planeja, né? Organiza todo um... um... um processo de desenvolvimento daquele aluno e às vezes ele é

quebrado no meio por questões é... de... de gestão mesmo, né? De logística. A questão dos... das... das prefeituras das cidades abraçarem a causa também, achar que é importante. Geralmente o ônibus... eu não sei aí na região da [nome professor], mas aqui em [nome cidade], ele é emprestado. Então, a cidadezinha aqui perto vai trazer alguém pra universidade e aí dá carona pra quem vem fazer conservatório. Se a universidade entrar de greve, os alunos do conservatório não vêm. É... se aquele dia não tiver aula na universidade, os alunos também não vão vir. Então, a gente já teve falhas assim em... em momentos importantes, em recitais, apresentações que as pessoas não vêm porque não têm como conseguir chegar, né? E... e por outro lado, é... com relação ao... à forma de aprendizado do aluno que você falou aí das... das programações, né? Neurolinguísticas [risos]. É... eu dou aula de Prática de Conjunto. Então eu tenho aluno que toca de ouvido, eu tenho aluno que toca por cifra, eu tenho aluno que toca por tablatura, eu tenho aluno que toca por notação musical. Isso tudo na mesma sala. Então é... [risos] é um diálogo muito maluco, né? A gente vai se adaptando pra que a... a nossa intenção maior, que é o... o fluir musical, né? A construção da... da... da música, da canção, que é muito satisfatória, seja o ponto principal, né? Independente das dificuldades de cada um. Então, "você consegue tocar de ouvido, você vai tirar a música em casa". "Então você consegue ler, tá escrita a cifra no quadro". "Você consegue ler a partitura, aqui a partitura". E assim a gente vai se adaptando pra que a... a ideia maior não morra, né? A intenção mais importante, que seja fazer música em conjunto, fazer música com... com toda a comunidade, né? Que tá junto com a gente. É... tem mais algum ponto que eu tenho que falar? Essa letra tá tão pequenininha, Luiz. Eu confesso que eu não consegui ler. [risos].

Pesquisador: Será por que que tá pequena?

Professor 1: É... você falou a questão do... do acolhimento, que a gente já falou. É... das... das percepções é... sensoriais, né? Agora essa coisa aí, [nome professor], da... da... da gente ter conseguido professores de apoio pra tá na escola acompanhando os nossos alunos, é porque a direção da nossa escola conversa muito bem com a superintendente de ensino. E ela entendeu a nossa dificuldade, porque tem aparecido muito aluno PCD, atípico. A gente tem aqui um professor de bateria que é cego. Então a gente tem... tem alunos aqui que estudaram aqui que eram surdos. Então a gente fomenta esse trabalho também.

Pesquisador: Ô [nome professor], eu acho que é a primeira vez que alguém me fala que tem o professor de apoio.

Professor 1: É, a gente conseguiu.

Pesquisador: Eu acho que é o único, viu?

Professor 1: A gente conseguiu um... um profissional pra cada... pra cada turno.

Pesquisador: Que já dá uma ajuda, né?

Professor 1: Opa! Tá doido. Como a [nome professor] mesmo relatou, é muito difícil você conseguir segurar um... um aluno autista, um aluno com algum outro transtorno, né? TDAH. Eu formei uma aluna Canto... do curso técnico de Canto, TDAH agora no final do ano. Nossa, foi uma luta, gente. [risos] Ela tinha crise de ansiedade, ela desmaiava na escola. Ela desmaiava na... na rua a caminho da... do conservatório. Me ligava: "Professora, me acode". E eu ia lá acudir ela na rua. A gente faz... a gente faz todo esse trabalho porque é uma... fica uma relação muito próxima quando você é aluno... principalmente quando você é professor de aluno individual, né? Numa formação aí maior, né? De um profissional, de uma... de uma pessoa

preparada mesmo num curso técnico, né? Instrumento. Uhum. Mas também é muito gratificante. Eu assisti essa garota crescer dentro da escola. Desde pequenininha até o terceiro ano do segundo grau. O recital dela foi como... como ela é, sabe? Um recital artístico, é... com teatro, com falas da vivência dela aqui dentro da escola. Foi muito bonito. Isso é muito bom.

Pesquisador: Assim, se a gente for pensar, assim... é... [nome professor]... tentando unir essa primeira parte que a gente falou de... de uma educação inclusiva, uma formação musical mais inclusiva, né? No sentido mais amplo, né? Não só pra quem é... tem necessidades especiais. O que que faria o conservatório melhorar nesse quesito, né? Assim... pensando... é... de forma assim... na realidade de vocês e o que que vocês sonhariam pro conservatório pra ele ser mais inclusivo nesse sentido. Receber pessoas diferentes de forma melhor ou é... culturalmente, né? Pessoas de culturas diferentes, né? A gente viu que tem muita gente com formação familiar, né? Então tem muita gente que o pai faz, depois faz o... o... o filho, depois o neto e todo mundo vai pro conservatório, né? É... como que as outras pessoas também, né? Que não participam desse círculo, poderiam participar melhor do conservatório, né? Ou qual o elemento, né? Que fariam essa... o conservatório melhorar nessa perspectiva, né? O que que vocês acham? [nome professor] primeiro?

Professor 1: É, eu posso falar primeiro porque minha aluna já chegou.

Pesquisador: Tá bom.

Professor 1: É... falar rapidinho. Eu acho que a transformação ela tem que ser da sociedade. Uhum. Eu acho que tem que ter um... um entendimento da importância da arte na vida das pessoas. A gente não... não faz arte ou recebe arte só porque é... a gente se predispôs a isso, é... ou só porque a gente quer virar profissional disso, mas sim porque transforma o ser humano. E... as pessoas que têm contato com arte, elas... a gente sabe a importância disso, né? Que elas são seres humanos melhores, mais sensíveis. E... e se todo mundo... se as... se as políticas públicas, né? As gestões entendessem a importância disso e apoiassem mais a... é... as estratégias, né? As intenções dos conservatórios em todas as cidades, isso... isso seria magnífico.

Pesquisador: Uhum.

Professor 1: Seria muito bom. E com certeza também os... os professores nas escolas, nos conservatórios, se sentiriam mais é... importantes, inseridos e... e fosse... um estímulo pra que a gente trabalhasse com mais empenho e com mais acolhimento, né? Com mais ânimo na carreira de professor, de educador, né? Que a gente às vezes se desgasta tanto e... e tem que fazer outras coisas pra poder dar conta do orçamento de casa. Eu não sei a realidade do conservatório da [nome professor], mas aqui todo mundo trabalha fora em... tocando em barzinho, tocando na noite, em casamentos pra poder fazer uma... uma renda digna. [risos]

Professor 2: É.

Professor 1: E acho que isso cansa muito. Se a gente pudesse ficar só... sendo valorizado com um... um piso salarial legal pra... pra ficar só na escola, talvez... ou também interferisse no nosso jeito de trabalhar com a... a cidade, com a... toda a comunidade. Né? Que tá junto com a gente.

Pesquisador: Como é [nome professor] você vai sair?

[nome professor]: Eu quero ouvir a [nome professor], as alunas esperam 5 minutinhos? Pra eu ouvir a professora de [nome cidade]. As meninas estão ouvindo vocês aqui e estão gostando

Pesquisador: Ta bom

Professor 2: Então vamos lá. Eu concordo com a [nome professor] neste ponto, acho que uma educação estética é muito importante hoje na sociedade né? O reconhecimento da importância da Arte né, porque a beleza importa né? A gente está tão carente disso hoje em dia. Eu acho que uma educação estética de forma geral nos auxiliaria muito nesta questão né? O que é necessário fazer para fazer um trabalho mais inclusivo. Com certeza se a gente tivesse... Dá ultima fala da [nome professor], de você conseguir um piso salaria que lhe dê a oportunidade de ficar somente na escola, e se você quiser somente tocar em barzinho, em casamento. Se você quiser trabalhar no conservatório e tocar, não precisar né? Por que cada uma destas habilidades nos consome muito tempo né? Você elaborar um plano de aula inclusivo, pensar nos PCD's, pensar nas formas, nas possibilidades de aprendizado, os planos, como você vai olhar individualmente cada aluno. Isso gasta muito tempo, né? Isso leva, demanda muito tempo da gente. Então, se você tem um piso que te dê possibilidade de se dedicar apenas nessa, nessa atividade, claro que te ajudaria bastante, né? Além disso, né... incluindo nessa questão da educação estética, formação de professores de qualidade, né? Aqui em [nome cidade] a gente enfrenta algumas questões com essa questão, né? Com formação de professores. Um currículo que seja mais flexível e mais acessível, né? Flexível para atender as demandas de cada aluno, de cada aluno que vem de uma região diferente, né? De uma cidade diferente. É... com metodologias que possam ser personalizadas e sejam mais ativas, né? Mais práticas, que trabalhem com a questão da prática musical. Acho que isso inclui bastante, né? A [nome professor] falou da prática de conjunto, é... é um tipo de disciplina que você coloca o aluno para trabalhar ali, né? Então, querendo ou não, ele vai trazer aquilo que ele, que ele tem de vivência, o que ele tem no ouvido, né? E isso eu vejo que falta muito, é... por exemplo, aqui pela minha vivência, nas disciplinas teóricas, né? Nas práticas de musicalização, de teoria musical, né? A questão da prática, da vivência do aluno e respeitando o que ele traz, né? Não assim: "Ah, eu que vou te ensinar o que é música. Com notação musical, isso é que é música". Não, traz a vivência do aluno e vamos trabalhar. Como a [nome professor] falou, tem aluno que toca de ouvido, tem aluno que lê notação, tem aluno que é tablatura, outro é cifra. E como a gente troca isso, né? Essa questão das metodologias de como trabalhar, acho que é uma das ferramentas pra, sim, pra, pra inclusão. Além da infraestrutura, né? Da escola se adaptar ao que precisar... atender de infraestrutura. É... um apoio psicológico, apoio social, né? A questão do professor de apoio é muito importante, acho que tanto para os alunos quanto para os professores dentro da escola também, né? Seria uma questão interessante. É uma coisa que a gente levanta aqui, a gente ainda tá lutando pra ver se consegue o professor de apoio para alunos com PCDs. Essa questão do apoio psicológico, social, é uma outra coisa que eu acho que deveria ser interessante pra gente, né? Além das políticas de, de financiamento, né? Que valorize a, é... a orquestra, os corais, possibilitar essa vivência musical para os alunos fora das paredes do conservatório, pra mostrar pra sociedade que existe isso, né? Não sei aí em [nome cidade], mas aqui a gente tem muitos alunos que não sabem que a escola é uma escola gratuita, né? Teve um período que eu fui vice-diretora, eu lembro que eu fazia matrícula na secretaria e os alunos chegavam e as vezes perguntavam: "Ah, e quanto que é?". Sabe assim, querendo perguntar que instrumento tinha e aí perguntava: "E quanto que é a mensalidade?". Quando a gente falava: "Não, é gratuito!", dava pulo de alegria: "Nossa, não sabia! Vou contar pra minha prima, pra minha tia, pra todo mundo", sabe? Assim... numa cidade que a gente, talvez a gente não alcance todo mundo, e todo mundo saber que é uma escola gratuita, né? É... e sei lá, uma cultura também, né? De respeito à diversidade, partindo do próprio corpo docente, sabe? É... respeitar o que vem de diferente, né? O que vem de cultura diferente é válido pra gente agregar valores, né? Não falar assim: "A sua não serve, aqui que a gente vai te ensinar cultura", né? Acho que um olhar

diferente de agregar culturas e a diversidade acho que tornaria os nossos ambientes mais inclusivos e então mais personalizados.

Professor 1: Que gracinha, né, [nome professor]? Você costurou aqui comigo, a gente, a gente comunga das mesmas ideias, das mesmas intenções. Eu gostei muito de te ouvir, gostei muito da sua fala. Vai muito de encontro com o que eu penso, da minha, da minha forma de enxergar a arte no mundo. Eu também sou filha de professora de cultura popular... e sei da importância de entender esse aluno que chega com toda a bagagem, né? Toda a experiência e formação ancestral pra poder trabalhar música. Luiz, eu preciso sair. Eu vou te agradecer...

Pesquisador: Eu que te agradeço... por, por ter tirado esse tempinho aí, entre as aulas, né? Pra contribuir com a gente, viu? Muito obrigado, desculpa aí.

Professor 1: Mantém esse grupo, vamos conversando, porque fico muito estimulada, muito feliz de encontrar...

Professor 2: Isso é muito importante. Manter... tinha pensado em sugerir isso. A gente trocar ideias, trocar, né? Opiniões, vivências. É muito importante.

Professor 1: Conversar mais, é. Sim! Obrigada, [nome professor]. Obrigada, Luiz.

Professor 2: Eu que agradeço, [nome professor], pela troca.

Professor 1: Beijo pra vocês, tchau, tchau.

Professor 2: Beijo, boa aula.

Pesquisador: Ô [nome professor], a gente pode continuar mais um pouquinho?

Professor 2: Pode! Claro! Claro que sim.

Pesquisador: Só um tempinho aí?

Professor 2: Claro que sim.

Pesquisador: Então tá bom. Aí... é, [nome professor]. Tem uma... a gente também fez uma avaliação sobre o uso de tecnologias nos conservatórios, né? Aí eu queria... como que você vê no conservatório que você trabalha, esse uso de tecnologias, né? Se... existe, se não existe, se tem os equipamentos, se não tem, né? Se é usado de uma maneira adequada pelo, pelo corpo docente. Como você vê isso?

Professor 2: Então, Luiz... Tecnologias digitais. A gente tem assim... é... eu, na minha aula, os recursos que eu utilizo são computador, meu *notebook*, né? Que cada professor precisa... Isso é uma questão que a gente precisa discutir. Cada professor precisa levar o seu próprio computador, levar o seu próprio material, né? Desde cabo, extensão e tudo mais. Nem problema nenhum com isso, mas se você pensa que, por exemplo, eu como professora de coletiva, eu tenho que me deslocar de sala o tempo todo. Eu tenho 50 minutos de aula só, né? Então eu tenho que: monta equipamento, desmonta equipamento, monta equipamento, desmonta equipamento. A gente perde um tempo da aula. Então assim, o dia que eu preciso utilizar, eu tenho que fazer um plano de aula menor. Se é uma coisa que é um conteúdo que precisa de que é um pouco maior, com vídeos um pouco maiores, com atividades um pouco maiores, eu preciso fracionar a aula porque não vai caber, porque tem o tempo de monta, desmonta, muda de sala,

né? Então eu acho que assim, é muito útil se a gente tem uma sala de multimeios, por exemplo, né? Que você pode usar, já tá tudo pronto, é só você e os alunos que se deslocam, né? E isso no nosso conservatório aqui hoje não é real, né? Cada um tem que levar seu próprio computador, seu próprio equipamento. Então é uma coisa que demanda tempo. Tem a sala de multimeios que é da escola, que tem os computadores, mas assim... coisas mais elaboradas a gente não tem acesso assim, sabe? Equipamento de som é tudo bem simples, seja do auditório, seja da, da sala de prática de conjunto, né? São coisas bem simples assim, não tem nada muito elaborado. Né? Mas acho que a gente precisaria, né? Questão de, por exemplo, pra musicalização e percepção. Questão de apps que trabalham, né? Com, com ditados, com questão de solfejo, pro aluno poder praticar fora da aula, né? É uma questão que, que eu já levantei aqui pra gente poder ter acesso a isso dentro da sala de aula, mas ainda não rolou, né? É... até questões de materiais mesmo, sabe? Instrumentos. Instrumentos diversificados para uso. A gente tem algumas coisas, mas poucas coisas, sabe? Assim... pra atender uma sala inteira de musicalização, por exemplo, 30 instrumentos eu não tenho, né? Aí você tem que ficar assim... faz uma filinha... aí se eu tenho uma turma de 30 alunos, pra eu fazer uma experimentação no xilofone, por exemplo, eu gasto duas aulas. E aí, né? É um processo que, você fez uma, uma iniciação da aula pra poder fazer a experimentação, então você tem que fazer duas partes. Semana que vem você inicia de novo, faz a vivência pra poder experimentar depois, né? É... é bem complicado. Acho que seria interessante se a gente tivesse, mas infelizmente ainda não é nossa realidade aqui.

Pesquisador: É... nos resultados que a gente tem, [nome professor], assim... o que tem mais, o que foi mais problemático, pensando nessas duas dimensões, foi as tecnologias mesmo, né? Sob vários aspectos, né? Tanto material, né? De realmente não ter... como de... do uso, né? Do tipo de uso que se faz, né?

Professor 2: Exatamente.

Pesquisador: É, por exemplo... O que que tem mais... é... médias mais altas, né? As tecnologias utilizadas pra ter o contato com material musical. Então, tipo... é... a TV, é... o som, né?

Professor 2: É.

