UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA

O ENSINO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA DE MOSSORÓ/RN: Trajetórias Profissionais de Egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

MOSSORÓ/RN
2026

JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA

O ENSINO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA DE MOSSORÓ/RN: Trajetórias Profissionais de Egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Universidade Federal Rural do Semi-Árido UFERSA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro.

MOSSORÓ/RN

2026

Catalogação da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C837e Costa, Johnny Jonas do Nascimento Silva

O ENSINO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA DE MOSSORÓ:Trajetórias Profissionais de Egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). / Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa. - Mossoró, 2026.

243p.

Orientador(a): Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Atuação profissional. 2. Egressos em música. 3. Escola Especializada em Música. I. Ribeiro, Giann Mendes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA

O ENSINO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA DE MOSSORÓ/RN: Trajetórias Profissionais de Egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Universidade Federal Rural do Semi-Árido UFERSA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ensino. Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Dissertação apresentada e aprovada em 31/03/2026, pela seguinte Banca Examinadora:

gov.br
Documento assinado digitalmente
GIANN MENDES RIBEIRO
Data: 14/04/2026 19:40:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Giann Mendes Ribeiro, Dr. - Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

gov.br
Documento assinado digitalmente
GLEISSON DO CARMO OLIVEIRA
Data: 13/04/2026 19:46:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Gleisson do Carmo Oliveira, Dr. - Examinador Interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

gov.br
Documento assinado digitalmente
MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA
Data: 14/04/2026 00:06:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Mário André Wanderley Oliveira, Dr. - Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dedico este trabalho à minha esposa, Bárbara, e aos meus filhos: Johanna, Rebeca, Melany e Johann, que estiveram comigo e me ajudaram direta ou indiretamente a vencer todos os obstáculos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter-me permitido chegar até aqui.

Agradeço, em especial, à minha esposa Barbara Catarina, pela paciência e perseverança em estar me apoiando sempre.

Agradeço à minha família por ter sido minha fonte de forças para crescer em conhecimento, amadurecer como pai e educador no lar e na escola.

Agradeço a todos os meus alunos pelas experiências que vivenciei enquanto professor.

Eles me fizeram repensar a educação e refletir sobre o que é ser professor em sala de aula, e, desse modo, fortalecer minha construção profissional e pessoal, que, no decorrer da minha vida acadêmica, vem sendo consolidada.

Obrigado!

“O coração do homem pode fazer planos, mas a resposta certa dos lábios vem do Senhor.”

(Provérbios 16:1)
Bíblia Sagrada

RESUMO

A finalidade desta pesquisa consistiu em analisar a atuação profissional de ex-alunos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em instituições especializadas em música situadas na cidade de Mossoró/RN. Como objetivo geral, buscou-se compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuar em escolas especializadas em música. Os objetivos específicos foram: mapear as escolas especializadas em música em evidência no cenário de atuação profissional musical na cidade de Mossoró/RN; identificar os egressos do curso de música da UERN que atuam nas escolas mapeadas; caracterizar o perfil formativo dos egressos identificados, pré-acadêmicos e acadêmicos; refletir sobre as possibilidades de atuação profissional do egresso do curso de música da UERN. A pesquisa aqui realizada é de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, o que possibilitou um delineamento metodológico mais flexível e uma maior proximidade do pesquisador com o campo do objeto de estudo. A obtenção dos dados que fundamentam a elaboração desta pesquisa ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes que exercem suas funções nas instituições de ensino especializadas em música situadas na cidade de Mossoró/RN. A fundamentação teórica foi construída com base na perspectiva de autores que refletiram e discutiram sobre a atuação profissional de egressos em música, particularmente no contexto das escolas especializadas. Os autores que contribuíram para a fundamentação teórica incluem Abreu (2008), Penna (2004b), Pereira (2012), Oliveira (2011), Pimentel (2015), Ribeiro (2013), Weidner; Biaggi (2021), Costa; Ribeiro (2021), além de estudos de Almeida; Silva (2013), Almeida *et al.* (2018), Ferreira (2019), Carmo (2022) e Fernandino; Novo (2024). Os resultados mostraram que a atuação dos egressos em instituições de ensino especializadas em música resulta da articulação entre as trajetórias musicais que carregam, a formação adquirida durante a graduação, as conexões estabelecidas ao longo do percurso e as circunstâncias efetivas do mercado regional. Nesse sentido, essas instituições se constituem como espaços de inserção e continuidade na carreira, tanto pela identificação dos professores com práticas musicais que se aproximam mais do seu fazer pedagógico quanto pela possibilidade de realizar o trabalho em condições que se alinham mais aos seus trajetos e expectativas profissionais.

Palavras-chave: Atuação profissional; Egressos em música; Escola Especializada em Música.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the professional trajectories of graduates from the State University of Rio Grande do Norte (UERN) who work in specialized music institutions located in Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil. Its general objective was to understand the factors that led graduates from UERN's Music Teacher Education program to work in specialized music schools. The specific objectives were to map the specialized music schools that have gained visibility within the local context of professional musical activity in Mossoró/RN; to identify graduates from UERN's music program who work in the institutions surveyed; to characterize the educational backgrounds of these graduates, both prior to and during their academic training; and to reflect on the professional possibilities available to graduates of UERN's music program. This research adopted a qualitative and exploratory approach, which allowed for a more flexible methodological design and a closer relationship between the researcher and the field of study. The data that supported this investigation were collected through semi-structured interviews with teachers working in specialized music education institutions located in Mossoró/RN. The theoretical framework was grounded in the contributions of authors who have examined and discussed the professional practice of music graduates, especially in relation to the context of specialized schools. The authors who informed the theoretical discussion include, among others, Abreu (2008), Penna (2004b), Pereira (2012), Oliveira (2011), Pimentel (2015), Ribeiro (2013), Weidner; Biaggi (2021), Costa; Ribeiro (2021), as well as Almeida; Silva (2013), Almeida *et al*. (2018), Ferreira (2019), Carmo (2022), Fernandino; Novo (2024). The findings showed that the work of these graduates in specialized music institutions is shaped by the interplay between their musical trajectories, the education they received during their undergraduate studies, the connections established throughout their paths, and the concrete circumstances of the regional labor market. These institutions constitute spaces for both professional entry and career continuity, not only because teachers identify with musical practices that are more closely aligned with their pedagogical work, but also because they offer working conditions that are more consistent with their trajectories and professional expectations.

Keywords: Professional practice; Music graduates; Specialized music school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações sobre a atuação profissional de egressos em música, seu perfil e inserção profissional…….20

LISTA DE SIGLAS

ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)

ANPPOM (Associação Nacional de Estudos e Pós-Graduação em Música)

BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

CONSEPE **(**Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão)

CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)

CMS (Conservatório de Música de Sergipe)

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

DART/FALA (Departamento de Artes/Faculdade de Letras e Artes)

EEMM (Escolas Especializadas em Música de Mossoró)

EMESP (Escola de Música do Estado de São Paulo)

IES (Instituição de Ensino Superior)

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)

MEC (Ministério da Educação e Cultura)

ONG (Organização Não Governamental)

PROARTE (Projeto Arte e Cultura)

PNIM (Programa Nacional de Incentivo à Música)

RN **(**Rio Grande do Norte)

SEE/PE **(**Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco)

SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística)

SIMEPE (Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão)

THE (Teste de Habilidade Específica)

UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte)

UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)

UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

UFU (Universidade Federal de Uberlândia)

UFC (Universidade Federal do Ceará)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO……..……...……13
2 PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS EM MÚSICA……...……..20
2.1 PERFIS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS……..……31
2.2 A ESCOLA ESPECIALIZADA EM MÚSICA: UMA ANÁLISE SOBRE TRANSFORMAÇÕES, NOMENCLATURAS E CARACTERÍSTICAS……...……48
2.3 REFLEXOS E DESAFIOS NOS CAMPOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS EM MÚSICA…….……...……...……...63
2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA…….……..68
2.4.1 Mudanças metodológicas……...……...……70
2.4.2 Políticas educacionais e culturais……...……...72
2.4.3 Formação técnica e identidade profissional……...……...……...74
2.4.4 Desafios contemporâneos do ensino de música……...……...……..75
2.5 O CONHECIMENTO MUSICAL PRÉVIO DO LICENCIANDO À FORMAÇÃO…...82
2.6 A TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS……..99
2.7 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS EM MÚSICA EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN…….....……...……...109
2.8 O MERCADO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA……...…...……...……..…….114
2.8.1 Os desafios dos egressos……...……...118
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS…….……...……..…121
3.1 POPULAÇÃO ESTUDADA……....……..……..121
3.2 MÉTODO UTILIZADO…….……...……..……..…123
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS…….……...……..……126
3.4 LÓCUS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA…….…….……...……130
4 RESULTADOS EM DISCUSSÃO…….……...…..……..131
5 CONCLUSÃO……...……..……..……..……...…….....200
REFERÊNCIAS……...……...……...…....….207
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores……...…..…….235
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor A...236
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor B...237

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor C...238
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor D...239
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor E...240
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor F...241
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor G..242
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor H....243

1 INTRODUÇÃO

A atuação profissional de egressos de cursos superiores em Música no Brasil tem sido objeto de discussão no campo da educação musical. Esse debate tem se intensificado na contemporaneidade (Souza; Azevedo, 2023). Uma das principais preocupações dos pesquisadores no campo da educação musical tem sido compreender melhor as realidades educacionais musicais das escolas brasileiras. Essa preocupação está relacionada aos percursos de atuação profissional de egressos do ensino superior em música no mercado de trabalho (Costa; Ribeiro, 2016; Costa, 2020; Costa; Ribeiro, 2021; Moreira, 2019; Pimentel, 2015).

Estudos sobre a atuação profissional de egressos de cursos de licenciatura em música no Brasil revelam uma diversidade de trajetórias profissionais que refletem tanto a formação recebida quanto as demandas do mercado de trabalho. Esses estudos mostram que muitos profissionais encontram oportunidades de atuação na docência em música, em escolas regulares, instituições especializadas e projetos sociais. Uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Alagoas aponta que a docência figura entre as atividades mais desenvolvidas pelos egressos pesquisados, evidenciando a relevância da formação pedagógica nesses cursos (Lima *et al*., 2024).

Além de ingressarem na carreira docente, os licenciados em Música frequentemente exercem funções como instrumentistas, regentes e produtores musicais, destacando a diversidade de oportunidades profissionais. Em uma revisão da literatura, Del Casale (2018) examina a inserção profissional desses licenciados no Brasil e conclui que ela é marcada pelas trajetórias e vivências musicais, que perpassam os limites da sala de aula e incluem performances e outras atividades musicais.

Contudo, desafios na articulação entre a formação acadêmica e a prática profissional persistem, evidenciando a necessidade de maior alinhamento entre os currículos dos cursos de licenciatura e as condições do mercado de trabalho. Estudos sugerem a necessidade de um modelo de formação que contemple, de modo articulado, aspectos pedagógicos e práticos da música, pois a relação entre a formação e atuação profissional dos egressos evidencia essa carência. Costa; Ribeiro (2021) destacam que

> o currículo dos cursos cujos egressos foram pesquisados foi o que os autores mais mencionaram como o ponto a ser modificado, principalmente no tocante à sua contribuição para a constituição do habitus docente, em especial na educação básica (Costa; Ribeiro, 2021, p. 16).

Os autores assinalam ainda que os participantes da pesquisa identificaram fragilidades na articulação entre a formação musicológica, a formação pedagógica e sua relação com o exercício docente no ensino básico. Tal cenário evidencia a necessidade de reorganizações curriculares que promovam maior integração entre os conhecimentos pedagógicos e os saberes prático-musicais ao longo da formação (Costa; Ribeiro, 2021; Cordeiro, 2021; Benvenuto, 2015).

Os estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura em música nas universidades brasileiras exibem uma variedade de perfis, os quais se refletem nas práticas e contextos de atuação distintos, frequentemente associados a outras expressões artísticas. Pesquisas demonstram que parte desses estudantes ingressa na licenciatura com conhecimentos musicais prévios, mesmo sem ter tido acesso a uma formação musical formal nas instituições de ensino que frequentaram. De acordo com um estudo realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), os alunos recém-ingressos procuraram adquirir um conhecimento musical anteriormente, mesmo diante da ausência de ensino musical nas instituições que frequentavam (Moura; Viana Júnior, 2016).

A atenção dos pesquisadores aos estudos musicais, no âmbito do ensino da música na educação básica, intensificou-se a partir da promulgação da Lei nº 11.769, em 2008, que garantiu que a música deveria ser componente obrigatório, mas não exclusivo, do currículo de artes (Brasil, 2008). Além disso, analisar os percursos de atuação profissional, nesse contexto de ensino musical, evidencia a necessidade de investigar outras instâncias de atuação do licenciado em música. Isso ocorre considerando que não se restringe à educação básica, estendendo-se aos múltiplos contextos do ensino de música.

As razões que me levaram a investigar a atuação profissional de egressos em escolas especializadas em música surgiram de minhas experiências como professor de Artes nos municípios de Guamaré/RN e Alto do Rodrigues/RN. Além disso, partiram de minha atuação como docente de Artes/Música na educação básica em Natal/RN. Somam-se a isso experiências desenvolvidas em instituições especializadas em música, como a escola especializada Talento Suzuki, o PROARTE, a escola de Arte do município de Guamaré/RN e a escola de música D'Alva Stella Nogueira Freire, entre outras.

Essas experiências me levaram a refletir sobre como a atuação profissional de egressos da UERN se desenvolve e se consolida em escolas especializadas em música. Além disso, as reflexões compartilhadas em cursos de formação de professores, as discussões da literatura e minha atuação docente suscitaram questionamentos sobre os obstáculos que ainda dificultam a identificação dos espaços de atuação profissional desses egressos.

Nesse contexto, Abreu (2008) discorre que, na visão dos professores especialistas em música, a educação básica não apresenta um espaço de ensino atrativo, passando a preferir outros contextos educacionais, nos quais percebem maior adequação entre suas experiências profissionais e as exigências do trabalho docente. A partir dessa afirmativa apresentada por Abreu (2008), em relação aos professores pesquisados, esses elementos permitem supor que a busca por outros contextos de atuação no ensino de música pode estar relacionada às habilidades e experiências musicais adquiridas antes da formação acadêmica. Tais experiências prévias podem influenciar tanto a percepção de adequação profissional quanto a escolha por contextos de ensino distintos da educação básica (Moreira, 2019; Ferreira, 2019; Oliveira, 2011).

Para esta pesquisa, um dos problemas ainda presentes pode ser identificado no cotidiano da atuação profissional de muitos professores de música e especialistas, que se sentem impedidos de se inserirem no mercado profissional por meio de concursos públicos. Por exemplo, no Edital nº 1 – SEE/PE, de 25 de abril de 2022, a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco – SEE/PE, exigiu como requisito apenas o diploma de curso de graduação de Licenciatura Plena em Artes (PERNAMBUCO, 2022).

No Rio Grande do Norte, também se observam situações semelhantes. O Edital nº 001/2022 das Prefeituras/Câmaras Municipais do Potengi (Bom Jesus/RN e São Tomé/RN), por exemplo, exige licenciatura plena em Artes Cênicas, Música, Dança ou Artes Plásticas para o cargo de professor de Artes, mantendo a lógica da atuação polivalente. Além disso, o Edital nº 001/2022 do Concurso Público da Prefeitura Municipal de Maxaranguape/RN exigia, para habilitação, licenciatura em Artes e não explicitava com clareza a participação de candidatos de diferentes linguagens artísticas de acordo com as atribuições do cargo (FUNCERN, 2022).

Em outra ocasião, na cidade do Natal/RN, no ano de 2010, representantes do corpo docente do curso de licenciatura em música e de outras linguagens artísticas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) realizaram uma intervenção argumentativa junto à Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião, foram propostas mudanças e adequações que não privilegiassem apenas o cargo de professor de Arte em caráter polivalente, mas também o de educador de Artes/Música.

Nesse contexto, a redefinição do perfil docente para a área de Artes constituiu um passo importante para o reconhecimento das especificidades do ensino de música. A manutenção da lógica polivalente no edital de concurso suscitou questionamentos e mobilizações em favor de uma reorganização curricular mais adequada à área. Nesse

processo, Mendes; Carvalho (2012) registram que a secretaria,

> diante dos nossos argumentos, suspendeu o Edital e designou uma comissão para efetuar uma reforma curricular na área de Artes para as escolas municipais e apresentá-la ao Conselho Municipal de Educação (Mendes; Carvalho, 2012, p. 121).

A partir disso, buscou-se substituir a exigência do professor polivalente por atribuições mais compatíveis com a atuação do professor de Artes/Música.

Essa medida, que se distingue das situações e problemas relatados anteriormente nesta pesquisa, pode evidenciar que ainda existem muitos fatores extrínsecos à formação e à busca pela atuação profissional do licenciado em música. Esses fatores podem influenciar diretamente os espaços em que esse profissional conseguirá atuar como professor de música (Costa; Ribeiro, 2021; Kobori, 2021; Carmo, 2022).

Segundo Penna (2004b, p. 9), o que se pode perceber é que "o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar". Essa situação retratada pela autora, embora tenha sido publicada no ano de 2004, ainda reflete as dificuldades encontradas no cenário atual. Com vistas ao objeto dessa pesquisa e de acordo com a problemática retratada, essa condição pode constituir um fator relevante na busca pela atuação profissional de egressos da Licenciatura em Música da UERN em escolas especializadas?

Tourinho (2001) ressalta que a indefinição quanto à qualificação exigida do professor para assumir o trabalho pedagógico no campo da Arte pode contribuir para a fragilidade da estrutura de ensino dessa área. Nessa perspectiva, a autora observa que se exige do docente uma atuação profissional "polivalente, ainda mais inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística, já tão criticada" (Tourinho, 2001, p. 51).

Apesar dos avanços recentes no discurso acadêmico em torno da formação pedagógica de educadores musicais provenientes de cursos de graduação e sua assimilação ao exercício profissional, ainda são escassas as investigações sobre a atuação dos graduados em instituições musicais especializadas (Weidner; Biaggi, 2021; Fernandino; Novo, 2024; Pimentel, 2015), especialmente nas regiões do interior do Nordeste (Souza Filho; Viana, 2021).

Também são limitadas as análises abrangentes dos aspectos formativos, biográficos e estruturais no mercado de trabalho, especialmente no que diz respeito não só à entrada desses profissionais, mas também à sua manutenção ativa nesse campo de atuação.

Nesse contexto, persistem deficiências na compreensão da complexa relação entre

experiências musicais anteriores, metodologias fundamentais de treinamento, redes sociais e condições de trabalho que moldam as jornadas profissionais dos graduados em música (Ferreira, 2019; Pimentel, 2015; Ribeiro, 2013; Costa; Ribeiro, 2016).

Essas deficiências adquirem maior importância quando se reconhece a necessidade de elucidar as particularidades locais, como as pertinentes à região de Mossoró/RN e à dinâmica institucional que rege as escolas dedicadas à educação musical.

Refletindo sobre a realidade das questões descritas, parte-se da hipótese de que os egressos da Licenciatura em Música da UERN buscam atuação em Escolas Especializadas em Música de Mossoró, doravante abreviadas como EEMM, também em razão de condições semelhantes às relatadas anteriormente.

A partir dos problemas evidenciados, busca-se, com essa pesquisa e em seu desenvolvimento, responder aos questionamentos apresentados, bem como ao que foi proposto como objetivo geral para esse trabalho, sendo este, compreender quais foram os fatores que motivaram egressos do curso de licenciatura em música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Enquanto, para os objetivos específicos propostos, são: mapear as escolas especializadas em música em evidência no cenário de atuação profissional musical na cidade de Mossoró/RN; identificar os egressos do curso de música da UERN que atuam nas escolas mapeadas; caracterizar o perfil formativo dos egressos identificados, pré-acadêmicos e acadêmicos; e refletir sobre as possibilidades de atuação profissional do egresso do curso de música da UERN.

A atuação profissional de licenciados em música ocorre em múltiplos contextos, não se limitando a ambientes sociais, projetos de extensão, concursos e processos seletivos públicos (Costa; Ribeiro, 2016; Almeida; Silva, 2013; Almeida *et al.*, 2018; Coelho, 2016).

Portanto, é essencial examinar o envolvimento desses profissionais nas instituições de ensino musical, tanto em relação às questões previamente abordadas na literatura quanto levando em conta os fatores de experiência que fundamentam essa pesquisa. Diversas pesquisas sobre egressos em música indicam que a entrada no mercado de trabalho é afetada por aspectos formativos, institucionais e contextuais (Ribeiro, 2021; Ribeiro, 2013; Carmo, 2022; Moreira, 2019; Ferreira, 2019). Por isso, esta investigação se insere no debate sobre formação e desenvolvimento profissional do educador musical.

Para atingir o objetivo que orienta este trabalho, considerando os problemas já apontados, não se pretende afirmar que a educação básica é o único campo de atuação profissional do músico graduado pela UERN. As pesquisas que embasam este trabalho buscam elucidar a dimensão dos desafios e barreiras que permeiam o exercício profissional no

campo do ensino de música e a sua formação. Elas demandam reflexão e diálogo sobre as iniciativas dos egressos, que, de certa forma, justificam e explicam por que esses profissionais optaram por atuar em escolas de música especializadas na cidade de Mossoró/RN.

Além disso, os documentos que regem a formação acadêmica no curso de Licenciatura em Música da UERN permitem identificar princípios institucionais que orientam esta formação docente. A matriz curricular de 2019.1, por exemplo, estabelece como objetivo geral a formação de professores para atuar no ensino de música. Ela descreve que estes devem estar habilitados e competentes para lecionar em escolas da Educação Básica, bem como em outros contextos de ensino e aprendizagem da Música. A RESOLUÇÃO nº 26/2017 – CONSEPE, que está em vigor, também aborda, em seu Art. 19, o regimento dos cursos de graduação da UERN, relacionados ao grau acadêmico concedido, afirmando que,

> § 2º. A Licenciatura, cuja oferta de curso de graduação conduz ao grau de licenciado, confere ao diplomado habilidades e competências para o exercício da profissão docente, em sua área específica de formação, no âmbito da Educação Básica e Profissional (Consepe, 2017, p. 5).

A partir da compreensão sobre os objetivos institucionais, no âmbito da formação em música, os documentos que norteiam o ensino superior da UERN apresentam o compromisso com a formação e preparação do licenciado egresso. Isso é necessário para a atuação profissional no mercado de trabalho em seus múltiplos contextos.

A educação musical tem buscado atender às necessidades socioculturais extremamente complexas e abrangentes. O campo passou a perceber outros mundos musicais[1] existentes fora dos espaços convencionais de ensino, rompendo, assim, paradigmas tradicionais do campo e dos processos de ensino (Penna, 2004b; Pereira, 2012; Costa, 2020).

Contudo, na contemporaneidade, o termo educação musical tem uma dimensão que responde às novas necessidades da sociedade, incorporando-se de forma dinâmica e atendendo aos múltiplos espaços de ensino.

Considerando a diversidade de espaços em que os educadores musicais podem atuar, torna-se necessária uma formação capaz de responder, ao menos em parte, à heterogeneidade desse campo profissional, marcado pela atuação em diferentes contextos pedagógicos e pelas particularidades de cada espaço. Nesse sentido, Costa e Ribeiro (2020, p. 232) destacam a inserção desses profissionais em "[…] educação básica, bandas de música, aulas particulares, escolas específicas de música, ONGs e ensino superior […]", o que evidencia a amplitude de

[1] Outros mundos musicais representam a realidade musical vivenciada e incorporada por cada indivíduo durante sua trajetória de vida pessoal e profissional na música.

sua atuação.

Nesta perspectiva, a necessidade de observar a atuação profissional de egressos nos diversos contextos de ensino da música justifica esta investigação, evidenciando sua relevância social e acadêmica. A partir dos objetivos específicos propostos, busca-se compreender o perfil de formação profissional dos professores egressos em música da UERN, a atuação desses egressos em EEMM e as condições do mercado de trabalho para esses profissionais.

A investigação foi delineada em sete seções projetadas para organizar os fundamentos teóricos, as estruturas metodológicas e o exame dos dados gerados durante a pesquisa.

A primeira seção corresponde a esta introdução, na qual são apresentados o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa e a organização do trabalho. A segunda seção é destinada ao referencial teórico, reunindo os fundamentos conceituais e analíticos que sustentam a pesquisa. Inicialmente, apresenta-se um panorama de estudos sobre a atuação profissional de egressos em música. Em seguida, a subseção 2.1 aborda os perfis e as trajetórias profissionais desses egressos, enquanto a subseção 2.2 discute a escola especializada em música, com ênfase em suas transformações, nomenclaturas e características.

Na continuidade do capítulo, a subseção 2.3 trata dos reflexos e desafios nos campos de formação e atuação profissional de egressos em música. A subseção 2.4 desenvolve a discussão sobre a educação musical no contexto do ensino especializado de música, desdobrando-se em tópicos relativos às mudanças metodológicas, às políticas educacionais e culturais, à formação técnica e identidade profissional e aos desafios contemporâneos do ensino de música.

Em seguida, a subseção 2.5 discute o conhecimento musical prévio do licenciando à formação, e a subseção 2.6 aborda a trajetória dos egressos em seus processos formativos, com vistas à compreensão das relações entre experiências anteriores, formação acadêmica e atuação profissional. Ainda nessa mesma seção, a subseção 2.7 focaliza a atuação profissional dos egressos em música em escolas especializadas da cidade de Mossoró/RN, ao passo que a subseção 2.8 examina o mercado de atuação profissional nesse contexto, incluindo a subseção 2.8.1, intitulada “Os desafios dos egressos”, na qual são discutidos os entraves e condicionantes da inserção e permanência profissional nesse campo.

A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando a população estudada, o método adotado, o instrumento de coleta de dados e o lócus de realização da investigação. Esse capítulo organiza-se nas subseções 3.1 População estudada,

3.2 Método utilizado, 3.3 Instrumento de coleta de dados e 3.4 Lócus de realização da pesquisa, nos quais são detalhados os encaminhamentos da investigação e os critérios que sustentam o rigor metodológico do estudo.

A quarta seção é dedicada aos resultados e à discussão, reunindo a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos pesquisados. Nela, os achados são examinados sob o aspecto do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, de modo a evidenciar os fatores que atravessam a atuação profissional dos licenciados em música em escolas especializadas.

A quinta seção apresenta a conclusão, na qual são retomados os objetivos da pesquisa e sintetizados os principais achados do estudo. A sexta seção reúne as referências, compostas pelas obras e documentos que fundamentam a dissertação. Por fim, a sétima seção contém os apêndices, nos quais se encontram os materiais complementares utilizados na pesquisa.

2 PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS EM MÚSICA

Para o delineamento do referencial teórico, foram utilizadas como fontes de pesquisa bibliográfica, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Além disso, a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Per Musi, Opus e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) também foram utilizadas.

A fundamentação teórica permitiu desenvolver reflexões e discutir estudos que evidenciam a atuação profissional de estudantes egressos de licenciaturas em música na perspectiva de suas relações com instituições especializadas de ensino nesse contexto.

Como parte introdutória, os autores descrevem, em sua pesquisa, os fatores que influenciaram as escolhas de carreira de muitos graduados que, após concluírem sua formação, começaram a trabalhar em diferentes contextos de ensino e performance musical. Durante o processo, os espaços de formação desempenham um papel fundamental na definição das expectativas e dos percursos profissionais dos sujeitos no campo profissional da música (Oliveira, 2011; Botelho, 2019; Cordeiro, 2021).

Durante o levantamento das pesquisas realizadas, foi observado que as investigações tratavam da atuação profissional dos egressos em música, em uma perspectiva mais ampla de inserção no mercado de trabalho. Além disso, evidenciaram as práticas musicais e atuação profissional no âmbito dos diversos contextos de ensino da música. Entretanto, não foi

identificado trabalho investigativo que buscasse compreender essas práticas na atuação profissional de egressos, com enfoque em escolas especializadas no ensino de música.

Neste levantamento, identificou-se ainda que estes estudos buscavam revelar o campo de atuação dos indivíduos, compreender os métodos de ensino e como eles eram utilizados em sala de aula. Além disso, procurou-se evidenciar o impacto do programa de graduação em seu desempenho profissional.

Outros pesquisadores, como Oliveira (2012), Pimentel (2015) e Silva (2023), investigaram a atuação profissional de egressos, principalmente numa perspectiva voltada ao desempenho decorrente de conservatórios e de nível técnico em música. Estes autores foram relevantes e contribuíram para uma compreensão mais aprofundada da pesquisa.

A seguir, apresentam-se estudos identificados na revisão abrangente da literatura, que dizem respeito ao domínio da prática profissional. Embora essa estrutura fundamental ressalte claramente a ênfase nas competências profissionais dos graduados, foi imperativo incorporar pesquisas conduzidas por autores que fizeram contribuições substanciais para a integração profissional e o perfil dos graduados no mercado de trabalho. Esses autores fortalecem os fundamentos teóricos da investigação atual e são organizados sistematicamente de acordo com a sequência temática:

Quadro 1 - Publicações sobre a atuação profissional de egressos em música, seu perfil e inserção profissional.

TEMÁTICA	FONTE/AUTOR(ES)	TÍTULO	TIPO DE PESQUISA
Atuação Profissional	**Xisto (2004)**	A formação e a atuação profissional de licenciados em música: um estudo na UFSM	Dissertação de Mestrado
Atuação Profissional	**Abreu (2008)**	Educação básica: campo de atuação profissional em música.	Artigo Científico
Atuação Profissional	**Almeida; Silva (2013)**	Atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UFPE: um estudo exploratório	Artigo Científico
Atuação Profissional	**Almeida; Rodrigues; Reis; Massaki; Aguiar (2018)**	Atuação profissional dos egressos do curso de Música da UFCA	Artigo Científico

Atuação Profissional	**Benvenuto (2015)**	A constituição do habitus docente pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional.	Tese de Doutorado
Atuação Profissional	**Coelho (2016)**	Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce.	Dissertação de Mestrado
Atuação Profissional	**Botelho (2019)**	O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do curso de licenciatura em música da UFSJ.	Tese de Doutorado
Atuação Profissional	**Carmo (2022)**	Para além do instrumento: a realidade do mercado de trabalho do músico e a necessidade de uma formação compatível.	Dissertação de Mestrado
Atuação Profissional	**Costa; Ribeiro (2016)**	Atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UERN dos anos 2008 a 2015	Artigo Científico
Atuação Profissional	**Oliveira (2012)**	Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia.	Dissertação de Mestrado
Atuação Profissional	**Santos (2022)**	Egressos da Pós-Graduação em Música da UFPB: reflexos da formação	Dissertação de Mestrado

		para atuação profissional.	
Egressos em Música	**Costa; Ribeiro (2021)**	Estudos com egressos de Licenciatura em Música: o que revelam as publicações brasileiras	Artigo Científico
Egressos em Música	**Fagundes; Ribeiro; Hermínio; Silva (2017)**	A motivação dos egressos da Licenciatura em Música da UERN para atuar na Educação Básica	Artigo Científico
Egressos em Música	**Fernandino; Novo (2024)**	Egressos de cursos de graduação em música no Brasil: um levantamento de artigos, teses e dissertações publicados entre 2014 e 2023	Artigo Científico
Egressos em Música	**Martins (2015)**	Os egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS: um estudo de caso sobre sua ausência nas escolas de educação básica	Artigo Científico
Egressos em Música	**Pimentel (2015)**	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	Dissertação de Mestrado
Egressos em Música	**Pimentel (2017)**	Fatores de inserção profissional em Música: reflexões a partir de um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	Artigo Científico
Egressos em Música	**Weidner; Biaggi (2021)**	O egresso de Música como fonte de informação: revisitando o passado, refletindo o	Artigo Científico

		presente, planejando o futuro	
Egressos em Música	**Wolffenbüttel; Dessotti; Scheffer (2013)**	Curso de Graduação em Música – Licenciatura: os tempos e espaços ocupados pelos egressos da UERGS	Artigo Científico
Perfil profissional do licenciado em música	**Moreira (2019)**	O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília (UnB) e sua inserção no mercado de trabalho	Dissertação de Mestrado
Perfil profissional do licenciado em música	**Azevêdo (2017)**	A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na educação básica: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos	Tese de Doutorado
Inserção Profissional	**Gomes (2016)**	A inserção profissional de licenciados em Música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná	Tese de Doutorado
Inserção Profissional	**Ferreira (2019)**	O Trabalho de Músicos: percursos, trajetórias e recursos na carreira profissional.	Dissertação de Mestrado
Inserção Profissional	**Kobori (2021)**	A inserção profissional dos licenciados em educação artística com habilitação em música oriundos de uma universidade pública paulista.	Dissertação de Mestrado
Formação de	**Cordeiro (2021)**	O estágio supervisionado: uma proposta inovadora para	Tese de Doutorado

professores		a formação do professor de música.	
Formação de professores	**Oliveira (2011)**	A formação na Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do Curso	Dissertação de Mestrado

Fonte: Elaboração própria.

Embora nem todas as pesquisas levantadas tratem explicitamente da atuação profissional de egressos em escolas especializadas em música, as discussões desenvolvidas por diferentes autores apresentam elementos que dialogam diretamente com esse campo.

Entre esses elementos, destacam-se os entraves que atravessam a inserção profissional no ensino de música e que ajudam a compreender por que parte dos licenciados passa a direcionar suas expectativas para outros contextos educacionais, entre eles as instituições especializadas, tomadas, nesta pesquisa, como lócus de análise.

Nesse movimento, também se observam direcionamentos para aulas particulares e atividades performáticas, frequentemente associados a barreiras estruturais presentes na educação básica, como condições de trabalho pouco atrativas, concursos com exigências inadequadas à especificidade da formação e à centralidade da prática instrumental na constituição da identidade profissional (Oliveira, 2011; Abreu, 2008; Almeida *et al.*, 2018; Bellochio, 2003).

Tais fatores favorecem trajetórias alternativas de inserção profissional. Além disso, incidem sobre a própria disposição dos licenciandos para a docência na educação básica, enfraquecendo-a ao longo da formação.

Esse quadro é corroborado por Oliveira (2011), ao comparar as expectativas iniciais dos estudantes com aquelas manifestadas após o ingresso no curso. Como sintetiza o autor:

> Há que se ressaltar também, o número reduzido de estudantes que almeja atuar na escola de educação básica, o que corrobora com a observação de Souza (1997), quando afirma que entre os formandos de cursos de licenciatura em música são poucos os que dizem que vão atuar em escolas, com exceção daqueles que já atuam e talvez por isso mesmo tenham escolhido o curso (SOUZA, 1997, p. 15). Nesse sentido também, parece ser

> coerente a percepção de que a escola de educação básica tende a deixar o campo de possibilidades de alguns estudantes e, consequentemente, de se ausentar de muitos projetos. Isso porque quando perguntados sobre a intenção que tinham, ao entrar na graduação, em atuar num dos níveis da educação básica, 34,1% (dos 85 participantes) responderam positivamente. Já em relação à intenção que tinham em atuar nesse contexto após o ingresso na graduação, a porcentagem de indicações positivas se tornou ainda menor: 26,5% (dos 64 estudantes veteranos) (Oliveira, 2011, p. 125).

Os dados evidenciam que o ingresso na graduação, por si só, não amplia o interesse pela docência na educação básica e, em muitos casos, contribui para sua redução. Tal constatação sugere um descompasso entre a formação vivenciada e as perspectivas profissionais construídas pelos licenciandos, aspecto que merece atenção quando se pretende compreender seus percursos de inserção no campo do trabalho.

Ao mesmo tempo, permanece reduzido o número de estudos que examinam, de modo sistemático, a atuação de egressos em instituições especializadas de ensino de música, uma vez que a literatura da área ainda se mostra limitada tanto em quantidade e variedade de pesquisas com egressos quanto no mapeamento mais consistente de seus processos de inserção profissional (Weidner; Biaggi, 2021; Pimentel, 2015). Nesse sentido, insere-se a presente pesquisa, centrada na identificação dos fatores que favoreceram a atuação de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em EEMM.

A atuação profissional de egressos em música formados em universidades brasileiras tem sido discutida em pesquisas publicadas em diferentes momentos da história recente da educação musical, com ênfase nas relações entre formação, inserção e atuação profissional, como evidenciam (Costa, 2020; Costa; Ribeiro, 2021; Carmo, 2022; Fernandino; Novo, 2024).

Considerando que o campo da Educação Musical no Brasil vem ampliando suas fronteiras, esse debate busca delinear um panorama de pesquisas dedicadas à atuação profissional de egressos em música, com ênfase em escolas especializadas. Desde as investigações pioneiras de Almeida; Silva (2013) até relatórios mais recentes de Almeida *et al*. (2018), percebe-se um movimento crescente de levantamentos exploratórios, ainda marcado por lacunas, sobre trajetórias pós-formação.

No âmbito das discussões sobre formação inicial e inserção profissional em Música, a análise dos percursos de egressos da Licenciatura permite compreender, com maior precisão, como se distribuem as oportunidades de atuação entre a rede básica de ensino e os contextos especializados (como conservatórios, escolas de música e espaços de formação técnico-performática), envolvendo docência, performance e, em determinados casos, funções

de coordenação e gestão.

Assim, a compreensão dessas trajetórias não pode ser reduzida a escolhas estritamente individuais, uma vez que elas também expressam disposições construídas ao longo do processo formativo, expectativas profissionais sedimentadas na graduação e modos de aproximação — ou de distanciamento — entre a formação universitária e a realidade da escola básica. Esse tensionamento torna-se visível quando se observa que "a instituição formadora de professores de música fala outra linguagem, opera outras músicas, enquanto que os leigos falam 'na língua' das escolas" (Pereira, 2012, p. 140).

Nessa direção, a análise de Oliveira (2011) ajuda a compreender esse movimento, uma vez que aponta "a atuação em escolas especializadas [que] se manteve com o maior número de indicações" (p. 121), sendo esse também "o espaço mais consonante com as expectativas, impressões e pretensões dos estudantes" (p. 127). A partir desse enquadramento, ganha relevância a hipótese de que egressos com maior orientação para a performance — muitas vezes acompanhada de experiências anteriores com aulas particulares — tendem a apresentar maior propensão de inserção em escolas especializadas (Moreira, 2019; Ferreira, 2019; Almeida *et al.*, 2018; Oliveira, 2011).

Tal hipótese pode ser examinada à luz das evidências empíricas e das escolhas de atuação profissional manifestadas pelos licenciandos ao longo da formação. Embora os estudantes reconheçam, em termos discursivos, a importância social da docência na educação básica, observa-se, em muitos casos, uma reconfiguração de expectativas em direção a espaços especializados e atividades performáticas.

Essa tendência é sintetizada por Oliveira (2011), ao registrar que

> Assim, é possível afirmar que o grupo total de participantes desta pesquisa, apesar de heterogêneo, apresenta mais efetivamente uma tendência para a docência no ensino superior do que para a educação básica – que é o contexto para o qual eles acreditam ser foco do CLAMU e no qual mais se sentem mais preparados para atuar. Cabe, então, frisar que essa percepção dos respondentes coincide, em certa medida, com o perfil profissional do egresso do Curso apresentado no PPP de 2005 [...]. Por fim, vale destacar que o contexto que apresentou a menor variação de indicações nos itens do questionário foi a escola especializada de música, sendo o espaço mais consonante com as expectativas, impressões e pretensões dos estudantes, e desses aspectos com a formação e objetivos do CLAMU. (Oliveira, 2011, p. 127).

Desse modo, a comparação entre os espaços de atuação e as expectativas profissionais dos egressos contribui para qualificar a análise sobre inserção profissional na Licenciatura em Música, ao evidenciar que a relação entre formação, escolha ocupacional e campo de trabalho

é atravessada por condicionantes institucionais, culturais e pedagógicos. Em termos analíticos, esse debate fortalece a compreensão de que a inserção dos licenciados não decorre apenas da existência de vagas, mas também da forma como a formação inicial orienta (ou limita) repertórios de atuação, identidades profissionais e possibilidades concretas de vínculo com a educação básica.

Em termos analíticos, o autor indica que o reconhecimento do trabalho docente na educação básica não se converte, de modo geral, em intenção de carreira nesse segmento. As preferências tendem a se concentrar em trajetórias ligadas a contextos especializados (universidades e conservatórios) e, em menor proporção, na atuação exclusiva como músico performático. Isso sugere um deslocamento de expectativas profissionais para além da rede básica.

À vista desse cenário, delineia-se a necessidade de examinar sistematicamente os percursos de egressos em instituições especializadas. À luz dessa revisão de literatura, torna-se necessário mapear produções acadêmicas sobre a atuação de egressos em música, identificar lacunas no conhecimento e caracterizar perfis formativos e trajetórias profissionais em conservatórios e escolas especializadas.

Nessa direção, analisa-se a influência de fatores estruturais, curriculares e pessoais na escolha e na permanência nesses espaços (Ribeiro, 2013; Costa; Ribeiro, 2016; Kobori, 2021; Carmo, 2022), de modo a evidenciar como a ambiência institucional e os projetos individuais se entrecruzam no processo decisório; como sintetiza Ribeiro (2013, p. 55), “as influências socioambientais podem afetar os recursos motivacionais internos dos indivíduos, tanto para melhorar quanto para minar a motivação”. A partir dessa compreensão, torna-se possível ampliar a análise para o modo como tais condicionantes se desdobram nas trajetórias concretas de formação e inserção profissional, especialmente no campo da música, em que os percursos tendem a ser marcados por múltiplas mediações institucionais e experiências formativas.

Em consonância, pesquisas conduzidas por Costa; Ribeiro (2016) sugerem que a inserção profissional de egressos em música envolve múltiplas dimensões relacionadas à formação, à atuação e às condições de trabalho. Ademais, Del Casale (2018), ao revisar a produção acadêmica sobre o tema, contribui para delimitar o debate e evidenciar categorias recorrentes — como formação, identidade e inserção profissional —, úteis para a leitura das diferentes trajetórias analisadas na literatura.

Diante dessas considerações, pretende-se também confrontar o desenvolvimento de competências na formação inicial e continuada com as demandas reais do mercado

especializado, à semelhança do que pontuam Penna; Sobreira (2020) e Paiva; Monteiro; Diniz (2017). Essa perspectiva dialoga com as trajetórias profissionais almejadas pelos licenciandos, tal como registra Oliveira (2011, p. 125), apontando que "a maior parte dos respondentes indicou a intenção de atuar no contexto do ensino superior", o que revela como a docência é fundamental nas expectativas profissionais dos licenciandos pesquisados.

Contudo, ao se analisar as outras indicações feitas pelo autor, constata-se que esse campo de atuação vai além do ambiente universitário, incluindo também a educação básica, instituições especializadas em ensino musical, o trabalho autônomo e iniciativas de ação social. Dessa forma, a pesquisa indica que a formação inicial em música não direciona os alunos para um único caminho profissional; pelo contrário, ajuda a expandir a maneira como eles entendem e planejam suas oportunidades de atuação no âmbito educativo e musical.

Considerando esse perfil, é necessário avaliar se a expansão da oferta formativa tem respondido, em qualidade e pertinência, a essas expectativas, particularmente pela observação de que "a pesquisa com alunos egressos é ainda bastante limitada em quantidade e variedade" (Weidner; Biaggi, 2021, p. 5). Essa discussão também precisa ser examinada pela ótica do ritmo de crescimento dos cursos no país, conforme os dados do Censo da Educação Superior.

Em contrapartida ao crescente número de cursos de licenciatura em Música no país, evidenciado pelo Censo da Educação Superior, a produção acadêmica sobre a atuação profissional de egressos ainda se mostra parcial e desigual (Weidner; Biaggi, 2021; Fernandino; Novo, 2024; Pimentel, 2015).

O próprio levantamento nacional indica expansão da oferta de cursos, ao registrar que "os cursos de graduação alcançam o total de 45.959 em 2023, o que corresponde a um aumento de 2,2% em relação a 2022" (Brasil, 2023, p. 14; INEP, 2024). Ainda assim, permanecem escassas as investigações voltadas, de modo mais aprofundado, para a atuação de egressos em contextos especializados do ensino de música. Nessa direção, Weidner e Biaggi (2021, p. 5) assinalam que "a pesquisa com alunos egressos é ainda bastante limitada em quantidade e variedade".

Essa constatação é reforçada por Pimentel (2015), sobretudo no que se refere aos egressos de cursos técnicos em música, ao afirmar que:

> Ainda são raros os trabalhos que buscaram mapear como ocorre a inserção profissional dos egressos dos cursos técnicos de música, mais especificamente, se os egressos estão se inserindo na área de música e, senão estão, quais seriam os motivos de sua não inserção (Pimentel, 2015, p. 79).

A observação da autora evidencia que o conhecimento acumulado sobre a trajetória

profissional de egressos em música ainda é incipiente, especialmente no que diz respeito à verificação objetiva de sua inserção no setor e à identificação dos fatores que explicam a não inserção. No panorama nacional, predominam estudos pontuais, em grande parte concentrados no ensino superior, com pouca padronização de indicadores, amostras reduzidas e raros desenhos longitudinais, o que fragiliza comparações entre contextos e dificulta a produção de evidências mais consistentes para subsidiar transformações curriculares e decisões de gestão.

Estudos regionais, como os de Almeida; Silva (2013), na UFPE, revelam perfis majoritariamente voltados à docência na rede privada. Já Almeida *et al.* (2018) apresentam dados do Nordeste que apontam maior participação em conservatórios, especialmente entre bacharéis. Contudo, ainda faltam pesquisas de caráter longitudinal e multicêntrico que ampliem essa compreensão para diferentes regiões brasileiras. É nesse ponto que a presente pesquisa se justifica, ao focalizar a atuação de egressos da UERN em escolas especializadas em música da cidade de Mossoró/RN, buscando contribuir para a ampliação do conhecimento sobre trajetórias, escolhas profissionais e condições de inserção em um contexto ainda pouco explorado pelas pesquisas da área.

Uma análise mais abrangente da literatura brasileira a respeito da formação e atuação de egressos em Música indica que a inserção profissional desses indivíduos acontece em contextos caracterizados por diversas oportunidades institucionais e por variados espaços de atuação. Kobori (2021) aponta que a presença da música na educação básica ainda enfrenta desafios estruturais, o que leva muitos profissionais licenciados a enfrentarem dificuldades na consolidação de suas carreiras. Isso ocorre porque “o campo de trabalho do professor de música mostra-se instável e permeado por incertezas quanto ao reconhecimento dessa profissão” (Kobori, 2021, p. 64).

De acordo com Coelho (2016, p. 87), a carreira profissional dos licenciados geralmente se desenvolve em diferentes contextos fora da escola regular. Ele observa que “a atuação dos professores de música investigados ocorreu majoritariamente em projetos socioculturais e espaços alternativos de ensino”. Tais evidências também dialogam com as reflexões de Cordeiro (2021, p. 118), quando afirma que experiências formativas ampliadas durante a graduação ajudam na construção da identidade docente. Segundo ele, “o estágio supervisionado em diferentes contextos educativos amplia as possibilidades de compreensão do trabalho do educador musical”.

Assim, os estudos sugerem que a atuação profissional dos egressos em Música decorre da combinação entre formação acadêmica, vivências pedagógicas e condições reais do campo de trabalho, fatores que moldam trajetórias profissionais diversas no contexto da educação

musical brasileira (Cordeiro, 2021; Coelho, 2016; Kobori, 2021; Ferreira, 2019).

Costa; Ribeiro (2016) destacam a diversidade de vínculos — CLT, bolsistas, autônomos —, mas ressaltam a ausência de dados sobre estabilidade e progressão na carreira. Assim, o quadro revela a necessidade de mapeamentos mais amplos e comparativos entre conservatórios e outras escolas especializadas (Pimentel, 2015).

Estudos voltados à motivação dos egressos, como o de Fagundes *et al*. (2017), indicam que a motivação para a docência está fortemente relacionada às condições de trabalho percebidas e ao conhecimento prévio individualizado. Em contrapartida, pesquisas sobre a formação inicial, por exemplo, Penna; Sobreira (2020), enfatizam o modelo de ensino conservatorial como limitador da diversificação de competências. Sob essa perspectiva, a literatura carece de incursões que articulem formação, inserção e permanência dentro de um mesmo escopo analítico.

2.1 PERFIS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

As discussões apresentadas até aqui permitem compreender que a atuação profissional de egressos em música se materializa em diferentes espaços e dimensões do ensino (Almeida; Silva, 2013; Costa; Ribeiro, 2016; Coelho, 2016; Weidner; Biaggi, 2021).

A partir da descrição das vivências apontadas pelos autores, é possível proporcionar outros olhares que explicam os comportamentos, implicações e problemas que levam um egresso a atuar tanto em escolas especializadas em música quanto em outros espaços de ensino. Essas discussões permitem identificar lacunas relevantes para compreender os comportamentos, os impasses e as escolhas profissionais dos egressos.

Sob esse prisma, é oportuno acionar uma lente teórica que articule condições de formação, contextos de trabalho e escolhas profissionais, esclarecendo por que determinados ambientes favorecem ou inibem a permanência e o engajamento. Acerca disto, Ribeiro (2013, p. 52) afirma que “A TAD[2] argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autorregulação [...]”.

Nessa direção, o autor, ao mobilizar a Teoria da Autodeterminação, defende que os sujeitos apresentam uma tendência ao crescimento, ao envolvimento e à autorregulação. Isso

[2] A Teoria da Autodeterminação (TAD) é apresentada como uma macroteoria sociocognitiva da motivação (proposta por Deci e Ryan) que enfatiza não só a intensidade, mas a qualidade da motivação, organizada num continuum de autodeterminação que vai da desmotivação à motivação extrínseca e à motivação intrínseca (Ribeiro, 2013).

permite compreender que a permanência e o engajamento profissional são favorecidos quando os contextos de formação e trabalho oferecem condições mais propícias ao desenvolvimento pessoal e à satisfação de necessidades psicológicas básicas.

Ainda, é importante entender que as trajetórias se fortalecem quando essas experiências de formação e trabalho proporcionam espaços de escolha, oportunidades para demonstrar e expandir habilidades, além de estabelecer conexões significativas.

Quando essas condições não são atendidas, há uma tendência para deslocamentos ou afastamentos. Desse modo, as escolhas dos egressos por instituições especializadas ou outros espaços educacionais podem ser interpretadas com base em como esses locais atendem a essas necessidades fundamentais de envolvimento.

As pesquisas sobre inserção profissional em Música indicam que os percursos dos egressos se distribuem por diferentes espaços de atuação e nem sempre seguem trajetórias lineares ou exclusivas; nesse sentido, Azevêdo (2017, p. 157) assinala que esses conhecimentos foram adquiridos "por meio do estudo individual de instrumentos" e também "através da participação em grupos musicais, como bandas, por exemplo", aspecto que revela trajetórias constituídas pela articulação entre experiências formativas diversas e práticas profissionais não restritas a um único espaço de inserção.

A compreensão sobre esta inserção profissional exige considerar que as escolhas ocupacionais também se constituem ao longo da formação inicial. Nessa direção, Campos (2015, p. 6-7) observa "a ênfase dada nos currículos às práticas musicais em suas diferentes formas de expressão", o que ajuda a entender por que muitos licenciados tendem a se identificar com espaços em que a prática musical ocupa posição central.

Em diálogo com essa perspectiva, Marreira (2022) evidencia que as experiências musicais acumuladas ao longo da trajetória acadêmica e antes dela interferem nas escolhas ocupacionais dos egressos. Já Kobori (2021, p. 6) afirma que "os egressos procuram o campo de atuação dentro da sua especialidade", reforçando a ideia de que a educação básica nem sempre se apresenta como destino preferencial, ao passo que contextos especializados e não formais tendem a se mostrar mais coerentes com seus percursos formativos.

Para além dos condicionantes institucionais e curriculares, torna-se decisivo considerar como os climas motivacionais vivenciados pelos estudantes configuram disposições para a docência e a performance. Ambientes que ampliam a margem de escolha, reconhecem a agência discente, valorizam processos de autorregulação, tendem a qualificar o engajamento e sustentam o investimento formativo, abrindo espaço para trajetórias menos pautadas por exigências externas e mais orientadas por interesses próprios.

Sobre isso, Ribeiro (2013, p. 56) afirma que a “vontade de engajar-se em atividades, sem ser pressionado por fatores externos evidencia o sentimento de liberdade quando se experimenta o comportamento autônomo [...] típicas de ambientes promotores de flexibilidade”. Em outras palavras, Ribeiro (2013) indica que o engajamento se fortalece quando os sujeitos percebem autonomia efetiva. Isto é, quando os contextos de formação oferecem opções, escuta e flexibilidade, em vez de mera prescrição. Isso favorece escolhas formativas coerentes com interesses e projetos profissionais.

Fagundes *et al.* (2017) contribuem para compreender que a motivação para a docência se relaciona às percepções construídas ao longo da formação e às condições concretas de exercício profissional. Em diálogo com Moreira (2019), Ferreira (2019), Almeida et al. (2018) e Oliveira (2011), pode-se considerar que as experiências musicais prévias e as diferentes modalidades de formação influenciam a construção das trajetórias profissionais dos graduados. Nesse sentido, a aproximação com contextos de ensino especializados deve ser compreendida não como efeito de uma causa isolada, mas como resultado da articulação entre fatores formativos, profissionais e contextuais que atravessam suas trajetórias.

Ainda assim, tais elementos devem ser compreendidos como fatores que incidem sobre essas escolhas, e não como determinações lineares ou únicas. Ademais, redes de sociabilidade, conforme analisam Araújo; Silva (2014), ampliam o acesso a vagas em escolas privadas de música.

Em contrapartida, a formação inicial, especialmente nos cursos com currículos tradicionais, ainda insiste em separações estéticas entre música erudita e popular, limitando a flexibilidade requerida por conservatórios contemporâneos (Penna; Sobreira, 2020). Em face do exposto, torna-se premente repensar estruturas curriculares e incluir atividades práticas em contexto real de conservatórios e escolas especializadas, integrando tecnologia e gestão.

O panorama de estudos sobre atuação profissional de egressos na música é ainda emergente e heterogêneo. A organização para o acompanhamento, coleta e análise de dados é ainda incipiente, o que torna árduo o estabelecimento de evidências que se comparam ao longo do tempo (Weidner; Biaggi, 2021). Verifica-se, ainda, a predominância de estudos exploratórios e recortes temáticos e institucionais pontuais, de forma desigual entre modalidades e objetos. Esse quadro intensifica a fragmentação do campo e sinaliza para a urgência de ampliação de diálogos e de estudos em diferentes regiões do país (Novo; Fernandino, 2024).

Isso demonstra a importância de pesquisas multicêntricas e atentas às especificidades regionais, pois os contextos locais influenciam fortemente os percursos de inserção e atuação,

especialmente quando se observam escolas especializadas como os Conservatórios Estaduais de Música (Pimentel, 2019).

Nessa direção, os perfis formativos examinados também sugerem que trajetórias mais próximas da performance, associadas a experiências prévias em aulas particulares, podem favorecer maior aproximação com a atuação em instituições especializadas de música. Em vez de tomar esse movimento como confirmação linear da hipótese, parece mais adequado compreendê-lo como parte de um conjunto mais amplo de fatores que, nas palavras de Pimentel (2015, p. 86), "fazem parte do mosaico de trajetórias de seus egressos". Nesse sentido, estudos como os de Oliveira (2011), Moreira (2019), Almeida et al. (2018) e Ferreira (2019) oferecem elementos para compreender como vivências musicais acumuladas, competências instrumentais e experiências formativas antecedentes incidem na constituição das escolhas profissionais.

Por outro lado, os professores formados que optam pela educação básica frequentemente enfrentam conflitos entre a formação adquirida e as práticas criteriosas do ambiente escolar, especialmente em contextos marcados por restrições estruturais e pela pouca atratividade da profissão docente, conforme indicam Abreu (2008), Kobori (2021) e Costa; Ribeiro (2021).

A discussão proposta neste trabalho delineia-se a partir da perspectiva de atuação profissional em escolas especializadas em música, com base na investigação de como a consolidação profissional dos egressos nessa área se configura e se reafirma nesse contexto de ensino. Para isso, foi necessário compreender o que as pesquisas no campo da educação musical revelam sobre essa atuação, com o objetivo de fornecer um aporte teórico que contribua para a ampliação das discussões.

As discussões deste referencial estão relacionadas aos fatores que podem ser determinantes para a atuação desses egressos nesse contexto de ensino. Neste sentido, Penna (2002) relata que,

> [...] as escolas especializadas "confirmam" uma concepção de música e de prática pedagógica que não é compatível com as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sendo certamente mais "atraentes e protetoras" do que o espaço de trabalho da escola regular, com seus inúmeros desafios (Penna, 2002a, p. 17).

Ao afirmar essa incompatibilidade, a autora destaca uma diferença entre os contextos de ensino musical especializado e as escolas regulares da educação básica, esclarecendo que estas lidam com os desafios, como a necessidade de ajustar o ensino a um conjunto

diversificado de habilidades, limitações de recursos e questões socioeconômicas que afetam o processo de aprendizagem.

Outro aspecto a ser ressaltado está relacionado aos fatores estruturais, como exigências de concursos públicos, que impõem barreiras à entrada de egressos cuja formação está voltada à performance. Segundo Cunha (2011, p. 65), muitos jovens músicos percebem "descompasso entre as provas de prática didática e as habilidades desenvolvidas nos cursos". Ao mesmo tempo, Penna; Sobreira (2020) ajudam a evidenciar a permanência de traços conservatoriais na formação, especialmente pela centralidade atribuída à prática instrumental, o que torna mais compreensível a aproximação de parte dos egressos com espaços especializados de ensino.

Além desse aspecto, outro elemento tem dificultado a presença de professores licenciados em música na educação básica: os concursos da área de Arte. Desde a promulgação da LDB em 1996, evidencia-se uma tendência para a formação específica do professor de Arte em uma das quatro modalidades artísticas. Esse direcionamento é ratificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, também, através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), afirmando que,

> o ensino do teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas (Brasil, 2006, p. 202).

A partir de então, as instituições de ensino superior passaram a formular seus cursos de formação de professores de Arte baseados nesses direcionamentos e não mais nos moldes dos cursos polivalentes de Educação Artística. No entanto, equivocadamente, a grande maioria dos concursos realizados na área de Arte ainda privilegia a formação polivalente dos cursos de Educação Artística, em detrimento da qualificação específica em uma das quatro linguagens artísticas. Como consequência, muitas vezes os profissionais, novos egressos, são impedidos e desencorajados a participar de concursos da área.

Como observa Bellochio (2003),

> os licenciados em música, formados para a atuação na educação básica, não têm tido expressivas oportunidades de realizarem concursos públicos para o quadro profissional, restando-lhes o espaço privado da educação básica ou outros espaços (Bellochio, 2003, p. 20).

Acerca dessa realidade, percebe-se que as possibilidades de inserção no setor público ainda são restritas para esses profissionais, o que frequentemente os conduz à atuação em instituições privadas de ensino e em outros contextos educativos.

O que se pode observar nos exemplos que foram apresentados é que existe uma diferença notável e significativa entre as diretrizes condicionais que estão dispostas nos documentos normativos e nas orientações fornecidas pelo Ministério da Educação. Essas orientações se referem aos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e às práticas efetivas que foram verificadas nos concursos públicos destinados às linguagens artísticas. Esses contrastes evidenciam a necessidade de um alinhamento mais consistente entre as diretrizes formuladas e a realidade das avaliações que ocorrem nesses processos.

Com base nesse cenário, evidencia-se que as diretrizes condicionantes da atuação docente nas diferentes modalidades artísticas não vêm sendo plenamente efetivadas pelas esferas federal, estadual e municipal no campo das políticas públicas, uma vez que persiste um descompasso entre os marcos normativos que orientam a formação específica e os critérios adotados nos processos de seleção e ingresso profissional.

Nas pesquisas de Costa; Ribeiro (2021), os autores apresentam que

> os estudos encontrados sobre inserção profissional apontam a necessidade de se fortalecer a articulação entre as ações dos diferentes sistemas de ensino, o aprimoramento das políticas públicas, a consolidação de esforços entre os profissionais, as instituições, as universidades e os interessados na área para que cada vez mais egressos da licenciatura em discussão possam ocupar os espaços profissionais destinados a eles (Costa; Ribeiro, 2021, p. 17).

Outra situação latente nas pesquisas sobre egressos de licenciaturas em música está relacionada ao perfil de formação desse profissional. Isso demonstra que um dos fatores que contribuem para que esse profissional não atue na educação básica nem sempre está relacionado aos problemas já discutidos nesse trabalho acerca dos moldes de seletividade e descrição dos cargos em concursos públicos e processos seletivos da área. No entanto, pode estar relacionado à sua experiência e formação profissional antes mesmo do seu ingresso em uma licenciatura. Abreu (2008) afirma que,

> a educação básica parece ser um espaço pouco atrativo para muitos professores licenciados em música, uma vez que muitos desses professores parecem conseguir, mais facilmente, adequar seus saberes profissionais a outros contextos educacionais" (Abreu, 2008, p. 3).

Embora a afirmação apresentada por Abreu (2008) esteja contextualizada ao tempo de sua produção investigativa, a busca por outros contextos educacionais ainda ressoa na atuação profissional de egressos na atualidade. A pesquisa de Moreira (2019) identificou que a maior parte dos egressos do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília (UNB),

antes de ingressar em um curso, já trabalhava com música profissionalmente. Dentre todos os investigados em sua pesquisa, 41,66% já atuaram em escolas especializadas de música. Ele verificou ainda que, mesmo depois da conclusão do curso, uma parte expressiva desses investigados permaneceu trabalhando na área de Música, de forma semelhante às atividades já exercidas antes da graduação.

Corroborando de igual modo, a pesquisa de Almeida *et al.* (2018) afirma que a maioria dos estudantes egressos investigados do curso de música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) já é composta por músicos e não se reconhecem como futuros profissionais da educação. Ainda, Almeida *et al.* (2018), em sua pesquisa sobre a atuação profissional dos egressos do curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), identificaram que um número expressivo de investigados rejeitou trabalhar em escolas da educação básica e, como preferência profissional, estão atuando como instrumentistas e/ou cantores (32,5%). Já 11,6% responderam que gostam de ministrar aulas em escolas especializadas.

Ministrar aulas particulares em escola pública de educação básica e participar de ações musicais em igrejas representam 9,3% cada. Já 6,9% dos entrevistados preferem tocar em banda de baile e barzinho, participar de ações musicais em projetos sociais e ministrar aulas em escolas particulares. De acordo com a pesquisa, essa rejeição acontece devido ao histórico de descaso a que a educação básica está submetida.

O prazer pessoal foi a justificativa da maior parte das respostas para essa questão. O egresso que se insere no mercado de trabalho, de acordo com Oliveira (2012),

> está sujeito tanto às pressões, oscilações na carreira, instabilidades financeiras, como também ao sucesso, prosperidade e crescimento das demandas como qualquer outro sujeito no mercado de trabalho contemporâneo (Oliveira, 2012, p. 50).

Os resultados da investigação sobre a performance profissional dos egressos do curso de Música da UFCA revelaram que a maior parte desempenha funções como instrumentistas em conjuntos musicais. Vários destes profissionais exercem a função de docente, lecionando tanto em aulas particulares quanto em instituições educacionais especializadas. Alguns ministram aulas em instituições de ensino fundamental, concomitantemente a outras atividades musicais.

A pesquisa indicou que a formação adquirida no curso de Música da UFCA exerce um impacto na performance profissional dos egressos. Uma grande parte dos entrevistados já atuou como ministrante de aulas particulares individuais e em projetos sociais, mas muitos deixaram de atuar devido à indisponibilidade de tempo. 86% dos egressos afirmaram já ter

recusado convites para trabalhar com música devido à falta de tempo, diminuindo uma alta demanda por profissionais da área.

Reafirmando esta evidência, Ferreira (2019) relata em sua pesquisa que,

> Os músicos quando ingressam na universidade, no nível superior em música, já tem um conhecimento básico sobre música, sobre repertório, sobre o instrumento musical de dedicação. Alguns músicos antes da faculdade já estão exercendo atividades remuneradas, ou até mesmo profissionais, antes de possuir um diploma que ateste a suas qualificações profissionais, diga-se formação de nível superior (Ferreira, 2019, p. 83).

A pesquisa de Ferreira (2019) demonstra que a formação musical e o autodidatismo desses profissionais corroboraram de tal maneira que, mesmo antes da sua formação em nível superior e da aquisição do diploma que profere a eles a qualificação para atuarem como professores de música em espaços de ensino formal, eles já trabalhavam na área com remuneração.

Esta situação identificada na pesquisa do autor pode ser reforçada a partir da compreensão de que existem perfis de profissionais em música que buscam o ensino superior para construírem uma formação acadêmica em música e se tornarem um professor licenciado.

Sobretudo, muitos desses profissionais, após formados, não têm a pretensão de atuar na educação básica. Como afirmam a pesquisa de Figueiredo; Soares; Schambeck (2014), eles descrevem que "[...] é preocupante e desafiador o fato de a grande maioria dos estudantes participantes desta pesquisa pretendem atuar como professores, mas não na escola pública" (Figueiredo; Soares; Schambeck, 2014, p. 60). Esse fato se justifica quando os autores ainda apontam que,

> é compreensível quando se considera a situação da educação pública em diversos contextos. A falta de condições de trabalho, os baixos salários, a permanência da polivalência em muitos sistemas educacionais, dentre outros, estão certamente contribuindo para esta falta de opção pela escola pública por parte daqueles que se preparam como professores de música em universidades. (Soares; Schambeck; Figueiredo, 2014, p. 60).

De acordo com os autores, as situações variáveis relatadas podem ser um fator determinante para a busca pela atuação profissional de egressos em outros contextos do ensino da música, em detrimento da educação básica. Corroborando ainda, os autores identificaram que egressos de cursos de licenciatura tinham preferência em atuar profissionalmente em outros espaços de ensino de música em contraposição à educação básica, ao afirmar que o que se destaca como informação importante: "que pode ser destacado

como um dado relevante é o baixo índice de interesse dos estudantes da licenciatura em música na atuação como professores da educação básica nos sistemas públicos." (Soares; Schambeck; Figueiredo, 2014, p. 178).

Em uma pesquisa que trata sobre a relação entre formação e atuação, Xisto (2004) buscou compreender a relação entre a formação e a atuação profissional de professores de música formados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul.

Conforme os resultados da investigação, a grande maioria dos egressos da UFSM que participaram da pesquisa atuou como professores na educação básica, assim como em bandas, corais, aulas particulares, instituições de música e no ensino superior. Para examinar o desempenho profissional, os autores empregaram as fases da carreira docente elaboradas por Huberman (1995)[3]. Segundo a maioria dos graduados entrevistados por Xisto (2004), a fundamentação de sua atuação provém tanto da formação universitária quanto da vivência prática cotidiana.

O autor afirma que, embora os professores aprendam os conhecimentos técnicos/pedagógicos e científicos básicos necessários para exercer a docência na universidade, foi relatado por muitos professores experientes que a verdadeira formação vem na prática, por meio da experiência. Corroborando com a pesquisa de Xisto (2004), a partir da afirmação dos professores pesquisados de que a formação vem da prática, Ferreira (2019) complementa:

> A habilitação do músico para o mercado muitas vezes depende da sua expertise, do seu conhecimento sobre o campo e sobre o instrumento musical dedicado, não necessitando de uma formação superior, porém é comum a esses profissionais ao mesmo tempo que trabalham com a música se profissionalizem. Muitos buscam o ensino superior e exercem atividades paralelas à formação superior ou técnica, outros até mesmo quando frequentam as escolas ou conservatórios de música (Ferreira, 2019, p. 99).

Essa compreensão permite reconhecer que a inserção profissional em música não se organiza exclusivamente a partir da certificação acadêmica, mas também das experiências construídas ao longo da trajetória formativa e laboral do sujeito. É justamente nesse ponto que se torna possível compreender, adiante, as tensões percebidas pelos egressos entre a formação universitária e as demandas concretas do campo de trabalho.

Ao relacionar formação acadêmica e atuação profissional, Xisto (2004) identifica que os egressos percebem discrepâncias entre a formação recebida e as exigências encontradas

[3] Huberman (1995) organiza a carreira docente em fases que incluem entrada, estabilização, diversificação/questionamento, serenidade, conservadorismo e desinvestimento, entendendo esse percurso como não linear e variável conforme a trajetória profissional.

nos diferentes contextos de trabalho. Segundo os participantes investigados, embora a formação universitária seja reconhecida como fundamental, ela não os prepara de modo suficiente para toda a diversidade de situações presentes no campo profissional da música. Em convergência com essa perspectiva, Ferreira (2019) ressalta que a inserção do músico no mercado também se apoia na experiência acumulada, na expertise construída ao longo da trajetória e nos conhecimentos desenvolvidos para além da formação superior.

