UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA

SINFONIA DE MINAS: A FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

UBERABA, MG
2026

RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA

SINFONIA DE MINAS: A FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientador: Dr. Tiago Zanquêta de Souza.
Linha de Pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos.
Área de Concentração: Educação.

UBERABA, MG
2026

Ficha catalográfica

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38s

Silva, Rafael Mariano Camilo da.
Sinfonia de Minas: a função sociocultural dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais / Rafael Mariano Camilo da Silva. – Uberaba (MG), 2026.
286 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Música – Estudo e ensino. 2. Escolas de música – Minas Gerais. 3. Sociologia educacional. 4. Currículos. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 780.7

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

Rafael Mariano Camilo da Silva

SINFONIA DE MINAS: A Função Sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 31/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO ZANQUETA DE SOUZA
Data: 03/08/2026 10:14:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
gov.br PEDRO AUGUSTO DUTRA DE OLIVEIRA
Data: 04/08/2026 12:16:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIA NEVES GONCALVES
Data: 04/08/2026 10:19:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Lilia Neves Gonçalves
UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Documento assinado digitalmente
gov.br THIAGO REIS DOS SANTOS
Data: 06/08/2026 08:56:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
gov.br GISELI CRISTINA DO VALE GATTI
Data: 04/08/2026 13:05:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

À Gleice Ellen, minha esposa e companheira, que tantas vezes levou Esther Luísa para passear para que eu pudesse escrever, que suportou minha ausência mesmo quando eu estava presente, e que compreendeu minha ansiedade nos momentos em que eu mesmo não a compreendia.

À Esther Luísa, que tinha um ano quando esta tese começou e cresceu sem saber que também fazia parte dela.

Vocês foram minha razão e minha música.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese foi possível graças à contribuição generosa de muitas pessoas e instituições, às quais expresso minha mais sincera gratidão.

Ao Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, orientador desta pesquisa, pela condução rigorosa e pela confiança depositada em cada etapa do percurso.

À Prof.ª Dr.ª Lilia Neves Gonçalves, presença constante em minha trajetória acadêmica desde a graduação. Mais do que pesquisadora referencial no campo da educação musical, foi interlocutora generosa que acompanhou minha formação, revisou trabalhos e apoiou o caminho que me trouxe até aqui. Ter seu olhar crítico sobre esta tese é, ao mesmo tempo, uma honra e um reencontro.

Aos demais membros da banca examinadora, Prof. Dr. Pedro Augusto Dutra de Oliveira, Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti, Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos, Prof. Dr. Silvano Fernandes Baia e Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, pelas contribuições críticas que enriqueceram e aprofundaram esta investigação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, em especial à Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio e à Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques, cujas contribuições foram fundamentais para a construção do olhar teórico que orienta esta pesquisa.

À minha turma de doutorado, pelo companheirismo, pelas trocas nas aulas e por tornarem esse percurso mais rico e menos solitário.

Aos diretores dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais que aceitaram participar desta pesquisa, preservados aqui pelo anonimato que lhes foi garantido, mas não pelo reconhecimento, que é pleno. Sem suas vozes, esta tese não teria encontrado sua melodia.

Ao Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, instituição onde exerço minha prática docente e que foi, antes de tudo, a minha primeira pergunta, a que me fez querer compreender o que é, afinal, um conservatório de música na vida de uma cidade.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo apoio a este trabalho no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro — Educadores, nos termos da Resolução SEE n.º 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Aos meus pais, que não estiveram diretamente neste processo, mas que ao longo de toda uma vida me conduziram, e é impossível chegar a qualquer lugar sem reconhecer de onde se partiu.