Pesquisador: O... então consegue apresentar... o projetor, né? As caixas de som, CD e tal, né? Apresentar o conteúdo de formas variadas. Então aí dá pra passar vídeo, dá pra passar música, dá pra passar entrevista, dá pra passar filme, dá pra passar o que quiser, né? E também apoiar, né? A escuta e apreciação musical. Então muito nessa questão, né? A tecnologia sendo usada pra apreciar, escutar, né? Nesse sentido, né? Só que aí, o que que tem em médias mais baixas, né? É, por exemplo, utilizar tecnologia pra ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem, por exemplo, né? O aluno não aprendeu de uma... de uma maneira, por exemplo, a mais comum, né? E aí não tem outra oportunidade, né? Outra, outra perspectiva pra utilizar, né? Que a tecnologia seria um desses, né? Um aplicativo diferente, um, um site diferente, um jogo, alguma coisa assim pra tentar fazer com que essa pessoa aprenda, né?

Professor 2: Exatamente.

Pesquisador: É... planejamento também individualizado e fornecimento de *feedback*, né? Então são coisas que o... a tecnologia, por exemplo, poderia ajudar, mas assim, não é utilizado. Então a tecnologia é mais utilizada meio como uma forma de apresentar o conteúdo de forma variada, né? Não como um, uma... é... metodologia, como um suporte pra quem tem dificuldade, um suporte pra entender a música de outra maneira, né? Que não seja a mais comum, né? Um acompanhamento maior, né? Da evolução do aluno também, né? Que seria o *feedback*, né? Que

é uma das possibilidades da tecnologia. Você acha... experiência que você tem no conservatório, você acha que isso dialoga um pouco com o que você pensa? Ou você tem outras opiniões?

Professor 2: Não, eu acho que dialoga bastante, viu, Luiz? Exatamente. É... até nessa questão de ter a tecnologia só assim para exposição do conteúdo, que é a parte mais fácil, né? "Ah, só ter lá a televisão, o datashow, um som de qualidade", né? Pelo amor de Deus, com graves, médios e agudos definidos... sabe? Você quer fazer uma escuta do aluno com, por exemplo, outro dia eu fiz uma atividade lá, pensei, né: "Ah, então vamos trabalhar grave, médio e agudo, vou levar uma linha de baixo dentro de uma música bem destacada pra eles..." Chegou lá, o som... sabe? Você não tem como, né? Fazer. E isso é o mais fácil, né? Eu acho que seria o mais fácil assim, das utilizações da tecnologia, o mais básico. Imagine isso, exatamente, um jogo diferente pra eles treinarem, sei lá, leitura de nota, né? Eu já pedi aqui, por exemplo... falei: "Eu quero adesivar a escola inteira!". Aí o diretor: "Você tá louca!". Eu falei: "Não, eu quero adesivar a escola com pauta, com um monte de linhas com notas pra eles pularem, com amarelinha de nota musical, as escadas, colocar as notas nas escadas pra na hora do recreio a gente brincar com eles", né? Isso muito pras crianças, que eu tenho bastante aluno no período da manhã. Aí ele fala assim: "Não, a gente pode fazer. Faz o projeto, faz o plano". Já fiz projeto, já fiz plano, já fiz orçamento, sabe? É... falei: "Tá, então vamos pintar a escola com uma linha da história da música, a parede em volta da escola inteira, e aí em cada lugar a gente vai colocar uma caixinha de som. Tá, para no Barroco, lê lá, faz umas artes legais na parede, lê os principais compositores, um pouquinho da história e aí tem um fone de ouvido. Ele vai lá, para e vai escutar alguma coisa". "Ah, legal a ideia. Vamos fazer um projeto". Fiz o projeto, fiz o plano, né? E tudo isso é tecnologia assistiva, né?

Pesquisador: É, sim.

Professor 2: Mas assim, não tem... é... você faz o projeto, faz o plano, mas a concretização do plano não. E ainda mais assim, por exemplo, se tem um aluno que precisa de uma forma diferente de aprender... não tem. É o que você faz na aula. O que eu tenho usado é assim: explica de várias formas, às vezes pede um colega pra explicar como entendeu, né? Que eu falo assim: a gente precisa saber como que a gente aprende. Cada um precisa saber como que você aprende. Como cê aprende? Escutando o colega? Pulando? Dançando? Rolando? Né? Vendo? Colorindo? Eu, por exemplo, aprendia muito com colegas me explicando, né? Às vezes o professor falava, eu não entendia. Então eu uso isso com os meus alunos. "Ah, explica aqui. Tá, essa nota, alguma coisa que a gente viu. O que que você entendeu?". Aí o colega explica. E às vezes dá resultado, sabe? Mas às vezes alguém que tem um pouco mais de dificuldade, a gente vai, tenta de um jeito, tenta de outro, tenta uma brincadeira. Mas assim, a tecnologia que poderia ajudar numa questão de um jogo, alguma coisa do tipo, a gente não tem acesso. A questão do *feedback* eu acho que é muito importante, né? Podia ter sim uma ferramenta que mostrasse em gráficos, não sei, alguma coisa assim, né? Não sei que tipo de resultado, mas alguma coisa que desse para cada aluno, ao invés só do boletim com nota, mas viesse escrito: "Olha, isso, esse ponto precisa melhorar, esse ponto precisa... aqui ficou legal. Isso aqui tá muito bom, isso aqui tá ótimo, mas aqui precisa ser aprimorado, ter um pouco mais de atenção". Mas realmente a gente não tem. Então a gente não tem acesso a esse tipo de tecnologia pra nos ferramentar com isso.

Pesquisador: Mas se tivesse, você acha que os professores conseguem trabalhar? Com elas?

Professor 2: Acho que também não. Acho que também não. Precisaria de uma capacitação, né? Alguma coisa pra... "Ah, tal jogo funciona desse jeito...". Essa ferramenta de *feedback*, por exemplo, isso poderia vir no próprio diário, né?

Pesquisador: Uhum.

Professor 2: No próprio diário do professor você poderia ter um campo lá que o aluno, ao acessar o diário, ele tivesse lá as pontuações... Professor da coletiva que não me escute dizendo isso, mas... né? Que você pudesse fazer... Mas é muito sério, né? Porque às vezes aqui a gente tem um, uma questão que é assim: O pessoal do pedagógico fica perguntando. Outro dia uma professora me, a orientadora me chamou: "[nome professor], como que você avalia canto coral? Você faz a prova e como que você avalia?". Aí eu falei: "Olha, eu observo isso. Eu observo postura, eu observo posição de boca, eu observo se tá respirando corretamente". Ela: "Uai, e como cê observa?". Eu falei: "Eu olho pro aluno e vejo se ele tá respirando corretamente ou não". Ela: "Ah, mas aí você acha?". Eu falei: "Não gente...". Olha... não tem como... se a gente estuda uma coisa... se você é professor de violão, você sabe qual é a postura que seu aluno tem que tá. Como que a posição da mão tá, como que a posição da mão esquerda tá, como que o cotovelo tá, como que o ombro tá, né? Você não acha. Você sabe dessa postura. Você olha e... E tudo isso é muito importante pra mim. A postura... eu falo com os meus alunos que desde a hora que eles entram na sala de aula no primeiro dia, eu já tô observando. E eu falo pra eles: "Ó, a nossa avaliação é daqui até o último dia de aula". E não avaliação no sentido de "ah, eu vou te pontuar ou não vou te pontuar". No sentido de "o que eu preciso fazer pra ajudar aquele aluno?". Ah, aquele tem o ombro direito um pouco mais alto. Se eu canto com o ombro direito um pouco mais alto que o outro, vai dar tensão exagerada na prega, vai, pode me dar um calo, um nódulo, alguma coisa nesse sentido. Né? Então eu tenho que observar. E é um olho clínico mesmo. E aí eles querendo saber assim, uma planilha de avaliações e tal, porque tem aluno que tá questionando sobre como ele é avaliado... tarará, parará... Eu falei: "Uai, eu falo com eles desde o primeiro dia de aula. Cada exercício eu explico a função". Né? Mas isso poderia vir descrito em algum lugar pra eles. Né? E tem professor que não fala de nada. Vai lá, faz a aula, canta, canta, dá a nota e o aluno questiona e esse ponto não é colocado. Né? Eu acho que sim, se tivesse no diário lá um campo que a gente preenchesse... "Ah, afinação assim...". Tô falando do canto coral especificamente. Mas pra musicalização pode ter outros critérios, pro instrumento outros critérios, né? Não sei se algum conservatório tem isso dentro do próprio diário ou alguma ferramenta que faça isso. Ou se isso é uma ideia que o povo vai me trucidar depois por conta disso.

Pesquisador: Uhum.

Professor 2: Mas são coisas que eu acho que a gente precisa de um *feedback*, né? Porque quando eu tinha pontuações dos meus professores assim: "Olha, a postura não tá legal, arruma isso. Presta atenção nisso". E às vezes cê tá fazendo sem saber. E se ninguém pontuar... Se não tem o olho clínico te falando o que é, né? É por isso que a gente faz aula, por isso que cê precisa de um mestre. Senão a gente estudava só. Né? É por isso.

Pesquisador: E já tem muitas ferramentas e tecnologias que é possível, né? De maneira fácil, né? A questão é o acesso, né? Que a gente não tem, né? Nem o... é... se chegar mais coisa pra fazer, a gente endoida, né? Tipo isso, né?

Professor 2: Tem isso também, né? Tem isso também. Mas aí tem aquela questão, né? Eu acho assim... é... o pessoal reclama assim, por exemplo, esse ponto de avaliação. Tem uns que falam assim: "Não, mas música não tem que avaliar porque é arte", né? Gente, a gente tem que aprender a separar uma coisa. Uma coisa é arte por arte. Você vai no barzinho, cê vai ouvir uma música. Ou cê vai no concerto: "Ah, eu vou ver a orquestra tal tocar". Beleza, isso é arte. Você não vai estar lá pra avaliar enquanto professor. Mas quando a gente trata de educação, o processo avaliativo precisa existir. E ele precisa ser muito bem delimitado. Muito claro, né?

Com passos a seguir. Não que tenha que ser uma coisa engessada, não é isso, né? Tem que ter a liberdade da arte, tem que ter a liberdade da experimentação, da criatividade, da diversidade cultural, né? Mas você precisa ter pontos de apoio. Do que que você tá avaliando de processo, né? O simples fato, eu falo com eles, o simples fato de você chegar aqui e não ter uma postura e daqui a dois meses você conseguir ter uma postura, pra mim é um ponto de avaliação. Né? "Ah, não tem como avaliar porque é arte". Claro que tem! Tem que ver se o aluno tem uma boa postura, se ele respira corretamente, se ele pelo menos entendeu mentalmente como é o processo e ainda não conseguiu executar somaticamente, ou se ele nem sabe por onde tá passando. Isso tudo é ponto de avaliação. E precisa estar muito claro pro professor. E se tá claro pro professor, é claro de você, é fácil de você falar pro aluno, né? Quando você planilha isso, cê só tá colocando num papel o que já tá claro na sua cabeça. Quando a gente fala, os professores ficam assim: "Ah não, cê não inventa não. Cê pode parar!". Com as questões do mestrado, que eu te falei, eu ficava assim: "Gente, o que vocês acham disso?". Eles: "[nome professor], pode parar! Não inventa não porque se você der ideia, vão inventar mais coisa". Falei: "Beleza, então eu faço, eu faço eu comigo mesma". Não vou dar ideia pra nada de ninguém não. Mas aí atrapalha o fluxo da, do desenvolvimento. Porque um faz de um jeito, o outro... né? Os alunos às vezes falam assim: "Ah não gente, o negócio aqui é sério. Vamos lá, o negócio é sério". Que é isso que a [nome professor] falou, né? "Como é arte", o pessoal se sente muito à vontade de, de evadir, de sair, às vezes não leva a sério e tal: "Não, a coisa é séria, eu não tô aqui brincando de fazer arte. Não tô aqui brincando de...", sabe? A gente pode conversar, a coisa, né, é divertida. Eu quero que seja divertido, mas toda diversão, toda brincadeira tem, tá coberta e toda incumbida de más intenções. Tudo que eu faço com vocês tem um monte de coisa aqui atrás que eu tô querendo trabalhar habilidade, né? E isso tem que estar muito claro pra gente. Coisa que às vezes não acontece.

Pesquisador: Assim... se a gente for pensar, assim... [nome professor], eh... tentando unir essa primeira parte que a gente falou de, de uma educação inclusiva, uma formação musical mais inclusiva, com essa parte que a gente falou sobre tecnologias de forma geral, né? O que que usa, o que que não usa, né? Eh... como que você imagina que essas tecnologias poderiam apoiar uma formação musical mais, eh... personalizada e inclusiva? Ou acha... Uma coisa... eu fiquei um pouco na dúvida, sabe? Porque os conservatórios, eles têm uma... na avaliação, eh... uma formação que as pessoas consideram inclusiva, pelo menos pra quem respondeu, né? De forma geral, né? Com aqueles pontos que eu te falei, mas de forma geral é inclusiva, né? E tem um problema ali que a gente tá falando de que, né? O mundo tecnológico, vamos dizer assim, né? Não chega muito na educação e nos conservatórios chega menos ainda. Pensando nisso, né? Eh... como que você acha assim, que, se, tem alguma importância a tecnologia no conservatório? Se ele já é de certa forma inclusivo? Né? Eh... tem algum valor? Né? Ou ser conservatório é justamente isso, né? É justamente conservar uma cultura assim anterior, um, um diálogo que não precisa ser moderno, não precisa estar em consonância com esses contextos tão importantes, né? Eh... como que você acha assim, que, se, esse uso de tecnologia é realmente importante para uma formação musical ou é dispensável de alguma maneira? Sabe, dá pra ser conservatório sem ter tecnologia? Como você vê isso?

Professor 2: Olha Luiz, eu acho que quanto mais formas e possibilidades de alcançar os sentidos e as formas de acesso ao cérebro do aluno, né? O processo neuro, né? Psicológico ali, depois a somatização disso que a gente tiver, eu acho que tudo é bem-vindo, sabe? Eh... experimentação corporal, uma escuta, uma vivência de escuta com qualidade, né? Isso é uma coisa que me pega muito. Então falar assim: "Ah, poderia ser dispensável?". Eu acho que não. Né? Como que eu trabalho... eu falo muito com os meus alunos assim, eu começo a aula falando, tá: música é uma linguagem de quê? De som. Então qualquer aula que você vá que a primazia seja teórica, né? Tem alguma coisa errada. Porque tem que... você vai falar de teoria? Vai. Né?

Você tá numa escola de formação, com uma questão conservatorial, você vai trabalhar conceitos. Eh..., mas você precisa ouvir. E nisso a tecnologia nos ajuda muito, né? Aqui, por exemplo, a gente enfrenta muito, eh... essa questão de: "Ah, o *feedback*". Isso seria a cereja do bolo, né? Seria a cereja do bolo. Eu consigo hoje em dia assim, claro que artesanalmente... ontem eu tive uma experiência dessa com a aluno. Ela veio: "Professora, por que isso na minha nota? Isso na questão do meu desenvolvimento?". Aí eu fui explicar pra ela o processo de desenvolvimento do que ela tava com dificuldade. A nossa aula virou sobre o processo de aprendizado do que, das dificuldades dela que acabou que reverberou em todos os outros e foi a nossa aula explicando. Foi meio que um *feedback* do processo do fechamento do bimestre. Mas, por exemplo, na disciplina de canto a gente enfrenta muitas dificuldades, por exemplo, com um teclado de qualidade, né? É um teclado que tem a qualidade pra fornecer a afinação... primeiro, um teclado que funcione, né? Que você entre na sala e não precise ficar... chegou na sala você vai ter certeza que você vai ter lá um teclado pra fazer o vocalise, pra cantar a escala, pra poder acompanhar seus alunos. E isso não... às vezes não acontece. Fico metade da aula procurando um teclado que funcione e vai a aula embora e pronto, acabou e não consegui o teclado, ou acabei de conseguir o teclado, pronto, acabou a aula. Né? Um teclado, uma fonte, uma coisa. E a questão da escuta mesmo, né? Um som de qualidade já dentro da sala, né? Eh... parece que é pedir muito assim, mas quando você trabalha com a questão da, da educação a gente sabe que a verba acontece. Então assim, o que que você precisa de basicamente dentro de uma sala de aula de música? Pelo amor de Deus, eu preciso mostrar cantores de referência, eu preciso mostrar corais de referência. Se eu vou trabalhar com musicalização, vou trabalhar intervalos, eu preciso mostrar isso em músicas. Né? Eu costumo falar com eles, ó, procura na vida... ah, a gente estudou escala diatônica, cantou. Agora você vai pra vida e vai ouvir, tudo que cê ouvir cê vai procurar a referência disso. Mas eu preciso mostrar pra eles. Se eu não tenho um material de referência na sala que tem uma qualidade sonora pra mostrar, fica prejudicado o desenvolvimento, né? E aí acaba que, que não consegue. Eh... às vezes você faz um plano, fica: "Nossa, acho que esse vai rolar". Quando vê não rola. Né? Ou você carrega tudo que tem na sua casa sempre: som, caixa de som, com todos os *woofers* que cê tem pra ouvir grave, médio e agudo com qualidade. E como que cê transporta isso de 50 em 50 minutos pra cada uma das coletivas? Imagina, né? Tem que desmontar tudo. Teclado, som, woofer... não é impossível! Né? Eu acho que não é dispensável não. Acho que a gente precisa sim lutar pra que a gente tenha isso, né? Não sei quais são as formas, mas que tem como a gente ter e a gente precisa falar sobre isso.