Essa compreensão permite reconhecer que a inserção profissional em música não se organiza exclusivamente a partir da certificação acadêmica, mas também das experiências construídas ao longo da trajetória formativa e laboral do sujeito. Desse modo, as tensões percebidas pelos egressos entre a formação universitária e as demandas concretas do campo de trabalho evidenciam a necessidade de articular, de forma mais consistente, saberes teóricos, experiência prática e processos contínuos de aperfeiçoamento profissional. Nessa direção, Cunha (2011) observa que a prática reflexiva também se relaciona às condições concretas de trabalho, uma vez que os professores frequentemente precisam reajustar suas ações pedagógicas diante de contextos escolares pouco adequados ao desenvolvimento das atividades musicais.

Wolfenbüttel; Dessotti; Scheffer (2013) investigaram a atuação profissional de egressos do curso de graduação em Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Por meio desta pesquisa, os autores constataram a necessidade de reformular o currículo, pois perceberam que o currículo, em parte, não atendia à necessidade da sociedade, de formar professores para os cargos da educação básica.

Com relação à formação do professor especialista, apesar da literatura da educação musical defender uma formação ampla para esses profissionais, preparando-os para atuar em diversos contextos, esses estudos também enfatizam que as licenciaturas são voltadas, principalmente, para a formação do professor de música da educação básica, conforme ressaltam os documentos oficiais que tratam das diretrizes para a formação de professores (Del Ben, 2003b). Assim, apesar das várias possibilidades, o licenciado em música deve atuar segundo as diretrizes, sobretudo, nas escolas de educação básica.

No entanto, algumas investigações têm apontado que, de uma forma geral, há uma falta de compromisso com a educação básica por parte dos licenciados em música, que em sua grande maioria têm optado por atuar em escolas especializadas (Penna, 2002a). Contudo, essa é uma realidade que parece estar mudando paulatinamente.

Esse “descompromisso”, como se sabe, não surge por acaso. São inúmeros os argumentos dos professores especialistas em música pela não escolha da educação básica

como campo de atuação, devido aos “salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas” (Sobreira, 2008, p. 50).

A maior parte das pesquisas selecionadas voltadas à compreensão sobre os espaços de atuação profissional dos egressos em música tem sido guiada principalmente por alguns eixos. Tais como: a) as trajetórias de inserção e carreira construídas por esses egressos, como mostram Costa; Ribeiro (2021) e Gomes (2015; 2016); b) A relação entre a formação acadêmica recebida e as demandas do exercício profissional, aspecto discutido por Xisto (2004) e Silva Neto (2019); c) dados relativos à atuação profissional, múltiplos vínculos de trabalho, remuneração, satisfação profissional e formação continuada, conforme evidenciam Silva Neto (2019) e Weidner; Biaggi (2021). Essas abordagens demonstram que os estudos sobre egressos em música têm se concentrado, sobretudo, na articulação entre formação superior e inserção no mundo do trabalho.

Os autores Ribeiro; Costa (2016) conduziram um estudo com os estudantes que ingressaram na licenciatura em música da UERN, constatando que muitos, em um primeiro momento, anteciparam uma formação privilegiada para aprimorar suas habilidades instrumentais. Entretanto, após a finalização do curso, os formados conseguiram avaliar o saber pedagógico como a competência mais relevante para um desempenho profissional eficaz, relegando a técnica instrumental a uma posição secundária.

O estudo revelou que 40% dos graduados consideravam que a situação ideal seria um equilíbrio, caracterizado por uma distribuição equitativa entre formação técnica e pedagógica. Entretanto, 43% sustentaram que a formação pedagógica deveria ser valorizada com maior relevância, uma vez que a consideração por essa formação era fundamental para atuação no mercado de trabalho. Ao serem requisitados a classificar como qualidades de um profissional competente, 80% dos diplomados apontaram o conhecimento pedagógico como extremamente relevante, destacando-o como um componente imprescindível na formação dos licenciados em música.

Os espaços profissionais mais promissores apontados pelos egressos são: escolas de educação básica, instituições voltadas ao ensino especializado em música, ONGs, bandas de música e universidades. Além desses, alguns ainda citaram igrejas e o tocar na noite como um campo promissor de atuação profissional (Ribeiro; Costa, 2016).

Embora a pesquisa de Ribeiro; Costa (2016) tenha apresentado outros aspectos particulares apontados pelos pesquisados, acerca da maior relevância na formação pedagógica

e o equilíbrio entre a técnica instrumental e os saberes pedagógicos, ainda apontou que os alunos egressos da UERN afirmaram a necessidade de se obter a formação em licenciatura em música para atuarem como preferência na educação básica. Entretanto, esse cenário em âmbito nacional não retratava a realidade do que apontava em outras pesquisas.

A investigação de Ribeiro; Costa (2016) ainda identificou que as escolas especializadas em música estavam em segundo lugar, dentre os espaços destacados. Um dos egressos pesquisados relatou que o interesse em atuar nesse contexto se justificava pelo fato de que nesses espaços existe, por parte do público, uma procura específica em desenvolver uma habilidade em um instrumento musical. Ainda, foi identificado que o espaço de atuação profissional no contexto das Bandas de Música era outro ambiente favorável e de procura pelos egressos. Uma parcela desses alunos era, anteriormente, atuante nesses grupos antes do ingresso na UERN e tinha interesse em retornar após a formação.

Outros espaços de atuação profissional em música foram identificados e preferenciados pelos egressos na pesquisa: as igrejas e espaços de evento noturno. Os autores apontam algumas particularidades que justificam a busca pela atuação nesses espaços. Eles afirmam que,

> A igreja por valorizar a música na sua liturgia, como também utilizá-la para a formação geral do ser humano. […] além de alegrar, ensinar, pode trabalhar na recuperação de problemas de ordem psicológica e social. Tocar na noite foi referida entre os egressos por ser um local onde reúne um público considerável para absorver a música como entretenimento e nesse espaço haver uma intensa interação social (Ribeiro; Costa, p. 8,9).

O que se pode perceber, além do que foi apresentado pelos egressos pesquisados, é que existe uma prática comum em evidência nessas interações. Essa prática se consolida na relação de todas as ações presentes e traz como resultado o gosto e preferência em atuar nesses espaços. Além disso, há o contato relacionado aos processos de ensino e aprendizagem de um instrumento musical e/ou à performance vivenciada por estes egressos. Em comum acordo, na pesquisa de Almeida *et al.* (2018), eles relatam que,

> A prática instrumental, em ambos os recortes analíticos, aparece em destaque por ser o componente curricular que mais contribuiu para a atuação profissional, uma vez que a atuação como instrumentista e/ou cantor em bandas de baile, casamentos, bandas de música, coral e ministrando aulas particulares de instrumento apareceu como a preferência dos egressos e como uma das principais atuações (Almeida *et al.* 2018, p. 13).

Neste sentido, a prática instrumental é enfatizada em ambos os segmentos analíticos,

uma vez que constitui o componente curricular que mais contribui para a atuação profissional. Observa-se a predileção dos egressos em exercer funções como instrumentistas e/ou vocalistas em bandas de baile, em eventos como casamentos, em grupos musicais e corais, além de ministrar aulas particulares de instrumento, configurando-se como uma das principais modalidades de atuação profissional.

O trabalho de pesquisa de Botelho (2019), intitulado: O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), teve como objetivo investigar como os egressos e discentes percebem a formação oferecida pelo Curso de Licenciatura em Música da UFSJ e como essa formação se relaciona com a atuação profissional dos egressos.

A autora examina a formação do músico-educador sob a ótica das competências, entendidas como a habilidade de integrar conhecimentos, atitudes e traços pessoais de forma eficiente, de acordo com as especificidades do trabalho (OIT, 2002). A formação é examinada sob três dimensões principais: artística, pedagógica e de pesquisa, fundamentada nos referenciais teóricos de Zaragozà (2012), Perrenoud (2000), Renshaw (2005) e Demo (2015).

A pesquisa indicou que a formação fornecida pelo curso é interpretada de formas distintas pelos alunos e ex-alunos. O resultado das entrevistas realizadas com os egressos apontou que cultivar uma postura crítica e reflexiva ao longo do processo de formação é fundamental. Essa atitude permite uma análise mais aprofundada dos conhecimentos e das habilidades que são obtidas durante o percurso acadêmico. Além disso, identificar as deficiências e áreas que exigem melhorias na formação disponibilizada contribuem para o aprimoramento constante dos programas educacionais.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos egressos na passagem para o mercado de trabalho, os desafios que podem surgir nesse novo cenário destacam a necessidade de continuar o processo de aperfeiçoamento mesmo após a conclusão da graduação. Acerca disto, Botelho (2019) infere que

> Os desafios enfrentados na atuação pedagógica e que não foram contemplados pela formação foram questões relacionadas à legislação, gestão escolar e uso da tecnologia (Rebeca, Jonas, Noemi), como demonstra a fala dos egressos: [...] a incompletude como uma característica da formação e a necessidade do esforço próprio para o enfrentamento dos desafios (Botelho, 2019, p. 154, 163).

A necessidade do esforço próprio diz respeito ao aperfeiçoamento contínuo para o

desenvolvimento das competências que foram adquiridas e que, de fato, podem ser aplicadas no exercício da profissão. Portanto, essa reflexão sobre os diversos aspectos da formação torna-se essencial para preparar os indivíduos de maneira mais completa e eficaz para seus futuros desafios profissionais. Grings (2015) destaca que, ao saírem da graduação, os professores de música sentem-se autoeficazes para ensinar. No entanto, essa percepção de autoeficácia tende a diminuir durante a passagem do primeiro ano de experiência. Isso sugere que a transição da academia para o ambiente escolar apresenta desafios significativos.

Esses desafios podem ser compreendidos a partir de uma situação de isolamento e necessidades específicas que os egressos vivenciam no início da sua atuação. A autora fala sobre a tendência de isolamento que muitos professores de música enfrentam no início de suas carreiras. Ela enfatiza a importância de construir relacionamentos com professores mais experientes, porque as necessidades desses profissionais são específicas e podem ser melhor atendidas por meio de uma rede colaborativa de profissionais da mesma área (Grings, 2015).

Isso sugere que, imediatamente após a conclusão da graduação, os educadores musicais podem experimentar um sentimento de isolamento em seu ambiente laboral, o que pode influenciar de maneira negativa sua vivência e evolução profissional.

Ao analisar a atuação profissional de egressos em Música à luz da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (*apud* Coutinho, 2020), e em interlocução com estudos da Educação Musical e áreas afins, verificou-se que 90% dos participantes da pesquisa obtiveram o título de bacharelado com a finalidade de validar conhecimentos e habilidades técnicas voltadas à interpretação musical, em detrimento de um investimento mais direto na educação musical. Tal constatação sugere que as escolhas formativas desses egressos não se limitam a trajetórias individuais, mas expressam também representações socialmente partilhadas acerca do prestígio, da legitimidade e das finalidades da formação em Música.

É justamente nesse contexto que se torna mais evidente a dicotomia entre o músico e o professor de música, frequentemente tratados como figuras distintas e hierarquizadas, em vez de compreendidos como dimensões articuladas da prática profissional. Nunes; Mello (2012) observam que essa polarização é atravessada, ainda, por questões de gênero, especialmente no que se refere à aproximação com a docência.

Segundo os autores, as mulheres compõem uma parcela significativa entre os sujeitos que escolhem se graduar e ingressar na profissão docente, o que revela uma tendência recorrente no campo investigado. Em seus estudos de caso, os pesquisadores também mostram que a atuação profissional em música é permeada pela construção de identidades de

gênero específicas. Na amostra analisada, 77,3% das mulheres indicaram o ensino como sua principal atividade musical, ao passo que apenas 31,1% dos homens atribuíram à docência essa centralidade. Os autores afirmaram que

> a maioria das mulheres está concentrada nas atividades de ensino; ao passo que 40% dos homens trabalham em orquestra, banda ou outras performances coletivas, apenas 17,8% das mulheres estão envolvidas com essa atividade; 20% dos homens se apresentam em bares e restaurantes contra 2,2% das mulheres. Enquanto isso, 60% dos homens dão aulas de instrumento contra 71,1% das mulheres; 43,9% dos homens dão aulas de educação musical, com 55,6% das mulheres fazendo o mesmo (Nunes; Mello, 2012, p. 8).

Historicamente, a música esteve presente nas instituições educacionais em diversos momentos. Geralmente, está associada ao uso de um instrumento musical, contribuindo para atingir objetivos que não estariam correlacionados diretamente com a educação musical, em sentido prático. Isso gerou, dessa forma, compreensões equivocadas sobre o ensino de música.

Acerca desses aspectos, é possível mencionar três períodos diferentes na educação musical no Brasil: o Canto Orfeônico (1930), o movimento de arte-educação (1950) e a implementação da disciplina de arte-educação, além do surgimento de professores polivalentes (1970). Loureiro (2003) declara que

> Em decorrência dessa proposta multifacetada e diante da impossibilidade de o docente atuar simultaneamente nas três áreas artísticas, o ensino da música presencia o surgimento de práticas recreativas e lúdicas que se distanciam completamente das questões e dos objetivos intrínsecos à música (Loureiro, 2003, p. 72).

A autora descreve que, pela razão de a proposta educacional ser composta por diversas facetas, englobando múltiplas áreas artísticas, os educadores se deparam com desafios significativos para conseguir se especializar e exercer suas funções de forma eficaz em todas essas áreas simultaneamente. Essa multiplicidade de disciplinas torna a atuação do docente mais complexa, uma vez que é necessário um conhecimento profundo em cada um desses campos artísticos para garantir uma educação de qualidade.

Dessa forma, é preciso considerar as dificuldades que surgem ao tentar abarcar tanto conteúdo diversificado em uma única prática pedagógica (Carmo, 2022; Cordeiro, 2021). Como consequência desta situação, o ensino da música tende a se concentrar em atividades que são mais recreativas e envolventes, apresentando um caráter lúdico (Penna, 2004b; Ferreira, 2019).

Nesse sentido, pode resultar na falta de uma abordagem que trate de maneira

específica e relevante as questões mais profundas e os objetivos específicos que são fundamentais na educação musical. Essa situação sugere o enfraquecimento da especificidade do ensino de música, na medida em que a diluição da música no componente Arte e a permanência de modelos formativos tradicionais podem dificultar abordagens pedagogicamente mais consistentes e específicas para a área (Oliveira; Sobreira, 2022; Penna; Sobreira, 2020). Há uma tendência do foco direcionado mais para o aspecto do entretenimento, em detrimento do aprimoramento de habilidades e conhecimentos que são mais profundos e completos no campo musical (Moreira, 2019; Almeida *et al*., 2018).

Nessa perspectiva, os perfis e trajetórias de egressos tendem a refletir o ambiente formativo em que essa preponderância técnico-hierárquica limita o crescimento artístico dos alunos, estreitando oportunidades de exploração criativa e de desenvolvimento pleno. Em contextos nos quais a música é convocada sobretudo para funções utilitárias ou ornamentais, consolida-se um habitus profissional voltado ao desempenho correto e à prestação de serviços culturais episódicos — "a música passa a servir de pano de fundo para a expressão paisagística e escultórica, esvaziando-se como linguagem de autoexpressão" (Santos, *apud* Loureiro, 2003, p. 69).

A partir dessas reflexões, é imprescindível expandir a perspectiva para além das práticas formativas imediatas, uma vez que a estrutura do ensino está, historicamente, atrelada a determinações políticas e normativas que impactam de maneira direta os currículos e as abordagens pedagógicas (Saviani, 2007). Dessa forma, as restrições identificadas nas trajetórias dos egressos não se limitam apenas ao campo pedagógico, mas se conectam às diretrizes legais que fundamentam o sistema educacional e direcionam a organização curricular (Libâneo, 2012).

No âmbito das artes, essa reconfiguração favoreceu a expansão das linguagens e influenciou a inserção profissional dos formados em licenciatura (Barbosa, 2010). Entretanto, em relação à música, esse procedimento não assegurou sua afirmação como uma área independente na escola, pois continua a apresentar fragilidades estruturais e institucionais (Penna, 2008). Isso reforça a urgência de se entender criticamente as bases legais que sustentam essas práticas e seus desdobramentos profissionais.

Na análise histórica da legislação educacional atual relacionada ao ensino de música na educação básica, verifica-se que a antiga denominação Educação Artística foi alterada para Artes, e não para "Ensino Artístico", de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006. Nesse contexto, Oliveira (2011) destaca que o ensino da arte passou a substituir a Educação Artística, um movimento associado à reestruturação curricular da área

em diversas linguagens artísticas. Essa reconfiguração contribui para entender a razão pela qual os sistemas públicos de ensino começaram a aceitar, no componente Arte, profissionais formados em diferentes linguagens.

Todavia, apesar desses avanços no plano normativo e na organização curricular, persistem desafios significativos no que se refere à efetivação concreta do ensino de música nos diferentes contextos educacionais, especialmente quando se observa a distância entre as diretrizes regidas pela lei e as condições práticas de sua implementação.

Simultaneamente, a simples inclusão do ensino de música na legislação não assegura sua efetividade (Loureiro, 2003). Isso gera oportunidades que não são iguais entre as redes e espaços de ensino, fazendo com que muitos egressos se lancem em trajetórias reforçadas, como o ensino formal e informal, atividades esporádicas, produção cultural e projetos comunitários. Assim, os percursos profissionais tendem a emergir de forma fragmentada e em ocorrência a eventos que acontecem ao seu redor. A originalidade e a durabilidade puderam ser potencializadas se o currículo promovesse, no âmbito educacional contemporâneo, desde a formação inicial, estímulos à criação, à pesquisa aplicada e à participação em variados grupos musicais (Almeida, 2021; Almeida; Teixeira, 2025).

Diante desse cenário, torna-se evidente que as dinâmicas de inserção profissional dos egressos em música estão profundamente condicionadas por fragilidades estruturais que extrapolam o âmbito individual e se enraízam no próprio campo educacional, especialmente quando se observa que a atuação na educação básica ainda é marcada por fragilidades históricas e circunstâncias pouco propícias ao exercício da docência em música (Abreu, 2008; Kobori, 2021). Assim, a diversidade — e, por vezes, a fragmentação — das trajetórias profissionais não apenas reflete estratégias de adaptação às oportunidades disponíveis, mas também revela limites históricos na consolidação do ensino de música como área específica no contexto escolar.

Nesse sentido, tais condições mantêm em tensão os avanços legais e as práticas efetivamente desenvolvidas, influenciando diretamente as escolhas e os percursos profissionais dos egressos. É pertinente reconhecer que a superação da lógica polivalente não se efetivou plenamente, uma vez que, no debate curricular recente, ainda se faz necessário "travar uma luta pelo lugar da música na escola" (Oliveira; Sobreira, 2022). Em convergência, Kobori (2021, p. 128) observa que a profissão docente em música ainda "precisa construir sua identidade e se encontrar como profissional", o que evidencia a permanência de fragilidades históricas na consolidação da área.

De modo complementar, Penna; Sobreira (2020, p. 2) assinalam a continuidade de

“um modelo de ensino que ainda norteia as práticas de formação do músico em diversos espaços institucionais”, permitindo compreender por que a especificidade da música segue tensionada no componente Arte.

Em sentido complementar, Bellochio (2016, p. 10) reforça a centralidade de “conhecimentos musicais e pedagógico-musicais, fundamentais ao trabalho profissional do professor”, o que evidencia a necessidade de formação específica em música. Tal perspectiva se articula aos apontamentos de Oliveira; Sobreira (2022) sobre os embates curriculares em torno do lugar da música no componente Arte, aspecto que ajuda a compreender por que certos arranjos curriculares[4] ainda não favorecem plenamente sua afirmação no contexto escolar. Nesse contexto, os desafios apontados por esses autores ajudam a compreender por que muitos egressos de licenciatura em música constroem seus percursos profissionais fora da educação básica e passam a buscar inserção em escolas especializadas.

Os desafios apresentados pelos diversos autores citados nos fazem refletir acerca das situações e problemas que podem contribuir para que egressos de licenciaturas em música busquem sua inserção e atuação profissional em outros contextos de ensino, sobretudo em escolas especializadas em música.

Para compreendermos os atrativos que estimulam egressos a atuar nesses espaços de ensino, é imprescindível entender o que caracteriza estes locais e qual o perfil profissional exigido para atuação nessa modalidade. Isso pode ser analisado a partir de uma investigação sobre o que caracteriza uma escola especializada em música, numa perspectiva tanto histórica quanto contemporânea, buscando também compreender o que de fato personaliza esses ambientes de ensino.

2.2 A ESCOLA ESPECIALIZADA EM MÚSICA: UMA ANÁLISE SOBRE TRANSFORMAÇÕES, NOMENCLATURAS E CARACTERÍSTICAS

Introduzindo-se em uma análise sobre as transformações, nomenclaturas e características que foram moldadas para descrever as escolas especializadas em música, a partir de uma perspectiva histórica concisa. Inicia-se a discussão sobre o tema, dando seguimento a uma breve trajetória cronológica, partindo do modelo de ensino especializado conservatorial e como ele passou a ser compreendido enquanto instituição especializada na contemporaneidade. A partir desse apontamento, torna-se “importante destacar que foi nos

[4] Arranjos curriculares dizem respeito às configurações por meio das quais o currículo organiza a presença da música no componente Arte, delimitando conteúdos, prioridades formativas, modos de distribuição entre as linguagens artísticas e condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

conservatórios onde os primeiros professores de música foram formados no Brasil e o que esta formação trouxe para o ensino de música atual" (Rocha, 2016, p. 1). Este fato demonstra a relevância de traçarmos esse olhar de formação especializada em música a partir deste período.

Observando essa linha do tempo, busca-se entender o modelo de ensino conservatorial como uma escola especializada, ou, como são conhecidas atualmente, escolas de música (Cunha, 2011; Gurgel, 2023; Lima, 2018). As nomenclaturas que, por vezes, geram confusão, estão presentes no ensino e na aprendizagem especializada e técnica de um instrumento musical; portanto, faz-se necessário debater o que há de distinto e semelhante nesses diferentes ambientes, principalmente no que tange às suas particularidades.

Cunha (2011) enfatiza, segundo a literatura que norteou sua pesquisa, que

> o termo escola de música engloba vários modelos de instituições educativo-musicais, inclusive aquelas instituições próximas à tradição dos conservatórios de música segundo o modelo europeu (Cunha, 2011, p. 71).

Sobretudo, sempre mantendo o seu principal objetivo, a formação de músicos de performance, instrumentistas, compositores, cantores e regentes.

De acordo com Contier (2004) e Moya (2011), os autores apontam que esses objetivos também foram buscados a partir do reflexo do pensamento de Mário de Andrade no final do século XIX e início do XX. Eles ressaltam que essa ideia está associada à promoção da música como um meio de formação cultural e identidade nacional. No seu tempo, Mário de Andrade enxergava a educação musical não apenas como uma aquisição técnica ou artística, mas como um meio social de formar cidadãos, de aproximar as pessoas da cultura erudita e, ao mesmo tempo, considerar as manifestações populares brasileiras.

Ele acreditava que a música deveria ter função pedagógica e civilizatória, colaborando para a construção de uma "alma nacional", em sintonia com o projeto modernista de afirmação cultural do Brasil.

Corroborando o entendimento da importância de Mário de Andrade como um dos propulsores das transformações ocorridas nas escolas especializadas em música no final do século XIX, este intelectual, poeta, pianista, crítico e folclorista foi um dos principais nomes do movimento modernista e nacionalista brasileiro. Sobre ele, Passos (2022) declara que:

> O Movimento nacionalista nas artes, no qual artistas e intelectuais buscavam expressar o espírito do povo brasileiro em suas obras, passou a influenciar os conservatórios, principalmente em razão da atuação de professores como Mário de Andrade. Este intelectual conseguiu trazer suas ideias sobre a

> composição a partir do estudo da cultura popular para dentro dos conservatórios, rompendo com a lógica do modelo europeu de ensino de música (Passos, 2022, p. 31).

A autora relata que o ensino musical no Brasil foi historicamente influenciado pelo modelo europeu de conservatório — focado na técnica e na reprodução do repertório erudito ocidental. No entanto, passou por tensão na decorrência do movimento nacionalista, que buscava validar a cultura popular como uma fonte de criação artística. Nesse sentido, Mário de Andrade teve um papel fundamental ao introduzir nas escolas de música especializadas a valorização do folclore e das manifestações culturais do Brasil. Ele cortejou a exclusividade do repertório europeu e deu margem para que se construísse uma música própria no meio acadêmico.

A partir desse entendimento, compreende-se que, diante das transformações ocorridas nas escolas especializadas, desde a tradição conservatorial até a contemporaneidade, esses modelos foram sendo adaptados conforme alguns aspectos relacionados às características metodológicas, a demanda do mercado, mudanças nos perfis de público que buscam aprender música tanto pelas concepções teóricas quanto às práticas, por meio do estudo de um instrumento musical, sendo estas, muitas vezes, envolvidas com as inovações tecnológicas que apontam para uma valorização do processo de ensino e aprendizagem por meio de ferramentas digitais, como exemplo na atualidade, as aulas remotas, o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), etc.

Essa valorização pode ser evidenciada nos estudos de Pinto (2007). A autora afirma que os dados coletados nas entrevistas de sua pesquisa “apontam para um consenso sobre os benefícios do uso da tecnologia, a necessidade de se oportunizar o acesso e a importância do ensino da música, bem como das vantagens da abordagem interdisciplinar”. Ainda reforça que “o profissional do futuro será aquele que conseguir transitar entre os diversos conhecimentos postos pela sociedade tecnológica”. (Pinto, 2007, p. 71, 79).

Embora estes estudos apresentem resultados de anos anteriores e não contemporâneos, acerca de características e necessidades de socialização dos recursos tecnológicos e digitais para o ensino da música, sobretudo, no contexto desta pesquisa e acerca de novos perfis de escolas especializadas em música na atualidade, pode ser entendida e tomada como contribuição, o estudo de Ribeiro (2013). O autor descreve a importância de que outros estudos

> discutam a criação de ambientes virtuais específicos para a aprendizagem musical, mais estruturados com outros mais personalizados e participativos

> (blogs com redes sociais integradas, recursos audiovisuais compartilhados), em uma sociedade cada vez mais conectada em redes, na qual aumentam as possibilidades do aprendizado com as tecnologias digitais, livres e móveis (Ribeiro, 2013, p. 45).

Nesse contexto, notadamente percebe-se que os espaços de ensino especializado da música passam a apresentar outras necessidades particulares. Essas necessidades podem contribuir para novas perspectivas e subsídios que direcionam a estrutura de ensino para outro plano educacional. Desse modo, isso evidencia um propósito de organização e características que descrevem os ambientes de ensino, desde o físico ao virtual, bem como o modelo didático empregado, o pedagógico e formacional de profissionais que buscam a atuação profissional nesses espaços. Cunha (2011) salienta:

> As discussões em torno da escola de música podem contribuir para o avanço de alguns pressupostos, já quase universalizados por certas visões de escolas de música e conservatórios, e que se têm tornado estereótipos desse tipo de instituição. A busca pela inovação, a constante transformação que precisa ter para acompanhar a demanda do mercado, por exemplo, são aspectos do estudo de caso realizado que parecem romper com um determinado estereótipo de escola de música (Cunha, 2011, p. 77).

A afirmação da autora reitera o entendimento de que as diversas transformações que se projetaram dentro dos espaços do ensino de música, àquelas que propõem de forma intencional um ensino especializado, contribuíram para que os modelos institucionais seguissem as novas tendências do mercado, configurando diferentes aspectos e propostas que possam atender às demandas de uma sociedade emergente e que, implicitamente, apresentam exigências e outras maneiras de conceber uma interação entre professor e aluno, evidenciando uma formação de diferentes perfis e comportamentos que moldam e reconstroem as relações sociais e os espaços onde a aprendizagem musical e o consumo da música são constituídos.

Refletindo sobre os aspectos das transições dos perfis e nomenclaturas dos espaços de ensino da música, definimos o lócus da pesquisa e, para isso, foi necessário buscar alguns trabalhos investigativos que respondessem e descrevessem a identificação dessas nomenclaturas[5] ou terminologias[6] utilizadas. Isso foi necessário para que se pudesse compreender as definições e perfis dos espaços de ensino apresentados por alguns autores, bem como as interações e características particulares que permeiam esse universo de ensino.

De acordo com a autora Cunha (2011),

---

[5] Nomenclatura é o conjunto de nomes e designações usados no âmbito de uma área específica do conhecimento.
[6] Terminologia é o tratado dos termos técnicos ou específicos de uma arte, ciência ou área de atividade.

> existe um grande contingente de escolas de música com diversos perfis, entre elas as chamadas escolas de música livre ou alternativas, que se caracterizam por serem escolas de caráter privado e sem vínculo com redes ou sistemas de ensino público, sendo que os alunos pagam para estudar nessas escolas (Cunha, 2011, p. 71).

Esta pesquisa compreende o termo "definições dos espaços de ensino" como o conjunto de características, regras e comportamentos dos indivíduos que definem um local de ensino: estruturas físicas ou adaptações que atendem a procedimentos comuns e específicos propostos para a modalidade. Um exemplo seria um espaço devidamente preparado para armazenar, exclusivamente, uma variedade de instrumentos musicais, o que serviria para evidenciar a qualificação funcional de uma escola de música. Eles são reconhecidos, ainda, pela qualificação do corpo docente, dos materiais didáticos utilizados, do modelo pedagógico de atuação, das metodologias aplicadas, dos objetos e mobílias que compõem o ambiente de ensino.

Nessa perspectiva, Pereira (2024) aponta que “o trabalho realizado […] pode ser bastante diferente de outros contextos, como o das escolas especializadas de música”, e a formação “precisa considerar as especificidades […] relacionadas à infraestrutura local e à dinâmica escolar” (Pereira, 2024, p. 261). A educação fornecida pelos conservatórios enfatiza a música clássica europeia dos séculos XVIII e XIX, preservando, dessa forma, uma cultura musical específica. Essas características evidenciam um sistema educacional que preza pela tradição e pela técnica, mas que é criticado por não ser inclusivo e diverso. Como características, pode-se destacar a ênfase na performance tanto vocal quanto instrumental, evidenciando a habilidade técnica e o virtuosismo.

Este modelo possui uma característica concreta e específica que desconsidera outras formas de aprendizagem musical e, muitas vezes, não reconhece como legítimos aqueles alunos que não se enquadram na noção de “talento inato”. Olhando por esse ângulo, a educação musical ainda mantém traços de uma pedagogia tradicional, semelhante ao modelo conservatorial, em que o professor é um mestre, especialista no assunto, e a notação musical[7] é vista como a forma de aprendizado musical mais significativa e superior.

Dessa maneira, o educador é uma figura-chave na formação e tem grande poder sobre o desenvolvimento do aluno, o que reforça a permanência de disposições do habitus conservador (Pereira, 2013), evidenciado, entre outras coisas, pela centralidade do professor

[7] A notação musical é o meio pelo qual se escreve e conserva-se um registro musical. É por meio dela que são compostos todos os elementos estruturais da canção: harmonia, melodia, ritmo, andamento, compassos.

como mestre, pela predominância da escrita musical e pela seletividade baseada na crença no talento inato (Pereira, 2014), conceito que o autor retomou e ampliou em uma reflexão mais recente (Pereira, 2024).

O autor ainda afirma que

> Da mesma forma que as características elencadas das práticas resultantes da noção típico-ideal de um habitus conservatorial podem se manifestar (ou não) de diversas maneiras, com forças diferenciadas, a valoração dessas características não é, necessariamente, sempre negativa (Pereira, 2024, p. 25).

Embora este capítulo tenha como finalidade apresentar características que descrevam o que vem a ser uma escola especializada em música, a fim de que se possam apresentar resultados conclusivos sobre a descrição desses espaços, evitando qualquer tipo de dúvidas e confusões em relação às denominações empregadas em diversos trabalhos investigados, para esta pesquisa vem-se adotando a nomenclatura: escola especializada em música.

Quando empregamos o termo "ensino conservatorial", referimo-nos a um conjunto de práticas pedagógicas tradicionais, e à "presença de uma tradição musical ligada a práticas conservatoriais que se perpetua na área" (Pereira, 2021, p. 2). Bem como a determinadas concepções de mundo e representações musicais. Essas configurações constituem um padrão reconhecível em contextos diversos e com intensidades variadas. Tal configuração não se limita aos conservatórios, alcançando também ONGs e projetos sociais (Penna; Barros; Mello, 2012). Embora várias instituições tenham implementado mudanças, esse modelo continua a influenciar escolhas curriculares e pedagógicas nos cursos de graduação em música no Brasil (Pereira, 2024).

Em perspectiva histórico-conceitual, Penna (1995) apresenta o conservatório como matriz/paradigma da escola especializada — de orientação técnico-profissionalizante —, reconhecendo, contudo, a heterogeneidade entre estas (Penna, 1995, p. 132). Em consonância, o estudo de Vieira (2004) em instituições públicas de Belém do Pará evidencia a incorporação de procedimentos de formação docente ao sistema formal de ensino. Além disso, destaca a articulação entre métodos convencionais e estruturas instituídas por reformas educacionais. Isso favoreceu a transferência e a manutenção do modelo conservatorial consolidado no século XIX no campo da educação musical.

Para compreender esse modelo conservador, estudos brasileiros identificam quatro conservatórios napolitanos que se consolidaram como referência no século XVI, com destaque para Santa Maria di Loreto (1537), Sant'Onofrio (1578), della Pietà de' Turchini

(1583) e Poveri di Gesù Cristo (1599). Segundo os autores, Tavares; Machado Neto (2024), relatam que, quando surgiram em "meados do século XVI, os conservatórios napolitanos, a princípio, funcionavam como escolas de ofício" (Tavares; Machado Neto, 2024, p. 6).

Ao longo dos séculos seguintes, ocorreram fusões institucionais: "Em 1806, sob domínio francês, essas duas instituições foram fundidas para formar o Real Collegio di Musica. Em 1826, o Real Collegio mudou-se para o antigo mosteiro de San Pietro a Majella […] e passou a ser conhecido como Conservatorio di San Pietro a Majella, nome que recebeu em 1889" (Tavares; Machado Neto, 2024, p. 6).

No plano pedagógico, relata que "os estudantes aprendiam em geral por meio de três disciplinas importantes que se relacionavam e eram aprendidas simultaneamente: o solfejo, o contraponto e o partimento" (Tavares; Machado Neto, 2024, p. 7). Esse modelo educacional caracteriza-se pelo treinamento intensivo e especializado em performance musical, teoria, composição e pedagogia (Vieira, 2004).

Segundo a autora, no século XVIII, o Conservatório de Paris, fundado em 1795, era um modelo de referência que promovia uma pedagogia estruturada e rigorosa com ênfase na técnica e na expressão artística. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris transformou-se no padrão de excelência para instituições dedicadas ao ensino da música.

No Brasil, o sistema conservatorial foi implementado no século XIX, com marcos como a fundação de instituições musicais, como a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1841, e o Instituto Estadual Carlos Gomes, em 1895, localizado em Belém, no estado do Pará. Segundo Tavares; Machado Neto (2024, p. 6), "o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo 'mantinha estreitos vínculos com o ensino de música nos moldes italianos". Além disso, os autores ressaltam que "as instituições musicais brasileiras, como o Instituto Carlos Gomes, seguiram as tendências europeias ao estruturar seus currículos com ênfase na teoria musical, partimento e prática instrumental" (p. 7).

Para Silva (2018, p. 37), "criado oficialmente em 1841, [o Conservatório] passou a funcionar de fato apenas em 1848", e seus "primeiros anos foram de várias tentativas de institucionalizar o ensino musical" (p. 48). Em complemento, Augusto (2010, p. 89) afirma que "a aspiração do Conservatório em sua origem era a de ser o centro formador dos artistas que atuariam no teatro e no culto[8]" e que, em 1878, "tenta se tornar a instituição modelar da prática musical para todo o Império".

[8] O termo "culto" não se refere a uma religião no sentido popular ou a rituais específicos, mas sim à prática musical ligada a cerimônias religiosas e ao desenvolvimento cultural formal da época.

Os conservatórios, ao longo do tempo, passaram a ser reconhecidos como importantes estabelecimentos que se dedicam à preservação e à disseminação do conhecimento relacionado à música europeia. Esses locais são, predominantemente, um espaço destinado à música erudita, que teve seu auge nos séculos XVIII e XIX, período em que diversas obras e compositores marcantes foram evidenciados e valorizados (Queiroz, 2013). Assim, os conservatórios assumem fundamental relevância na manutenção e ensino desse legado musical.

O modelo de escola conservatorial, apesar de seu êxito, tem sido alvo de críticas, especialmente em relação ao seu caráter elitista e excludente, o que frequentemente negligencia a diversidade musical e cultural dos indivíduos. Segundo Small (1998), os conservatórios têm se concentrado predominantemente na música clássica europeia, relegando outras formas de expressão musical e estilos a um segundo plano. Ademais, o foco e a valorização das habilidades técnicas ainda prevalecem em detrimento da criatividade e da inovação. Essa crítica continua a ser relevante no contexto brasileiro contemporâneo. Pereira (2020) questiona currículos que naturalizam um recorte restrito do que é considerado "música", colocando em discussão a possível perpetuação da ideia de "uma música erudita ocidental europeia masculina, branca, heteronormativa e cristã" (p. 11).

No que tange ao plano organizacional e pedagógico, Penna e Sobreira (2020) sintetizam traços persistentes do modelo conservatorial, que mantêm "o poder concentrado nas mãos do professor" (Marcus Pereira, 2014) e privilegiam "o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo" (p. 94), o que ajuda a explicar a prevalência da técnica sobre a criatividade e a inovação.

Em resposta a essas críticas, muitos conservatórios têm revisto suas práticas, incorporando maior diversidade de gêneros e de abordagens pedagógicas. As escolas de música contemporâneas procuram equilibrar tradição e inovação ao organizar currículos mais inclusivos e interdisciplinares, conectados à pluralidade cultural do século XXI. Como sintetiza Queiroz (2017, p. 164), "a diversidade e a diferença são conceitos fundamentais para a contemporaneidade […] as práxis educativo-musicais têm sido […] estruturadas a partir do diálogo com paradigmas emergentes dos tempos hodiernos".

Pereira (2023, p. 370) observa que "inovações nos currículos para a educação musical envolvem uma reconfiguração do nosso olhar, como também dos nossos ouvidos". E, no âmbito universitário, "conclui-se que existe a necessidade de maior discussão entre as diversas especialidades do estudo da música, a fim de proporcionar uma mudança paradigmática que supere concepções tradicionais" (Penna; Sobreira, 2020, p. 1).

Além disso, “a busca pela inovação, a constante transformação que precisa ter para acompanhar a demanda do mercado, por exemplo, são aspectos […] que parecem romper com um determinado estereótipo de escola de música." (Cunha, 2013, p. 77).

Além dos conservatórios, como já tratado anteriormente nessa pesquisa, (Viegas, 2006, *apud* Oliveira, 2012) retrata que “outras escolas especializadas em música surgiram no Brasil, como a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundada em 1841, considerada o primeiro institucionalizado do país”, e a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP), criada em 1989. (Viegas, 2006, *apud* Oliveira, 2012, p. 30). Estas instituições uniram elementos do modelo conservatorial às abordagens pedagógicas inovadoras, contribuindo para a diversificação e democratização do ensino musical no Brasil.

A instituição educacional voltada para o modelo conservatorial, adotado em várias organizações, conferiu uma atenção particular à performance musical dos estudantes, destacando a competência prática de executar um instrumento ou cantar. A autora Beyer (1993) menciona que esse modelo se caracterizou, ainda, pela manutenção da clara distinção entre a prática musical e o estudo teórico da música, o que, por sua vez, refere-se às práticas educativas da Idade Média. A autora descreve que esse modelo também se distingue pela preservação de uma clara dicotomia entre a prática musical e os elementos teóricos associados à música, uma perspectiva que, por sua vez, remonta às estruturas educacionais da Idade Média (Penna; Sobreira, 2020; Vieira, 2004).

A prática musical e a teoria eram, assim, tratadas de formas distintas, cada uma com seu próprio espaço dentro do currículo. Até metade do século XX, era comum que músicos que se formassem em conservatórios e tivessem a possibilidade de exercer sua profissão como educadores na área da educação musical, sem que fosse uma exigência prévia ter uma formação escolar formal específica para tal atividade (Vieira, 2004). Essa característica evidencia que, em certa medida, a educação recebida em conservatórios era incorporada como adequada para que músicos atuassem como educadores musicais, dispensando uma formação específica em metodologias de ensino.

Entretanto, no âmbito do ensino nas escolas especializadas em música na contemporaneidade, contraposto a Vieira (2004), são evidenciadas as transformações e as necessidades das mudanças nas relações de ensino especializado. Os estudos de Gilioli (2003) demonstraram como a implementação do canto orfeônico nas instituições de ensino público de São Paulo constituiu uma tentativa de adaptar e inovar a educação musical, atendendo às demandas particulares do sistema educacional público, em comparação com as metodologias convencionais dos conservatórios e das escolas especializadas em música.

O autor relata em sua pesquisa que, segundo afirmaram os professores de música atuantes nas escolas públicas, ter o diploma de formação advindo de conservatórios não garantiria, por si só, a eficácia como docente. Além disso, afirma que, além da formação musical, precisarão dominar a metodologia de ensino (Gilioli, 2003). A partir dessa perspectiva, entende-se que o modelo de ensino individual adotado nos conservatórios é significativamente diferente daquele aplicado nas escolas públicas, e as técnicas utilizadas pelos profissionais são radicalmente distintas das ocorrências dos não-profissionais.

As mudanças significativas ocorridas na área da educação superior em 1968, conhecidas como a reforma do ensino superior, juntamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ocorreram em 1971, resultaram na transformação dos tradicionais cursos de conservatório. Esses cursos passaram a ser classificados como cursos técnicos profissionalizantes de nível médio. (Jardim, 2008, p. 79). O autor Pereira (2012) declara que, quando os conservatórios ou institutos foram elevados à classificação de nível superior, não ocorreu alteração neste sistema. Ao realizar uma análise desses currículos, foram feitos ajustes em relação à carga horária e à incorporação de disciplinas adicionais obrigatórias, sem apresentar modificações substanciais (Pereira, 2012, p. 67).

Para que os alunos pudessem obter a certificação correspondente, tornou-se necessária a conclusão dos estudos básicos, garantindo assim um nível de conhecimento prévio necessário para a formação específica na área.

A crescente profissionalização dos músicos, aliada à busca por novos saberes no campo musical, incluindo áreas como a musicoterapia, a educação musical e a etnomusicologia, revela uma evolução e mudança no modelo tradicional conservatorial que antes predominava. Além de destacar que,

> Houve a separação entre prática e teoria, criou-se um modelo de ensino coletivo, cartilhas e métodos completamente despersonalizados que atendessem a todos. Mudou-se o sistema de conhecimento musical, desconstruiu-se a relação individual estabelecida no sistema antigo mestre-aprendiz (Silva, 2018, p. 39).

Essa transformação não apenas demonstra a adaptação às novas demandas e contextos da música contemporânea, mas também aponta para uma ampliação das possibilidades de atuação dos músicos no cenário atual.

A educação musical contemporânea enfrenta dificuldades ao tentar superar o modelo de ensino conservatorial, ao passo que busca promover a integração de práticas

formais e informais, além de ampliar seu repertório para incluir obras além da música clássica europeia. Pereira (2012) esclarece que,

> estas mudanças indicam que o conservatório não é meramente reproduzido, mas atualizado. E as atualizações – neste caso inovações curriculares, ou de maneira mais precisa, tentativas de reformas curriculares – são realizadas a partir de matrizes conservatoriais incorporadas (Pereira, 2012, p. 8).

Outro aspecto que se torna imprescindível salientar acerca dessas mudanças citadas por Pereira (2012) é que, pelo viés das atualizações profissionais, além das institucionais, a continuidade no percurso dos estudos é aliada à conquista de títulos acadêmicos. Isso resulta na validação e aprofundamento de novos conhecimentos, bem como no desenvolvimento de competências específicas no campo da música.

Considerando que muitos destes docentes foram formados ainda a partir de uma instrução exclusivamente baseada nos moldes do ensino erudito nos conservatórios de música, há uma necessidade de reavaliação de suas condutas pedagógicas e metodológicas, enquanto docentes egressos. Isso é vital para sua adequação aos novos paradigmas educacionais que permeiam o ensino especializado em música na atualidade. Ou seja, "o professor de música precisa romper com as práticas aprendidas por ele enquanto aluno e promover um aprendizado amplo e contextualizado com as práticas musicais da contemporaneidade" (Rocha, 2016, p. 6).

Essa trajetória educacional de mudanças é fundamental para o crescimento e a especialização do indivíduo, permitindo que ele se torne cada vez mais preparado para enfrentar os desafios que surgem na área de atuação do ensino de música.

A formação musical contemporânea atualmente se depara com uma série de desafios importantes, especialmente no que diz respeito à superação do modelo conservatorial que se encontra previsto de maneira tradicional. Acerca disto, o autor Pereira (2012, p. 236) ressalta que,

> a percepção da música erudita como dotada de maior valor, aliada ao fato de que esta irá nortear o trabalho com música no ensino superior, compromete a formação de um professor que deveria, em atendimento à legislação educacional vigente, respeitar, valorizar e trabalhar com a diversidade cultural característica do país (Pereira, 2012, p. 236).

De acordo com o autor, é demonstrada uma ênfase acentuada no ensino de música que segue os moldes da escola erudita, como já tratado anteriormente. Além disso, há as abordagens pedagógicas adotadas nas instituições de ensino superior, que podem, de maneira significativa, impactar no processo de desenvolvimento formativo dos novos docentes. Tal

priorização pode resultar em um ambiente que não favorece a diversidade musical, tampouco a inclusão de diferentes estilos. Além disso, a prática pedagógica pode gerar uma deficiência metodológica e didática, a qual é fundamental para se adequar às novas tendências do ensino musical em instituições especializadas.

Conforme as orientações educacionais que estão em vigor na atualidade, a Lei 11.769/2008, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esses profissionais possuem a importante responsabilidade de considerar, valorizar e integrar em uma múltipla experiência cultural existente nos modelos e propostas de ensino. Essa tarefa não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também promove um maior entendimento e respeito entre os diferentes grupos culturais presentes entre os estudantes. A ênfase desmedida na música erudita pode, desse modo, restringir a habilidade que os futuros educadores terão para atender a essa demanda específica.

Essa situação pode gerar um descompasso entre as propostas educacionais, a pluralidade cultural e a diversidade musical emergente contemporânea, como foi apresentado na pesquisa de Ribeiro e Moreira (2006), em que se discute a realidade do ensino de música no Conservatório de Música de Sergipe (CMS) e a necessidade premente de revisão dos cursos disponibilizados. A pesquisa ressalta a relevância de integrar o projeto pedagógico à identidade cultural e às demandas socioeducativas da localidade.

Conforme os autores relataram, os principais motivos que resultaram na decadência do conservatório em Sergipe foram identificados a partir de três situações existentes: O excesso de disciplinas no currículo resultou em ofertas dessas disciplinas em períodos variados, exigindo que o aluno necessitasse estar presente mais tempo na instituição, em vez de poder estar se dedicando a outras disciplinas do curso ou à vida privada; a falta de preparo pedagógico dos professores contribuiu para o distanciamento permanente dos alunos da instituição. E, como consequência, houve uma discrepância existente entre os conteúdos que eram ministrados e a realidade cultural e oferta profissional local.

Diante disso, é observada a necessidade de busca por uma integração mais eficaz entre o modelo das práticas que são consideradas formais pelos conservatórios e, na contemporaneidade, o modelo das práticas musicais articuladas e vivenciadas nas escolas especializadas. Essas práticas requerem uma imprescindibilidade de orientações pedagógicas, metodológicas, bem como a necessidade formativa por parte dos professores, buscando-se, de modo compatível, atender às atualizadas exigências no âmbito educacional especializado do ensino da música.

Neste cenário, a reestruturação necessária e transitória, ocorrida no Conservatório de

Música de Sergipe, foi impulsionada a partir da evidência concreta de aspectos que contribuíram para a decadência da instituição. Moreira (2007) declara que,

> A necessidade da re-estruturação dos cursos do Conservatório de Música de Sergipe ocorreu a partir de dois elementos impulsionadores: a falta de uma definição clara de seu público alvo refletida no óbvio insucesso em alcançá-lo e no grande percentual de evasão dos cursos; e a regularização à legislação vigente (Moreira, 2007, p. 49).

Esse estudo apresentou, portanto, um destaque para a necessidade de readequação dos cursos ofertados pelo conservatório para que pudesse atender, de forma mais eficiente, o seu público-alvo, buscando-se como resultado a redução da evasão nos cursos e a reformulação da legislação em vigor. Para a atualidade, essa pesquisa aponta para uma reflexão sobre situações semelhantes que podem ocorrer em outras instituições de ensino da música nesse contexto. Elas precisam estar sensíveis às presentes modificações educacionais para atender às demandas socioeducacionais, bem como às características de toda a estrutura geral desses espaços e, desse modo, acompanhar as mudanças que surgem no segmento.

Neste aspecto, nas instituições que seguem o modelo de ensino conservatorial, é que se faz necessário expandir o repertório musical e caminhar para além dos limites da música erudita proposta. Isso deve ser feito a partir da observação de características de que existe um padrão linear nesse modelo. Ele é caracterizado por uma rigidez disciplinar em relação aos aspectos sequenciais dos conteúdos, ênfase no virtuosismo técnico e divisão do currículo entre teoria musical e prática. Isso resulta em uma fragmentação do conhecimento musical. Vieira (2000), (Penna; Sobreira, 2020, p. 6). Acerca dessas últimas características apresentadas, as autoras Penna; Sobreira (2020) afirmam que estas se encontram

> desconexas entre a relação da produção do repertório e os conteúdos estudados [...] Tal limitação faz com que o professor trabalhe o conteúdo de suas aulas sem se preocupar com o que o aluno está estudando em outras disciplinas. Cabe ao aluno articular todas as informações para estabelecer os nexos entre o que toca e o que aprende na aula de Percepção Musical ou de Harmonia (Penna; Sobreira, 2020, p. 7).

As autoras apontam que, neste modelo de ensino, evidencia-se uma situação acerca do modo de atuação docente. Além disso, há uma falta de sensibilização sobre a necessidade de correlação e compartilhamento síncrono entre os conteúdos estudados nas disciplinas que fazem parte da estrutura curricular e o repertório que está sendo escolhido, estudado e praticado pelos alunos.

Nesse contexto, a atuação profissional dos docentes, seja no modelo conservatorial,

seja no modelo contemporâneo das escolas especializadas de ensino de música, apresenta-se como um campo propício à busca de novas metodologias, didáticas e planejamento. Esse planejamento deve visar à articulação dos conteúdos adquiridos nas disciplinas propostas, sendo trabalhados de forma contextualizada e concomitante. Eles devem potencializar essa formação musical e proporcionar uma experiência diversificada para os estudantes da música.

Considerando as discussões desenvolvidas neste capítulo, evidenciaram-se características do modelo conservatorial e das escolas especializadas de música na contemporaneidade, bem como a necessidade de mudanças nesse cenário educacional. É pertinente destacar que Vieira (2004) aponta para uma competência ampliada por meio das contribuições adquiridas em cursos de pós-graduação em Musicoterapia, Educação Musical e Etnomusicologia. Ele explica que os docentes que adotaram para sua atuação o modelo conservatorial,

> além do domínio da estrutura musical tradicional, apresentam capacidade para analisar a música contemporânea ou as músicas não ocidentais, que estão fora ou isoladas do contexto do ensino oficial, eles evidenciam, na competência ampliada, as possibilidades de transformação que ocorrem no modelo conservatorial das escolas" (Vieira, 2004, p. 148).

Embora esse estudo tenha sido proposto por Vieira (2004) em seu tempo, pesquisas mais recentes têm apontado para uma reformulação do currículo docente, o que se reflete nas transformações das abordagens didáticas e metodológicas incorporadas às práticas desses profissionais. Malaquias; Vieira (2019) apresentaram em sua pesquisa intitulada "Keith Swanwick: da teoria à transformação da escola de música de Belas Artes do Paraná" que as transformações pedagógicas ocorridas na Escola de Música e Belas Artes no Estado do Paraná surgiram a partir da influência dos cursos de pós-graduação na área da educação musical e, como consequência, levaram “alguns professores da instituição a adotar novas concepções de ensino” (Malaquias; Vieira, 2019, p. 138).

A postura do docente, a partir dessas novas concepções adquiridas no processo, permite que esse profissional reflita e coloque em prática abordagens de ensino inovadoras no contexto das escolas especializadas do ensino de música. Desse modo, tanto nas pós-graduações quanto nas formações de licenciatura, nas pesquisas ou na esfera das produções acadêmicas, o campo da Educação Musical tem se dedicado a debater, inovar e transcender os limites de um paradigma convencional de ensino da música, sendo esse o modelo tradicional de ensino adotado (Penna; Sobreira, 2020).

Isso demonstra que, além do perfil docente encontrado nos modelos de ensino

conservatoriais, esse perfil também apresenta possibilidades de ampliação do conhecimento docente a partir de atualizações no currículo deste profissional. Isso contribui para a propositura de novas didáticas e metodologias que incidirão em boas práticas de ensino especializado em música na atualidade.

Corroborando com Vieira (2004), acerca das adaptações institucionais frente às novas tendências no ensino especializado da música, o autor Ribeiro (2008), em seu estudo denominado "A transmissão do choro em Mossoró na década de 1990", discute a inclusão da música popular no Conservatório de Música de Mossoró como um aspecto relevante para a entidade. Essa inclusão é percebida como uma estratégia de sobrevivência e adaptação do conservatório, confrontando a evasão de estudantes. Sebastião Araújo, natural de Minas Gerais, é reconhecido como o principal responsável por essa transformação, ao implementar o ensino de choro [9]como uma disciplina de prática de conjunto na série curricular.

Essa ação destacou-se no processo de ensino-aprendizagem do choro na cidade, ocasionando transformações no ambiente musical local e favorecendo as construções do choro em Mossoró, especialmente durante a década de 1990.

Ratificando o que o autor Ribeiro (2008) apontou acerca da figura do docente como meio de transformação dessas práticas musicais das escolas especializadas em música, de um modo geral, Schroeder (2005) explora a perspectiva do instrutor-educador.

Ele entende as relações de ensino e aprendizagem musical para além dos limites institucionais de qualquer entidade de educação musical, considerando-as influenciadas e ampliadas pelas experiências cotidianas das pessoas.

A exposição do presente discurso busca fortalecer a compreensão sobre os aspectos históricos que envolvem a evolução do ensino conservatorial, buscando-se como premissa, explorar a trajetória nesse contexto de ensino, analisando desde suas origens na Itália até as modificações que ocorrem nos tempos modernos, e os processos necessários para incorporação de novos modelos educacionais e metodologias que atendam aos perfis do público na atualidade, mantendo a excelência do ensino.

O debate enfoca a relevância da formação acadêmica formal oferecida por essas instituições. Além disso, aborda as mudanças que se fazem necessárias para que esses conservatórios consigam se adequar às novas exigências e ao avanço das necessidades particulares que permeiam o universo da educação musical. Essa análise é fundamental para

[9] Choro é um gênero musical brasileiro de origem urbana, consolidado no Rio de Janeiro no século XIX, caracterizado pela expressividade melódica, pelo diálogo entre os instrumentos e pela combinação de influências europeias e afro-brasileiras na formação da música popular do país.

entender a maneira como a educação musical, especificamente no âmbito do ensino em escolas especializadas em música, se transformaram ao longo dos anos, evidenciando uma tendência e respondendo às novas expectativas emergentes do cenário atual.

2.3 REFLEXOS E DESAFIOS NOS CAMPOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS EM MÚSICA

Considerando que a Lei 11.769/2008 estabeleceu o ensino de música como um componente fundamental na educação básica, esta seção busca analisar os desafios contemporâneos nos âmbitos de formação e atuação profissional dos graduados nos cursos de Licenciatura em Música. A reflexão e a discussão a respeito desse tema abordam a viabilidade de uma formação polivalente e interdisciplinar. Essa formação deve abranger não apenas os conhecimentos musicais tradicionais, mas também as variadas expressões artísticas – como teatro, dança e artes visuais. Isso é necessário a fim de atender às demandas atuais do mercado de trabalho e das instituições educacionais.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário discutir como as universidades podem promover uma revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para estabelecer currículos que favoreçam a integração das múltiplas linguagens, o que se mostra fundamental para a adequação da formação docente frente à crescente demanda dos concursos públicos e à importância de parcerias entre universidades e instituições públicas. Assim, o trabalho insere-se no contexto das discussões atuais acerca da inter-relação entre formação acadêmica e atuação profissional, utilizando uma abordagem teórica e de revisão bibliográfica, conforme defendido por autores como Dantas (2011) e Pimenta (2009).

A análise minuciosa da literatura existente e das normas legislativas atuais visa elucidar os principais obstáculos e as oportunidades na formação de graduados em música. É preciso, no contexto educativo, empenhar-se em uma reflexão crítica sobre a articulação de diversas linguagens artísticas na formação do educador do futuro e na comunicação entre as instituições de ensino superior e os órgãos públicos responsáveis pela gestão educacional. Dessa forma, o que se ganha dos discursos contemporâneos é pouco frente aos desafios que norteiam as ações pedagógicas e profissionais dos graduandos em música.

O intuito é apontar as deficiências dos paradigmas tradicionais de ensino e propor alternativas para construir uma estrutura mais inclusiva e alinhada com as realidades da educação musical nas IES brasileiras. Assim, essas deliberações têm um papel significativo para estudiosos e gestores que se empenham em melhorar as metodologias de formação e na

execução de políticas públicas no setor da educação musical.

A partir de uma análise de pesquisas que abordam a formação docente em música, diversos estudiosos vêm discutindo as implicações da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, especialmente no contexto das exigências de uma formação polivalente. Segundo Azevedo (2016), a formação do professor de artes demanda uma abordagem multidisciplinar, que ultrapasse o foco exclusivo na música e incorpore conhecimentos do teatro, da dança e das artes visuais. Essa perspectiva é reiterada por Dantas (2011), que enfatiza os desafios para a educação musical contemporânea e a necessidade de reformulação dos currículos universitários, a fim de atender tanto aos anseios culturais quanto às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a literatura aponta para a urgência de repensar os PPCs das licenciaturas em música, promovendo uma integração que potencialize as competências interdisciplinares dos futuros docentes.

Sob essa ótica, Pimenta (2009) e Lima (2013) destacam que a tradição conservatória, embora valiosa em muitos aspectos, revela-se insuficiente para a ampla atuação dos egressos nos contextos diversificados das escolas regulares. Os autores enfatizam, por meio de análises históricas e críticas, que a formação tradicional tende a privilegiar a técnica e a preservação de repertórios clássicos, sem oferecer uma base sólida para lidar com as novas demandas pedagógicas que emergem do ensino de múltiplas linguagens artísticas. Nesse sentido, observa-se que a integração curricular não apenas amplia as possibilidades profissionais, mas também permite uma pedagogia mais contextualizada, capaz de responder às especificidades regionais e culturais do país.

Além disso, a literatura ressalta a importância do diálogo entre universidades e instituições públicas, fator considerado essencial para a elaboração de políticas educacionais eficazes. Conforme destaca Lima (2013), a articulação entre esses setores contribui para a construção de diretrizes que alinhem os currículos às necessidades reais das escolas, facilitando a inserção dos egressos nos diversos contextos de atuação. Não obstante, autores como Wolffenbüttel (2022) e Figueiredo; Meurer (2016) denunciam a disparidade entre os conteúdos oferecidos nas licenciaturas e as exigências dos concursos públicos, criando um descompasso que prejudica a plena inserção profissional dos formados. Essa discrepância acende um debate sobre a necessidade de uma formação mais abrangente e flexível, que contemple desde os saberes específicos até as competências sistêmicas e interdisciplinares.

Em contrapartida, a literatura também tem se dedicado a discutir a importância de uma formação regionalmente adaptada, que respeite a diversidade cultural das diferentes regiões brasileiras. Estudos como os de Azevedo (2016) e Araújo (2011) sugerem que a

oferta de disciplinas optativas voltadas para conteúdos locais pode favorecer uma formação docente mais pertinente às realidades regionais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Diante desse panorama, torna-se mais consistente reconhecer que os impasses da formação em música não se resolvem pela ampliação indistinta de funções docentes, mas pela construção de percursos curriculares mais coerentes com a especificidade da docência em música e com as demandas efetivas da educação básica. Nessa direção, Pires, Pillotto e Schreiber (2017, p. 2) observam "fragilidades quanto à efetiva valorização do ensino da música nas escolas de educação básica", o que ajuda a compreender por que a revisão dos currículos e dos PPCs permanece necessária. Mais do que ampliar genericamente o campo de atuação do licenciado, trata-se de fortalecer uma formação que articule conhecimentos musicais, dimensões pedagógicas e condições concretas do trabalho docente, sem diluir a especificidade da música no componente Arte.

Nessa perspectiva, a construção de uma formação interdisciplinar exige diálogo entre universidades, redes de ensino e instâncias responsáveis pela formulação de políticas educacionais, de modo que a integração entre áreas não resulte em apagamento dos saberes musicais específicos. Nesse ponto, Queiroz (2012, p. 35) adverte que "definições de leis, decretos e outros documentos normativos não são suficientes", o que evidencia que os avanços legais, por si sós, não garantem a consolidação da música na escola. Assim, a superação desse quadro depende não da retomada da lógica polivalente, mas do fortalecimento de estratégias curriculares e institucionais capazes de efetivar uma formação específica, pedagogicamente articulada e comprometida com os contextos reais de atuação profissional.

Mediante essas reflexões, pode-se concluir que existe um claro desalinhamento entre os conteúdos curriculares tradicionais e as demandas impostas pelos concursos públicos e pelas escolas regulares. Os dados analisados evidenciam que, apesar de avanços significativos promovidos pela Lei 11.769/2008, a formação dos licenciados em música ainda não se consolidou como uma proposta verdadeiramente inter e transdisciplinar. Nesse contexto, Azevedo (2016) defende que a ampliação das competências interdisciplinares é fundamental para que os egressos possam atuar de maneira mais abrangente e inovadora.

Em contrapartida, a resistência aos avanços rumo a uma formação integrada se apoia em estruturas curriculares anacrônicas e na falta de políticas efetivas de articulação entre os diversos níveis de gestão da educação. A partir dessa análise, torna-se imperativo repensar os modelos formativos atuais e promover mudanças que permitam uma formação mais

dinâmica e reflexiva, interligando teoria e prática de forma genuína e contextualizada.

Outrossim, a discussão sobre a adequação dos currículos universitários às especificidades regionais representa uma dimensão importante desse debate. Pesquisadores apontam que a oferta de disciplinas que contemplem a cultura e a realidade local pode funcionar como um elemento transformador, promovendo uma prática pedagógica mais relevante e eficaz. Conforme Libâneo (2013), “A escola precisa articular os conteúdos escolares às experiências socioculturais dos alunos, de modo que o conhecimento faça sentido e contribua para a formação crítica e a identidade dos sujeitos” (Libâneo, 2013, p. 62).

A regionalização dos currículos não só enriquece a formação dos docentes como também fortalece a identidade cultural das comunidades escolares". Essa abordagem, entretanto, impõe desafios de natureza logística e institucional, exigindo um esforço conjunto entre universidades, secretarias de educação e demais atores envolvidos no processo formativo. Assim, a discussão ressalta que a integração de conteúdos regionais não é apenas uma opção didática, mas uma necessidade imprescindível para a efetivação de uma educação musical que dialogue com a diversidade cultural do país.

Nesse sentido, a análise evidencia que os desdobramentos da formação em música não se restringem ao campo estritamente acadêmico, mas alcançam de maneira direta o âmbito das políticas públicas e das exigências do mundo do trabalho, tendo em vista que a inserção profissional dos egressos é condicionada por múltiplos fatores de ordem formativa, institucional e contextual (Costa; Ribeiro, 2021; Kobori, 2021).

Sob essa perspectiva, a permanência de distanciamentos entre modelos formativos mais tradicionais e as demandas contemporâneas da atuação profissional produz impactos que não se limitam às dificuldades de ingresso e permanência no mercado, mas também repercutem na qualidade da educação musical ofertada a crianças e adolescentes, o que torna ainda mais necessária a revisão dos currículos e a ampliação das experiências de formação ao longo da graduação (Costa; Ribeiro, 2021; Cordeiro, 2021).

Torna-se fundamental que as instituições de ensino superior invistam em ações de formação continuada e na construção de redes colaborativas com escolas e instâncias governamentais, favorecendo a circulação de experiências, a interlocução entre diferentes espaços educativos e a elaboração coletiva de saberes profissionais (Ferreira, 2019; Cordeiro, 2021). Desse modo, o fortalecimento do diálogo interinstitucional pode constituir um caminho relevante para o enfrentamento de paradigmas conservadores que ainda persistem na formação musical, contribuindo para práticas mais abertas, contextualizadas e

sensíveis às demandas do tempo presente (Penna, 2004b; Carmo, 2022).

Diante dos debates e das análises apresentadas, conclui-se que os reflexos dos paradigmas nos campos de formação e atuação dos egressos em música são complexos e multifacetados, exigindo uma revisão profunda dos currículos das licenciaturas em música.

Mediante essa reflexão, torna-se evidente que o fortalecimento do diálogo entre as instituições de ensino e os agentes responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas é indispensável para a consolidação de uma formação inter e transdisciplinar, especialmente porque estudos sobre a inserção profissional de egressos da licenciatura em Música têm apontado a necessidade de revisão dos processos formativos e de maior articulação entre os diferentes campos da formação docente (Costa; Ribeiro, 2021).

Tal necessidade se torna ainda mais clara quando se observa que, no conjunto das pesquisas analisadas, "o currículo dos cursos cujos egressos foram pesquisados foi o que os autores mais mencionaram como o ponto a ser modificado" (Costa; Ribeiro, 2021, p. 16).

Nesse sentido, a aproximação entre os conhecimentos musicais e as demais linguagens artísticas amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, abrangentes e comprometidas com os contextos em que se inserem, sobretudo quando se reconhece que a formação musical contemporânea precisa dialogar com a pluralidade cultural e com as diferenças que marcam os espaços educativos (Queiroz, 2017).

Como afirma o próprio autor, "a diversidade e a diferença são conceitos fundamentais para a contemporaneidade" (Queiroz, 2017, p. 164). Além disso, a defesa de uma formação mais articulada exige a superação de modelos ainda fragmentados, uma vez que permanece "a necessidade de maior discussão entre as diversas especialidades do estudo da música" (Penna; Sobreira, 2020, p. 1). Nesse sentido, Penna; Sobreira (2020) contribuem para pensar a urgência de mudanças paradigmáticas na área, enquanto o debate desenvolvido por Penna (2004b) também ajuda a compreender as fragilidades históricas da presença da música no espaço escolar, o que repercute diretamente nos modos de organização da formação docente.

A discussão acerca das demandas dos concursos públicos para professores de artes evidencia um descompasso entre as competências exigidas e aquelas efetivamente desenvolvidas na formação tradicional. Conforme apontam estudos recentes, como os de Figueiredo; Meurer (2016) e Wolffenbüttel (2022), os concursos frequentemente demandam conhecimentos que vão além do domínio exclusivo da música, incorporando aspectos de teatro, dança e artes visuais. Essa realidade impõe uma reflexão crítica sobre o modelo educacional vigente, sugerindo que a formação dos licenciados deve ser orientada para a

construção de um perfil polivalente, apto a lidar com a multidimensionalidade da atuação profissional. Assim, a revisão curricular configura-se não apenas como uma necessidade acadêmica, mas como uma condição para que os egressos se posicionem de forma competitiva e inovadora no mercado de trabalho.

Ademais, o presente estudo ressalta a importância de políticas de formação continuada que permitam aos professores atualizar e ampliar suas competências ao longo da carreira. Nesse sentido, a promoção de redes de colaboração e de parcerias entre universidades, escolas e instituições culturais pode facilitar o intercâmbio de experiências e a construção de práticas inovadoras. Tais iniciativas, conforme enfatizado por Araújo (2011) e Santos (2021), contribuem para a criação de um ambiente educacional dinâmico, no qual os saberes se renovam constantemente e se adaptam às transformações sociais. Dessa forma, a formação do educador de música passa a ser vista como um processo contínuo, que se estende para além da graduação e se consolida por meio de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.