À Gleice Ellen e à Esther Luísa, já citadas na dedicatória, mas impossíveis de não repetir aqui. Vocês foram, em cada página, a razão de continuar.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

“Há que se cuidar do broto
pra que a vida nos dê flor e fruto”

(Coração de estudante, 1983)

RESUMO

Esta tese, vinculada à linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, investiga a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEMs), instituições públicas de educação musical mantidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e distribuídas em doze municípios do estado desde a década de 1950. A pesquisa parte da constatação de que, apesar de sua longevidade e abrangência territorial, os CEMs carecem de estudos que os examinem em escala sistêmica e à luz de sua inserção sociocultural nos territórios em que estão inseridos. A pergunta central que orienta a investigação é: qual é a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais? O objetivo geral da pesquisa é analisar essa função sociocultural, compreendendo os mecanismos históricos, curriculares, normativos e territoriais que a constituem e condicionam. A pesquisa é de natureza qualitativa e se organiza em dois eixos metodológicos complementares: a análise documental de legislações, decretos e resoluções que regularam os CEMs desde sua criação, e a realização de entrevistas semiestruturadas com seis dos doze diretores dos conservatórios. O referencial teórico articula seis eixos analíticos: o conceito de *habitus* conservatorial, a partir de Bourdieu (2009) e Pereira (2012, 2014, 2024); o currículo como disputa simbólica, com Apple (2008), Silva (2001) e Moreira e Candau (2007); a colonialidade musical (operação de hierarquias coloniais no campo da música) e o epistemicídio, com Quijano (2009), Shifres e Gonnet (2015) e Queiroz (2017, 2023); a amefricanidade e os saberes silenciados, com Gonzalez (1988); a educação musical como cultura, com Arroyo (1999, 2002) e Queiroz (2004); e a interculturalidade crítica e a educação musical humanizadora, com Candau (2020) e Dutra (2024). Os resultados evidenciam que os CEMs constituem instituições de mediação sociocultural que operam simultaneamente como agentes de democratização do acesso à formação musical e como dispositivos de reprodução de um *habitus* conservatorial eurocentrado, tensão que se acirra na contemporaneidade diante da ausência de políticas públicas específicas e da pressão por modelos formativos mais inclusivos e culturalmente plurais. A análise curricular revela a persistência de uma tradição seletiva que privilegia o repertório erudito europeu em detrimento das culturas musicais locais, processo que esta tese nomeia *como* conservatorização da diversidade, mecanismo pelo qual expressões culturais populares e afro-brasileiras são incorporadas ao currículo dos CEMs de forma domesticada, esvaziadas de seu potencial epistemológico e submetidas aos critérios estéticos do *habitus* conservatorial. As vozes dos gestores evidenciam que a função sociocultural dos CEMs se realiza, muitas vezes, à margem das diretrizes institucionais, por iniciativa de educadores comprometidos com os territórios. Conclui-se que os CEMs desempenham função sociocultural relevante na democratização do acesso à educação musical em Minas Gerais, e que é necessário o desenvolvimento de políticas públicas específicas, capazes de sustentar essa função e de enfrentar os mecanismos de reprodução do *habitus* conservatorial historicamente constituído.

Palavras-chave: educação musical; conservatórios estaduais; função sociocultural; habitus conservatorial; conservatorização da diversidade