Pesquisador: E qual que a contribuição que você acha que ela, que essas tecnologias podem dar pra, pra formação ser mais inclusiva e personalizada? Inclusiva e personalizada?

Professor 2: Então, eu acho que você trabalha mais a questão da, da diversidade dos alunos, né? Se você ouve com qualidade, né? Se você tem condição de mostrar músicas, trabalhar com o som, né? Querendo ou não você inclui. Você pode levar um gênero que vai incluir tal aluno, o outro aluno, né? Trabalhar questões de dificuldades que cada um tem individualmente. Isso é muito mais tranquilo no individual, né? No canto individual do que no coletivo, claro. Mas uma hora ou outra surge alguma coisa que você vai atacando ali as, as, as dificuldades ou as coisas que você precisa: "Ah não, esse aluno não entendeu muito bem isso, quem sabe eu levo um vídeo, vê alguém cantando, vê alguém fazendo", né? A outra pessoa explicando, um vídeo, um documentário sobre o assunto. Né? Acaba que vai personalizando de acordo com as dificuldades dos alunos e vai incluindo eles também, né? Trabalhando com, com materiais culturais diferentes, mostrando um mesmo aspecto, pensando em musicalização, por exemplo, um mesmo aspecto dentro de vários estilos diferentes. E aí você precisa de uma tecnologia que mostre com qualidade isso. Né? Acho que torna mais inclusivo e mais personalizado.

Pesquisador: Bacana. É isso. É isso, [nome professor]. Você queria... eh... acrescentar alguma coisa? Alguma coisa que te passou pela cabeça aí que... que seria uma boa contribuição, que eu não falei?

Professor 2: Não, acho que é isso. Dos assuntos que você perguntou, acho que... acho que eu falei o que passou pela minha cabeça.

Pesquisador: Ô [nome professor], muito obrigado, viu? Desculpa aí ter te tirado aí de uma tarde, mas foi muito bom te ouvir, viu? Um prazer enorme.

Professor 2: Nada, imagina! Sempre à disposição, Luiz. A gente quando trabalha com o... [nome professor] o dia que ele me falou: "Ah, tem um moço que tá fazendo a pesquisa, perguntou... perguntei pra um monte de gente ninguém quis. Cê topa?". Falei: "Não, eu topo porque a gente sabe o quanto que pesquisa é difícil hoje em dia no nosso país, né?". E quando a gente precisa coletar dados, coletar entrevistas... Nossa Deus, aí que a coisa fica mais difícil. Não, pode mandar.

Pesquisador: O seu foi sobre o quê, [nome professor]?

Professor 2: Eu estudei os processos de aprendizagem musical do Milton Nascimento.

Pesquisador: Ahhh.

Professor 2: Foi meu mestrado. Aí agora tem que dar sequência no doutorado.

Pesquisador: Já, já iniciou o doutorado?

Professor 2: Não, não. Tô esperando homologar o diploma ainda. Andei olhando alguns processos...

Pesquisador: Ah, então foi por agora, né?

Professor 2: Foi, eu defendi em março.

Pesquisador: Ah, e já tá disponível o seu?

Professor 2: Ainda não. Ainda não. Lá eles disponibilizam quando tem a homologação do diploma, né? E aí meu, meu diploma tá em processo de homologação ainda. Tá lá, tô aguardando aqui.

Pesquisador: É na [nome universidade]?

Professor 2: Não, na [nome universidade]. [nome cidade].

Pesquisador: Ah, [nome universidade].

Professor 2: É. Aí tá lá. Tá...

Pesquisador: Então cê deu uma... Ah não... é... é [nome cidade], né? Eu viajei.

Professor 2: É, eu moro... eu trabalho em [nome cidade], moro em [nome cidade] e fiz o mestrado lá em [nome cidade].

Pesquisador: Hum. Aí cê quer voltar pra lá pra ter... pro doutorado também?

Professor 2: Não, lá não. Eu tô pretendendo [nome universidade] ou [nome universidade]. Eu dei uma olhada na [nome universidade], mas precisa do diploma já homologado, né? E aí como eu não tenho padrão de prazo lá, eu falei: "Ah, beleza, eu vou estudando aqui. Tava pensando pro ano que vem, mas acho que não vai rolar porque já era pra ter saído o diploma, não saiu...". Então, tô... tô esperando.

Pesquisador: Ó, desejo sorte. Tudo de bom aí pra você, viu?

Professor 2: Obrigada.

Pesquisador: Muito obrigado aí pela contribuição.

Professor 2: Imagina. Precisando estamos às ordens.

Pesquisador: Tá bom então. Um abraço aí, [nome professor]. Tudo de bom.

Professor 2: Um abraço. Quando terminar manda pra gente, quero ler.

Pesquisador: Com certeza, com certeza.

Professor 2: Tá bom? Bom... boa sorte pra você também na sua pesquisa. Bom desfecho, viu? A gente sabe o quanto pesquisa é árduo nesse país.

Pesquisador: É...

Professor 2: Boa tarde.

Pesquisador: Tá bom, tudo de bom, viu, [nome professor]? Abraço.

Professor 2: Um abraço, tchau tchau.

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL 4 – ESTUDANTES

TRANCRIÇÃO GRUPO DE DISCUSSÃO – DADOS BRUTOS
DISCENTES DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA
DATA 29-11-2025
HORÁRIO: 13:00 HORAS

Pesquisador: Bom, boa tarde, gente. É, primeiro eu queria agradecer vocês aí pela presença, né? Pelo... acho que de realmente tirar um... esse tempo assim pra ajudar a gente numa pesquisa. Eu acho que é... é realmente só quem é... tem interesse mesmo, quem tem responsabilidade, né, com... com a formação que tem. Agradeço muito. Agradeço principalmente acho que ao [nome estudante], né? Que chegou... trabalhou a noite inteira aí e conseguiu acordar, né? É você, né, [nome estudante]? É [nome estudante]...

Estudante 1: Ei, eu mesmo.

Pesquisador: É... muito obrigado, viu?

Estudante 1: Tamo junto, tamo junto.

Pesquisador: Sim, maravilha. Bom, agradecer essa participação de vocês. É... eu vou explicar um pouco, daqui a pouco, a minha pesquisa, né?

Pesquisador: E primeiro falar pra vocês a importância dessa participação. A gente tá fazendo uma pesquisa que envolve os 12 conservatórios estaduais de Minas Gerais. Então, uma dimensão muito grande, né? Então a gente tem do Norte de Minas, do Triângulo Mineiro, da Zona da Mata, do Sul de Minas, né? E... é... essa pesquisa vai ajudar bastante a entender como que é o processo de ensino nos conservatórios, né? Especialmente, é... suprir, né, é... outras... as demandas relacionadas ao reconhecimento dessa... do conservatório, dos conservatórios, nesse processo educativo de formação musical, é... em... é... no... em Minas Gerais, né? Esclarecendo, eu não sou de nenhuma... não sou do governo estadual, não sou do governo federal, nem municipal, né? Então sou apenas um pesquisador, né, querendo entender como que é o processo científico... ou o processo de ensino nos conservatórios. Os dados... essa sessão, ela é gravada, né, pra gente poder analisar depois. E esses dados são utilizados apenas pra fins científicos. Então a gente não identifica ninguém... nenhum de vocês, né? A gente usa nomes fictícios, né? Então vocês podem ser o mais sincero possível, né? Né? E podem também desistir, é... a qualquer momento de participar. Tanto agora durante a sessão, como, é... depois que já tiver terminado. Decidiu que não vai participar, tranquilo. É... o que que é um grupo de discussão, né? É como se fosse uma entrevista em grupo, né? Eu quero escutar de vocês as opiniões sobre o conservatório. E assim, na nossa dinâmica, eu vou... é... fazendo as perguntas, os temas e vou pedindo a opinião de vocês. Aí alguém... que se alguém quiser, é, por exemplo, lembrar de alguma coisa e quiser falar, tem o botãozinho aí de levantar a mão, né? Vocês fiquem à vontade pra falar, como se a gente tivesse numa sala mesmo. Tá bom? Vamos falar um pouquinho, é... da minha pesquisa, né? Minha pesquisa é uma pesquisa de doutorado que eu desenvolvo na Universidade de Brasília. Ela tem como objetivo compreender a formação

musical inclusiva oferecida nos conservatórios estaduais de Minas Gerais, com enfoque no uso de tecnologias digitais. Então a gente percorreu os 12 conservatórios, né, presencialmente, né? Aplicamos mais de 635... 635 questionários pra alunos e 288 pra professores. Já fizemos três grupos desses, de discussão com os professores. Então a gente tem já uma... uma visão do processo de ensino nas instituições. E esse grupo de... de discussão é pra entender melhor isso, né? Saber agora da perspectiva dos alunos, o que que eles pensam, né? É... a gente já compreendeu a partir dos professores, a partir de questionários, agora dos alunos, né? Então vocês podem ficar bem sinceros... é... podem ser sinceros, que vocês não vão ser identificados e falar da maneira mais tranquila possível. Bom, pra iniciar, eu queria na verdade conhecer vocês, né, um pouco. É... é, sobre a jornada de vocês no conservatório. O que que lhes mantém, né, estudando no conservatório? Como que foi essa história, né? Quando que começou? Qual instrumento que vocês fizeram? É... e o que que vocês valorizam nessa experiência como aluno do conservatório? O que que é mais importante, né? Quem quer começar?

Estudante 2: Uai, Luiz, eu começo, Luiz.

Pesquisador: Fica à vontade então, [nome estudante].

Estudante 2: Eu sou [nome estudante 2]. Tenho o prazer de tocar com o professor [nome estudante] na [nome grupo] em alguns momentos. A [nome grupo], não sei se alguém já conhece o projeto. É um projeto muito bacana, muito bonito, que me deu muita experiência na parte do violão como meu principal instrumento harmônico. Eu tô com 60 anos de idade, 61, e eu comecei no conservatório aos 13 anos, 12 pra 13. E não levei nada a sério no mesmo conservatório, [nome conservatório]. E... e depois crescendo, eu passei em alguns concursos e fui trabalhar fora e não continuei estudando no conservatório. É... após me aposentar, é... que já tem 10 anos, eu resolvi que voltaria a estudar no conservatório. E aí eu voltei estudando, é... o contrabaixo acústico, do qual eu... eu continuo estudando, é, e toco na orquestra, eu sou contrabaixista da orquestra. Porque eu já toco contrabaixo elétrico há muito tempo, desde menino. Eu sou músico há algum tempo já, minha família é toda de músicos. E... e... mas para a harmonia eu optei, é, estudar o violão, é... erudito com o professor [nome] e o professor [nome professor], que são dois virtuoses no violão, são dois monstros que a gente tem o prazer também de tocar na Camerata. E um curso de três anos no violão eu consegui fazer em cinco, professor. Então foi um prazer imenso fazer o curso. Inclusive tô formando esse ano com muita tristeza. É... não gostaria de formar. Eu consegui repetir dois anos, pedi que me reprovassem. Porque o nosso conservatório aqui, eu não sei o dos colegas, mas aqui o ensino com esses professores que eu citei e diversos outros professores são fantásticos. São apaixonados por música, são... são apaixonados pelo ensino. E quando eles veem que a gente se dedica ou... ou está disposto a estudar algumas... algumas coisas que são mais complexas, ou que exigem da gente mesmo em... em dedicação, em foco, em... em técnica, é... eles se doam, verdadeiramente se doam. E eu tive grandes mestres no conservatório durante esse período inicial que eu tô agora. O meu mestre do contrabaixo, professor [nome], e os professores [nome], [nome] e [nome],. E o professor [nome] e o professor [nome estudante], que a gente toca na [nome grupo] com o professor [nome], professora[nome]. Então é uma gama de gente boa aí que eu vou ficar perdido aqui se eu for falar. É... finalizando minha conversa aqui, eu tô formando esse ano no violão erudito, violão clássico. Continuo tocando na orquestra o contrabaixo acústico com o auxílio do professor [nome]. E ano que vem eu já me matriculei no curso de violoncelo. Então vou começar o técnico em violoncelo, vou ver se eu consigo enrolar o professor lá mais uns seis anos e aí vou... pulo pra outro instrumento porque eu não quero deixar de estudar nesse local de ensino que é o nosso conservatório aqui, que é uma casa fantástica. E... e tem nos... nos abençoado com esse ensino de qualidade e gratuito. É muito bom. É isso aí, professor.

Pesquisador: O próximo... [nome estudante], [nome estudante]...

Estudante 3: Pode ser eu, [nome estudante]?

Pesquisador: Vai lá, [nome estudante].

Estudante 3: Então, é... eu também tô formando no conservatório esse ano. Sou do conservatório de [nome cidade]. E... eu comecei com seis anos na flauta doce, o instrumento inicial obrigatório lá. Mas... eu iniciei com incentivo dos meus pais. Sempre disseram que era importante, é... ampliar os estudos, a mente, ter muito conhecimento, né? Isso eu concordo com eles. Mas eu não gostava quando eu era mais nova, eu não gostava. Eu... eu tava só por obrigação. Eu queria ser desenhista. Ah, e... na pandemia eu quase desisti do curso. Eu já estava estudando piano na época. Mas aí eu conheci alguns professores que mudaram a minha perspectiva de estudar música. Eu conheci o Choro, conheci o Samba mais... mais aprofundadamente. E aí eu conheci os instrumentos clarinete e bandolim, que foi o que me fizeram querer estudar música de verdade. Mas eu terminei o curso técnico em piano mesmo. Meu recital de formatura foi na semana passada. É... fico emocionada até hoje, eu choro vendo os vídeos, vendo que... como que tudo correu bem, né? Como que a vida deu essa volta. E hoje eu trabalho com música, tô na faculdade de música também. E pretendo continuar aprendendo outros instrumentos, fazer um curso de bandolim aí mais pra frente. E é isso.

Pesquisador: Isso aí. [nome estudante]...

Estudante 5: Vamos lá. Meu nome é [nome estudante], né? Tenho 45 anos. Eu sou da cidade de [nome cidade], só que atualmente moro em [nome cidade], né? No Sul de Minas. Faço parte do conservatório aqui, é... de [nome cidade]. É um conservatório grande, é... é até... seria até bom, né, o pessoal falar a média de alunos aí. Hoje aqui em [nome cidade] nós temos mais de 2 mil alunos nos três turnos, né? Mais de 100 professores, é... em todas as áreas, né? Eu comecei com a viola caipira. Fiz cinco anos de viola. Participei da... da Camerata aqui que... que existia na época em [nome cidade]. É, infelizmente o professor responsável deixou o projeto acabar da Camerata. E... e ao longo desse... desse período, né, eu não tive muita sorte... é, eu falo assim... porque o professor, eu sempre queria mais e o professor não ofertava isso, apesar de ser um excelente músico. Apesar de ser um excelente professor. E contudo, ele deixou acabar a Camerata, finalizar. E... e eu sempre pedi ele pra me ajudar a passar no curso técnico, que eu queria fazer o curso técnico pra... pra se tornar professor também, né? Hoje eu trabalho na área de transportes, vim pra cá por esse motivo. E depois de cinco anos eu resolvi mudar de instrumento, porque o professor não me auxili... não me auxiliava nessa parte de... de passar pro técnico. Aí foi onde eu fiz o violão, fui pro violão. E em um ano eu fiz quase toda a grade de... de violão aqui do fundamental, que seriam nove anos. E no final do ano eu consegui passar no técnico e hoje é o primeiro ano que eu tô do... do técnico. Já tô no primeiro ano e ainda faço um segundo instrumento que é trombone já há quatro anos. E assim, eu vejo que... que tem muita gente querendo, é... só porque tem professores que... que eu não sei por que motivo não... não tiram o melhor do aluno, não entregam o melhor, né? Eu faço parte do colegiado também, já há quatro anos. E é uma briga constante pra... pra tá melhorando, pra tá... pra tá exigindo mais dos professores e até dos alunos também. É um pouco disso, né? Beleza. [nome estudante]...

Estudante 4: Oi. É... bom, é... tá dando pra me escutar? Normal?

Pesquisador: Tá, tranquilo.

Estudante 4: Eu sou do conservatório aqui de [nome cidade]. E... eu comecei no conservatório no começo do ano passado pra ser um hobby mesmo, não tinha interesse em seguir carreira, nem fazer faculdade de música, nem nada. Eu faço faculdade de [nome, curso universidade], aqui em [nome cidade]. Ah, eu comecei no conservatório fazendo aula de canto, como um hobby, sem compromisso. E aí conforme foi passando as aulas, minha professora foi me incentivando a estudar mais, eu fui pegando mais gosto pela coisa. Aí ela me falou da... que eu nem sabia que existia, da opção do curso técnico. Que ia ter uma prova e tal. E aí eu comecei a estudar, estudar, estudar. Fiz a prova, passei. E hoje eu tô no primeiro ano do... do curso técnico aqui do conservatório. É... é isso, foi muito rápido, não tinha esse interesse pela música, mas eu fui tendo mais interesse, tomando gosto. E eu faço o curso técnico em canto e comecei no piano também esse ano. Nunca tinha tocado antes.

Pesquisador: Uhum.

Estudante 4: É isso, minha professora me incentiva bastante. E não é o meu foco principal, a música, mas eu já vi vá... em vários momentos, é... momentos que o que eu aprendo no conservatório se cruza com o que eu aprendo na... no curso de História e dá pra conectar muita coisa, é... de ambos os lados. E meu interesse só vem crescendo por causa dessa interdisciplinaridade, podemos dizer. E meu interesse pela música mesmo. Uhum. É isso.