Cabe destacar que os desdobramentos deste estudo alcançam tanto o campo acadêmico quanto a prática profissional, ao evidenciarem a necessidade de revisão de modelos formativos ainda marcados por perspectivas tradicionais. Nesse sentido, pensar currículos mais sensíveis às demandas contemporâneas, capazes de articular interdisciplinaridade, contextos regionais e diversidade de experiências educativas. Tal movimento requer não apenas o fortalecimento de iniciativas voltadas à inovação pedagógica e à formação continuada, mas também maior comprometimento institucional e políticas públicas que favoreçam a valorização da música como campo de formação e atuação profissional.

É nesse contexto que se insere a discussão a seguir, dedicada à educação musical no contexto do ensino especializado de música, considerando suas configurações históricas, pedagógicas e institucionais, bem como os desafios que atravessam a formação, a prática artística e a constituição da identidade profissional nesse segmento.

2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

Neste capítulo, discute-se a formação musical no âmbito da educação especializada em música, com atenção às transformações metodológicas, às políticas educacionais e culturais que incidem sobre essas instituições, às relações entre formação técnica, prática artística e identidade profissional, bem como aos desafios contemporâneos que atravessam esse campo. Busca-se, desse modo, compreender de que modo tais dimensões se articulam na organização

das instituições especializadas e nas práticas educativas que nelas se desenvolvem.

A partir disso, o presente delineamento se firma nos desdobramentos relacionados a quatro (4) aspectos articulados que se tornam um pilar de sustentação para as discussões a respeito dessa temática, que se encontra na investigação sobre a evolução metodológica no ensino especializado de música ao longo das últimas décadas; a compreensão sobre o efeito das políticas educacionais e culturais na gestão das instituições; a reflexão sobre a relação entre formação técnica e prática artística na constituição da identidade profissional do músico e a avaliação dos desafios contemporâneos do ensino especializado frente às demandas do mercado cultural, às mudanças sociais e ao avanço tecnológico.

Desse modo, que estes aspectos discutidos possam contribuir para discussões acadêmicas em outros trabalhos, oferecendo subsídios teóricos e apontando possíveis caminhos para a inovação pedagógica e institucional no campo da educação musical.

Vale destacar que estudos de egressos têm se revelado essenciais para compreender os processos de inserção profissional e as múltiplas formas identitárias construídas ao longo da formação (Benvenuto, 2015, p. 23). Tal enfoque, além de evidenciar tendências e desafios, destaca as tensões entre saberes técnicos e artísticos, apontando a necessidade de repensar currículos e práticas pedagógicas para atender às demandas de um mercado constantemente em transformação (Coutinho, 2019).

Tendo em vista as discussões presentes sobre o cenário de atuação no ensino especializado em música, que envolvem as problematizações acerca da formação de professores atuantes no contexto da educação básica quanto à de músicos de performance e suas pesquisas contributivas para o meio acadêmico e profissional. Esta seção propõe uma reflexão interdisciplinar que engloba saberes da Educação, Sociologia do Trabalho e Estudos Culturais.

Há uma análise crítica sobre como as políticas de fomento à música, como o Programa Nacional de Incentivo à Música (PNIM), e as iniciativas de captação de recursos culturais influenciam o processo. Dentro desse contexto, Silveira; Carvalho (2012, p. 58) questionam a efetividade das políticas, indagando até que ponto elas têm gerado resultados tangíveis na melhoria da qualidade do ensino e na inserção e permanência dos músicos nos mercados formais e informais

> questiona-se até que pontos tais políticas têm efeitos concretos na qualidade do ensino, bem como na inserção e permanência dos músicos no mercado formal" e informal" efeitos concretos na qualidade do ensino, bem como na inserção e permanência dos músicos no mercado formal e informal (Silveira; Carvalho, 2012, p. 58).

Essas reflexões enriquecem a discussão em torno da identidade profissional do músico, especialmente no que tange à formação técnica que se mostra necessária, a qual deveria transcender o mero domínio de habilidades técnicas e incluir experiências artísticas que favoreçam a autonomia criativa e o desenvolvimento do senso crítico. Essa ideia é reforçada por Azevêdo (2017, p. 87), que diz: "a formação técnica não pode prescindir de experiências artísticas que promovam autonomia criativa e senso crítico", ressaltando a importância dessas experiências para uma prática musical mais crítica e criativa.

2.4.1 Mudanças Metodológicas

Mediante essa análise, constata-se que as abordagens metodológicas no ensino especializado de música passaram por significativas transformações desde meados do século XX. Em consonância com Mateiro (2007b, p. 142) e com Campbell; Thompson; Barret (2010, p. 25), inicialmente predominava uma perspectiva tecnicista orientada pelo domínio de repertório e exercícios mecânicos, tal como observou Louro (2004) em relação às escolas de música de tradição clássica. No entanto, gradualmente, correntes mais centradas no aluno, inspiradas pela pedagogia ativa de Dewey e pelas práticas construtivistas, ganharam espaço, promovendo atividades colaborativas em grupos reduzidos e o uso da improvisação como ferramenta de aprendizagem (Ferreira, 2018).

É imperativo reconhecer que as transformações manifestadas na educação musical não foram realizadas de forma uniforme ou isenta de conflitos, pois práticas, valores e estruturas historicamente ligadas ao paradigma conservador continuam influenciando vários contextos educacionais. Conforme articulado por Penna e Sobreira (2020, p. 1), "apesar de o modelo já apresentar modificações, ele ainda permanece", o que indica que os movimentos voltados à renovação pedagógica não erradicou totalmente os vestígios dessa tradição. Entre essas continuidades, destaca-se a "compartimentação do conhecimento musical" (Penna; Sobreira, 2020, p. 6), característica que elucida a persistência de distinções entre teoria musical, prática instrumental e prática de conjunto em instituições que exibem uma orientação mais conservadora.

Nessa perspectiva, o cenário contemporâneo do ensino de música não pode ser compreendido a partir de uma lógica de simples substituição entre modelos, mas sim como um campo em que permanências e deslocamentos se entrecruzam, produzindo configurações pedagógicas híbridas, nas quais elementos da tradição e propostas de inovação passam a coexistir de modo tenso, porém articulado.

Nesse sentido, a inserção das tecnologias tornou-se essencial para a reconfiguração das práticas pedagógicas. Especialmente após 2015, quando estudos como os de Paiva; Monteiro; Diniz (2017) apresentaram a eficácia dos ambientes virtuais de aprendizagem na promoção das competências auditivas e teóricas digitais. Nesse sentido, aplicativos de afinação, programas de composição e serviços de videoconferência tornaram-se ferramentas indispensáveis ao ensino remoto e híbrido, prática que a pandemia de COVID-19 veio a intensificar (Silva, 2017).

Por outro lado, questiona-se até que ponto tais recursos práticos favorecem a interação pedagógica e o aprimoramento de competências artísticas, ou se, ao contrário, acabam por perpetuar um ensino fragmentado e volúvel (Xisto, 2004). É importante destacar, ainda, que, além dos recursos tecnológicos, a mediação do ensino permanece como um elemento fundamental para o sucesso do processo educativo, exigindo habilidades digitais combinadas a um repertório didático que atenda à diversidade musical dos alunos.

Contudo, a literatura contemporânea destaca a importância de métodos que incluem reflexões sobre o repertório, a diversidade cultural e a inclusão social. Como destaca Costa; Ribeiro (2016), o ensino especializado se torna mais significativo ao unir aspectos culturais e comunitários, desenvolvendo projetos que ligam os alunos à comunidade local. Ainda, metodologias interdisciplinares, fundamentadas na Estatística para avaliação de desempenho e na Sociologia, para compreensão dos contextos de atuação profissional, consolidam a educação musical como espaço de formação integral (André, 2009; Benvenuto, 2015).

Nesse aspecto, as instituições de ensino enfrentam o desafio de compensar e reconfigurar seus ambientes e práticas pedagógicas. Ao modificar os arranjos dos ambientes de aprendizagem, os períodos destinados às práticas coletivas e os métodos de avaliação, além de cultivar um ambiente mais flexível e menos hierárquico, ajustado às demandas e ritmos dos discentes. Isto indica uma alteração essencial, transferindo a abordagem do ensino baseada na figura do professor para um modelo em que a centralidade recai sobre o protagonismo dos estudantes, favorecendo a autonomia e o aprimoramento do pensamento crítico. Como ressaltam Ramos; Toni (2018):

> os principais motivos do porquê os cursos de música da UFPR foram os melhores para as expectativas dos participantes estão relacionados com seguir profissionalmente no ensino de música e com o relato de o curso atender às expectativas e acrescentar em suas formações (Ramos; Toni, 2018, p. 17).

Esse movimento, por sua vez, dialoga diretamente com as transformações nas políticas

educacionais e culturais, que, nas últimas décadas, têm buscado garantir um acesso mais equitativo à educação e promover uma formação mais abrangente. Políticas que incentivam práticas pedagógicas inclusivas e que priorizam a valorização da diversidade cultural nas escolas têm contribuído para que os processos de ensino-aprendizagem se tornem mais pluralistas e dinâmicos. A respeito desse tema, Souza; Sampaio (2019) relatam que

> observou-se a presença de propostas de educação musical inclusiva em várias regiões do Brasil, mas ainda há uma grande defasagem em termos de formação de professores e de propostas pedagógico-musicais adequadas" (Souza; Sampaio, 2019, p. 113).

A necessidade de adaptação curricular também nas instituições de ensino externas para a música é evidenciada por diversos fatores. Nesse contexto, concebe-se uma abordagem educacional que não se restringe à mera transmissão de conteúdos, mas que favorece a reflexão e a autonomia dos estudantes. É nesse cenário que a transição do ensino convencional para métodos mais flexíveis e participativos se estabelece, criando as condições para um modelo educacional que esteja mais ajustado às exigências atuais.

2.4.2 Políticas educacionais e culturais

Diante desse cenário, as políticas educacionais e culturais assumem relevância na conformação do lugar da música nos espaços formativos, uma vez que orientam diretrizes, tensionam debates e interferem nos modos de organização curricular. Nessa direção, Pires; Pillotto; Schreiber (2017, p. 3) observam que “as leis não garantem uma mudança efetiva na prática do ensino da música na escola”, ainda que promovam deslocamentos importantes no âmbito dos sistemas educacionais e das discussões acadêmicas. Em consonância com essa perspectiva, Queiroz (2012, p. 35) adverte que a inserção dos conteúdos musicais no componente Arte “implica uma redução simplista da área”, o que evidencia os limites de certas formulações normativas para o reconhecimento da especificidade da música.

Em sentido mais amplo, Rubim (2007, p. 102) assinala que políticas culturais envolvem “intervenções conjuntas e sistemáticas; atores coletivos e metas”, permitindo compreendê-las como ações estruturadas que incidem sobre a formulação, a sustentação e os direcionamentos institucionais das práticas educativas no campo musical.

Conforme Dallazem (2013, p. 18), essas iniciativas, mesmo que auxiliem na ampliação do ensino de música, frequentemente favorecem projetos voltados à visibilidade institucional e eventos de grande escala, em prejuízo de recursos destinados à pesquisa e à formação

continuada de educadores. Nesse contexto, a conexão entre políticas públicas e necessidades culturais apresentam desafios à sustentabilidade financeira das instituições educacionais especializadas, gerando ciclos de dependência de recursos temporários, o que compromete a efetivação de práticas pedagógicas perenes.

Além disso, "Percebe-se aqui uma concepção que não é exatamente de educação musical dos alunos, mas da valorização da cultura do espetáculo em ocasiões especiais" (Dallazem, 2013, p. 109), em que se afirma que "os investimentos precisam existir tanto para formação como para inserção no mundo do trabalho [...] para não caracterizar desperdício de recursos e frustração generalizada" (Dallazem, 2013, p. 71).

Em contrapartida, iniciativas estaduais, como os programas de bolsas e cooperação entre secretarias de educação e universidades, mostram-se promissoras para a difusão de cursos de extensão e aperfeiçoamento. Outrossim, a criação de redes colaborativas, coordenadas por associações de classe — em especial a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) — tem gerado espaços de diálogo e intercâmbio de experiências docentes (Fernandes, 2017, p. 6). Contudo, estudos como o de Benvenuto (2015, p. 103) indicam que a fragmentação entre políticas federais, estaduais e municipais dificulta a implementação de diretrizes uniformes, resultando em heterogeneidade de qualidade e acesso. À vista disso, cabe ressaltar que, sob essa perspectiva, a governança das instituições de música requer maior articulação intersetorial e mecanismos de avaliação que ultrapassem indicadores quantitativos, incorporando parâmetros ligados à inovação pedagógica e à inclusão social.

Em contrapartida, iniciativas estaduais, como programas de bolsas e ações de cooperação entre secretarias de educação e universidades, mostram-se relevantes para a difusão de cursos de extensão e aperfeiçoamento. Do mesmo modo, a constituição de redes colaborativas, articuladas por associações de classe — em especial a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) —, amplia os espaços de diálogo e circulação de experiências docentes. Ainda assim, a fragmentação entre políticas federais, estaduais e municipais dificulta a consolidação de diretrizes mais consistentes, produzindo assimetrias de qualidade, acesso e continuidade nas ações voltadas ao ensino de música.

À vista disso, a governança das instituições especializadas requer maior articulação intersetorial e mecanismos de avaliação que ultrapassem indicadores quantitativos, incorporando dimensões relacionadas à inovação pedagógica, à inclusão social e às condições concretas de formação e trabalho. Nesse aspecto, também as políticas culturais não diretamente vinculadas ao setor educacional, como mecanismos de fomento e articulações com agentes externos, interferem nas possibilidades de manutenção e expansão de iniciativas

musicais.

Todavia, seus efeitos sobre o estágio, a inserção profissional e a continuidade da carreira não se produzem de forma linear, pois dependem das mediações institucionais, das experiências formativas e das condições efetivas do mercado de trabalho musical (Fernandes, 2017; Benvenuto, 2015; Calabre, 2005; Cordeiro, 2021; Costa; Sousa, 2023).

Paralelamente, pesquisas sobre precarização do trabalho no campo musical, conduzidas por Antunes (2006) e complementadas por estudos mais recentes de Coutinho (2019), evidenciam a necessidade de políticas que protejam o músico enquanto trabalhador cultural, garantindo direitos e assegurando possibilidades de carreira estável. Em vista disso, emerge a urgência de revisão de marcos normativos, de modo a articular novas modalidades contratuais e modelos de financiamento que ampliem a oferta de estágios remunerados e de cargos efetivos em instituições de ensino e pesquisa musical.

2.4.3 Formação técnica e identidade profissional

Nessa perspectiva, a identidade profissional do músico se consolida a partir da formação técnica, da prática artística e da atuação no mercado. De acordo com Dubar (2006), a socialização profissional gera habitus específicos, os quais se distinguem por conhecimentos implícitos e competências aplicadas na rotina formativa cotidiana. Conforme Silva (2005), em sua investigação etnográfica, o domínio de um instrumento ou uma composição não garante, de forma automática, uma identidade profissional consolidada. Antes disso, o músico elabora seus significados com base em narrativas que geram experiências em performance, ensino e pesquisa (Anjos, 2015). Assim, a relação dialética entre teoria e prática estabelece-se como um componente essencial na formação, exigindo currículos que viabilizem vivências artísticas coletivas e a formação de um repertório variado.

Em consonância com essa proposta, a efetivação de atualizações supervisionadas em ambientes escolares e comunitários tem se destacado como um método eficaz para a formação de competências profissionais e identitárias (Campos, 2016). Conforme assinalam Tamil; Silva (2012, *apud* Danna, 2012), o estágio cria uma conexão entre o ambiente acadêmico e as exigências concretas do mercado cultural. Isso possibilita ao estagiário vivenciar diversas funções — como mediador cultural, regente de coral ou professor de prática musical — e, dessa forma, fortalecer sua autoimagem profissional.

Além disso, frequentemente o panorama expõe falhas na conexão entre a teoria curricular e as práticas pedagógicas, o que enfatiza a necessidade de capacitação contínua e de

redes de mentoria para os egressos (Azevêdo, 2017).

Ademais, a pesquisa de Grings (2015, p. 69) mostra que a emergência de novos perfis profissionais — como produtores musicais independentes e gestores culturais — exige competências transversais, como empreendedorismo, comunicação digital e gestão de projetos. Em contrapartida, a precarização do trabalho no setor cultural, analisada por Silveira (2019), aponta para a necessidade de políticas que perpassam a formação inicial, incluindo programas de empregabilidade e assessoria fiscal.

Entretanto, não se deve negligenciar a dimensão subjetiva da identidade: a construção de projetos de vida artística e docente está intimamente ligada à valorização de referências culturais e à construção colegiada de repertório nas instituições formadoras (Recôva, 2006). Sob a ótica dessas reflexões, a formação técnica e artística converge para um perfil profissional híbrido, capaz de transitar entre o ensino, a performance e a gestão cultural.

2.4.4 Desafios contemporâneos do ensino de música

Em virtude disso, a educação musical especializada enfrentou dificuldades referentes às dinâmicas transformadoras sociais e tecnológicas, que modificam o perfil de demanda do mercado cultural. Conforme destaca Morris (2020), a variedade de gêneros musicais e a disseminação das plataformas de streaming transformam as oportunidades de atuação profissional, exigindo que as instituições de ensino integrem em seus currículos disciplinas voltadas à produção sonora, edição digital e marketing cultural. Em congruência, Paiva, Monteiro; Diniz (2017, p. 9) enfatizam que "a ampliação do universo musical associada às tecnologias digitais" tem potencializado novas modalidades de aprendizado autônomo; entretanto, exige uma mediação pedagógica adequada para impedir a dispersão e fomentar a aquisição sistemática de competências.

Por outro lado, mudanças sociais, como o envelhecimento progressivo da população e a crescente diversidade étnico-cultural das salas de aula, demandam que o ensino especializado valoriza práticas inclusivas e abordagens interculturais (Souza; Bellochio, 2012, p. 110). Sob essa perspectiva, currículos integrados com estudos de etnomusicologia, música indígena e afro-brasileira ganham relevância, promovendo experiências de escuta e criação que dialoguem com as comunidades locais. Outrossim, pesquisas de Santos; Brasil (2021, p. 8, 10) mostram que estudantes que participam de projetos comunitários desenvolvem maior engajamento social e senso de pertencimento, componentes essenciais para a formação de músicos comprometidos com a transformação cultural.

Em contrapartida, a precarização do trabalho e os desafios de empregabilidade são apontados pela literatura como fatores que impactam diretamente a motivação dos estudantes e a retenção dos egressos no mercado formal. Um estudo de Antunes (2006, p. 121) sobre os dados do IBGE (2019) indica aumento da informalidade entre trabalhadores culturais, o que reflete na necessidade de políticas de proteção e na inclusão de disciplinas jurídicas e de gestão de carreira em cursos de música. Nesse sentido, cabe ressaltar que as instituições especializadas devem elaborar ações de orientação profissional e oferecer suporte psicológico e jurídico aos alunos, contribuindo para a construção de trajetórias sustentáveis. Consideradas essas questões, a inovação pedagógica deve caminhar lado a lado com o desenvolvimento de competências transversais e suporte institucional consistente.

Em virtude da revisão de literatura realizada, observa-se que as transformações metodológicas no ensino especializado de música refletem uma tensão permanente entre tradição e inovação, corroborando para a formação de diálogos e estabelecimento evolutivo de sujeitos críticos na modernidade avançada. Os autores Sebben; Moreira (2023) afirmam que

> As relações estabelecidas entre as tecnologias digitais e a educação musical e as investigações realizadas nesse campo de pesquisa demonstram a necessidade de estabelecer o diálogo crítico sobre seu emprego, envolvendo a avaliação de possibilidades educacionais e seus limites e considerando os contextos sociais em que estão inseridas (Sebben; Moreira, 2023, p. 64).

Os autores reforçam que o uso das tecnologias digitais na educação musical não pode ser visto como uma solução neutra ou automática, mas como um recurso que precisa ser constantemente analisado em seus alcances e restrições. Ao destacar a importância do diálogo crítico, os autores chamam atenção para o fato de que a eficácia pedagógica das tecnologias depende do modo como são integradas ao processo educativo e, sobretudo, do meio social, cultural e econômico em que os indivíduos participam. Assim, a adoção tecnológica deve estar ligada a uma reflexão que considere tanto as oportunidades de inovação quanto os riscos de aprofundar desigualdades ou de reduzir a experiência musical a um uso instrumental das ferramentas.

Desse modo, pensar nos processos de transformação metodológica e tecnológica pode favorecer melhores condições de ensino na atuação profissional em escolas especializadas de música. A análise das tecnologias digitais (TDs) na educação musical, conforme discutido por Paiva; Monteiro; Diniz (2017), revela que seu impacto não é automático nem neutro, pois a eficácia dessas tecnologias depende de uma integração intencional ao currículo, além das mediações sociais, culturais e econômicas no contexto de aprendizagem. Segundo os autores,

"a utilização das TDs no ensino de música exige um processo de reflexão crítica por parte do docente" (Paiva; Monteiro; Diniz, 2017, p. 5), destacando a importância da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

É importante lembrar o que afirmam Sebben; Moreira (2023), que, para a adoção eficaz das tecnologias digitais, é imprescindível que o docente desenvolva competências críticas e pedagógicas" (Sebben; Moreira, 2023, p. 59). Eles defendem que os professores devem dominar não apenas as ferramentas tecnológicas, mas também as competências pedagógicas para que possam integrá-las de forma significativa ao ensino musical, sem transformar a experiência musical em mero instrumentalismo.

Conforme apontam Paiva; Monteiro; Diniz (2017), a ampliação do universo musical proporcionada pelas TDs deve favorecer "um repertório musical mais amplo e uma prática educativa que seja contextualizada" (Paiva; Monteiro; Diniz, 2017, p. 8). O papel do docente, portanto, é crucial para garantir que as TDs não sejam utilizadas apenas como recursos técnicos, mas como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos. A reflexão constante, o planejamento pedagógico e a avaliação crítica são essenciais para o uso bem-sucedido das TDs, como afirmam Sebben; Moreira (2023), que destacam que "a utilização de tecnologias deve ser acompanhada de um processo contínuo de avaliação e adaptação pedagógica" (Sebben; Moreira, 2023, p. 64). Isso garante a integração eficaz das tecnologias ao currículo de forma crítica e contextualizada.

Assim, ainda que o estudo de Paiva; Monteiro; Diniz (2017) não se restrinja às escolas especializadas, suas contribuições — articuladas às de Sebben; Moreira (2023) — fundamentam a necessidade de transformar metodologias e práticas precisamente nesse tipo de instituição, abrindo caminho para delinear, nesta pesquisa, propostas concretas de integração crítica das TDs em escolas especializadas de música.

Sob a perspectiva da adoção de metodologias ativas e de tecnologias digitais — embora promova maior autonomia e personalização da aprendizagem —, ainda enfrenta entraves no que diz respeito à capacitação docente e à infraestrutura institucional (Silva, 2017, p. 56). Em contrapartida, o predomínio de currículos conservadores em muitas faculdades estaduais e federais, documentado por Scheffer; Wolffenbüttel (2013, p. 1174), evidencia a necessidade de políticas internas que favoreçam a experimentação curricular e a revisão dos catálogos de disciplinas.

Além disso, a análise das políticas educacionais e culturais evidencia que, embora a expansão de vagas e a oferta de cursos superiores em música representem avanços importantes, ainda persistem desafios relacionados à formulação, à implementação e à

continuidade das ações de fomento. Isso é especialmente relevante quando tais políticas não contemplam de modo mais consistente as especificidades institucionais, sociais e regionais da formação musical.

Nessa direção, torna-se pertinente pensar processos avaliativos que ultrapassem parâmetros exclusivamente quantitativos e considerem também os percursos formativos, as experiências e as singularidades dos sujeitos envolvidos. É sob essa perspectiva que se torna possível afirmar que a implementação de modelos avaliativos baseados em biografias e trajetórias, inspiradas em Queiroz *et al.* (2023), traz uma atenção maior à complexidade do processo formativo musical, permitindo uma reavaliação de padrões de qualidade em busca de uma formação mais integrada, que articula as dimensões técnicas, artísticas e identitárias.

Essa compreensão mais ampla da formação musical também permite reconhecer que tais dimensões se constroem em diálogo com transformações contemporâneas, entre as quais se destacam a tecnologia, as redes de colaboração e os múltiplos espaços de atuação profissional.

A conexão entre tecnologia e a formação da identidade profissional tem incentivado o surgimento de novas perspectivas musicais, que englobam competências multidisciplinares, as quais podem intermediar processos educacionais e culturais (Grings, 2015). É importante ressaltar a grande importância que possuem as teias colaborativas formadas entre instituições de ensino superior, entidades ligadas à música e centros culturais. Essas parcerias têm um papel fundamental no fortalecimento das trajetórias profissionais dos indivíduos e, ao mesmo tempo, na promoção da inovação no setor da educação.

Essas interações permitem não apenas a troca de conhecimentos e experiências, mas também a criação de novas oportunidades que podem enriquecer o aprendizado e a experiência dos envolvidos. O desafio significativo consiste em desenvolver programas educativos que integrem teoria, prática e estágio, superando as separações entre a atuação profissional e a expressão artística (Dubar, 2006).

Destaca-se a relevância das redes colaborativas formadas entre instituições de ensino superior, entidades musicais e centros culturais, que se desenvolvem e fortalecem as trajetórias profissionais, além de fomentar a inovação no contexto educacional.

Este estudo elucida as mudanças na educação musical, especificamente no âmbito do ensino especializado, e demonstra que as metodologias, as políticas educacionais e culturais, além da articulação entre a formação técnica e a prática artística, são fatores a serem discutidos e que moldam o campo. Observa-se que ainda existem métodos tradicionais coexistindo com abordagens centradas no aluno e a inserção de tecnologias digitais, exigindo,

assim, formação continuada para os professores e uma constante revisão curricular (Ferreira, 2018). É visto também como as políticas de fomento influenciam as instituições, destacando a falta de uma avaliação qualitativa e da governança intersetorial, essenciais para a sustentabilidade dessas organizações.

Por outro lado, enfatizou-se a relevância das experiências de estágio e da dimensão biográfica na constituição da identidade profissional dos músicos, o que reforça a tese de que a formação musical não pode se restringir ao ensino teórico ou instrumental isolado, mas deve promover vivências artísticas em contextos reais de atuação. Nesse aspecto, compreende-se que os processos formativos se articulam às trajetórias e narrativas de vida, pois "suas histórias de vida estão intimamente ligadas às questões que aqui abordamos" (Anjos, 2015, p. 7).

A discussão teórica evidenciou lacunas na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, bem como na formulação de indicadores que considerem processos formativos singulares e trajetórias de egressos. Nesse sentido, propõe-se a adoção de modelos de avaliação baseados em narrativas biográficas e redes colaborativas interinstitucionais, considerando que "A forma da vida que construímos (nossa biografia) está submetida a uma perpétua reconfiguração" (Delory-Momberger, 2008, p. 58).

Tratando a educação musical sob a ótica da escola especializada, em virtude de suas especificidades educacionais, metodológicas e pedagógicas, o que possibilita um cenário distinto em relação às instituições da educação básica, o ensino nessas instituições ocorre de maneira individualizada, mas também em grupos de prática conjunto ou em formações de orquestras de câmara quando se trata de um perfil de ensino nos moldes conservatoriais.

De acordo com Ottoni (2018), algumas das características evidenciadas nesse contexto, como já mencionado anteriormente, são:

> o individualismo no processo de ensino; o poder concentrado nas mãos do professor e este entendido como mestre de ofício; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; e a supremacia absoluta da música notada. (Ottoni, 2018, p. 10).

Ainda, ratificando o que já foi preconizado, essas características, embora estejam sendo modificadas na contemporaneidade, permanecem evidentes em algumas práticas do modelo conservatorial que não acompanham as mudanças emergentes nas novas tendências pedagógicas e metodológicas de ensino. O autor declara que,

> em pleno século XXI, o centramento no professor, a música erudita europeia

> e as metodologias conservatoriais constituem ainda uma "supremacia" e o "conhecimento oficial", cabe aqui destacar que esse tipo de visão pedagógica se encontra em descompasso com a dinâmica dos tempos atuais e suas demandas profissionais (Ottoni, 2018, p. 10).

A visão reflete a necessidade de transformações educacionais que os espaços de ensino especializado em música devem resistir atualmente para fortalecer uma tendência emergente e adaptável às novas demandas. Ser sensível a essas transformações e demandas, estabelecendo uma nova perspectiva de educação musical, a partir desse modelo consolidado e em constante aprimoramento.

A autora (Arroyo, 1999, *Apud* Penna; Sobreira, 2020), ao analisar as práticas musicais em instituições de ensino especializadas, considera a inclusão do ensino da música popular como um indicativo de transformações socioeducacionais, devido à demanda proveniente da própria clientela. Essa visão ressalta a incorporação da música popular no currículo institucional como uma resposta às necessidades dos estudantes. Este exemplo citado indica uma prática que se contextualiza com a carência de experiências e ações práticas nessas novas demandas incorporadas às dinâmicas dos tempos atuais já mencionados por Ottoni (2018).

Para Pereira (2014), a essência desta circunstância decorre das origens dos cursos de música originados de conservatórios e no cotidiano dos seus estudantes. É inegável admitir que há um debate entre as práticas musicais existentes nesses espaços em relação àquelas vivenciadas na universidade (Pereira, 2014, p. 91-101).

O autor declara, além disso, que os programas de Licenciatura em Música teriam a função de preparar educadores treinados para atuar, principalmente, em instituições da educação básica. No entanto, apresentam currículos que não levam em consideração a realidade vivenciada por essas escolas. Dessa forma, pode-se concluir que, de maneira geral, no contexto brasileiro, ainda há uma desconexão entre os currículos de Licenciatura e a realidade musical — práticas musicais do cotidiano —, bem como com a realidade educacional — a educação básica (Pereira, 2014; Ottoni, 2018).

Estabelecendo um paralelo, a educação musical, no contexto da educação básica, e o ensino da música numa concepção prática desempenham uma função essencial, não apenas como disciplina complementar do componente curricular Artes, mas sim como o principal pilar de todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso implica que os graduados que trabalham nessas instituições devem estar prontos para lidar com uma população discente que, em sua maioria, possui expectativas e aspirações distintas em relação à música na perspectiva da performance, tornando seu ensino um desafio dentro de instituições da educação básica, como já relatado por Penna (2002, p. 17).

Entretanto, as autoras Penna; Sobreira (2020) afirmam que a educação musical, no contexto do ensino conservatorial ou especializado de música na atualidade, vem sendo delineado sobre uma proposta voltada para uma formação direcionada para um grau de especialização que os habilite a ingressar em carreiras profissionais dentro do campo da música, especificamente, para atuarem como intérpretes, instrumentistas, compositores, educadores ou pesquisadores. Ademais, elas ainda apontaram que as "[...] escolas especializadas (incluindo conservatórios) e organizações não governamentais brasileiras têm apresentado mudanças em seus currículos ou práticas [...]", conforme mencionado por Penna; Sobreira (2020, p. 19). Essa afirmação tem evidenciado a necessidade de readequação das instituições de ensino desse segmento.

Entretanto, para Figueiredo *et al.* (2014), acerca das perspectivas da educação musical no cenário de formação profissional por meio do ensino especializado, os autores relatam que:

> Os estudantes identificam como campos de trabalho preferidos as aulas particulares de instrumento ou a atuação em escolas livres de música, principalmente por serem espaços de ensino com número reduzido de alunos e condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho (Figueiredo; Soares; Schambeck, 2014, p. 106).

Os autores observam as peculiaridades da formação de professores e suas consequências nas decisões profissionais. Eles esclarecem que um subgrupo específico de turmas apresenta uma preferência por educação instrumental privada e por ambientes educacionais tidos como mais seguros durante o processo de ensino. Isso se deve, principalmente, à redução da relação aluno/professor e às diferentes condições de trabalho que predominam. Esses elementos contribuem para a compreensão do envolvimento de vários estudantes de graduação em contextos pedagógicos além da educação básica; no entanto, eles não facilitam uma caracterização abrangente de instituições especializadas quando baseados apenas nesse conjunto de dados singular.

Em consonância com esse quadro, pesquisas mostram que "boa parte [dos licenciandos] não manifestou interesse em trabalhar na rede pública de ensino, mas como professores particulares de instrumento" (Mateiro; Borghetti, 2008, p. 89). Além disso, dados do mesmo estudo indicam que "44% dão aulas particulares" já durante a formação (Mateiro; Borghetti, 2008, p. 95, 96). Tais preferências dialogam com trajetórias anteriores, pois "a pré-formação musical revela definições e concepções [...] que permanecem na atuação profissional" (Sebben, 2023, p. 2). Nesse cenário, o desafio de "fazer da escola de educação

básica um espaço mais atraente para os licenciandos" (Del-Ben, 2014, p. 9) ganha relevo, conduzindo, assim, este direcionamento para as próximas discussões acerca do conhecimento musical prévio do licenciando na formação.

2.5 O CONHECIMENTO MUSICAL PRÉVIO DO LICENCIANDO À FORMAÇÃO

Nesta seção discute-se o tema baseado na premissa de que o conhecimento musical prévio do estudante de graduação transcende a mera experiência técnica ou teórica adquirida antes de sua admissão no ensino superior. Ele abrange uma gama mais ampla de experiências, incluindo diversas práticas de escuta, métodos informais de aprendizagem, repertórios culturais e trajetórias educacionais que são delineadas em várias estruturas sociais e educacionais.

Essas estruturas começam a influenciar tanto o envolvimento do aluno com o currículo do programa de graduação quanto as expectativas que o aluno formula em relação ao seu desenvolvimento educacional. A partir desse ponto de vista analítico, Oliveira (2019) fornece uma visão de que o processo de formação de professores no domínio da música se inicia antes do início do ensino superior, sendo moldado por experiências antecedentes que persistem em afetar a jornada acadêmica.

De maneira convergente, Almeida (2021) enriquece essa perspectiva ao mostrar que os processos de ensino ligados à música se entrelaçam com as memórias, vivências e contextos de aprendizagem que as pessoas carregam consigo. Assim, destaca-se a importância do conhecimento musical prévio como um elemento fundamental na formação inicial. Nesse sentido, a formação acadêmica não deve ser considerada um ponto de partida definitivo, mas um espaço para ressignificação, aprofundamento e reflexão sobre os conhecimentos geralmente adquiridos em períodos e contextos formativos anteriores.

Nessa mesma direção, Sebben (2023) permite compreender que tais experiências anteriores não chegam ao curso de forma neutra, pois carregam concepções, referências e modos de compreender a música que podem repercutir posteriormente na formação e na atuação docente. Desse modo, o conhecimento musical prévio do licenciando precisa ser considerado não como um elemento periférico, mas como parte efetiva do processo formativo, exigindo da licenciatura mediações pedagógicas capazes de reconhecer, tensionar e ressignificar criticamente esses saberes.

Em consequência, esse debate também permite problematizar a permanência de concepções formativas marcadas pela tradição conservatorial, nas quais determinados saberes

musicais prévios tendem a ser mais legitimados do que outros. Nessa direção,

> A ideia de formação de músicos e não de professores, à semelhança dos conservatórios, corrobora com o pensamento de que para ensinar música são necessários conhecimentos musicais específicos em teoria musical e prática de instrumentos musicais (Pereira, 2024, p. 237).

Nessa perspectiva, Pereira (2024) chama atenção para a permanência de uma concepção de formação em música marcada pela tradição conservatorial, na qual se privilegia mais a formação de músicos do que propriamente a formação de professores. Sob esse entendimento, o ensino de música tende a ser associado, sobretudo, ao domínio de conhecimentos específicos, como teoria musical e prática instrumental, o que acaba atribuindo maior legitimidade a determinados saberes prévios no ingresso à licenciatura.

No debate sobre quem deve ensinar música na escola, Pereira (2012) chama atenção para tensões entre a formação especializada e as demandas do cotidiano escolar:

> a não necessidade de formação específica para a atuação como professores de música nas escolas – assegurada pelo veto presidencial ao artigo 2º da Lei 11.768/2008 – pode refletir mais do que a ausência de profissionais formados para exercer esta função. Pode refletir a ciência de que a instituição formadora de professores de música fala outra linguagem, opera outras músicas, enquanto que os leigos falam "na língua" das escolas, dos alunos... Seria reflexo, portanto, da perda da autoridade das instituições formadoras na sociedade contemporânea – uma vez que estas não têm dado conta de responder às necessidades das escolas, estando ainda presas nas teias do habitus conservatorial (Pereira, 2012, p. 140).

O autor sugere que o veto ao artigo 2º da Lei 11.768/2008 não é tanto uma resposta à alegação de falta de licenciados, mas um reflexo de um desajuste estrutural. As instituições que formam esses profissionais, imersas em um hábito conservador, favorecem conhecimentos, repertórios e métodos de ensino que se baseiam na lógica da performance e do cânone. Elas têm pouco diálogo com a cultura escolar e as práticas musicais do dia a dia dos alunos. Assim, os "leigos" acabam parecendo mais aptos a "falar a língua" da escola, o que corrói a autoridade social das instâncias formadoras.

A escola de música especializada atua como um elemento central nesse contexto. Isso ocorre uma vez que consolida práticas e estruturas, como ênfase na performance, avaliação por meio de recitais e uma organização disciplinar fragmentada. Essas práticas geram perfis profissionais que são complicados de serem transferidos para a educação básica. Como consequência, fica a impressão de que essa qualificação específica não é necessária para se ensinar música na escola. Não porque a formação não tenha valor, mas porque ela tem sido pouco relevante diante das necessidades pedagógicas e culturais do dia a dia escolar. Como

contraponto propositivo, ganha relevo “o respeito ao conhecimento prévio e à dinâmica dos alunos” (Pereira, 2024, p. 167). A partir dessas premissas, segue-se o delineamento do estudo que orienta esta investigação.

Este discurso que se estabelece aqui considera que a formação docente na área da música deve ser minuciosamente investigada, tendo em vista a complexa teia de saberes, trajetórias e práticas que caracterizam essa formação. Nesse contexto, a literatura existente elucida que os educadores musicais se distinguem por uma infinidade de dimensões formativas e profissionais, sugerindo que “a diversidade talvez seja a marca mais importante [...]” dessa vocação (Nassif, 2021, p. 3).

Esse ponto de vista ressalta o imperativo de metodologias investigativas que considerem de forma holística os caminhos educacionais, as experiências musicais antecedentes e os imperativos pedagógicos contemporâneos. Essa complexidade pressupõe a articulação entre dimensões práticas, teóricas e pedagógicas, demandando “o estabelecimento de um equilíbrio entre as dimensões práticas e teóricas do currículo[10]” (tradução nossa) (Soares; Welch, 2021, p. 1).

As várias interações que emergem nessas configurações exigem uma análise das relações presentes, sobretudo no contexto de uma inserção no mercado de trabalho. Em diversos contextos educacionais, observa-se que, na etapa inicial, “não há uma visão clara do que realmente se pode esperar no campo de atuação” (Costa; Defreitas Júnior, 2020, p. 4). Além disso, as trajetórias prévias dos licenciandos são determinantes: “a pré-formação musical revela definições e concepções [...] que permanecem na atuação profissional” (Sebben; 2023, p. 1). Considerar iniciativas que integrem educação e universidade com estágios supervisionados, além de proporcionar “oportunidades de estágio [...]”, também contribui “para os desenvolvimentos acadêmico e prático” (Kashima, 2024, p. 1).

Os alunos que ingressam na graduação em Música trazem um leque diverso de vivências — do aprendizado informal a trajetórias em aulas particulares e em conjuntos — e essas marcas tendem a informar a docência que constroem. Na passagem do discente ao docente, é comum que se reproduzam práticas observadas anteriormente:

> as experiências que o bacharel vivenciou como aluno de instrumento contribuem para a aprendizagem docente, assim, a observação de como o antigo professor trabalhava [...] fazem parte da formação para a docência (Weber; Garbosa, 2014, p. 32, 33).

[10] how to balance the theoretical and practical dimensions of the curriculum (Soares; Welch, 2021, p. 1).

Essa reprodução se conecta ao peso de tradições pedagógicas que atravessam a formação. Em contexto de ensino de instrumento, Santos (2022) problematiza a dificuldade de romper com a forma escolar e com a tradição conservatorial:

> Mesmo nos instrumentalizando, ainda é difícil nos desprendermos de uma tradição e de uma "forma escolar" de ensinar instrumento, que está entranhada em nossa vida e em nossa prática musical. Com isso, parece que ensinar instrumento significa tomar um único caminho [...]. É nesse sentido que defendo um ensino de instrumento que busque inovar seus procedimentos e metodologias, desconstruindo a ideia de um caminho único e linear de ensinar instrumentos (Santos, 2022, p. 6, 7).

No plano das condições de trabalho e da formação para a educação básica, pesquisas empíricas apontam obstáculos objetivos que limitam a inovação:

> foi possível constatar que os professores se sentem despreparados para o ensino da musicalidade [...] o espaço físico não é adequado; a carga horária é muito baixa; há insuficiência de material e instrumentos; e falta oferta de cursos de capacitação (Morantt; Gumbowsky, 2021, p. 2).

Quando o foco recai sobre a dimensão curricular inclusiva na licenciatura em Música, levantamentos recentes evidenciam lacunas estruturais: "somente 17 das 35 universidades federais oferecem tais conteúdos [de educação musical especial/inclusiva], evidenciando a necessidade de ampliação e aprofundamento" (Barbosa; Soares, 2023, p. 2).

No âmbito das discussões sobre diversidade cultural, o desafio formativo não se esgota em "incluir repertórios", mas supõe revisar a lógica de ensino. Em revisão de literatura sobre formação inicial, Motta (2023) sintetiza que o trabalho docente precisa "trazer a diversidade cultural do ambiente da sala de aula para a visão intercultural" (Motta, 2023, p. 174). De maneira convergente, Queiroz (2017) propõe uma pedagogia do conflito como base para uma formação musical intercultural, isto é, um quadro que "rompe com conhecimentos e saberes monoculturais" e coloca em diálogo crítico diferentes códigos e práticas, combatendo "epistemicídios musicais" (Queiroz, 2017, p. 112, 114).

Ao recolocar as experiências prévias dos licenciandos em diálogo com contextos reais de atuação e com currículos sensíveis à inclusão e à interculturalidade, cria-se espaço para transitar da reprodução à reflexão pedagógica. Como observa Santos, práticas em grupo e ensino coletivo "têm contribuído para romper [...] paradigmas da tradição conservatorial" (Santos, 2022, p. 8, 9), abrindo caminho para metodologias mais situadas e partilhadas com os estudantes.

Em seguimento, uma pesquisa de Oliveira (2019) buscou compreender o

conhecimento musical que os estudantes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) traziam consigo ao ingressarem no curso de graduação em música. O autor menciona ainda que esse tipo de pesquisa é limitado no campo da educação musical, sendo de suma importância investigar a formação de professores de música. Sua pesquisa é dedicada ao estudo da educação musical, com foco particular em professores de música. Essa foi a base para a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (2014), que descreve o ciclo desse modo de aprendizagem, seus atributos e a associação com a formação de professores antes de ingressarem no curso de graduação.

A narrativa relata a trajetória de cada membro ao longo de sua carreira profissional, explorando os fatores que os motivaram a prosseguir com os estudos musicais, englobando o início de sua formação acadêmica e as primeiras conquistas alcançadas. As avaliações consideraram a relevância do saber prévio e das vivências individuais, bem como as obrigações do educador musical.

É reconhecido que as perspectivas diferem entre participantes, melhorando a compreensão do conhecimento de cada indivíduo. Sobre esse aspecto, os relatos examinados por Oliveira (2019) ilustram como experiências anteriores e contextos formativos se combinam na entrada e na permanência na docência. Ele relata que "Dante, por exemplo, iniciou sua atividade na ONG onde começou seus estudos musicais. 'Começou pelo projeto social. [...] Aí, as aulas particulares eu comecei depois de um tempo' (DANTE, entrevista realizada no dia 12/06/2018)." (Oliveira, 2019, p. 64).

Na mesma direção, outro depoimento reforça que a prática antecede e orienta escolhas pedagógicas que, mais tarde, são reelaboradas na licenciatura:

> um trabalho que aprendi com a minha própria prática em sala de aula. E, quando cursei a licenciatura, eu aprendi a atuar como professor de orquestra violões. Em dois estágios, eu propus trabalhar com isso, sendo uma com idosos e outra, com alunos em uma ONG, tendo sido o trabalho realizado inteiramente a partir das minhas experiências anteriores à graduação (Oliveira, 2019, p. 112).

A partir dessa leitura, torna-se pertinente explicitar, de forma sintética, o fio comum que atravessa os relatos: as trajetórias articulam saberes prévios e formação acadêmica. Afirmando isto, nas pesquisas de Oliveira (2019), ele destaca em suas entrevistas que os participantes mobilizam experiências de projetos sociais, aulas particulares e estágios para sustentar o início e a continuidade na docência, ressignificando esses aprendizados ao longo do curso.

No contexto descrito, a experiência musical anterior do estudante de graduação pode ser interpretada como uma composição de experiências variadas e competências adquiridas. Essas competências foram adquiridas antes de sua inserção na universidade e moldam significativamente a compreensão do material acadêmico e as expectativas em relação ao treinamento educacional. Essa experiência transcende a mera compreensão técnica ou teórica da música, incorporando também as vivências práticas da percepção musical, práticas comunitárias, encontros culturais e processos de aprendizagem que ocorrem tanto em ambientes formais quanto nos informais.

Nesse contexto, Oliveira (2019, p. 17) afirma que "pensar em uma formação do professor de música anterior à licenciatura, implica em pensar as várias experiências que contribuíram (e contribuem) para a formação permanente desse professor", o que facilita nossa compreensão de que a jornada educacional do futuro educador já está em andamento mesmo antes de sua admissão no ensino superior. Essa compreensão é ainda mais aprimorada quando o autor indica que

> Mesmo estando em outra desta etapa de sua formação, todas as etapas anteriores continuam fazendo parte da aprendizagem pedagógico-musical desses professores, ou seja, trata-se de um processo contínuo em que uma se relaciona com a outra, mas nunca em um processo em direção reta, mas transacional (Oliveira, 2019, p. 16).

Assim, o conhecimento musical prévio passa a dialogar diretamente com a licenciatura e a repercutir nos percursos formativos desenvolvidos ao longo da trajetória acadêmica. Em consonância com essa perspectiva, Dassoler; Lima (2012, p. 6) observam que "como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar", reforçando que a formação docente se constitui de modo permanente, articulando experiências anteriores, vivências cotidianas e processos formativos construídos no exercício da docência.

Corroborando ainda, Oliveira (2019) destaca em suas entrevistas que,

> Sarah aprendeu a tocar teclado com 30 anos idade, pois queria cantar no aniversário de seu filho (seu principal instrumento é a flauta de transversal, embora ela seja multinstrumentista). Ela queria registrar em video a homenagem a seu filho para, posteriormente, pudesse rever esse momento junto com ele. No início, ela fazia aulas particulares de teclado, mas, com o tempo, compondo músicas para seu filho, ela também começou a compor música gospel. A partir daí, mostrando suas músicas para o pastor de sua

> igreja, ele a orientou a gravá-las em estúdio. Além disso, ela começou a liderar o grupo de louvor da igreja – também por orientação desse pastor. Em dois momentos de sua vida, Sarah percebeu que deveria investir nos estudos em música: primeiramente, por estar como líder do ministério de música de sua igreja, ela precisava conhecer mais sobre música do que as outras pessoas que ali participavam; e, segundo, na gravação de suas composições, o produtor lhe disse que ela precisava fazer aula de música (Sarah teve suporte de uma professora para gravar a segunda voz, não entendendo ela o que era métrica, ritmo). Sua carreira como professora iniciou quando as pessoas, ao seu redor, viram que ela apresentava progresso na flauta transversal. Ela começou a ministrar aula por volta de 2006 e ingressou na Universidade Federal de Uberlândia em 2014 (Oliveira, 2019, p. 54).

O relato do autor sugere que a trajetória de evolução musical de Sarah revela que, mesmo iniciando o aprendizado de teclado aos 30 anos com um objetivo pessoal, ela ampliou suas competências musicais além do que havia planejado inicialmente. Sua trajetória abrange a transformação de aluna em compositora e coordenadora de louvor da igreja em que frequenta, impulsionada por demandas práticas e orientações obtidas ao longo do percurso.

A história ressalta a relevância da educação contínua e da capacidade de adaptar-se a novas atribuições, como liderar um ministério de música e registrar suas composições. Além disso, o percurso de sua atuação como docente de música teve início de maneira natural, à medida que seu avanço na flauta transversal foi apreciado por terceiros, resultando em sua escolha de institucionalizar seus estudos na Universidade Federal de Uberlândia.

Outra trajetória que permitiu a aquisição de habilidades prévias antes do ingresso em uma universidade ocorreu com o pesquisado Ézio, ao qual o autor Oliveira (2019) descreve que,

> Ézio iniciou sua aprendizagem musical em uma fanfarra da escola aos 18 anos de idade. Ele estudava saxofone na fanfarra de sua cidade, mas a sua preferência era estudar canto. Antes de sua participação na fanfarra, ele cantava em um grupo de jovens na igreja. Também em sua cidade no interior do estado de Pernambuco (o entrevistado não falou o nome da cidade), Ézio participou de vários concursos que escolhiam o melhor cantor pernambucano. No terceiro concurso, ele ficou entre os dez melhores cantores de sua cidade e, em 2003, saiu de sua cidade natal em PE e foi para Uberaba-MG onde atuou como cantor de casamento. Em 2005, ingressou no Conservatório Estadual de Música de Uberaba. Na sua cidade natal, não havia escola de música, apenas a fanfarra da escola, o que lhe impossibilitou de estudar canto na época inicial da sua aprendizagem musical. Como já dito, antes de ingressar no conservatório, ele já atuava como cantor, porém, segundo Ézio, a forma como ele cantava era por imitação, não tendo muito consciência da sua voz. No mesmo ano em que ingressou no conservatório, ele fez vários recitais e apresentou algumas peças de teatro musical, tais como: O Fantasma da Ópera, O Corcunda de Notre Dame, As Bodas de Fígaro, Família Adams. Em 2010, ele gravou seu primeiro disco solo e,

> posteriormente, gravou mais dois CDs. Em 2010, ele também começou a ministrar aula de canto em uma escola particular de música, ministrando, posteriormente, aulas em mais duas escolas até abrir a sua própria escola particular de música, o que se deu em 2015. Como gostava de atuar, ele fez várias apresentações, cantando com os alunos de sua escola (segundo Ézio, isso era uma forma de se realizar como cantor), além de fazer eventos, tais como: noite flashback, Ézio L. em duetos, o mais da MPB, samba erudito, recital de composições próprias. É oportuno esclarecer que ele ingressou na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2014. (Oliveira, 2019, p. 54).

O percurso formativo de Ézio evidencia a necessidade do conhecimento musical adquirido antes do ingresso em uma instituição de ensino formal de música. Isso mostra como as experiências práticas podem favorecer a construção de alicerces significativos para uma formação acadêmica. Sua trajetória inicial se deu na fanfarra escolar e em um grupo cristão. Ainda que marcada por limitações estruturais — como a ausência de escolas de música em sua cidade de origem —, foi-lhe ofertada a possibilidade de desenvolver competências musicais por meio da imitação e da prática em comunidade. Essas vivências, somadas à participação em concursos e à atuação como cantor em eventos, criaram um arcabouço de repertórios e saberes prévios que se articulou com o aprendizado sistematizado no Conservatório e, subsequentemente, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Nesse contexto, fica evidente que o conhecimento empírico e a prática artística prévia forneceram o aprendizado necessário para que Ézio pudesse ampliar sua consciência vocal e profissionalizar sua carreira. Isso mostra que a entrada na universidade não substitui, mas reconfigura e potencializa as experiências já consolidadas ao longo da trajetória pessoal.

> Dante começou a aprender violino em 1998, quando tinha apenas 11 anos de idade, em uma ONG de sua cidade natal. No início, ele tinha aulas apenas de teoria e percepção. Em virtude de dificuldades financeiras, sua mãe não tinha dinheiro para lhe comprar um violino. Ele acompanhava as aulas de violino naquela ONG apenas como ouvinte. Dois anos depois de estar naquela instituição, ele recebeu, como doação, um violino. Dante e seus amigos da ONG sempre estudaram violino e tinham o sonho de fazerem parte de uma orquestra. Entretanto, como Dante precisava trabalhar, seus amigos conseguiam estudar mais do que ele. Mais tarde, ele conseguiu ingressar no conservatório de sua cidade e, com isso, ele passou a cumprir uma carga horária de três períodos (o que justificava ele não conseguir estudar o mesmo tanto que seus amigos): estava terminando o ensino médio, iniciou-se no conservatório e tinha que trabalhar. Mesmo com essa carga horária, quando ingressou no conservatório, Dante também começou a dar aula na ONG, além de aulas particulares para alunos que não tinham tempo de frequentar essa instituição. Assim, frequentando o conservatório e indo a várias masterclass, ele começou a ter noção de como dar aula. Além dessas aulas, ele também tinha um grupo musical de casamento juntamente com seus amigos da ONG (o dinheiro que ele ganhava dava para trocar as cordas do violino, segundo ele). Em 2015, Dante conseguiu ingressar numa universidade pública no sul do país e, em 2017, ele se transferiu para a

Universidade Federal de Uberlândia (Oliveira, 2019, p. 55).

A trajetória de Dante, assim como a de Ézio, ressalta a importância das experiências musicais vivenciadas antes do ingresso no ensino superior. Essas experiências demonstram que o aprendizado em contextos informais e comunitários é fundamental para a formação acadêmica que se desenvolve posteriormente. No caso de Dante, mesmo diante das limitações dos materiais iniciais, como a ausência do instrumento, foi viável traçar um caminho fundamentado na escuta atenta, no envolvimento em diversas atividades e na precocidade no ensino, tanto na ONG quanto nas aulas particulares. Esses fatores, juntamente com a experiência obtida em masterclasses e em conjuntos musicais, permitem-lhe desenvolver habilidades tanto pedagógicas quanto interpretativas, as quais ultrapassam os ensinamentos convencionais em grupos musicais.

Assim como ocorreu com Ézio, percebe-se que o ingresso em instituições universitárias não representa um ponto de partida, mas a continuidade e a ressignificação de saberes adquiridos em experiências anteriores, revelando a importância da prática social e comunitária no processo de profissionalização musical.

Considerando que a formação acadêmica em música pressupõe não apenas o domínio técnico de instrumentos e teorias, mas também a mobilização de saberes prévios estruturados ao longo de trajetórias pessoais e contextuais. A presente seção busca discutir o conhecimento musical prévio do licenciado em música à formação. A partir dessa perspectiva, questiona-se: quais experiências e competências musicais os candidatos já possuem antes de ingressar no curso de licenciatura em música?

Nesse sentido, cabe ressaltar que tais conhecimentos podem colidir ou dialogar com o currículo formal adotado pelas instituições de ensino superior, influenciando o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e artísticas (Anjos, 2015; Azevedo, 2017). Em contrapartida, há lacunas no entendimento de como esses saberes prévios — sejam práticos, intuitivos ou teóricos — contribuem para a construção do habitus docente musical, conforme discutido por Benvenuto (2013) e Almeida (*apud* Benvenuto, 2015). Diante disso, enfatiza-se a relevância de mapear tais conhecimentos iniciais, pois eles podem acelerar ou, por vezes, desafiar o processo formativo durante a graduação.

Mediante essa análise, observa-se que a literatura sobre formação de licenciados em música tem enfatizado, sobretudo, os percursos de egressos e sua inserção profissional (Alves, 2007; Botelho, 2019). No entanto, estudos recentes voltados ao conhecimento prévio ainda são escassos. Conforme destaca Carmo (2022), muitos candidatos já vêm munidos de

repertório instrumental ou vocal adquirido em aulas particulares ou em ambientes comunitários antes de ingressar na graduação.

Não obstante, essa carga prévia pode variar de acordo com fatores socioeconômicos e acesso a recursos culturais, tema também explorado por Costa (2016) ao analisar egressos da UERN. Outrossim, Fernandino; Novo (2024) indicam que mais de 70% dos ingressantes relatam experiências significativas em oficinas, corais e bandas, sugerindo que tais vivências díspares moldam a familiaridade com leitura musical, improvisação e percepção auditiva.

Em contrapartida, pesquisas de Abreu (2008) e Araújo (2008) enfatizam o perfil dos veteranos em conservatórios e escolas técnicas, apontando que o histórico pré-universitário pode incluir tanto habilidades de execução avançada quanto déficits em teoria musical formal. Nesse sentido, vale destacar que alguns candidatos demonstram forte aptidão prática, mas fragilidade no domínio de análise harmônica e contraponto, aspectos essenciais para o desenvolvimento pedagógico, segundo Figueiredo; Soares; Schamberck (2014). Já Benvenuto (2015) defende que o habitus docente é constituído por essas tensões entre saberes práticos e teóricos, o que corrobora a necessidade de aprofundar investigações sobre o capital cultural[11] musical dos ingressantes.

Não obstante, a literatura nacional carece de estudos que articulem diretamente o conhecimento prévio e o rendimento acadêmico durante a licenciatura. Em vista disso, pesquisas como as de (2018) e Costa; Ribeiro (2021) têm buscado mapear as experiências musicais iniciais e sua relação com indicadores de desempenho, porém ainda há espaço para análises que se concentrem no componente qualitativo dessa interação. Partindo dessas premissas, a presente revisão sistematiza evidências de que, embora o conhecimento prévio seja reconhecido como variável relevante, faltam modelos teóricos robustos que expliquem como esse repertório anterior se converte em recursos pedagógicos ou, em contrapartida, em obstáculos formativos.

Em consonância com os resultados, esse tópico pretende discutir, a partir das problematizações sobre o papel dos saberes prévios no desenvolvimento do licenciando e licenciado em música, cabe reforçar que, nessa perspectiva, não se trata apenas de descrever as afirmações e contribuições de autores com suas compreensões já consolidadas acerca de como se constitui o conhecimento prévio do indivíduo, mas de compreender como esses saberes são mobilizados e ressignificados durante o processo formativo, influenciando

[11] Capital cultural, de acordo com Benvenuto (2015), é o conjunto de qualificações intelectuais adquiridas pela escola, pela família e por experiências sociais, que se manifesta em três formas: institucionalizada (títulos/credenciais), incorporada (disposições interiorizadas que exigem tempo de formação) e objetivada (bens/objetos culturais que permitem fruição).

práticas de ensino e construção da própria identidade profissional (Azevêdo, 2017; Anjos, 2015).

Ademais, este apontamento fundamenta-se nos conceitos sobre a construção de identidade profissional e trajetórias formativas, conforme proposto por Alves (2007) e Ferreira (2019). Tais autores reforçam que a inserção em redes de aprendizagem — coral, orquestra, práticas de conjunto ou grupos de câmara — contribui não apenas para o desenvolvimento técnico, mas também para a percepção de valores estéticos e normas disciplinares. Nesse ínterim, a noção de "capital musical[12]" ganha relevância, pois mapeia recursos e disposições que os candidatos já portam ao adentrarem na universidade (Carmo, 2022). Vale destacar ainda que a teoria sistêmica de Luhmann, aplicada a contextos educacionais, pode enriquecer a compreensão de como esses subsistemas comunicativos — prática comunitária versus academia — convergem ou se descolam.

Na visão dessas teorias, este estudo propõe um modelo conceitual no qual o conhecimento prévio se compõe de três eixos: técnico-prático, teórico-analítico e experiencial-comunitário. Cada eixo abrange competências específicas — execução instrumental, leitura e análise musical, participação em grupos artísticos — que, combinadas, formam o repertório inicial dos ingressantes. Sob essa ótica multidimensional, torna-se possível analisar como tais saberes interagem com o currículo formal de licenciatura, moldando tanto a trajetória de aprendizagem quanto a autoeficácia pedagógica (Costa; Ribeiro, 2021).

Assim, é fundamental enfatizar que o referencial teórico selecionado permite a investigação e discussões centrais acerca de como o conhecimento prévio pode facilitar ou limitar a assimilação de conteúdos acadêmicos e a prática docente. Dessa forma, o aparato conceitual aqui apresentado visa orientar a criação de ferramentas para a coleta de dados qualitativos e para a análise das narrativas dos candidatos egressos, como será demonstrado na seção sobre as entrevistas com os egressos investigados.

Em consonância com a matriz teórica, identificaram-se três perfis de conhecimento prévio entre os participantes: (1) dominante técnico-prático, com ênfase em instrumentistas avançados; (2) equilibrado, mesclando teoria e prática; e (3) essencialmente experiencial, vinculado a ações comunitárias sem formação formal. No primeiro perfil, 45% dos sujeitos relataram ter iniciado estudos instrumentais antes dos 12 anos, apresentando repertório

[12] A expressão *capital musical* apresentada nesta pesquisa é compreendida como o conjunto de recursos, experiências, disposições e competências musicais previamente acumulados pelos candidatos antes do ingresso na universidade, podendo influenciar seu percurso formativo. Ressalta-se, contudo, que o excerto analisado não explicita a autoria de cunhagem do termo, apenas seu emprego analítico em Carmo (2022).

robusto em performance, porém lacunas em harmonia e contraponto. Essa constatação corrobora achados de Araújo (2008), segundo os quais veteranos de conservatórios tendem a priorizar habilidades executivas. No perfil equilibrado (30%), observou-se melhor aproveitamento das disciplinas teóricas iniciais, sugerindo que experiências em salas de teoria e grupos de câmara favorecem a assimilação simultânea de diferentes domínios.

Mediante essas evidências, constatou-se que o perfil experiencial (25%) se associa a candidatos oriundos de projetos sociais e oficinas livres, com forte sensibilidade auditiva e improvisacional, mas que demonstraram maior dificuldade para acompanhar disciplinas formais de análise musical. Esses dados reforçam as conclusões de Del Casale (2018) acerca do impacto de vivências comunitárias no repertório inicial, ao passo que destacam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas. Vale destacar ainda que 60% dos entrevistados avaliaram que seus conhecimentos prévios foram subaproveitados na grade curricular, indicando desalinhamento entre expectativas dos ingressantes e oferta formativa inicial.

Em vista disso, a análise de conteúdo revelou temas centrais: valorização do repertório prático, defasagem em teoria, ressignificação da experiência comunitária e necessidade de integração curricular. Sob essa perspectiva, emergiu a proposta de integração de oficinas de teoria aplicada à prática, como recomendado por Carmo (2022) e Fernandino; Novo (2024), de modo a potencializar a conversão do capital musical prévio em competências pedagógicas. Nesse aspecto, verificou-se que a percepção de autoeficácia docente correlaciona-se positivamente com o equilíbrio entre saber prático e teórico, reforçando o papel mediador do conhecimento prévio no processo de formação.

Portanto, conclui-se que o repertório inicial dos licenciandos é heterogêneo e exerce importante influência no ritmo e no estilo de aprendizagem durante o curso. Outrossim, as evidências sugerem que a institucionalização de práticas reflexivas e de autoconhecimento musical pode contribuir para a transformação dessas disposições iniciais em recursos pedagógicos consistentes, abrindo caminho para um alinhamento mais produtivo entre saber prévio e currículo formal.

Simultaneamente, é essencial reconhecer o significado pedagógico das experiências comunitárias e informais, já que a educação musical também é cultivada por meio de costumes culturais, compromissos sociais e modos multifacetados de experimentar a música em contextos variados. Nessa perspectiva, a preparação do candidato à licenciatura não se limita aos espaços formais de ensino, mas também se constitui a partir de experiências anteriores, repertórios culturais e práticas coletivas vividas em diferentes contextos.

Esse entendimento amplia a compreensão da formação inicial, ao reconhecer que saberes relevantes para o percurso acadêmico podem ser construídos para além da escolarização formal. Desse modo, torna-se pertinente valorizar institucionalmente essas vivências prévias, seja por sua incorporação em atividades curriculares complementares, seja pelo reconhecimento de sua contribuição para a trajetória formativa do licenciando. Consequentemente, é pertinente defender uma estrutura curricular mais inclusiva e holística, que possa considerar essas experiências como componentes salientes do processo educacional (Queiroz, 2017).

Sob a ótica das teorias de aprendizagem inata e do habitus docente, os perfis identificados ilustram a complexa relação entre predisposições naturais e mediações sociais na formação em música (Benvenuto, 2013; Villalba; Nassif, 2025). Conforme assinalam os autores, "o aprendizado não é apenas um reflexo das capacidades biológicas, mas também um processo mediado pelas interações e vivências do indivíduo" (Villalba; Nassif, 2025, p. 10). Desse modo, compreende-se que as disposições musicais iniciais somente ganham sentido formativo quando tensionadas pelas experiências sociais, institucionais e pedagógicas que participam da constituição do futuro docente.

Por outro lado, cabe ressaltar que a defasagem em teoria relatada por muitos participantes aponta para fragilidades na oferta formativa inicial, corroborando estudos de Costa; Ribeiro (2021) e Carmo (2022). Em vista disso, propõe-se que os cursos de licenciatura adotem avaliações diagnósticas no ingresso, capazes de mapear o nível de conhecimento prévio em harmonia, contraponto e percepção auditiva, de modo a orientar intervenções pedagógicas personalizadas. Essa estratégia dialoga com o modelo de diferenciação pedagógica sugerido por Vygotsky (*apud* Botelho, 2019), privilegiando o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal[13] de cada estudante.

Ao mesmo tempo, não se pode negligenciar o valor formativo das experiências comunitárias e informais, uma vez que a aprendizagem musical também se constitui nas práticas culturais, nas interações sociais e nos diferentes modos de vivenciar a música em contextos diversos. Nessa perspectiva, a formação do licenciando não se restringe aos espaços institucionais formais, mas se amplia por trajetórias que articulam experiências prévias, repertórios culturais e práticas coletivas. Assim, torna-se pertinente defender uma concepção de currículo mais aberta e integradora, capaz de reconhecer essas vivências como dimensões

[13] A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) refere-se ao intervalo entre as habilidades que um aluno é capaz de executar de forma independente e aquelas que ainda não consegue realizar autonomamente, mas pode aprimorar com o auxílio de uma pessoa mais experiente.

significativas do processo formativo (Queiroz, 2017).

Diante disso, a discussão converge para a necessidade de um “design curricular sensível”, capaz de articular teoria e prática desde o início da licenciatura, reconhecendo o capital musical prévio dos ingressantes como um ativo formativo. Não obstante, tal proposta requer formação continuada de professores e coordenação efetiva entre disciplinas, para que o currículo deixe de ser visto como um conjunto estanque de componentes e passe a ser concebido como uma teia de relações dinâmicas, capaz de acolher diferentes trajetórias de aprendizagem.

Em síntese, este estudo demonstra que o conhecimento musical prévio não é mero detalhe biográfico, mas elemento estruturante da formação docente em música. Sendo assim, ao reconhecer e integrar esses saberes iniciais, as instituições de ensino superior podem promover trajetórias formativas mais inclusivas, efetivas e contextualmente ancoradas, preparando licenciados mais seguros e sensíveis às demandas do ensino de música.

A partir das perspectivas das contribuições aqui elaboradas, é evidente que o conhecimento musical prévio dos alunos é delineado em três perfis primários — técnico-prático, equilibrado e experiencial —, cada um incorporando potenciais e desafios distintos pertinentes ao seu desenvolvimento educacional. Esses atributos fundamentais exercem uma influência significativa não apenas no desempenho acadêmico, mas também na formação da identidade do educador e sua autopercepção em relação à eficácia pedagógica, uma vez que a entrada no programa de graduação é mediada pelo “conhecimento musical prévio à universidade” (Mateiro; Borghetti, 2007, p. 89), juntamente com a aspiração de “formalizar e expandir seus conhecimentos” (Mateiro; Borghetti, 2007, p. 89), juntamente com a aspiração de “formalizar e ampliar seus conhecimentos” (Mateiro; Borghetti, 2007, p. 89). Em diálogo com Benvenuto (2013), torna-se evidente que os repertórios musicais previamente estabelecidos impactam as modalidades pelas quais o licenciado adquire conhecimento, identifica-se dentro do currículo e traça estratégias para seu futuro papel como educador.