ABSTRACT

This thesis, affiliated with the research line Educational Processes and Their Foundations of the Graduate Program in Education at the University of Uberaba, investigates the sociocultural function of the State Music Conservatories of Minas Gerais (CEMs), public music education institutions maintained by the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG) and distributed across twelve municipalities since the 1950s. The research starts from the observation that, despite their longevity and territorial reach, the CEMs lack studies that examine them on a systemic scale and in light of their sociocultural insertion in the territories in which they exist. The central question guiding the investigation is: what is the sociocultural function of the State Music Conservatories of Minas Gerais? The general objective of the research is to analyze this sociocultural function, encompassing the historical, curricular, normative, and territorial mechanisms that constitute and condition it. The research is qualitative in nature and is organized around two complementary methodological axes: documentary analysis of legislation, decrees, and resolutions governing the CEMs since their creation, and semi-structured interviews conducted with six of the twelve directors of the conservatories. The theoretical framework articulates six analytical axes: the concept of conservatorial habitus, grounded in Bourdieu (2009) and Pereira (2012, 2014, 2024); curriculum as symbolic dispute, with Apple (2008), Silva (2001), and Moreira and Candau (2007); musical coloniality (the operation of colonial hierarchies within the musical field) and epistemicide, with Quijano (2009), Shifres and Gonnet (2015), and Queiroz (2017, 2023); Amefricanidade and silenced knowledges, with Gonzalez (1988); music education as culture, with Arroyo (1999, 2002) and Queiroz (2004); and critical interculturality and humanizing music education, with Candau (2020) and Dutra (2024). The findings show that the CEMs constitute institutions of sociocultural mediation that operate simultaneously as agents of democratization of access to music education and as mechanisms for reproducing a Eurocentric conservatorial habitus, a tension that intensifies in the contemporary context in the face of the absence of specific public policies and growing pressure for more inclusive and culturally plural educational models. Curricular analysis reveals the persistence of a selective tradition that privileges the European classical repertoire at the expense of local musical cultures, a process this thesis names conservatorization of diversity: the mechanism through which popular and Afro-Brazilian cultural expressions are incorporated into the CEMs' curriculum in a domesticated form, stripped of their epistemological potential and subjected to the aesthetic criteria of the conservatorial habitus. Directors' accounts show that the sociocultural function of the CEMs is often fulfilled on the margins of institutional directives, through the initiative of educators committed to their territories. It is concluded that the CEMs fulfill a relevant sociocultural function in democratizing access to music education in Minas Gerais, and that the development of specific public policies is necessary, capable of sustaining this function and addressing the mechanisms that reproduce the historically constituted conservatorial habitus.

Keywords: music education; state conservatories; sociocultural function; conservatorial habitus; conservatorization of diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Primeiro recital solo, Rio Claro - SP.....23
Figura 2- Figura ilustrativa sobre as etapas da análise temática.....65
Figura 3- Sede definitiva da Escola de Música da UFRJ 108
Figura 4- Solar Jonathas Abbott - Escola de Belas Artes da Bahia.....111
Figura 5- Sede do antigo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo 114
Figura 6- Sede histórica do Conservatório Mineiro de Música.....116
Figura 7- Como as crianças aprendem a gostar da música.....119
Figura 8- Primeiro Prédio do Conservatório em São João del-Rei 129
Figura 9- Inauguração da sede própria do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi 132
Figura 10- Conservatório Lobo de Mesquita.....133
Figura 11- Prédio Atual do Conservatório Visconde do Rio Branco.....134
Figura 12-Sede Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, em Juiz de Fora 136
Figura 13- Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira 138
Figura 14- Conservatório Estadual de Música Lia Salgado - Leopoldina.....141
Figura 15- Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez 143
Figura 16- Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli 144
Figura 17- Alberto e Alda Frateschi, Cora Pavan Capparelli e Vitório Capparelli, da esquerda para direita.....146
Figura 18- Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade – Ituiutaba 148
Figura 19- Sede Conservatório de Araguari.....161
Figura 20- Sede Conservatório de Varginha 163
Figura 21- Mapa de tensões centrais: vozes dos gestores dos CEMs.....206
Figura 22- Mapa temático - da codificação aos temas potenciais.....213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Contagem de Programa de Pós-Graduação.....43
Gráfico 2- Contagem de Instituição.....43
Gráfico 3- Contagem artigos 44
Gráfico 4- Número de pesquisas por Conservatórios.....45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de teses (continua) 36
Quadro 2- Levantamento de dissertações (continua) 37
Quadro 3- Levantamento de artigos (continua) 39
Quadro 4- Documentos oficiais relacionados à educação musical no Brasil (continua) 93
Quadro 5- Relação dos Conservatórios Estaduais criados em Minas Gerais (continua) 121
Quadro 6- Grade curricular Lei 811 de 1951 124
Quadro 7- Grade Curricular Decreto. 3870 de 1952 127
Quadro 8- Avaliação segundo Decreto 3870/1952 128
Quadro 9- Exemplo avaliação de Piano Decreto 3870/1952 128
Quadro 10- Disciplinas específicas por curso e ciclo 149
Quadro 11- Cadeiras estabelecidas no Decreto nº 11.600/1969 150
Quadro 12- Cursos Profissionalizantes de 2º Grau nos Conservatórios Estaduais de Música (Instrução nº 001/1981) 155
Quadro 13- Item 4 da instrução 001/81 - define os conteúdos e práticas a serem contemplados 155
Quadro 14- Organização curricular do 1º Grau (Anexo) 156
Quadro 15- Currículo do 2º grau técnico dos Conservatórios Estaduais de Música 157
Quadro 16- Modalidades de oferta nos Conservatórios Estaduais de Música (continua) 158
Quadro 17- Principais mudanças da Instrução nº 001/1981 em relação ao Decreto nº 11.600/1969 158
Quadro 18- Estrutura da Resolução 718 164
Quadro 19- Organização do ensino segundo o capítulo II da Resolução SEE/MG nº 718/2005 165
Quadro 20- A permanência do paradigma conservatorial (1952–2026) 183
Quadro 21- Grade curricular para o curso de Educação Musical obrigatória para todos os instrumentos 190
Quadro 22- Grade curricular para o curso Técnico obrigatória para todos os instrumentos 190
Quadro 23- Mapa de primeiras impressões: tensões centrais por gestor(a) 204
Quadro 24- Eixo 1: gestão, normatividade e asfixia institucional 207
Quadro 25- Eixo 2: currículo, hegemonia e resistência epistemológica 208