Pesquisador: [nome estudante]...

Estudante 1: Opa, beleza? Dá pra escutar legal?

Pesquisador: Tá, tranquilo.

Estudante 1: É... eu sou [nome estudante], né? [nome estudante], o pessoal muito me conhece aqui. Eu sou natural de [nome cidade], na verdade. E cantava lá, né? Cantava em bares, em eventos, né? Tocava violão e tal. E... tocava na região com uma banda minha lá, né? Aí... eu mudei pra Viçosa pra fazer faculdade, né? Pra fazer a [nome universidade]. Moro até hoje, né, em Viçosa. E... já como eu já tinha, né, previamente mexia com música, eu comecei a mexer com música aqui também. Até que eu descobri o violino, né? Comecei a estudar violino, é... sozinho mesmo, né? Através do método Suzuki e tudo. Nisso eu entrei na orquestra que sou da manhã, né, da [nome universidade]. E através do maestro, do [nome], né, o maestro da orquestra, eu fiquei sabendo do [cidade conservatório], né? [nome conservatório]. É... aí no final da pandemia eu comecei a fazer violino lá, me apaixonei pelo instrumento, né? E tô formando agora. Agora esse mês agora vai ser a... a audição de formatura minha. Aí agora pretendo fazer a outra graduação agora em violino.

Pesquisador: Maravilha. Todo mundo é bem diferente, né? Cada um na sua história aí. É... uma das coisas que a gente pesquisou nessa... investigou nessa pesquisa nossa foi o uso de tecnologias no conservatório, né? Eu queria que vocês pensassem assim, dentro da experiência que vocês tiveram até o momento, né? É... como que as tecnologias, por exemplo, celulares, computadores, aplicativos, sites, vídeos, aparecem no aprendizado seus do conservatório? Assim, se... se tem algum exemplo. Por exemplo: se usa, se não usa, o que que usa, né? Qual a perspectiva que vocês têm disso? Vai lá, [nome estudante].

Estudante 1: Olha, eu não sei os colegas, né? Mas a... no final do técnico a gente tem usado muito o MuseScore, né? Que aí dá tanto para o uso de computador quanto no celular. Questão de ver as partituras, né? Tocar elas e tal. E... aí a gente utiliza, pelo menos lá em [nome conservatório], a gente utiliza bastante o MuseScore.

Pesquisador: Uhum.

Estudante 3: É, aqui no... em [nome cidade] também é mais voltado pro MuseScore. Mas tem uma defasagem na questão de conhecimento em mesa de som, é mais em coisas de show mesmo. E quando tem recital todo mundo fica meio perdido, porque são poucos os professores que têm esse conhecimento. Então acho que é uma coisa que podia ser mais trabalhada aqui.

Pesquisador: Uhum. É... Antônio.

Estudante 2: É... a gente tem, desde o primeiro ano a gente tem aula com... de Multimeios com o professor Flávio. E ele passeia em vários aplicativos com utilização na música, né? O MuseScore, o Audacity, é... Chord... que são aplicativos, é... no Windows ou... ou... ou tipo... que você estuda teoria, estuda harmonia etc. E... e... e eu tô fazendo uma migração do papel para o... os meios digitais. Como o meu professor [nome], ele é muito adepto da tecnologia em termos de portar menos papéis e aplicativos que favoreçam o aprendizado. É... então eu tô já com um tablet aqui que tá me atendendo em algumas coisas e eu migrei muito do meu repertório aqui pro tablet. E alguns aplicativos que eu aprendi no conservatório que eu tô utilizando que já convertem as várias partituras em PDF e eu posso montar um setlist com os vários tipos de eventos. Então esses ensinos eu aprendi muita coisa no conservatório. São aplicativos fantásticos. E o nosso conservatório também publica muita coisa no YouTube também, né? Tem assim audições, é... recitais, é... as formaturas, a Semana de Cultura, a orquestra, ou... ou algum evento específico. Então às vezes tem até transmissão ao vivo. E pra quem quer se informar e quer aprender, qualquer transmissão dessa é um aprendizado fantástico. Concordo com a colega aí com relação a... a... a manutenção ou aprendizado a mexer com mesa de som, com reprodução, com fazer alguma coisa nisso. Quando tem que fazer alguma coisa ao vivo aqui é um Deus nos acuda também. Porque o som do conservatório é razoável, o som de... pra reprodução no auditório quando às vezes precisa, mas pouca gente habilitada a mexer realmente não tem. E a gente também não tem esse tipo de ensino... eu não sei se seria também do conservatório esse tipo de ensino, né? Eu não tenho essa informação.

Pesquisador: É... [nome estudante].

Estudante 4: Aqui no Conservatório de [nome cidade], é... também tem a... a disciplina de Multimeios. Eu gosto bastante, eu acho que enriquece muito o aprendizado, pra mim pelo menos. E... não sei se é o foco da pergunta, mas é... vou ser mais básico. Por exemplo, a gente tem... o... o normal, tipo tem slides na... nas aulas, vídeos, a gente... a minha turma pelo menos usa bastante o recurso de gravar quando a gente ensaia alguma música. E às vezes o horário é curto, é pouco tempo, a gente ensaia pra escutar depois. Enfim, ajuda bastante também. Eu gosto de gravar melodia, acompanhamento também nas minhas aulas de canto, ajuda bastante pra estudar depois. É... é isso.

Pesquisador: Sim. [nome estudante]?

Estudante 5: Então, aqui, né... não é muito diferente aí do que os colegas aí já disseram. Aqui nós temos a disciplina também de Multimeios, que é mais focada no MuseScore, né? Mas o professor também é um professor muito bom, tá sempre trazendo conteúdo de fora. Recentemente agora ele trouxe uma palestra sobre a inteligência artificial, né? Veio um... um professor de fora, ele deu várias dicas, apresentaram, é... aplicativos que... que a gente pode estar utilizando, né, pra facilitar. É... durante as outras aulas, é... os professores utilizam muito de vídeos também, de... da TV, né? E... mas o aluno mesmo fica um pouco restrito, né? Com essa lei aí que... que proibiu o uso de celulares, né, nas escolas? Essa lei federal, né? Então...

pelo menos o conservatório aqui tá pedindo muito para os alunos não utilizarem celulares durante as aulas. Então fica mais assim a critério mesmo do... do professor utilizando dos recursos dele, né? Tem o professor de Multimeios, na... na sala de computadores que tem aqui com MuseScore, e cada professor é... que tem a sua didática aí e alguns trazem vídeos e... músicas, né, que passa pra sala. Mas o aluno mesmo não... tá restrito ao uso de celular, né, no conservatório. E tem muitos professores que... que batem nisso, sabe? Pega nisso, não deixa mesmo. Se o... se o aluno tiver mexendo no celular, chama a atenção, pede pra não... pra não utilizar e se insistir pede até pra sair da... da sala.

Pesquisador: Uhum. Maravilha. Assim, em relação a tecnologia. Se vocês pudessem pedir algo pros professores... o que que a tecnologia po... poderia oferecer, que não oferece atualmente nos conservatórios, pra vocês aprenderem melhor, né? O que que os professores poderiam oferecer em termos de tecnologia pra vocês aprenderem melhor? É, de acordo com essa experiência que vocês têm aí. O que que vocês acham?

Estudante 1: Oh, oh, professor [nome estudante]...

Estudante 2: Pode, pode falar [nome estudante].

Estudante 1: Desculpa.

Estudante 2: Perdão, mestre. Agora? Tá tranquilo?

Pesquisador: Sim.

Estudante 2: É... eu... eu... eu consegui descobrir muita coisa pelo meu interesse, sabe? Eu tenho uma dificuldade muito grande em leitura. A minha leitura... e eu leio com as duas claves, porque eu toco contrabaixo, então preciso da clave de fá, e eu toco violão, preciso da clave de sol. E tenho extrema dificuldade em ambas. Melhorou bastante porque eu tô tocando constantemente. Mas eu... eu... por meu interesse, não dos professores... e aí é o que eu falo, professor, talvez devesse abordar alguns aplicativos que favorecem muito a gente praticar e ler em casa, sem estar na sala, né? Sem estar ali naquele momento. Porque você tem que praticar e estudar em casa pra... seu crescimento, né? E eu descobri alguns aplicativos muito interessantes que favorecem a leitura. Então assim, quando você tá na sala com o professor, você consegue ler porque tá todo mundo junto, o professor tá orientando. Mas sozinho, cara, se tivesse algum aplicativo ou alguma... alguma... não sei... não sei... alguma coisa que favorecesse em termos de tecnologia pra que acelerasse ou... ou motivasse ou facilitasse a leitura, como eu depois descobri alguns muito interessantes, é... com poucas dicas dos professores em termos de... desses aplicativos. Foi pesquisando, conversando com um, conversando com outro que hoje eu utilizo bastante. E me auxiliam demais. Mas não foi no conservatório. Foi fora do conservatório que eu consegui descobrir esses aplicativos, é... que me auxiliam na leitura. Então se tivesse alguma coisa que fosse aliada à leitura, que é o meu ponto fraco... eu não sei os demais colegas, mas eu tenho uma dificuldade grande com leitura. O meu ouvido me ajuda bastante, mas o ouvido é traiçoeiro, né? Você quer fazer uma coisa que às vezes seu ouvido quer fazer, mas não tá escrito. Então preciso ler, e a minha leitura é fraca. Então se tivesse alguma coisa que fosse aliada à leitura... Utilizo o MuseScore já há algum tempo, porque eu gosto mesmo de usar o MuseScore e ele me auxilia bastante. Mas se tivesse mais coisa seria interessante.

Pesquisador: Uhum. [nome estudante].

Estudante 1: É, não... então... o que eu acho que poderia ser útil é um aproveitamento do... da hora de aula. Porque por exemplo, uma aula de instrumento ali de uma hora... eu pessoalmente assim acho uma hora muito pouco, sabe? Uma hora pra mim passa voando, ainda mais quando você tá mexendo no seu próprio instrumento. Então pra passar um exercício, explicar esse exercício e tal, então você perde um tempo de aula ali, sabe? Nesse... nessa explicação, né? Demonstrando o exercício e tal. Então tem alguns aplicativos, até mesmo a plataforma do Google, tem aquele Classroom, né? Não sei se os colegas conhecem. Ali é uma ótima oportunidade, por exemplo, você pode passar uma partitura de um... de um método, de um exercício ali no Classroom, você pega, né, é... através de... aí pode ter MIDI dessa partitura ou o que for, né, ou um vídeo tocando ela e tal... pra você por exemplo só chegar na aula e "ah, vamos ver como é que cê... se você conseguiu desenvolver esse exercício ou não". Ou essa música ou não. Então isso adianta a aula e tipo assim, você perderia menos tempo de aula nisso, sabe? Porque... nossa, se eu pudesse eu tinha sei lá 15 horas aula de violino. [Risos].

Pesquisador: É... que mais? [nome estudante], [nome estudante]... [nome estudante]...

Estudante 5: Então, eu vou...

Estudante 4: Vai, [nome estudante].

Estudante 5: O que o [nome estudante]... o [nome estudante] falou, né? O Google Classroom. E... eu acho que uma coisa que seria legal, que ajudaria muito... foi uma... tem uma questão que eu briguei muito aqui no... nos primeiros anos, sabe? É... como eu estudo à noite porque trabalho, né, durante o dia, o pessoal da noite tem muita gente idoso. E... que às vezes aposentou... e... e quer socializar, quer encontrar algo novo pra fazer. E tem uma dificuldade muito grande de entender, é... a parte teórica. E às vezes o professor fica voltando muito. Volta muito e isso é uma briga que eu tenho aqui. Que eu não sei se nos outros conservatórios são assim. Mas aqui os professores... se o mesmo aluno pedir pra voltar 20, 30 ve... 20, 30 vezes no assunto, o professor volta. Até teve uma vez que um professor brincou comigo, falou "Sô [nome estudante], pode sair, vai tomar um café na padaria ali e tal, você já... já sabe". Porque eu ficava puto com isso, sabe? Às vezes as mesmas pessoas pedindo os mesmos assuntos. Então acho que uma coisa que seria válido seria gravar essas aulas. Professor gravar a aula, gravar o conteúdo e disponibilizar pra esses alunos pra eles, é... poder rever em casa, é... e... sei lá, assimilar melhor o assunto, né? O conteúdo. E não... e não prejudicar tanto a aula, né, com interrupções, pedindo pra voltar o tempo todo.

Pesquisador: Entendi. É... [nome estudante].

Estudante 3: É, isso que o [nome estudante] falou é muito interessante mesmo de gravar as aulas. Porque aqui também os professores são muito bonzinhos, então eles voltam muito no assunto anterior caso o aluno não tenha entendido ainda. Na faculdade eles deixa a gente gravar as aulas, mas no conservatório eles têm um pouco desse bloqueio. Acho que seria mais interessante poder liberar a gravação de aulas mesmo.

Pesquisador: Ah, bacana. [nome estudante]... quer falar alguma coisa, [nome estudante]?

Estudante 1: É, não... isso aí é só realmente... isso aí é uma ótima ideia. Aqui é permitido até gravar a... as aulas. Mas aqui também tem esse problema de... pessoal... eu sinto isso muito em estruturação. Pelo menos aqui o pessoal tem mais, é... dificuldade. Então aí muitas vezes tem que voltar em conceito mais, sei lá, do primeiro ano, né? E... a... pra revisar e tudo. E acaba deixando mais moroso, né, o... o avanço da aula.

Pesquisador: [nome estudante]?

Estudante 4: É... bom, aqui... pelo menos na minha pouca experiência que eu tenho no conservatório, é... eu acho interessante isso de gravar as aulas. Só que pelo menos na minha sala, ou nas que eu observo, nunca surgiu esse... esse problema, esse questionamento. É... na experiência que eu tive esse ano e ano passado, foi bem fluido assim a questão da... da matéria, do aprendizado. É... é, e pera, eu esqueci a pergunta sobre a tecnologia.

Pesquisador: É, o que que... que vocês pudessem pedir aos professores em relação à tecnologia, o que seria, né? O que que faria a diferença, né, nas aulas.

Estudante 4: É... eu não tenho muitas críticas sobre esse aspecto, é... porque aqui pelo menos, é, os professores costumam criar grupos no WhatsApp. Então normalmente antes da aula, é, durante a semana eles mandam o que vai ser abordado na aula, a partitura que vai ser trabalhada. Então isso ajuda bastante, isso poupa tempo sim, igual o [nome estudante] falou, é bem útil. Porque a gente chega lá já mais preparado, sabendo o que vai... o que vai trabalhar, o que vai ser feito. É, então não tenho, minhas críticas não seriam nesse... nesse... nessa parte da tecnologia em sala de aula.

Pesquisador: Entendi.

Pesquisador: Bom, a gente, é... na área da educação todo mundo assim tá pensando muito sobre ca... que cada pessoa tem um jeito diferente de aprender, né? Por exemplo, vocês sentem que as aulas no conservatório oferecem diferentes maneiras pra aprender um conteúdo ou de experimentar a música? Por exemplo, é... vocês tocam com a partitura, toca ouvindo, vendo vídeos, tocando junto? Vocês acham que tem, é, essa diversidade? Ou seja, quem aprende de uma maneira tem possibilidade. Quem aprende de outra maneira tem possibilidade. Ah, tem, é, determinada questão... até deficiência, né? Aí tem uma maneira. A pessoa tem uma dificuldade de entender a... a teoria, tem uma solução. A pessoa tem dificuldade em determinadas técnicas, ou de cantar afinado, ou de ler a partitura, como Antônio falou... Tem sempre uma solução pra isso ou não?

Pesquisador: É... [nome estudante]? Vai lá.

Estudante 3: Então, eu acho que no... aqui em [nome cidade] isso é um grande problema. Porque a velha guarda de professores é muito... mais voltada pra técnica em si. Então eles focam muito na partitura e na forma correta, entre aspas, de se aprender. Então, se um aluno não consegue aprender por meio da partitura, o problema é o aluno. Eles não buscam um meio de melhorar o ensino de partitura pro aluno, ou de outra forma. Mas a nova geração de professores que tá chegando agora no conservatório buscam maneiras não convencionais de partitura, por exemplo. Ah... eu com os meus alunos eu não iniciei meus alunos de 7 anos, por exemplo. Eu não inicio partitura com eles. Eu desenho no quadro a altura das notas, mas sem as linhas. Eu escrevo de outra maneira como que pode ser feita as figuras musicais, de uma maneira mais didática pra que eles... que eles possam entender. E alunos mais velhos também, acho que pode ter mais maneiras didáticas pra aprender. A questão de música de ouvido, os professores da velha guarda aqui não aceitam isso. Principalmente dependendo da área do instrumento. Se for piano, é quase pecado você tirar música de ouvido aqui. Mas no violão isso não é um problema. Na flauta transversal isso não é um problema. Então acho que vai muito da área também.

Pesquisador: Uhum. Quem mais? É... [nome estudante].