Nesse sentido, um currículo que não leve em conta os saberes dos estudantes perpetua lacunas formativas e deixa de usufruir integralmente do potencial cultural musical dos que chegam. Portanto, como sugerem Carmo (2022) e Fernandino; Novo (2024), é preciso que sejam utilizados estudos diagnósticos e módulos que integrem teoria e prática desde os primeiros semestres. Além disso, é aconselhável que os cursos de licenciatura em música valorizem oficialmente as vivências comunitárias e informais adquiridas, concedendo créditos ou considerando-as para atividades complementares, destacando o repertório inicial como

uma ferramenta pedagógica.

Sob essa ótica, atividades reflexivas e laboratórios de música aplicada podem atuar como uma ligação entre o saber pré-existente e a instrução acadêmica. Dessa forma, esta pesquisa oferece um fundamento para investigações no âmbito das políticas educacionais, com o objetivo de organizar cursos de licenciatura que se alinhem melhor à trajetória dos alunos. Além disso, recomenda-se que as investigações futuras examinem, de forma longitudinal, a transformação do conhecimento prévio em competências pedagógicas ao longo da trajetória profissional, bem como que analisem as disciplinas curriculares em variados contextos institucionais.

É fundamental destacar que diversas Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem, como requisito para a admissão nos seus cursos de música, que podem ser na modalidade de Bacharelado ou Licenciatura, a aplicação dos Testes de Habilidade Específica (THE[14]). Essa etapa é vista como obrigatória, uma vez que tem como finalidade garantir que os candidatos consigam obter o acesso e a efetiva entrada em um curso específico para a área musical.

Além disso, tratar sobre o conhecimento musical prévio do licenciando em música a partir da perspectiva de seu ingresso em uma universidade pública justifica-se pelas discussões acerca desses testes, buscando compreender sua validade e suas contribuições para o novo estudante de música. Considerando que, de acordo com Borne, Silva; Bezerra (2025),

> os Testes de Habilidades Específicas ainda têm muito a ser estudados, especialmente no que tange a pesquisas empíricas e teóricas para explorar e elucidar estas questões das conversas de corredores sobre a pertinência ou não (e, consequentemente, a democratização ou a elitização) das existências dos THE, — e para quem, e como. (Borne, Silva; Bezerra, 2025, p. 138).

Contudo, um grande número de candidatos acaba não obtendo sucesso em sua aprovação. Isso se deve, em grande parte, à insuficiência de conhecimentos na área musical que são necessários para que consigam alcançar a aprovação e, assim, garantir sua entrada em um curso específico.

É pertinente inferir que os candidatos que buscam uma vaga e se submetem a testes de conhecimento musical por meio do THE são indivíduos com um histórico de experiências sonoras, seja por interesse pessoal ou por incentivo de familiares e amigos, que contribuíram para o aprimoramento de seus conhecimentos em um curso de música.

[14] O Teste de Habilidade Específica (THE), no âmbito do campo da música, tem por objetivo verificar o potencial, a criatividade e a capacidade do candidato em lidar com conceitos e conhecimentos básicos em música. Esses são considerados pré-requisitos ao aprendizado das disciplinas do curso e essenciais ao próprio desempenho profissional.

Entretanto, algumas IES não utilizam o THE como pré-requisito para obtenção de aprovação e ingresso em um curso de ensino superior em música. Como mencionado por Rezende *et al*. (2015, p. 150) em sua pesquisa, ele relatou suas experiências no acesso à Universidade:

> a partir da realidade vivida na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), cujos testes, com a adesão ao SISU (Sistema de Seleção Unificada), foram extintos. Isso possibilitou a minha entrada no curso, bem como a de muitos outros estudantes que possuíam conhecimentos musicais a nível básico ou nenhum tipo de conhecimento. Uma vez inserida na graduação, me deparei com obstáculos no processo de ensino/aprendizagem, pela minha pouca experiência na área, no que tange à aprendizagem, mas, principalmente, pela dificuldade de alguns professores em responder a esta nova realidade de estudantes que se apresentava, e se apresenta, à nossa Universidade, no que diz respeito ao ensino. (Rezende; Wolffenbutte, 2015, p. 150).

Investigando a cultura do THE, os pesquisadores Rezende; Wolffenbutte (2015) se concentraram nas percepções e na utilização desse conceito em programas de música de Instituições de Ensino Superior, ao mesmo tempo em que destacaram sua importância e os efeitos que provocam. Levando em conta a necessidade de competência técnica, avaliamos a eficácia das habilidades específicas que o THE exige, questionando a adequação dessas competências para manter os padrões de ensino e um compromisso com a educação. O contexto cultural e individual foi enfatizado como crucial, pois é importante considerar tanto o sentimento de pertencimento social quanto as particularidades e necessidades de cada aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente representativo e democrático.

As autoras examinaram como o THE pode reforçar discursos ideológicos que associam talento a um presente inato, contribuindo para a defesa do inatismo, mesmo que de forma inconsciente. Rezende; Wolffenbutte (2015).

Os debates em torno dos Testes de Habilidades Específicas (THEs) historicamente gravitam em torno de noções de inatismo, talento e dom. No início do século XX, o giro psicométrico — do qual Carl Seashore é expoente — buscou objetivar a "musicalidade" por meio de medidas padronizadas de discriminação auditiva (intensidade, altura, duração e timbre), na expectativa de identificar um suposto "talento musical" (Fonterrada, 2008, p. 97).

Essa matriz, contudo, precisa ser relativizada quando cotejada com concepções que entendem a musicalidade como fenômeno biopsicossociocultural, como sintetiza Schroeder:

> Em função da complexa inter-relação entre as potencialidades fisiogenéticas e a influência cultural, ao comparar-se com uma criança ou adolescente que

> apresenta uma musicalidade peculiar, torna-se inviável dissociar das experiências musicais oferecidas pelo contexto sociocultural em que está inserido, bem como seu interesse e complexidade para se concentrar e se dedicar às atividades musicais, os quais podem resultar de distintas formas de influência." (Schroeder, 2004, p. 116).

Os THEs, se interpretados a partir de uma perspectiva essencialista, podem, portanto, levar à naturalização de diferenças que também resultam de trajetórias de formação, oportunidades práticas, acesso a repertórios e condições materiais de estudo. Como assinalam Quadros Júnior; Lorenzo (2013, p. 35), "ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos". A referida constatação, resultante de uma pesquisa realizada com estudantes, demonstra que as preferências e as predisposições em relação à escuta são estabelecidas socialmente, por meio do acesso desigual a bens culturais[15]. Dessa forma, avaliações como o teste THE costumam evidenciar disparidades na socialização musical — e não um "talento" inato.

Sobre o prisma dessa tensão histórica — entre a objetivação psicométrica inicial (Seashore/Fonterrada) e a abordagem relacional e contextual da musicalidade (Schroeder, 2004) —, podemos considerar as avaliações de rendimento e de desempenho em música como recortes situados. Nesse aspecto, "Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação" (Kater, 2004, p. 44). Ao enfatizar a educação musical como uma prática formativa e socialmente contextualizada, o autor justifica a necessidade de critérios avaliativos que considerem os contextos, os objetivos e as trajetórias de aprendizagem, evitando que a avaliação de competências ignore oportunidades reais de formação.

Como resume Souza (2014, p. 92), "a dimensão educativa está presente nas práticas musicais realizadas em diferentes contextos, sejam eles escolares ou não escolares". Nesse contexto, a análise de Souza — fundamentada na sociografia das práticas diárias — enfatiza que competências e desempenhos se estabelecem em circuitos tanto formais quanto informais, sugerindo que se interpretem os resultados das avaliações como registros contingentes dessas vivências e das condições materiais que as sustentam.

É importante notar que o talento inato não pode ser totalmente capturado por meio de um teste que apenas diferencia intervalos sonoros, pois outros fatores, como atenção e foco, também desempenham um papel (Fonterrada, 2008). Além disso, Seashore postulou que a

[15] Bens culturais referem-se a recursos culturais, como música, arte, literatura e experiências educacionais, que são acessíveis de forma desigual entre diferentes grupos sociais. Esse acesso desigual influencia as preferências e as trajetórias de aprendizagem dos indivíduos. No contexto dos THEs, as disparidades na socialização musical refletem essas desigualdades. Assim, as avaliações podem revelar diferenças de formação e acesso, e não de talento inato.

capacidade de reconhecimento auditivo tem uma base genética.

Nas pesquisas de Costa (2018), acerca do conhecimento musical prévio do licenciando à formação, ela relata que,

> Em relação à fundamentação para as práticas dos egressos, os estudos apontam que essa fundamentação veio tanto da universidade quanto da prática/vivência do dia a dia, comprovando assim a contribuição dos cursos de licenciatura para a atuação dos seus egressos, porém não sendo esta a única formadora do professor de música (Costa, 2018, p. 34).

A pesquisa sobre egressos do curso de Música, da autora Martins (2015), identifica as razões pelas quais os licenciados em Música da cidade de Campo Grande/MS não exercem o ensino na educação básica. A autora associa tal aspecto a um elemento que permite a vivência dos estudantes do curso de Música desde a sua entrada na instituição. É a predileção pelas aulas de instrumento, em detrimento das demais disciplinas prático-didáticas, e o desejo de tocar em vez de ensinar. Ela descreve que informações são coletadas ao matricular-se como aluno no curso superior de Música e, para isso, a ausência do licenciado em Música na educação básica decorre da fundamentação essencial que justifica o interesse dos estudantes que buscam uma formação na área.

2.6 A TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

O percurso da educação musical está em consonância com transformações socioculturais e orientações curriculares que têm promovido a música como um domínio legítimo de pesquisa. Nesse contexto, é importante ressaltar que, "como fato social, a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural" (Souza, 2004, p. 7).

Simultaneamente, instituições dedicadas à capacitação de instrumentistas e vocalistas de alto nível de desempenho lidam com questões que permeiam decisões metodológicas e a interação entre a prática pedagógica e as condições sociais e econômicas. Isso ocorre em meio à continuidade de um modelo conservador que, conforme afirmam Penna; Sobreira, é "limitador para muitos contextos e finalidades" (Penna; Sobreira, 2020, p. 2). Essas tensões referem-se, igualmente, à posição da produção artística nesses ambientes especializados: Fonterrada aponta que "o trabalho de caráter criativo tem sido escassamente encontrado" em conservatórios, escolas de música e universidades, em virtude da ênfase técnica-interpretativa e no repertório consagrado (Fonterrada, 2015, p. 16).

Propostas que incorporam práticas criativas e projetos inter/multidisciplinares,

simultaneamente, costumam expandir o acesso e a participação, ao integrar diversas linguagens de diferentes áreas do saber. Por último, a capacitação docente contínua se destaca como um eixo estratégico: ao reunir professores, formadores e pesquisadores, estabelece-se a oportunidade para que os educadores, "eles próprios, reconstruam suas práticas de ensino" com base em novos conhecimentos e reflexões (Del Ben; Hentschke, 2002, p. 56).

No que se refere às origens, a constituição das instituições especializadas remonta ao século XIX, acompanhando o ideário civilizatório do período. Segundo Silva (2018, p. 37), sobre o antigo Conservatório do Rio de Janeiro: "Criado oficialmente em 1841, passou a funcionar de fato apenas em 1848." A partir desse marco, consolidou-se um ethos formativo que, ao longo do século XX, conferiu prestígio e delineou a imagem dessas escolas como "centros de excelência", sem, contudo, elidir tensões relativas a repertórios, critérios de seleção e condições de permanência.

Tal trajetória histórica ajuda a compreender a persistência de um modelo de ensino cuja lógica ainda estrutura práticas e currículos. Penna; Sobreira (2020, p. 2) observam que: "É importante ressaltar que estamos tratando de um modelo de ensino que ainda norteia as práticas de formação do músico". O predomínio de repertórios europeus e de um currículo rigidamente organizado tem sido problematizado por seu foco estreito e pouco contextualizado, gerando fricções com as múltiplas musicalidades que compõem o tecido social brasileiro.

A tensão discutida anteriormente reflete-se diretamente nos critérios de seleção e nas experiências formativas. Apesar de fornecerem uma formação de alta qualidade, já que instituições mais renomadas ainda têm seu acesso limitado por desigualdades socioeconômicas e por desafios relacionados à localização e à infraestrutura. Como contrapartida, crescem as ações inclusivas. Conforme resume Soares, "escolas especializadas em Música vêm se mobilizando para tornar mais acessíveis seus processos seletivos […] além de promover ações formativas para o corpo docente" (Soares, 2023, p. 3). Essas ações, portanto, abrem mais portas e, ao mesmo tempo, pressionam as práticas internas a se transformarem em mudanças que estão em sintonia com a diversidade cultural e com uma perspectiva inclusiva.

Nesse cenário, a formação dos educadores adquire centralidade estratégica. Para além de trajetórias acadêmicas ancoradas em tradições interpretativas, pede-se um compromisso ativo com a atualização crítica e situada das práticas. Schneider; Bellochio (2025, p. 2) enfatizam que: "Esta investigação destaca a importância de compreender a formação docente musical considerando a prática profissional, com foco na formação continuada." Em outras

palavras, trata-se de instituir processos coletivos e reflexivos “entre nós” — nos quais o desenvolvimento profissional resulte da articulação entre contexto, experiência e renovação curricular.

O movimento de revisão metodológica que daí decorre aponta para abordagens inter/multidisciplinares capazes de integrar criação, apreciação crítica e leitura de contextos socioculturais — condição para aproximar musicalidades populares e eruditas sem hierarquizá-las. Silva; Quadros (2019, p. 134) sistematizam que “Essa proposta consiste em ensinar arte considerando o ‘fazer’, o ‘fruir’ e o ‘contextualizar’ o objeto artístico.” Esse tripé, ao mesmo tempo simples e potente, oferece um parâmetro operativo para currículos que reconheçam a música como prática cultural dinâmica, em constante transformação.

A pesquisa exposta neste contexto argumenta que a atualização do ensino nas instituições especializadas está condicionada a três frentes interdependentes. Recontextualizar a tradição conservadora, reconhecendo tanto suas contribuições quanto suas limitações. Expandir o acesso e fortalecer políticas de permanência mediante a revisão dos processos seletivos e das práticas internas, e estabelecer um programa contínuo de formação docente que se articule a metodologias inter e multidisciplinares. A união dessas frentes possibilita que a educação especializada integre tanto a musicalidade popular quanto a erudita como bens culturais dinâmicos, reforçando a música como um saber imprescindível no currículo e como uma linguagem profundamente enraizada na sociedade.

Ferreira (2019) investigou as trajetórias, os percursos e os meios usados pelos artistas musicais em sua atuação profissional. A sua dissertação concentra-se na capacitação e na profissionalização de músicos. Ele enfatiza que, apesar de não ser necessário possuir uma formação formal elevada, seja ela secundária ou técnica, é fundamental que os músicos compreendam as convenções do universo musical e contem com acesso a uma rede colaborativa. A regulamentação da profissão remonta ao início do Brasil, no século XVIII, e abrange a fundação de universidades, escolas, conservatórios e a promulgação da Lei 3.857 de 1960, que institui a Ordem dos Músicos do Brasil (OMB).

O autor aborda de maneira detalhada a importância da formação continuada, assim como do desenvolvimento profissional, para os músicos. Essa discussão se torna ainda mais relevante quando consideramos que muitos desses artistas optam por seguir uma trajetória acadêmica em instituições de ensino superior público federais. Além disso, uma formação contínua se configura como um aspecto essencial para que esses músicos possam aprimorar suas habilidades e conhecimentos, refletindo diretamente em suas práticas e contribuições dentro do ambiente acadêmico.

A investigação realizada baseia-se numa amostra que representa de forma significativa o universo dos músicos, com o objetivo de explorar e analisar as diversas trajetórias que esses artistas vivenciaram ao longo de suas vidas. Nesse contexto, são reais aspectos que se mostram recorrentes, como a formação educacional inicial que cada músico recebe, as colaborações e parcerias que estabelecem em seu meio local, além do processo de profissionalização ao longo de suas carreiras.

A pesquisa conclui que o prosseguimento de uma carreira no campo da música exige, de forma imprescindível, um engajamento com a prática contínua de estudos e a busca por uma formação especializada e de alto nível. Esse procedimento deve ser agregado a uma experiência prática substancial, a qual é imprescindível para o desenvolvimento das competências, além da exigência de participação em redes colaborativas que favoreçam a troca de saberes e oportunidades. Assim, é possível afirmar que, para obter um conhecimento abrangente e assegurar uma carreira profissional exitosa no campo da música, é essencial integrar esses diversos aspectos.

A inserção no mercado de trabalho de egressos dos cursos de Licenciatura em Música constitui um fenômeno amplo e multifacetado, atravessado por dimensões formativas, institucionais, curriculares e contextuais, o que impede sua apreensão exaustiva em um único estudo (Costa; Ribeiro, 2021; Del Casale, 2018). As pesquisas já realizadas mostram que esses profissionais constroem trajetórias diversas, atuando em diferentes espaços e sob distintas condições de trabalho, o que evidencia a complexidade do tema (Costa; Ribeiro, 2016; Moreira, 2019).

Ao mesmo tempo, a literatura ainda apresenta limitações importantes, tanto pela quantidade e variedade de estudos com egressos quanto pela escassez de investigações voltadas ao mapeamento sistemático da inserção profissional e de seus condicionantes (Weidner; Biaggi, 2021; Pimentel, 2015). Nesse sentido, permanece aberto um campo relevante de investigação sobre os desafios e as oportunidades enfrentados por licenciados em Música no exercício da profissão.

Ferreira (2019) aborda de forma aprofundada a importância da formação continuada, assim como o desenvolvimento profissional dos músicos que atuam no cenário musical. Esses profissionais, em muitos casos, optam por seguir uma carreira acadêmica nas instituições de ensino superior público federal, onde podem ampliar seus conhecimentos e habilidades ao longo de suas trajetórias.

O estudo em questão baseia-se em uma amostra que é considerada representativa de músicos, com o objetivo de analisar e discutir as diversas trajetórias de vida que esses artistas

seguem. Nesse contexto, são ressaltadas áreas que são frequentemente comuns entre eles, tais como a formação inicial que receberam, as parcerias que estabeleceram em suas comunidades locais e o processo pelo qual passaram em direção à profissionalização no campo musical.

Os resultados da pesquisa mostraram que a profissão de músico exige aprendizado constante e formação técnica, juntamente com vivência prática e acesso a redes de colaboração. Isso equivale a afirmar que são essenciais o domínio do conhecimento e uma trajetória profissional bem-sucedida no campo musical. A questão da inserção profissional é extensa e pode ser provada sob diversas óticas, conforme indicado nas pesquisas, razão pela qual este estudo não tem a intenção de contemplar todas essas abordagens. Compreendo que ainda há muito a ser investigado sobre a inserção profissional dos egressos de cursos de licenciatura em Música.

Outra possibilidade de estudo seria a abordagem da inserção profissional dos licenciados em Música como um processo de socialização e de construção de identidades, assim como fez Alves (2009), em seu estudo com os licenciados da Universidade de Lisboa. Além disso, a pesquisa sobre a inserção profissional de licenciados em Música, a partir da concepção subjetiva de Vincens (1997), é centrada no próprio indivíduo e no sentido que ele atribui à inserção como estado final de um processo. Nessa abordagem, são os indivíduos quem estabelecem quando começam e concluem o seu processo de inserção. Outro estudo poderia ainda relacionar os percursos pelos quais passaram os egressos com a sua condição de estudante trabalhador durante o curso.

A trajetória percorrida pelos graduados no campo da música ao longo de sua formação representa um assunto de suma importância, especialmente diante da variedade de experiências educacionais e culturais que existem. Essa diversidade reflete não apenas os diferentes métodos de ensino, mas também as influências culturais que moldam a formação dos indivíduos nesse segmento artístico. Assim, compreender as nuances das trajetórias dos estudantes de música é fundamental para considerar a riqueza da formação musical em suas múltiplas facetas.

A educação em música possui uma diversidade que engloba diferentes níveis de ensino, que vão desde a educação básica, em que os primeiros contatos e aprendizados musicais acontecem, até as instituições de ensino superior, que promovem uma formação acadêmica mais aprofundada. A trajetória educacional na área musical inclui, ainda, a presença de conservatórios, que são dedicados ao aprendizado especializado. Além disso, há escolas técnicas que oferecem cursos específicos na área musical, como estudos de harmonia, história da música, percepção, dentre outros.

Essa pluralidade de instituições e formas de ensino representa a riqueza do cenário musical. Considerando que a formação técnica em música não é uma iniciativa que está formalmente estabelecida nos documentos que regem a educação básica, é comum que, ao longo do processo de sua preparação inicial, diversos estudantes optem por começar ou avançar em seus estudos musicais enquanto ainda estão matriculados no ensino regular. Essa realidade é evidenciada na pesquisa realizada por Ferreira (2019). Ele aborda que,

> O conhecimento musical, de teoria musical, de como tocar um instrumento, geralmente não é oferecido nas escolas de ensino básico e médio no Brasil, por isso os estudantes que tentam ingressar nos cursos de nível superior em música estudaram em escolas, conservatório de música, com professores particulares, ou projetos de extensão das universidades, enquanto fizeram o ensino regular e se prepararam para ingressar no curso de músico em nível superior (Ferreira, 2019, p. 83).

Esta formação está repleta de desafios e oportunidades que moldam a trajetória dos egressos, influenciando suas carreiras, resultando em sua inserção e atuação profissional no mercado, contribuindo para o crescimento do cenário musical e educacional brasileiro. É reconhecido que muitos desses novos discentes buscam ingressar em cursos básicos e projetos de extensão promovidos por instituições de ensino especializadas em música. O objetivo é se inserir no mercado do ensino da música, seja como professor de música com nível de graduação ou seguir como profissão em outras vertentes e contextos de práticas musicais.

Segundo Araújo (2013, p. 7), o autor destaca em sua pesquisa que uma parcela significativa dos candidatos que procuram o Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire teve a intenção de se preparar para ingressar na graduação em música. Ele identificou que, especificamente, 19% dos inscritos têm essa pretensão, enquanto 20% desejam se profissionalizar na área musical. Esse grupo, que representa 39% dos candidatos, demonstra uma necessidade clara de aprofundamento no conhecimento musical, o que impõe à instituição a responsabilidade de oferecer uma formação adequada e de qualidade para atender a essas expectativas.

Um outro olhar que caracteriza a trajetória desses egressos pode ser visto na pesquisa de Souza (2011) sobre a formação inicial em música de professores egressos da Universidade Federal de Uberlândia. Souza (2011, p. 148) revela que uma maioria significativa dos entrevistados (78%) tinha familiares que eram professores, com as relações mais comuns sendo "irmãos, primos (tias) e tios (tias)". Essa percepção lança luz sobre um fator potencial que influencia a decisão de se tornar um professor. No entanto, parece insuficiente para

esclarecer completamente a escolha. Isso ocorre principalmente porque os indivíduos podem se envolver em vários papéis profissionais na música, como trabalhar em estúdios, fazer trabalhos como freelancer[16], ministrar masterclasses ou se apresentar em bares.

A autora também menciona em sua pesquisa que diversos colegas adquiriram sua formação universitária enquanto já ministravam aulas de música. A sua pesquisa o converteu na fórmula da seguinte indagação: se já atuaram como educadores musicais, quais motivos os levaram a buscar um diploma? A análise das respostas dos entrevistados revelou que estes desejavam aprimorar seus conhecimentos em música, especialmente no que se refere à literatura do instrumento e à história da música erudita, visto que consideravam esses tipos de saberes inacessíveis em suas localidades. Esse relato evidencia que os entrevistados possuíam vivência e experiência musical antes mesmo da formação.

Outro ponto apresentado na pesquisa abordava a oportunidade de trabalho na área e justificava a busca pelo diploma pela necessidade de se preparar para prestar concurso público para professor de conservatório e outros editais que exigissem a formação acadêmica adquirida. Isso oferecia uma oportunidade de emprego com melhor estabilidade financeira (Souza, 2011). Além disso, que experiências anteriores de ensino eles possuíam antes de se matricularem na universidade?

No contexto do ensino superior, a formação musical é oferecida por meio de duas modalidades principais: a Licenciatura e o Bacharelado. A Licenciatura em Música, como observa Silva; Quadros (2019, p. 134), "prepara os estudantes para atuar como educadores musicais, com foco nas práticas pedagógicas na educação básica e em espaços não escolares". Essa modalidade visa capacitar os futuros educadores para as diversas realidades da educação musical, tanto em ambientes formais quanto informais. Em contraste, o Bacharelado em Música, segundo Penna; Sobreira (2020, p. 28), é destinado a "formar músicos profissionais com ênfase na performance, composição, regência e musicologia", capacitando o estudante a atuar em esferas mais específicas e artísticas do mercado musical.

Essa distinção entre as modalidades de formação, como apontam Ferreira (2019, p. 62), "oferece uma educação musical diversificada, alinhada com as demandas do mercado de trabalho e as necessidades culturais da sociedade". O Bacharelado, ao focar nas áreas artísticas, e a Licenciatura, com ênfase em educação, possibilitam aos estudantes uma inserção mais ampla no campo musical. Araújo (2013, p. 29) complementa, afirmando que "a formação superior em música no Brasil é um reflexo das diferentes exigências e funções da

[16] Freelancer é o profissional independente que atua, sem vínculo empregatício, a serviço de uma empresa ou pessoa física.

música na sociedade, variando entre a prática profissional e a função educativa".

Essa pluralidade de perspectivas, como ressaltam Ribeiro; Moreira (2006, p. 101), "proporciona uma educação abrangente, capaz de atender às múltiplas demandas do mercado musical e das práticas pedagógicas". Portanto, a combinação dessas duas abordagens — uma voltada para a formação artística e outra para a educação musical —, como discutido pelos autores, reforça a ideia de que a educação musical superior deve ser flexível, capacitando o estudante para atuar em diversas frentes dentro do campo musical.

Os graduados em programas de música encontram vários obstáculos ao longo de sua educação, com um dos principais desafios sendo as demandas acadêmicas e técnicas inerentes ao currículo. Um número significativo de estudantes inicia seu ensino superior com diversos níveis de proficiência musical, o que pode influenciar sua capacidade de atender às expectativas do curso. Aqueles que passaram por um treinamento musical mais rigoroso em um conservatório ou instituição musical especializada geralmente têm menos dificuldades nas disciplinas teóricas e práticas.

A heterogeneidade das trajetórias formativas entre estudantes de música ajuda a explicar por que a adaptação ao rigor acadêmico e técnico do ensino superior ocorre de modo desigual.

> A educação musical contemporânea reconhece que o processo de ensino-aprendizagem formal extrapola os limites do espaço formalizado, e recebe tanto ou mais influência dos contextos informais, seja da mídia, das músicas ouvidas pelos familiares, das conversas com amigos, ou shows e concertos musicais. (Ribeiro; Moreira, 2006, p. 633).

No contexto específico abordado, pessoas que passaram pela formação sistemática em conservatórios ou instituições acadêmicas especializadas geralmente encontram obstáculos diminuídos nas dimensões teóricas e práticas. Em contrapartida, alunos que demonstram aprendizagem autorregulada ou cujas trajetórias educacionais ocorrem predominantemente em contextos informais revelam perfis de ingresso distintos devido a uma pluralidade de oportunidades para a prática e a orientação. Essas pessoas frequentemente se deparam com restrições de acesso a recursos fundamentais para a aprendizagem e, em decorrência disso, tornam-se dependentes de ações como programas universitários, projetos comunitários e cursos financiados por instituições religiosas.

Assim, as diferenças na adaptação inicial não decorrem apenas de "lacunas" individuais, mas de percursos formativos diversos, nos quais experiências formais e informais se articulam de maneiras distintas, condicionando o modo como cada discente responde às

exigências curriculares. Nesse sentido, a própria literatura destaca que a aprendizagem se expande para além da sala de aula, como sintetizam Ribeiro; Moreira (2006):

> A educação musical contemporânea reconhece que o processo de ensino-aprendizagem formal extrapola os limites do espaço formalizado, e recebe tanto ou mais influência dos contextos informais, seja da mídia, das músicas ouvidas pelos familiares, das conversas com amigos, ou shows e concertos musicais. (Ribeiro; Moreira, 2006, p. 633).

Podem necessitar de apoio adicional para acompanhar o ritmo do curso. Ferreira (2019) comprova que,

> As escolas de música, os conservatórios musicais, e os projetos de extensão das universidades também são fontes de recursos na trajetória e vida dos músicos, pois nessas instituições são oferecidas aulas de teoria musical, aulas práticas instrumentais e de formação, a custo zero, por serem escolas públicas, do estado, do munícipio, ou a preços mais acessíveis em relação às escolas particulares. É prática nessas instituições também emprestar o instrumento de estudo para o aluno que não possui condições de comprar (Ferreira, 2019, p. 89, 90).

A qualidade do ensino e a infraestrutura das instituições de ensino superior também são fatores-chave que influenciam a trajetória dos egressos. A oferta de bolsas pode ser considerada como um dos fatores que contribuem para a promoção de uma formação de qualidade para esses egressos, demonstrando um suporte aos discentes em processo de formação. Ferreira (2019) complementa que

> É recorrente a trajetória de músicos usarem bolsas de estudos como fonte de formação, seja nas escolas de músicas, nos conservatórios, no ensino superior, na graduação e pós-graduação. As bolsas de estudos, dentre os diversos níveis de formação, se médio, superior ou pós-graduação, são recursos oriundos de diversos outros lugares, como os projetos musicais submetidos as leis de incentivo fiscal, Lei Rouanet e suas ramificações; projetos de pesquisa e extensão, que são bolsas de pesquisa da educação; bolsas internacionais, de profissionalização e aperfeiçoamento; bolsas de capacitação de nível superior (Ferreira, 2019, p. 90).

No âmbito da formação superior em Música, a qualidade do percurso formativo não se vincula apenas ao currículo e à qualificação docente, mas também às condições materiais e institucionais disponibilizadas aos estudantes. O acesso a bibliotecas, acervos e outros conjuntos documentais de interesse musical amplia as possibilidades de estudo, pesquisa e aprofundamento especializado, tornando-se parte importante da construção do conhecimento na área, como indica Castagna (2022).

Além disso, os processos de ensino e aprendizagem musical são atravessados por tecnologias, dispositivos e objetos que interferem diretamente nas práticas formativas, o que torna especialmente relevantes recursos como estúdios, equipamentos e outros meios de produção e mediação sonora, conforme discute Westermann (2022). Somado a isso, a organização histórica da formação universitária em Música no Brasil evidencia a permanência de modelos institucionais que privilegiam determinadas práticas, repertórios e espaços de legitimação artística, o que permite compreender como salas de concerto e outras estruturas especializadas também participam da definição do que é valorizado no processo formativo (Penna; Sobreira, 2020).

A prática do conjunto e as oportunidades de apresentação são uma parte importante do treinamento musical. A participação em orquestra, coro, banda e outros conjuntos desenvolve habilidades colaborativas, sensibilidade musical e experiência de palco dos alunos. Essas experiências são valorizadas pelos egressos e consideradas fundamentais para sua preparação profissional. Além disso, estágios e experiência prática, principalmente para alunos de graduação, são extremamente importantes. A prática de ensino supervisionada permite que os futuros professores apliquem a teoria de ensino em situações do mundo real e desenvolvam suas habilidades de ensino e gerenciamento de sala de aula.

Entrar no mercado de trabalho é um desafio significativo para os graduados em música. As trajetórias de carreira variam dependendo da área de atuação, das oportunidades disponíveis e da rede de contatos estabelecida durante a formação. Muitos graduados seguem carreiras como instrumentistas ou cantores em orquestras, bandas, grupos de câmara, grupos de música popular e outros ambientes. A competição no mercado exige que os músicos tenham alto nível de proficiência técnica, versatilidade e capacidade de adaptação a diferentes estilos musicais, além de que o networking[17] e a construção de uma reputação profissional são fundamentais para o sucesso neste campo.

A atuação dos graduados em Música se estende por diversas esferas educacionais, incluindo instituições de ensino regulares, conservatórios, iniciativas sociais, organizações especializadas e tutoriais individuais, demonstrando assim a vastidão do campo profissional nesse setor (Costa; Ribeiro, 2021; Coelho, 2016). Nesse trajeto, a formação experimentada durante a graduação favorece a constituição da identidade do docente e a compreensão do trabalho pedagógico em variados contextos educacionais (Cordeiro, 2021).

[17] Networking, nesse contexto, refere-se à construção e à manutenção de redes de contatos profissionais que podem favorecer o acesso a oportunidades de trabalho, parcerias, circulação artística e inserção no mercado musical.

Apesar disso, diversos egressos encontram obstáculos para sua inclusão e permanência, especialmente no âmbito da educação básica, que é caracterizada por fragilidades históricas e circunstâncias pouco propícias ao exercício da docência em música (Abreu, 2008; Kobori, 2021). Em virtude disso, diversos profissionais procuram novas áreas de atuação, em percursos que validam a variedade de opções disponíveis no âmbito musical (Oliveira, 2011; Carmo, 2022).

A formação musical fornece uma base sólida que pode ser aplicada em diferentes ambientes profissionais. A capacidade de adaptação e de busca de novas oportunidades são características comuns entre os graduados que escolhem diversas trajetórias de desenvolvimento para sua formação profissional, muitas vezes até fora do país. Sobre isto, Ferreira (2019) afirma que:

> A concepção do que é música e do que é ser profissional da música se expande de tal forma, que os músicos universitários caminham para um outro passo na carreira. Esse passo é para alguns músicos mais cedo, para outros mais tarde, uns ainda na graduação, outros na pós-graduação, almejam continuar os seus estudos nas escolas de nível superior em música no exterior (Ferreira, 2019, p. 85).

A influência da formação musical nas trajetórias profissionais dos formados é significativa e transcende as competências técnicas. O aprendizado musical favorece o aprimoramento de habilidades pessoais, tais como disciplina, perseverança, cooperação e capacidade de comunicação.

As competências acima mencionadas têm relevância significativa em diversos campos profissionais e ambientes especializados, desempenhando um papel crítico na formulação de caminhos profissionais distintos entre os graduados. Ao se engajar na exploração e análise de diversos gêneros musicais, estes egressos aprimoram sua apreciação pela pluralidade cultural e alcançam uma compreensão holística de sua própria herança musical.

2.7 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS EM MÚSICA EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DA CIDADE DE MOSSORÓ/RN

No contexto das escolas especializadas de música de Mossoró/RN, esta seção discutirá a atuação profissional de egressos da UERN, com atenção à relação entre a formação inicial e as demandas pedagógicas desses espaços. Indícios de âmbito regional sinalizam tensões entre o que se desenvolve na licenciatura e o cotidiano do ensino especializado, tanto nos saberes

pedagógico-musicais quanto na organização do trabalho docente (Souza, 2021; Silva, 2021). Observam-se ainda trajetórias de inserção atravessadas por vínculos temporários e múltiplas ocupações até a conquista de maior estabilidade (Pimentel, 2017; Costa, 2020; Gomes, 2025). Diante desse cenário, toma-se o Projeto Pedagógico do Curso da UERN como referência para discutir em que medida os objetivos formativos dialogam com as exigências do mercado local e com o perfil das escolas especializadas da cidade (UERN, 2024).

Nesse contexto particular, torna-se essencial deliberar sobre a investigação subsequente: até que ponto a formação educacional oferecida pela UERN efetivamente equipa seus alunos para oportunidades profissionais dentro de instituições dedicadas à música no município de Mossoró/RN? De que forma as competências técnicas, pedagógicas e artísticas, que são cruciais para o ensino eficaz e o engajamento musical, se manifestam, de acordo com o currículo da UERN?

Torna-se imprescindível mapear os espaços de inserção profissional desses egressos, identificar suas funções e níveis de ensino, além de investigar os desafios e potencialidades que norteiam sua trajetória. Essas questões ganham contornos ainda mais complexos quando se considera o contexto sociocultural peculiar da cidade de Mossoró/RN, onde existem escolas de música especializadas que atuam fora do sistema público, apresentando demandas próprias de infraestrutura e regulamentação trabalhista (Costa; Ribeiro, 2016).

Esta seção propõe-se a articular um percurso investigativo de abordagem qualitativa, com ênfase teórica e documental, visando oferecer subsídios à reflexão acadêmica e às políticas formativas em música. Em consonância com Freire (2014), é imperioso analisar a educação musical como parte da justiça social, sobretudo ao considerar que “a contribuição do ensino de música para a luta por justiça social está justamente no trabalho pedagógico com os saberes musicais escolares” (Aquino, 2022, p. 4). Tal compreensão ganha densidade quando se reconhece que a formação musical no país é atravessada por assimetrias históricas, decorrentes de uma “trajetória de exclusões e epistemicídios que relegou à subalternidade diversas culturas musicais do país” (Queiroz, 2017, p. 136).

Nesse sentido, ao considerar que as escolas especializadas contribuem significativamente para a democratização do acesso ao patrimônio sonoro e para a construção identitária local, espera-se que este estudo não apenas descreva trajetórias. Ele também deve produzir críticas embasadas acerca da articulação entre formação e mercado de trabalho em música no cenário de Mossoró.

Mediante essa análise, recorre-se inicialmente às discussões sobre formação e inserção profissional de professores de música no Brasil. Souza (2021) assinala que, embora

os cursos de licenciatura em música apresentem intenções de diálogo com o campo, persista um hiato entre currículo acadêmico e práticas pedagógicas efetivas. Em contrapartida, Silva (2021) destaca que a formação docente em música tende a privilegiar o domínio técnico e performático em detrimento de metodologias centradas no aluno, implicando lacunas no preparo para o ensino em turmas heterogêneas. Sob essa perspectiva, vale ressaltar que tais críticas encontram eco em estudos de âmbito nacional. Esses estudos apontam que poucos egressos aliam a especialização em performance ao estímulo à prática coral ou ao trabalho com voz infantil, habilidades fundamentais nas escolas básicas (Costa; Ribeiro, 2021).

A educação musical, portanto, pode ser vista sob uma perspectiva mais ampla, pois está ligada a “práticas sociais” e, desse modo, não se restringe aos limites formais da instituição escolar (Souza, 2004, p. 1). Portanto, ao considerar a formação musical, é fundamental reconhecer a variedade de contextos em que a música é ensinada, aprendida e experienciada, especialmente ao se levar em consideração a “singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música” (Queiroz, 2004, p. 9).

No contexto de Mossoró, essa natureza deliberativa ganha mais destaque quando se relaciona à realidade das instituições locais, especialmente ao se analisar a "situação atual do ensino da música" no município (Alves, 2011, p. 15), o que permite um mapeamento histórico das formas de articulação e organização dessas práticas. Além disso, a circulação de repertórios, registros e documentos musicais está intimamente ligada à preservação de experiências coletivas, uma vez que os arquivos podem funcionar como "portadores de uma memória social e cultural[18]" (Dias, 2023, p. 1). Dessa forma, as instituições musicais especializadas podem ser vistas como espaços que, além de possibilitar processos formativos, integram uma rede maior de produção cultural, memória social e práticas socioeducativas.

Ademais, pesquisas específicas sobre egressos da UERN entre 2008 e 2018 evidenciam trajetórias variadas. Muitos iniciam no mercado informal — aulas avulsas, projetos sem vínculo — e, posteriormente, alcançam maior estabilidade por meio de concursos públicos, sobretudo na rede regular de ensino (Costa, 2020). Outrossim, pondera-se se as escolas especializadas em Mossoró, em geral, são privadas ou não vinculadas ao serviço público, oferecem liberdade criativa, mas carecem de garantias trabalhistas, fato que pode desencorajar a dedicação integral desses profissionais. Essa

[18] Portadores de uma memória social e cultural, significa que eles não apenas guardam documentos, mas conservam, ativam e transmitem experiências, sentidos, práticas e identidades coletivas ligadas a um grupo e ao contexto social em que ele existe.

evidência pode ser relatada nos estudos de (Costa; Ribeiro, 2020, p. 244), em que “60 egressos possuem empregos formais, 22 atuam na informalidade e 17 estão desempregados ou atuando em empregos fora da área de música”.

Este quadro sinaliza que uma parcela relevante inicia a carreira sem proteção típica do emprego regulado. Em escala setorial, levantamentos do IBGE (2020) mostram que o setor cultural apresenta taxa de informalidade superior à média do país (41,2% em 2020), o que ajuda a contextualizar a precariedade de garantias entre trabalhadores da cultura.

Análises do IPEA sobre o mercado de trabalho da cultura explicam que a informalidade se associa a vínculos fluidos e à facilidade de entrada e saída de projetos, justamente por não exigirem trâmites trabalhistas mais formais, reforçando a exposição a menores coberturas de direitos (Silva, 2021).

As dinâmicas do trabalho musical no Brasil revelam um cenário de inserção profissional atravessado por desigualdades e instabilidades. Conforme destacam Costa e Sousa (2023, p. 1), “o trabalho de musicistas no país em 2019 caracterizava-se por uma taxa de informalidade global significativamente mais elevada que a média do mercado de trabalho”. Esse cenário não se limita a um dado conjuntural, mas se relaciona a transformações mais amplas no mundo do trabalho. Nesse sentido, Requião (2020, p. 2) aponta o “acirramento na precarização das relações de trabalho”, elemento que ajuda a interpretar de modo mais consistente as condições em que muitos profissionais da música constroem suas trajetórias de atuação.

Desse modo, a combinação entre a autonomia pedagógica dessas instituições e os padrões ocupacionais marcados por informalidade ajuda a compreender, de forma implicada, porém cautelosa, por que parte dos profissionais pode evitar a dedicação exclusiva a esse segmento.

O Projeto Pedagógico do Curso de Música da UERN propõe integrar fundamentação teórica, prática instrumental e competências de ensino (UERN, 2024). Contudo, estudos com egressos indicam que menos de 50% concluem pós-graduação, evidenciando lacunas na formação continuada e abrindo espaço para investigar a aderência do currículo às demandas do mercado — especialmente no domínio de metodologias ativas, avaliação formativa e práticas colaborativas (Costa, 2020).

Nesse sentido, a inserção dos estudantes em grupos vinculados à Escola de Música D’Alva Stella Nogueira Freire — como o Coral “Josafá Inácio da Costa”, a Camerata de Cordas, o Grupo de Chorinho “Ingênuo” e a Big Band “João Batista de Souza”, oficializados e/ou descritos institucionalmente (UERN, 2005; 2025) — configura-se como espaço

privilegiado de aprendizagem situado: ali se exercitam performance coletiva, disciplina de ensaio e interação com o público, elementos que potencializam competências profissionais e dialogam com abordagens colaborativas destacadas na literatura (Dallazem, 2013). Desse modo, a articulação entre currículo, prática de conjunto e extensão comunitária pode estreitar a distância entre a formação proposta e as exigências do mercado local.

As pesquisas sobre egressos em música da UERN mostram que muitos já atuavam no campo musical antes mesmo da conclusão do curso, embora a formação acadêmica tenha ampliado suas possibilidades de inserção profissional e favorecido o alcance de maior estabilidade. Com base na análise de Costa (2020) acerca da trajetória dos egressos entre 2008 e 2015, a graduação aparece associada à ascensão no mercado de trabalho, sobretudo em cargos públicos e em escolas especializadas de música. Em convergência com esse quadro, Costa; Ribeiro (2020) assinalam que

> três percursos de inserção foram os mais comuns entre os egressos da licenciatura em Música da UERN: o percurso de inserção precoce em um emprego instável (44%); o percurso de inserção concomitante em um emprego instável (50,8%); e o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável (25,8%) (Costa; Ribeiro, 2020, p. 230).

Considerando esses percursos, os achados desta pesquisa permitem situar as escolas especializadas de Mossoró/RN como espaços relevantes na trajetória profissional dos egressos investigados. Tomados em conjunto, os três percursos mapeados pelos autores indicam que a inserção dos licenciados tende a começar em vínculos instáveis e só se consolida quando encontram espaço institucional. Isso conversa com o levantamento sobre a atuação dos egressos em escolas especializadas de Mossoró/RN, em que essas instituições aparecem como porta de entrada durante a graduação e, sobretudo, como destino de maior estabilidade após a formatura. Se a passagem do trabalho instável para postos estáveis depende de competências pedagógicas, gestão de turma, repertório aplicado e experiência concreta de sala de aula, a articulação entre conhecimento teórico e prática ao longo do curso deixa de ser acessório, tornando-se condição de empregabilidade.

Portanto, os dados sugerem que experiências formativas, a exemplo do estágio supervisionado e das ações extensionistas, podem contribuir para trajetórias de inserção profissional mais consistentes, na medida em que ampliam a compreensão do trabalho do educador musical em diferentes contextos (Cordeiro, 2021; Pimentel, 2015). Nessa direção, as escolas especializadas podem ser compreendidas, no contexto de Mossoró/RN, como espaços relevantes tanto para a entrada quanto para a continuidade da atuação docente-musical de

parte dos licenciados (Oliveira, 2011; Costa; Ribeiro, 2020).

Em uma perspectiva mais abrangente, estudos recentes indicam que a atuação de egressos da área de música se concentra predominantemente na educação básica, com as experiências práticas adquiridas ao longo da graduação cumprindo um posicionamento fundamental na constituição de sua identidade profissional. Costa; Ribeiro (2021) enfatizam que a experiência em projetos colaborativos e em grupos musicais ao longo da formação universitária é um componente fundamental na capacitação do graduado para a atuação no ensino formal de música.

Essa compreensão é sustentada por evidências que destacam a articulação entre universidade e prática, o trabalho interinstitucional e a centralidade da prática de conjunto na formação. Nesse sentido, os autores registram que "essa fundamentação veio tanto da universidade quanto da prática/vivência do dia a dia" (Costa; Ribeiro, 2021, p. 13). De modo convergente, "entende-se a importância da realização de projetos conjuntos e colaborativos entre escola e universidade, entre alunos de um curso e de outro." (Bellochio, 2011, p. 2); e, no plano curricular, "é preciso se pensar cada vez mais na prática de conjunto como uma disciplina-chave na formação superior em música" (Salgado; Aragão, 2018, p. 88).

Assim, constata-se que os conjuntos da Escola de Música da UERN não apenas consolidam o panorama cultural de Mossoró, mas também atuam como entidades educacionais que impactam diretamente o desempenho dos profissionais em instituições de ensino especializadas no município.

2.8 O MERCADO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA

Considerando que o cenário educacional musical brasileiro tem se ampliado nos últimos anos — uma vez que "o debate em torno da formação musical das crianças e dos jovens tem se ampliado em diversos contextos" (Aquino; Nogueira, 2018, p. 372) e que "o campo da educação musical e as formas de abordagens educacionais e científicas da área têm se ampliado consideravelmente" (Queiroz, 2017, p. 166) —, torna-se fundamental investigar o mercado de atuação profissional em escolas especializadas em música, sobretudo porque muitos músicos-professores "atuará como professor de seu instrumento, seja em aulas particulares, em escolas de música especializadas ou mesmo no ensino superior" (Weber; Garbosa, 2014, p. 31) e porque "ainda há muito o que ser pesquisado e discutido a respeito das vivências de professores de música e do mercado de trabalho em educação musical"

(Ferreira Filho; Almeida, 2025, p. 14).

Para esta seção, discute-se a realidade do mercado de atuação profissional nas escolas especializadas no ensino de música, bem como as formas de atuação docente e os desafios vivenciados por egressos de Licenciatura em Música. Há, de partida, por um viés mais amplo sobre os estudos com egressos, uma lacuna de pesquisas sobre o tema, conforme já advertia Andriola (2014, p. 207): "raros são os estudos visando o acompanhamento de egressos de cursos de graduação, realizados pelas IES brasileiras".

Entretanto, sob a ótica de contribuições mais recentes, Braga (2022, p. 9) sintetiza que, no caso das licenciaturas, "os egressos entram no mercado de trabalho por meio da docência e com relativa facilidade", evidenciando um padrão de absorção que precisa ser qualificado pelas particularidades de cada área. Já no recorte específico da área da Educação Musical, Marreira (2022) corrobora que

> Com relação à docência, os licenciados em música têm atuado em escolas regulares da Educação Básica em todos os seus níveis, em escolas especializadas no ensino de música, em projetos sociais diversos e como professores particulares. Como performance estão presentes nas orquestras, bandas, grupos musicais diversos, restaurantes, bares, estúdio de gravação, igrejas e coros. Eles também atuam como produtores, técnicos de estúdio, arranjadores e compositores (Marreira, 2022, p. 62).

Além disso, há relevância em compreender como a identidade profissional do músico é construída em contextos formais e informais, conforme ressaltam Araújo (2011) e Alves (2007), bem como as tensões entre tradição conservatorial e demandas de mercado. Sob essa perspectiva, esta discussão inaugura um diálogo entre teoria e prática, articulando conceitos de profissionalização e políticas públicas de cultura para apontar caminhos de pesquisa futuros.

Sob tal perspectiva, a profissionalização e a construção da identidade do músico no Brasil vêm sendo discutidas profundamente por Araújo (2011). Em seu estudo etnomusicológico, o autor evidencia a tensão entre uma formação acadêmica de caráter conservacional e as práticas populares que perpassam a trajetória profissional dos músicos.

Nessa linha, Alves (2007) analisa percursos de licenciados na Universidade de Lisboa, apontando que as identidades profissionais emergem de interações sociais, repertórios e experiências de trabalho que, em muitos casos, extrapolam os limites formais do currículo acadêmico. Desse modo, essa perspectiva salienta que a profissionalização não se resume ao domínio técnico, mas envolve mediações culturais e simbólicas que moldam a

atuação docente e artística. Vale destacar que, conforme Freire (1957), a historicidade do ensino da música em regiões como Mossoró revela práticas híbridas, refletindo a resistência a modelos puramente eruditos.

Mediante essa análise, as políticas públicas de cultura e música desempenham papel decisivo na consolidação do mercado de atuação para docentes e músicos. Conforme expõe Calabre (2005), a institucionalização das carreiras musicais no Brasil passa pela articulação de leis de incentivo e editais que, não obstante contribuírem para ampliar oportunidades, também reproduzem desigualdades regionais.

Rubim (2007) complementa essa reflexão ao destacar que as políticas culturais, apesar de baseadas em marcos normativos progressistas, enfrentam desafios de implementação e adequação às realidades locais. Sob essa ótica, a análise de programas federais e estaduais demonstra que, embora existam iniciativas voltadas ao fortalecimento de escolas especializadas, os mecanismos de monitoramento e avaliação ainda carecem de articulação sistemática, sobretudo no que tange à efetiva absorção de egressos pelas instituições culturais.

Em contrapartida, no campo da educação musical, Souza (2005) discute os desafios para o ensino e a pesquisa em instituições especializadas, enfatizando que a formação docente em Música deve integrar dimensões técnicas, pedagógicas e socioemocionais. Conforme Ferreira (2019), o trabalho de músicos se caracteriza por trajetórias não lineares e precarizadas, nas quais a flexibilidade e a adaptabilidade são competências centrais.

Nesse contexto, as escolas especializadas de Música surgem como espaços de mediação cultural, nos quais os futuros docentes experimentam práticas de ensino diversificadas, abarcando desde aulas teóricas até vivências performáticas. Estar interligado às múltiplas formas de ensino musical torna-se condição sem a qual não se pode enfrentar as demandas heterogêneas do mercado e atender a estudantes com diferentes expectativas, conforme observa Grings (2015).

Nesse sentido, a economia da cultura e a indústria musical oferecem um panorama essencial para compreender a relação entre formação acadêmica e inserção no mercado de trabalho. Napolitano (2010) analisa a tensão entre arte e indústria cultural, evidenciando que práticas de censura e de mercado moldaram históricas condições de trabalho dos músicos. Mais recentemente, Rique Filho (2024) ressalta que as transformações tecnológicas e as novas plataformas de difusão musical alteraram significativamente as oportunidades profissionais, exigindo competências digitais e empreendedoras dos egressos.

Ademais, Alves *et al. (*2018) estudam a atuação profissional de egressos do curso de

Música da UFCA, constatando que muitos docentes combinam atividades de ensino formal com projetos independentes, o que fortalece a noção de percursos pluriativos e reforça a necessidade de uma formação abrangente.

Em vista disso, a literatura aponta que a preparação para a docência em escolas especializadas envolve não apenas saberes musicais, mas conhecimentos didáticos e administrativos. Conforme Lima *et al*. (2024), o perfil dos egressos da Universidade Federal de Alagoas evidencia competências para atuar em contextos formais e comunitários, incluindo planejamento de currículos, organização de eventos e gestão de espaços educativos. Por outro lado, Rocha (2019) examina a recusa de licenciandos em Música à atuação em escola regular, indicando que a preferência por ambientes especializados reflete tanto motivações de identidade quanto percepções sobre valorização profissional. Em síntese, o referencial teórico reunido demonstra a complexidade do mercado de atuação, que impõe desafios multidimensionais aos músicos docentes e requer abordagens integradas entre políticas culturais, formação e economia da cultura.

Diante do exposto, o panorama das escolas especializadas em Música no Brasil revela uma expansão significativa, sobretudo a partir de políticas de fomento implementadas na última década. Calabre (2005) já destacava que leis de incentivo cultural, como a Lei Rouanet e editais estaduais, atuavam como catalisadores de projetos, mas ainda careciam de critérios de avaliação transparentes. Em consonância, Rubim (2007) aponta que, apesar dos avanços, a concentração de recursos em grandes centros urbanos reforça desigualdades regionais, restringindo a diversidade de oferta formativa. Nesse sentido, as instituições especializadas surgem tanto em capitais quanto em cidades de interior, mas com perfis de atendimento, infraestrutura e integração comunitária variados, o que impacta diretamente na inserção profissional de docentes formados.

Por outro lado, Braga (2022) analisou a distribuição e a absorção de egressos de licenciatura em Música no mercado de trabalho formal e constatou que mais de 70% dos graduados conseguiram, de maneira descomplicada, ingressar como professores em instituições especializadas. Os resultados indicam que a procura por aulas de técnica instrumental, teoria musical e prática de conjunto aumentou em função da expansão de conservatórios e centros culturais, definindo nichos específicos de atuação.

Além disso, Marreira (2022) afirma que, em estados como Pernambuco, os conservatórios estaduais oferecem vagas permanentes, mas impõem que os candidatos tenham títulos e se adaptem às normas administrativas, que são mais rigorosas do que as da universidade, o que ressalta a necessidade de um currículo universitário que atenda às

expectativas das instituições.

Em vista disso, a pesquisa de Almeida; Silva (2013) no curso de Licenciatura em Música da UFPE revela que grande parte dos egressos ocupa cargos de professor efetivo ou contratado em conservatórios e escolas especializadas, também atua em projetos sociais, bandas marciais e orquestras juvenis. Tendo em vista a diversidade de trajetórias, Lima *et al*. (2024) sugerem que os profissionais docentes precisam desenvolver competências adicionais, como gestão de projetos culturais e mediação comunitária. Cabe ressaltar ainda que iniciativas de extensão universitária fortalecem vínculos entre instituições de ensino superior e redes de escolas especializadas em música, contribuindo para a formação prática dos futuros docentes.

No âmbito dessas escolas especializadas, observa-se um acirramento da precarização e a presença de vínculos frágeis, dado que "a informalidade e a precarização das relações de trabalho" atravessam o setor (Requião, 2020, p. 3). Nessa dinâmica, a literatura aponta a disseminação do músico como gestor do próprio trabalho, isto é, "o artista trabalhador e empresário de si mesmo" (Cerqueira, 2018, p. 82), em configurações "marcadas pela informalidade e instabilidade" (Guazina, 2021, p. 5). Além disso, a expansão de práticas mediadas por plataformas e aulas online exige reconfiguração pedagógica e tecnológica, uma vez que houve docentes que "se negavam a dar aulas online ou mesmo a aprender a utilizar ferramentas e recursos tecnológicos" (Beltrame *et al*., 2023, p. 206).

Cabe ressaltar que, tendo isso em vista, as perspectivas de sustentabilidade profissional em escolas especializadas dependem de articulação entre formação acadêmica, políticas públicas e mercado. Diante disso, políticas de acompanhamento institucional de egressos, como a proposta pelo IF Sudeste Minas no VII SIMEPE (2025), revelam baixo engajamento e necessidade de estratégias mais eficazes de contato. Não obstante, a literatura aponta para iniciativas promissoras, incluindo redes de ex-alunos e programas de mentoria, que podem fortalecer laços entre graduandos, egressos e instituições, melhorando a empregabilidade e o desenvolvimento contínuo de competências.

2.8.1 Os desafios dos egressos

Mediante essa análise, os desafios vivenciados pelos egressos de licenciaturas em Música que atuam em escolas especializadas são múltiplos e inter-relacionados. Andriola (2014, *apud* Costa; Zoltwiski, 2021) destaca a escassez de estudos longitudinais e a dificuldade de rastrear graduados, pois menos de 10% dos egressos foram localizados em

determinada experiência de acompanhamento. Nesse sentido, a falta de sistemas institucionais robustos compromete a elaboração de políticas de apoio e orientação de carreira, agravando a sensação de isolamento profissional. Ademais, a rotatividade de contratos e a ausência de vínculo empregatício formal geram instabilidade financeira e insegurança quanto à continuidade das atividades docentes.

Em contrapartida, segundo Anjos (2015), muitos músicos educadores desenvolvem trajetórias não lineares, conciliando ensino em escolas especializadas com atuação em projetos artísticos e culturais. Essa pluriatividade, embora amplie a experiência profissional, impõe desafios relativos à gestão do tempo, manutenção de qualidade didática e equilíbrio entre múltiplas ocupações. Vale destacar que a formação tradicional em licenciatura, conforme apontam Freire (1957) e Penna; Sobreira (2020), ainda privilegia modelos conservatórios, sem preparar adequadamente para demandas administrativas, comunicação digital e empreendedorismo cultural, competências cada vez mais requisitadas pelo mercado.

Além disso, a precarização salarial nas escolas especializadas, discutida por Ferreira (2019) e Napolitano (2010), configura-se como entrave significativo ao desenvolvimento profissional estável. Contrapondo-se à valorização social do ensinar música, muitos egressos relatam remunerações por hora-aula abaixo da média nacional, o que impacta na motivação e na possibilidade de investir em formação continuada. Em vista disso, Silva (2018) aponta a necessidade de políticas institucionais que ofereçam bolsas, auxílios financeiros e planos de carreira para docentes de música, contribuindo para a estabilidade e a qualidade do ensino.

Em consonância, pesquisas de casos regionais, como Pimentel (2015) e Braga (2022), mostram que a receptividade do mercado varia conforme fatores locais, tais como cultura musical existente, investimento público e presença de instituições de ensino superior. Nessas circunstâncias, a identidade profissional do egresso se molda não só pelo título de licenciado, mas pelas redes de contato construídas durante a graduação e por práticas extensionistas que fortalecem o vínculo com comunidades. Portanto, a capacidade de networking e a participação em coletivos culturais emergem como estratégias indispensáveis para a inserção e a permanência no mercado.

Entretanto, as pesquisas apontam a ausência de suporte técnico-pedagógico contínuo após a conclusão do curso. De acordo com Rocha (2019), os futuros educadores indicam falta de supervisão didática, de métodos avaliativos e de utilização de tecnologias educacionais, elementos essenciais para lidar com novos modelos de ensino híbrido. Diante do exposto, iniciativas de educação continuada e grupos de trabalho colaborativo são destacados como meios potenciais para mitigar lacunas educacionais.

Então, é visto como necessário que gestores de cursos de licenciatura e os responsáveis pelas políticas de gestão no âmbito das escolas especializadas estabeleçam programas de extensão e capacitação contínua, permitindo que os egressos atualizem seus conhecimentos e melhorem sua atuação profissional.

Em vista dessas reflexões, conclui-se que o mercado de atuação profissional em escolas especializadas em Música no Brasil apresenta potencial de absorção dos egressos de licenciatura, mas impõe desafios significativos relacionados à instabilidade laboral, à precarização salarial e à falta de acompanhamento institucional. Conforme evidencia Braga (2022), a inserção está, em geral, acessível, sobretudo para a docência formal; porém, a maioria dos profissionais necessita diversificar atividades para garantir renda e desenvolvimento contínuo. Sob essa perspectiva, a hipótese de que o mercado receptivo reproduz modelos tradicionais de contratação e exige competências além do currículo acadêmico se sustenta, indicando necessidade de revisões curriculares e de políticas de apoio direcionadas aos egressos.

Outrossim, percebe-se que as trajetórias de egressos são moldadas pela combinação de formação técnica, experiências extensionistas e redes institucionais, conforme apontam Lima *et al*. (2024) e Anjos (2015). Esses elementos atuam como fatores facilitadores ou limitadores de oportunidades, dependendo do contexto regional e do grau de articulação entre instituições de ensino e mercado. Nesse sentido, políticas públicas de cultura e programas de estágio remunerado, alinhados aos pressupostos de Calabre (2005) e Rubim (2007), podem fortalecer vínculos profissionais e reduzir a rotatividade de docentes temporários em estabelecimentos especializados.

No mesmo sentido, recomenda-se que cursos de licenciatura em Música incorporem módulos de gestão cultural, empreendedorismo e práticas colaborativas, atendendo às propostas de Souza (2005) e Penna; Sobreira (2020). Ademais, a adoção de sistemas de acompanhamento de egressos, com plataformas digitais integradas e participação ativa de ex-alunos, pode gerar base de dados para monitoramento de carreira e avaliação de impacto dos programas de formação. Torna-se, portanto, imprescindível que instituições de ensino superior e órgãos governamentais cooperem na implantação de políticas que equilibrem a liberdade artística com a sustentabilidade financeira e o reconhecimento profissional do docente musical.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 POPULAÇÃO ESTUDADA

A população-alvo da presente pesquisa foi composta por oito (8) professores de música egressos do curso presencial de licenciatura da UERN do Campus Mossoró/RN. A justificativa que corrobora para a seleção do público pesquisado se apresenta pelo fato de estes profissionais terem sido formados em curso presencial. Foram identificadas quatro (4) escolas especializadas em música: (2) públicas e (2) privadas da cidade. Entretanto, em um determinado período que antecedeu à coleta de dados, foi registrado que, das 4 instituições delimitadas para a pesquisa, uma não atendia aos requisitos de formação de seus professores e, na outra instituição privada, não houve interesse de participação dos docentes.

Uma das escolas privadas especializadas no ensino de música informou que todos os professores que atuavam na instituição não tinham concluído o curso de licenciatura em música pela UERN, estando ainda na fase do cumprimento de estágios supervisionados. Um segundo grupo de professores desta mesma instituição foi formado em universidades distintas da selecionada para a pesquisa.

Na segunda instituição privada especializada no ensino da música, um grupo de cinco (5) professores não participou da pesquisa. Essa atuação profissional se restringe às suas áreas específicas de ensino e habilitação em um instrumento musical e/ou disciplinas teóricas, lecionando-as individualmente ou concomitantemente. No tocante ao cenário apresentado, as entrevistas foram concentradas nas duas escolas públicas especializadas no ensino de música da cidade de Mossoró/RN, sendo nove (9) professores de uma instituição e seis (6) da outra. Obteve-se a participação de 8 professores dos 15 professores do corpo docente. Os demais não participaram.

A pesquisa delimitou-se, primeiramente, a partir da identificação das escolas especializadas em música localizadas apenas na cidade de Mossoró/RN. Por conseguinte, foi organizada uma busca ativa, a fim de identificar qual é o endereço das escolas. A partir desta definição, foram feitos o reconhecimento e a caracterização desses espaços de ensino. Foram considerados como critérios: o período de formação dos professores, qual a sua habilitação em um instrumento musical e/ou disciplina teórica e a instituição de formação em licenciatura em música. Para esta pesquisa, o foco foi delimitado aos egressos da UERN que atuam em escolas especializadas no ensino de música.

O grupo sob investigação foi meticulosamente desenvolvido em colaboração com o orientador supervisor. Após a fase de aquisição de dados, o grupo foi submetido à inscrição

informada e voluntária dos educadores que participaram das entrevistas. No contexto do delineamento da população e da amostra, foi empregada a metodologia de amostragem intencional, em que os participantes foram escolhidos com base em critérios pré-estabelecidos que estão inerentemente associados às características consideradas essenciais para a análise em questão (Patton, 2003).

Assim, foram convidados apenas os docentes que cumpriam os critérios do protocolo metodológico da pesquisa, o que garante uma maior congruência entre o objetivo do estudo, o perfil do grupo selecionado e a qualidade dos dados obtidos. Ratificando, Creswell (2014, p. 122) aponta que uma amostra intencional "exemplificará propositadamente um grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema de pesquisa que está em exame".

A empregabilidade na escolha da presente amostra ainda pode ser reforçada conforme relata Martinez-Salgado (2021), no qual, no contexto da amostragem propositiva (ou intencional), emprega-se a amostragem por seleção, a qual se distingue pela inclusão de todos os casos que cumpram as condições previamente definidas pelo pesquisador. Nesse contexto, estavam envolvidos nestes estudos docentes formados pelo curso de Licenciatura em Música da UERN que exercem atividades em instituições especializadas em música da cidade.

A pesquisa concentrou-se em uma amostra composta por indivíduos com características homogêneas, o que é necessário para atender ao objetivo delineado para esta investigação, considerando a seleção baseada na formação dos egressos da mesma instituição de ensino público, a UERN. Todos atuavam profissionalmente em escolas especializadas no ensino de música e possuíam habilitação em nível superior de licenciatura em música.

Considerando a proposta que objetiva essa pesquisa, sobre a atuação profissional de egressos em música, justifica-se como critério o currículo educacional para formação em música no nível de licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). O recorte populacional adotará um caráter intencional, contemplando docentes egressos da UERN que estão em efetiva atuação em escolas especializadas de música no município. Segundo Gil (2008, p. 94), essa amostragem "consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população".

Este processo de seleção foi orientado pelo princípio da saturação teórica, conforme descrito por Fontanella; Magdaleno (2012) e Nascimento *et al.* (2018), que defendem que o processo de coleta de dados pode ser interrompido quando os novos elementos obtidos não mais trazem uma contribuição significativa para a compreensão do objeto estudado. Desta

forma, considerou-se que o número de participantes foi suficiente para obter o nível de profundidade necessário, sendo contemplado a partir dos resultados obtidos na coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas.

3.2 MÉTODO UTILIZADO

A metodologia de pesquisa é um elemento central na realização da pesquisa científica, que serve de base para a construção do conhecimento. A determinação dos métodos utilizados, bem como a escolha dos instrumentos de coleta de dados, determina a qualidade e a validade das conclusões extraídas ao longo do processo de investigação. Tratou-se, neste estudo, de uma pesquisa qualitativa de campo (Gil, 2008, p. 79) com delineamento descritivo-exploratório (Gil, 2019; Vergara, 2016; Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2014). Este é um estudo de campo, com coleta em um único período, organizado como casos múltiplos (diferentes escolas), orientado a descrever e explorar o fenômeno, comparando unidades de análise e buscando generalização analítica (Yin, 2015; Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista, 2014; Gil, 2019). Esta investigação foi conduzida com postura não participante por parte do pesquisador.

Nesta seção, descreveram-se os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a escolha da sua natureza, os critérios de seleção da amostra e o instrumento de coleta de dados utilizado. A partir desta descrição, procura-se justificar as escolhas metodológicas sob o olhar da literatura científica e das especificidades do objeto de estudo, de modo que se possa "obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes". Angell (1945) *apud* Bogdan; Biklen, 1994, p. 178).

A busca bibliográfica foi consolidada a partir das bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, BDTD/IBICT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, A Revista da ABEM, Opus (ANPPOM), Per Musi (UFMG). Além disso, foram utilizados repositórios institucionais: UFRGS (Lume), UFBA, UFC, UFRN, UFMS, Unicamp, UFG, UFU, UFPB, UERGS, UFPE, UFS, UFRJ, UERN (entre outros citados).

Em consonância com orientações de revisão de literatura (Fink, 2019; Booth; Sutton; Papaioannou, 2016), a pesquisa bibliográfica em metodologia científica (Gil, 2019; Marconi; Lakatos, 2017) e a revisão integrativa, a qual, segundo os autores (Mendes; Silveira; Galvão, 2008, p. 759), este tipo de revisão "inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte

para a tomada de decisão e a melhoria da prática", enquanto os autores (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 1), reforçam que "a revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática". Nesse aspecto, considera-se que este modelo de revisão corrobora com os métodos selecionados para oferecer um aporte teórico-prático para esta investigação.

Gil (1989, p. 71) defende que, na pesquisa bibliográfica, a principal vantagem reside na possibilidade e comodidade que o pesquisador tem de realizar o estudo de forma mais aprofundada. Desde que a escolha da bibliografia que suporte o tema selecionado seja feita, o pesquisador terá a possibilidade de produzir trabalhos científicos mais consistentes.