Quadro 26- Eixo 3: inclusão de PCD - entre a lacuna legal e o improviso pedagógico.....209
Quadro 27- . Eixo 4: mediação cultural territorial e a conservatorização da diversidade.....209
Quadro 28- Mapa de agregação: dos códigos aos temas potenciais.....211
Quadro 29- Mapa temático final: definição e nomeação dos temas (continua) 219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
ASB	Auxiliar de Serviços Básicos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDMSP	Conservatório Dramático e Musical de São Paulo
CELF	Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández
CEM	Conservatório Estadual de Música
CEMCPC	Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli
CEMPJMX	Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier
CEMVA	Conservatório Estadual de Música de Varginha
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMB	Conservatório de Música da Bahia
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DRE	Delegacia Regional de Ensino
EBAE	Escola de Belas Artes da Bahia
FCDMSP	Fundação Conservatório Dramático e Musical de São Paulo
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
IEPHA	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/SEB	Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica

MG	Minas Gerais
NBR	Norma Brasileira Regulamentadora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PcD	Pessoa com Deficiência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMAD	Sistema de Informações e Monitoramento Administrativo
SMCO	Serviço de Música e Canto Orfeônico
SER	Superintendência Regional de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal do Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 MEMORIAL 22
2 INTRODUÇÃO 29
3 HARMONIZANDO O SABER: UM PANORAMA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE OS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA EM MINAS GERAIS 33
3.1 Primeiros acordes 33
3.2 Procedimentos de levantamento bibliográfico 35
3.3 Análise harmônica: levantamento e resultados dos dados 42
3.3.1 Práticas pedagógicas 45
3.3.2 Inovações pedagógicas 47
3.3.3 Abordagem histórico–sociocultural–educacional 48
3.3.4 Análise crítica, pedagógica e estrutural 48
3.3.5 Formação e atuação profissional 50
3.4 Acordes finais 52
4 A CONSTRUÇÃO DO SABER: DA ESCUTA AO TRATAMENTO DOS DADOS ... 54
4.1 Abordagem metodológica: a sinfonia qualitativa da investigação 55
4.2 Os instrumentos da pesquisa: análise documental e entrevistas com gestores 56
4.3 Afinando a ética: procedimentos e considerações no campo 60
4.4 Caracterização do grupo de gestores entrevistados 61
4.5 Leitura afinada: o percurso analítico dos dados 63
4.6 O uso de inteligência artificial no processo investigativo 66
5 CAMPO HARMÔNICO: REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS 68
5.1 *Habitus* e campo: a permanência que não se vê 69
5.2 O currículo como disputa simbólica: poder, conhecimento e hierarquias culturais .. 73
5.3 Colonialidade musical: epistemicídio e apagamento dos saberes musicais 77
5.4 Amefricanidade e os saberes silenciados 81
5.5 Educação musical como cultura: significados, mundos musicais e a pluralidade do sonoro 84
5.6 Interculturalidade crítica e educação musical humanizadora: horizonte normativo para a análise 87