Estudante 1: É, não... aqui, né... é isso, eu reitero que a... é [nome estudante], né? [nome estudante] falou. O... aqui tem... pro violino por exemplo é... também não aceita de... tirar de ouvido não. Tem que ser na partitura, do jeitinho que tá ali, quadradinho e tudo. Então assim, é... é meio engessado ainda a forma de se fazer música aqui também, sabe?

Pesquisador: Uhum. É... [nome estudante[.

Estudante 2: Tá, tá, tá o microfone...

Pesquisador: Perdão, mestre. Agora? Tá tranquilo?

Estudante 2: Sim. É... aqui... aqui a gente tem uma vivência um pouco diferente. A gente... tem algumas matérias e alguns professores, como matérias como Prática de Orquestra, Prática de Conjunto, Prática Artística, é... aonde, é... se procura simplificar. Ou... ou... ou que o aluno execute na forma mais confortável pra ele. É... não há aquele rigor, nem aquele primor, pelo menos é o que eu percebo, é a minha experiência nesses anos que eu estou, é... nesse instrumento que é o violão que eu tô formando agora. É... então, por exemplo, eu tenho uma professora de Prática de Orquestra, a professora [nome], que ela tenta simplificar ao máximo a... a... a nossa execução, desde que a gente toque bem. Mas não com aquele rigor, ser aquele... aquele tem que estar escrito aquele negócio ali, sabe? O professor [nome], por exemplo, é... é... é impressionante a... a... a capacidade dele de... de ajustar a gente... o aluno à execução da peça. Sem aquele rigor, ser aquele... aquela didática severa em cima do que tá escrito ali. Muitas vezes nós, é... na Prática de Orquestra, aonde eu tinha uma... uma sequência de baixo, no contrabaixo por exemplo, que tava... eu não dava conta porque a minha técnica não me permite fazer isso, eu tô com trabalho de arcos de cinco anos somente. E tem coisas que eu não consigo executar, aonde a professora fala assim: “Não, vamos simplificar isso aqui. Ao invés dessas colcheias você faz uma semínima, faz uma... boas”. E resolve, funciona. Então assim, não vejo esse rigor e aí essas diferenças permitem... Nós temos por exemplo na Prática de Orquestra também um aluno deficiente visual, aonde quando ele está com a gente, é... toda a equipe se molda à forma dele tocar, naquele momento, na música que ele vai executar. Então a gente diminui alguma coisa, é... faz uma agógica diferente, a gente tira algumas notas, a gente... a gente coloca notas que ele tem facilidade de executar. Porque às vezes ele pegou um jeitão de fazer a sequência dele no piano, ele é pianista, é... que facilita... ele... ele... ele lê com alguma dificuldade, então ele toca muito de ouvido e a gente vai junto com ele porque a professora propicia isso. E aí a nossa experiência essa é mais ou menos assim, Luiz. É... é bem tranquila nesse sentido.

Pesquisador: Maravilha. [nome estudante], [nome estudante]...

Estudante 5: Então aqui, no conservatório aqui, não é muito diferente aí do que os colegas aí já disseram. Acho que é um pouco de cada aí que foi falado, sabe? Tem aquele pessoal da velha guarda, né, que é mais, é... como que fala... é... eu esqueci o termo aqui... é... eles gostam do...

Estudante 1: Oi, [nome estudante]? Cê ia falar?

Pesquisador: Tradicional?

Estudante 5: Tradicional, justamente. Eles gostam do jeito, é... é... tradicional, que eles já tão acostumados há muito tempo, né? O que tem diferenciado são os professores novos que tão entrando, né? A turma mais nova que... que tá entrando agora ne... nesse setor e tá... tá inovando, tentando inovar, sabe? O meu professor de violão mesmo tá... tá ajudando muito. Ele coloca

vídeos, é... toca junto comigo. É... às vezes eu fico meio nervoso numa apresentação, ele me leva prum... prum lugar que... que tem mais acesso ao público assim, né? Toca junto comigo pra... pra passar aquela segurança, sabe? Uhum. É coisa que... que outros não fazem. Então acho isso muito importante aí pro... pro crescimento, né, do... do aluno.

Pesquisador: Maravilha. [nome estudante].

Estudante 4: Aqui no conservatório tem também essa questão de quem tá há mais tempo, de quem se formou há bastante tempo e tá lá, a velha guarda, que, pelo que eu percebo, eles são mais rígidos. E aí não tem tanta essa abertura pra, é, buscar novos métodos. A gente até aprende numa disciplina... ai, eu esqueci o nome, mas é uma disciplina mais pedagógica da música, do curso técnico. É... a gente aprende vários pedagogos que têm formas diferentes de dar... de ensinar música com instrumento, não colocar a partitura primeiro e tudo mais, aprender em grupo, enfim. É... então a gente aprende que tem outras formas de ensinar e aprender música. Só que na prática eu acredito que ainda seja, acho que não só aqui nesse conservatório, mas em vários outros, tem essa... essa rigidez ainda. Em ter novos métodos, outras formas de ensinar, outras formas de abordar o aluno. Nas minhas aulas de canto, pelo menos, é... eu gosto muito da didática da minha professora. Ela... quando eu não entendo algo, ela busca vários jeitos de me explicar pra... pra eu conseguir entender. Mas nos outros instrumentos eu não tenho tanto conhecimento, mas eu acredito que tenha bastante essa rigidez também.

Pesquisador: Uhum. Bacana.

Pesquisador: Vocês se sentem, é... incentivados a serem mais autônomos como músicos, né? A terem suas próprias ideias musicais, a trazerem os estilos de música que vocês mais gostam pra sala de aula? Assim, tem essa abertura de poder... é... trazer vocês pra aula? Ou seja, é... as músicas que vocês gostam, as técnicas que vocês gostam, os instrumentos que vocês gostam, né? As... as inspirações que vocês têm, né? Aquelas coisas que vocês querem tocar, querem experimentar. Vocês acham que tem essa abertura?

Pesquisador: Vai ser aí agora [nome estudante].

Estudante 5: Oh, sim, vamos lá. Aqui, é... é... é um pouco daquilo que eu disse anteriormente, sabe? Alguns professores sim, permitem que você traga, é... questione, pe... peça, né, conteúdo, é... que te agrade, coisa que você quer tocar. Meu professor de violão mesmo, assim... às vezes eu tô vendo vídeo no YouTube, eu gosto de uma peça, eu tô identificando muito com o... com o erudito, sabe? Aí eu pe... aí eu peço alguma coisa pra ele, é... quando ele tem a partitura ele já me passa, quando não tem ele vai atrás, corre, é... consegue pra mim. E... e às vezes até peça que ele nunca tocou, ele é... resolve aprender pra tocar junto comigo, sabe? E outros professores já não fazem isso. Por exemplo, o... o de Canto Coral aqui que nós temos, é... é até um problema que eu tenho com ele, sabe? Ele chega, é uma música por aula e tá dada a música, você tem que ouvir em casa, tem que aprender e no... e na outra... na próxima aula ele já tá fazendo avaliação de naipe. E uma coisa assim que eu não concordo muito... eu uma é... eu tenho uma... muita crítica em relação a ele, eu sempre tô conversando com a direção. Umas coisas que eu não concordo, eu acho ele muito autoritário, sabe? Ele chega e... impõe as coisas do jeito dele e se não quiser, você que sai. Só... só falta falar isso pra você.

Pesquisador: Uhum.

Estudante 5: Se você acha que não tá satisfeito, sai. É o que f... é o que eu não ouvi ainda, mas pelo que eu tô vendo tá pouco... tá perto de acontecer isso, sabe? Mas na... mas na maioria eu

acho que tem essa... é... essa boa vontade assim de... de ouvir o aluno, de... de tentar entender o que que o aluno quer também.

[**Pesquisador:** Ok. [nome estudante]?

Estudante 3: É, tem bastante isso, né? Que o [nome estudante] falou. Tem professor que é muito rígido, não aceita certas coisas. E no primeiro ano do curso técnico eu tive uma professora da velha guarda, muito rígida. No segundo ano eu tive um professor que tinha medo de sair da linha. Ele era bem liberal com essas coisas, mas ele tinha medo de sair da linha pra não ter a orelha puxada pela direção. Então a gente vê muito isso. Às vezes o professor ele quer incentivar o aluno a... a sair do normal ali, não é do... do meio mais erudito, mas ele é bloqueado. E nesse ano que eu formei, eu formei em piano erudito, mas... o curso técnico em piano ele é erudito aqui. Mas eu já comecei a... que eu quis sair mais da bolha. A minha nova professora desse ano falou "toca o que você se sentir confortável". Então eu fiz duas peças obrigatórias, fiz duas peças mais modernas, né? Um Piazzolla e um... um compositor europeu. E depois o resto foi Música Popular Brasileira, que eu toquei no piano e uma peça eu toquei no bandolim. Então assim, muitos professores da nova guarda vieram... nova guarda... da... da nova geração, eles vieram me elogiar, falaram que tem que ser isso mesmo, você tem que tocar o que você se sentir confortável. Porque é isso que faz você evoluir. Você mesmo levar o que você quer tocar e sair da bolha, né? Fazer o conservatório mudar por meio dos alunos, não só dos professores ali. É isso.

Pesquisador: Bacana. [nome estudante].

Estudante 1: É, não... então... a experiência que eu tive é aquilo. Eles não estimulam, né? Pelo menos eu não senti estímulo... estímulo de eu tocar o que eu quero, eu trazer o que eu quero. Mas, é... por conta própria mesmo, eu pergunto "oh, e essa música, ou eu levo algo diferente". Assim, eles não me bloqueiam, né? Mas também não estimulam, sabe?

Pesquisador: Entendi.

Estudante 1: Mas é aquilo, né? Se eu levar uma peça diferente e tal, eu não sei. Mas aí depois que a gente viu "mas agora vamo voltar lá pra aquele camarada lá de... do período barroco e tal". Falei "putz, aí é foda". Que são as peças obrigatórias. E isso é complicado, sabe? Tem essas peças obrigatórias eu não... não sinto a liberdade. Mas também não sou bloqueado, sabe?

Pesquisador: Entendi. [nome estudante]?

Estudante 4: Aqui no conservatório tem... tem uma abertura sim, porque igual a [nome estudante] falou, tem também esses professores novos aqui, alguns, que eles têm uma visão muito mais aberta, muito melhor da... sobre repertório e tal. É... na minha aula de canto, por exemplo, que é meu instrumento principal, eu tenho bastante liberdade pra escolher. Tipo, tem as peças obrigatórias, que eu não escolho, mas não é um problema pra mim porque eu não tenho tanto repertório, tanto conhecimento. Então pra eu escolher alguma peça erudita, é... seria até mais difícil. Mas normalmente é uma peça erudita e alguma outra peça da minha escolha, qualquer música que eu queira cantar.

Pesquisador: Uhum.

Estudante 4: E se eu não gostar da peça também eu posso escolher entre as opções. Então é... livre, tem bastante abertura assim pro... pro que eu quero trazer, pro que eu gosto, pro que eu me sinto confortável. Mas apesar disso tem uma questão aqui no conservatório que é a

religiosidade. Que nem sempre foi assim um conservatório daqui, pelo que eu ouço das histórias e dei uma pesquisada. É... não sei em que momento também, é... começou a ter bastante religiosidade dentro do conservatório, principalmente a protestante. E eu tenho sentido que isso atrapalha muito a pluralidade do conservatório, justamente nessa questão dos próprios alunos, é... que não são da religião, se sentirem confortáveis em trazer, é... estilos musicais novos, do seu próprio interesse. Por exemplo, a música gospel, ela tem adentrado muito o conservatório. Tipo a ponto de ter recital gospel, noite gospel com esse nome. Comemoração do conservatório de 60 anos, é... em agradecimento a Deus, essas coisas assim. E eu acho que isso instaura um... por muito tempo um padrão dentro do conservatório que as pessoas acabam... os alunos vão meio que aprendendo e se acostumando e atrapalha as pessoas a trazerem novos estilos e se expressarem mais. É... eu já escutei até... vi pessoas próximas lá do conservatório, uma pessoa próxima que tava numa aula acho que era de Canto Coral. E aí ele não era protestante, ele era de outra religião, e ele não se sentiu confortável quando a professora propôs pra cantar uma música gospel como repertório da aula. E ele se sentiu desconfortável, eu escutei ele conversando com... com uma professora sobre. E aí desde então eu venho refletido muito sobre isso inclusive. Eu acho que tá muito dentro dessa pergunta, é uma crítica que eu queria fazer porque eu acho que isso atrapalha bastante a... a diversidade no conservatório.

Pesquisador: Ah, bacana. Bem lembrado. Em outros... na conversa com os professores isso apareceu também. Essa questão da religiosidade.

Pesquisador: Vocês sentem que recebem *feedback* e retorno do aprendizado suficiente pra saber como estão progredindo? Ou seja, se o pro... o professor realmente senta com vocês e fala, é... fala sobre... dá um *feedback*, né? Do... do tocar, como que tá indo, o que que precisa estudar. É... esse feedback é suficiente, né? Ou seja, ele me ajuda a melhorar, né? Eu acho que o professor tem essa missão também, né? Ele explica, mas ele precisa ver também o que que você faz pra dar um retorno e falar assim "oh, tá indo pro caminho ou não tá indo", né? Vocês acham que vocês têm esse retorno, que esse retorno é suficiente? Fala aí, Antônio.

Estudante 2: Professor, eu queria só, me permita voltar no item anterior, porque eu não falei sobre a autonomia.

Pesquisador: Ah, desculpa, desculpa.

Estudante 2: É... é... eu... eu... eu já assim vivo uma realidade um pouco diferente dos demais colegas. É... como eu sou músico popular há muitos anos, eu toco, já toquei na noite, então toco há muitos anos, então a música popular tá muito dentro de mim, intrinsecamente. Mas a erudita não. Eu tive que me esforçar muito e ainda me esforço muito pra ler, pra... pra assimilar os estilos, que eu acho maravilhoso. E... e... e essa autonomia que você citou aqui, ela... ela... ela me tirava muito foco. Porque eu toda semana que eu tinha aula eu trazia uma peça nova pro professor. E o [nome], que é meu professor de violão, ele é um virtuoso. Ele lê... a primeira leitura dele é impressionante. Então ele... ele não recusava a peça, sabe? O que eu levava ele trazia. Mas chegou um momento ele falou assim "[nome estudante], você tá sem foco. Toda semana cê tá com uma peça, você não determinou uma". E eu achava bonita porque eu acho maravilhoso, o universo violonístico é impressionante, né? Tem peça todo dia, a qualquer momento, com todos os motivos, todas as tonalidades. Mas essa autonomia, ou essa... essa... essa falta de direção minha, sendo até permissiva por parte do professor querendo me auxiliar, mas me tirava o foco de uma orientação mais firme. No meu primeiro ano de violão, o professor [nome professor], ele me passou "De menor de Ginga" e "Água e Vinho" de Egberto Gismonti. Porque eu cheguei pra ele com um tanto de coisa falando assim "oh, cê quer? Então pega isso aqui". De menor foi um desafio muito grande pra gente executar com alguma qualidade. E aí

quando eu percebi, o [nome] me colocou na cabeça que eu precisava de foco, eu precisava de uma rotina, é... essa autonomia às vezes, [nome estudante], no meu entendimento, ela me prejudica. Porque se ela me permitir que eu direcione meu ensino, talvez eu não consiga enxergar aquilo que talvez um professor que tá há anos ensinando, já pegou vários alunos como semelhante a mim, é... tem talvez uma rotina que pode me favorecer. É uma opinião pessoal. É, com relação a questão da música gospel que o colega falou, eu sou batista. Eu sou cristão. E... e eu cresci, é... musicalmente muito com essa questão da música cristã. E a gente tem muitos eventos aqui e excelentes músicos que tocam de todos os tipos de música, que são cristãos também, né? Eu acho que talvez os extremos são perigosos. É claro que se tão abusando de colocar música cristã ou gospel em qualquer evento ou obrigando... ninguém é obrigado a cantar. Mas é... é um movimento que a gente tem crescido bastante. Muitos músicos bons da noite, do erudito, do secular, são músicos cristãos. E foram... aprenderam desde menino. Volto a frisar: os extremos são muito perigosos. Tanto de um lado, do ceticismo absurdo, quanto do outro, do fanatismo absurdo. Mas há um crescimento muito grande na música cristã. Nós tivemos uma banda cristã que revolucionou a música cristã chamada Vencedores por Cristo, que em 1975 até 80 fez um... um trabalho pra... com a música popular brasileira voltada pro meio cristão. Num... num lançamento chamado "De Vento em Popa". Se vocês tiverem a oportunidade de escutar, vocês vão ver que coisa absurda as modulações e harmonizações que essa equipe fez. Foi um marco da música cristã. É só uma... um... um... um adendo aí, professor.

Pesquisador: Sim. Aí você pode... se você quiser você pode passar pra outra, já falar sobre...

Estudante 2: Ah, pode, qual é a outra?

Pesquisador: Eu esqueci... desculpa aí, viu, [nome estudante]?

Estudante 2: Sim?

Pesquisador: É, sobre o *feedback*.