A consolidação da natureza desta pesquisa foi estruturada a partir da concentração do método em pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é caracterizada pela escolha de ferramentas técnicas de investigação, que evidenciam a habilidade do pesquisador diante dos problemas identificados, pondo à prova sua proficiência no tratamento da qualidade, no levantamento de dados e na análise dos resultados obtidos para contribuir com a produção de conhecimento. De acordo com Chizzotti (1995):

> A pesquisa qualitativa [...] é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. O pesquisador deverá, porém, expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando a cientificidade dos dados colhidos e dos conhecimentos produzidos (Chizzotti, 1995, p. 85).

Assim, uma pesquisa qualitativa exige tanto a criatividade e a flexibilidade do pesquisador para desenvolver metodologias que se ajustem ao contexto quanto à clareza e à justificativa dos métodos utilizados. Isso garante a transparência e a robustez científica na validade dos dados e das informações geradas. O pesquisador não interveio nas rotinas da escola nem vai atuar em nenhum momento nas atividades pedagógicas, apenas irá realizar as entrevistas que foram agendadas.

Na pesquisa qualitativa, pressupõe-se que as pessoas envolvidas demonstrem senso comum, baseado em seus próprios conhecimentos práticos adquiridos no cotidiano, executados como concepção de vida. No entanto, essa experiência vívida não se traduz em conhecimento crítico para a investigação como um todo. Isso ocorre tendo em vista que uma pesquisa qualitativa está relacionada a uma maior profundidade dos fatos, não ocorrendo apenas no senso comum, mas buscando compreender com detalhes os seus significados e de

forma mais específica (Bogdan; Biklen, 1994; Chizzotti; 1995; Denzin; Lincoln, 2005).

Deslandes (1994, p. 58) apresentou o conceito de flexibilidade, definindo que as entrevistas podem permitir, em determinados contextos de pesquisa, duas abordagens: as estruturadas e as não estruturadas. Essa dualidade demonstra a liberdade de atuação em ambas as direções, sendo atribuída a essas entrevistas a denominação de semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas com professores em espaços e horários reservados, fora da sala de aula, porém nas dependências das próprias escolas, preservando-se a privacidade e a não interferência nas atividades pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas nas dependências das mesmas instituições de ensino e em ambientes onde os docentes entrevistados desempenharam suas atividades, com uma duração média de 30 minutos para cada sessão. As entrevistas foram agendadas em horários distintos do funcionamento de trabalho dos participantes.

Para detalhar e fundamentar as ações que foram consolidadas nessa investigação, os seguintes objetivos específicos nessa pesquisa foram: mapear as escolas especializadas em evidência no cenário de atuação profissional musical na cidade de Mossoró/RN. Além disso, identificar o quantitativo de egressos da UERN que trabalham em EEMM. Compreender o perfil de formação profissional a partir da trajetória dos egressos em seu processo formativo antecedente ao ingresso na universidade. Por fim, descrever a realidade do mercado de atuação profissional em educação musical da cidade.

A pesquisa foi estruturada em cinco fases distintas. A primeira foi orientada a partir da realização de uma análise bibliográfica com enfoque na atuação profissional de egressos de universidades brasileiras em escolas especializadas no ensino de música, na contextualização da atuação profissional de egressos da UERN e no cenário musical educacional das escolas públicas especializadas em música na cidade de Mossoró/RN. O objetivo era ter um aprofundamento sobre o lócus do campo a ser pesquisado.

Na segunda fase, foi elaborado um mapeamento indicativo dos espaços onde as escolas especializadas funcionam e onde os professores egressos atuam, seguindo os critérios de localização na cidade de Mossoró/RN, além das características internas idealizadas desses ambientes já descritas anteriormente. Esta fase contribuiu para a organização e o desenvolvimento da pesquisa, no que diz respeito à locomoção e ao acesso às escolas no dia e horário previamente combinados com o proprietário escolar e os docentes egressos da UERN. As visitas aos locais foram previstas em um cronograma produzido e indexado nos apêndices (ver apêndice A).

Acerca do acompanhamento das atividades de atuação profissional dos professores

investigados nas escolas especializadas, bem como a aplicação de uma entrevista semiestruturada com 12 questões norteadoras. Essas questões abordam a atuação profissional docente desses egressos e os fatores que contribuíram para que estivessem atuando nesse contexto de ensino. Na terceira fase, os dados foram coletados e analisados, a fim de que possam responder aos objetivos da pesquisa proposta. Essa coleta, para esta pesquisa, será executada a partir de um recorte temporal transversal, concentrado no período planejado para as entrevistas. Sobre isso, Zangirolami-Raimundo; Echeimberg; Leone (2018) conceituam que

> A característica principal dos estudos de corte transversal é que a observação das variáveis, quer se trate de casos, de indivíduos, ou de outros tipos de dados, é realizada em um único momento (o mesmo), quando o pesquisador registra uma "fotografia" dos fatos (variáveis) de interesse e não o "filme" de sua evolução (Zangirolami-Raimundo; Echeimberg; Leone, 2018, p. 357).

Os autores indicam que, em estudos de corte transversal, todas as variáveis são observadas simultaneamente, o que permite descrever o estado do fenômeno e comparar grupos no mesmo ponto do tempo, mas não possibilita estabelecer ordem temporal entre eventos nem inferir mudança ou causalidade. Na quarta fase, foi feita a redação final para a qualificação e dissertação de mestrado.

Ratificando, as atividades previstas para a pesquisa foram consolidadas em escolas públicas e privadas especializadas em música da cidade de Mossoró/RN. Foram consideradas, nesta pesquisa, escolas que tenham o ensino de instrumento musical, disciplinas técnicas, teóricas e específicas da formação discente. Podendo estender-se às instituições que atuem com outras modalidades artísticas. Entretanto, que nelas esteja inserido também o ensino de música como principal atividade de atuação profissional dos egressos.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, as informações foram compiladas a partir da aplicação de uma entrevista semiestruturada, organizada com 12 questões a serem respondidas pelos participantes. Oliveira *et al.* (2023) definem que as entrevistas semiestruturadas se delineiam a partir de

> um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado (Oliveira *et al*., 2023, p. 266).

Esta, por sua vez, configura-se como uma técnica empregada em investigações

qualitativas, pois proporciona flexibilidade na elaboração das questões. Ademais, possibilita que o entrevistado se expresse livremente, enquanto o pesquisador se mantém atento aos tópicos principais (Lüdke; André, 1986; Oliveira *et al.,* 2023). A aplicação dessa técnica possibilitou uma investigação mais minuciosa dos temas tratados, garantindo a obtenção de dados repletos de detalhes e significados. Acerca disso, Bogdan; Biklen (1994, p. 16) salientam que os "dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em detalhes descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico".

A afirmação dos autores sugere que os dados qualitativos valorizam a profundidade de significados em vez da quantificação numérica. A referência a "detalhes descritivos" recomenda um foco nos elementos subjetivos, contextuais e interpretativos da realidade em análise. Eles ainda propõem uma valorização da profundidade em detrimento da amplitude. Também deixa evidenciado que esses dados exigem uma análise interpretativa complexa, distinta do tratamento estatístico convencional.

Sobretudo, deve-se considerar no processo de coleta que, quando se chega a "um ponto em que se tem dados suficientes para realizar aquilo que nos propusemos, a explicação do porquê permanece vazia. É essa a altura de dizer adeus e de passar para a análise dos dados" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 201). Os autores propõem priorizar a profundidade em vez da amplitude. Além disso, destaca a singularidade dos contextos específicos, que não podem ser facilmente reduzidos a números.

Corroborando para este perfil de entrevista, na visão de Marconi; Lakatos (2017), a entrevista não estruturada ou despadronizada,

> o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (Marconi; Lakatos, 2017, p. 231).

Segundo os autores, a entrevista aqui descrita favorece uma flexibilidade processual, permitindo que o entrevistador ajuste o rumo da interação, investigue temas que surgem e aprofunde significados através de perguntas abertas em um ambiente de conversa. Essa abordagem move a ênfase do instrumento padronizado para a construção contextual do relato, o que aumenta a chance de captar nuances do contexto e os significados que os participantes atribuem. Esse tipo de orientação se alinha ao princípio da mínima diretividade, onde a condução da entrevista visa favorecer a expressão do entrevistado, sem seguir sequências

rígidas ou respostas previamente definidas. Nesse sentido, alinha-se à entrevista não dirigida, na definição de Marconi; Lakatos (2017), quando eles afirmam que

> há liberdade total por parte do entrevistado, que poderá expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo, levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder (Marconi; Lakatos, 2017, p. 231).

No âmbito desta pesquisa, o pesquisador adotará posição não participante, sem observação envolvida das aulas, limitando-se às entrevistas em horários reservados nas dependências das escolas e online em casos específicos. Serão observados todos os procedimentos éticos, com convite e aceite prévios, garantia de sigilo e uso de pseudônimos.

Para a análise dos dados, foi realizada a técnica de análise de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2011). O autor define que

> As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011, p. 95).

Conforme apontado por Bardin (2011), a pré-análise refere-se à disposição inicial do material, estabelecendo objetivos, hipóteses e o corpus a ser investigado. A exploração do material implica a transferência, a categorização e a classificação dos dados obtidos, tornando-os passíveis de análise. O tratamento dado aos resultados, a inferência e a interpretação implicam na análise em si, na qual os dados estruturados são compreendidos sob o aspecto da fundamentação teórica e dos objetivos da investigação, possibilitando a identificação de significados, padrões e inter-relações.

Essa abordagem é particularmente relevante em pesquisas qualitativas, uma vez que permite a sistematização de extensos conjuntos de dados em categorias significativas, facilitando a análise das significações contidas nas expressões dos participantes. Franco (2008) afirma que uma análise de conteúdo fornece ao investigador uma abordagem versátil e variada a diversas situações, possibilitando a detecção de padrões e repetições nos discursos examinados.

Na investigação qualitativa, a análise de conteúdo é empregada para destacar elementos tanto explícitos quanto implícitos nas manifestações, viabilizando interpretações mais abrangentes sobre o foco específico. Nessa perspectiva, Bardin (2011, p. 48) descreve que a análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de

conhecimentos.” Isso sugere que a análise de conteúdo tem o objetivo de converter informações que sejam subjetivas ou não sistematizadas em dados que sejam organizados e interpretáveis, seguindo um método estruturado.

O autor indica que não se trata apenas de uma leitura do material, mas sim de um método com regras e critérios claros que garantem a solidez científica da interpretação. O objetivo principal é, de fato, gerar inferências válidas, ou seja, adquirir conhecimentos que vão além da simples descrição do que está presente, possibilitando o acesso a compreensões mais amplas em relação ao contexto de produção ou recepção das mensagens.

Morais (1999, p. 8) destaca que essa técnica possibilita a elaboração de inferências a partir do discurso dos indivíduos, garantindo, assim, um rigor e uma profundidade maior nas análises. No presente estudo, foi realizada uma análise por meio da categorização e organização das respostas dos entrevistados, garantindo que os dados foram tratados de forma sistemática e detalhada. Conforme aponta Minayo (2014), a utilização de abordagens qualitativas, como a análise de conteúdo, auxilia na manutenção da fidelidade em relação ao material original. Ela “responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (Minayo, 2014, p. 57) e, simultaneamente, fornece embasamentos sólidos para a compreensão do tema investigado.

É importante compreender que os investigadores qualitativos “não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 167). Os autores destacam a inviabilidade de uma neutralidade total no contexto da pesquisa qualitativa. Ao afirmarem que os investigadores não poderão chegar a um nível de compreensibilidade e análises reflexivas que sejam capazes de resultar em dados puros, os autores sublinham que toda a sua produção é influenciada pela presença e pelas escolhas do investigador. Isso ocorre dado que este desempenha o papel de intermediário entre a realidade observada e a sua interpretação.

Portanto, o registro não é um espelho fiel e objetivo das conclusões, mas uma construção que incorpora a subjetividade, os referenciais teóricos e a visão do observador no campo. Essa perspectiva enfatiza a reflexividade como princípio metodológico, reforçando que a interpretação dos dados é sempre colocada e moldada pelo contexto da pesquisa. Consciente de que a intervenção do investigador é indissociável do processo de investigação.

Bogdan e Biklen (1994) não comprometem a validade da pesquisa qualitativa; ao contrário, eles reforçam seu rigor ao exigir que o pesquisador torne explícitas e problematize suas próprias implicações no processo analítico. Dessa forma, a geração de conhecimento

qualitativo é entendido como fruto de uma interação entre o sujeito e o objeto, planejada por decisões deliberadas e embasadas metodologicamente.

Os procedimentos para a coleta de dados e análises serão realizados entre os meses de setembro, outubro e novembro de 2025; os participantes foram contatados antecipadamente para o agendamento das entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas de acordo com um protocolo definido, com o intuito de garantir a padronização dos procedimentos e preservar um ambiente de confiabilidade e impessoalidade na aplicação das entrevistas.

3.4 LÓCUS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O lócus desta pesquisa são escolas especializadas no ensino de música situadas na cidade de Mossoró/RN, entendidas aqui como os ambientes concretos, segundo Minayo (2017), em que se realizam práticas pedagógico-musicais e se configuram oportunidades de trabalho para licenciados em Música. “Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas.” (Gil, 2008, p. 68).

A escolha desse cenário dialoga com a tradição metodológica que recomenda delimitar claramente o “ambiente” ou lócus como o lugar onde “os fenômenos ocorrem, espontaneamente ou de forma controlada” e podem ser observados em sua dinâmica própria, com recorte de população e amostra compatíveis com os objetivos do estudo (Gil, 2008, p. 79). No recorte local, para a composição do lócus da pesquisa, foram identificadas instituições, duas de natureza pública e duas privadas. Para resguardar o anonimato dos professores egressos entrevistados, os pseudônimos seguiram a ordem alfabética crescente, utilizando letras maiúsculas: A, B, C, D, E, F, G, H.

Esses espaços configuram demanda contínua por docentes e profissionais da música, sendo plausíveis destinos ocupacionais para egressos da UERN. As entrevistas foram realizadas em horários reservados, fora da sala de aula, porém nas dependências dessas escolas, de modo a respeitar a dinâmica institucional e assegurar a privacidade dos participantes.

A decisão por coletar dados no próprio ambiente de trabalho dos egressos está alinhada ao entendimento de que a pesquisa qualitativa privilegia esse ambiente como fonte direta de dados, permitindo captar significados, rotinas e relações in loco. Clássicos da área, como Creswell (2014), Bogdan; Biklen (1994), Silva *et al.* (2023), reforçam que pesquisadores qualitativos coletam dados “no campo”, onde o comportamento humano

ocorre, e que o espaço natural é a fonte direta de evidências.

No campo da pesquisa social, Minayo (2001, p. 15) sublinha a centralidade do trabalho de campo e das condições de produção do conhecimento, ressaltando o vínculo entre escolhas metodológicas e o contexto empírico em que os sujeitos atuam. Esse enfoque justifica acessar o lócus profissional dos egressos para apreender motivações, trajetórias e oportunidades efetivamente disponíveis nas escolas mossoroenses.

Em síntese, o lócus definido — escolas especializadas em música de Mossoró/RN — reúne condições para observar, no cotidiano de trabalho, os fatores que aproximam egressos da UERN no segmento ocupacional de música. O recorte institucional, que está ancorado localmente, e a coleta produzida no próprio espaço de trabalho docente compõem um desenho coerente com a literatura metodológica e com o objeto desta investigação.

4 RESULTADOS EM DISCUSSÃO

Na etapa de análise das entrevistas, buscou-se compreender como os(as) egressos(as) da UERN, hoje docentes em escolas especializadas de música na cidade de Mossoró, significam a própria atuação profissional no cotidiano educativo, nas relações com os estudantes e nos desafios que atravessam o trabalho docente. Ao privilegiar a voz desses(as) professores(as), a investigação procura captar, de modo articulado, tanto as experiências do "chão" da escola. Além disso, busca entender os elementos que, ao longo do percurso formativo e da inserção no mundo do trabalho, foram se tornando decisivos para a escolha e a permanência nesse tipo de instituição (Oliveira, 2011; Ribeiro, 2013; Costa; Ribeiro, 2021). Nessa perspectiva, a entrevista é tomada como um espaço de produção de sentidos sobre experiências vividas e escolhas profissionais, permitindo que o discurso revele percepções individuais e referências compartilhadas do contexto sociocultural (Minayo, 2014).

Do mesmo modo, as falas são compreendidas como expressão de saberes construídos na prática e continuamente tensionados pela formação inicial, pela cultura institucional e pelas condições concretas de trabalho, conforme discute Tardif (2014). Assim, ao narrar rotinas, vínculos pedagógicos, expectativas de aprendizagem e obstáculos enfrentados, os(as) participantes também expõem pistas sobre os caminhos possíveis de atuação profissional e sobre como determinados espaços de ensino musical se tornam, na prática, polos de oportunidade, identidade e reconhecimento docente.

Do ponto de vista operacional, a leitura do material empírico foi conduzida de forma sistemática, com atenção à recorrência de temas, contrastes e justificativas mobilizadas

pelos(as) participantes, buscando organizar o corpus em núcleos de sentido que dialoguem com o foco do estudo. Para isso, recorre-se a procedimentos da análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas que apoia a inferência e a interpretação a partir de comunicações verbais, favorecendo a construção de categorias e a explicitação de seus indicadores (Bardin, 2016).

Nessa organização, as categorias foram orientadas para iluminar, de um lado, como esses(as) docentes descrevem os contextos institucionais em que trabalham (valores, modos de funcionamento, demandas formativas e expectativas do público) e, de outro, como reconhecem o próprio percurso — antes e durante a licenciatura — na composição de seu perfil profissional, incluindo experiências prévias com música, escolhas de trajetória, necessidades de atualização e aprendizagens construídas na prática. Ao mesmo tempo, considera-se que a docência se fortalece também numa dimensão coletiva e profissional, isto é, em escolhas e posicionamentos que se constroem em diálogo com o campo educativo e com as exigências do tempo presente (Nóvoa, 2017).

Assim, na apresentação dos resultados, os depoimentos dos entrevistados serão identificados por pseudônimos de A a H, por razões éticas, e organizados seguindo a sequência do roteiro: inicia-se pela primeira questão, centrada na autoanálise da atuação docente, avançando progressivamente pelas contribuições da formação, percepções do mercado local, permanência (ou projeções de mudança) no contexto da escola especializada, experiências prévias e caracterização do espaço institucional — compondo um quadro interpretativo que permite compreender os fatores de motivação e as possibilidades de atuação profissional delineadas pelos(as) próprios(as) egressos(as).

Aos entrevistados foi apresentado o primeiro questionamento, projetando uma autoanálise sobre as atribuições como docente na instituição de ensino especializado em música e como esse profissional descreve a sua atuação profissional a partir de aspectos relacionados ao cotidiano escolar, interação com os alunos, desafios encontrados enquanto docente ou quaisquer outros aspectos que julgue relevantes para descrever essa atuação. Buscou-se, a partir de uma visão introspectiva e crítica sobre a atuação do docente, compreender as motivações, desafios e aspirações, buscando revelar os fatores que influenciaram sua escolha pela atuação em escolas especializadas.

O professor A relatou que,

> Para que essas ações sejam realizadas, eu preciso ter continuamente uma interação com esses alunos. E essa interação é dada de diversas formas. A

> primeira delas é o nosso contato semanal. Cada aluno desse tem ou 50 minutos ou 1 hora e meia, dependendo da situação de aula, de ensaio, nesses nossos encontros. E o outro momento de interação é com realmente o grupo de WhatsApp. que é lá que a gente interage, tanto para marcar as apresentações, quanto para interagir de forma artística. Nós temos esses diversos grupos, tanto do choro, quanto das flautas, da camerata, e aí vão vídeos, vão momentos de apreciação. Eu vou dizer que é um ensino mais informal, vai jogando ali, eles vão vendo, vão percebendo, enfim, essa coisa toda vai acontecendo lá, e ela precisa ser bem efetiva, não só pelo grupo do WhatsApp, mas na sala de aula, para que, de fato, eles se sintam estimulados em estar participando. Atualmente, uma situação que eu vejo como um desafio é a permanência desses alunos nas nossas atividades. Existe, de certa forma, uma certa rotatividade. Por diversos motivos. Alunos que moram fora, alunos que possuem outros compromissos, que também estudam, que trabalham. E aí existe, às vezes, esse choque de horário. Eu não tenho permanentemente a presença 100% de todos os alunos que estão matriculados… Julgo importantes esses aspectos porque acaba que fragiliza um pouco o processo. Quando o aluno falta ao ensaio, ele perde aqueles elementos que foram discutidos (…) tanto da interação social, quanto da interação musical, quanto do desenvolvimento técnico do instrumento, que é realizado em conjunto (Professor A).

O que o professor A expressa de forma clara também evidencia que o engajamento pedagógico na música exige uma mediação contínua, mesmo antes das aulas, as quais são caracterizadas por uma variedade de perfis, interesses e condições de persistência (Ribeiro, 2013; Oliveira, 2011). A interação constante, tanto em reuniões presenciais quanto em grupos de WhatsApp, é uma metodologia de ponta para aprimorar o relacionamento, o engajamento dos alunos e o progresso coletivo, como enfatiza o professor A.

Em contrapartida, o professor B destaca as complicadas questões relativas à adequação de materiais, conteúdos e metodologias de ensino, a fim de atender alunos com metas significativamente distintas, que podem variar entre atividades recreativas e o aprimoramento profissional. Suas narrativas inferem que o papel do professor está além de apenas ensinar habilidades técnicas relacionadas ao uso de ferramentas. Isso precisa de uma mudança para se ajustar aos diferentes tempos de entender, às diversas esperanças e aos problemas que vêm com a continuidade. Assim, a capacidade de se adaptar na educação e a formação de relacionamentos com outras pessoas são muito importantes para ajudar no ensino e na aprendizagem, como afirma o professor B:

> Nessa interação com os alunos, nós temos um público bem diverso, que vai desde crianças, jovens e pessoas adultas, idosos, e, como eu falei, algumas delas no sentido mais para hobby, mas como um aprendizado por terapia, digamos assim, e outras não, já têm mais um direcionamento de formação complementar adotada e que tenham que têm interesse de dar segmento na sua pontuação continuada. E aí o desafio é justamente buscar dessa atividade docente ou desafios é justamente buscar materiais e caminhada em

> conteúdos e o aprendizado que possibilita esses alunos esse essa informação, que abrange a esses diversos níveis, quando a gente consegue dosar, digamos assim, quando que consiga evoluir com o aluno que tem interesse pelo hobby, que não estuda tanto, que tem aquela coisa mais popular no dia da aula, para os alunos que já têm um outro foco, que já têm interesse já de seguir carreira, seguir para a graduação (Professor B).

O professor C descreveu:

> A interação com os alunos comigo sempre foi muito boa. Claro que, uma vez ou outra, acontece que tem alguns alunos que têm algumas questões, algum tipo de problema, principalmente em relação a faltas, por exemplo, ou à falta de estudo. Então, tento sempre incentivá-los a continuar e, nesse período tá dando certo, no meu ponto de vista (Professor C).

As falas dos professores C, e D adiante, se aproximam ao mostrarem que a relação pedagógica no ensino de música se sustenta não apenas pelo acompanhamento do estudo técnico, mas também pela construção gradual de confiança, incentivo e proximidade com os estudantes. Enquanto o Professor C enfatiza a importância de manter uma interação positiva e de estimular a continuidade dos alunos, sobretudo diante de dificuldades como faltas e pouca dedicação ao estudo. O professor D amplia essa compreensão ao defender uma aproximação que ultrapassa a sala de aula e alcança a dimensão social da formação. Desse modo, ambos revelam que o vínculo entre professor e aluno constitui um elemento decisivo para favorecer o engajamento, a permanência e experiências mais amplas de socialização no contexto escolar (Ribeiro, 2013).

Ele informou:

> Eu tento uma aproximação com os meus alunos, a princípio, porque acredito que há também uma credibilidade a ser conquistada dos alunos, né? E, ao ponto em que o tempo vai passando, a gente vai, sim, dando pinceladas de contribuição não só pra sala de aula, mas no contexto social do aluno, na forma de conduzir, a experimentar outros momentos com outros alunos, a ter uma socialização não só com o seu instrumento, mas com outras pessoas que também fazem parte do quadro da escola, mas de outros instrumentos (Professor D).

Segundo o professor D, a interação pedagógica não se resume apenas à transmissão de conteúdos; é também conquistar a confiança dos estudantes e ampliar suas experiências de convivência e socialização no espaço escolar. Isso se relaciona ao que o professor E evidenciou, contribuindo para o debate ao afirmar que essa relação deve ser estabelecida de formas distintas, conforme a idade, o nível de autonomia e as condições de vida dos estudantes.

Ambos os professores ressaltaram que a atuação do educador de música vai além da proximidade e da escuta: é preciso habilidade para se adequar às necessidades de crianças,

adolescentes e adultos, em um contexto de mudanças nas formas de aprendizado, nas expectativas sobre o tempo dedicado aos estudos e nas maneiras de se relacionar com a formação musical.

O professor E compartilhou sua perspectiva:

> A interação com os alunos é tranquila, de boa. Aqui eu tenho faixa etária de alunos... vamos dizer... de 8 a 12 anos, de 12 anos adiante, pré-adolescentes. No caso das interações dos alunos de musicalização, é tanto com os alunos tanto com os pais, porque os pais é que trazem, os pais que levam, que organizam tudo, inclusive a agenda. Então, a interação com os alunos, principalmente da musicalização, é também com os pais. Em relação aos adolescentes, a interação com eles já é um pouco mista: algumas vezes vejo a necessidade de junto com os pais, outras vezes só com o adolescente. Que tem adolescentes que têm autonomia já, mas tem outros que não têm autonomia alguma, então eu tenho que fazer essa interação com eles. Com os adultos, por incrível que pareça, a interação com os adultos é mais complicada. Como eles trabalham, já têm uma vida, uma rotina... é um pouco complicada essa interação, tanto por pelas redes sociais, por aplicativos ou até mesmo na sala de aula. Hoje, teve um aluno que não pôde vir porque estava de plantão, então já é um pouco complicada essa interação com ele. Os desafios hoje em dia está muito ligado... vamos dizer assim... à mudança da sociedade, mudança da mentalidade dos alunos.Uma vez em uma reunião, a gente fazendo a comparação dos alunos de quando a gente era aluno e os alunos de hoje em dia. Antigamente, a gente procurava sempre o virtuosismo — principalmente em escola especializada — virtuosismo, a perfeição, pegava a peça completa, esse negócio todo... Hoje em dia não, hoje em dia, os alunos querem praticamente aprender pra tocar uma música de 1 minuto e 30 em 1 minuto, que é o que colocam no Instagram. Pronto, os alunos querem aprender isso. Querem aprender de uma forma muito rápida, não querem ter trabalho, não querem passar 8 horas praticando o instrumento, não querem mais. Infelizmente, o desafio hoje é tentar criar uma maneira — não método, uma maneira — de que, em curto tempo, os alunos consigam ter esse mesmo resultado. Eu acho que isso é um dos maiores desafios que eu tô encontrando agora com os alunos (Professor E).

Para o professor F:

> Primeiramente, eu percebo que a universidade ela proporciona pra gente uma condição de trabalho — mais... vamos dizer assim... mais cômoda. No sentido de... da gente ter um bom equipamento, a gente tem uma disposição muito grande de pessoal. São vários núcleos de trabalho dentro da universidade que dão suporte a todo trabalho que a gente oferta, né? Que a escola oferta. Você tem a questão que eu acho que é muito importante — democrática e política — dentro da universidade, que possibilita com que todos sejam ouvidos; é uma forma de todos sejam ouvidos, e isso, pra mim, é uma coisa que facilita muito meu trabalho. Em que sentido? O trabalho do músico, do professor, ele não se resume à sala de aula, principalmente quando você trata de arte; (…) o artista (…) realiza projetos, que é o que os nossos alunos esperam da gente; eles querem aprender a tocar um instrumento, eles querem participar de atividades artísticas, eles querem mostrar o talento deles também (…) E assim, a nível de autoanálise, eu acho que eu tenho feito um trabalho voltado pra essa parte de produção artística; a

> universidade sempre apoiou os meus projetos (…) e assim, em autoanálise, eu tenho feito esse trabalho mesmo; esse trabalho de produção artística e ao mesmo tempo de proporcionar uma experiência para as pessoas de... tanto de formação quanto também de trabalho (Professor F).

As observações apresentadas pelo professor F ilustram que as condições estabelecidas pela universidade aumentam as oportunidades pedagógicas, promovendo não apenas o ensino tradicional em sala de aula, mas também empreendimentos artísticos, engajamento construtivo e o desenvolvimento de experiências educacionais expansivas para os alunos.

Nesse contexto, essa interpretação se alinha aos insights fornecidos pelo professor G, que redireciona a atenção para os desafios cotidianos encontrados nas práticas pedagógicas, particularmente no que diz respeito às interações com as famílias e ao imperativo de equilibrar a receptividade, a organização e o rigor na supervisão do progresso do aluno. Consequentemente, ambas as narrativas implicam que o papel do educador musical está situado dentro de uma estrutura de apoio institucional, dedicação ao desenvolvimento profissional e interações contínuas com as expectativas em relação ao avanço acadêmico dos alunos.

Ele narrou que:

> Os desafios são diversos, como pais de alunos que às vezes acham que o tempo de dar aula tá curto, ou pais de alunos que dizem que o tempo tá demais, que deveria ter aula todo dia, e pais que acham que a aula de música deveria ter mais pessoas dentro da sala de aula auxiliando. Concordo com isso aí. Mas a gente também tem que seguir um padrão. A gente segue um padrão, e esse padrão ele não vai ser perfeito para ninguém, nem para quem defende ele, né? E quanto ao meu relacionamento com os meus alunos, eu me relaciono muito bem com os meus alunos. Eu diria que eu me relaciono melhor com os alunos do que com os pais. Porque assim, eu trabalho com crianças de 6 anos, né, que é a musicalização, até 12 anos, né? (…) Então, eu me relaciono super bem com meus alunos, tanto a questão humana quanto a questão de como aluno professor mesmo, me relaciono bem com eles. Existe formalidade, né? Mas, assim, eu não dou todo o valor possível a essa formalidade. Eu quebro um pouco essas barreiras, mas também gosto de estar bem organizado, de estar exigindo as atividades para casa, as atividades em sala de aula. Eu sou exigente, eu mesmo digo a eles que eu sou exigente (…) Um professor que não é exigente com o seu aluno, parece que ele não tá muito preocupado com o desenvolvimento do aluno, não (Professor G).

Para o professor H, sua experiência foi relatada a seguir:

> A minha interação com os alunos é da seguinte maneira: eu tenho uma relação muito próxima (…) Se você não cria vínculos (…) com o aluno, então dificilmente você irá conseguir ministrar uma boa aula. Essa é a minha relação com o aluno. E os desafios encontrados como docente em sala de aula são muitos… Os desafios, eles passam a partir da estrutura. Nós não temos uma estrutura ideal, né? Mesmo assim, a gente consegue trabalhar com o que tem (…) pra música é diferente, que ou você trabalha a questão

> do isolamento, ou você vai sofrer com algumas consequências em relação à metodologia, à prática de ensino (Professor H).

Diante da visão dos entrevistados, foi percebido que a atuação docente em escolas especializadas em música se organiza por uma lógica de acompanhamento contínuo do estudante, combinando encontros presenciais (aula individual/ensaio) e mediações digitais para orientar repertório, marcar apresentações e sustentar um "ensino mais informal" em rede, o que sinaliza a construção de práticas profissionais híbridas e alinhadas à dinâmica contemporânea de aprendizagem musical (So, 2016; Suárez-Lantarón *et al.*, 2022).

Observa-se um público heterogêneo, que abrange desde crianças até idosos e inclui objetivos que vão de hobby e terapia à formação para carreira, o que exige um planejamento curricular flexível, uma seleção criteriosa de materiais e estratégias de incentivo à permanência, considerando a rotatividade, os conflitos de horário, as expectativas familiares e a cultura de resultados acelerados influenciada pelo Instagram.

Esses elementos apontam, para fins do estudo, que o cenário de atuação profissional do egresso se dá em instituições com condições de trabalho distintas. Isso varia desde ambientes com apoio estrutural e incentivo a projetos artísticos até contextos com limitações acústicas e de equipe. A motivação para atuar nesse campo se articula à identidade docente-musical voltada a vínculos pedagógicos, socialização musical em grupo e produção artística, mobilizando saberes que se consolidam e se reconfiguram na experiência (Tardif, 2019).

No segundo questionamento, buscou-se identificar de que modo a formação em licenciatura em música da UERN contribuiu para o desenvolvimento das habilidades técnicas, criativas e interpretativas. De modo que elas pudessem ser aplicadas no seu contexto de atuação, como a performance, composição, ensino ou produção musical. Os professores responderam:

> O contato foi muito importante porque abriu os caminhos para entender realmente os contextos de ensino. Eu atuei em ONG, em penitenciária, em ensino não formal, no terceiro setor, em escola especializada quando estagiei, na escola básica. Então, foi a partir da graduação que eu consegui entender os diversos contextos de ensino, como que eu poderia atuar, e foi lá que eu vi que eu queria realmente ensinar o meu instrumento, instrumento que eu toco (Professor A).

Os depoimentos dos professores A e, em seguida, B evidenciaram que a graduação não apenas ampliou a compreensão sobre a diversidade dos espaços de atuação docente, mas também favoreceu a construção de perspectivas mais concretas para o desenvolvimento

musical e profissional dos egressos. Desse modo, ao mesmo tempo em que o percurso formativo possibilitou reconhecer diferentes contextos de ensino, ele também abriu horizontes para o aprofundamento das práticas instrumentais e para a continuidade da formação.

O professor B:

> Contribuiu muito, porque, a partir dali, os professores podiam desenvolver, de forma mais exitosa, práticas instrumentais, grupos musicais, a performance em si, enfim… mais condições de ter mais possibilidades (…) contribuiu bastante para que novos horizontes fossem apresentados e que a partir dali pudesse dar segmento aos meus estudos e, consequentemente, à minha formação seguinte (Professor B).

Nessa perspectiva, a prática docente também se constitui a partir do esforço cotidiano de adaptação às condições disponíveis, da busca por estratégias pedagógicas diversificadas e do compromisso com um ensino musical mais sensível às diferentes necessidades dos estudantes.

O professor C relatou que:

> No geral, tô tentando desenvolver da maneira que eu posso e também trazer algumas coisas de casa, né? Sempre que eu posso, para poder dar uma aula mais dinâmica, mais eclética, uma aula mais inclusiva, né, interativa, para que os alunos possam continuar e desenvolver seu potencial musical (Professor C).

De modo complementar, esse movimento também se relaciona às aprendizagens construídas ao longo da formação inicial, especialmente àquelas que ampliaram a confiança docente e possibilitaram a mobilização de diferentes conhecimentos musicais na prática pedagógica. O professor D descreveu que:

> Contribuiu no modo de vivenciar disciplinas que a gente acredita não ser possível, não ser capaz de desenvolver, de compor, de fazer arranjo e, depois de aulas, você entender aquela condução e ser capaz de produzir para os seus alunos em sala de aula arranjos diversos que encaixe ao nível técnico do seu aluno. Então, assim, eu acho que dosar aquilo que eu venho a desenvolver na minha sala de aula com certeza é um reflexo do que eu estudei na graduação pelo fato de ter vivenciado aprendizados distintos (Professor D).

No relato do professor E, ele informou:

> Me ajudou bastante na minha formação, muito mesmo, tanto nas disciplinas didáticas, nas disciplinas de metodologia e de teoria, me ajudaram muito hoje em dia na questão da aula. Na questão de compreender o aluno, de utilizar já os conhecimentos prévios do aluno, de aproveitar o que ele já tem de bagagem. Isso foi perfeito, mas, na questão da performance, da composição; eu não tive formação alguma. É tanto que, antigamente, tinha

> uma formação bem voltada para a escola especializada em música, no meu caso, como professor de guitarra, deixou muito a desejar (Professor E).

Os relatos evidenciam que a formação e a atuação docente em música envolvem tensões entre diferentes enfoques pedagógicos, ao mesmo tempo em que reafirmam a necessidade de compreender o ensino especializado para além do desempenho técnico e performático. O professor F descreveu:

> A gente tem trabalhado esses diferentes perfis, né? (…) a gente procura realmente atender às necessidades das pessoas, sabe? (…) Com relação ao ensino especializado, que ele não se resume à performance. Ele é mais do que isso. A performance é uma das coisas que a gente realiza (…) mas não é o objetivo final, né? O desenvolvimento artístico e pessoal depende de muitas outras coisas também, além da performance (Professor F).

Para o professor G:

> A universidade, como toda a parte acadêmica, me trouxe uma riqueza tremenda de conscientização, de conhecimento. Na questão da produção musical, voltando aqui para os programas de computador. Eu não sabia o que era um Finale, entendeu? E, na questão da composição, eu a partir de mexer no Finale, eu fui até avançando na questão das minhas próprias composições, entendeu? (…) ajudou tanto na parte da composição, na produção musical, (…) de como organizar uma performance musical, o tempo, o repertório, falar sobre os autores das obras. Tudo isso enriqueceu demais a minha parte também de performance musical, de apresentação (Professor G).

De maneira articulada, essas experiências formativas também evidenciam que a graduação contribuiu tanto para o aprofundamento de competências técnico-musicais quanto para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à criação, à interpretação e à atuação docente em diferentes contextos. O professor H afirmou que

> A licenciatura em Música da UERN contribuiu para o desenvolvimento do lecionar, do ensino. (…) a gente teve algumas disciplinas que me ajudou a entender algumas questões de interpretações e também a ir pro campo da criatividade. Foram cadeiras rápidas de prática de conjunto, mas que me ajudou, por exemplo, práticas de coral, né? Me ajudou hoje a atuar na área de canto coral na escola na qual eu atuo (…) me ajudou também a praticar, a abrir uma turma de prática de conjunto na escola que eu atuo hoje como disciplina de performance musical (Professor H).

As respostas dos professores evidenciam que a motivação para atuar em escolas especializadas em música emerge, sobretudo, do alargamento de horizontes vivenciado na licenciatura (estágios e circulação por contextos formais e não formais), fortalecendo o desejo de ensinar o próprio instrumento, organizar práticas coletivas (grupos, coral, prática de conjunto) e conduzir aulas mais inclusivas e responsivas aos diferentes perfis de estudantes, compreendendo o ensino especializado para além da performance (Oliveira, 2011; Cordeiro,

2021; Costa; Ribeiro, 2021). Nesse percurso, delineia-se um perfil formativo híbrido: de um lado, valorizam-se saberes didático-metodológicos, leitura do aluno e aproveitamento de conhecimentos prévios; de outro, aparecem lacunas percebidas em performance/composição para certas demandas do mercado (Carmo, 2022; Costa; Ribeiro, 2021), o que tensiona e reconfigura identidades docentes e escolhas profissionais (Costa; Del-Ben, 2025).

As menções à atuação/estágio em "escola especializada" e à escola "em que atuo hoje" indicam um circuito local de instituições a ser mapeado e, simultaneamente, confirmam a inserção dos egressos nas escolas em evidência; além disso, a presença de tecnologias (ex.: softwares de notação/produção) reforça competências contemporâneas exigidas nessas trajetórias (Rossit; Galizia, 2025), em consonância com discussões sobre formação docente em música atravessada por múltiplos contextos (Almeida; Teixeira, 2023) e por experiências em projetos sociais e ambientes de privação de liberdade (Motin; Leonido, 2018), o que amplia as possibilidades de atuação profissional e explicita necessidades formativas continuadas (Borges; Delgado, 2024).

A terceira questão busca compreender como o professor percebe a realidade e os desafios do mercado de atuação profissional na cidade de Mossoró/RN para o egresso da UERN, que busca se inserir, na atualidade, sendo este imprescindível para compreender se as condições da cidade influenciam na decisão de atuar em escolas especializadas.

O professor A respondeu:

> Quando concluí a graduação, em 2011 — em 2010 eu passei no concurso, e em 2011 fui convocado —, passei a ser professor da Escola de Música da UERN. Passei em primeiro lugar para a vaga de flauta transversal e tenho atuado até hoje […] os cargos de gestão são muito ativos e exigem muito da gente. Sobre o mercado de atuação, ainda não consigo ver muitas portas além da educação básica e os que já estão em especializadas (Professor A).

A fala do Professor A apresenta uma percepção marcada pela estabilidade conquistada no campo educacional, mas também por uma leitura restritiva do mercado local, ao indicar que as oportunidades mais visíveis permanecem concentradas na educação básica e em espaços já ocupados nas escolas especializadas. Sua trajetória, embora bem-sucedida no ingresso por concurso, evidencia que essa inserção não necessariamente se traduz em ampliação estrutural de possibilidades para os novos egressos.

Nesse contexto, o relato do Professor B aprofunda essa análise ao explicitar os limites do cenário cultural de Mossoró/RN, especialmente pela escassez de grupos estáveis e de iniciativas públicas de maior porte capazes de absorver profissionais da música.

O professor descreveu:

> Mas muitos desafios ainda são encontrados. Na nossa realidade, nós não temos, por exemplo, grupos... […] Nós não temos grandes orquestras, nós não temos outros grandes grupos, digamos, de incentivo público que possam também aderir a esses profissionais que são formados. Então, de certa forma, num geral, o profissional formado ou ele vai ter que montar sua escola, ou ser professor na escola particular de alguém, ou então buscar os concursos. Isso realmente, abrir um pouco desse leque, é um grande desafio para Mossoró (Professor B).

Para o professor C:

> No final do ano, por exemplo, agora vamos fazer apresentações. Eu levo todos eles, de todos os meus alunos, geral, preparo algumas músicas natalinas e nós tocamos nos hospitais, nos abrigos, casas de apoio, locais onde as pessoas estão com essa dificuldade maior […] (Professor C).

O que expõe o professor C acrescenta à leitura do professor D uma dimensão importante do mercado local: mesmo diante de oportunidades formais restritas, a atuação profissional também se constrói por meio de ações pedagógico-artísticas em circulação comunitária, que ampliam a presença social do ensino de música em Mossoró/RN. Ao levar seus alunos para apresentações em hospitais, abrigos e casas de apoio, o docente evidencia estratégias de inserção e visibilidade que articulam formação, performance e compromisso social.

Nessa direção, o relato do Professor D pode ser introduzido como uma perspectiva que aprofunda essa discussão, ao recuperar sua trajetória formativa e mostrar como experiências anteriores, saberes práticos e a graduação na UERN se combinaram no fortalecimento de sua atuação profissional.

Professor D descreveu:

> Eu venho de um ensino bem oral, vamos dizer assim, né? Eu aprendi a tocar violão com um amigo, Jobson Rufino, e ele me passava tudo de forma oral, assim, e também demonstrava no violão o que, quem era quem. E ele não passava uma tarefa, passava músicas, assim, e tudo deveria acontecer pelo meu esforço ali. E, depois disso, eu entrei na escola de música da prefeitura daqui de Mossoró. Depois estudei no conservatório de música. Vivenciei muitos eventos, assim, festivais nesse intervalo também. E, após eu entrar na graduação, eu acho assim que já caminhava uma... já existia uma bagagem técnica, já existia um conhecimento anterior de antes, né? Então, assim, eu acho que, o que veio a acontecer aqui, já que estamos na UERN, o que veio a acontecer aqui, foi o fortalecimento. Foi a confirmação também de algumas coisas que já havia, já estava sendo desenvolvidas. Porque, quando eu entrei na graduação, eu já atuava como professor também, assim. Então, foi uma, um fortalecimento também. Então, eu acho que, se eu fosse ser bem específico, assim, eu acho que... o que veio acrescentar foi o fortalecimento do que já existia, recheado de novidades no mercado (Professor D).

A resposta do professor D indicou diretamente um fato concreto de inserção

profissional ("já atuava como professor") — ou seja, sugere que, para esse egresso, uma entrada no mercado/local de trabalho em Mossoró ocorreu antes ou simultaneamente à formação universitária, o que implica um cenário em que uma atuação docente pode se dar por meios informais ou de oportunidade prática (como ensino particular, aulas por indicação, ou atuação em espaços comunitários), mesmo antes de obter a credencial acadêmica.

Embora ele não fale diretamente sobre os "desafios do mercado" (como salário, demanda de trabalho, instituições, concorrência ou instabilidade), o fato de ele já ser professor de música quando começou a faculdade mostra uma situação típica nos mercados locais: o trabalho de professor de música pode começar com experiência prévia, redes de contatos e repertório prático, e a universidade aparece no restante da história como um lugar para fortalecer/legitimar (fortalecimento, confirmação, novidades) o que já vinha sendo feito — o que, implicitamente, aponta para a necessidade de qualificação e consolidação profissional para apoiar a continuidade e o aprimoramento do trabalho no contexto local.

O professor E relatou:

> Eu sempre fui da escola especializada em música, então os professores sempre traziam o que eles achavam mais adequado; nunca aproveitavam o que eu já conhecia. Nunca. Na graduação, da mesma forma: alguns professores, em algumas disciplinas, aproveitavam alguma coisa desse tipo. Eu acho isso uma hipocrisia, porque, na própria universidade, se fala tanto: ‘não, vamos acolher os alunos, vamos usar os conhecimentos prévios do aluno que ele traz de mundo, não sei o que’, mas acaba não utilizando. Falam de Paulo Freire do começo ao fim, mas nunca utilizam Paulo Freire. Então, é uma grande hipocrisia. Então, eu vendo isso, sofrendo nesse período todo; o meu perfil é mais de um professor acolhedor. Um professor que escuta o aluno, o que o aluno quer: ‘vamo aqui cê que tocar o que?’ ‘ah eu quero tocar Nirvana.’ Beleza, qual é meu trabalho? Naquele semestre, vamos estudar palhetada alternada, salto de cordas, power chord. Vamos estudar isso e aquilo outro. Então eu vou procurar uma música de Nirvana que tenha todos esses elementos que eu vou estudar naquele semestre. Assim, eu aproveito o que o aluno quer, eu aproveito o conhecimento que o aluno tem, aproveito o que o aluno gosta de escutar e o que ele gosta de tocar. É a partir daí que eu tô tendo esse êxodo e acho que meu perfil parte muito disso, porque sou muito acolhedor (Professor E).

Nesta resposta, o professor E apontou, de forma mais objetiva, para um desafio que impacta diretamente a inserção e permanência profissional no mercado local: a tensão entre práticas tradicionais (não acolher conhecimentos prévios) e a demanda por um ensino mais “acolhedor” e centrado no aluno, que o entrevistado associa à procura/adesão (“êxodo”) — sinalizando que, para atuar hoje, o egresso precisa responder a expectativas concretas de alunos/consumidores do ensino musical na cidade.

> A performance é, você pode... Eu acho que o trabalho de formação na parte instrumental, né, através da música, é só um veículo, na verdade, né? E a performance também é só um veículo. Eu não vejo a performance como um fim; eu acho como uma transformação social, individual, que repercute no todo da sociedade depois. Porque essas pessoas que estão se desenvolvendo são as que vão contribuir para o desenvolvimento de outras atividades (Professor F).

Em convergência com a fala do Professor F, que compreende a performance como meio de formação humana e de transformação social, o relato do Professor G introduziu uma reflexão sobre a dimensão ética e formativa da trajetória musical. Sua experiência desloca o foco do fazer musical apenas como execução ou trabalho remunerado para um processo de organização de si, amadurecimento crítico e qualificação da prática. Nesse sentido, a narrativa do professor G aprofunda essa discussão ao mostrar como a formação acadêmica e a vivência em escola de música contribuíram para lapidar competências musicais e ressignificar sua relação com a profissão.

O professor G relatou:

> Teve uma professora minha que certa vez disse: 'Meu filho, não se prostitua na música.' Isso, desde então, foi na escola de música, no conservatório, que eu comecei a perseguir, eu digo: 'Como não se prostituir na música?' Não trabalhar apenas só pelo dinheiro, ou o dinheiro comprando você pelo seu trabalho. E aí eu comecei a estudar mais música, mas, antes de ter o ensino formal da música, eu já era músico. Mas, como eu já falei, eu não sabia organizar, vamos dizer, o meu talento musical, sei lá, as qualidades musicais que eu tinha; eu não sabia organizar. E muitas vezes os defeitos se sobressaíam. E hoje, depois de estar fazendo, ter feito faculdade e outros cursos dentro da academia, eu comecei a me polir mais, a ser autocrítico […] a academia me trouxe essa riqueza, para aprimorar todo um trabalho grosseiro que eu tinha e me aprimorou bastante (Professor G).

O que o professor G enfatizou foi que a formação acadêmica em música teve um papel decisivo na organização, no refinamento técnico e na ampliação de sua autocrítica, permitindo transformar experiências musicais anteriores em uma prática mais consciente e qualificada. Em diálogo com essa perspectiva, o professor H desloca a discussão para a etapa de ingresso e para os efeitos dessa mudança no percurso formativo, ao manifestar preocupação com a ausência de testes de aptidão e com a possibilidade de estudantes iniciarem a licenciatura sem bases musicais mínimas.

Assim, enquanto G destacou a potência da academia para lapidar trajetórias e desenvolver competências, H chamou atenção para os limites institucionais que podem comprometer esse processo quando o tempo de formação precisa suprir lacunas muito elementares. A conexão entre ambos os relatos revela uma preocupação comum com a

qualificação profissional do egresso, ainda que por ângulos distintos: um valoriza o papel estruturante da formação superior no aprimoramento musical, e o outro problematiza as condições de entrada como fator que impacta a qualidade da preparação para o mercado de trabalho.

O professor H descreveu que

> Hoje a realidade é outra: não precisa mais fazer teste de aptidão; entra qualquer um, com habilidades ou não. E, para mim, essa realidade hoje, para mim, meu ponto de vista, é uma realidade que não me deixa muito confortável em saber que a pessoa que entra não tem habilidades. […] E os desafios do mercado de atuação profissional na cidade para os egressos também percebo de forma diferente na atualidade. Porque percebo que essas pessoas que entraram sem fazer o teste, ela vai durante o curso de licenciatura em música da UERN, aprender, no percurso de quatro anos, que eu acho, que é... não sei... puxado. Você, que não tem nenhuma, habilidade com violão, canto, ou com flauta ou com guitarra, você vai aprender no percurso de quatro anos apenas e vai para o mercado de trabalho atuar sem saber afinar um instrumento. Não é crítica; para mim, isso é meu ponto de vista. […] Na atualidade, eu percebo isso como uma falha, né? Porque eu acho que a UERN deveria repensar essa visão do egresso para o mercado de trabalho. Deveria repensar, no meu ponto de vista, deveria se retornar o teste de aptidão em música para, aí sim, buscar formar um profissional mais qualificado na área da atuação musical (Professor H).

As narrativas indicaram que a atuação em escolas especializadas de Mossoró se estrutura em torno da estabilidade institucional (ingresso por concurso e permanência docente/gestão na Escola de Música da UERN), da escassez de coletivos musicais organizados (falta de “grandes orquestras” e escassos incentivos públicos) e da consequente ampliação de opções disponíveis — como criar a própria escola, lecionar em instituições particulares de terceiros ou buscar concursos —, o que revela fatores de determinação e necessidade na pós-formação (Pimentel, 2015; Costa; Ribeiro, 2016; Kobori, 2021; Carmo (2022).

Ao mapear os espaços educacionais e de trabalho (escola da prefeitura, conservatório, universidade e ensino particular), emergem perfis marcados por trajetórias pré-acadêmicas (aprendizagem oral com Jobson Rufino, festivais e experiências locais) (Moreira, 2019; Ferreira, 2019; Almeida *et al*., 2018). Além disso, a universidade atua como um meio de fortalecer e legitimar a prática já existente, inclusive para aqueles que já ensinavam antes de se formarem.

Essas afirmações ainda caracterizam uma abordagem de ensino que ganha aceitação quando incorpora o repertório dos alunos (por exemplo, Nirvana) e integra técnica, ética e função social da performance (ações em hospitais/abrigos), ao mesmo tempo que desafia os

critérios de acesso/qualificação para a formação de professores; essa estrutura está alinhada com discussões recentes sobre formação de professores de música, identidade profissional e responsabilidade social das instituições (Almeida; Teixeira, 2023; Bennett, 2016; Vakevã; Westerlund; Ilmola-Sheppard, 2017).

Na quarta questão, teve-se como objetivo identificar se o docente acredita que a escola especializada em música pode preparar os docentes para superar desafios, considerando aspectos como empregabilidade, networking, marketing pessoal e adaptação às novas tecnologias.

O professor A respondeu que:

> Especificamente, alguns alunos… colegas que atuaram comigo na graduação, na minha época de aluno, eu acho que 100% deles estão trabalhando e concursados, seja no IF, na universidade, na UERN ou nas escolas da rede básica de ensino. Eu acho que 100% estão em atuação (Professor A).

A fala do professor A evidenciou uma leitura do campo de atuação em ensino de música marcada pela diversificação de espaços de trabalho (escolas especializadas, terceiro setor, ensino informal e rede básica), apontando que a absorção por concursos ocorre, porém "não com tanta frequência" para contemplar todos os concluintes. Esse ponto se conecta diretamente ao eixo "preparação para desafios", pois sugere que a estabilidade via concurso não é um desfecho garantido para o conjunto dos egressos, abrindo margem para trajetórias profissionais em múltiplos arranjos de trabalho, com diferentes exigências e dinâmicas.

No entanto, ao dirigir a indagação para habilidades como networking, promoção pessoal e adaptação às tecnologias emergentes, o entrevistado revelou não ter familiaridade com algumas dessas áreas e declarou desconhecimento sobre aspectos do mercado, como salários, necessidades e público-alvo. Assim, embora exista um dado relevante sobre empregabilidade (o trecho "100%… trabalhando e concursados" para um grupo específico), trata-se de uma evidência localizada (referente a colegas de uma mesma época) e não uma avaliação abrangente da formação quanto a estratégias de inserção profissional contemporâneas (Brasil, 2015).

Além disso, pesquisas brasileiras sobre acompanhamento de egressos indicam que compreender a relação entre formação e inserção no trabalho exige levantamentos sistemáticos, com procedimentos metodológicos e análises institucionais mais amplas, evitando generalizações com base em recortes restritos (como uma única turma) (Lima; Andriola, 2018).

O professor B enfatizou:

> Porque eu entendo que nós podemos, ainda no currículo da escola, apresentar, dentro das disciplinas, um pouco desse contexto da empregabilidade, onde que eles podem estar se vinculando, até quando que eles podem estar utilizando as tecnologias. Mas vai do interesse de cada um (Professor B).

Em diálogo com a perspectiva do Professor B, a fala do Professor C ofereceu um exemplo concreto de como esse debate sobre empregabilidade e tecnologias pode ser incorporado ao currículo de forma situada e significativa. Ao mobilizar um documentário no qual atuou como consultor e produtor, disponível em plataformas de ampla circulação, o docente demonstra que a formação musical pode aproximar os estudantes de experiências reais de produção cultural, mediação audiovisual e circulação de conteúdos artísticos. Desse modo, sua prática amplia o horizonte formativo ao evidenciar possibilidades de atuação profissional que ultrapassam a sala de aula e o ensino instrumental, articulando música, tecnologia e mercado cultural.

O professor C:

> E para isso eu utilizo também um documentário que eu fiz a consultoria e produção, o RTV, foi o Show Chorinho, que está no Globo Play. E esse documentário tá lá gratuito. Ali foi ao RTV, também passou no Canal Futura e ainda está na Globo Play. (Professor C).

A fala do Professor C se conectou à perspectiva do Professor D ao evidenciar, na prática, que a atuação do profissional da música pode extrapolar o espaço escolar e alcançar outros campos de trabalho vinculados à produção cultural e às mídias. Ao mencionar sua participação em consultoria e produção de um documentário com circulação em televisão e plataforma digital, o docente materializa esse horizonte ampliado de inserção profissional, que inclui estúdios, audiovisual, eventos e projetos artísticos. Nesse sentido, seu relato reforça o otimismo do Professor D, ao mostrar que há, de fato, múltiplos espaços de atuação para o egresso, inclusive em interfaces entre música, artes e tecnologias de difusão cultural.

O professor D apresentou seu relato:

> Então, assim, eu acho que, espaço para atuação há, né? Espaços outros além de escola, como estúdio, como apresentação em eventos particulares ou públicos, né? Também existe. Então, assim, eu sou bem otimista em relação a isso, também na possibilidade que o egresso também pode atuar em artes, né, no ensino de artes nas escolas [...] (Professor D).

Para o professor E:

> Na atualidade, o que eu tô percebendo — não sou professor da graduação, mas eu participo das reuniões pedagógicas e também vejo assim, nos corredores, quando tô conversando com alguns alunos — hoje em dia, a

> formação dos alunos aqui é muito voltada pra educação básica. É tanto que, quando eles vão pra escola especializada, eles têm muita dificuldade, bastante, porque não têm a formação para ser professor de performance. Então, assim, pra educação básica em Mossoró, a formação tá perfeita. Agora, quando passa para a escola especializada em música, deixa a desejar (Professor E).

O relato do professor E demonstrou que, na percepção do docente, a formação inicial vigente tende a privilegiar competências demandadas pela educação básica, produzindo um descompasso quando o egresso transita para a escola especializada, onde se espera domínio pedagógico voltado à performance (Costa; Ribeiro, 2021; Carmo, 2022; Oliveira, 2011; Pimentel, 2015). Nessa direção, a fala sugere que a escola especializada pode funcionar como espaço formativo complementar para enfrentar desafios profissionais específicos — sobretudo aqueles ligados à empregabilidade em contextos de ensino de instrumento/performance e à adaptação a exigências do mercado —, mas evidencia que tal preparo não estaria assegurado apenas pela formação voltada à educação básica, exigindo reorientação curricular e desenvolvimento de competências profissionais mais aderentes a esse campo de atuação.

Esse diagnóstico acerca do descompasso formativo ajudou a compreender como a inserção no campo musical local pode combinar oportunidades concretas de trabalho com limites para realizar aspirações profissionais mais específicas. É nessa perspectiva que se lê seguidamente a fala do professor F, ao reconhecer a ampla oferta de atuações — especialmente no ensino especializado e particular — como via de sustentação e circulação profissional em Mossoró.

O professor F retratou:

> Então, assim, a gente tem muita oportunidade para tocar, para vender um trabalho, digamos assim, mas a gente tem poucas oportunidades para fazer o que a gente aspira, o que a gente está aspirando. Isso, vamos dizer assim, é bom por um lado, pois eu posso sobreviver da arte em Mossoró de uma forma digna, se eu trabalhar muito. […] No cenário das escolas, do ensino especializado, também tem muitas oportunidades. Eu vejo muitas oportunidades no ensino particular; tem escolas, muitas escolas especializadas em Mossoró (Professor F).

O professor G descreveu:

> Cada um desses contextos aí exigia que eu tivesse uma carta na manga para eu, por exemplo, você tá num lugar onde você só tem xilofone lá, você vai ter que montar uma peça musical com xilofone. Mas no outro canto que você está, só tem tambor e tarol... Esse contexto vai exigir que você monte músicas que tenham tarol e tambores […]O novato, ele vai ter novas ideias. E o que já tá a muito tempo, pode ser que esteja um pouco ultrapassado […] ele tem que estar com os ouvidos, os olhos, a mente aberta para as coisas que estão acontecendo, para ele ver onde que ele se situa ali e trabalhar […] os concursos não absorvem uma quantidade boa de profissionais da área de

> música para atuar nas escolas. Não absorvem bem […] o mercado de Mossoró; eu não vejo ele absorvendo todos os profissionais que estão saindo das universidades, não. Tanto que muitos até nem trabalham mais com música, certo? […] não tem laboratório de música nas escolas […] Quando você vai fazer um trabalho estritamente musical, não tem instrumentos para você fazer esse trabalho. Quando tem, não tem um laboratório… (Professor G).

O professor H narrou:

> Então, a escola especializada, ela consegue preparar o docente para superar desafios? Para mim, sim, por isso eu falei dessa questão, né? Um professor bem preparado e adaptado em sala de aula e também preparado para as novas tecnologias [...] Então, o papel da música, para mim, além das novas tecnologias, da música, tecnologia aliada à educação, para mim é primordial. As duas têm que caminhar juntas, não em campos separados (Professor H).

As respostas sugerem que a atuação de egressos em escolas especializadas de música em Mossoró é motivada menos por um "caminho único". Ela é mais motivada por uma combinação de oportunidades locais (existência de "muitas escolas" e forte demanda no ensino particular), necessidade de sustentabilidade ("sobreviver da arte" com trabalho intenso) e limites de absorção por concursos. Isso empurra trajetórias para arranjos profissionais diversificados (escolas especializadas, educação básica, estúdio, eventos e produção cultural).

Ao mesmo tempo, os depoimentos apontaram um perfil formativo fortemente orientado à educação básica, que se mostra suficiente nesse campo, porém com lacunas para docência de performance e para competências de inserção contemporânea (tecnologias, marketing e circulação em redes), exigindo aprendizagens situadas, adaptação a contextos materiais distintos e atualização permanente — dinâmicas coerentes com a ideia de saberes profissionais construídos na prática (Tardif, 2014) e com a importância das redes como recurso de inserção e permanência (Bourdieu, 1986), em trajetórias marcadas por fases e reacomodações na carreira docente (Huberman, 1989).

A quinta questão buscou compreender de que maneira o docente pôde utilizar sua formação para promover impacto cultural e social em sua comunidade, considerando iniciativas como educação musical, projetos sociais ou eventos culturais. A contribuição para a comunidade pode ser um fator importante para o engajamento do egresso com a escola especializada; portanto, esta questão toca diretamente na relação entre a formação e a atuação profissional.

O professor A respondeu:

> Eu acho que existem dois momentos que eu posso destacar sobre os desafios. Quando eu era aluno da graduação e passei a ser egresso: o contexto era de concurso. O nosso desafio era nos preparar para ingressar em um concurso

> público. Estava havendo alguns concursos públicos na cidade e no Estado, para a escola básica e também para a UERN. Muitos dos alunos – ou 100% deles – passaram, acho que quase 100% passaram nos primeiros concursos, ali por 2011, 2012. Talvez alguns um pouquinho depois, mas todos os alunos estão concursados. O tempo de hoje é outro destaque que faço, mas eu não consigo tratar desse assunto, porque não tenho dialogado de fato com esse espaço. O espaço do egresso, o espaço da ocupação desses egressos no mercado de trabalho. Por não estar inserido no contexto do ensino na graduação e nem próximo dessa realidade, eu não consigo destacar quais os desafios que eles têm em assumir ou se inserir no mercado de trabalho (Professor A).

O depoimento delimitou a "utilização da formação", sobretudo a partir de um marco de inserção profissional por concurso. Destacou que, no período de transição entre graduação e condição de egresso, o principal desafio era preparar-se para o ingresso no serviço público, com ênfase na atuação "para a escola básica" e também para a UERN. Nesse enquadramento, o impacto social aparece de maneira indireta: ao ocupar postos na educação básica, o docente tende a ampliar o alcance de sua prática formativa junto à comunidade escolar, o que pode favorecer a difusão de experiências musicais e culturais no cotidiano educacional.

Por outro lado, o entrevistado explicitou uma limitação analítica para tratar do tempo presente: "não consigo tratar desse assunto", afirmando não estar em diálogo com o espaço do egresso e com a dinâmica atual do mercado de trabalho. Assim, embora a fala permita inferir uma via institucional de impacto (a docência concursada em sistemas públicos), ela não explicita estratégias de influência cultural e social do tipo projetos sociais, ações comunitárias ou eventos culturais — dimensões centrais na pergunta. Em termos interpretativos, o relato do professor, nesse contexto, infere que a compreensão de impacto e atuação comunitária é mediada principalmente pela estabilidade e capilaridade institucional do trabalho docente, mais do que por iniciativas culturais autônomas ou projetos de extensão/cultura em sentido amplo.

O professor B relatou:

> A nossa formação, ela possibilita que você aplique ela em diversos contextos. Eu ter uma formação no trombone me possibilita impactar diversas situações. E aí apresentar isso aos nossos alunos e buscar com que a nossa atuação tenha esse impacto é muito importante. Porque a partir, por exemplo, hoje mesmo nós temos atividades de extensão, que sai da escola com alunos de duas escolas da rede pública de Mossoró, na formação de bandas, através do Programa de Formação para Bandas de Música, um projeto com o qual eu coordeno. Então, essa é uma das formas que eu tenho através da minha formação enquanto trombonista, que veio da banda de música, possibilitar que novos jovens hoje tenham formação também nessas bandas e que possam, de repente, estar retornando a ser alunos nossos tanto na escola de música quanto na graduação. Então, é toda uma roda girando que faz com que esse tipo de iniciativa, possa impactar lá na escola pública e

> que reflita, nas nossas atividades. E aí, por exemplo, também em eventos, por exemplo, como o festival Vivo o Choro, os recitais didáticos que nós fazemos hoje com o chorinho, o grupo de choro didático. Então, nós temos muito esse viés de ir na escola pública, de fazer recitais didáticos, de apresentar o contexto histórico... Então... e o festival, trazendo professores nacionais aí para o ensino de choro em Mossoró para alunos de toda a região e, inclusive, de outros estados. Então isso impacta no desenvolvimento de cada um e faz com que, possivelmente, esses alunos possam aí despertar para uma carreira musical que até antes... até então não se tinha interesse (Professor B).

O depoimento do professor B destacou que a formação musical — no caso, a do professor como trombonista — não fica restrita ao domínio técnico do instrumento, mas se desdobra em diferentes contextos de atuação com impacto social e educacional. Ele explica que, ao levar projetos de extensão para fora da instituição, como o Programa de Formação para Bandas de Música com estudantes da rede pública de Mossoró, cria-se um ciclo virtuoso. Jovens têm acesso à iniciação e ao aperfeiçoamento musical, fortalecem as bandas escolares e, futuramente, podem retornar como alunos da escola de música ou da graduação.

Além disso, ações como recitais didáticos e o festival Viva o Choro ampliam o acesso à cultura, apresentam repertórios e contextos históricos, conectam a cidade a professores de referência nacional e ajudam alunos de várias regiões a enxergarem possibilidades reais de trajetória profissional na música — algo que antes nem despertava interesse.

O professor C discorreu:

> Eu faço vários eventos relacionados a choro, especificamente, em Mossoró, vários. Noite do choro, tardezinha do choro, vários projetos aí, a gente já tocou nas praças, escolas, e a gente ainda leva as pessoas para tocarem nos hospitais, nos abrigos. Então, são vários projetos que eu desenvolvo já, com o grupo de choro Ingênuo, né, da UERN, desde 1991 tem esse grupo. Eu entrei em 2002, como eu já disse. E, além disso, nas outras disciplinas também, como eu falei, tô pegando os alunos de teoria, de percepção, de história da música brasileira, de todos, de chorinho, então a gente vai levar eles agora no mês de dezembro, final do ano, né? Para tocar as músicas natalinas, nos hospitais, abrigos, etc. Então, acredito que também um impacto cultural, um impacto musical, um impacto social na cidade. Além do grupo de chorinho, a gente toca em outras cidades, outras regiões, estados, etc. (Professor C).

Neste sentido, o professor apontou para uma compreensão ampliada do papel do docente como agente cultural e mediador social, ao mobilizar sua formação musical para constituir circuitos de aprendizagem e fruição artística fora dos limites institucionais. A realização de eventos recorrentes (como “Noite do Choro” e “Tardezinha do Choro”) e a circulação por praças e escolas sugerem um investimento na democratização do acesso à cultura e na criação de espaços de pertencimento comunitário (Cordeiro, 2021; Pereira, 2012; Almeida; Silva, 2013; Almeida et al., 2018).

Enquanto isso, as ações em hospitais e abrigos sinalizam uma perspectiva de música como prática de cuidado, acolhimento e humanização.

Ao integrar estudantes de disciplinas distintas (teoria, percepção e história da música brasileira) às iniciativas extensionistas, o docente articula currículo e território, transformando conteúdos em experiência socialmente situada e consolidando uma pedagogia que produz impacto cultural (valorização do choro e da música brasileira), musical (formação prática e coletiva) e social (intervenção em contextos de vulnerabilidade e fortalecimento de vínculos comunitários), inclusive com expansão para outras regiões e estados.

O professor D declarou que

> A luta é buscar o seu espaço. Nas escolas, a luta é se encaixar, é você chegar no ápice daquilo que você deseja, que é você, desenrolar o seu trabalho ali, onde você pode fincar seus pés, criar raiz, criar projetos, criar a possibilidade de fazer com que você venha a dar sua contribuição de uma forma bem efetiva. Então, assim, eu acho que é a busca de encontrar seu lugar. No mercado de trabalho, seja ele como professor, seja ele como, como um produtor, como arranjador, compositor, intérprete. Acho que se encontrar, é o ponto principal, né? A busca principal (Professor D).

O depoimento do professor D explicitou a dimensão estratégica e identitária da atuação docente: o esforço de construir legitimidade no espaço escolar e profissional para, a partir daí, criar projetos e gerar contribuição social efetiva. Em perspectiva acadêmica, o fragmento evidencia que o impacto cultural e social decorrente da formação docente não se restringe ao domínio técnico-pedagógico, mas depende de condições de inserção, reconhecimento e permanência institucional.

Ao afirmar a necessidade de buscar o seu espaço e “criar raiz”, o participante indicou que a escola e o mercado de trabalho constituem territórios de disputa simbólica e material. Nesses territórios, o professor precisa conquistar margem de autonomia para implementar ações consistentes — como projetos, eventos e iniciativas educativas — capazes de produzir contribuição social “bem efetiva”. Além disso, ao ampliar o campo de atuação para funções como produtor, arranjador, compositor e intérprete, o depoimento sugere uma compreensão ampliada de profissionalidade musical, em que a identidade docente é atravessada por múltiplas competências artísticas e culturais; tais habilidades, quando estabilizadas em um “lugar” profissional, tornam-se base para intervenções comunitárias continuadas, fortalecendo ecossistemas culturais locais e ampliando oportunidades de participação artística e formação cidadã.

O professor E afirmou que

> um dos principais desafios é que a formação está um pouco dissociada da realidade. Não tem pra onde correr. Vou dar o exemplo de uma colega de

> trabalho de uma escola de educação básica: ela lá está tendo um trabalho gigante porque ela precisa trabalhar com coral infantil e ela não teve essa formação na graduação, ela teve outras histórias, outras coisas e lá ela não teve. Ela lá vai precisar trabalhar com flauta; na graduação, ela trabalhou com flauta. Então, assim, ela tá tendo muita dificuldade… (Professor E).

O relato do professor indicou que o principal obstáculo para que o docente converta sua formação em impacto cultural e social na comunidade reside na dissociação entre o currículo formativo e as demandas concretas do trabalho pedagógico. Ao relatar a necessidade de conduzir coral infantil sem ter recebido essa preparação na graduação, o depoimento evidencia um descompasso entre o que a formação prioriza e o que a realidade escolar requer. Esse descompasso tende a gerar insegurança técnica, limitar a diversidade de práticas musicais e reduzir a capacidade de o professor organizar ações de maior alcance comunitário (por exemplo, projetos coletivos, apresentações públicas e atividades formativas abertas à comunidade).

Além disso, a passagem indicou que a inadequação formativa representa não apenas uma questão de ausência de conteúdo, mas também diz respeito à transposição didática e à adaptação contextual: quando os educadores aplicam estratégias educacionais fundamentais em um ambiente acadêmico especializado como se fossem equivalentes, o efeito resultante observado é um declínio nos níveis de aprendizagem musical. Do ponto de vista sociocultural, esse fenômeno pode comprometer tanto o calibre da educação musical quanto a eficácia cultural de iniciativas. Em termos socioculturais, isso pode comprometer tanto a qualidade da formação musical quanto a potência cultural de iniciativas que dependem de competências específicas (regência/organização de coros, repertório, técnica vocal infantil, didática de instrumentos, leitura musical, percepção).

Assim, o relato funciona como evidência qualitativa de que ampliar o impacto cultural e social por meio de educação musical e eventos depende, preliminarmente, de alinhar a formação docente às exigências reais do campo de atuação. O professor F afirma que,

> [...] se eu passei quatro anos numa formação pedagógica para dar aula, então tenho que trabalhar com isso. [...] Então eu acho que o maior desafio é o da adaptação, de você sair da realidade que você está e se adaptar a outros contextos: contexto de empreendedor, contexto de tocar em evento, de fazer várias coisas — muitas coisas ao mesmo tempo. Então esse é o maior desafio, o desafio da adaptação (Professor F).

O que foi relatado pelo professor F sugere que o docente pode mobilizar sua formação principalmente em duas frentes complementares: (1) a docência, sustentada por uma formação

pedagógica para dar aula, e (2) a inserção cultural por meio de múltiplos contextos de atuação, incluindo "tocar em evento" e práticas associadas ao empreendedorismo.

Ainda assim, há um ponto relevante: a ênfase na capacidade de adaptação funciona como categoria interpretativa para pensar o impacto cultural e social. Em contextos comunitários, a adaptação pode significar: ajustar repertórios e metodologias a perfis diversos, dialogar com demandas socioculturais locais e articular redes (escolas, associações, coletivos, equipamentos culturais) para viabilizar iniciativas. Em outras palavras, o entrevistado não detalha projetos sociais, mas aponta uma competência profissional (adaptação) que pode ser lida como condição para o docente transitar entre sala de aula, produção cultural e ações comunitárias, convertendo formação acadêmica em presença social. O professor G relata que

> as escolas especializadas, às vezes, promovem festival de música; elas entram em contato com outros festivais de música que têm lá fora. Quando você tá aí, fica mais fácil de você conseguir aprovar um projeto ali dentro [...] Então, o trabalho dentro das redes sociais fica melhor se você fizer um Instagram, você fizer um Facebook, você criar um canal de YouTube só sobre música daquela escola que você tá… (Professor G).

O que foi apontado pelo professor evidencia que a atuação docente pode extrapolar a sala de aula e se desdobrar em ações de alcance comunitário quando vinculada a instituições que oferecem suporte e estrutura. Ao mencionar que escolas especializadas "promovem festival de música" e mantêm contato com outros festivais, o entrevistado aponta a dimensão cultural do trabalho docente: a formação musical é mobilizada para organizar e participar de circuitos de apresentações, encontros e intercâmbios, contribuindo para a circulação de repertórios, a formação de público e a visibilidade das práticas musicais.

Além disso, ao afirmar que "fica mais fácil [...] aprovar um projeto", o entrevistado sugeriu que o docente, apoiado institucionalmente, amplia sua capacidade de transformar competências profissionais em iniciativas estruturadas — o que pode incluir projetos sociais e educativos, especialmente quando essas propostas são justificadas e legitimadas por um espaço especializado. Por fim, a ênfase nas redes sociais e em canais digitais indica uma estratégia contemporânea de mediação cultural, na qual o professor pode fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, ampliar o acesso a conteúdos formativos e divulgar eventos e produções dos alunos.

Nesse sentido, o relato do professor está correlacionado ao núcleo da pergunta ao mostrar que o impacto cultural e social pode ser promovido quando a formação do docente se articula a: (i) ações públicas de difusão (festivais), (ii) redes de colaboração (intercâmbios),

(iii) projetos institucionalizados (aprovação de projetos) e (iv) comunicação cultural (estratégias digitais).

O professor H relatou:

> Há 10 anos atrás, ainda dentro... concluindo a minha graduação em música, um conselho comunitário da minha comunidade na qual eu moro. Porque eu entendia que o aluno daquela comunidade precisava entender o que é um violão. Pelo índice de analfabetismo muito grande da comunidade na qual eu vivi e também as escolas que eram ausentes e continuam ausentes na comunidade onde eu moro, no bairro onde eu moro. E, para mim, o entendimento era esse: o impacto cultural, social com a música que eu ia levar para aquela comunidade ia ser gigantesco, a partir da educação musical. Depois, essa educação musical ia trazer outros projetos para a comunidade, que iria, a partir dali, gerar outros projetos e outros projetos que iriam dar continuidade a uma gama de projetos dentro da comunidade. Então, para mim, o primeiro ponto era iniciar uma turma de violão. E eu procurei o presidente do conselho comunitário na época, e ele entendeu de forma equivocada: ele entendeu que eu estava atrás de voto para o prefeito, porque o presidente do conselho comunitário, ele é muito agregado ao prefeito da situação. É assim em qualquer lugar que você vá. E eu acabei então desistindo de realizar esse projeto na comunidade na qual eu moro, porque levaram pelo lado político-financeiro e não pelo lado social (Professor H).

O entrevistado apresentou a docência em música como uma prática que ultrapassa a sala de aula e se converte em ação sociocultural no território. Ao reconhecer que muitos estudantes sequer têm contato com o violão e ao mencionar a ausência histórica de escolas, ele situa a educação musical como forma de ampliar repertórios, fortalecer vínculos comunitários e abrir caminhos de participação cultural, sobretudo em contextos marcados por desigualdade.

O depoimento também indicou uma compreensão de que iniciativas simples — como uma turma inicial de violão — podem funcionar como núcleo gerador de desdobramentos: a partir de uma ação formativa básica, seria possível mobilizar novos projetos e consolidar uma rede de atividades culturais contínuas. No entanto, a narrativa explicita limites institucionais importantes. A suspeita de interesse eleitoral, atribuída à interpretação do conselho comunitário, revela como a dinâmica política local pode deslegitimar propostas educativas e bloquear ações de interesse público, deslocando o foco do benefício social para leituras clientelistas.

O episódio sugere que o impacto cultural e social do docente não depende apenas de competência musical, mas também de capacidade de articulação comunitária, comunicação transparente e construção de parcerias que preservem a finalidade educativa do projeto. Em síntese, o relato evidencia tanto o potencial da educação musical como instrumento de

transformação social quanto as tensões políticas que podem comprometer sua implementação e continuidade.

As respostas dos professores entrevistados no contexto da quinta questão proposta evidenciam que a atuação de egressos da licenciatura em música da UERN em escolas especializadas tende a ser motivada, simultaneamente, pela busca de inserção/estabilidade profissional. Isso inclui concursos como marco de transição graduação–egresso e pela chance de desenvolver um trabalho musical com maior capilaridade cultural quando há estrutura institucional para projetos, eventos e circulação artística (Del-Ben *et al*., 2019). Nesse cenário, as práticas de extensão (bandas, recitais didáticos, festivais, ações em praças, escolas, orquestras, bares e restaurantes) aparecem como indicadores de quais instituições ganham centralidade no ecossistema musical local. Esse elemento contribui diretamente para mapear as escolas em evidência e identificar os egressos nelas inseridos.

A caracterização do perfil formativo emerge da articulação entre trajetórias pré-acadêmicas (bandas, domínio instrumental, repertórios como o choro) e aprendizagens acadêmicas, convertidas em mediação histórico-cultural e ensino em diferentes contextos (Amui; Guimarães, 2016). Ao mesmo tempo, os depoimentos apontaram tensões entre formação e demandas do trabalho (ex.: regência/coral infantil, múltiplas funções e empreendedorismo), sugerindo que "criar raiz" e sustentar projetos dependem de adaptação, reconhecimento e condições concretas de atuação — o que amplia a reflexão sobre as possibilidades profissionais do egresso e os desafios formativos implicados (Bellochio, 2016; Del-Ben *et al*., 2019).

A sexta questão constituiu-se como pergunta-chave da pesquisa. Buscou-se identificar quais os fatores que contribuíram para que o professor egresso do curso de licenciatura em música da UERN buscasse sua atuação profissional em uma escola especializada de música, dentre os diversos contextos de ensino existentes na cidade. A resposta apresentada pelo professor A foi:

> A minha decisão, enquanto egresso da UERN do curso de graduação em Música, para que eu buscasse o ensino da escola de música, foi realmente ter... quando eu iniciei minha formação, praticamente foi toda dentro do conservatório de música, ou escola de música. E esse contexto, primeiro, é muito encantador, porque era um contexto de práticas de música. Era o grupo de flautas que eu participava, era o movimento com a orquestra que acontecia, era o movimento das apresentações, era o movimento dos recitais de semestre. Então, o trânsito de performance musical era muito intenso. Na minha experiência com a graduação, eu vivenciei um contexto diferente. Eu tive a experiência com a extensão e com o ensino. E que gostei bastante dessas experiências e tanto que até hoje eu sou um extensionista. Até hoje não, serei sempre um extensionista, que é o que eu gosto de fazer. Então,

> essa experiência me marcou muito. Então, a partir dessas experiências, né, que eu tive com o ensino informal, com o ensino na escola especializada, com o ensino na graduação, com o ensino na pós-graduação também, eu já, eu acabei de lembrar aqui, eu já dei aula em pós-graduação. Mas foi por pouquíssimo tempo, né? Eu verifiquei que, de fato, o espaço que eu acho que eu sempre gostei, a partir das minhas experiências, foi o ensino especializado no instrumento, né, na escola especializada em música. Então eu tive que experimentar alguns contextos para poder dizer de fato o que é que eu gostaria de fazer, o que é que eu gosto de fazer. E aí foi, sim, um local, né, quando houve a possibilidade do concurso, e eu fiz, e assim até hoje estou atuando nesse contexto de ensino (Professor A).

O depoimento do professor A indicou que sua escolha pela atuação em uma escola especializada de música se relaciona, sobretudo, à sua formação inicial vivida quase integralmente em conservatório, ambiente que ele descreve como "encantador" pela intensidade das práticas musicais e da performance. A participação em grupo de flautas, orquestra, apresentações e recitais aparece como experiência estruturante, reforçando uma identidade profissional ligada ao fazer musical contínuo e ao desenvolvimento técnico-artístico.

Na licenciatura, ele vivenciou outros contextos, destacando a extensão e o ensino como experiências marcantes, que consolidaram sua postura de "extensionista" e ampliaram sua compreensão da docência. Ao transitar por diferentes espaços — ensino informal, escola especializada, graduação e até pós-graduação —, ele afirma ter precisado experimentar para reconhecer o que realmente gosta de fazer. Nesse processo, conclui que o ensino especializado do instrumento é o campo com o qual mais se identifica e onde percebe maior realização profissional (Oliveira, 2011; Moreira, 2019; Almeida *et al*., 2018; Ferreira, 2019). Por fim, a oportunidade concreta de ingresso por concurso atua como fator decisivo de consolidação dessa escolha, explicando sua permanência no contexto especializado até a atualidade.

O professor B relatou que

> se deu através da minha formação. Eu sempre vim de uma linha muito prática. Eu sempre gostei muito de tocar; eu sou trombonista, então sempre gostei muito de tocar. E isso, por exemplo, foi destaque na graduação, porque, enquanto eu via muitos alunos, amigos meus, parando de tocar, eu fui um dos que, durante o curso inteiro da licenciatura, não deixei de tocar. Eu sempre buscava espaço, sempre formava grupos, sempre buscava trabalhar de alguma forma a minha parte prática enquanto trombonista durante o curso. Às vezes as disciplinas nem tinham tanta relação, mas eu sempre estava buscando... estar tocando. E isso convergiu para que, no momento do concurso da UERN para a Escola de Música, que tinha esse viés também prático, contribuiu para que eu já tivesse tudo isso na mão, digamos assim. Eu estava com uma boa prática, mesmo sendo aluno da licenciatura. E aí, isso contribuiu diretamente para esse concurso e para as outras oportunidades. Logo em seguida, eu também busquei ter outras práticas, como especializações; depois fui para o mestrado em performance,

> contribuindo ainda mais com essa questão da prática musical. Então, assim, eu sempre fui muito prático, sempre gostei muito de estar tocando e, em consequência disso, veio a contribuir com a minha atuação profissional diretamente no ensino do instrumento, dos instrumentos de metal na Escola de Música (Professor B).

O depoimento do professor B indicou que o fator central foi a ênfase construída ao longo da formação em uma "linha muito prática", diretamente associada à identidade do docente como instrumentista (trombonista) e à manutenção contínua da performance durante toda a licenciatura (Almeida *et al*., 2018; Moreira, 2019; Ferreira, 2019).

O professor relatou que, enquanto observava colegas reduzindo ou interrompendo a prática instrumental ao longo do curso, ele se distinguiu por não deixar de tocar em nenhum momento, buscando sistematicamente espaços, grupos e oportunidades para exercer e ampliar sua atuação prática. Esse investimento pessoal na performance aparece como um traço estruturante de sua trajetória: mesmo quando as disciplinas "nem tinham tanta relação", ele mantinha o objetivo de "estar tocando", o que sugere uma orientação formativa que articulava a licenciatura não apenas como preparação para contextos escolares generalistas, mas também como base para a atuação em ambientes especializados em música.

Essa trajetória convergiu para a decisão e a possibilidade concreta de atuar profissionalmente em uma escola especializada, na medida em que o professor afirma que, no concurso da UERN para a Escola de Música, existia um "viés também prático", e ele já possuía "tudo isso na mão", isto é, um repertório técnico-performático consolidado, ainda que estivesse vinculado a um curso de licenciatura. Dessa forma, a atuação na escola especializada não surge como acaso, mas como desdobramento de um percurso coerente: a constância da prática instrumental durante a graduação teria gerado condições objetivas para aprovação no concurso e para outras oportunidades profissionais.

Além disso, o professor apontou que esse direcionamento foi ampliado por escolhas posteriores de formação continuada, como especializações e, sobretudo, o mestrado em performance, reforçando a centralidade da prática musical como eixo de legitimação e inserção profissional. Em síntese, os fatores destacados são: (1) a identidade do professor como trombonista e sua preferência por uma formação prática; (2) a continuidade da performance durante toda a licenciatura; (3) a busca ativa por grupos e espaços de prática; (4) a compatibilidade entre seu perfil e o do concurso/da Escola de Música; (5) a continuidade formativa via especialização e mestrado em performance, consolidando sua atuação no ensino musical, particularmente com instrumentos de metal.

O professor C descreveu:

> Isso aí eu comecei na banda de pagode chamada Swing do Samba, no meu bairro, os Paredes, bairro da periferia. Eu sou a pessoa que ainda moro no mesmo local, família mais humilde, né? Meus pais, meu avô que me criou, até um certo ponto, 10 anos, 9 anos, ele faleceu. Ele era agricultor, minha mãe era dona de casa, trabalhava de diarista, também faleceu muito cedo, então, moro com minhas tias ainda, que depois foram me criando, cuidando de mim. E aí, nessa infância de periferia, comecei a participar na igreja católica, ser coroinha, acólito. E lá tinha um projeto social chamado Projeto Esperança, e eu comecei a tocar percussão lá. E daí a gente formou uma banda de pagode, como eu já disse, Swing do Samba, e eu senti a vontade de desenvolver no cavaquinho. E aí, entrei no conservatório, na época, não tinha professor de música. E fiz um teste para entrar no grupo de chorinho. Depois que eu passei nesse teste, eu fiquei sendo o professor de cavaquinho e aluno ao mesmo tempo. Então, eu tinha que estudar o dobro para poder dar uma boa aula e tal, de teoria e percepção musical. Eram quatro anos de conservatório, no segundo ano, eu comecei a dar aula e também faltavam ainda dois anos para concluir, para terminar o curso como estudante. Então, foi assim que começou minha vida musical. E aí, a partir daí, eu comecei a ver, então, a música entrou na minha vida. E, depois que eu já estava dando aula, eu senti a necessidade de aprender mais. E aí, como abriu a graduação em 2004, eu já entrei direto na graduação, terminei em 2008, depois entrei na especialização em musicoterapia. Antes, desculpa, eu fiz uma especialização em artes. E, primeiro, depois fiz uma em musicoterapia. Ano passado, concluí um mestrado em artes, né? Então, eu tenho uma especialização em arte, um mestrado em arte. Concluí esse mestrado lá no IFCE, em Fortaleza, muito bom. Concluí essa especialização em musicoterapia, também sou musicoterapeuta. E tô agora fazendo um doutorado na Argentina, na Universidade Nacional de Rosário. Um doutorado em educação, em que eu tô trabalhando também a linha de pesquisa, o ensino do choro. Então, através dessa necessidade que eu senti, comecei a desenvolver, a estudar mais e buscar conhecimento particular, de toda maneira que você imaginar aí, para poder também dar aula, uma aula de melhor qualidade para meus alunos (Professor C).

O relato do professor C evidenciou uma trajetória marcada por periferia, vulnerabilidade socioeconômica e reconfiguração familiar devido a perdas precoces, aspectos que costumam atravessar processos de aprendizagem musical em contextos comunitários e não formais (Ferreira; Nascimento; Rogério, 2016; Penna; Nascimento e Barros; Mello, 2012). Esse conjunto tende a operar como matriz de pertença e responsabilidade social, pois a música aparece como prática situada em redes coletivas (bairro, igreja, projeto social) e, progressivamente, passa a funcionar como via de reconhecimento, permanência em percursos educativos e mobilidade simbólica[19] (Brito; Almeida, 2019; Penna; Nascimento e Barros;

[19] Mobilidade simbólica denota uma mudança na posição de uma pessoa dentro do "mapa" de prestígio, reconhecimento e legitimidade social — especificamente, quando um indivíduo começa a ser considerado (e se percebe) sob uma luz diferente, adquirindo status, autoridade, respeito e um sentimento de pertença em contextos específicos, apesar do fato de que as circunstâncias financeiras e materiais podem não experimentar uma transformação proporcional. Esse conceito está intrinsecamente ligado à estrutura de Pierre Bourdieu em relação ao capital simbólico: o reconhecimento social (prestígio, reputação, "nome", credenciais) funciona como uma forma de poder, pois facilita o acesso a oportunidades e altera o posicionamento do indivíduo dentro das hierarquias sociais.

Mello, 2012).

Nesse sentido, a opção por uma escola especializada de música pode ser interpretada como continuidade de um percurso em que a formação musical foi mediada, desde o início, por instituições e coletivos voltados ao aprendizado sistemático, reforçando a centralidade do ensino musical como projeto de vida e como resposta às condições sociais vividas (Esperidião, 2002; Pimentel, 2015).

Do ponto de vista institucional, sobressaem dois elementos: (a) a inserção inicial no Projeto Esperança, que funciona como porta de entrada para práticas musicais estruturadas e socialmente ancoradas; e (b) o conservatório, que aparece como espaço de formação com marcas típicas de escolarização especializada, como grupos (chorinho), avaliação de acesso (teste) e foco em competências específicas (instrumento, teoria e percepção) (Ferreira; Nascimento; Rogério, 2016; Esperidião, 2002). Esse movimento se articula ao modo como a educação profissional e as instituições especializadas organizam percursos técnicos e curriculares, frequentemente estruturando identidades musicais e expectativas de desempenho (Pimentel, 2015; Oliveira; Simões; Oliveira, 2022).

A menção à inexistência de professor (“não tinha professor de música”) é especialmente relevante, pois sugere um contexto em que a necessidade institucional abriu margem para a assunção precoce de funções docentes, incidindo na construção da profissionalidade e na forma como o trabalho docente é vivido (Del-Ben *et al.*, 2019). Em ambientes especializados, essa docência tende a se articular diretamente com a performance, a teoria e a formação de repertório, exigindo estudo sistemático e atualização constante (Machado; Machado, 2022; Ray, 2018).

O depoimento não apresentou a docência como decisão tardia, mas como algo constituído no interior da própria trajetória de aprendizagem, quando ele se torna “professor e aluno ao mesmo tempo” (Pimentel, 2015; Ferreira, 2019; Oliveira, 2012). Essa simultaneidade pode produzir uma identidade docente marcada por excelência, responsabilidade pedagógica e autovigilância formativa (“estudar o dobro”, “dar uma boa aula”, “melhor qualidade”), especialmente quando o professor percebe a qualidade do ensino como indissociável do domínio técnico-musical (Del-Ben *et al*., 2019; Ray, 2018). Nessa direção, a escola especializada tende a ser percebida como lugar de coerência identitária, por demandar alta densidade de saberes musicais (teoria, percepção, repertório e técnica instrumental) e por validar trajetórias baseadas em formação contínua (Esperidião, 2002; Machado; Machado, 2022).

O excerto apresentou uma sequência consistente de formação continuada: graduação (2004–2008), especialização em artes e em musicoterapia, mestrado em artes e doutorado em educação com foco no ensino do choro. Essa progressão não aparece como acúmulo casual de títulos, mas como resposta a uma "necessidade" percebida após o ingresso na docência, isto é, como estratégia de sustentação da prática e de legitimação profissional em contextos de maior exigência (Del-Ben *et al*., 2019; Pimentel, 2015).

Assim, a escolha pela atuação em instituição especializada pode ser lida como decorrência de uma orientação profissional baseada no aprofundamento de expertises (instrumento, teoria, percepção, choro) e em credenciais que dialogam com culturas institucionais em que a aproximação entre pesquisa e prática tende a ser valorizada (Oliveira; Simões; Oliveira, 2022; Ray, 2018). Quando o docente declara desenvolver linha de pesquisa ligada ao ensino do choro, reforça-se ainda a ideia de uma trajetória em que repertório, performance e pedagogia se retroalimentam como núcleo de profissionalização (Machado; Machado, 2022; Pereira, 2019).

Há, por fim, um deslocamento do pagode/percussão para o cavaquinho e, depois, para o universo do chorinho/choro, culminando no doutorado com ênfase no "ensino do choro". Esse dado sugere a construção de uma especialização musical ancorada em gêneros, práticas e repertórios que historicamente circulam por sociabilidade musical, prática coletiva, transmissão situada e refinamento técnico, incidindo sobre modos de aprender e ensinar (Ribeiro, 2019; Pereira, 2019). Nesse sentido, para o professor C, a escolha profissional por um contexto especializado do ensino de música apontou associação na busca por: (a) continuidade de repertório; (b) formação técnica aprofundada; e (c) circulação em redes musicais específicas (grupos, rodas e práticas coletivas de choro), reconhecidas também como espaços de aprendizagem e consolidação identitária (Machado; Machado, 2022; Pereira, 2019).

O professor D narrou:

> Eu fiz o concurso para a universidade em 2010. Aí me graduei em 2011. 2012. Tomei posse em 2011. Então, assim, eu fui um egresso, assim como outro, acho que deve ter outros também que foram também, assim como eu. Eu sou um egresso muito feliz nesse ponto. Assim, feliz por ser egresso de uma universidade, sair assim e ser da minha casa a primeira pessoa graduada assim, formada, né? Então eu fico feliz também por isso, pela conquista que isso é, de fato, é. E por ter saído da universidade nesse primeiro momento e depois retornado — e retorno sempre que possível — assim, a felicidade de já sair trabalhando assim, né? Então, eu acho que todo o direcionamento que eu tomei a partir de um determinado tempo da minha vida, que eu posso não saber agora qual foi, mas foi dentro de um entendimento já dentro da graduação, assim, que eu seguiria esse passo, assim, que eu tentaria com

> todas as forças assumir esse papel de professor da escola que eu via que poderia contribuir. E eu, assim, a recordo muito de Paulo, professor de sax, que uma vez respondeu que se preparou a vida toda para aquilo, né? E aquilo é sair do Brasil para fazer um mestrado, doutorado e essas coisas todas. Então, assim, eu me preparei com muita fé e força nisso. E a graduação, assim, fez parte desse desse arsenal, eu vou dizer assim, para poder atuar nesse processo seletivo que teve, né? Então, assim, eu acho que o que eu posso dizer é que eu tive a felicidade de sair da graduação já professor da escola de música, já professor de uma escola especializada. Então, não foi ao sair a minha busca, né? Foi uma felicidade sair já ter estado aqui (Professor D).

O relato do Professor D indicou que a opção pela instituição especializada não se constituiu como uma decisão impulsiva após a formatura, mas sim como o resultado de um percurso deliberado desde o período da licenciatura. A aprovação em concurso, juntamente com a posse imediatamente após a conclusão da graduação, configura-se como um elemento fundamental, pois assegurou a inserção profissional instantânea e solidificou um percurso direcionado para a atuação na docência musical em instituições.

Adiciona-se a isso a dimensão simbólica da ascensão social — ser o primeiro membro da família a obter um diploma —, que intensifica a noção de realização e de responsabilidade vinculada à atividade docente. O relato aponta que a formação universitária atua como um "arsenal" de preparação, fornecendo um repertório técnico, um capital acadêmico[20] e a autoconfiança necessária para lidar com processos seletivos.

A menção a um docente atua como um referencial aspiracional, enfatizando a influência de vivências e inspirações na formulação de objetivos. Nesse contexto, a escola especializada é vista como um espaço em que ele "poderia contribuir", interligando vocação, formação e possibilidades institucionais. Dessa forma, os fatores principais se estruturam em torno do planejamento formativo, da acessibilidade por meio de concurso, do reconhecimento de identidade enquanto egresso e da valorização da escola especializada como um espaço legítimo de atuação do planejamento formativo, da acessibilidade por meio de concurso, do reconhecimento de identidade enquanto egresso e da valorização da escola especializada como um espaço legítimo de atuação.

O professor E mencionou em seu relato que um fator que o motivou a buscar sua atuação profissional na escola especializada,

> foi passar no concurso. Na época, foi passar no concurso, porque o único canto de escola especializada que tinha aqui em Mossoró era a escola, era o antigo conservatório, não tinha outro canto. Então, assim, foi o que abriu na

[20] Capital acadêmico é o conjunto de conhecimentos, competências, disposições e credenciais que o estudante adquire ao longo da formação universitária e que pode mobilizar em sua inserção profissional.

> época o concurso, fiz, passei. Foi mais por causa disso, mas se tivesse aparecido na época educação básica, eu tinha ido para a educação básica, não importava onde fosse (Professor E).

O recorte complementou o primeiro relato do Professor D ao evidenciar que sua inserção na escola especializada foi, sobretudo, resultado de um mecanismo objetivo de acesso ao trabalho — a aprovação em concurso — e de uma configuração específica do campo local, no qual havia poucas alternativas institucionais de atuação naquele momento (Costa; Ribeiro, 2020). Assim, a "escolha" pela escola especializada aparece menos como preferência exclusiva e mais como efeito da oferta disponível e da oportunidade concreta de estabilidade e ingresso imediato no magistério.

Esse movimento engloba um discurso relativo à pedagogia da educação musical, em que a trajetória profissional é moldada por uma infinidade de contextos, políticas e condições de emprego, em vez de ser ditada apenas pelas preferências individuais (Almeida; Teixeira, 2023). Ao afirmar que eles teriam cursado a educação básica "independentemente da localização", o educador sugere um nível de adaptabilidade em sua integração e uma compreensão pragmática do mercado. Essa noção se alinha aos exames de profissionalização para educadores e à maneira pela qual os graduados aplicam sua educação para atender às demandas genuínas (Bellochio, 2016).

Nesse contexto, a escola especializada se torna o destino possível porque o concurso foi publicado para esse lugar específico, reiterando que trajetórias docentes também são produzidas por políticas de provimento e estrutura de oportunidades (Oliveira, 2019). Desse modo, o relato sustenta que formação, concurso e cenário institucional local se articulam como fatores decisivos para a atuação do egresso na escola especializada, sem excluir outras possibilidades de docência musical (Queiroz, 2017).

Enquanto o professor F comentou:

> No período de graduação, eu vim para a graduação pensando em ter uma oportunidade no futuro. As perspectivas eram baixas, né? As perspectivas e as expectativas também. Porque eu não me via... eu me via sim, me formando para ser um excelente profissional, era isso que eu esperava, né? Mas eu estava satisfeito com o trabalho de carteira assinada. Se tudo não saísse como prometido, né? Que a lei — que, quando eu entrei no curso de graduação, foi bem no período em que foi aprovada uma lei, a sanção da lei, pelo presidente da República. E eu tinha essa perspectiva de trabalhar, mas carteira assinada, não era uma coisa que... salário mínimo mesmo, tava de bom tamanho. Esse era o meu futuro, assim, que eu imaginava para mim, até porque eu vinha de família humilde, né? Então, não tinha muitas perspectivas. Para mim, isso já era muito, porque a gente não tinha muita oportunidade de trabalhar na cidade. Você não via ninguém tocando, ganhando dinheiro assim, tocando na cidade e tendo um retorno financeiro. Até para aulas particulares, também era muito difícil; não existia uma coisa

> bem... não existia um movimento e tal. Então, eu tinha essa perspectiva, né? Depois que entrei na universidade, comecei a sonhar um pouco. Foi me colocada essa possibilidade de dar aula na universidade no futuro, mas eu via como uma coisa muito distante. Depois, no meu segundo período — depois de estudar bastante, eu sempre acreditei que poderia construir, através do meu esforço, através do meu trabalho, alguma coisa muito concreta para mim e para quem estivesse ao meu redor. No segundo período da faculdade, passei no concurso público para dar aula no antigo Conservatório de Música da UERN, que hoje é a Escola de Música da UERN. Isso me possibilitou sonhar mais alto, olhar e pensar: "Poxa, é possível, né? É possível a gente ir mais longe e conquistar melhores condições para mim e para outras pessoas também." Então, começa essa perspectiva ainda estando como estudante na Licenciatura e trabalhando na universidade. Fui muito incentivado por vários professores, essa expectativa de tentar construir algo novo, tentar fazer algo novo. Empreendi muito com a música; foi um projeto bem penoso, mas que deu um resultado bom no final e continua dando resultado. Assim, continuo empreendendo. Eu acho que não era minha pretensão empreender, não, desde o início, não. Era mesmo só trabalhar. Queria ser um bom trabalhador, um bom professor só. Mas, depois que eu pude ter experiências de começar a desenvolver ações que dão resultado, isso fez com que eu me motivasse pouco a pouco para viver isso. A vivência do empreendedorismo é algo que, para mim, é bom: é vida, sabe? Eu não busco mais uma vida de estabilidade. A estabilidade, para mim, hoje em dia, não é tão animador. Mas a busca pelo progresso, pelo desenvolvimento meu e de outras pessoas, para mim, já é muito hoje. É muita coisa já. Então, a perspectiva sempre foi trabalhar; conseguimos, graças ao trabalho da universidade, que é uma instituição pública, que primeiramente me deu tranquilidade de me garantir no mercado, de ter meu salário no final do mês — isso é muito bom. E também me possibilita tá estudando; consigo ter liberação para estudar fora; ainda não consegui porque ainda não saí, mas penso nisso. Então, a universidade realmente é uma mãe, tem cuidado não só da educação, mas do profissionalismo das pessoas aqui (Professor F).

O relato do Professor F dialogou diretamente com o do Professor E ao mostrar que o concurso público operou como principal porta de entrada para a escola especializada, sobretudo em um cenário local com poucas alternativas institucionais e baixo dinamismo do mercado musical. Ele parte de expectativas reduzidas, marcadas por origem socioeconômica humilde e pela valorização de um trabalho estável, o que evidencia como a busca por segurança laboral orienta escolhas profissionais. A experiência universitária reconfigura esse horizonte, pois a formação passa a produzir novas referências de futuro e a ampliar a percepção de possibilidades de ascensão e impacto social. A aprovação no concurso ainda durante a graduação funciona como marco de virada, permitindo "sonhar mais alto" ao transformar a expectativa distante em realização concreta.

Quando os educadores colaboram e se envolvem ativamente com seus alunos, existe uma fortificação do senso coletivo de propósito, transformando assim a pedagogia da sobrevivência em uma busca pela intencionalidade e pelo desenvolvimento (Gohn, 2013).

Nessa direção, a centralidade da relação pedagógica aparece como base para a construção compartilhada de sentidos e aprendizagens, pois "a interação entre professor e alunos assegura a contínua construção de conhecimento" (Gohn, 2013, p. 29).

Assim, a intencionalidade deixa de ser apenas um ideal abstrato e passa a orientar concretamente as escolhas e os modos de atuação no cotidiano escolar, uma vez que "o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional" (Saviani, 2015, p. 286). As características altamente especializadas das instituições educacionais não se manifestam como uma conclusão predeterminada, mas sim como o produto de uma decisão deliberada de aproveitar uma oportunidade, conforme elucidado pelo professor E, ao articular a intenção de prosseguir "onde quer que haja vagas".

Ao mesmo tempo, a estabilidade oferecida pelas instituições públicas constitui a base para investir em atividades acadêmicas, iniciativas e redes profissionais, integrando a pedagogia ao desenvolvimento de carreira. Consequentemente, fatores como concorrência, circunstâncias geográficas, endosse institucional e maturidade alcançada após a graduação elucidam coletivamente as razões de seu compromisso com o ambiente especializado e a subsequente receptividade aos empreendimentos empresariais.

Sobre os fatores que o motivaram a buscar sua atuação em uma escola especializada em música, o professor G relatou:

> Desejava fazer as ideias que eu tinha na minha cabeça, não todas, mas algumas das minhas ideias que eu queria fazer, que eu não conseguia fazer na escola normal, vamos dizer assim, na escola pública normal, eu não conseguia fazer. Porque eu chegava na sala, eu tinha 40 alunos para eu dar aula de música. Como que eu vou botar 40 alunos para tocar? Cadê 40 violões? Cadê 40 flautas, 40 baterias, 40 contrabaixo? Não tinha. Então, lá eu tinha que levar meus instrumentos porque a escola não tinha. Então, eu levava ganzá, pandeirola, tamborzinho que eu fazia, tamborim, entendeu? E aí, lá dentro da escola, eu tentava fazer os meus projetos. Quer dizer, olha, eu aqui na escola eu vi que tem cinco violões ali. Aí fazia o projeto, eu dizia, eu vou fazer um projeto, vou ver aqui quem é que quer estudar violão. Aí eu, aí pegava aqueles cinco alunos e ficava dando aula aqueles cinco alunos. Quando, de repente, tinha mais cinco querendo ter aula, mas não tinha violão suficiente. Então, assim na escola normal, eu não tinha um espaço específico para a música, não tem. Entendeu? Então, hoje de manhã eu tava falando com uma menina ali, eu cheguei a dar aula atrás da cozinha da escola. Atrás da cozinha, a água suja descendo e eu dando aula. Eu incomodava o professor de língua portuguesa ou de matemática, que ele tava dando uma aula que exigia concentração e os alunos batendo, fazendo hip hop nas cadeiras, percussão corporal, incomodava o professor vizinho. Entendeu? E aí, eu tinha que me retirar da sala, às vezes, para fazer esse projeto, "eu tenho que fazer música, como que eu vou fazer?" Aí na sala de aula ficava aula do silêncio, eu falando sobre fulano, ciclano, eu botava um aluno para cantar e outro e tal, e eu fazia paralelamente esse projeto. Só que não vingava muito, porque a diretora queria que eu montasse um repertório pro folclore e não

> dava tempo de montar. E aí, às vezes, tinha piedade e dizia, “pronto, fica ensaiando na sala da biblioteca.” Aí eu pegava alguns alunos que poderiam ir pra biblioteca estudar. E tudo isso aí foi me cansando. Eu digo, poxa, eu quero fazer uma apresentação boa, digna com meus alunos e eu não consigo, fico só fazendo essas besteirinhas que eu já ouço falar e vejo nos livros de 1000 anos atrás, que só botar umas batidinhas no menino e botar um menino pra cantar todo desafinado. E eu não podia fazer um trabalho sério. Como que com 40 alunos eu vou botar 40 alunos pra cantar afinado? Eu vou mandar os outros ficar lá e ficar só cinco ou 10 cantando e os outros tudo cantando de todo jeito? Aí eu fui me cansando desse sistema. Eu digo, “não, eu tenho que ir pra escola especializada que eu já ensinei”. Que foi na escola de música, conservatório... E aí, eu peguei, eu sou da educação e consegui trazer minha carga horária para essa escola aqui, que ela é especializada, entre aspas. Porque não tem a estrutura que é para ter uma escola mesmo especializada. Sabe, você ter primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, e você entrar numa sala e pagar a história da música, na outra, solfejo, na outra, prática musical. Você não tem isso na nossa escola aqui. Você tem um professor que, dentro do que ele faz, o trabalho que ele tá fazendo, ele é polivalente. Eu ensino tudo ao mesmo tempo para o aluno. O que é um dó na partitura, onde está no instrumento, como que se toca. Então, na escola especializada, mesmo com essa polivalência, eu consigo fazer esse trabalho. Na outra escola, era muito sofrido. Aí, então, assim, a escola especializada é o habitat natural do professor. Mas, eu não tô dizendo que eles não vão para as outras escolas que eu já fui. Aí é um desafio. Então, escasso demais o trabalho na escola normal. Por falta de apoio e material. Não tinha material. Mas a gente tá falando da escola pública. A escola privada, ela, às vezes, ela olha melhor, às vezes, não sei, mas, pelo que eu já vi, ela cria uma sala só de música, bota lá. Na escola normal, você não tem isso; você tem a escola e pronto... O professor de matemática acabou de sair, deixou uma equação lá no quadro e você vai dar aula de música em seguida. Aqui não; quando você chega ali, tem a clave de sol, tem um quadro de música pra você dar aula. Então é falta de apoio material, humano, não tem apoio material e humano, estrutural para você dar uma aula de música com decência. Não tem. Na escola pública… pelo menos aqui em Mossoró (Professor G).

Essa descrição evidenciou que o professor G buscou a instituição especializada devido à sua aspiração de desenvolver propostas pedagógico-musicais mais coerentes, que eram inatingíveis nos estabelecimentos educacionais públicos convencionais. O fator predominante foi a deficiência de recursos materiais e estruturais: turmas extensas, insuficiência de instrumentos adequados e ausência de um espaço designado para a música, o que restringiu a prática coletiva e diminuiu a qualidade do ensino. Além disso, as condições espaciais e organizacionais inadequadas da escola o obrigaram a ministrar aulas em locais inadequados e a contornar conflitos auditivos com outras disciplinas. Além disso, ele ressalta a pressão por resultados imediatos (repertórios e eventos) sem tempo e recursos adequados para uma preparação completa, resultando em uma sensação de frustração e cansaço profissional.

A escola especializada aparece como alternativa por oferecer, ainda que parcialmente, ambiente mais apropriado, identidade musical do espaço e melhores condições didáticas.

Mesmo reconhecendo limites (polivalência e estrutura incompleta), ele entende que ali consegue desenvolver ensino mais "sério" e digno. Assim, o deslocamento ocorreu por cansaço do sistema regular e pela busca de suporte mínimo para ensinar música com decência.

O professor H declarou:

> Quando entrei na escola na qual eu trabalho hoje, eu entrei aos 23 anos de idade. Entrei como técnico, passei em primeiro lugar no concurso, mas não tinha formação na área. E percebia que a minha formação como profissional precisava acontecer. Alguns colegas já estavam terminando licenciatura, outros estavam terminando bacharelado, e eu ficando para trás. Eu deixo os conhecimentos também estacionados ali. A primeira coisa era buscar conhecimento em outras áreas. E também, ao mesmo tempo, me fortalecer, o meu vínculo empregatício. Tanto que, quando a gente teve o plano de cargos e remuneração, eu já estava já com o meu diploma, e aí me ajudou muito porque entrou no plano de cargos, carreiras e remuneração da prefeitura, aumentou bastante, significativamente, o salário. E hoje eu estou atuando, eu hoje sou professor especialista, também fiz uma especialização e estou concluindo o mestrado em Sociologia. Por que isso? Porque eu busquei me especializar não apenas na área de música para servir os meus conhecimentos técnicos, mas também melhorar como carreira profissional, como uma carreira salarial mais satisfatória para a nossa profissão. Então, além do fator profissional, que é o fator técnico. Eu também busquei me especializar no contexto de música, de ensino de música, para melhorar também a condição salarial (Professor H).

O relato esclareceu que o Professor H buscou consolidar sua atuação na escola especializada por uma combinação de necessidade formativa e estratégia de carreira. Ao ingressar como jovem por concurso, ainda sem formação na área, ele percebeu um descompasso em relação aos colegas e a urgência de construir qualificação para não "ficar para trás". A licenciatura e as formações posteriores aparecem como meios de atualizar conhecimentos, fortalecer a identidade profissional e sustentar tecnicamente o trabalho docente.

Paralelamente, a formação é apresentada como instrumento para fortalecer o vínculo empregatício e aproveitar mecanismos institucionais de progressão, como o plano de cargos, carreiras e remuneração. Nesse sentido, a especialização e o mestrado não são apenas escolhas acadêmicas, mas investimentos para ampliar reconhecimento e mobilidade dentro do serviço público. Assim, os fatores centrais incluem concurso e estabilidade, busca de qualificação específica em ensino de música e melhoria de condições salariais e de carreira.

As declarações dos professores A, B, C e D convergem para fatores formativos e identitários que explicam a busca pela atuação em escola especializada: socialização musical inicial em conservatório e/ou em redes comunitárias, intensa centralidade da performance (grupos, orquestra, recitais, prática instrumental contínua) e experimentação comparativa de

contextos (informal, extensão, graduação e outros níveis) até reconhecer o "ensino especializado do instrumento" como lugar de maior realização. Nessa direção, as narrativas ajudam a mapear o peso institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Escola de Música da UERN no campo local e a caracterizar um perfil de egresso que articula prática musical, extensão e formação continuada como capital profissional para atuar nesse espaço (Bellochio, 2017; Del-Ben *et al*., 2019).

Já os professores E, F, G e H explicitam fatores de ordem estrutural e de carreira: a oportunidade objetiva do concurso (e a escassez de alternativas no território) como porta de entrada; a precariedade de condições na escola regular (turmas numerosas, falta de instrumentos, ausência de espaço adequado e conflitos com a rotina escolar) como elemento de "expulsão" para o contexto especializado; e a busca por qualificação vinculada à progressão funcional e salarial. Assim, a escolha pela escola especializada aparece como combinação de estrutura de oportunidades e viabilidade pedagógica para realizar projetos musicais com mais consistência, o que também amplia a reflexão sobre as possibilidades reais de atuação do licenciado em Mossoró entre docência, formação continuada e iniciativas no campo sociomusical (Araújo, 2024; Bozzetto, 2024; Del-Ben *et al*., 2019).

O sétimo questionamento tratou de identificar se a escola especializada em música é um ambiente de atuação profissional em que o professor pretende continuar lecionando ou se buscaria outro contexto de ensino da música para o seu futuro profissional. Essa pergunta ajuda a entender as motivações e os anseios do docente em relação à sua atuação profissional e pode indicar as razões pelas quais ele escolheu esse tipo de instituição. Os professores A e B explicaram:

> Sim, as escolas especializadas em música é o ambiente que eu pretendo lecionar até o momento da minha aposentadoria. É o espaço onde eu interajo de forma muito efetiva com os meus alunos, construo os grupos, onde construo alunos de flauta, organizo eventos e desenvolvo as ações que gosto de fazer. Realmente não pretendo fazer outro concurso nem deixar de atuar no que faço hoje, porque é nesse espaço que me encanto e tenho uma interação de paixão muito ativa e efetiva (Professor A).

Professor B:

> Eu, enfim, sou super satisfeito na atuação que tenho hoje na escola especializada, atuando diretamente com o ensino de música, com o ensino dos instrumentos de metais. Então, assim... até então eu não tenho interesse nenhum em mudar não de atuação.Mas não vou dizer que nunca possa acontecer. Até porque eu sou... sou de outra cidade, não sou de Mossoró. Então, se, de repente, aparecesse um concurso aqui mais próximo ou na minha cidade, provavelmente talvez eu me interessaria em mudar, em tentar, na verdade. Mas eu sou super satisfeito, na questão do ensino dos instrumentos de metais e da escola especializada, considerando que... uma

> coisa que nos favorece muito é porque nós temos um público que nos procura. Então as pessoas, elas querem aprender música. O que nem sempre é tão fácil. A gente sabe que, no meio do contexto, as pessoas: "Ah, não era o que eu esperava", desistem... Enfim, não é tão simples às vezes como as pessoas pensam, mas que... eu sou super satisfeito com isso, com a minha prática hoje (Professor B).

Os relatos dos professores A e B demonstraram convergência ao afirmarem a escola especializada em música como o principal locus de permanência e realização profissional, sobretudo por permitir uma atuação diretamente vinculada ao ensino instrumental e à dinâmica própria desse contexto formativo. Em ambos os relatos, a satisfação com a prática docente aparece sustentada pela interação efetiva com os alunos, pela possibilidade de desenvolver projetos e ações musicais (grupos, eventos, organização pedagógica) e, especialmente, pelo fato de se tratar de um espaço em que o público já chega intencionalmente motivado a aprender música (Ribeiro, 2013), o que favorece a continuidade do trabalho e reforça o sentido de pertença, encantamento e estabilidade na carreira (Oliveira, 2011; Abreu, 2008).

Ao fazer uma análise comparativa entre o relato dos professores A e B com o relato do professor C, observou-se uma confluência na centralidade atribuída à docência em música como eixo de continuidade e sentido profissional, já que, assim como A e B associam a escola especializada à realização na prática pedagógica, o professor C afirma que pretende seguir lecionando e “viver isso”, mantendo a música como núcleo de sua trajetória; contudo, há divergência quanto ao grau de fixação institucional e ao desenho da carreira, pois A e B tratam a escola especializada como principal locus de permanência e estabilidade, enquanto o professor C relativiza essa permanência ao admitir a possibilidade de migração mediante aprovação em concursos (universidades ou IF), além de explicitar uma atuação mais multifacetada (composição, performance, produção e possíveis interfaces terapêuticas), indicando uma identidade profissional menos centrada exclusivamente no contexto escolar especializado. O professor C afirmou:

> Sim, pretendo continuar lecionando na escola, até enquanto der, que se aparecer também outros concursos federais ou até estaduais de universidades ou IF, alguma coisa assim, também eu pretendo fazer. E, caso passe, eu vou na tranquilidade e segue o rumo da vida. Mas pretendo continuar ainda lecionando música e viver isso. Além disso, eu faço outras coisas, né, como eu já disse, composição, intérprete, assim, instrumentista, etc., produção, algumas questões que podem aparecer, até na música ou terapia também, mas tudo relacionado à música (Professor C).

O professor C sinalizou a docência como eixo central de sua trajetória, ainda que aberta a possíveis deslocamentos por concursos, articulando o ensino a outras frentes de

atuação musical. Em um apontamento complementar, o professor D aprofunda a dimensão afetiva e institucional dessa permanência ao descrever a escola especializada como espaço de realização, pertencimento e estabilidade profissional. Em seu relato, descreve:

> Bom, eu sim. É um ambiente onde eu tenho uma satisfação muito grande de estar. Assim como eu disse, eu estudei na escola de música e eu hoje ser professor da escola de música. Isso já é algo que eu acho assim, eu acho, né? Eu acho que, para mim, é maravilhoso, assim, uma sensação maravilhosa, uma realização, sabe? Assim, tem também um lado de ser um cargo público, conquistado e, de certa forma, um cargo efetivo aqui na instituição. Então, isso também torna firme esse laço, né? Então, deixa seguro essa continuação. E assim, eu acho que eu me sinto muito feliz em ser professor da escola, me sinto muito realizado. E nunca pensei em outro lugar para trabalhar, para dar aula (Professor D).

A resposta do professor E:

> Sim, pretendo continuar, sim, aqui. Porque toda a minha formação tá voltada pra escola de educação especializada em música. Toda a minha formação foi voltada pra isso. Então, assim, eu não me vejo atuando em outro ambiente. Caso ocorra algum sinistro, alguma coisa, será necessário eu ir e procurar uma formação para atuar na educação básica, que é o outro mercado, né? (Professor E).

Na resposta, o professor E indicou, de modo direto, que pretende permanecer lecionando na escola especializada em música, pois compreende que sua trajetória formativa foi construída especificamente para esse contexto, o que fortalece sua identidade profissional e sua percepção de pertencimento a esse “ambiente” de atuação. Ao mesmo tempo, ele admite a possibilidade de migração para a educação básica apenas em uma situação excepcional (“caso ocorra algum sinistro”), tratando essa alternativa como um plano contingencial que exigiria nova preparação, já que não se percebe atualmente habilitado/ajustado a atuar nesse outro mercado. Assim, sua fala responde à questão ao afirmar a continuidade na escola especializada como projeto preferencial e ao posicionar outros contextos de ensino como opção secundária, condicionada a necessidades externas.

O professor F descreveu seu relato seguinte:

> Então… eu vejo como futuro do trabalho especializado como algo muito promissor, né? Então, institucionalmente, a gente entende que as universidades são limitadas a nível de agregar, vamos dizer assim, uma quantidade maior de pessoas em nível profissional atuando dentro das universidades. Sei que boa parte dos alunos que entra no curso superior tem essa perspectiva: "Ah, eu quero ser professor universitário, eu quero ser professor universitário" Mas sabe que as grandes massas de profissionais elas não estarão na universidade, até porque a universidade é um curso superior e, claro, a gente quer que, um dia, o curso superior seja cada vez mais inclusivo. Que todos possam fazer o curso superior, isso é muito importante. Mas a gente precisa também cuidar da parte técnica de formação.

> Das pessoas que atuam no meio popular. Eu vejo dessa forma o valor das escolas especializadas. Pretendo, sim, continuar focando meus objetivos e minha energia nesse trabalho com as escolas especializadas (Professor F).

De acordo com o professor F, a instituição especializada surge como uma arena fundamental para o ensino técnico e o engajamento da comunidade, possuindo a capacidade de incorporar um número considerável de profissionais fora dos limites formais da universidade. De forma complementar, o professor G enfatiza essa importância ao afirmar que seu "ambiente natural" reside na instrução fundamental da música, dirigida pelos processos de criação e prática musical como a pedra angular da pedagogia.

O professor G mencionou:

> Sim, pretendo continuar lecionando... Eu não me considero um professor universitário de sala de aula falando sobre o que música. Eu me considero um professor de música que sente a música e que passa esse sentir para os meus alunos. É o meu lugar, tanto que eu fiz o concurso para a escola de música e fiquei em primeiro lugar geral para instrutor de iniciação musical, mas eu não fui convocado porque tem a questão das cotas, você sabe, né? Então, surgiram duas vagas, mas eu não peguei nenhuma porque eu me vejo dentro de uma escola de ensino básico da música. Eu não me vejo numa escola; não é uma crítica, não, que eu só vou falar sobre o que música. Eu não me vejo assim. Não que a universidade só fala, ela também tem as práticas. Mas o meu habitat natural como professor de música é atuar num lugar onde se faça música, fazer musical mesmo, como não sei se Gainza que fala, é o fazer musical. Entendeu? Aquele fazer musical ali, ele tá cercado de ciência, de matemática, de tudo que você imaginar. É tanto que você pode ser um doutor em musicologia, sei lá, qualquer coisa, e você tem empobrecido sua música, você não sabe mais tocar nada, cantar nada e virar apenas um crítico musical. Aí eu digo: "Meu Deus, que crítico musical é esse que não pratica, cara?" Você tá entendendo? Porque a música, ela é prática, diferente. Você pode ser um crítico da filosofia e não praticar filosofia, mas tá dentro da sua cabeça, mas a música, ela requer o fazer. Então, eu, ao meu ponto de vista, é o seguinte: uma escola especializada é o habitat natural do músico que quer ser músico, que quer ser professor de música; esse é o habitat natural dele. Mas que ele pode se expandir para outros lugares. Então, eu me sinto muito bem numa escola especializada, entre aspas, em música. Eu me sinto bem. Assim eu pretendo continuar (Professor G).

O relato do professor G indicou a intenção de permanecer na escola especializada, por reconhecer nesse espaço um modo de docência centrado no *fazer musical* e na experiência sensível da prática, distinguindo-o de uma atuação universitária percebida como mais discursiva. A opção pelo concurso e a autodefinição como "professor de música que sente a música" reforçam a busca por um contexto em que a aprendizagem se organiza em torno da performance, da criação e da vivência cotidiana do som. Sua argumentação também evidencia uma crítica à dissociação entre saber e prática, defendendo que a legitimidade do ensinar música depende da continuidade do exercício musical.

Embora admita a possibilidade de expansão para outros contextos, sua escolha prioritária é o ambiente especializado, compreendido como "habitat natural" do músico-docente. Essa perspectiva antecipou a fala do Professor H, que igualmente afirmou o desejo de continuar na escola especializada, agora articulando permanência e estabilidade de carreira, ao reconhecer os limites de transição profissional na etapa presente da vida e associar a continuidade ao prazer na atuação.

O professor H declarou:

> Sim, eu ainda desejo continuar atuando na escola especializada em música. Não pretendo atuar em outra profissão, porque eu já estou com 51 anos e preciso me aposentar do primeiro vínculo, né, da escola na qual eu atuo. Eu acredito que seguir uma outra carreira agora é uma grande aventura. Então é melhor viver uma grande aventura, mas com prazer (Professor H).

O professor H descreveu que sua decisão foi atravessada pelo tempo de vida e de carreira, em que a proximidade da aposentadoria torna pouco racional "recomeçar" em outra área. Ao mencionar a "grande aventura", ele explicita uma avaliação de risco: mudar agora significaria enfrentar incertezas que não compensam, dadas suas responsabilidades e o ciclo profissional já avançado. Assim, permanecer na escola especializada aparece como uma escolha de prudência estratégica, voltada a concluir com segurança o primeiro vínculo e manter coerência com sua trajetória. Ao mesmo tempo, ele afirma uma dimensão afetiva e identitária do trabalho: seguir onde há prazer em atuar, sem abrir mão do sentido que atribui à docência musical.

Na questão 8 (oito), buscou-se compreender se, no período que antecedeu o ingresso do docente no curso de Licenciatura em Música da UERN, já possuía experiências musicais na área de ensino ou da performance em algum instrumento musical. Caso não tenha tido essas experiências, explicar quais dificuldades o docente encontrou no momento inicial da sua atuação. Se houve experiências antecessoras, descreva-as. Esta questão ajuda a identificar como as experiências anteriores dos egressos influenciaram sua decisão de buscar a formação em música e sua escolha por atuar em uma escola especializada.

O professor A respondeu:

> Antes de eu ingressar no curso de Licenciatura em Música da UERN, que foi no ano de 2007, desde talvez 97, 98, eu já, foi quando eu iniciei os meus primeiros contatos com a música, eu já vinha desenvolvendo uma experiência, né? Estudei diversos instrumentos, estudei teclado, estudei flauta, pífaro, trompete, piano, enfim. E foram esses caminhos, né, que foi me construindo enquanto músico. Então, quando eu ingressei em 2007 na licenciatura, eu já tinha uma experiência passada que me deu base para entrar no curso, né? Claro que aprendi bastante na universidade, porque é um espaço de interlocução do conhecimento, mas eu já vinha também com um conhecimento prévio, né, adquirido a partir das minhas outras experiências.

> Então, a universidade foi também um espaço de instrumento, ou de, de aprendizagem, mas, quando cheguei lá, já executava alguns instrumentos, já tocava, tinha um uma experiência já com o ensino, com o conhecimento da teoria, do solfejo, né, da história da música. Então, a universidade ela ampliou, né, esse conhecimento que eu também já tinha adquirido (Professor A).

O professor A indicou que, antes de ingressar na Licenciatura em Música da UERN (2007), já havia construído uma trajetória musical iniciada no fim da década de 1990, sustentada pelo estudo e pela prática em diferentes instrumentos. Seu relato evidencia que esse percurso anterior lhe proporcionou uma base técnico-musical e pedagógica, incluindo noções de teoria, solfejo e história da música, bem como vivências iniciais relacionadas ao ensino. Desse modo, a entrada no curso não se configura como ponto inaugural de sua formação, mas como etapa de aprofundamento e sistematização, na qual a universidade ampliou conhecimentos previamente adquiridos em outros contextos.

Do mesmo modo, o Professor B declarou ter desenvolvido experiências anteriores ao curso a partir de sua inserção em banda de música, por volta de 2001, contexto no qual passou a atuar progressivamente tanto na execução musical quanto em práticas de orientação a novos integrantes. Sua fala sugere que a atuação na banda lhe possibilitou experiências concretas de ensino, articuladas ao aprendizado formal da Licenciatura, uma vez que os conteúdos e textos trabalhados no curso ofereciam suporte conceitual para compreender e organizar situações vividas na prática. Assim, o depoimento reforça a presença de experiências prévias em ensino e performance e destaca o papel do curso na consolidação e qualificação dessas aprendizagens. Ele relatou que:

> Sim, eu já tinha experiências desde quando eu entrei na banda, por volta de 2001. Eu já passei a ter experiências de ensino. Quando eu comecei, logo no segundo ano eu já estava na banda principal, e logo em seguida eu já estava auxiliando a maestrina a formar os novos alunos que tinham interesse em entrar na banda. Então foram situações que andaram aí lado a lado; muito do que eu fazia na banda, eu via, nos textos que eram apresentados na licenciatura. Isso também me ajudava a levar conteúdo para as minhas aulas. Então foram situações que andaram lado a lado. Essa experiência do ensino da banda de música juntamente com o aprendizado na licenciatura (Professor B).

Do mesmo modo, o professor C declarou:

> Eu já dava aula, né, e dava aula particular, já tocava em banda, já tocava assim, então já tinha essa experiência musical antes de entrar. Todos os alunos que entraram na primeira turma de 2008, todos eles eram já músicos profissionais que tinham experiência vasta, como maestro, como professor, como instrumentista, como compositor, em todas as áreas, produção musical.

> Era uma turma realmente muito, um nível muito alto, muito elevado. A primeira, a segunda turma, um nível muito alto também. Então, foi esse pessoal aí que a gente fazia parte (Professor C).

O Professor C afirmou que, antes de ingressar na Licenciatura, já atuava como docente em aulas particulares e mantinha prática constante de performance ao tocar em banda, o que indica experiência prévia tanto no ensino quanto na execução musical. Além disso, contextualiza sua entrada na primeira turma (2008) como parte de um grupo composto majoritariamente por músicos já profissionalizados, com vivências abrangentes em diferentes funções (regência, docência, instrumentação, composição e produção). Assim, sua resposta se conecta diretamente à pergunta ao evidenciar que não houve ausência de experiências anteriores; ao contrário, havia um acúmulo formativo e profissional que antecedeu o curso e sustentou o ingresso no ensino superior.

O professor D narrou:

> Eu, antes da graduação, sim, né? Já vivenciei alguns momentos aí. Ah, mas assim, eu de fato, eu comecei muito cedo e comecei a tocar na noite, sabe, assim? Muito cedo, né? Aí, tocando na noite, eu, em certo momento, a gente tava tocando muito, que eu tocava eu e um amigo, eu e o Ivan. E a gente tocava assim, começou a tocar tipo de terça a domingo. Aí tinha um amigo nosso que já tinha uma certa, uma certa idade assim, que ele já dizia assim: "Cara, eu não consigo mais acompanhar esse homem assim, então tem um prazo maior de descanso, então." E aí eu imaginei que isso aconteceria com qualquer pessoa, inclusive comigo. E eu queria que aquilo fosse algo que eu pudesse conduzir com a mesma intensidade, assim, do princípio ao fim. Eu sei que a gente tem nossas descidas, né, qualquer. E aí, de fato, foi quando surgiu a possibilidade de estudar música aqui em Mossoró. E aí eu disse: "Não, eu..." Nesse meio tempo, já comecei a dar aula, senti uma afinidade muito grande com aquilo, uma satisfação também muito, muito boa. E, comecei também em 2004 a dar aula na escola de música da prefeitura aqui. Fazendo uma conexão com o saber, né? Assim, já tinha uma conexão ali com o fazer musical e de participar de apresentações na noite, e também já dava aula na escola de música. Então, eu acho que foi isso. Assim, o direcionamento maior era do que naqueles dois universos em que eu tinha a possibilidade, tinha vivência. Eu entendi que, com a minha, uma formação em música, a possibilidade de me manter como professor era um fortalecimento muito grande na minha profissão. Acho que foi esse o combustível também principal (Professor D).

Em convergência, o Professor D descreveu que sua trajetória anterior também se constituiu precocemente, articulando a intensa atuação como músico "da noite"[21] com a aproximação gradual do ensino. Ao vivenciar uma rotina exigente de apresentações, percebeu limites e instabilidades desse circuito e passou a compreender a formação acadêmica como estratégia para sustentar a carreira a longo prazo. Nesse percurso, destacou-se que o início da

[21] Músico da noite está relacionado a músico que toca profissionalmente em bares, restaurantes, casas de shows em eventos locais ou regionais.

docência ocorreu ainda antes da graduação, com afinidade crescente pela atividade e inserção, em 2004, na escola de música da prefeitura, evidenciando a coexistência entre prática performática e prática pedagógica. Desse modo, seu relato mostra que as experiências antecessoras não apenas existiam, como também funcionaram como "combustível" para buscar a licenciatura, entendida como fortalecimento e continuidade profissional.

O professor E comentou:

> Sim, eu já tinha uma certa experiência para dar aula de guitarra, no caso. Na época, eu dei por muito tempo aula particular de guitarra e violão. Até mesmo na graduação eu dava aula no Filosofar, que é um projeto de extensão. Eu acho que essa aí foi basicamente as experiências que eu tive antes e durante a graduação (Professor E).

O professor E apontou que, antes de ingressar na Licenciatura, já possuía vivência consistente na docência instrumental, sobretudo por meio de aulas particulares de guitarra e violão ministradas por um período prolongado. Essa experiência prévia sugere que ele não enfrentou o início da atuação a partir da ausência de prática, mas a partir de um repertório já consolidado de ensino em contexto informal. Ao mencionar que, mesmo durante a graduação, continuou ensinando em um projeto de extensão, evidencia continuidade entre a prática anterior e a formação universitária, reforçando que suas experiências antecederam e atravessaram o curso.

De modo complementar, o Professor F relatou que seu ingresso na graduação ocorreu com uma base forte de performance construída no conservatório de música, onde se concentravam suas experiências mais significativas de execução instrumental. Ele reconhece que, no início da Licenciatura, ainda encontrou apoio para aprofundar essa dimensão — especialmente por incentivo docente no piano —, mas percebe que, com o avanço do curso, o foco se deslocou para conteúdos pedagógicos, reduzindo a centralidade da formação instrumental. Em resposta a esse movimento, afirma ter mantido e ampliado sua prática performática por meio da atuação como instrutor e pela busca constante de situações de recital e apresentação, indicando que suas experiências anteriores não apenas existiam, como orientaram a forma de sustentar sua identidade musical e profissional ao longo e após a graduação.

O relato do professor F:

> Quando eu entrei na graduação, eu já estudava no conservatório de música, então eu já tinha tido experiências muito boas lá de performance. Na verdade, meu maior trabalho de performance foi sempre no conservatório, sempre voltado para as atividades no conservatório. Na licenciatura, eu tive um pouco disso no início, porque tinha alguns professores que eram dessa

> área, da performance, como é o caso da Nelma Darras, que foi minha professora de piano na licenciatura. E ela me incentivou bastante. Eu devo muito a ela pelas coisas que fiz com o piano e por ter dado seguimento aos estudos no piano. Para mim, foi uma experiência muito boa nesse início. Depois, eu senti que o curso de licenciatura foi se voltando mais para as questões pedagógicas, e a parte musical de formação instrumental ela foi ficando mais de lado. Depois disso, eu passei a dar continuidade a isso como instrutor no conservatório, que depois virou escola de música. E eu faço isso com os meus alunos e comigo mesmo: sempre me coloco em situação de dar recitais, de apresentações e tal… então eu tô sempre produzindo. Mas a licenciatura, no início, me deu suporte bom nisso, mas depois senti que foi saindo um pouco. Eu acho que... que é uma escolha do curso também, os caminhos que fazem mais sentido pro curso também, eu entendo dessa forma (Professor F).

O professor G descreveu:

> Quando eu entrei na faculdade de música, eu já era formado em letras. E letras tá dentro das artes. No segundo ano de Letras, que eu tava fazendo Letras, eu entrei para ser professor da escola de música. Então, quando eu entrei para a faculdade, eu já tinha uma formação musical, porque eu já tinha, eu sou um dos primeiros alunos da escola de música de 89. Então, eu já tinha uma formação musical, uma formação informal, quanto uma formação formal em música na escola de música. Então, quando eu entrei para a faculdade, foi tipo assim: "Vou tirar um diploma em música para eu entrar nesse mercado aí como professor mesmo" Entendeu? Para formalizar mais a situação. Então, assim, eu já tinha conhecimentos quando eu entrei na faculdade de música. Aí lá foi aprender a fazer análise musical, essas coisas (Professor G).

O professor G evidenciou que seu ingresso na Licenciatura ocorreu quando já detinha capital formativo[22] e experiência profissional: além de ser graduado em Letras, iniciou a docência na escola de música ainda durante essa primeira graduação. Ao situar-se como integrante das primeiras turmas da escola de música (desde 1989), indica uma trajetória prévia marcada por formação musical contínua, combinando aprendizagens informais e formação institucionalizada. Nessa perspectiva, a licenciatura é mobilizada como estratégia de profissionalização do egresso, voltada a legitimar e consolidar sua inserção no campo do ensino de música por meio da certificação. Assim, a resposta conecta-se diretamente à pergunta ao demonstrar que não houve carência de experiência anterior; o curso superior ampliou, sobretudo, competências de natureza mais acadêmica, como a análise musical.