Estudante 2: É... é... sim, sim, cara. Eu... aqui o pessoal dá um retorno muito grande pra gente. Muito grande mesmo. Mesmo porque a gente permite essa liberdade, né? É... a gente é muito franco no que fala. E... e ontem mesmo, ontem eu recebi um *feedback* absurdo da professora [nome], da... do Prelúdio, da Bachiana número 4, o prelúdio que eu tô executando no violão. Ela me falou coisas que às vezes a gente não percebia ou... ou achava que tava bom e não tava. E ela dá esse retorno assim na cabeça. E essa liberdade eu tenho com todos os professores. Esse *feedback* dão porque a gente permite esse retorno, né, velho? Se você fica só na sua bolha ali, se você fica só querendo achar que é do seu jeito e o seu jeito é o que tá certo, de repente não é... não é bem por aí. Isso é uma coisa que eu gosto, bicho, é de aprender. E a gente tá sempre aprendendo. E... e... e o retorno do professor de violão, do professor de contrabaixo, os professores de Prática de Orquestra, de Multimeios, são na cabeça, velho. Eu... eu tenho talvez um pouco de facilidade de assimilar, de receber e filtrar aquilo que eu acho que vai me favorecer.

Pesquisador: Bacana. [nome estudante]?

Estudante 4: É... eu só quero fazer um adendo que eu acho que eu deixei de falar alguma coisa na minha fala, é... sobre... eu não quis parecer desrespeitoso com quem é cristão e tal, esqueci de falar esse aspecto. É... é só... eu só tava pensando mesmo na questão da escola ser um lugar laico, era nesse... nesse... nessa linha de raciocínio. É... sobre a pergunta. É... no meu instrumento, pelo menos, nem professora de canto, é... ela me dá muito retorno do meu

aprendizado. É bastante útil, ela tá sempre, é... dando conselhos de melhoria, dando... é mostrando lugares que eu preciso melhorar, me dando *feedback* quando eu faço alguma prova. Eu também costumo perguntar, né, como tá e tudo. Mas ela me dá bastante *feedback*, eu acho muito bom. Outros professores também têm esse cuidado de... de perguntar se tá... se tá dando pra acompanhar, como é que tá o nosso desempenho. Não são todos. Eu acho que talvez isso podia ser melhor, sim. Talvez até sobre... pensar uma questão sobre uma maior interatividade talvez, é... esqueci a palavra... com os professores de instrumento e os professores das matérias do curso técnico. Tipo História da Música, Prática de Conjunto, essas coisas. Às vezes tem alguns embates, tipo ensaio e aí falta algo técnico. Acho que essa conversa entre essas duas partes seria mais produtiva. É, mas é... a questão do *feedback* eu gosto bastante da minha experiência.

Pesquisador: Bacana. É... [nome estudante].

Estudante 1: É... Um *feedback*... É, não, não, eu diria que sim. Eu, eu tenho *feedback* sim, principalmente em instrumentos e na matéria de prática de conjuntos, né? E... cara, aí a questão de ser suficiente ou não, acho que varia de professor para professor. Por exemplo, segundo ano eu tinha professora que o *feedback* não era tão bom. Sabe? Agora no terceiro ano, o *feedback* é praticamente por aula, sabe? Toda aula eu tenho *feedback*: "Olha, sua afinação caiu", ou "Sua afinação melhorou", "A gente tá errando nisso, naquilo, o que a gente pode melhorar". Então eu acho que varia mesmo de professor para professor assim, sabe?

Pesquisador: Uhum. [nome estudante].

Estudante 5: Então, Luiz, aqui no nosso conservatório aqui, eu acho que tem um pouco de cada, sabe? Tem aqueles professores sim que te dão um retorno, é... e tem aqueles que... que não te dá nenhum retorno. Tem outros que até criticam. Volto na questão desse do Canto Coral. Ele... ele aponta onde que você errou, mas não te dá a solução. Eu acho que o professor sim, ele tem que falar, não que não tenha que falar do erro, sim, mas ele tem que mostrar o caminho também para... para o aluno melhorar, né? Tem que dar as ferramentas, tem que mostrar o caminho. E... e eu sinto que tem alguns professores que não fazem isso. E outros fazem, é... o tempo todo. Tá promovendo o crescimento do... do aluno, sabe? Eu acho assim, que tem... tem professores e professores, né? Tem professores que estão ali que realmente, é... faz jus ao salário e... e pega na mão do aluno mesmo e leva o aluno pra frente. E infelizmente tem aqueles que tão ali para passar o tempo, é... eu acho que não tem outra oportunidade e também já tá cansado dessa... é... desta área, né? E não tem mais o que fazer, também continua ali e é uma pena. Porque é igual eu volto a falar na questão da viola, né? Eu fiquei, é... quase cinco anos ali fazendo viola, pedindo o professor para me ajudar a passar no técnico. Porque até material de... de viola é difícil de encontrar, não é igual violão. É... você não acha com tanta facilidade igual violão. E... e aí eu, sempre pedindo, é... o auxílio dele, porque você tem que... na prova aqui também você tem que tocar duas peças eruditas na viola, e eu não consegui achar esse material. Foi até que eu tive que passar para o violão para... para achar alguém que... que me ajudasse a... a progredir, a ir para o técnico e até me tornar um professor. E outra coisa que eu sinto também é que alguns professores estão ali dando aula, mas parece que não quer que o aluno seja um futuro colega ali como professor. Eu... eu sinto isso, sabe? Às vezes, no... é... quer formar aquele aluno ali, é... médio para baixo. Para não ter que competir com ele, é... futuramente.

Pesquisador: Isso aí. [nome estudante].

Estudante 4: É... Eu queria falar mais uma coisa sobre essa questão do retorno do aprendizado. É... Algum... tem... eu tenho uma professora do técnico, por exemplo, um exemplo que tá

próximo de mim, né, que eu tenho contato, que ela e alguns professores, é... talvez da área do canto também, que é a que eu conheço mais, eu percebo que tem uma... talvez uma falha na formação, assim. Talvez não... às vezes o professor nem teve uma formação adequada, é... dá uma matéria, no caso dessa professora que eu comentei, que ela nunca deu, ela nunca estudou sobre... é... e aí a aula fica bem ruim. E aí logicamente nem tem esse retorno de aprendizado. Acho que eles nem pensam nisso direito. É... Eu enxergo como um problema, é... esses cargos que são ocupados por pessoas que parece que não foram nem avaliadas assim, se tem a capacidade, se realmente vai fazer um bom trabalho naquele cargo dela. É... Eu vejo isso como um problema e eu sinto nessa matéria, por exemplo, que eu não aprendo direito. É ruim, as aulas são ruins, desmotiva a gente e... diante disso não sequer chega na parte de retorno do professor.

Pesquisador: Uhum. Entendi. E [nome estudante]?

Estudante 3: É sobre isso que o [nome estudante] falou. Isso acontece... aconteceu muito esse ano em [nome cidade]. É... Entraram professores para dar aula no curso técnico, na minha turma de terceiro ano, em plena... pleno ano de graduação, né? Professores que não têm a matéria no currículo e deram aula disso. Por exemplo, a matéria de Percepção. Entrou um professor que não toca nenhum instrumento, nem canta. É... Ele era professor de coral da turma infantil, de turmas infantis, mas ele não tem... não tinha capacidade para dar aula para uma turma de curso técnico. Então, as provas... passavam as provas... ele dava as provas com conteúdos de quinto, oitavo ano e não tínhamos um retorno. Ele não sabia opinar o que que a gente podia melhorar. A gente perguntava se o solfejo tava bom, ele falava: "Ah, tá bom sim". No curso técnico nem devia ter solfejo em Percepção. Então assim, falta uma noção em alguns professores. O curso técnico devia ter professores com capacidade para dar aula para curso técnico devidamente. É mais isso mesmo.

Pesquisador: Obrigado. Deixa eu ver aqui. Ah tá. Uma coisa interessante que a gente viu nas pesquisas é que tem uma grande quantidade dos alunos que frequentam o conservatório que têm alguma relação, que a... essa... a música, o aprendizado de algum instrumento vem da família, né? O pai, a mãe, o tio, a tia e tal. Vocês acham que esse tipo de influência... não sei se cada um de vocês tem ou não essa influência da família, de pai, de mãe, de irmão, né, de avô, de avó... ou do ambiente mesmo de casa, né? É muito relacionado à música. Vocês acham que isso influencia de alguma forma na experiência de vocês no conservatório? Se isso é positivo, se é negativo ter essa relação. O que vocês acham? [nome estudante].

Estudante 2: Ô professor, sim. Na minha família, minha família é toda de músicos, né? Então, ah, desde pequeno a gente tava escutando música. E meu pai, como eu disse no começo, meu pai me colocou no conservatório, eu tinha 12 anos de idade. Mas na época eu ficava na porta do conservatório, estudava um pouquinho, ia jogar bola, ia pra rua, ia jogar totó, gastava o dinheiro de comprar coisas no conservatório pra gastar com outras coisas. Eu não entendia a dimensão, nem tinha o conceito. Mas musicalmente a gente era muito influenciado porque, é... eu tive avô que foi maestro de... de banda na orquestra... no Exército. Eu tive um outro tio-avô que era violonista, que tocava na rádio em Aracaju. Então assim, a nossa família é toda muito musical. Mas eu não tinha, é... essa... essa noção na época quando eu era menino. Mas influenciou muito. Eu lembro que quando chegava visita em casa, professor, meu pai pegava eu e meu irmão tocando violão, e meu irmão tocando bandolim, pra gente tocar "Brasileirinho" do jeito que a gente sabia, né? De ouvidão e coisa e tal. E tinha que tocar pra visita lá, até a visita... era primeira obrigatória. Chegou a visita, você tinha que estar em casa pra tocar o "Brasileirinho" pra visita, depois o papo começava. Mas antes eram os dois meninos tocando pro pessoal. Então assim, houve uma influência muito grande e... e essa influência perpassa,

né? Porque eu faço isso com os meus filhos e meus netos. Eu tenho dois filhos músicos, meu neto também tá estudando. E... e isso vai influenciando a procurar formação também. A formação técnica. Porque, é... eu cresci muito no popular. E chegou um momento em que eu vi que a parte técnica, a leitura e os... e a técnica de execução, iria me permitir chegar mais longe. Como hoje eu tô conseguindo chegar. Então essa influência da família a... a procurar uma formação, quer seja no conservatório, quer seja outra escola de música, é... é muito benéfica sim.

Pesquisador: Maravilha. [nome estudante]?

Estudante 1: É... A minha família não é de músicos não. Eu sou o único músico da família. Mas a minha mãe mesmo, ela era... ela é fanática com música. Então, desde criança, né, ela escutava disco, escutava CD pra caramba. Então eu tenho música... tinha música rodando na minha casa 24 horas, sabe? Desde música clássica a música popular mesmo, sabe? De tudo. Então eu acredito que sim, isso, né, deve ter... crescer num ambiente que tá estimulado por música, realmente, é... favoreceu isso. E é interessante até perceber, porque eu tocando e tal, agora eu tenho alguns sobrinhos, né, que são crianças. É... Até meu... meu irmão, minha cunhada fala assim: "Ah, vou... pega o violão aí pra você ficar que nem seu tio e tal, não sei o quê". E agora meu... meus sobrinhos tão querendo aprender violão, tão querendo fazer alguma coisa e tal. Então é interessante ver, realmente a... a família tem, é, de fato, na minha opinião, uma influência sim na formação musical das pessoas.

Pesquisador: Bacana. [nome estudante].

Estudante 4: Na minha família não tem músicos. É... Eu sou o único também. Mas eu também cresci com música. É, a minha mãe sempre gostava muito de música, de MPB, então sempre vivia escutando Tribalistas, Marisa Monte, e por aí vai. E aí a partir daí eu me interessei por música. E também o próprio conservatório. Ela conhecia um professor do conservatório daqui, o [nome], e aí ele vivia fazendo teatro musical, dentro e fora do conservatório. E aí, como ela conhecia ele, às vezes ele chamava ela para participar. E aí eu ia ver os ensaios, os lugares, e aí aquilo me atiçava muito, achava muito legal. Ah, esqueci de comentar. Quando eu era criança, eu entrei no conservatório por uns anos. Só que eu quase não ia e não... ano passado, quando entrei, não lembrava nem o que era uma semínima. Então assim, foi a mesma coisa que não fazer. É... Mas isso me inspirou muito. Eu tanto que eu sempre quis voltar para o conservatório e aprender de verdade. E justamente por essa motivação na minha infância, tanto do que a minha mãe me passava, do que eu via ela fazer e desse professor, por exemplo. É isso que me influenciou bastante. Acho muito bom.

Pesquisador: Bacana. [nome estudante]?

Estudante 3: É, a minha família também não tem músicos, mas eu fui sempre influenciada a estudar música. Eu fui gostar mesmo só depois da pandemia. Mas assim, eu... eu não acho que eu tenha sido influenciada pela Igreja. Eu fiquei um tempinho na Igreja quando era criança, meus pais pararam, eu também parei. Mas gostava de estar lá no meio cantando, né, dançando. Mas acho que isso é mais coisa de criança mesmo. Então, pode ser que isso já estivesse em mim, essa vontade de música e tal. Mas não acho que tenha me influenciado, de certa forma.

Pesquisador: [nome estudante].

Estudante 5: Então, Luiz... É, assim... Na minha família também não tem músicos, né? Eu sou o primeiro que tô formando como músico dentro da minha família. E eu acho que a família tem

um papel, decide, é... um papel muito forte pra... pra ter um músico, pra formar um músico. E até no gosto, né, dessa... da questão musical. Na minha casa eu ganhei um violão quando eu tinha 13, 14 anos porque eu brigava muito com a minha irmã. E a gente brigava e o meu pai, pra... pra arrumar alguma coisa pra gente fazer, comprou um violão. Mas eu acho que foi o arrependimento dele. Porque eu só queria tocar, só queria tocar, e ele queria que eu estudasse, sabe? Então não teve esse apoio. Ele... ele deu o instrumento pensando que... que eu fosse acalmar, tal, e depois retirou porque ele queria que eu estudasse, que tivesse um curso superior, fizesse concurso público, que na família tem muita gente que formou em concurso público, sabe? E ele achava que esse era o caminho. E eu fui seguir esse caminho e não me encontrei nesse caminho. Eu não me encontrei. E se eu tivesse tido o apoio, é... lá atrás e conhecesse a música como eu conheço hoje através do conservatório, é... com certeza teria dedicado mais. Hoje eu seria uma outra pessoa, um músico já profissional, e é o que eu tô batalhando pra isso, sabe? E tem muito aquilo também, é... aquele ditado, né? "Santo de casa não faz milagre", né? Aí você pega uma família que não tem músico, eles não acreditam que você pode chegar lá. Eles acham que isso é uma perda de tempo, que, é... que não é um futuro bom. E... e isso acaba atrapalhando a formação do aluno também, né?

Pesquisador: Uhum. É interessante, viu. Infelizmente. É... Todo mundo falou, né? Falou. Bom, e aí já mais para finalizando assim... Essa formação que vocês recebem, recebeu no conservatório, ela parece assim conectada com o que vocês imaginam para o futuro de vocês com a música? E assim, e aí... aí independe, né? Às vezes você quer até mesmo a profissão de músico, às vezes é um hobby, ou apenas prazer, né? Só quer tocar para... prazer, né? Mas independente do que vocês querem com a música no futuro, vocês acham que a formação que vocês recebem, ela tá conectada com o que vocês querem? Ou seja, ela te prepara para o que você deseja, te prepara para o mundo que você quer entrar ou que o mundo que você quer viver, é, relacionado à música? O que vocês acham? Vai lá, [nome estudante].

Estudante 2: Ô professor, eu... eu esperava mais. Sabe? Eu esperava que o conservatório puxasse, exigisse mais da gente. É... Como eu falei com os colegas e com você, eu já tô aposentado. Então assim, a questão financeira para mim e de tempo é mais tranquila em termos de eu ter disponibilidade de tempo e não precisar trabalhar para estudar mais. Porque eu me aposentei após 30 anos de trabalho. Eu comecei com 15 anos de idade. E consegui me aposentar. Mas eu esperava que a gente fosse mais exigido. E uma queixa que eu tenho séria no conservatório aqui é que não tem o técnico de contrabaixo. É uma luta de quase seis anos que eu já estou, e... e com outros que me precederam que também não conseguem colocar o técnico de contrabaixo. Tem técnico de viola, tem técnico de violoncelo, de violino, de piano, de teclado... O que você pensar, de flauta, dos instrumentos, os metais têm todos, mas não tem de contrabaixo acústico. Então tudo que a gente consegue fazer, é... tocando, executando, é quase que "matutando", ou tendo alguma informação muito rasa e rápida com o professor que é o titular de contrabaixo da Educação Musical. Então, para responder essa pergunta, eu esperava que a gente tivesse mais formação, mais dura, mais... não é mais dura no sentido de exigente alguma coisa, mas mais profunda. Que... que fosse mais, que... que puxasse do aluno, não com dureza ou aspereza, mas que exigisse uma dedicação maior. É... A gente percebe, como o colega falou anteriormente, que tem professores e professores. Nós temos professores aqui que entra na sala, ele finge que a gente... que dá aula pra gente e a gente finge que tá estudando. É... E a questão de celular aqui é muito tranquila. Ah, você pode ficar à vontade. Ninguém tá nem aí. Porque o professor aqui pensa que o ensino depende de você também. Se você não quiser participar da aula, um abraço. Né? Não vai ser o celular que vai tirar sua atenção. É... Se você quiser, um abraço. Mas, é... alguns exigem e mostram a diferença muito grande no ensino e outros, mediano e outros não têm... não estão nem aí se você quer se dedicar mais ou não. Mas a maioria se preocupa sim. É... Com relação ao que eu espero para o futuro, eu... eu gostaria de

ser mais demandado, mais exigido. Porque eu não vejo a minha profissão de... a minha situação de músico, e agora eu me encaro como músico não profissional, mas um músico que leva mais a sério, que tem projetos, que tem agenda, que tem compromissos, que abre mão de muita coisa para estudar música. É... Então eu... eu esperava mais e... e... e... que tivesse mais cobrança por parte do conservatório e de alguns professores.