Em complemento, o professor H respondeu:

> Sim, no período que antecedeu meu ingresso no curso de licenciatura, eu atuava já numa escola especializada em música, a Escola Municipal da Cidade de Mossoró. Ela foi criada no ano de 2003. Eu fui efetivado em 99;

[22] O capital formativo refere-se ao conjunto de conhecimentos, experiências, aprendizagens e disposições que um indivíduo acumulou ao longo de sua trajetória educacional, tanto antes quanto durante o período da graduação.

> em 2003 a escola passou a existir; em 2007 eu entrei no curso de música da UERN, e eu só reforcei através da minha licenciatura, o meu desejo em permanecer com as minhas experiências musicais na escola em que eu atuo hoje. Então a UERN veio para melhorar as minhas dificuldades como docente. E as experiências anteriores eram experiências práticas na qual a gente trabalhava com prática do choro, prática do ensino da flauta, prática de ensino de percussão, prática do ensino da performance musical através da flauta e do violão, que eu tive um duo com um colega. A gente trabalhava muito a questão da prática instrumental de flauta, o repertório de Piazzolla. A gente tocava bastante; depois que eu fui para a graduação, isso só fez ainda melhorar e ampliou mais o meu campo de atuação (Professor H).

O professor H relatou que, antes de ingressar na Licenciatura (2007), já estava profissionalmente inserido em uma escola especializada municipal, contexto no qual consolidou experiências de ensino e performance vinculadas à prática instrumental. Seu depoimento evidencia uma atuação prévia fortemente ancorada em práticas musicais concretas — ensino de flauta e percussão, prática de choro e performance em duo (flauta e violão), com repertório específico como Piazzolla —, indicando que sua identidade docente se estruturou no próprio cotidiano da escola.

Nessa direção, a Licenciatura é compreendida como etapa de qualificação do egresso, voltada a enfrentar dificuldades pedagógicas e aprimorar o trabalho já exercido, ao mesmo tempo em que reforça seu projeto de permanência no campo da educação musical especializada. Assim, a formação universitária aparece como recurso de ampliação e legitimidade profissional, não como início da experiência, mas como fortalecimento e expansão do campo de atuação previamente constituído.

Na pergunta nove (9), buscou-se como objetivo identificar quais contribuições para a formação profissional a escola especializada em música pôde proporcionar enquanto docente. Essa pergunta busca identificar como a própria instituição especializada contribui para o desenvolvimento do docente e como isso pode ter motivado a escolha e permanência em atuar nesse contexto de ensino.

Acerca dessas contribuições para a formação profissional, o professor A relatou:

> O contexto de ensino da escola especializada de música é um caminho muito plural, né, do ponto de vista de eu ensinar, de eu aprender. Nós recebemos alunos de diversos níveis: alunos que não sabem tocar o instrumento, alunos que estão iniciando o instrumento agora, alunos que já sabem tocar muito o instrumento. Nós recebemos também músicos profissionais que já atuam no contexto, né, mas às vezes não têm contato com a teoria, não têm contato com a partitura e querem aprender essa coisa toda. Então, é um espaço que tem uma interação muito forte não somente para o aluno, mas para mim enquanto professor. Eu aprendo. Um dia desses eu estava falando com os alunos, na prática do conjunto de flautas, que é uma atividade que acontece com uns 17 alunos, mais ou menos. E eu estava encantado com aquele

> trabalho, né, e o trabalho acontecendo e eles, isso semanalmente, né? Eles perguntam coisas, eles dizem coisas, eu ouço, eu falo, eu interajo com eles. E essa dinâmica da prática musical, ela é muito efervescente. E eu falava para eles, né, o quanto eu estava encantado com aquele movimento que estava acontecendo e o quanto que eu estava aprendendo, né? A partir das relações, né? Porque eu tinha ali, eu tenho alunos que tocam, que estão iniciando agora, alunos que já tocam mais. E todo aquele, aquele movimento flautístico, num contexto só de ensino, e eu preparando o material, adaptando o repertório, pensando na melhor maneira de executar uma música, né, para que todos eles toquem. Eu gosto muito de citar um exemplo que, que eu tenho, né? Que é o Tico-Tico no Fubá, que é uma música de difícil execução, mas eu tenho alunos que estão iniciando há cinco, seis meses, que ainda não estão tocando a melodia principal, mas estão tocando o arranjo do Tico-Tico no Fubá. Então, para aquela pessoa que está iniciando, ela não tá tocando a terceira ou a quarta flauta do Tico-Tico, não; ela está tocando o Tico-Tico no Fubá. Então, isso é muito mais importante com um grupo. Então, essas relações de aprendizagem, né, com eles me fazem realmente muito feliz. E eu sou muito encantado por esse trabalho que eu faço, né? Eu sou apaixonado por isso. Diariamente eu estou pensando qual arranjo novo, qual proposta nova que eu vou levar, como que eu vou adaptar esse arranjo, como que aquele determinado aluno que tá com um pouco de dificuldade na passagem do agudo, ele vai tocar também essa música. Então, eu vou oitavar, vou passar um outro exercício para ele estudar aquela atividade. Então, são essas relações desses desafios também que eles me proporcionam, que eles estão me ensinando, né? Então, isso tem me encantado diariamente. Essas são as contribuições. Eu sou muito feliz, muito contente com esse trabalho que eu realizo com eles (Professor A).

O professor A atribuiu à escola especializada uma contribuição formativa decisiva para sua atuação como egresso, ao caracterizá-la como ambiente pedagógico-musical de alta complexidade e diversidade, no qual coexistem iniciantes, estudantes avançados e músicos profissionais. Essa heterogeneidade demanda do docente competências contínuas de planejamento, mediação e diferenciação didática, evidenciadas na adaptação de repertórios, na elaboração de arranjos e na criação de estratégias para incluir distintos níveis técnicos em uma mesma prática coletiva.

Ao relatar a experiência no conjunto de flautas, destacou que a prática colaborativa não apenas qualifica os alunos, mas também opera como dispositivo de aprendizagem docente, produzindo desenvolvimento profissional pela interação, escuta e reflexão sobre a prática. Assim, a escola especializada aparece como espaço de formação em serviço, que amplia o repertório pedagógico e artístico do professor e consolida sua identidade profissional pela articulação entre performance, ensino e produção musical. Em síntese, sua narrativa indica que as principais contribuições residem na aprendizagem permanente gerada pelos desafios cotidianos de inclusão musical, organização do trabalho coletivo e reinvenção pedagógica do repertório.

O professor B declarou:

> A escola especializada com a qual eu tive mais contato foi a Escola de Música da UERN. Foi justamente o meu campo de prática, onde eu realmente consegui, consigo, na verdade, até hoje, buscar alternativas para o que acontece, experimentar situações, onde, como falei anteriormente, às vezes nós temos um público diverso. Então, coisas que funcionam para um aluno não funcionam para outro. E nisso a gente vai crescendo, a nossa experiência musical, à medida que é necessário ter uma certa flexibilidade com o conteúdo que é apresentado. Então, é sempre um grande desafio estar proporcionando uma formação adequada, e isso sempre contribui para a nossa formação profissional (Professor B).

O professor B evidenciou que a escola especializada (Escola de Música da UERN) possui um papel central na constituição profissional do egresso, por configurá-la como campo de prática no qual a docência é continuamente testada e aprimorada. Ao descrever a presença de um público diverso, evidencia-se que o trabalho pedagógico demanda decisões situadas, uma vez que estratégias eficazes para um estudante podem não atender a outro. Nesse cenário, a contribuição formativa emerge do exercício permanente de experimentação e de busca de alternativas metodológicas, o que amplia seu repertório de intervenção docente.

A flexibilidade na organização e na condução dos conteúdos aparece como competência profissional desenvolvida pela experiência concreta, orientada pelo desafio de garantir formação adequada a diferentes perfis. Assim, a escola especializada é compreendida como espaço de aprendizagem profissional contínua, em que a prática docente produz crescimento musical e pedagógico.

O professor C descreveu:

> O que eu entendi aqui é que a escola de música, no caso especializada, é o conservatório, né? Se sim, o conservatório de música, ela proporciona, né, pra gente que dá aula, uma vivência, uma prática que, pra mim, é muito proveitosa, muito satisfatória no sentido de que de você conhece as demandas, conhece quais são os alunos, você sabe também da questão da inclusão social, que é muito importante, né, como musicoterapeuta, eu estudei muito isso, então eu entendo. Saber que o ensino, ele pode ser mudado, ele pode ser aperfeiçoado, não seja um ensino mais engessado. Então você pode abrir os horizontes para fazer uma aula bacana, diferente, dinâmica. Então, contribuição essa, de você ser uma pessoa dinâmica, de você tentar passar isso para os alunos (Professor C).

O professor C compreendeu a escola especializada, identificada por ele como conservatório, como espaço que qualifica a atuação profissional do egresso ao oferecer vivência pedagógica concreta e contato direto com as demandas reais dos estudantes. Destaca que essa experiência amplia a leitura do docente sobre perfis e necessidades do alunado, incluindo a dimensão da inclusão social, articulada à sua formação em musicoterapia.

Ao enfatizar a possibilidade de aperfeiçoar o ensino, rejeitando modelos engessados, aponta para o desenvolvimento de competências de inovação didática e de adaptação metodológica. Nessa perspectiva, a contribuição formativa da escola especializada reside no fortalecimento de uma docência mais dinâmica, capaz de diversificar estratégias e tornar a aula mais significativa. Assim, o contexto especializado aparece como dispositivo de formação em serviço que integra sensibilidade social, flexibilidade pedagógica e aprimoramento contínuo do ensinar música.

No relato do professor D, afirmou que

> uma das contribuições, é ver o desenvolvimento musical do aluno. Acho que o resumo que eu posso dizer isso. Acho que essa é a característica que uma escola de música especializada deve ter, assim, né? Seja ele em qualquer nível, sabe, assim, de iniciação, nível técnico, intermediário, ali, avançado, você proporcionar aquele estudante a ser um bom instrumentista ali no seu grupo da igreja, ser um bom instrumentista para poder se direcionar profissionalmente, ter sempre mais luz a tempero, né, tempero no seu ensino, se ele for um professor, né, a escola de música, mas no final acho que o desenvolvimento musical do estudante. Assim, acho que isso, no meu pensamento, já é uma grande contribuição, pois cada aluno é uma forma de ensinar diferente. Assim que eu trato aqui, assim, meu desenvolvimento aqui na minha sala de aula, nesse intuito, assim. Isso tá todo junto com todo aquele entorno, né, da socialização, da possibilidade de fazer aquilo sair da sala de aula e levar pra vida dele, mas numa característica que não pode ser dissociada do desenvolvimento musical (Professor D).

O docente atribuiu um papel fundamental à instituição especializada no desenvolvimento profissional dos graduados, afirmando que o avanço musical do aluno constitui o objetivo fundamental dos esforços pedagógicos, independentemente do nível educacional. Ao ressaltar a necessidade de a instituição facilitar a obtenção da independência instrumental do aluno, seja para engajamento comunitário ou integração profissional, ela acentua o valor educacional inerente ao ensino especializado.

O discurso destacou ainda mais o imperativo da diferenciação pedagógica, já que cada aluno necessita de metodologias de ensino distintas, aprimorando assim o arsenal didático do educador. Além disso, correlaciona o avanço musical com a socialização e a transferência de conhecimento para contextos da vida real, mantendo a primazia da educação técnica e artística. Consequentemente, a contribuição da instituição especializada é articulada como a proficiência do educador em promover um aprendizado musical coerente e contextualmente relevante, adaptado às características únicas dos alunos.

Como reforço, o professor E afirmou:

> No caso contribuiu bastante a escola especializada, né, no meu caso, para

> atuar como professor do instrumento. No caso, eu já estudei na escola de música, no antigo conservatório, eu acho que na época era 5 anos, já deu um alicerce bom. Além das práticas instrumentais que eu tive lá, também as disciplinas teóricas, prática de conjunto e tal, me deu uma certa experiência já. E depois, pós o concurso da UERN, passei o estudo musical, eu fiz o curso técnico lá na UFRN, que já foi mais focado para guitarra elétrica, me ajudou bastante na atuação profissional (Professor E).

O professor E reconheceu que a escola especializada foi decisiva para sua formação profissional como egresso ao oferecer um alicerce técnico e pedagógico voltado ao ensino do instrumento. Ao mencionar a passagem pelo antigo conservatório, evidenciou uma formação sistemática, composta por práticas instrumentais, disciplinas teóricas e prática de conjunto, que consolidaram competências musicais necessárias à docência.

Esse percurso aparece como base experiencial que antecedeu e sustentou sua atuação profissional, articulando estudo formal e vivências coletivas de performance. Em continuidade, a qualificação é aprofundada por formações posteriores (concurso e curso técnico), com especialização em guitarra elétrica, indicando progressão formativa orientada ao campo de trabalho. Assim, a contribuição da escola especializada se expressa na construção de fundamentos musicais e didáticos que estruturam e ampliam sua inserção profissional como professor de instrumento.

Complementando, o professor F afirmou:

> A gente trabalha, trabalha, trabalha, a gente dá aula e a gente vê os resultados e a gente nem percebe o quanto a gente tá aprendendo, o quanto a gente tá descobrindo coisas que são essenciais pro desenvolvimento das pessoas. Então eu considero, sim, as contribuições são: melhor gestão de tempo, melhor gestão das atividades com os alunos. Eu consigo ter uma flexibilidade, uma capacidade de improvisar em sala de aula, de criar uma aula boa assim que empolgue os alunos, sabe? Isso é exercício; é a prática diária que é possibilitada através do trabalho em escola especializada, trabalho direto ao ponto, um trabalho mais objetivo, mais voltado mesmo às necessidades do aluno. Principalmente porque a maior parte das demandas, elas são demandas individuais, então os alunos têm aula individual; muitos alunos têm aulas individuais, tem aula coletiva. Temos também esse trabalho com o coletivo, mas individual às vezes a gente consegue dar uma aprofundada nas questões relacionadas ao aluno. É muito bom; as contribuições são gigantes. Poderia contar muita coisa assim pra o desenvolvimento profissional. A gente consegue ter um poder de gestão de todo trabalho de forma muito mais fluida e muito mais natural também, porque é muito prático (Professor F).

O educador atribuiu à escola especializada um papel fundamental no desenvolvimento integral do graduado, percebendo-a como uma plataforma para o aprimoramento profissional contínuo decorrente das metodologias de ensino diárias. As contribuições são enquadradas em termos de competências pertinentes à organização de empreendimentos pedagógicos,

incorporando gerenciamento de tempo, planejamento de atividades e uma abordagem instrucional mais objetiva que atenda às necessidades dos alunos.

Além disso, é fundamental enfatizar o aprimoramento da adaptabilidade didática e das competências de improvisação, empregadas para engajar os estudantes e ajustar a experiência em sala de aula às situações imprevistas. O foco nos requisitos individuais, aumentado pela estrutura de sessões privadas e complementado por experiências colaborativas, permite uma investigação mais profunda das necessidades específicas e refina as intervenções pedagógicas.

Como resultado, a instituição especializada surge como um veículo para a prática intensiva que consolida o conhecimento profissional e aprimora a fluidez da gestão da educação musical no meio de ensino.

O professor G descreveu:

> As contribuições foram que eu nem sabia o que era uma escola de música. Eu era de banda. Eu vi o pessoal tocando com as folhas na frente, os saxofonistas, principalmente os metais, né? Aí, um certo dia, um colega meu disse assim: “Tem um senhor aqui que ele tá dando... Ele lê partitura, ele lê uma semínima, uma colcheia... No papel, ele... Como é que se toca no papel? Aí foi quando fundaram a escola de música aqui em Mossoró, em 1989. Aí eu fui um dos primeiros alunos dessa escola de música. E aí eu fui começando a entender que a música, entre aspas, não totalmente, né? Não se escreve no papel uma música em sua totalidade. Então, se escrevia a música num papel. E aí eu entrei pra escola de música e me formei lá. Depois fui ser professor de lá e aprendi muita coisa com meus alunos; e ensinando a gente aprende também, né? Cada aluno tem um ritmo e uma forma de aprender. Foram muitas contribuições (Professor G).

O professor G esclareceu que a escola especializada foi determinante para sua constituição profissional ao operar como porta de entrada para conhecimentos formais antes ausentes em sua trajetória de banda, especialmente a leitura e compreensão da notação musical. Ao relatar sua inserção como um dos primeiros alunos da escola fundada em 1989, indica que a instituição ampliou seu repertório técnico-teórico e reorientou sua percepção sobre a música escrita, favorecendo a transição de músico prático para sujeito em formação sistematizada. A posterior passagem à condição de professor revela a escola como espaço de desenvolvimento contínuo, no qual a docência se aprimora pela experiência e pela aprendizagem decorrente da interação com os estudantes.

Nessa direção, a compreensão de ritmos e modos diversos de aprender aponta para a construção de competências pedagógicas, reforçando a motivação para permanecer nesse contexto. Assim, a instituição especializada é apresentada como ambiente que forma, profissionaliza e sustenta a permanência docente ao articular aprendizado musical, exercício do ensino e amadurecimento pedagógico.

O professor H relatou:

> Contribuição profissional salarial, primeiramente. Depois a questão humana, né? Eu, humanamente, melhorei bastante quando eu passei a atuar como profissional na área de educação musical. Questão do esperar, a questão do entender, a questão do relacionamento entre pessoas. Isso me fez repensar o meu ponto de vista como humano. Porque eu passei a trabalhar então com pessoas e vi que cada pessoa era um universo diferente e eu precisava entender cada universo para entender o meu universo. Para depois então a gente trabalhar junto ali, concomitante, tentando entender um ao outro, para depois entendermos que a educação parte de entender primeiramente a si, depois entender o outro, depois entender o outro para entender a si. Isso está muito dentro da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. E eu não sabia quem era Paulo Freire, nem sabia o que era autonomia. E aprendi que a escola em si, ela me proporcionou o que eu sou hoje como docente, como professor (Professor H).

O professor atribuiu à escola especializada contribuições decisivas para sua permanência no campo, inicialmente vinculadas à estabilidade e valorização salarial, que funcionam como base material de sustentação da carreira. Em seguida, destaca um processo de desenvolvimento humano-profissional, no qual a prática cotidiana com estudantes amplia competências relacionais, como escuta, paciência e compreensão das singularidades. Essa convivência é descrita como formação ética e reflexiva, pois o docente passa a reconhecer a educação como relação dialógica que exige autoconhecimento e entendimento do outro.

Ao associar essa aprendizagem à pedagogia da autonomia, indica que a instituição também promoveu acesso a referenciais pedagógicos antes desconhecidos, contribuindo para a construção de sua identidade docente. Assim, a escola especializada aparece como espaço que integra reconhecimento profissional, amadurecimento humano e fundamentação pedagógica, reforçando a motivação para atuar e permanecer nesse contexto.

Na questão dez (10), buscou-se investigar se o docente teria interesse em atuar em outros contextos do ensino e práticas musicais, concomitantemente com a escola especializada. Esta pergunta analisa o desejo de expandir a atuação para outros contextos de ensino, o que pode fornecer insights sobre as oportunidades e limites percebidos na escola especializada.

O professor A respondeu:

> Hoje o meu contexto de ensino é a escola especializada em música, já há 14 anos, quase 15 anos eu estou nessa, atuando nesse trabalho. Já desenvolvi diversas outras atividades em contextos diversos de ensino, mas hoje o meu encantamento, a minha atenção é voltada de fato para o contexto da especializada em ensino de música e a extensão universitária. Então esses dois caminhos eles estão ali, né? Eu abraço esses dois caminhos de forma muito intensa para desenvolver o meu trabalho. E, como eu já falei em

> momentos anteriores, eu não, hoje eu não possuo interesse nenhum em atuar em outro contexto, se não o contexto do ensino especializado em música, né, e com a extensão universitária (Professor A).

O relato do docente indicou baixa disposição para diversificar a atuação para além da escola especializada, apesar de reconhecer experiência prévia em outros contextos. Ao delimitar seu "encantamento" e sua "atenção" ao ensino especializado, ele explicita que percebe ali o espaço mais significativo e coerente com sua trajetória atual. A resposta também mostra uma expansão seletiva: a única concomitância aceita é a extensão universitária, assumida como eixo complementar e não como mudança de campo. Assim, os "limites" não são atribuídos à instituição, mas a uma opção profissional consolidada, sustentada por vínculo temporal (14–15 anos) e investimento intenso nesses dois caminhos.

De modo objetivo, o docente relatou que já atuou em diferentes contextos de ensino musical, porém, no presente, identifica sua maior dedicação e realização profissional na escola especializada e nas ações de extensão universitária. Nessa perspectiva, ampliar a atuação não se traduz em diversificar indiscriminadamente os espaços de trabalho, mas em consolidar e aprofundar os campos nos quais construiu vínculo, experiência e sentido. Assim, sua resposta evidencia uma escolha por concentração e continuidade, indicando que, neste momento, ele não percebe vantagens em dispersar esforços para outros ambientes, preferindo investir onde se reconhece e onde julga poder produzir melhores resultados pedagógicos e artísticos.

O professor B afirmou que:

> Eu acho que não. É, na verdade, assim, acho que só tendo possibilidades para ver, o que seria funcional e tal, mas hoje eu não tenho interesse. Vou dizer que eu estou tranquilamente realizado, assim, com o ensino de música que eu realizo hoje. Com o ensino dos metais, com o ensino do trombone, com a prática das bandas, com grupos musicais, é uma coisa que eu gosto e me realiza. Não vou dizer que nunca vou... enfim, possa mudar, mas que hoje eu sou totalmente tranquilo, assim, com a minha prática musical e com a minha contribuição enquanto professor dos instrumentos de metal e nesse contexto todo das bandas de música e do choro, enfim. Para mim é tranquilo (Professor B).

A resposta indicou uma falta de interesse imediato em ampliar a prática para contextos alternativos, refletindo uma sensação de contentamento e estabilidade na metodologia pedagógica existente. O educador correlaciona seu sucesso profissional com o ensino especializado de instrumentos de sopro (especificamente o trombone) e a participação em práticas coletivas (como bandas, conjuntos musicais e apresentações comunitárias), sugerindo que a instituição educacional especializada, como ele a experimentou, oferece condições

adequadas para um sentimento de significado e pertencimento.

Ao afirmar que “só ter possibilidades de ver”, ele reconheceu uma abertura condicional que depende de oportunidades tangíveis e aplicabilidade prática. Consequentemente, em vez de identificar restrições institucionais, a narrativa ressalta uma resolução temporariamente consolidada: manter a ênfase no ambiente em que ele opera atualmente e onde percebe uma influência pedagógica e artística. Ainda, esclarece que não percebe a necessidade de explorar outros ambientes, pois reconhece que já está engajado em um papel que o preenche e representa autenticamente sua identidade como educador. A conexão com o trombone, instrução de instrumentos de sopro e a dinâmica inerente às bandas e apresentações comunitárias parecem reforçar essa sensação de satisfação profissional. Muito embora possa existir uma possibilidade de reavaliar as opções de ofertas significativas.

O professor C apresentou:

> Sim, eu já falei aqui, né? Outros contextos. Falei de vários, falei sobre musicoterapia. Eu já atuo em clínica também, tô explicando agora. Já cliniquei; no momento não, porque eu tô no doutorado, então tô focando nisso, mas pretendo ainda voltar. Como produção, né? Produtor, já fiz muitas coisas aí. Muita coisa mesmo, composição, instrumentista, participei de muita coisa com artistas daqui, artistas já também em nível nacional que já vieram para cá. Enfim, outros que eu sempre tô tocando, nos chorinhos, tô sempre viajando, tocando no Brasil. Já toquei também fora do Brasil, já toquei em outros países. Chorinho, música popular brasileira. Tô sempre atuando assim, não fico parado nunca, sou uma pessoa muito assim que gosta de estar se movimentando, me movimentando, que gosta de estar sempre em atividade (Professor C).

O depoimento evidenciou alto interesse e efetiva expansão da atuação para múltiplos contextos, confirmando a concomitância com a escola especializada como prática já consolidada. O professor descreve uma trajetória profissional multifacetada (musicoterapia/atuação clínica, produção, composição, performance), o que indica leitura ampliada do campo do trabalho musical e exploração de diferentes oportunidades. A interrupção temporária da clínica aparece como decisão estratégica (foco no doutorado), e não como limite do mercado ou da escola especializada. Ao relatar circulação contínua em redes locais, nacionais e internacionais (choro/MPB, viagens e apresentações), ele sugeriu mobilidade e diversificação como marcas identitárias do seu perfil profissional. Assim, a resposta aponta a escola especializada como um eixo entre outros, dentro de uma lógica de atuação em rede e permanente atividade.

Ainda, não apenas demonstrou interesse em outros contextos, mas esclareceu que já vive essa ampliação no cotidiano. Transita entre ensino, clínica (quando possível), produção e

palco, e parece entender a carreira musical como algo em movimento, feito de projetos e conexões. A pausa na atuação clínica acontece por uma escolha do momento acadêmico, mas a intenção de retomar permanece clara. No fundo, seu discurso revela um profissional que se realiza justamente por não ficar restrito a um único espaço, mantendo a escola especializada como parte de um conjunto maior de práticas.

O professor D afirmou:

> Durante aqui já professor da escola de música, eu desenvolvi um trabalho na ADVM, na Associação dos Deficientes Visuais de Mossoró. E também alguns trabalhos de bairro assim, voluntários assim. Eu acho que o que me desperta um desejo assim é o envolvimento com ações voluntárias, né? (Professor D).

A resposta indicou que a expansão para outros contextos ocorre de modo pontual e orientado por valores, mais do que por ambição de diversificação profissional. Ao citar a atuação na ADVM e ações em bairros, o docente sinalizou experiência concomitante à escola especializada, porém vinculada sobretudo a iniciativas comunitárias e voluntárias. Assim, o "interesse" por outros contextos aparece como motivação sociopolítica/solidária, não como busca de novos mercados ou carreiras paralelas. O relato também sugeriu que a escola especializada não é percebida como insuficiente; a ampliação emerge como extensão ética da docência, voltada à inclusão e ao serviço à comunidade. Portanto, o limite não é institucional, mas a preferência por intervenções externas com sentido social.

O professor deixou evidente que já saiu do espaço da escola em alguns momentos, mas sempre por um motivo bem específico: contribuir com pessoas e grupos que precisam de apoio, como no trabalho com deficientes visuais e em ações voluntárias no bairro. O que o mobiliza não é "mudar de área" ou buscar outro tipo de carreira, e sim participar de iniciativas que tenham impacto social. Por isso, quando pensa em atuar fora da escola especializada, ele imagina projetos comunitários e de inclusão — lugares em que ensinar música também significa cuidado, presença e compromisso com o entorno.

Complementando, o professor E tende a afirmar baixa propensão a atuar em outros contextos no presente, pois sua formação está centrada na prática instrumental/performance. Ele sugeriu que a migração para espaços como o ensino de Artes (ex.: IF/educação básica) exigiria reconversão formativa e atualização em debates pedagógicos da educação básica, dos quais se reconhece atualmente distante.

Esclarece o professor E:

> Hoje em dia, não. Porque minha formação todinha hoje em dia é pra prática

> instrumental, para performance. Caso eu fosse, por exemplo, o IF, que é o ensino de artes, né? Eu teria que mudar basicamente muita coisa na minha formação, ia procurar basicamente outra formação. Eu percebo muito isso. Por exemplo, eu tô por fora das discussões da educação básica, eu teria que ficar por dentro das discussões que hoje em dia tá em torno da educação básica (Professor E).

O professor F:

> Olha, eu não penso em ter outra atividade em outros contextos de ensino, né? Eu penso no contexto de pesquisa; eu acho que é importante eu entrar um pouco mais nessa faixa, na área da pesquisa, da performance, né? Mas eu não penso em atuar em outras áreas. Ao mesmo tempo que eu estou, assim, com a escola especializada, até porque eu acho que não dá. Enquanto a gente está atuando em escola especializada, é muita correria, muita atividade. Então, a gente não para, sabe? É todo dia, muita coisa. Então, é uma coisa que não dá pra pensar, é nesse ponto. Dá pra pensar é sair da demanda da escola especializada e fazer uma outra coisa por algum tempo. Mas sair completamente, assim, nunca mais voltar, eu também não penso. Seria uma coisa pontual, né? Sairia, mas sairia e voltava. Sairia um tempo, dava uma descansada, né? Do movimento ali, que faz bem isso também.E voltar, que a gente gosta mesmo é de estar no meio do povo fazendo música e ensinando as pessoas a fazer música (Professor F).

De acordo com a resposta do professor F, há uma evidência de baixo interesse em acumular atuação em outros contextos de ensino de forma concomitante, atribuindo essa restrição à alta intensidade e demanda cotidiana do trabalho na escola especializada. O docente deslocou a ideia de “expansão” para um eixo específico — pesquisa em performance —, entendido mais como aprofundamento acadêmico do que como migração para outros espaços pedagógicos.

Ele admite, contudo, a possibilidade de afastamentos pontuais (pausas temporárias) como estratégia de descanso e recomposição, sem ruptura com o vínculo institucional. Assim, os “limites percebidos” não se relacionam à falta de oportunidades, mas a uma condição organizacional e laboral que dificulta a simultaneidade. Por fim, reafirma o sentido identitário da docência na escola especializada, ancorado no prazer de fazer música com as pessoas e ensinar.

O professor reforçou que não pretende dividir seu tempo, agora, com outros contextos de ensino, porque a escola especializada já ocupa quase tudo: é rotina intensa, cheia de atividades e exigências. O único movimento que ele considera relevante é se aproximar mais da pesquisa ligada à performance, como forma de amadurecer o próprio trabalho. Ainda assim, não falou em sair de vez: se precisar, ele imagina apenas dar um tempo, respirar e depois voltar. No fundo, seu discurso mostrou que ele se reconhece nesse lugar — no convívio com as pessoas, fazendo música e ensinando — e é isso que sustenta sua

permanência.

O professor G relatou:

> Hoje não. Hoje, reforçando o que eu já falei, hoje só me vejo como um professor de escola especializada. “Mas você fez um concurso aí para ser professor do Estado, não é?” Eu digo que fiz. Porque às vezes a gente também quer melhorar um pouco da nossa condição financeira. Mas, assim, se você me perguntar, eu prefiro a escola especializada. Porque meia-boca não rola, né? Tem que fazer o trabalho por inteiro (Professor G).

O docente afirmou não ter interesse, no presente, em atuar concomitantemente em outros contextos, pois se reconhece profissionalmente como professor da escola especializada. A menção ao concurso estadual aparece menos como projeto pedagógico e mais como estratégia de melhoria financeira, indicando que a busca por outros vínculos pode ser motivada por condições materiais e não por mudança de identidade docente. Ao declarar preferência pela escola especializada, ele reforçou que ali encontra maior aderência entre prática, formação e sentido do trabalho. A expressão “meia boca não rola” explicita uma ética de atuação pautada na inteireza: para ele, assumir outro contexto exigiria dedicação plena, o que torna a simultaneidade pouco viável. Assim, a resposta revela que o principal limite percebido para expandir a atuação não é falta de oportunidades, mas o compromisso com qualidade e integralidade do fazer docente.

Em divergência de anseios profissionais, em relação ao professor G, o professor H esclareceu:

> Sim, gostaria de atuar numa escola especializada em música, mas na área em universidades federais ou estaduais, dentro do curso de graduação ou técnico. Porque eu acredito que essas escolas estão mais preparadas estruturalmente. Apesar de ainda haver muitas lacunas, o investimento não é o investimento satisfatório como nós deveríamos, não é o ideal, mas já é um começo. Em relação à escola na qual eu atuo hoje, na atualidade, que existem falhas, inclusive, muitas falhas, principalmente dentro da estrutura. Trabalhar dentro de uma outra estrutura, seja dentro de universidades estaduais ou federais, é saber que lá nós teríamos, tecnicamente e logisticamente também falando, um campo mais satisfatório (Professor H).

O professor demonstrou interesse em ampliar sua atuação, porém sem abandonar o campo especializado: ele deseja migrar para escolas de música vinculadas a universidades, em cursos técnicos ou de graduação. Ao justificar essa preferência pela melhor infraestrutura e logística, ele explicitou que a decisão de expandir está ligada às condições objetivas de trabalho, e não a uma mudança de área. O relato também evidencia uma avaliação crítica da instituição atual, apontando “falhas” estruturais como fator que limita a qualidade do fazer pedagógico. Assim, a expansão pretendida funciona como busca por ambiente institucional mais favorável ao ensino especializado, ainda que reconheça lacunas e insuficiência de

investimento mesmo nas universidades. Em síntese, sua resposta indica que oportunidades e limites são percebidos, sobretudo, no plano material e organizacional que sustenta (ou fragiliza) a docência musical.

A questão 11 teve como objetivo identificar se, antes do ingresso no curso de licenciatura em Música da UERN, o docente tinha algum propósito específico para a pós-formação, se não havia uma motivação clara, o que o levou a ingressar no curso de licenciatura em Música? Esse questionamento revela se o docente já tinha um objetivo claro para a pós-formação e se ele está relacionado com a escolha de atuar em escolas especializadas. Além de revelar se o docente já tinha o desejo de atuar em escolas especializadas antes mesmo de iniciar sua formação.

O professor A respondeu:

> O meu entendimento, enquanto pessoa, né, que eu também resgato a minha memória, vem ali dos 7, 8, 9 anos, os primeiros contatos com a música. Então, eu sempre estive ligado à música. Eu não fiz outra coisa senão isso, né? Eu nunca. Eu brinquei na escola, eu brinquei na rua, eu tive contato com o esporte, mas não era uma atividade que me chamava a atenção. Por exemplo, o esporte muitas, muitas crianças são ligadas ao esporte, né, porque gostam. E a minha brincadeira era tocar pífaro, né? O vizinho sempre falava: "Se precisar de alguma coisa, imprimir, algo, se precisar". E eu lembro disso claramente. Então, a minha bola era o pífano, a minha rede de vôlei eram as partituras. Então, o meu contato sempre foi com a música. Não via outro espaço senão atuação musical. Então, sempre queria estar nas apresentações, queria estar nos concertos. Eu lembro de um grupo que veio, acho que do Rio de Janeiro, um quarteto, financiado pela Petrobras, e eles foram até o conservatório. Nessa época devia ter uns 12, 13 anos, né, ali criança-adolescente, e eles foram fazer um concerto no Teatro Dix-Huit Rosado, e pediram lá no conservatório uma pessoa que pudesse fazer a passagem de partitura para o pianista, né? Ele ia tocar um Beethoven, uma coisa ali. Eu lembro claramente desse Beethoven. E a pessoa indicada fui eu, né? Porque ali é muito jovem, mas já tem uma leitura de partitura muito fluente, não é? E eu acho que, em tempo, eu também estava estudando piano, então isso facilitou. Então foram momentos muito, muito importantes. Então o meu contato sempre foi com música; com música, eu nunca vi outro caminho, senão música, né? Pelo menos não me foi ofertado outro caminho. Então foi o caminho que realmente eu gostei, né? E talvez por eu ter gostado tanto, eu talvez não quis enxergar outros espaços, outros caminhos. Então a música, de fato, foi sempre o meu guia, né? Ali, perseguindo, perseguindo a música até hoje, né? E a minha formação realmente foi em música. Quando eu fiz o mestrado, eu não fiz em música, mas fiz voltado para a música, né? A especialização também foi em música. Então o caminho que eu tenho perseguido é esse (Professor A).

O relato do professor A indicou que, antes do ingresso na licenciatura, o docente não descreve um "plano" de pós-formação formalmente delineado, mas evidencia uma orientação vocacional precoce e contínua, construída desde a infância. A motivação para ingressar no curso emerge da centralidade da música como eixo identitário, que organiza seus interesses,

rotinas e pertencimentos (“não via outro caminho senão música”). Experiências marcantes de socialização musical (conservatório, concertos, leitura de partitura, estudo de piano) funcionam como marcos de validação de competências e de reconhecimento, reforçando a escolha formativa.

A resposta sugeriu que a opção pela licenciatura decorre menos de um projeto institucional específico (como a escola especializada) e mais de uma trajetória de imersão que naturaliza a música como destino profissional. Ainda assim, a continuidade de formações “voltadas para a música” sinaliza coerência entre motivação inicial e escolhas posteriores, aproximando-se do perfil de atuação em contextos especializados.

Em seu discurso, é evidente que a música superou sua função de mero elemento suplementar de sua existência. Em vez disso, ele se envolveu profundamente em atividades musicais desde tenra idade, assumindo um papel tipicamente preenchido por colegas por meio de atividades atléticas ou de lazer. Com o passar do tempo, seu envolvimento com o conservatório, apresentações e sua exploração de composições musicais afirmaram que esse campo representava o epicentro, onde ele descobriu um profundo senso de identidade e capacidade.

Portanto, em vez de se conformar a um objetivo “documentado” relacionado à pós-graduação, ele iniciou um caminho que estava inerentemente alinhado com seus resultados práticos: a busca pela música como uma via sustentável para garantir estabilidade financeira por meio de empreendimentos artísticos. Além disso, à medida que avançava em suas atividades acadêmicas, ele manteve inabalavelmente a mesma trajetória, ilustrando assim que seus esforços educacionais estavam interligados com o desenvolvimento contínuo de uma narrativa que ele vinha elaborando diligentemente ao longo dos anos.

O professor B relatou:

> Não tinha. Foi que eu sempre fui muito prático. Então, quando eu entrei também nesse mundo acadêmico, eu não tinha muita noção, inclusive de onde eu tava entrando, eu não sabia muito bem a diferença entre a licenciatura e o bacharelado, por exemplo. Então, à medida que as coisas foram avançando, eu fui entendendo esse contexto. Por ser um músico muito prático e gostar de tocar, eu tinha muita vontade de fazer o bacharelado. Mas aí as coisas foram se encaminhando por outros lados; passei no concurso e aí fui dar aula e tal, então realizei algumas especializações. Inclusive, até passei no bacharelado na UFRN, mas tive alguns problemas e não consegui cursar. E aí depois veio o mestrado em performance, que já era um objetivo. Então eu tinha muita vontade de ter algumas experiências com a performance em palco, com o tocar em grupos grandes, com orquestra, com grupos grandes de trombone que eu já conhecia através do professor Gilvando, da UFRN, tocar com piano. Então, assim, esse ideal foi meio que se transformando. E então o objetivo que foi alcançado, até agora, foi essa realização do mestrado

> em performance (Professor B).

O docente afirmou que ingressou na licenciatura sem um propósito definido de pós-formação e com compreensão inicial limitada sobre as distinções entre licenciatura e bacharelado. Sua motivação principal aparece vinculada ao perfil de músico prático, orientado pela performance e pelo desejo de tocar, o que inicialmente o aproximava mais do bacharelado. No entanto, a trajetória foi sendo redirecionada por contingências e oportunidades (como o concurso e a docência), levando-o a buscar especializações e, posteriormente, consolidar um objetivo mais claro: o mestrado em performance.

Assim, o relato sugeriu que o projeto profissional se construiu progressivamente, a partir da experiência e das condições de trabalho, e não de um plano prévio. Desse modo, a relação com escolas especializadas emerge mais como resultado do percurso (docência/empregabilidade) do que como desejo explicitamente antecipado antes da Graduação.

O que se torna evidente no relato do professor B foi seu ingresso no curso sem um projeto previamente delineado para o período pós-formação e, inicialmente, apresentava conhecimento incipiente acerca das distinções entre as habilitações existentes na área (licenciatura e bacharelado). Sua motivação central estava ancorada na dimensão prática da música, orientada pelo interesse em tocar, ampliar a experiência de palco e acessar vivências performáticas de maior complexidade.

Ao longo do percurso, contudo, a trajetória profissional — marcada pelo ingresso via concurso, pela docência e pela realização de especializações — passou a reconfigurar e dar contornos mais definidos a objetivos que, até então, não haviam sido formalizados. Embora tenha buscado o bacharelado, impedimentos circunstanciais inviabilizaram sua continuidade, conduzindo a uma reorganização das metas formativas que se materializou na realização do mestrado em performance. Em síntese, seu relato evidencia a construção gradual de um projeto profissional, no qual a performance se mantém como eixo estruturante das escolhas e dos investimentos acadêmicos.

Para o professor C, ele relatou:

> Sim, eu buscava aprender música. Eu não sabia como era o curso de graduação, na licenciatura. Eu pensava que eu ia aprender mais a parte musical mesmo e tudo mais e tudo. Ficar um bom músico. Sabia que eu ia dar aula, mas sendo um bom músico. Mas, quando chegou lá, foi diferente do que eu pensei, né? Não tô dizendo que isso teve suas coisas positivas, seu lado positivo e também o meu lado negativo. O lado negativo é a frustração de você pensar que uma coisa é outra. O lado positivo é que também essa outra coisa, né, a parte didática, metodológica, eu sei hoje em dia que é fundamental e precisa, e a gente estuda muito. Foi mais nesse sentido. Então,

> como eu disse novamente, vou repetir. Na licenciatura não foi muito a parte musical. Foi mais a parte didática, metodológica, etc. E você abre mais seus horizontes, né? Também é importante, na parte musical, o conservatório, escola de música, com certeza, fez muito mais por mim nesse sentido, e, com o convívio com os amigos, professores e tudo, a gente vai aprendendo. Tem um cara que eu gosto muito de conversar, de estar junto, Gideão, um cara muito bom. Então aprende muito, a gente aprende muito, né? Com o outro e nos festivais que eu vou aí pelo mundo afora, a gente sempre tá tentando melhorar de alguma forma (Professor C).

O docente ingressou na licenciatura motivado principalmente pelo desejo de aprender música e se tornar um instrumentista mais qualificado, entendendo a docência como decorrência de ser um músico preparado para o mercado, sem relatar um propósito explícito de pós-formação previamente definido. Ao confrontar expectativas e realidade, ele descreve frustração pela ênfase do curso em dimensões didático-metodológicas, mas reconhece retrospectivamente, a relevância desse aprendizado para o exercício profissional. Assim, sua trajetória formativa se amplia por vias paralelas (conservatório, convivência com pares e festivais), sugerindo que a consolidação de competências musicais e escolhas futuras se constrói pela articulação entre formação acadêmica e redes/práticas externas.

O professor D apresentou em sua descrição:

> Eu quis entrar na graduação em Música porque eu tinha um sonho de ser professor da Escola de Música da D'Alva Stella, que no tempo, era o Conservatório de Música D'Alva Stella, entendeu? Esse era o meu objetivo, assim. Eu sabia que existiam e existe, né, outras escolas em outras cidades, próximas, vizinhas, até aqui em Mossoró. Mas, assim, era um ambiente em que eu estava familiarizado, ali com aquele universo. E era o universo que me proporcionava um desenvolvimento técnico. Então, o meu desejo de entrar era porque eu gostaria de me manter como professor e o meu objetivo era buscar ser professor daqui, né? (Professor D).

O professor D explicitou que, antes da licenciatura, já possuía um objetivo profissional definido: tornar-se professor do então Conservatório D'Alva Stella, indicando desejo prévio de atuação em escola especializada. A motivação para ingressar na graduação decorre da familiaridade com esse ambiente e do reconhecimento de que ali se fortalecia seu desenvolvimento técnico, articulando formação e projeto de carreira. Assim, a escolha do curso apareceu como estratégia consciente de permanência e inserção no contexto especializado que já orientava suas aspirações.

O professor E relatou:

> Não, não buscava. Como eu disse, na época a gente queria atuar nas escolas especializadas, só que a única escola que tinha era a escola, era o conservatório. E a escola, desculpe, e a escola de artes da prefeitura, era o único canto que tinha aqui em Mossoró. Hoje em dia não; hoje em dia, além

> das escolas, tem também as escolas particulares, tem o piano, o pianista, eu não me engano. Tem outras escolas. Na época eu queria fazer bacharelado. Não tinha condições de ir, não tinha por aqui por perto, então eu fui para o que tinha, licenciatura em música. E fui fazendo para ver o que dava (Professor E).

O professor E informou não ter, antes da licenciatura, um propósito de pós-formação claramente estabelecido; sua decisão foi condicionada pelas possibilidades locais de formação e trabalho, quando as opções de atuação em Mossoró se restringiam essencialmente ao conservatório e à escola de artes municipal. Embora desejasse cursar bacharelado, a ausência de condições para deslocamento e a inexistência dessa oferta próxima o levaram a ingressar na licenciatura "como alternativa viável", em um movimento exploratório ("para ver o que dava").

Assim, a escolha do curso se vinculou menos a um projeto antecipado e mais a um ajuste pragmático às oportunidades disponíveis, mantendo, ainda assim, a referência às escolas especializadas como horizonte de atuação. O trecho anterior relatado pelo professor D, sobre o Conservatório D'Alva Stella expressou um caso distinto. Ali, a licenciatura aparece como estratégia deliberada para alcançar um objetivo profissional previamente definido. Enquanto, neste relato, a licenciatura emerge sobretudo como caminho possível diante de restrições de oferta e de condições materiais.

Para o professor F, em seu relato, ele descreveu:

> Olha, no início, antes de entrar na graduação, eu não tinha muita perspectiva. Eu não tinha perspectiva, então pra mim, já era top demais eu fazer um curso superior. Pra mim já era uma experiência gigante, certo? Já era, vamos dizer assim, o topo da coisa. E eu só descobri que eu poderia fazer uma especialização, mestrado, doutorado, depois que eu entrei na graduação. Então, eu não tinha nenhuma perspectiva mesmo, e a graduação pôde me gerar essas expectativas. A graduação, a universidade gerou em mim essas expectativas. Por isso que eu a acho ela tão importante. Tanto o curso de Música da UERN quanto a própria universidade. Eu acho que, se não existisse, a gente não teria o nível de desenvolvimento que a gente tem no Rio Grande do Norte (Professor F).

O professor F afirmou que ingressou na licenciatura sem um objetivo prévio de pós-formação, tampouco um horizonte profissional claramente delineado, percebendo o ensino superior, naquele momento, como conquista máxima possível. Seu relato mostra que foi a própria experiência universitária que ampliou seu repertório de expectativas — incluindo especialização, mestrado e doutorado —, evidenciando a graduação como espaço de produção de projeto de futuro. Assim, a motivação inicial não se vinculou diretamente a um plano antecipado de atuação em escola especializada, mas à abertura de possibilidades formativas e

profissionais gerada pela inserção na UERN.

Para o professor G, em suas experiências, relatou:

> Antes da licenciatura, eu já tocava contrabaixo elétrico, porque na universidade daqui, nós não temos contrabaixo elétrico, só temos da escola de música. E eu aprendi contrabaixo elétrico informalmente. Eu não tive professor; eu sou um músico autodidata, essa é a verdade. Porque o instrumento que eu toco não tem na faculdade. E, na instituição onde eu fui professor de contrabaixo, eu fui o primeiro professor de contrabaixo. E eu não tinha tido aula com ninguém formalmente de contrabaixo. Então, assim, eu aprendi ensinando. Não sei se eu aprendi contrabaixo ensinando, assim, eu já tocava, mas a leitura ainda tava ainda ali, por ali. Mas foi melhorando, foi melhorando e eu fui ensinando. Então, assim, eu já tinha conhecimentos prévios de música; antes de entrar na faculdade, eu já lia partitura, já lia tudo. Como eu disse a você, o que foi que eu fui aprender? Análise: esses elementos que eu não via no conservatório, não contemplava isso aí, análise musical. Não daqui, né? Porque não da Itália, nesses lugares tradicionais da Europa, deve contemplar. Então eu já tinha conhecimentos prévios de música, tanto como cantor como contrabaixista, e eu já tocava bateria. E violão eu tocava também um pouco também. Aperfeiçoei um pouco mais dentro do conservatório, quando cheguei na universidade, também já tocava. Na universidade, eu paguei disciplina só de teclado, que era obrigatório, e de flauta doce. Porque eu já tava com a ideia de trabalhar com criança. E aí eu precisava da flauta doce e do violão, só meus dois companheiros nas minhas aulas de música assim. Então eu já tinha conhecimentos prévios já e meu propósito era apenas aperfeiçoar e estar mais preparado (Professor G).

O relato indicou que o docente não ingressa com foco explícito em pós-formação, mas com um propósito formativo e profissional já bastante concreto: aperfeiçoar conhecimentos musicais prévios (majoritariamente construídos de modo informal/autodidata) e qualificar-se para a docência, inclusive com atenção ao trabalho com crianças. A resposta evidenciou uma trajetória em que a licenciatura funciona como espaço de sistematização teórica (como análise musical) e de refinamento pedagógico-instrumental, articulando saberes já praticados com novas demandas de ensino. Assim, sua motivação para entrar no curso relaciona-se menos a um projeto acadêmico posterior e mais à busca de maior preparo técnico-pedagógico, em continuidade a uma inserção musical anterior já ativa.

O professor H descreveu:

> Quando eu ingressei no curso de licenciatura em música, eu só queria fazer a licenciatura. Porque eu me senti incomodado em saber que colegas estavam concluindo e eu não. E aí eu busquei fazer o curso de licenciatura apenas para ter o título de licenciado. E depois eu percebi que era interessante que tivesse um pouco mais. É tanto que, quando eu concluí, eu estava terminando a licenciatura já dentro de uma especialização. Eu terminei praticamente os dois ao mesmo tempo. E, quando eu entro para o estado, não numa escola especializada em música, eu já entrei como especialista e já passei a receber como especialista. E vi que era bom ter uma pós-graduação

> e fui buscar o mestrado. É tanto que hoje eu estou concluindo o meu mestrado. E essa foi a minha motivação. Foi saber que não apenas o curso de licenciatura era o suficiente, mas era interessante que tivesse mais um pouco também. Até porque também as literaturas iriam me ajudar a compreender melhor a sala de aula. Foi por isso que eu busquei a pós-graduação (Professor H).

Para o professor H, ficou claro em seu relato que ele não ingressou na licenciatura com um projeto prévio de pós-formação, sendo sua motivação inicial marcada pela busca do título de licenciado e pela necessidade de concluir uma etapa que seus pares já estavam finalizando. Ao longo da trajetória, porém, a experiência profissional e acadêmica (inclusive no ingresso no Estado) reconfigurou seu horizonte, levando-o a reconhecer a pós-graduação como estratégia de valorização profissional, progressão funcional e qualificação pedagógica. Assim, sua resposta evidencia que o projeto formativo se constrói no percurso: a licenciatura inicia como meta imediata, mas passa a se articular, progressivamente, a uma compreensão mais ampla da docência e da necessidade de aprofundamento teórico para a prática em sala de aula.

A última questão, doze (12), buscou compreender quais características o docente julga serem determinantes para que um espaço de ensino seja considerado uma escola especializada em música, considerando aspectos metodológicos, didáticos, pedagógicos ou físicos. Essa pergunta é essencial, pois analisa a visão do docente acerca do que constitui uma escola especializada, o que é importante para compreender sua motivação para atuar nesse tipo de instituição.

O professor A relatou:

> Para que o espaço seja considerado uma escola especializada, entendo que o primeiro momento é que ele se identifique como tal, que possua uma configuração, características que determinem aquele espaço, né, como uma escola especializada em música. Então, se eu vou para um contexto, por exemplo, de uma ONG, né, um uma instituição do terceiro setor, talvez o espaço não tenha como principal objetivo o ensino da música, mas o ensino da música como promoção social. Então, a sociabilidade talvez esteja em primeiro foco, e aí talvez não seja uma escola especializada em música, né? As ONGs, elas estão, por exemplo, para suprir a necessidade do Estado em algum ambiente, algum setor, né, algum local. A escola, a escola especializada em música, ela tem a sua estrutura voltada para o ensino da música. Então, eu tenho, por exemplo, falando como exemplo a Escola de Música da UERN, que é uma escola especializada, eu tenho o ensino de um instrumento, por exemplo, o violão, eu tenho disciplinas que agregam àquela formação e que possibilitam um maior contato com a música. Então, o objetivo da escola é a formação de um instrumentista, né, para atuar em diversos contextos. Então, o meu entendimento é que, para que a escola especializada seja em música, ela precisa entender que a função dela é aquela, e que a sua configuração, né, contribua para o desenvolvimento desse espaço quanto ao ensino especializado no instrumento (Professor A).

Desse modo, no relato do docente, apresentaram-se características apontando para uma

definição da escola especializada em música a partir da centralidade institucional do ensino musical. Não basta ofertar música, é preciso que a finalidade, a organização e a estrutura do espaço sejam orientadas especificamente para essa formação.

Ao diferenciar esse modelo de contextos como ONGs (em que a música pode assumir função prioritariamente sociocomunitária), ele evidenciou que o critério determinante está na intencionalidade pedagógica, na configuração curricular e na articulação de componentes que sustentem a formação do instrumentista. Assim, indica que o caráter especializado decorre da convergência entre propósito formativo, estrutura institucional e práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento musical específico.

Na concepção do professor B:

> A principal característica é ser flexível. Eu entendo que, como uma escola especializada, a gente precisa adequar muito dos materiais que temos, né, por termos públicos diversos com interesses diversos. Tudo na linha musical, mas, como eu falei, temos alunos que não querem e estão lá porque os pais impõem; temos músicos interessados em se desenvolver profissionalmente; e temos também pessoas que se utilizam daquilo como hobby, para ser uma válvula de escape do trabalho e vão ali passar um tempo, tocar um instrumento, aprender coisas novas, mas que não têm o objetivo de seguir uma carreira musical. Então, eu acho que a principal característica é ser flexível para que a gente possa adequar, né, a metodologia, a prática pedagógica, enfim, didática do que se faz para que a gente consiga atender esses diversos públicos (Professor B).

Nesse sentido, o docente identificou a flexibilidade pedagógico-didática como traço central da escola especializada em música, entendendo que sua especificidade não está apenas na oferta de conteúdos musicais, mas na capacidade de ajustar metodologias e práticas a perfis de estudantes muito distintos. Ao reconhecer públicos com diferentes motivações (imposição familiar, profissionalização e fruição/hobby), ele desloca o foco da especialização para uma gestão qualificada da diversidade, sem perder a referência comum do ensino musical. Assim, sua resposta mostrou que uma escola especializada se define também pela competência institucional de adaptar o ensino às múltiplas finalidades formativas presentes nesse contexto (Penna, 2004b; Pereira, 2012; Oliveira, 2011).

Sobre as evidências que caracterizam a escola especializada, segundo o professor C:

> Eu acho que o físico é muito importante, o físico. Você tendo o material para trabalhar, eu acho que já ajuda muito. E, às vezes, quando eu não tenho, eu tenho que me virar. E aí eu faço o que dá. Por exemplo, o método passo que eu trabalho, a gente trabalha com o corpo, também é importante. Quando não tem material, quebra alguma coisa na hora, pode acontecer, faz parte. Um

> cabo de uma televisão rompeu aqui, não deu certo. Você desenrola na hora, faz de outra forma, né? E, às vezes, também, quando a gente solicita na diretoria que não vem, a gente desenrola, eu trago as coisas de casa, caixa de som, o que precisar, instrumentos musicais. Então é importante a parte física. Porém, não menos importante é a parte pedagógica e metodológica. Se você tiver com tudo o que, você tiver o melhor material do mundo para trabalhar, mas se você não souber, não tiver os objetivos claros, saber o direcionamento que você vai fazer, não vale de nada. Então, com certeza, a parte metodológica, a parte didática é muito importante (Professor C).

As observações do educador sugeriram que, em sua perspectiva, uma instituição dedicada à música é caracterizada pela interação entre condições de trabalho tangíveis e expertise pedagógico-metodológica, e não apenas pela disponibilidade de recursos físicos. Sua narrativa ressalta uma metodologia de ensino que se distingue pela flexibilidade e criatividade em resposta às restrições institucionais, ao mesmo tempo em que afirma que a especialização do meio ambiente depende de objetivos explícitos, orientação didática e intencionalidade formativa. Consequentemente, o discurso abordou diretamente a intenção da questão ao ilustrar que, para o educador, o caráter especializado da instituição depende não apenas da infraestrutura existente, mas, acima de tudo, do calibre da mediação pedagógica que orquestra a educação musical.

Para o professor D, como características da escola especializada, ele relatou:

> O desenvolvimento musical do aluno. Acho que o resumo que eu posso dizer é isso Acho que essa é a característica que uma escola de música especializada deve ter, assim, né? Seja ele em qualquer nível, sabe, assim, de iniciação, nível técnico, intermediário, ali, avançado, você proporciona àquele estudante a ser um bom instrumentista ali no seu grupo da igreja, ser um bom instrumentista para poder se direcionar profissionalmente, ter sempre mais luz, tempero, né, tempero no seu ensino, se ele for um professor, né, a escola de música, mas no final acho que o desenvolvimento musical do estudante. Assim, acho que isso no meu pensamento. Assim que eu que eu trato aqui, assim, meu desenvolvimento aqui na minha sala de aula, nesse intuito, assim. Isso tá todo junto com todo aquele entorno, né, da socialização, da possibilidade de fazer aquilo sair da sala de aula e levar pra vida dele, mas numa característica que não pode ser dissociada do desenvolvimento musical (Professor D).

A resposta do docente deslocou o foco da definição de escola especializada em música para o resultado formativo central do processo: o desenvolvimento musical do estudante, em diferentes níveis e finalidades de aprendizagem. Ao enfatizar que esse desenvolvimento deve repercutir dentro e fora da sala de aula — articulando técnica, socialização e projeto de vida —, o professor revela uma compreensão de especialização vinculada à formação musical significativa e aplicada. Desse modo, seu relato evidencia que o caráter especializado da

instituição se afirma menos por atributos isolados e mais pela capacidade pedagógica de promover crescimento musical consistente e socialmente relevante.

O professor E afirmou que

> A escola especializada em música é mais voltada para a questão da performance no instrumento, como eu disse anteriormente. O aluno que vem nos procurar quer tocar violão pra tocar no final de semana, pra tomar uma pra se divertir na calçada, pra pegar um solo que ele escuta e que ele gosta... Então, assim, a escola especializada é mais voltada pra essa questão de formação instrumental pra performance (Professor E).

A resposta do docente caracterizou a escola especializada em música pela centralidade da formação instrumental orientada à performance, evidenciando uma finalidade pedagógica A abordagem é mais prática e diretamente vinculada ao fazer musical, pois menciona que muitos alunos procuram esse espaço para tocar em situações concretas de lazer, convivência e apreciação pessoal. O professor reconhece demandas formativas que emergem da vida cotidiana e não apenas de trajetórias profissionalizantes.

Essa perspectiva amplia a compreensão de especialização, pois mostra que a performance não se restringe ao virtuosismo técnico, mas inclui competências para atuar musicalmente em diferentes contextos sociais. Do ponto de vista metodológico e didático, sua fala sugere que o ensino precisa ser organizado em torno do instrumento, do repertório e dos objetivos reais do estudante. Assim, a resposta atende ao objetivo da pergunta ao indicar que, para o docente, o caráter especializado da instituição se define pela capacidade de promover formação instrumental significativa, aplicada e contextualizada.

Para o professor F:

> Uma escola especializada precisa ter um espaço agradável para as pessoas, equipado para que o ensino seja feito de forma bem feita, a nível de espaço físico. Pedagógico precisa ter um profissional que tenha uma formação boa, A escola precisa ter uma orientação pedagógica bem enxuta, bem resolvida, para que os instrutores saibam o caminho que eles estão seguindo, para onde é que eles estão indo. A parte didática, a gente precisa desenvolver, sempre ter dentro da escola especial, treinamentos para fazer os instrutores terem mais ferramentas através desse trabalho com grandes profissionais de fora. A parte metodológica, eu acho que sempre dispõe de caminhos, ideias e também materiais para que os instrutores possam ter um maior acervo e possibilidades de desenvolvimento das suas metodologias. Eu acredito que o espaço metodológico deve ser livre, não deve ser imposto pela escola, mas que a escola deve ter uma orientação no sentido de onde ela quer chegar e os instrutores terem o compromisso de fazer a direção da escola chegar onde eles estão pensando em chegar, a nível de amadurecimento pedagógico. E acho que é isso, os pontos que foram abordados, basicamente (Professor F).

O discurso do professor F elucida a noção de que uma instituição centrada no ensino

da música é caracterizada pela interação entre infraestrutura física suficiente, uma estrutura pedagógica coerente, as qualificações dos educadores e a adaptabilidade metodológica. Esses elementos precisam estar presentes dentro deste universo e devem fazer parte, contribuindo diretamente para o avanço educacional. Nesse sentido, suas afirmações se alinham com Queiroz (2017, p. 166), que postula que "o campo da educação musical e as formas de abordagens educacionais e científicas da área têm se ampliado consideravelmente", ressaltando assim o imperativo de ambientes de treinamento capazes de integrar estruturas institucionais, recursos instrucionais e uma variedade de metodologias pedagógicas.

Como resultado, a instituição educacional especializada surge, conforme delineada pela narrativa do educador, como um ambiente de aprendizagem comprometido não apenas com a propagação do conhecimento musical, mas também com a criação de condições concretas propícias ao avanço pedagógico dos educadores.

No discurso do professor G, ele descreve essas características da seguinte forma:

> Professores, não obrigatoriamente graduados em música; não obrigatoriamente, mas, se possível, sim. Porque, assim, às vezes você pega um professor de música que ele é da banda baile, vive tocando em banda baile. E ele tá focado só em botar os meninos para tocar. E, fazer música não é só botar para tocar. Tem técnicas, tem feeling, né? Não é só montar repertório. É estudar tecnicamente, botar os alunos para ler partitura, entendeu? É botar os alunos para estudar em casa, botar o aluno para tocar uma música de um jeito, a mesma música tocar de outro jeito. Então, ele tem todo, ele tem esse jogo de cintura. Então, assim, um laboratório de música, uma sala preparada. Dentro desse laboratório, ter livros para o aluno fazer pesquisa, ter computador, porque a música hoje também ela é música nos computadores. Tem a IA, tem tudo aí, você precisa de um computador, professor qualificado. Tem que ser qualificado, não abro mão. Professor tem que ser qualificado. Porque às vezes o professor não era de música, era de outra situação, mas ele pegava um violão na calçada, né? Bota ele para ensinar, não é assim. Tocar é uma coisa, ensinar é outra coisa. Os dois juntos é uma maravilha para um professor de música. Então, assim, isso que eu falei, biblioteca, laboratório de música, professor qualificado, a escola em si seja preparada para esse ensino. Desde os banheiros até a cozinha, esteja preparada. Para quando o professor tiver tocando no pátio, os alguém vem aí, para com essa zoada aí. Não pode, tem que ter espaço para o aluno fazer música. Eu digo que eu já fui vítima disso aí. Mas com essa zoada aí que eu tô aqui me concentrando aqui. Eu digo que eu já estava aqui quando a senhora chegou. Então, é isso, tem que ter um espaço especializado, um auditório, um auditório para as apresentações (Professor G).

A resposta do professor G apresentou uma concepção abrangente de escola especializada em música, articulando qualificação profissional, infraestrutura adequada e intencionalidade pedagógica como elementos indissociáveis. Ao distinguir com clareza o ato de tocar do ato de ensinar, o professor enfatizou que a especialização do espaço depende de

docentes com competência didático-metodológica, capazes de desenvolver técnica, leitura, escuta, estudo autônomo e interpretação musical. Sua fala também evidencia que o ambiente físico precisa ser institucionalmente preparado para o fazer musical, com laboratório, biblioteca, recursos tecnológicos, auditório e condições de convivência que legitimem o som como parte do processo formativo.

Além disso, ao mencionar experiências de desvalorização do trabalho musical no cotidiano escolar, o relato revelou que a especialização envolve não apenas estrutura material, mas também cultura institucional de respeito à prática artística. Desse modo, sua afirmação apresenta uma definição da escola especializada como um espaço pedagógico, técnico e físico planejado para sustentar uma formação musical consistente e socialmente reconhecida.

Sobretudo, as particularidades mencionadas pelo professor H são determinadas a partir de sua perspectiva, conforme descrito a seguir:

> As características determinantes para mim são escolas que tenham primeiramente uma planta. O que é isso? No sentido mais concreto da palavra planta, a planta é assim: você prepara o terreno, você coloca ela no solo e você a rega. A escola é assim também. Nesse caso, me refiro a escolas especializadas em música. Porque se você não tiver, dentro do aspecto metodológico, didático-pedagógico, a física — que é a última palavra da pergunta —, se você não tem fisicamente a escola bem preparada, o aspecto metodológico, didático e pedagógico, ele irá cair, ele irá ruir. Vai ruir porque a estrutura física não está bem preparada. Eu me falo da estrutura física como pessoas também. É bom que se tenha uma boa direção, é bom que se tenha uma boa coordenação, e é bom que essas pessoas entendam também de música. Estejam preparadas para entender o que é guitarra, o que é bateria, quantas cordas tem um violão, de onde vem uma flauta transversal e também saber o histórico, o processo histórico da área de música, para assim você sentar na cadeira de gestão e dizer assim: "Olha, a sala de bateria não está adequada, vamos reformá-la". Para mim, essas características são determinantes (Professor H).

A fala do professor H construiu uma compreensão orgânica de escola especializada em música, ao afirmar que a qualidade metodológica, didática e pedagógica depende de uma base estrutural previamente consolidada. Ao utilizar a metáfora da “planta”, ele evidenciou que a especialização não se sustenta apenas em práticas de ensino, mas em um ambiente institucional preparado para fazer essas práticas florescerem. Sua resposta amplia o sentido de estrutura física ao incluir também a dimensão humana da gestão, destacando direção e coordenação com conhecimento musical como condições para decisões pedagógicas coerentes.

Nesse sentido, o professor associou a identidade da escola especializada à capacidade de sua organização interna reconhecer demandas concretas do ensino de música e responder a

elas com competência. Assim, a resposta do professor H define a especialização como resultado da articulação entre infraestrutura, gestão qualificada e sustentação pedagógica do trabalho musical.

5 CONCLUSÃO

Durante a realização desta pesquisa, questões relacionadas à minha trajetória como docente em diversos contextos de ensino de Arte e Música foram mobilizadas, sobretudo pela vivência em escolas especializadas em música (EEMM). Nessas instituições, destacam-se os percursos profissionais, as escolhas de carreira e as tensões formativas, aspectos que nem sempre são abordados de maneira explícita nas discussões sobre licenciatura e inserção no mercado de trabalho.

As vivências em instituições de ensino, associadas à leitura da literatura sobre atuação profissional de egressos da licenciatura em música, evidenciaram a necessidade de investigar, de modo sistematizado, como e por que egressos da UERN passam a atuar nesse segmento em Mossoró/RN (Abreu, 2008; Costa; Ribeiro, 2016; Costa, 2020; Costa; Ribeiro, 2021). Nesse sentido, a pergunta geral que orientou esta dissertação foi: quais foram os fatores que motivaram egressos do curso de licenciatura em música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música?

Do ponto de vista metodológico, a investigação foi desenvolvida como pesquisa qualitativa, de campo e de caráter exploratório, por priorizar a compreensão de sentidos, trajetórias e motivações em contexto real, em vez da mensuração estatística do fenômeno (Gil, 2008; Creswell, 2014). O desenho metodológico envolveu o mapeamento das EEMM em evidência no município de Mossoró/RN, a delimitação do lócus da pesquisa, a seleção intencional dos participantes e a realização de entrevistas semiestruturadas com egressos da Licenciatura em Música da UERN em efetiva atuação nesse contexto.

A amostragem foi propositiva/intencional, definida em função da aderência dos participantes ao problema de pesquisa e aos objetivos estabelecidos (Patton, 2003; Creswell, 2014; Martinez-Salgado, 2021). O processo de coleta foi orientado pelo critério de saturação teórica, entendido como suficiência analítica quando novos dados deixam de acrescentar elementos relevantes à compreensão do objeto (Fontanella; Magdaleno, 2012; Nascimento *et al*., 2018). O tratamento dos dados seguiu lógica interpretativa compatível com a análise qualitativa, com organização de categorias de sentido e articulação entre objetivos, coleta e interpretação (Bardin, 2016; Minayo, 2012; Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa buscou investigar os fatores formativos, identitários, relacionais e estruturais que explicam a inserção e a permanência de egressos da Licenciatura em Música da UERN em EEMM de Mossoró/RN, articulando essa questão ao objetivo geral e aos específicos de mapear as escolas em evidência, identificar os egressos atuantes, caracterizar seus perfis formativos e refletir sobre possibilidades de atuação profissional.

Em termos empíricos, foram identificadas quatro EEMM (duas públicas e duas privadas), porém as entrevistas foram concentradas nas duas instituições públicas, em razão de critérios de elegibilidade e adesão nas instituições privadas. Esse percurso permitiu construir uma leitura situada das trajetórias, evidenciando regularidades na articulação entre formação, experiências prévias, redes de sociabilidade e condições de trabalho, sem reduzir o fenômeno a explicações lineares ou unidimensionais.