Pesquisador: É... [nome estudante]?

Estudante 3: É... O [nome estudante] falou coisa bem interessante. O conservatório aqui também não exige muito. Tem professores que exigem, tem professores que não exigem. É... A gente não é incentivado a fazer projetos. Alguns professores incentivam, outros não. Mas a partir dos que exigem, né, e que ensinaram bem as matérias, eu fiquei muito satisfeita com o conservatório. Tive professores ruins esse ano, mas acho que o processo, desde o primeiro ano do curso técnico, que eu comecei a me ver enquanto musicista, eu acho que eu tô bem satisfeita.

Pesquisador: Uhum. [nome estudante].

Estudante 1: A... A questão da exigência, eu também, né, eu concordo com... com os colegas. Mas a situação que eu vejo é: depende também. De professor... tem professor que é exigente, tem professor que não. Mas questão de conteúdo, eu concordo também que poderia ter mais conteúdo. Porque o que eu senti, no final das contas, é que, né, são 12 anos, né, no total, se for contar desde o primeiro ano. É que é muito diluído o conteúdo ao longo desses anos. Então você vê pouquinho, pouquinho. Então, tipo assim, às vezes os 12 anos eu acho que poderia ser condensado em quatro, cinco, sabe? Se fosse com esse... se pegar firme mesmo. Então, se for para ter mais anos, que tivesse mais conteúdo e tal. Eu... eu sinto que eu não queria formar agora não, porque eu queria ver mais coisa, sabe? E... mas... o que eu espero, era justamente isso: ver mais conteúdos mesmo. O que não deixou de ser uma formação boa, é uma formação bacana e tal. Mas eu não sei se pode-se dizer que é por gostar, tal, mesmo de música ou não, mas eu... eu queria ver mais conteúdo, sabe? Eu senti que é muito diluído ao longo dos anos.

Pesquisador: Sim. [nome estudante].

Estudante 4: É... Eu acho que é uma boa formação. Eu acho que se conecta sim com o que eu quero pro futuro. Como eu já falei, o meu foco primário não é a música, é... o ensino de História. E eu vejo sim muito futuro nesses dois... nesses dois lados da minha vida, a música e a minha formação. É... Mas tem a questão também... é... [nome estudante] falou interessante... tipo assim... Talvez a questão da exigência do professor. O que eu sinto aqui é que talvez o... a questão não esteja em o professor ser mais exigente ou dar mais conteúdo pensando no interesse dos alunos. Por exemplo, é, na matéria que eu citei, que é Noções de Educação, a professora é bem ruim, ela não tem uma formação adequada, é... ela tem uma pedagogia horrível, desrespeitosa algumas vezes. E aí a gente fica muito desmotivado na minha sala. Tipo, a gente não tem vontade de aprender. E... eu tenho 21 anos e a... quem... os meus colegas da minha sala são mais adolescentes. Então assim, principalmente eles, eles ficam muito desmotivados e realmente não... não fazem nada. E aí eu acredito que não adianta você colocar mais conteúdo e a didática ser ruim, o professor ser ruim, ele não ensinar direito, você não saber nem o quê e pra quê você tá estudando o conteúdo. É... Então, eu acho que antes de avançar para colocar mais conteúdos ou aumentar os anos, tem muitos outros problemas a serem sanados. É... Eu acho que para um curso técnico tá ótimo a... o conteúdo. Mas acho que a questão dos professores podia ser melhorada. Não todos, tem professores ótimos. Mas alguns podia ser melhorado. E eu vejo sim no meu futuro muito bom, me sinto realizado com a minha formação.

Pesquisador: É... [nome estudante].

Estudante 5: Então, Luiz... É... acho que é um pouco de tudo aí que os colegas disseram, né? Trazendo aqui a realidade do conservatório de [nome cidade]. Eu vejo que pra mim, que eu tenho um anseio maior, o desejo de me tornar um músico. Eu não que forma que eu vou seguir, se é como músico mesmo, tocando em banda em outro local, ou como professor... Mas eu acho um curso que deixa a desejar ainda. Acho que não prepara o aluno para ser um professor. Acredito que quem quer se destacar vai ter que procurar alguma outra forma, algum outro recurso. Pegando um pouco o gancho no que eles falaram, eu acho.... é um tempo muito longo para aprender música. Fica sempre batendo na mesma tecla é... é uma briga que eu tive aqui no colegiado, que a matéria não anda... que não se anda com a matéria como o ensino regular. Você chega no ensino médio, ou no ensino fundamental. Aprendeu a matéria que foi dada o professor segue adiante com a matéria. E aqui não, sempre fica voltando, travando as aulas, a gente fica desmotivado, a gente perde o interesse, principalmente com as coletivas né? Vou lá para aquela aula para ver a mesma coisa. Isso vem por parte dos alunos também, que tem muitos alunos ali, que está lá porque o pai quer, a mãe quer, as vezes o aluno mesmo não quer aquilo. As vezes está no instrumento que é o sonho do pai e da mãe, não é o sonho dele. Eu já vi casos assim, a mulher quer que a filha toque piano, mas ela queria tocar viola. "Mas você não vai tocar viola, porque piano é mais bonito, é clássico" E isso aí vai desmotivando... Tem muito idoso ali que está ali mais pra socializar... Eu acho que deveria diferenciar os alunos que querem algo mais, destes demais alunos... Eu já ouvi falar que é uma forma de preconceito por parte deles, mas não seria um preconceito para quem quer mais também? Quem busca algo a mais? O que acontece, nesta semana aqui nós tivemos a visita da Orquestra de Ouro Preto, trazendo vários conteúdos sabe... Teve luthieria, empreendedorismo na área da música. Um conservatório com mais de 2 mil alunos, com mais de 100 professoras, nós não tivemos mais que 50 inscritos nos cursos. No último dia que foi questão de empreendedorismo... eu sei porque o palestrante lá dividiu a turma em grupos de 3 pessoas, deu 3 grupos, então nós éramos 9. Eu até toquei neste assunto aí, um conservatório com mais de 2 mil alunos, mais de 100 professores, tinha 9 alunos. Os alunos também não estão sabendo aproveitar aquilo que é disponibilizado. É muito triste isso, você vê, o pessoal vem de fora, tem custo né, apesar de ter sido subsidiado pelo SEBRAE, por um programa do SEBRAE. É um conteúdo assim de grande relevância, fiquei muito satisfeito. E ainda tive um problema, porque nós estamos em sema de prova. Alguns professores não quis liberar os alunos para participar das palestras. Eu peguei e fui em cima do diretor e falei "Como você traz uma Orquestra de Ouro Preto, que é referência nacional, a orquestra mais ouvida no Brasil e o professor não abre mão de aplicar a prova?" Então eu matei todas as aulas, eu perdi todas as provas da semana, vou cair na recuperação na semana que vem, pra buscar mais este conteúdo. É o que coloco hoje infelizmente...

Pesquisador: Uhum. Bacana. Finalizando, né, última pergunta. É... Se a direção e os professores do conservatório estivessem ouvindo vocês agora e vocês pudessem dar um único conselho para tornar a experiência no CEM ainda melhor, qual seria? A gente conversou sobre várias coisas, né? É... Talvez tenha até alguma coisa aí que vocês não disseram ainda, né? Mas assim, se pudesse falar de frente com o diretor, diretora do conservatório, os professores, o que que é, é... o conselho para melhorar a experiência no conservatório? A experiência de aprendizado, de vivência com a música, de tudo isso que vocês buscam, né? Buscavam antes de entrar e buscam agora, né, como alunos. O que seria?

Estudante 1: Ah... Eu diria que é fazer mais apresentações de alunos mesmo, sabe? Porque muitas apresentações que têm, pelo menos no conservatório que eu vejo, a maioria são professores, ou pelo menos, é... só de... entre professores, sabe? E não de botar os alunos para tocarem também. Tipo, sabe? Mesmo com... com o professor acompanhando e tal. Mas para...

para o aluno ter a experiência da apresentação mesmo, sabe? Eu mesmo só fui ter experiência de tocar no conservatório mais para o final do técnico, sabe? Não toquei antes, sabe? E eu... e isso eu acho frustrante. Falei: "Pô, quero tocar também, cara". E... E toda apresentação que tá tendo lá, eu vou lá ver os caras que já sabem, pra mim não é interessante. Eu quero ver o desenvolvimento dos meus colegas e tal. Ver, pô: "Ó, aquele cara ali começou assim, pô, já tá melhor e tal". Então eu diria que é tornar mais apresentações dos discentes e não dos docentes.

Pesquisador: Maravilha. [nome estudante]?

Estudante 3: Essa questão de apresentações é muito importante, algo a melhorar também aqui em [nome cidade]. O conservatório de [nome conservatório], as provas são feitas como audições. As pessoas podem ir lá para assistir. E não é só o professor do instrumento que vai lá ser a banca. Os professores de outras áreas, Prática de Conjunto, Estruturação, eles acho que eles participam também dessas avaliações da prova de instrumento em si. Eu tenho colegas que estudam lá, tenho colegas que deram aula lá e eles falam que lá o funcionamento é um dos melhores conservatórios assim nessa questão de avaliação. Outra coisa, uma melhor designação de professores para as matérias e... inovar, né? Mudar o repertório. Não esquecer totalmente o lado erudito do... da música, mas ampliar, ir mais pelo gosto do aluno. E acho que é isso mesmo aqui.

Pesquisador: Maravilha. [nome estudante].

Estudante 2: Olha, acho que isso que a colega falou aí, o [nome estudante] também, a [nome estudante], o [nome estudante] falaram, eu acho interessante. Eu ia até mais um pouco. Eu sei que é muito difícil, a escola ela é pública, então ela tem uma gama, uma variedade de alunos... Mas se houvesse alguma forma de se traçar um perfil do aluno, seria interessante. Que aí o professor teria talvez alguma estratégia para... para os alunos. Por exemplo, na... na prática de instrumento, às vezes sou eu e mais um colega na sala com o professor. Então de repente dá para fazer uma aula quase que customizada. Sabe? Eu não sei se isso é possível, mas talvez o perfil... Se... Quando eu entrei no primeiro ano do... do violão, é... e aí eu vou esclarecer pros colegas por que que eu fiz em cinco anos o curso que era três: porque eu optei por repetir. Eu não queria formar. Eu queria continuar estudando violão. Só tô formando porque o professor [nome] já não me suporta mais e quer me mandar pra frente. No bom sentido da palavra, né? Mas... é... é... Se pudesse fazer um perfil do aluno, seria muito interessante para que, é... esse perfil fosse observado em algum momento pelo professor para dar o repertório que fosse favorecê-lo, para tá adequado ao seu estilo de vida e de... de conhecimento musical, aquilo que ele espera da música. Talvez tudo isso fosse feito no... nessa avaliação de perfil. E aí eu volto quando eu ia falar sobre o primeiro ano, que no decorrer do primeiro ano nós tivemos vários... metade da turma desistiu quando começaram as aulas de Percepção e quando foi no segundo para Estruturação. É... Eles passaram numa prova muito rasa e não foi... não houve nenhuma observação no perfil do aluno para o curso técnico de vários instrumentos. E quando a coisa apertou tecnicamente, teoricamente, é... eles não conseguiram acompanhar e foram saindo. Então se tivesse uma forma de traçar um perfil, mesmo que uma grade simples, não sei, alguma coisa que desse para... para analisar os alunos que... que podem ser melhor trabalhados, né?

Pesquisador: Uhum. Bacana. [nome estudante].

Estudante 5: Então, Luiz... é... um pouco de tudo aí que os colegas disseram, né? O [nome estudante] falando a questão das apresentações. Esse ano nós tivemos a apresentação do violão aqui, a Semana do Violão, né? E eu não... eu não toquei, por quê? A música que eu escrevi para

tocar, o professor... um outro professor de violão ia tocar. Então eu tive que retirar minha música porque é a música do professor. E esse professor já toca há três anos a mesma música. E... e a música que foi a música de estudo, né, do meu bimestre, que eu fiz prova, tal, era a música que eu ia apresentar. E eu tive que retirar por causa disso. E... então acho que tinha que focar mais na questão do aluno, né? A... as apresentações dos alunos. A que a [nome estudante] falou também, a designação dos professores. Eu vejo aqui, tem muitos professores bons que não estão dando aula para o curso técnico. Por quê? Porque eles são contratados. E a preferência na distribuição dos cargos, né, é dos concursados. Aí pega os concursados, o último concurso que teve parece que é mais de 15 anos, nem lembro quanto foi o último concurso aqui para conservatório. Aí pega esses professores que já estão engessados, que são aqueles da velha guarda que a gente tá sempre dizendo aqui, né? E tem a preferência... eles têm a preferência. Aí eles escolhem, não... não estão atualizados, não estão, é, em sintonia com... com a parte da tecnologia e acaba refletindo no ensino do técnico, principalmente do técnico. Então, se pudesse dar uma preferência para esses professores novos, né? Tem professor aqui que tem mestrado no... na parte de Canto e ela não consegue pegar aula porque o professor de Canto, que é o que a gente tem problema aqui, que eu venho dizendo esse tempo todo, ele é concursado e a preferência é dele. E quem tá sempre pagando o pato por isso são os alunos. Outra questão que eu vejo também aqui, que eu brigo muito com o diretor aqui, eu... eu sou considerado o chato do conservatório. O... o diretor, é... me vê no corredor, ele já... já corta volta. Ele já sabe que eu vou parar e reclamar. A... é... questão é o seguinte, que eu brigo aqui: às vezes o professor tem o cargo, né? X aulas por semana. E ele não preencheu as aulas dele. Por que não abrir mais instrumento para os alunos? Aí ele fala o seguinte para mim: “Ah, mas você tá tirando a vaga de outro aluno”. Mas como que eu tô tirando a vaga se ele tá disponível? Se ele não preencheu a grade... os horários dele? “Ah, mas tem aluno que não vai conseguir fazer duas, três... três instrumentos.” Falei assim: “Não, tem aluno que não faz nenhum!”. Tem aluno que não faz nem o instrumento dele. Eu tive uma aluna... eu tive uma colega no sexto ano, que ela era do sexto ano, ela tocava violão, quando eu fazia viola. Ela não sabia fazer o Ré natural no violão, no sexto ano. Aí eu fico pensando: o que que essa pessoa tá fazendo no conservatório até hoje? Você não conseguir fazer um Ré natural ali na primeira região do violão, no sexto ano? Então, é... é tipo assim, é um argumento que eu... que eu debato muito com ele. Tem aluno aqui que... que não consegue fazer nenhum instrumento. Ao contrário, tem aluno que se fizesse três, quatro, ele ia se dar bem no... em todos. Então é... é isso, sabe, o Luiz? É... Eu acho que falta mais olhar... é... aquele olhar atencioso para aquele aluno que realmente quer, que realmente, é... faz a diferença, leva o conservatório e... e não dar, é... tratar todos iguais.

Pesquisador: Bacana. [nome estudante].

Estudante 4: É eu não tinha pensado nisso em relação as apresentações e eu acho muito relevante. Aqui poderia ter... mais planejado isso, é... a direção poderia pensar mais nisso e inserir mais os alunos. Mas aqui tem bastante apresentações de alunos mesmo assim. Apesar de que, por exemplo, estes tempos para trás teve um concurso de serenata. E a ideia era de que os alunos formassem seus grupos, eles mesmos preparassem suas músicas e apresentassem... Mas também a inscrição também ficou aberta para professores competirem junto com os alunos. Ai desmotivou geral... A mais em relação o que a [nome estudante] falou, eu concordo muito é meu primeiro tópico, são professores capacitados. Eu tento observar assim pela experiência que eu tenho como aluno. A diferença que tem um professor que tem uma formação e de um que não teve. Tem professor que faz o técnico e dão aula lá. Eu fui aluno de um professor que fez o técnico de piano e tá dando aula lá, e ele é ótimo. Mas tem vários que estão nesta mesma realidade, que vieram de outros lugares. Que não tem formação, que não foram capacitados. É um problema porque desmotiva todo mundo, o ensino fica ruim a aprendizagem fica ruim. Eu acho que isso é uma coisa muito importante, que eu queria que eles soubessem. Já quase bati

boca em relação a isso no conservatório. A questão da religiosidade também eu acho um problema dentro de uma escola pública. É um problema muito grande que a direção não liga, ou até compactua com isso inclusive... E me incomoda também. E áreas também... Eu vejo que a área do piano tem muito mais profissionais capacitados do que por exemplo a área de canto. Que tem umas 2 ou 3 pessoas que tem uma formação... Minha professora tem... Então é discrepante o jeito que dá aula, dá experiência, o próprio repertório, é surreal. Eu fico encabulado com isso sabe... É muito gigante a diferença, se tiver um aluno dela e um outro aluno de canto do técnico que for com uma professora que não tem formação. É totalmente diferente o ensino, sendo que teria que ser bom igual. É isso. O principal que eu queria que eles soubessem.

Pesquisador: Maravilha. Então estamos finalizando. Alguém gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Eu gostaria de agradecer vocês a participação. Uma conversa muito tranquila, vocês todos muito gentis: [nome estudante], [nome estudante], [nome estudante], [nome estudante], [nome estudante]. Todos muito gentis, solícitos. Estão aqui em um sábado a tarde, colaborando com uma pesquisa. Isso quer dizer que vocês se importam com o Conservatório com o ensino no conservatório. E claro se importam com formação que tem né. Queria agradecer muito. Vocês são muito especiais. Se vocês quiserem falar mais alguma coisa.

Estudante 2: Professor eu gostaria de agradecer o convite para participar com os demais colegas é muito enriquecedor saber das dificuldades e das vantagens que os colegas têm nos demais conservatórios, a gente aprende muito. Seria até interessante se a gente pudesse repetir mais vezes este bate-papo. A gente vê que cada lugar tem sua luta específica. Cada lugar tentando favorecer, crescer, buscando coisas boas para o seu conservatório. Porque eu penso o que o verdadeiro aluno que quer aprender ele não quer só pra ele.. Ele quer que outros aprendam... A gente toca muito em coletividade, quanto mais meu parceiro tiver tocando, mais eu vou tocar junto com ele, a coisa acerta e a coisa flui. Este tipo de evento aqui com os colegas é de grande aprendizado. Na próxima pode me chamar que estou à disposição.

Pesquisador: Obrigado viu [nome estudante]. [nome estudante]?

Estudante 1: Agradecer também Luiz, aos colegas também. E eu queria dizer que apesar dos problemas, toda instituição tem seus problemas. Mas eu acho os conservatórios uma instituição sensacional, necessária. Eu acho que só 12 conservatórios no Estado de Minas Gerais é pouco... devia ter mais. Que o estudo de música é enriquecedor para qualquer pessoa, independente se quer ou não seguir uma carreira musical. Enfim né... Sempre tem problemas, mas igual você tá fazendo a pesquisa a tendência é melhorar mesmo e tornar cada vez mais musical o nosso país. É isso...

Pesquisador: Obrigado [nome estudante]. [nome estudante]?

Estudante 4: É... Eu queria falar uma coisa que eu acho importante também, que eu acho que o conservatório podia ser mais... abranger mais a sociedade. Tipo, sair um pouco do conservatório e atuar mais na sociedade com a música, né? Eu acho que seria muito bom, acho que é importante até pro próprio reconhecimento do conservatório e da música como algo importante na formação das pessoas. É... É isso. E eu acho sua pesquisa muito importante, achei muito legal e tô muito ansioso para ver os resultados, eu quero ler.

Pesquisador: Eu vou mandar para vocês, viu? Vou... eu vou defender em maio, provavelmente. Aí eu mando o convite para vocês assistirem e mando o resultado também. É... [nome estudante].

Estudante 3: É, sucesso para você, né? Eu quero acompanhar também. Precisando pode chamar que a gente contribui de alguma forma. É muito interessante tá fazendo essas pesquisas em melhoria dos conservatórios, tá? Meus parabéns.

Pesquisador: Tá bom, obrigado viu, [nome estudante]. Ô [nome estudante], você acredita que eu peguei o telefone lá no conservatório com você, peguei o seu contato, e depois eu pedi um outro contato pro professor, acho que é Luiz também, né? Aí ele me deu o seu contato.

Estudante 3: É o [nome].

Pesquisador: É... Ele me deu o mesmo contato. Coincidência.

Estudante 3: Ele foi meu professor no segundo ano. Ah, ele tá... ele tinha medo de puxarem a orelha dele, aí ele não soltava tanto. É ele que eu comentei. Mas ele é muito bacana.

[00:38:13] Pesquisador: Maravilhoso. [nome estudante], quer falar mais alguma coisa pra gente terminar?

[00:38:17] Estudante 5: Então, Luiz, quero agradecer, né, pelo... pelo convite. O convite veio através da professora [nome professor], né? E ela também é uma... uma guerreira aqui dentro do conservatório, tá sempre lutando pra tá melhorando o conservatório aqui de [nome cidade]. É... infelizmente eu vejo assim que o conservatório tá preocupado mais com o número de... de alunos e não com a qualidade, sabe? Que eu até entendo aqui, igual já falei, eu tô sempre conversando com o diretor, é um amigo meu. E... e ele tá sempre buscando número, por quê? Porque o que movimenta o conservatório pro estado, infelizmente, é o número de alunos. É... o número... é de acordo com o número que é destinada a verba. E pra não perder a verba e ter que demitir professores, ele tá sempre buscando o número. O que é uma pena. Porque eu acho sim, tem que ter número, mas com qualidade também. E isso eu acho que começa, é... é dentro de casa, é com a família, é... é nos primeiros anos de vida, né, incentivando a criança a ter a musicalidade, né, a ouvir música de qualidade, é... nas escolas. Eu acho que é um trabalho que... que deveria envolver não só o conservatório, mas todas as escolas, né? Para que tenhamos mais músicos, mais gente interessada pela música. E não o que tá se produzindo hoje aí que se diz música, né?

Pesquisador: Bacana. [nome estudante].

Estudante 2: Professor, só pra finalizar, me perdoe, a última interrupção. Mas só pra informar aos colegas, não sei se os colegas sabem, que o professor Luiz é excelente violonista. Tanto no erudito quanto no popular. E é meu parceiro no violão 3 no projeto da [nome projeto]. E ele me dá retornos impressionantes no que a gente toca. Tem muitas vezes que eu tô tocando, o que ele tá fazendo, eu tô dublando. Porque o professor Luiz é um monstro aí, se os colegas não sabem. Ele toca com a gente na [nome grupo]. É um mestre no violão. Muito obrigado pela paciência, professor. Grato pela sua compreensão.

Pesquisador: Valeu, obrigado [nome estudante], pela gentileza. Então gente, muito obrigado... [nome estudante].

Estudante 5: Luiz, aproveitando a deixa aí do [nome estudante], depois deixa o Instagram aí pra gente poder seguir seu trabalho também.

Pesquisador: Ah, tá.

Estudante 5: Ah, eu não sabia. É um colega aí do... do violão, né? E com certeza tenho muito a aprender aí com você.

Pesquisador: É... eu não sei de cor não. É luizcarlosv.

Estudante 5: Luiz Carlos V.

Pesquisador: Isso, é Luiz com Z, né?

Estudante 5: Ah, certo. Não, vou tá adicionando lá pra... pra acompanhar o seu trabalho.

Pesquisador: Tá bom. Obrigado, viu gente? Uma boa tarde para vocês, tenham um ótimo final de semana, bom descanso e muito obrigado mais uma vez pela colaboração.

Estudante 5: Obrigado, viu?

Estudante 1: Tchau, boa tarde.

Estudante 5: Estou à disposição, precisando.

Pesquisador: Tá bom, obrigado. Tchau gente.

Estudante 5: Tchau tchau, abraço a todos.

Pesquisador: Abraço.

APÊNDICE K – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: *A formação musical nos Conservatórios Estaduais de Minas gerais e as tecnologias como apoio no atendimento à diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes*

Instituição promotora: *PPGE/UNB*

Pesquisadores responsáveis: Luiz Carlos Vieira Junior

Endereço e telefone dos pesquisadores: Alameda Belvedere, 110, BL3 APT205, bairro Belvedere, Montes Claros -MG. Tel.: 38 991492375

Instituição onde será realizada a pesquisa: *Conservatório Estadual Lobo Mesquita (Diamantina), Conservatório Padre José Maria Xavier (São João Del-Rei), Conservatório Professor Theolindo J. Soares (Visconde do Rio Branco), Conservatório estadual de Música Juscelino Kubitschek Oliveira (Pouso Alegre), Conservatório Haydée França Americano (Juiz de Fora), Conservatório Lia Salgado (Leopoldina), Conservatório Lorenzo Fernandez (Montes Claros), Conservatório Dr. José Zóccoli de Andrade, Conservatório Renato Frateschi (Uberaba), Conservatório Cora Pavan Capparelli (Uberlândia), Conservatório Maestro Marciliano Braga (Varginha) e Conservatório Raul Belém (Araguari)*

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: compreender a formação ofertada pelos Conservatórios de música de Minas Gerais com enfoque em uma concepção de mediação pedagógica que considera as diversas formas de aprender dos estudantes e as tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem

2. Metodologia/procedimentos: A investigação possui seis fases. 1) Fase exploratória: Pesquisa bibliográfica com os seguintes temas: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, diversidade das formas de aprender e educação musical, tecnologias digitais e educação musical. Pesquisa documental (legislação e projeto pedagógico) e coleta de informações sobre o CEM;2) Levantamento de dados (parte quantitativa: questionário administrado a estudantes dos CEM; questionário administrado a professores do CEM; questionário administrado a gestores dos CEM;3) Análise de dados: Análise dos dados anteriores (parte quantitativa) através de estatística descritiva e correlação;4) Levantamento de dados (parte qualitativa): Grupo focal com professores, estudantes e equipe gestora (três grupos focais para cada categoria;5) Análise de dados: Análise de dados qualitativa por meio de análise de conteúdo. Categorias analisadas: Diversidade nas formas de aprender, Tecnologias Digitais e formação musical;6) Análise Convergente de dados: Integração dos bancos de dados quantitativos e qualitativo a fim de destacar elementos que estabeleçam conexões contundentes.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

3. Justificativa: A partir dos estudos realizados, busca-se compreender melhor o contexto geral dos CEM, buscando contribuir para a elaboração de novos conhecimentos e perspectivas. Além disso, almeja-se colaborar com instituições como: 1) o estado de Minas Gerais, especialmente a Secretaria de Estado da Educação; 2) os próprios conservatórios de música de Minas Gerais e outras instituições de ensino musical que enfrentam desafios educacionais semelhantes; 3) os professores de música dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais e outros educadores brasileiros que buscam aprimorar seus métodos de ensino; 4) as instituições de formação de professores de música, que têm a possibilidade de melhorar seus programas de formação inicial e continuada; 5) a área de pesquisa em educação musical em conjunto com as tecnologias digitais; e 6) a promoção da educação inclusiva na formação em música.

4. Benefícios: Os participantes não terão benefícios diretos, no entanto, o próprio processo de responder as questões tanto no questionário, quanto no grupo focal podem gerar discussões e ações que podem afetar positivamente as instituições pesquisadas, sobretudo em relação a formação em música, a consideração da diversidade das formas de aprender dos alunos e o uso de tecnologia no processo de ensino. Deste modo, a investigação pode gerar benefícios coletivos e individuais indiretos.

5. Desconfortos e riscos: Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.

6. Danos: Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos, e riscos.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário.

8. Confidencialidade das informações: Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem autorização. Para se manter a confidencialidade da pesquisa serão utilizados nomes fictícios.

9. Compensação/indenização: Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da mesma (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Declaro ainda, que jamais será exigida dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

10. Outras informações pertinentes: Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

11. Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

_____
Nome completo do (a) colaborador – cargo na instituição

Carimbo da Instituição

_____ ___/___/___
Assinatura Data

_____ 25/05/24
Nome do pesquisador responsável Data

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES: **Campus Universitário "Professor Darcy Ribeiro" – Reitoria – Prédio 05**Caixa Postal Nº 06 – Montes Claros/ MG – CEP: 39.401-089 www.unimontes.br – e-mail: comite.etica@unimontes.br Telefone: (38) 3229-8182

APÊNDICE L – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: *A formação musical nos Conservatórios Estaduais de Minas gerais e as tecnologias como apoio no atendimento à diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes*

Instituição promotora: *PPGE/UNB*

Pesquisadores responsáveis: Luiz Carlos Vieira Junior

Endereço e telefone dos pesquisadores: Alameda Belvedere, 110, BL3 APT205, bairro Belvedere, Montes Claros -MG. Tel.: 38 991492375

Instituição onde será realizada a pesquisa: *Conservatório Estadual Lobo Mesquita (Diamantina), Conservatório Padre José Maria Xavier (São João Del-Rei), Conservatório Professor Theolindo J. Soares (Visconde do Rio Branco), Conservatório estadual de Música Juscelino Kubitschek Oliveira (Pouso Alegre), Conservatório Haydée França Americano (Juiz de Fora), Conservatório Lia Salgado (Leopoldina), Conservatório Lorenzo Fernandez (Montes Claros), Conservatório Dr. José Zóccoli de Andrade, Conservatório Renato Frateschi (Uberaba), Conservatório Cora Pavan Capparelli (Uberlândia), Conservatório Maestro Marciliano Braga (Varginha) e Conservatório Raul Belém (Araguari)*

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: compreender a formação ofertada pelos Conservatórios de música de Minas Gerais com enfoque em uma concepção de mediação pedagógica que considera as diversas formas de aprender dos estudantes e as tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem

2. Metodologia/procedimentos: A investigação possui seis fases. 1) Fase exploratória: Pesquisa bibliográfica com os seguintes temas: Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, diversidade das formas de aprender e educação musical, tecnologias digitais e educação musical. Pesquisa documental (legislação e projeto pedagógico) e coleta de informações sobre o CEM;2) Levantamento de dados (parte quantitativa: questionário administrado a estudantes dos CEM; questionário administrado a professores do CEM; questionário administrado a gestores dos CEM;3) Análise de dados: Análise dos dados anteriores (parte quantitativa) através de estatística descritiva e correlação;4) Levantamento de dados (parte qualitativa): Grupo focal com professores, estudantes e equipe gestora (três grupos focais para cada categoria;5) Análise de dados: Análise de dados qualitativa por meio de análise de conteúdo. Categorias analisadas: Diversidade nas formas de aprender, Tecnologias Digitais e formação musical;6) Análise Convergente de dados: Integração dos bancos de dados quantitativos e qualitativo a fim de destacar elementos que estabeleçam conexões contundentes.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EMPESQUISA

Eu, Luiz Carlos Vieira Junior, coordenador(a) da pesquisa "***A formação musical nos Conservatórios Estaduais de Minas gerais e as tecnologias como apoio no atendimento à diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes***" , convido você a participar do estudo.

Este estudo tem o objetivo compreender a formação ofertada pelos Conservatórios de música de Minas Gerais com enfoque em uma concepção de mediação pedagógica que considera as diversas formas de aprender dos estudantes e as tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Nele realizaremos um grupo focal/grupo de discussão com participação outros indivíduos. Essas ações têm um tempo médio de duração de 40 minutos.

Podemos apontar possível desconforto decorrente de interferência em sua rotina, cansaço ou constrangimento. No entanto, faremos o possível para que isso não aconteça. A qualquer momento você pode solicitar informações sobre a condução da dinâmica, com total liberdade para escolher continuar ou não na pesquisa.

Sua participação nesse estudo terá como benefícios a contribuição para o conhecimento da formação em música oferecidas pelos Conservatórios de Minas Gerais no que diz respeito ao atendimento a populações diversas e na compreensão do papel das tecnologias neste processo.

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança ou adolescente) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata e se concordar em participar você pode assinar este documento. Asseguro que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobreo estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido" contenha palavras que você não entenda. Por favor, me peça para lhe explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou qualquer outro dado pessoal que lhe identifique não serão divulgados.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

Você não terá nenhuma despesa e, também, não receberá qualquer remuneração pela participação neste estudo. Mas, se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação no estudo, previsto ou não aqui, você tem direito à indenização.

Os dados obtidos serão analisados e publicados, mas nenhum nome dos participantes será divulgado, sendo mantido o anonimato.

Se você ou seus responsáveis tiverem dúvidas com relação a esse estudo vocês devem entrar em contato comigo, Luiz Carlos Vieira Junior, pelo telefone 38 991492375, E-mail luizcarlos.v@gmail.com ou no endereço Alameda Belvedere, nº 110, BL3 APT205, Bairro Belvedere, Montes Claros-MG, CEP: 39406-230.

Se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer NÃO e estará tudo bem. Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem sobre isso a mim.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Entendi que posso dizer "sim" e participar desse estudo, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém ficará chateado comigo.

O(a) pesquisador(a) tirou minhas dúvidas, conversou com os meus responsáveis e eles, também, assinaram um Termo de Consentimento para minha participação.

Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias iguais, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Recebi uma via assinada deste consentimento.

Nome do(a) participante	Assinatura do(a) participante	Data
Luiz Carlos Vieira Junior		25/05/24
Nome do(a) pesquisador(a)	**Assinatura do(a) pesquisador(a)**	**Data**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNB

ENDEREÇO DO PESQUISADOR: Luiz Carlos Vieira Junior. Alameda Belvedere, nº 110, BL3, APT 205, B. Belvedere. Montes Claros-MG. CEP: 39406-230
TELEFONE: 38 991492375

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES: **Campus Universitário "Professor Darcy Ribeiro" – Reitoria – Prédio 05**Caixa Postal Nº 06 – Montes Claros/ MG – CEP: 39.401-089 www.unimontes.br – e-mail: comite.etica@unimontes.br Telefone: (38) 3229-8182