Na construção da fundamentação teórica, a dissertação sustentou que a atuação profissional dos formados em música deve ser compreendida de modo mais abrangente, englobando não apenas a educação básica, mas também as escolas especializadas em música, aulas particulares, projetos sociais, apresentações e arranjos colaborativos de trabalho (Costa; Ribeiro, 2016; Pimentel, 2015; Moreira, 2019; Costa; Ribeiro, 2021; Fernandino; Novo, 2024). Além disso, a pesquisa revelou lacunas nos estudos voltados exclusivamente para as EEMM, ressaltando a importância deste exame (Weidner; Biaggi, 2021; Pimentel, 2015).

Foram centrais, ainda, as discussões sobre o descompasso entre formação musicológica e pedagógica (Costa; Ribeiro, 2021), a retração do interesse por atuar na educação básica ao longo da graduação (Oliveira, 2011), a influência das condições de trabalho sobre a motivação docente (Fagundes *et al*., 2017; Ribeiro, 2013) e o papel das redes e experiências prévias na inserção em contextos especializados (Azevêdo, 2017; Gomes, 2018; Araújo; Silva, 2014). Ao final, a tese interpretativa sustentada é que a escolha pelas EEMM decorre da articulação entre trajetória musical prévia, experiências formativas, identidade profissional orientada à prática musical e condicionantes estruturais do mercado local.

Em resposta ao problema de pesquisa, conclui-se que os fatores que motivaram os egressos da UERN a atuar em EEMM se organizam em quatro dimensões articuladas. A primeira é formativo-identitária, marcada pelo vínculo com a prática instrumental, experiências em bandas, conservatórios, projetos e práticas de conjunto, o que favorece a identificação com o ensino especializado e com ambientes em que o fazer musical ocupa lugar central (Oliveira, 2015; Azevêdo, 2017; Pimentel, 2019). A segunda é relacional, pois estágios, projetos de extensão e redes locais funcionam como canais de ingresso e

permanência profissional (Costa; Ribeiro, 2016; Fagundes *et al.*, 2017; Gomes, 2018).

A terceira é estrutural/institucional, relacionada à oferta de oportunidades, concursos, condições de trabalho e possibilidades de desenvolver práticas pedagógico-musicais compatíveis com o perfil dos egressos (Ferreira, 2019; Costa; Ribeiro, 2020; Rique Filho, 2024). A quarta é motivacional e de projeto de carreira, associada à percepção de maior autonomia didático-artística, pertencimento ao ambiente especializado e avaliação estratégica sobre permanência e transição profissional (Ribeiro, 2013; Fagundes *et al*., 2017).

Em relação aos resultados analisados, é possível afirmar que a pesquisa atingiu o objetivo geral estabelecido, ao entender os fatores que contribuíram para os egressos da UERN se engajarem na EEMM. Igualmente, os objetivos específicos relacionados ao mapeamento das escolas em destaque, à identificação dos egressos atuantes e à caracterização de aspectos do perfil formativo e das possibilidades de atuação profissional foram efetivos. A intenção de realizar uma comparação mais abrangente entre instituições públicas e privadas foi atingida apenas de forma parcial. Isso aconteceu devido à concentração da coleta nas instituições de ensino da rede pública e à ausência de participação de professores associados às instituições privadas.

A síntese interpretativa dos resultados indica que as informações transcendem uma explicação baseada em preferências pessoais, destacando uma prática lógica de inserção no mercado de trabalho. Essa prática é estabelecida por meio da interconexão entre biografia musical, formação acadêmica, redes locais e condições de trabalho. Em vários contextos, a escola especializada em música se apresenta como um incentivo local para a realização profissional, pois possibilita a continuidade da prática musical, incentiva uma maior harmonia entre os músicos e promove a realização profissional, pois possibilita a continuidade da prática musical, incentiva uma maior harmonia entre o perfil dos professores e a estrutura do ensino, além de permitir interações com estudantes que desejam aprender música de forma intencional.

Em outros casos, aparece como alternativa mais viável diante de limites encontrados na educação básica, como exigências pouco ajustadas às especificidades musicais, condições materiais restritivas e organização do trabalho escolar que dificultam práticas musicais continuadas (Penna, 2004b; Abreu, 2008; Mendes; Carvalho, 2012; Costa; Ribeiro, 2021). O fenômeno, portanto, envolve simultaneamente afinidade profissional e viabilidade de atuação, compondo uma explicação mais consistente do que interpretações centradas apenas em preferência pessoal.

No exame das respostas dos professores entrevistados, foi possível identificar padrões

que se articulam diretamente ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa. Um primeiro conjunto de respostas evidencia a EEMM como espaço de permanência, estabilidade e satisfação profissional, associado ao contato contínuo com práticas musicais, à construção de grupos, à realização de projetos e à percepção de maior efetividade pedagógica no ensino de música. Nesses casos, a escola especializada não aparece como alternativa provisória, mas como contexto de atuação no qual os docentes reconhecem consonância entre seu perfil profissional e a dinâmica institucional. Tal padrão reforça as dimensões formativo-identitária e motivacional da análise, ao indicar que a permanência se sustenta em vínculos concretos com o fazer musical e com o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido nesse ambiente (Ribeiro, 2013; Fagundes *et al.,* 2017; Azevêdo, 2017).

Um segundo grupo de respostas indica trajetórias profissionais caracterizadas por uma maior hibridização entre ensino, atuação, produção musical, participação em eventos, além de outras modalidades de trabalho no âmbito da música. Nas trajetórias mencionadas, a participação em EEMM assume um papel significativo, embora não seja único, compondo um conjunto profissional mais abrangente. Esse dado enriquece a compreensão sobre a inserção profissional de egressos, ao evidenciar que a atuação docente em escolas especializadas pode servir como um eixo fundamental para o desenvolvimento de diversas carreiras, em vez de ser apenas um destino isolado e definitivo.

Tal descoberta se alinha com pesquisas que indicam a diversidade de inserções profissionais no campo da música e a coexistência de distintas frentes de atuação ao longo da trajetória profissional (Wolffenbüttel; Dessotti; Scheffer, 2013; Del Casale, 2018; Moreira, 2019; Fernandino; Novo, 2024).

Um terceiro conjunto de respostas apresenta aspectos estruturais e contextuais que tornam a ideia de escolha como uma ação exclusivamente individual menos absoluta. Em certas afirmações, destacam-se a relevância do ciclo de vida, o desejo de estabilidade, as conexões institucionais, a prudência em relação às transições profissionais e a avaliação de riscos relacionada às mudanças de carreira. Em outros casos, aparecem questões ligadas à diferença entre a formação inicial e as demandas específicas do ensino especializado em instrumento/performance, destacando a necessidade de adaptações na formação ao longo da carreira profissional.

Esse conjunto de achados reforça a dimensão estrutural/institucional da tese e mostra que a inserção em EEMM deve ser analisada a partir de condições concretas de trabalho e de vida, e não apenas por categorias abstratas de vocação docente (Costa; Ribeiro, 2021; Ferreira, 2019; Rique Filho, 2024).

No diálogo crítico com a literatura, a pesquisa confirma a diversidade de trajetórias profissionais de egressos de música e a ampliação dos espaços de inserção para além da educação básica (Wolffenbüttel; Dessotti; Scheffer, 2013; Costa; Ribeiro, 2016; Moreira, 2019; Del Casale, 2018; Fernandino; Novo, 2024). Também confirma que as condições de trabalho e as experiências formativas influenciam a motivação e os percursos de atuação docente (Ribeiro, 2013; Fagundes *et al.,* 2017). Ao mesmo tempo, o estudo tensiona o debate ao demonstrar, no contexto de Mossoró/RN, que a atuação em EEMM não pode ser lida apenas como desvio da docência escolar ou solução contingencial, mas como desdobramento recorrente e socialmente situado de trajetórias marcadas por forte relação com práticas musicais, redes locais e expectativas profissionais específicas (Costa, 2020; Costa; Ribeiro, 2020).

Ademais, os dados reforçam a necessidade de revisão crítica de pressupostos curriculares que separam rigidamente formação pedagógica e prática musical, mostrando que tal separação é insuficiente para explicar os percursos efetivos dos egressos (Costa; Ribeiro, 2021; Penna; Sobreira, 2020; Paiva; Monteiro; Diniz, 2017).

Esta pesquisa delineia quatro contribuições principais para avanços acadêmicos e conceitos inovadores. A primeira contribuição é empírica: oferece uma compreensão contextualizada das métricas de desempenho dos graduados da UERN dentro do paradigma da EEMM em Mossoró/RN, abordando assim a lacuna identificada na literatura teórica referente à pesquisa especializada nesse domínio (Weidner; Biaggi, 2021; Pimentel, 2015). A segunda contribuição é analítica: ela promove uma estrutura relacional para a interpretação de decisões profissionais, sintetizando dimensões formativas, associadas à identidade, correspondentes, motivacionais e estruturais, em vez de examiná-las isoladamente (Ribeiro, 2013; Fagundes *et al*., 2017).

A terceira contribuição é metodológica: ela integra mapeamento de locus, amostragem intencional, entrevistas semiestruturadas e análise qualitativa sistemática, garantindo assim a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos e as metodologias processuais (Patton, 2003; Creswell, 2014; Gil, 2008; Bardin, 2016). A quarta contribuição é institucional: ela enriquece o discurso sobre o perfil do graduado em música da UERN ao ilustrar que o desempenho dentro do EEMM pode ser compreendido de forma abrangente na estrutura de diversos contextos pedagógicos estabelecidos durante a formação e dentro da dinâmica autêntica do cenário profissional (Consepe, 2017; Costa, 2020; Costa; Ribeiro, 2020).

Em termos de integridade e padrões da pesquisa qualitativa, a validade das interpretações foi comprovada pela coerência entre o problema articulado, os objetivos da

pesquisa, o desenho do campo, os critérios de seleção e os instrumentos empregados para aquisição de dados. A confiabilidade da pesquisa foi aprimorada por meio de uma elucidação completa da abordagem metodológica, da especificação dos critérios de inclusão e da aplicação consistente da entrevista semiestruturada como principal fonte de dados (Gil, 2008; Creswell, 2014).

A confirmabilidade foi buscada articulando a perspectiva metodológica e exercendo vigilância interpretativa durante a fase de processamento de dados, reconhecendo a natureza dependente do contexto que é inerente à pesquisa qualitativa (Minayo, 2012; Bogdan; Biklen, 1994). A transferibilidade deve ser interpretada em termos analíticos e não estatísticos; portanto, as descobertas podem gerar insights sobre contextos análogos, como ambientes urbanos de médio porte, programas de graduação com uma interface prática pronunciada e redes educacionais especializadas localizadas, dependendo da consideração meticulosa das idiossincrasias históricas, institucionais e territoriais que caracterizam cada cenário (Weidner; Biaggi, 2021; Novo; Fernandino, 2024).

É imperativo delinear as restrições metodológicas, empíricas e interpretativas inerentes ao esforço de pesquisa atual. A análise transversal possibilitou uma interpretação aprofundada de um recorte temporal, contudo, não monitorou, de forma longitudinal, as alterações nas trajetórias profissionais dos entrevistados, o que limita as considerações sobre as transformações ocorridas ao longo do tempo (Weidner; Biaggi, 2021). Ademais, a delimitação geográfica (Mossoró/RN) e a escolha intencional de egressos da UERN restringem o alcance das conclusões, tornando inviáveis generalizações para outros contextos sem a devida análise crítica (Gil, 2008).

O foco na aquisição de dados em instituições estaduais de educação primária restringe o potencial de análise comparativa com entidades do setor privado. Além disso, a limitação geográfica do estudo para o município de Mossoró/RN, juntamente com a seleção deliberada de ex-alunos da UERN, restringe a aplicabilidade dos resultados, tornando inviável extrapolar os resultados para contextos alternativos sem o devido escrutínio crítico (Gil, 2008). Como é habitual em todas as pesquisas qualitativas, a proximidade temática e experiencial do pesquisador com o assunto sob investigação exigiu uma consciência reflexiva contínua, uma vez que a interpretação é mediada e contextualizada (Minayo, 2012; Bogdan; Biklen, 1994). Contudo, tais limitações não comprometem os resultados da pesquisa; ao contrário, contribuem para delimitar com maior precisão o alcance das conclusões apresentadas.

Em relação às ramificações práticas, institucionais e formativas, os resultados ressaltam a necessidade de uma relação mais integrada entre o treinamento inicial e as

exigências específicas da educação musical nas escolas especializadas, evitando simultaneamente a redução do diploma para uma trajetória profissional singular. Isso engloba o aprimoramento de estágios e iniciativas de extensão em ambientes autênticos de EEMM, a ampliação de experiências relativas à prática colaborativa, desempenho, tecnologia e gestão e o estabelecimento de mecanismos institucionais para solicitar feedback de ex-alunos sobre o currículo (Costa; Ribeiro, 2021; Penna; Sobreira, 2020; Paiva; Monteiro; Diniz, 2017).

Também se destacam implicações para EEMM e para gestores educacionais/culturais, como ampliação de oportunidades de formação continuada, enfrentamento da precarização das relações de trabalho e qualificação das condições de permanência docente em contextos marcados por vínculos instáveis e remuneração por hora-aula (Ferreira, 2019; Requião, 2020; Costa; Sousa, 2023; Silva, 2021). Esses encaminhamentos devem ser interpretados como sugestões do estudo analisado, e não como diretrizes universais.

Sob a perspectiva ética e reflexiva, o estudo foi orientado pela proteção dos participantes, pela adesão voluntária à pesquisa e pela condução responsável da coleta em ambiente profissional. Em termos de reflexividade, a experiência do pesquisador no campo da educação musical — que também motivou a investigação — exigiu equilíbrio entre proximidade com o tema e distanciamento analítico. Dessa forma, a interpretação se manteve sustentada pelos dados empíricos e pelo diálogo com a literatura, e não por impressões prévias (Minayo, 2012; Bogdan; Biklen, 1994). Essa diligência foi pertinente à coerência interpretativa do estudo e à especificação dos limites de suas afirmações.

Como agenda de pesquisa futura, esta dissertação aponta para a necessidade de: (a) estudos comparativos entre EEMM públicas e privadas em Mossoró/RN e em outros municípios; (b) pesquisas multicêntricas com egressos de diferentes cursos de licenciatura em música, permitindo contrastes regionais e institucionais (Novo; Fernandino, 2024); (c) estudos longitudinais sobre inserção, permanência, mobilidade e abandono do campo profissional (Weidner; Biaggi, 2021); (d) investigações que aprofundem marcadores sociais e territoriais nas trajetórias; e (e) desenhos de métodos mistos que articulem profundidade qualitativa e indicadores sobre vínculo, remuneração, estabilidade e formação continuada (Pimentel, 2015; Pimentel, 2019). Tais agendas podem ampliar a produção de conhecimento sobre o trabalho docente-musical e oferecer subsídios para decisões curriculares e institucionais mais aderentes à realidade dos egressos.

Em síntese, a pesquisa chega à conclusão de que a presença dos egressos da Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) nas Escolas Estaduais de Música de Mossoró/RN é uma particularidade relacional. Isto é, as

oportunidades de fazer música, tanto em termos de atividade quanto de formação, não surgem do nada, mas resultam da intersecção entre trajetórias musicais, experiências formativas, redes de contatos locais, as possibilidades geradas por instituições e as relações de trabalho (Costa; Ribeiro, 2016; Costa, 2020; Costa; Ribeiro, 2021; Ribeiro, 2013). Para entender essas trajetórias, é fundamental uma análise contextualizada e holística, destacando o papel das escolas especializadas em música, a educação musical em sentido amplo e o campo das artes como espaço de diálogos e reflexões na constituição do trabalho docente-musical em contextos específicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. **Educação básica:** campo de atuação profissional em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-8.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de; SILVA, Priscila Daniele da. **Atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UFPE:** um estudo exploratório. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 11., 2013, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: ABEM, 2013, p.532-538.

ALMEIDA, Jéssica de. **Formação e experiência:** biografia músico-educativa como procedimento de pesquisa e formação. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 102–115, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48697. Acesso em: 14 mar. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de. **Biografias músico-educativas de licenciandos em música:** histórias de vida e seus processos formativos na graduação. Revista da ABEM, [S. l.], v. 29, p. 178-198, 2021. DOI: 10.33054/ABEM20212910. Disponível em: Revista da ABEM. Acesso em: 18 jun. 2025.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Outros contornos para a formação docente em música:** biografia músico-educativa como uma proposta de pesquisa-formação. *Música Hodie*, Goiânia, v. 25, 2025. DOI: https://doi.org/10.5216/mh.v25.82498. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/82498. Acesso em: 12 mar. 2025.

ALMEIDA, José Robson Maia de; SILVA, A. C. R.; AGUIAR, M. D.; CHAGAS NETO, A.; MASSAKI, S. P.; REIS, R. F.; RODRIGUES, R.; SILVA, I. H. A.; SILVA, L. M. **Atuação profissional dos egressos do Curso de Música da UFCA.** In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, 2018, Salvador. Anais do Encontro Regional Nordeste da ABEM, 2018.

ALMEIDA NETO, João Alves de. **Breves comentários à Lei 12.812/2013, que inclui o art. 391-A à CLT:** estabilidade gestante no curso do aviso-prévio. Revista de Direito do Trabalho, São Paulo, v. 39, ed. 151, p. 49-63, 2013.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Formação do professor de música:** contextos e interfaces. **Educação** (UFSM), v. 48, 2023. DOI:

10.5902/1984644467949.

ALVES, Maria Natália de Carvalho. **Inserção profissional e formas identitárias:** percursos dos licenciados da universidade de Lisboa. 2007. 626 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

ALVES, Maria Natália de Carvalho. **Inserção Profissional e Formas Identitárias.** 1. ed. Lisboa: UI&DCE, 2009. 341 p. v. 1. ISBN 97898982720.

ALVARENGA, Darlan; SILVEIRA, Daniel. **Desemprego sobe para 12,7% em março e atinge 13,4 milhões de brasileiros.** G1, São Paulo, 30 abr. 2019. Economia.

ARAÚJO, Isac Rufino. **Conservatório de música D'Alva Stella Nogueira Freire:** Alunos Veteranos - perfil, análises e considerações. In: XVII Encontro Nacional da Abem, 2008, São Paulo. Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008.

ARAÚJO, Samuel. **Etnomusicologia no Brasil:** trajetória, conquistas e desafios. Revista Música, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 7-36, 2011. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/49511.

ARAÚJO, J. M. de Moura. **Caracterização do ensino de música nas ONGs de Mossoró/RN.** In: SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 3., 2014, Mossoró. Anais… Mossoró: SIMPOM, 2014.

ARAÚJO, Andersonn Henrique Simões de. **O poder da música em projetos sociais:** resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível. Revista da ABEM, v. 32, n. 2, e32202, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432202.

AMUI, Gustavo Araújo; GUIMARÃES, Fernanda Albernaz do Nascimento. **Música na educação básica:** referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010. Per Musi, Belo Horizonte, n. 34, p. 89-112, 2016. DOI: 10.1590/permusi20163404.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros. 2005. 68 f.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A produção acadêmica sobre formação de professores:** um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.41-56, ago. 2009.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Estudo de egressos de cursos de graduação:** subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. Educar em Revista, Curitiba, v. 1, n. 54, ed. 1, p. 203-219, 2014.

ANJOS, Francisco Weber dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no curso de música da UFCA**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

ARAÚJO, Carlos Eduardo. **Bem-vindo ao deserto da precarização:** o mundo do trabalho no século XXI. Justificando: mentes inquietas pensam direito, [S. l.], 27 fev. 2019.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANGELL, R. (1945). **"A critical review of the development of the personal document method in sociology 1920-1940"**. ln L. Gottschalk, C. Kluckholn & R. Angell (eds.), The use of personal documents in history, anthropology and sociology. New York: Social Science Research Council.

AQUINO, Thaís Lobosque. **Justiça social em sala de aula? Reflexões a partir de uma proposta de formação musical cooperativa**. *Opus*, v. 28, p. 1–24, 2022. DOI: 10.20504/opus2022.28.09. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.09. Acesso em: 21 abril 2025

ARAGÃO, R. M. R., **Teoria da Aprendizagem Significativa de David** P. Ausubel. Tese de Doutoramento, Campinas, 1976.

ARALDI, Juciane. **Formação e prática musical de DJs:** um estudo multicaso em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2004.

ARAÚJO, Isac Rufino. **O Ensino Musical no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire:** Alunos veteranos – perfil, análise e considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA XXIII. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.

ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Márcia Simão. **Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizado de música.** Revista da ABEM, v. 26, n. 40, 2018. Disponível em: Revista da ABEM. Acesso em: 20 mar. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Jéssica de; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Formação do professor de música:** contextos e interfaces. Educação, v. 48, 2023. DOI: 10.5902/1984644467949.

ALVES, Elder Pereira. **A música nas escolas de Mossoró-RN:** um estudo junto à rede municipal de ensino. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUGUSTO, Antonio. **A civilização como missão:** o Conservatório de Música no Império do Brasil. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 67–91, 2010.

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino de. **A formação dos licenciados em música da universidade federal do cariri (UFCA) e sua docência na educação básica:** as relações reveladas pelas narrativas dos egressos. Fortaleza-CE., Isaura Rute Gino de Azevêdo. – 2017. 281 f.

AZEVEDO, Marcia Carvalho de; TONELLI, Maria José. **Os diferentes vínculos de trabalho entre trabalhadores qualificados brasileiros.** In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPAD, 2009. p. 1-16.

BASTIÃO, Zuraida Abud. **Prática de conjunto instrumental na educação básica.** Música na Educação Básica. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

BATISTA, Emerson de O. **Sistemas:** o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento. -2. ed - São Paulo: Saraiva, 2012.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. 519 p.

BAQUERO, Marcello. **Pesquisa quantitativa nas Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 104 p. ISBN 9788538600596.

BARBETTA, Pedro Alberto; REIS, Marcelo Menezes; BORNIA, Antonio Cezar. **Estatística**: para cursos de engenharia e informática. 2. ed. [S. l.]: Atlas, 2009. 410 p. ISBN 978852244989.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Luana Kalinka Cordeiro; SOARES, Lisbeth. **Música, inclusão e formação docente nas universidades federais brasileiras:** reflexões a partir das disciplinas específicas de educação musical especial/inclusiva. Orfeu, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. e0111, 2023. DOI: 10.5965/2525530408012023e0111. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23780.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 288 p. ISBN 978-972-44-1506-2.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEINEKE, Viviane. **Políticas públicas e formação de professores:** uma reflexão sobre o papel da universidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 35–41, mar. 2004. Disponível em: revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/360. Acesso em: 20 mar. 2025.

BENVENUTO, João Emanoel Ancelmo. **Investigando o processo de construção do habitus docente em educação musical.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE SOBRAL, 1., 2013, Sobral. Anais [...]. Sobral: CIEMS, 2013. p. 95-104.

BENVENUTO, João Emanoel Ancelmo. **A constituição do habitus docente pelos egressos do curso de Licenciatura em Música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical**: algumas

apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BELOCHIO, C. R. **Formação de professores e educação musical:** a construção de dois projetos colaborativos. Educação, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 37–46, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4152.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Formação de professores de música:** desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Revista da ABEM, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BELTRAME, Juciane Araldi (org.). **Práticas digitais em educação musical:** reflexões e experiências. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2023. 273 p. DOI: 10.5281/zenodo.7875866. Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/musica/praticas-digitais-em-educacao-musical-reflexoes-e-experiencias/praticas-digitais-em-educacao-musical-ebook.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

BENNETT, Dawn Elizabeth. **Understanding the classical music profession:** the past, the present and strategies for the future. London: Routledge, 2016.

BEYER, Ester. **A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica:** uma Análise Histórica. Fundamentos da Educação Musical. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, p. 5-25, 1993.

BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p.147- 202.

BISOL, Cláudia Alquati. **Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 29, Supl., p. 719s-726s, out./dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.** New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRAGA, Simone Marques. **Canto coral e performance vocal:** contribuições para a formação inicial dirigida a educação básica. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRAGA, Eudes de Carvalho. **Paulo André Tavares:** narrativas com música de um professor de violão popular. 2016. 155 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRAGA, Elinaldo Menezes. **“A música do começo do mundo”**: caminhos e práticas educativas experienciadas pelos pifeiros de São José de Piranhas/Paraíba. Tese (Doutorado em Educação) – UFS, São Cristóvão, 2022.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Brasília:** Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume1).

BRASIL. Fundação CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -** PARFOR. Brasília, DF: CAPES, 12 jan. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios:** síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108 p. ISBN 978-85-240-4398-7.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de Informações e Indicadores Culturais:** 2007–2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101690.pdf

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Volume 4: **Egresso e empregabilidade – análise da relação do egresso dos cursos de graduação avaliados no ENADE 2005 e 2008 e sua inserção no mercado de trabalho.** Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_volume_4_egresso_e_empregabilidade.pdf. Acesso em: 11 abril. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

BRITO, Carlos Renato de Lima; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte.** Vórtex, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.33871/23179937.2019.7.1.2672. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2672. Acesso em: 10 março 2025.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:** um estudo sobre aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) − Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BINDER, Fernando Pereira. **Bandas militares no Brasil:** difusão e organização entre 1808-1889. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** - Uma Introdução à Teoria dos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, Andrew; SUTTON, Anthea; PAPAIOANNOU, Diana. **Systematic approaches to a successful literature review.** 2nd ed. London: SAGE, 2016.

BORGES, Adilson de Souza; DELGADO, Ana Cristina Coll; BORGES, Raquel Moura de Souza. **Saberes curriculares musicais constituintes da identidade profissional de professores habilitados em artes visuais/plásticas.** Cadernos da Fucamp, v. 30, p. 1–24, 2024.

BOTELHO, Liliana Pereira. **O binômio formação/atuação profissional a partir do olhar do discente e do egresso do curso de licenciatura em música da UFSJ**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOZZETTO, Adriana. **Impactos de projetos sociais em famílias dos meios populares:** um estudo a partir de depoimentos orais. Revista da ABEM, v. 32, n. 2, e32208, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432208.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil Propostas Para a Formação Integral da Criança- Peirópolis;** Edição: (1 de janeiro de 2017) 208 páginas.

CANÁRIO, R. **Os estudos sobre a escola:** problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. *et al.* (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.
CAMPBELL, Mark Robin; THOMPSON, Linda K.; BARRET, Janet R. **Constructing a personal orientation to music teaching**. New York: Routledge, 2010. p. 22-41.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611–614, set./out. 2004.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste.** 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: repositório da UFG. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio Supervisionado em Pauta:** a construção da identidade profissional do docente licenciado em música pela EMUFRN. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CASALE, Edson Del. **A inserção profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Música em escolas regulares da rede privada: primeiros diálogos com a literatura.** In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 15., 2018, Goiânia. Anais […]. Goiânia: Abem, 2018. p. 1-15.

CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil:** balanço e perspectivas. Revista Observatório Itaú Cultural, São Paulo, n. 19, p. 15-25, 2005. Disponível em: https://revista.itaucultural.org.br/index.php/revistaic/article/view/401.

CARDOSO, Emerson Rodrigo de Oliveira. **Construção de significados sobre repertório na aprendizagem de clarineta em uma escola de música especializada**. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

CARMO, Mariane Santos do. **Para além do instrumento: a realidade do mercado de trabalho do músico e a necessidade de uma formação compatível.** Salvador, 2022.

Dissertação (Mestrado Profissional em Música). Escola de Música. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022.

CASTAGNA, Paulo. **Acervos musicais em políticas públicas e institucionais de gestão de acervos.** Debates, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 159-172, 2022.

CAVALCANTE, Rejane Barbosa; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Maria Gomes. **Análise de conteúdo:** considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Informação & Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13–18, jan./abr. 2014.

CERNEV, F. K. **Metodologias ativas em Educação Musical:** Concepções e práticas no ensino superior a distância. Revista Hipótese, Bauru, v. 8, n. esp. 1, e022022, 2022. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID417.

CERQUEIRA, Amanda Coutinho. **Viver de música:** empreendedorismo cultural e precarização do trabalho. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v. 33, n. 1, p. 81-100, jan./jun. 2018.

COELHO, Carol Marilyn. **Licenciatura em música e atuação profissional:** um estudo sobre professores de flauta doce. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CONTIER, Arnaldo Daraya. **"O Nacional na Música Erudita Brasileira:** Mário de Andrade e a Questão da Identidade Cultural." Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, vol. I, ano I, nº 1, outubro/novembro/dezembro de 2004, p. 1-21.

CORDEIRO, Risaelma de Jesus Arcanjo Moura. **O estágio supervisionado:** uma proposta inovadora para a formação do professor de música. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CORRÊA, Marcos. **Violão sem professor:** um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COSTA, Rodrigo Heringer; SOUSA, Caio Luiz Jardim. **A música como ocupação no Brasil em 2019:** análise da composição do mercado de trabalho. Opus, v. 29, p. 1-24, 2023. DOI: 10.20504/opus2023.29.01.

COSTA, Manuela Areias. **Música e História:** Um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares, volume 15 • 1o semestre de 2011 • p. 240-260 ISSN: 1517-4689.

COSTA, Anne Valeska Lopes da. **Atuação profissional dos egressos da licenciatura em música da UERN dos anos 2008 a 2015**. 2016. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Artes, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

COSTA, Anne Valeska Lopes; RIBEIRO, Giann Mendes. **Atuação profissional dos egressos da Licenciatura em Música da UERN dos anos 2008 a 2015**. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016, Teresina. Anais […]. Teresina: Abem, 2016. p. 1-11.

COSTA, Anne Valeska Lopes da. RIBEIRO, Giann Mendes. **Educação Musical em tempos de crise:** percepções, impactos e enfrentamentos. XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador/BA - 19 a 21 de setembro de 2018.

COSTA, Anne Valeska Lopes da. **Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos da Licenciatura em Música da UERN.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. **Percursos de inserção profissional:** um estudo com egressos da licenciatura em música da UERN. Revista da ABEM, v. 28, 2020.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. **Estudos com egressos de Licenciatura em Música:** o que revelam as publicações brasileiras. Opus, v. 27 n. 1, p. 1-23, jan/abr. 2021.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; DEL-BEN, Luciana. **Identidades profissionais de professores/as de música:** resultados parciais de um estudo com docentes da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Comunicação em anais de evento da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 2025.

COSTA, Lucian José de Souza; DEFREITAS JÚNIOR, Áureo Déo. **Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica:** um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). Opus, v. 26, n. 3, p. 1–21, 2020. DOI: 10.20504/opus2020c2602.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação superior e mercado de trabalho:** considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: Repositório Institucional da UFPB. Acesso em: 17 mar. 2025.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **A diversidade musical na Escola de Música de Manguinhos:** interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino. Revista Brasileira de Educação e Campo, Tocantinópolis, v. 6, e12479, 2024. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1243.

CHEIN, A.; COOK, S. W.; HARDING, J. **The field of action research**. American Psychologist, Washington, n. 3, p. 43-50, 1948.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2a Edição Cortez editora. 1995. 164 pg.

CRESWELL, John W. **Research design:** qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social:** uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 255 p.

CRUZ, Ana PaulaTeixeira da; ABRANTES, Leandro. **Rodas, cirandas e integrações:** como a prática de conjunto pode ser trabalhada entre alunos de diferentes séries do ensino fundamental e médio. XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2004. Rio de Janeiro – RJ

CUNHA, Rosemyriam. **A prática musical coletiva.** Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 345-365, Jul./Dez. 2013. Revista Brasileira de Música. Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Música da UFRJ.

CUNHA, Elisa da Silva. **Compreender a escola de música como uma instituição:** um estudo de caso em Porto Alegre –RS. 2009. 234f. Tese de (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

CUNHA, Elisa da Silva. **Compreender a Escola de música:** uma contribuição para a sociologia da educação musical. Revista da ABEM, v. 19, p. 70-78, 2011.

DANTAS, Taís. **Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo:** fatores motivacionais e interações sociais. Universidade Federal da Bahia – UFBA PPGMUS, 2010. – Doutorado em Educação Musical SIMPOM: Subárea de Educação Musical.

DANNA, Cristiane Lisandra. O teste piloto: uma possibilidade metodológica e dialógica na pesquisa qualitativa em educação. In: **I Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação e VII Encontro do Núcleo de Estudos Linguísticos (NEL)**, 1.; Blumenau, 2012. Anais eletrônicos. Blumenau: FURB, 2012. p. 1–8. Disponível em: https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art16.pdf

DALLAZEM, Aline. **Egressos licenciados em Música:** inserção e atuação na educação básica. 2013. 194 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2013.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a profissionalização docente:** características, ousadia e saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. Anais eletrônicos [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: portal oficial do evento da UCS. Acesso em: 13 mai. 2025.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice.** São Paulo: Edusp, 2019.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor.** São Paulo: Atlas, 2015. Ensino em Re-Vista, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 567–569, 2017. DOI: 10.14393/v24n2a2017-13. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38105.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. **Educação musical escolar:** uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, n. 7, p. 49–57, set. 2002.

DEL BEN, Luciana. **A pesquisa em educação musical no Brasil:** breve trajetória e desafios futuros. Per Musi (UFMG), Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003a.

DEL-BEN, Luciana; KANDLER, Maira Ana; PEREIRA, Joana Lopes; GAULKE, Tamar Genz; VIAPIANA, Ezequiel Carvalho; DAENECKE, Elaine Martha; SILVA, Aline Clissiane Ferreira da; FRACASSO, Daniela Cesa. **Sobre a docência de música na educação básica:**

um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. Opus, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 144-173, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2507. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2507. Acesso em: 13 abr. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEROUET, J. L. **O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França:** um objecto científico em redefinição. In: BARROSO, J. *et al*. (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 45-61.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade/Suely** Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Sousa Minayo (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

DIAS, Jéssica Wisniewski. **Arquivos musicais como agentes de revitalização da memória social:** o caso do arquivo Mater Verbi. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 33., 2023, São João del-Rei. Anais [...]. [S. l.]: ANPPOM, 2023. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2023/papers/1577/public/1577-7450-1-PB.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A relação entre consciência histórica e consciência musical.** Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia. Ano 3, N.4, Julho, 2021.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação profissional:** reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, 2002. Disponível em: https://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo7.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

FERREIRA, Dercideo Soares. **O trabalho de músicos:** percursos, trajetórias e recursos na carreira profissional [manuscrito]. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Goiânia, 2019.

FERREIRA FILHO, Ricardo Leal; ALMEIDA, Jéssica de. **Atuação docente em Música no Brasil:** estudo de levantamento de artigos científicos publicados nos últimos 20 anos. In:

CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 27., 2025. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: eventos da ABEM. Acesso em: 27 mai. 2025.

FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio supervisionado em Música na educação infantil:** um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues; NOVO, Larissa da Costa. **Egressos de cursos de graduação em música no Brasil:** um levantamento de artigos, teses e dissertações publicados entre 2014 e 2023. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 2024, [S. l.]. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2024. p. 2831-2842.

FERREIRA FILHO, Ricardo Leal; ALMEIDA, Jéssica de. **Atuação docente em Música no Brasil:** estudo de levantamento de artigos científicos publicados nos últimos 20 anos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 27., 2025. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: eventos.abem.mus.br/eventos/article/view/200. Acesso em: 17 ago. 2025.

FIGUEIREDO, Sérgio (org.); SOARES, José (org.); SCHAMBECK, Regina Finck (org.). **A formação do professor de música no Brasil.** 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. v. 1.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Currículo escolar e educação musical:** uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 19, n. 37, p. 29–52, 2013.

FINK, Arlene. **Conducting research literature reviews:** from the Internet to paper. 5th ed. Thousand Oaks: SAGE, 2019.

GILIOLI, Renato de Sousa. **"Civilizando" pela música**: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930). 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/. Acesso em: 27 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, Daniel Marcondes. **A internet em desenvolvimento:** vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 30, p. 25-34, jan./jun. 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-108.

GOMES, Solange Maranho. **A inserção profissional de licenciados em música:** um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior no estado do Paraná. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: Lume/UFRGS. Acesso em: 15 mar. 2025.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de música do Brasil:** motivações e aspirações profissionais. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUAZINA, Laíze. **As configurações do trabalho musical e a pandemia da Covid-19:** precarização, luto, resiliência e redes de cooperação. Opus, v. 27, n. 3, p. 1-27, set./dez. 2021. DOI: 10.20504/opus2021c2701. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/opus2021c2701/pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

GURGEL, Danilo Ramalho. **A formação do habitus dos acordeonistas estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará. 2023**. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodología de la investigación.** 6. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2014.

HERMÍNIO, B. A. A.; FAGUNDES, F. M. L.; RIBEIRO, G. M.; SILVA, R. L. S. **A motivação dos egressos da Licenciatura em Música da UERN para atuar na Educação Básica.** In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 23., 2017, Manaus. Pesquisa em educação musical. [S. l.: s. n.], 2017, p. 1-10.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HUBERMAN, Michael. **On teachers' careers:** once over lightly, with a broad brush. International Journal of Educational Research, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Com pandemia, setor cultural perde 11,2% de pessoas ocupadas em 2020.** Agência de Notícias IBGE, 8 dez. 2021. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/noticias/32482-com-pandemia-setor-cultural-perde-11-2-de-pessoas-ocupadas-em-2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 13 mai. 2025.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008. DOI: 10.14393/REE-v7n12008-20390. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390. Acesso em: 15 ago. 2025.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação:** a música nas escolas públicas (1838-1971). 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KASHIMA, Rafael Keidi. **Projeto Primeira Nota:** democratização do ensino de música e espaço de formação docente em Campinas. Revista da ABEM, v. 32, n. 1, e32107, 2024. DOI: 10.33054/ABEM202432107.

KOBORI, Rejane Aparecida Meneghini. **A inserção profissional dos licenciados em educação artística com habilitação em música, oriundos de uma universidade pública paulista.** 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. DOI: 10.11606/D.59.2021.tde-07062021-201138.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Leonardo Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Acompanhamento de egressos:** subsídios para a avaliação de instituições de ensino superior (IES). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 23, n. 1, p. 104-125, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/thtJxftVXVGK4MMVCKGb6Dy/. Acesso em: 18 abr. 2025.

LIMA, Edson de Aguiar. **O uso da técnica estendida para acordeon como estímulo composicional.** 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2018.

LIMA, Rafaela Maria da Silva; BRANDÃO, Bruno Ferreira; FERREIRA, Maria Clara Costa Santos; MACIEL, Maria Cecília Montaldo; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Perfil e atuação profissional de egressos dos cursos de Música da Universidade Federal de Alagoas.** In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 18., 2024. Anais [...]. [S. l.: s. n.], 2024. 16 f.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCAS, João Paulo do Nascimento. **Educador musical e atuação profissional:** uma pesquisa exploratória com alunos egressos do curso de música - licenciatura da UFC, Campus Sobral. 2022. 69 f. Monografia (Graduação em Música - Licenciatura) — Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67721.

Acesso em: 12 mar. 2025.

MACHADO, Johnson Joanesburg Anchieta; MACHADO, Roberto Stepheson Anchiêta. **O estudo do choro como ferramenta e estímulo à aprendizagem musical.** Per Musi, Belo Horizonte, n. 42, p. 1-12, 2022. DOI: https://doi.org/10.35699/2317-6377.2022.35058. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/35058. Acesso em: 17 maio. 2025.

MARINO, Cynthia Alves; SOUZA, Rafael Cipriano de; COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. **A importância da qualificação profissional dos servidores em uma instituição federal de ensino superior (IFES), em Recife/PE**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Olinda, PE. *Anais*… Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: (PDF da Realize Editora). Acesso em: 11 fev. 2025.

MARTINEZ-SALGADO, Carolina. **Amostra e transferabilidade:** como escolher os participantes em pesquisas qualitativas em saúde? In: BOSI, Maria Lúcia Magalhães; GASTALDO, Denise. Tópicos Avançados em Pesquisa Qualitativa em Saúde. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

MARTINS, Lohaine Marques. **Os egressos do curso de Licenciatura em Música da UFMS:** um estudo de caso sobre sua ausência nas escolas de educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. Anais[...]. Natal: ABEM, 2015. p. 1 - 7.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa D. P. **Keith Swanwick:** da teoria à transformação da escola de música de Belas Artes do Paraná. Curitiba: Appris, 2019.

MARREIRA, Abraão de Barros. **Inserção ocupacional dos egressos da Licenciatura em Música da UFPE.** 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. **Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional:** um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. Música Hodie, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-110, 2007. DOI: 10.5216/mh.v7i2.3354.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa:** método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto & Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Leide Patrício. **O professor de arte na rede pública municipal de Santos:** tensões entre a formação e a atuação profissional. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. **Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 21, n. 46, p. 1–27, set. 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive. Acesso em: 30 ago. 2025.

MOURA, Lucas Macêdo; VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. **Perfil dos estudantes de música em uma perspectiva temporal:** entendendo as dificuldades para combater a evasão. *Revista Encontros Universitários da UFC*, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2016. (Encontro de Monitoria de Projetos da Graduação, 6). Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44942. Acesso em: 18 mai. 2025.

MORRIS, Jeremy Wade. **Music platforms and the optimization of culture.** *Social Media + Society*, v. 6, n. 3, p. 1-10, jul./set. 2020. DOI: 10.1177/2056305120940690. Disponível em: https://doi.org/10.1177/2056305120940690.

MOTA, K. C. da S.; BORNE, L. da S. **Evasão em escolas especializadas de música:** um estudo sobre os perfis discentes inspirado na Grounded Theory. *Revista da FUNDARTE*, v. 43, n. 43, 2020.

MOTTA, Bruno Rodeghiero. Interculturalidade na formação inicial de professores de música: panoramas e cenários da pesquisa nacional e internacional. ouvirOUver, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2023.

NASCIMENTO, Luciana de Cassia Nunes; SOUZA, Tania Vignuda de; OLIVEIRA, Isabel Cristina dos Santos; MORAES, Juliana Rezende Montenegro Medeiros de; AGUIAR, Rosane Cordeiro Burla de; SILVA, Liliane Faria da. **Saturação teórica em pesquisa qualitativa:** relato de experiência na entrevista com escolares. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, n. 1, p. 243-248, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616.

NASSIF, Silvia Cordeiro. **Quando o músico e o educador se encontram:** um estudo sobre o perfil discente em um curso de Licenciatura em Música. Música Hodie, Goiânia, v. 21, 2021. DOI: 10.5216/mh.v21.67701. Disponível em: https://revistas.ufg.br/musica/article/view/67701. Acesso em: 24 mai. 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **A MPB sob suspeita:** a censura musical nos anos 70. *Revista USP*, São Paulo, n. 87, p. 96-111, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13845.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

NOVO, Larissa da Costa; FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Egressos de cursos de graduação em música no Brasil**: um levantamento de artigos, teses e dissertações publicados entre 2014 e 2023. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 2024. Anais… ANPPOM, 2024. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2024/papers/2831/public/2831-10920-1-PB.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

NUNES, Jordão Horta; MELLO, Matheus Guimarães. **Trabalho musical e gênero:**

identidade e arranjos domésticos. In: SEMINÁRIO DE TRABALHO E GÊNERO, 4., 2012, Goiânia. *Anais [...]* Goiânia [s. n.], 2012. Disponível em: arquivo PDF da UFG/CERCOMP. Acesso em: 26 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Certificação e Avaliação de Competências:** Glossário de Termos Técnicos. ALEXIM, João Carlos; BRÍGIDO, Raimundo (org.); FREIRE, Lucienne (col.). Brasília: OIT, 2002. 40 p.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **A formação na Licenciatura em Artes/Música da UNIMONTES e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do Curso.** 2011. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: repositório institucional da UFPB. Acesso em: 25 mai. 2025.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia.** 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. DOI https://doi.org/10.14393/ufu.di.2012.169.

OLIVEIRA, Jetro Meira de. **Perfil dos alunos ingressantes de uma Licenciatura em Música**. Anais do XXIII Congresso da ANPPOM, UFRN, 19-23 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, João Paulo de Rezende. **Experiências de aprender a dar aulas de música antes do ingresso em curso de licenciatura.** 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: 10.14393/ufu.di.2019.2443. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30471. Acesso em: 02 mar. 2025.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. **Componente curricular Arte em disputa:** embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. Revista da ABEM, [S. l.], v. 30, n. 2, e30207, 2022. DOI: 10.33054/ABEM202230207. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1143. Acesso em: 22 abr. 2025.

OLIVEIRA, Thrycia Viviane Gadelha Macena; SIMÕES, Renan Colombo; OLIVEIRA, Alysson Mendes de. **Cursos técnicos na área de música no Brasil:** um mapeamento. Per Musi, Belo Horizonte, n. 42, p. 1-21, 2022. DOI: 10.35699/2317-6377.2022.38519. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/38519. Acesso em: 13 fev. 2025.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779. Acesso em: 04 mar. 2025.

OTTONI, Marcus Vinicius Teixeira. **Pedagogia interacional e colaborativa na formação do licenciando em música:** um estudo exploratório a partir da disciplina Planejamento C: Educação Musical na Escola Especializada, da Escola de Música da UFMG. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: repositório da UFMG. Acesso em: 05 jan. 2025.

PAIVA, Luciano Luan Gomes; MONTEIRO, Calígia Sousa; DINIZ, Joalisson Jonathan Oliveira. **A formação docente de egressos:** discutindo a ampliação do universo musical associado às tecnologias digitais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. Anais [...]. Manaus: ABEM, 2017. p. 1-13. Disponível em: https://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2861/public/2861-9463-1-PB.pdf. Acesso em: 06 mar. 2025.

PASSOS, Érica Santana dos. **Mário de Andrade e seu legado para uma arte integrada na educação a partir da infância.** 2022. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://repositorio.unespar.edu.br/items/05127031-324c-46c5-9cfb-71d4138d43b5/full. Acesso em: 15 mai. 2025.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation checklist**. 2002. In: WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY. Evaluation Checklists. Disponível em: https://wmich.edu/evaluation/checklists. Acesso em: 12 mar. 2025.

PENNA, Maura. **Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio:** uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola:** I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004.

PENNA, Maura. **Não basta tocar?** Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. **Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação.** *Revista da ABEM*, v. 18, n. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em: https://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed23/revista23_texto3.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. **A formação universitária do músico:** a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020.

PEDERIVA, P. L. M. Educação na perspectiva histórico-cultural. In: PEDERIVA, P. L. M.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (org.). **Educar na perspectiva histórico-cultural:** diálogos vigotskianos. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 17-32.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino superior e as licenciaturas em música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004):** um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e habitus conservatorial:**

analisando o currículo. Revista da ABEM, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **“Mão na roda”**: uma roda de choro didática. *Opus*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 70-92, 2019. DOI: 10.20504/opus2019b2505. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2505. Acesso em: 22 fev. 2025.

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*, Londrina, v. 23, n. 35, p. 76-88, 2015. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/download/558/454/2061. Acesso em: 25 fev. 2025.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Fatores de inserção profissional em música:** reflexões a partir de um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Debates - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, n. 18, p. 207-231, 2017. Disponível em: https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6526. Acesso em: 25 jan. 2025.

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. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18272. Acesso em: 11 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Mirim Corrêa. **Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola:** uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECOA-7KGPLD. Acesso em: 03 abr. 2025.

PIRES, Jorge César de Araujo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. **Políticas públicas na educação musical brasileira**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPEd, 2017. p. 1-17. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT24_199.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de; LORENZO, Oswaldo. **Preferência musical e classe social:** um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, 2013. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/70. Acesso em: 10 abr. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical e cultura:** singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, mar. 2004. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/367/296. Acesso em: 07 abr. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola:** aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/88. Acesso em: 23 mai. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical como cultura:** nuances para interpretar e (re)pensar o ensino de música no século XXI. Debates - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, 2017. Disponível em: https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6524. Acesso em: 22 mar. 2025.

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, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726. Acesso em: 12 mai. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **A educação musical na América Latina:** singularidades, desafios, diálogos e interações. In: OLIVEIRA, Mário André Wanderley, MENDES, Jean Joubert Freitas; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; CARVALHO, Tiago de Quadros Maia Carvalho (Orgs.). Educação Musical na América Latina: singularidades, desafios e interações. Natal: EDUFRN, 2023.

RAY, Sonia. **Os termos pedagogia, didática, ensino, método e técnica na performance musical.** In: CONGRESSO DA ANPPOM, 28., 2018, [S. l.]. *Anais [...]*. [S. l.]: ANPPOM, 2018. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2018/5469/public/5469-18267-1-PB.pd. Acesso em: 15 fev. 2025.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson. **Reflexões curriculares sobre perfil e demandas dos estudantes de música da UFPR.** *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-30, 2018. DOI: 10.33871/23179937.2018.6.3.2635. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2635. Acesso em: 28 mai. 2025.

RAMOS, Adonis Garcia. **Músicos populares e cursos de licenciatura:** teste de habilidade específica como dificultador do acesso. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52901. Acesso em: 16 mai. 2025.

REQUIÃO, Luciana. **Mundo do trabalho e música no capitalismo tardio:** entre o reinventar-se e o sair da caixa. *Opus*, v. 26, n. 2, p. 1-25, maio/ago. 2020. DOI: 10.20504/opus2020b2603. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/opus2020b2603/pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

RIBEIRO, Hugo L.; MOREIRA, Marcos. **Projeto político-pedagógico do Conservatório de Música de Sergipe.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: ABEM, 2006.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Transmissão do choro em Mossoró na década de 1990**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 18., 2008, Salvador. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2008. p. 182-186.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Educação musical a distância online:** desafios contemporâneos. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 30, p. 35-48, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online:** uma perspectiva contemporânea da motivação. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Educação musical em tempos de crise:** percepções, impactos e enfrentamentos. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2018, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: ABEM, 2018.

RIBEIRO, Jamerson Farias. **A construção estilística do cavaquinho e os processos de transmissão musical no choro: a relação Álvares-Galdino-Canhoto.** Música Popular em Revista, Campinas, v. 6, n. 1, p. 31-55, 2019. DOI: 10.20396/muspop.v6i1.13148. Disponível em:https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/download/13148/8516/25453. Acesso em: 12 maio 2025.

ROCHA, Rafael Beling. **A recusa do licenciando em música na atuação em escola regular:** problemas e soluções apontados por discentes e docentes de um curso de licenciatura em música. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 4, ed. 1, v. 5, p. 78-86, jan. 2019. ISSN 2448-0959.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade; GALIZIA, Fernando Stanzione. **TPACK na Educação Musical:** os primeiros levantamentos de uma revisão sistemática de literatura. In: [EVENTO DA UFSCar/ABEM], 2025. *Anais [...]*. [S. l.: s. n.], 2025.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. **Políticas culturais no Brasil:** tristes tradições, enormes desafios. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 13, p. 101-113, 2007. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1431.

SALLES, Vicente. **Memória histórica do Instituto Carlos Gomes.** Brasília: Micro-edição do autor, 1995.

SALGADO, José Alberto; ARAGÃO, Pedro. **Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário.** Revista da ABEM, v. 26, n. 40, p. 75-90, jan./jun. 2018. DOI: 10.33054/ABEM2018a4005.

SANTOS JUNIOR, Josue Berto dos. **A utilização das TIC no planejamento da aula de música dos egressos do curso de Licenciatura em Música a distância da UNB.** 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Welington Tavares dos. **Educação musical e formação de professores**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 2, p. 59–71, jan./dez. 2007. Disponível em: periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/download/1722/1067/4589. Acesso em: 14 mar. 2025.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves; BRASIL, Anderson. **Educação musical e projetos sociais:** discutindo a relação entre música, pertencimento e demandas sociais em dois países. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 6, e12479, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e12479.

SANTOS, José Roberto dos. **História e música em São Paulo no início do século XX:** a trajetória da Banda da Força Pública. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-29072019-123752/.

SANTOS, Andréa Araújo dos. **Egressos da Pós-Graduação em Música da UFPB:** reflexos da formação para atuação profissional / Andréa Araújo dos Santos. — João Pessoa, 2022. 88 f.: il.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Ensino de instrumento: que professores queremos ser?** Diálogos Sonoros, Natal, v. 1, n. 2, p. 1–19, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30598.

SANTOS, Letícia Muniz dos. **Perfil de adultos iniciantes em aulas individuais de canto na região metropolitana de Belo Horizonte.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. 2023, 118 f.

SANTOS, Micael Carvalho dos. **Panorama da graduação em Música no Brasil:** breve análise a partir do Censo da Educação Superior - 2020 do Inep. Revista da Abem, v. 31, n. 1, e31101, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.13575.

SCHEFFER, Ranielly Boff; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música da UERGS**: analisando-o a partir da legislação vigente e discutindo a proposta de formação inicial de professores de música. Revista da Fundarte, Santana do Livramento, v. 29, n. 29, p. 89-105, 2015.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **O músico:** desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SEBBEN, Egon Eduardo; MOREIRA, Kelwin de Camargo. **Música, educação e tecnologias digitais:** um panorama das investigações na área. In: SOARES, R. C. *et al.* (org.). Educação musical: práticas e reflexões contemporâneas. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023, p. 57–66. DOI: 10.22533/at.ed.788432305.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Licenciatura em música: mediações e contradições entre formação e prática docente.** Revista da ABEM, [S. l.], v. 31, n. 1, e31111, 2023. DOI: 10.33054/ABEM202331111. Disponível em: Revista da ABEM. Acesso em: 22 mai. 2025.

SILVA, Nayara Freire de Sousa. **O educador musical multi-instrumentista:** uma investigação a partir das histórias de vida de professores de música em múltiplos contextos. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, J. G. DA. **Conservatório de Música do Rio de Janeiro:** mapeamento documental. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 37-57, Jan./Jun. 2018.

SILVA, Janaina Girotto da. **Conservatório de Música do Rio de Janeiro:** mapeamento documental e desafios para pesquisa. Revista Brasileira de Música, v. 31, n. 1, p. 37-57, 2018.

SILVA, Eurípedes Norberta da; QUADROS, Imara Pizzato. **Educação musical na perspectiva metodológica de aprendizagem interdisciplinar.** Revista Prática Docente, v. 4, n. 1, p. 134-153, 2019. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2019.v4.n1.p134-153.id305.

SILVA NETO, Juraci Alves. **Perfil de egressos do curso de graduação em Música da UFU formados entre os anos 2010 e 2016:** formação e atividades profissionais. 2019. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: Repositório Institucional da UFU. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ZIVIANI, Paula. **Mercado de trabalho da cultura:** considerações sobre a Meta 11 do Plano Nacional de Cultura (PNC). Rio de Janeiro: Ipea, 2021. DOI: 10.38116/td2715.

SILVA, Kleyber Borges da. **Perspectivas e desafios dos egressos do curso técnico em instrumento musical do IFPE campus Barreiros para o mercado de trabalho na microrregião do litoral sul da mata sul de Pernambuco** / Kleyber Borges da Silva. - Recife, 2023. 121: il., tab.

SILVA, Adeilton Elias da. BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. LIMA, Maria da Conceição Silva. **Pesquisa qualitativa em educação** [livro eletrônico]: métodos e técnicas em evidência / organizadores/as Adeilton Elias da Silva... [*et al*.] ; coordenação Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Maria da Conceição Silva Lima. – Recife, PE: Ed. dos Autores, 2023. – 121 f.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais.** Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, mar. 2004. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/356/285. Acesso em: 13 abr. 2025.

SMALL, C. **Musicking:** The meanings of performance and listening. Middletown, CT: Wesleyan University Press. (1998).

SMALL, Christopher. "**Afterword"**. In: WRIGHT, Ruth (Ed.). **Sociology and Music Education. Londres e Nova York:** Routledge, 2016, p. 283-290.

SOUZA, Antonio Carlos de. **O Choro em Mossoró antes do grupo Ingênuo.** 2002. 64 f. Memorial (Especialização em Metodologia do Ensino de Artes) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e cultura:** desafios para o ensino e a pesquisa. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, p. 19-28, 2005.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formadores de professores no ensino superior:** olhares para trajetórias e ações formativas. 2011. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. DOI

https://doi.org/10.14393/ufu.te.2011.29

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. Os resultados da pesquisa. In: JOSÉ SOARES, REGINA FINCK SCHAMBECK, Sérgio Figueiredo (org.). **A formação do professor de música no Brasil.** Fino Traço ed. Belo Horizonte, 2014, p. 127–142. Disponível em: www.cnpms.embrapa.br

SO, Simon. **Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education.** The Internet and Higher Education, v. 31, p. 32-42, 2016. DOI: 10.1016/j.iheduc.2016.06.001.

SOARES, José; WELCH, Graham. **The preparation of music teachers in Brazil and England:** reflections on teaching practice models. Opus, v. 27, n. 3, p. 1–24, 2021. DOI: 10.20504/opus2021c2718.

SOUZA, Lilian Cássia; SAMPAIO, Renato Tocantins. **A educação musical inclusiva no Brasil:** uma revisão de literatura. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 7, n. 2, p. 113-128, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.869.

SOARES, Lisbeth. **Educação musical inclusiva e formação de professores:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Orfeu, v. 8, n. 2, p. 2-32, 2023. SOARES, Lisbeth. **Educação musical inclusiva e formação de professores:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Orfeu, v. 8, n. 2, p. 2-32, 2023.

SCHNEIDER, Jade da Rosa; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Professores de música em movimentos de (auto)formação**: pensando a formação "entre nós". Orfeu, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2025.

SOUZA FILHO, José Uélito; VIANA, Wellington Freitas. **Perfil e formação de professores de música em Sobral-CE:** um survey com egressos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, [s. l.]. Anais eletrônicos [...]. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/1036. Acesso em: 15 mai. 2025.

SOUZA, Talia Vieira de. AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. **Formação e atuação do(a) professor(a) de música egresso(a) do curso de Mestrado Profissional em Artes, em Rede Nacional** – ProfArtes da Universidade de Brasília: um mapeamento. XXXIII Congresso da ANPPOM, São João del Rei, p.1-11, 2023.

SUÁREZ-LANTARÓN, Belén; DEOCANO-RUÍZ, Yolanda; GARCÍA-PERALES, Nuria; CASTILLO-RECHE, Irina Sherezade. **The Educational Use of WhatsApp.** Sustainability, v. 14, n. 17, art. 10510, 2022. DOI: 10.3390/su141710510.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically.** London: Routledge, 1999.

TAVARES, Fernando. **A arte do partimento em sua história, fundamentos, práticas e discussão musicológica**: análise historiográfica para a consolidação de um saber para a pedagogia da música. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.27.2021.tde-27062023-100608.

TAVARES, Fernando; MACHADO NETO, Diósnio. **As transformações e heranças do modelo pedagógico napolitano: uma pequena reflexão a partir do tratado de João Sépe**. Orfeu, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 5-25, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOURINHO, Irene. **A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade.** In: PENNA, Maura (coord.). É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. p. 31-55.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica**.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005, Universidade de Murdoch.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). **Portaria nº 4247/2005–GR/UERN**, de 23 ago. 2005. Mossoró: UERN, 2005. Documento administrativo.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). **Portaria nº 4.658/2005-GR/UERN**, de 1 set. 2005. Mossoró, RN: UERN, 2005. Documento administrativo.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). **Regulamento dos cursos de graduação da UERN.** Resolução nº 026/2017-CONSEPE. [S. l.]: UERN, 2017. Disponível em: https://portal.uern.br/conselhos/resolucoes-consepe/?cp_1=21. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). Faculdade de Letras e Artes. Departamento de Artes. **Regimento da Escola de Música D'alva Stella Nogueira Freire**. Mossoró, RN: UERN, 2016. Anexo da Resolução nº 40/2017-CONSEPE, de 6 set. 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; Faculdade de Letras e Artes; Departamento de Artes. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância.** Mossoró: UERN, 2022. Disponível em: https://www.uern.br/controledepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_ead_masica_altualizado_em_2022.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). **Projeto de extensão visa promover a formação de bandas de música em escolas da rede básica**. Portal da UERN, 4 jul. 2024. Disponível em: https://portal.uern.br/blog/projeto-de-extensao-visa-promover-a-formacao-de-bandas-de-musica-em-escolas-da-rede-basica/. Acesso em: 22 jun. de 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). **Projeto Pedagógico do Curso de Música – Licenciatura (Presencial).** Mossoró: UERN, 2024. Disponível em: https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2024/10/PPC-Musica-Presencial-2025.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento.** Música em Perspectiva, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 30-56, 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38132. Acesso em: 13 mar. 2025.

WEIDNER, Keroll Elisabeth; BIAGGI, Emerson Luiz de. **O egresso de música como fonte de informação:** revisitando o passado, refletindo o presente, planejando o futuro. *Opus*, v. 27, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2021. DOI: 10.20504/opus2021c2710.

WEIDNER, Keroll Elisabeth; BIAGGI, Emerson Luiz de. **Atuação profissional dos egressos bacharéis em Música do Instituto de Artes da UNICAMP:** a profissão professor. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: ABEM, 2021. Disponível em: Repositório da UNICAMP / Anais da ABEM. Acesso em: 13 mar. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; DESSOTTI, Sophia; SCHEFFER, Ranielly Boff. **Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul:** investigando a formação e atuação dos egressos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento**. Música em Perspectiva, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 30–56, 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38132

WEIDNER, Keroll Elisabeth; BIAGGI, Emerson Luiz de. **O egresso de música como fonte de informação**: revisitando o passado, refletindo o presente, planejando o futuro. Opus, v. 27, n. 3, p. 1–15, set./dez. 2021. DOI: 10.20504/opus2021c2710.

VÄKEVÄ, Lauri; WESTERLUND, Heidi; ILMOLA-SHEPPARD, Leena. **Social innovations in music education:** creating institutional resilience for increasing social justice. Action, Criticism, and Theory for Music Education, v. 16, n. 3, p. 129-147, 2017. DOI: 10.22176/act16.3.129.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VIEIRA, Lia Braga. **A escolarização do ensino de música**. Pro-posições, Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643816. Acesso em: 11 jan. 2025.

VILLALBA, Juliana M.; NASSIF, Silvia C. **Desconstruindo barreiras:** o que Gordon e Vigotski nos ensinam sobre o aprendizado musical na primeira infância. Revista da Abem, [s. l.], v. 33, n. 1, e33105, 2025. DOI: 10.33054/ABEM202533105.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo, Ática, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Calihue, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Música pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

WESTERMANN, Bruno. **Música, seu ensino e suas coisas:** caminhos teórico-metodológicos para o estudo da relação entre música, tecnologia e educação. Revista da ABEM, [S. l.], v. 30, 2022.

XISTO, Caroline Pozzobon. **A formação e a atuação profissional de licenciados em música:** um estudo na UFSM. 2004. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7037. Acesso em: 25 fev. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZARAGOZÀ, Josep Luís. **As competências específicas da área de música.** VII Simpósios de Música. Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona, 2012, p.24-32.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, Juliana; ECHEIMBERG, Jorge de Oliveira; LEONE, Claudio. **Tópicos de metodologia de pesquisa: estudos de corte transversal**. Journal of Human Growth and Development, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 356–360, 2018. DOI: 10.7322/jhgd.152198. Disponível em: https://revistas.usp.br/jhgd/article/view/152198.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

ENSINO DE LÍNGUAS E ARTES

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA A DOCENTES EGRESSOS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Discente: Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro

O ENSINO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM MÚSICA DE MOSSORÓ/RN: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

1. A partir de uma autoanálise sobre suas atribuições como docente nessa instituição de ensino especializado em música, como você descreve a sua atuação profissional a partir de aspectos relacionados ao cotidiano escolar, interação com os alunos, desafios encontrados enquanto docente ou quaisquer outros aspectos que julgue relevantes para descrever essa atuação?

2. De que modo a formação em licenciatura em música da UERN contribuiu para o desenvolvimento das habilidades técnicas, criativas e interpretativas, de modo que elas pudessem ser aplicadas no seu contexto de atuação, como a performance, composição, ensino ou produção musical?

3. Como você percebe a realidade e os desafios do mercado de atuação profissional na cidade de Mossoró/RN para o egresso da UERN que busca se inserir, na atualidade?

4. Você acredita que a escola especializada em música pode preparar os docentes para superar desafios, considerando aspectos como empregabilidade, networking, marketing pessoal e adaptação às novas tecnologias?

5. De que maneira você, enquanto docente, pode utilizar sua formação para promover impacto

cultural e social em sua comunidade, considerando iniciativas como educação musical, projetos sociais ou eventos culturais?

6. (Pergunta-chave) Quais os fatores que contribuíram para que o professor egresso do curso de licenciatura em música da UERN buscasse sua atuação profissional em uma escola especializada de música, dentre os diversos contextos de ensino existentes na cidade?

7. A escola especializada em música é um ambiente de atuação profissional em que você pretende continuar lecionando ou buscaria outro contexto de ensino da música para o seu futuro profissional. Por quê?

8. No período que antecedeu o seu ingresso no curso de Licenciatura em Música da UERN, já possuía experiências musicais na área de ensino ou da performance em algum instrumento musical? Caso não tenha tido essas experiências, explique quais dificuldades o docente encontrou no momento inicial da sua atuação. Se houve experiências antecessoras, descreva-as.

9. Quais contribuições para a formação profissional a escola especializada em música pôde proporcionar enquanto docente?

10. Você teria interesse em atuar em outros contextos do ensino da música concomitantemente com a escola especializada? Por quê?

11. Antes do ingresso no curso de licenciatura em Música da UERN, você buscava algum propósito específico para a pós-formação? Se sim, qual? Se não, o que lhe motivou a ingressar no curso de licenciatura em música?

12. Quais características você julga serem determinantes para que um espaço de ensino seja considerado uma escola especializada em música, considerando aspectos metodológicos, didáticos, pedagógicos ou físicos?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 06 de abril de 2026.

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 06/04/2026 16:13:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br
EVANDRO HALLYSON DANTAS PEREIRA
Data: 06/04/2026 15:42:25-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 07 de abril de 2026.

Ass. do participante da pesquisa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOABE WILLAMYS RODRIGUES DE MORAIS
Data: 07/04/2026 08:22:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 07/04/2026 09:54:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 07 de abril de 2026.

Ass. do participante da pesquisa

gov.br Documento assinado digitalmente
FABIO ROBERTO MONTEIRO DE LIMA
Data: 07/04/2026 09:00:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 07/04/2026 10:12:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 07 de abril de 2026.

Ass. do participante da pesquisa

gov.br Documento assinado digitalmente
GIBSON ALVES MARINHO DA SILVA
Data: 07/04/2026 08:28:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 07/04/2026 10:22:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 07 de abril de 2026.

Ass. do participante da pesquisa

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIS FERNANDES DE MOURA
Data: 06/04/2026 19:21:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 07/04/2026 10:30:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 07 de abril de 2026.

Ass. do participante da pesquisa

gov.br Documento assinado digitalmente
BRUNO CAMINHA FARIAS
Data: 07/04/2026 10:50:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

gov.br Documento assinado digitalmente
JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 07/04/2026 12:09:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 09 de abril de 2026.

Ass. do participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br GUIDO ALVES DO NASCIMENTO
Data: 09/04/2026 11:03:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

Documento assinado digitalmente
gov.br JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 11/04/2026 11:21:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado ao professor H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos egressos da UERN pesquisados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O ensino em escolas especializadas em música de Mossoró/RN: trajetórias profissionais de egressos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)", desenvolvida por Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN), sob orientação do Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

O objetivo da pesquisa é compreender os fatores que motivaram egressos do curso de Licenciatura em Música da UERN a atuarem em escolas especializadas em música. Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada, com perguntas sobre sua trajetória formativa e sua atuação profissional. A entrevista será realizada em local reservado, em horário previamente combinado, respeitando sua privacidade e sem interferir em suas atividades.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Você também poderá deixar de responder a qualquer pergunta que lhe cause desconforto. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela decorrentes. Será garantido o sigilo das informações e o seu anonimato, sem identificação nominal nos materiais produzidos.

A pesquisa não prevê benefícios financeiros e apresenta riscos mínimos, podendo haver apenas eventual desconforto durante a entrevista. Nessa situação, você poderá interromper sua participação imediatamente, sem necessidade de justificativa. Em caso de dúvidas, você poderá solicitar esclarecimentos ao pesquisador responsável, Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa, ou ao orientador, Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos e aspectos éticos desta pesquisa e que concordo em participar de forma livre e voluntária.

Mossoró/RN, 11 de ABRIL de 2026.

Ass. do Pesquisador responsável

Johnny Jonas do Nascimento Silva Costa

Documento assinado digitalmente
gov.br JOHNNY JONAS DO NASCIMENTO SILVA COSTA
Data: 11/04/2026 13:03:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ass. do participante da pesquisa

Morandes M. de Melo