6 NOTAS INICIAIS: OS FUNDAMENTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL 92
6.1 Marcos legais da educação musical no Brasil 92
6.2 Os Conservatórios no Brasil 106
6.2.1 Conservatório de Música do Rio de Janeiro 106
6.2.2 Conservatório de Música da Bahia 110
6.2.3 Conservatório Dramático e Musical de São Paulo 113
6.2.4 Conservatório Mineiro de Música 115
7 PRIMEIRO MOVIMENTO - TEMA E VARIAÇÕES: A FORMAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA EM MINAS 121
7.1 Exposição do tema: os primeiros conservatórios 122
7.1.1 Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier em São João del-Rei . 129
7.1.2 Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi em Uberaba 130
7.1.3 Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita em Diamantina 132
7.1.4 Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares em Visconde do Rio Branco 133
7.1.5 Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano em Juiz de Fora 135
7.1.6 Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira em Pouso Alegre 136
7.2 Variações sobre o tema – expansão dos conservatórios 138
7.2.1 Conservatório Estadual de Música Lia Salgado em Leopoldina 140
7.2.2 Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez em Montes Claros 141
7.2.3 Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia 143
7.2.4 Conservatório Estadual de Música Dr. José Zoccoli de Andrade em Ituiutaba 146
7.3 Coda – a finalização do primeiro movimento (ato de criação) 148
7.3.1 Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém em Araguari 160
7.3.2 Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga em Varginha 161
7.4 Acorde suspenso – última legislação sobre os Conservatórios: Resolução n.º 718, de 18 de novembro de 2005 163
8 SEGUNDO MOVIMENTO - PARTITURAS DA PERMANÊNCIA: O *HABITUS* E AS LINHAS DE FORÇA DO ENSINO CONSERVATORIAL 172

8.1 A arquitetura do "som oficial": tramas e silêncios curriculares 174
8.1.1 Delimitação metodológica e concepção de currículo 177
8.1.2 O eco de Paris em solo mineiro: a gênese de um rigor 179
8.1.3 Variações sobre o mesmo tema: modernização e resistência das estruturas 183
8.1.4 Polifonias controladas: a domesticação do popular no espaço erudito 188
8.1.5 A conservatorização da diversidade, entre a inclusão e a domesticação 191
8.1.6 O piano em perspectiva: diálogos e silêncios entre o decreto de 1952 e a prática em Uberaba 194
9 TERCEIRO MOVIMENTO - VOZES DA GESTÃO: ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS COM DIRETORES DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS 202
9.1 Familiarização com os dados 202
9.2 Geração de códigos iniciais: traduzindo a escuta em categorias de sentido 207
9.3 Busca por temas: a construção do mapa temático 210
9.4 Revisão dos temas 214
9.5 Definição e nomeação dos temas 218
9.6 Relatório analítico: as vozes dos gestores em diálogo com a história e o referencial 220
9.6.1 A herança que persiste e a política que se ausentou: dos marcos fundadores ao vazio regulatório contemporâneo 221
9.6.2 O Currículo como campo de batalha: quando o habitus conservatorial encontra o século XXI 226
9.6.3 A Inclusão que o estado mandou e não equipou: obrigações sem suporte, criatividade sem política 229
9.6.4 O Território como epistemologia: mundos musicais, amefricanidade e a conservatorização da diversidade 233
9.6.5 Síntese analítica: o que as vozes dos gestores revelam 238
10 FINALE: DA PERMANÊNCIA COLONIAL AO HORIZONTE INTERCULTURAL 241
REFERÊNCIAS 253
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 273
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA 277

APÊNDICE C- Declaração de Uso de Inteligencia Artificial generativa 280
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 284

1 MEMORIAL

Da infância ao Doutorado

"Batidas na porta da frente, é o tempo"
Aldir Blanc

Há uma memória que carrego como se fosse ontem: meu avô me observando estudar à mesa de sua casa. Eu era pequeno, e o instrumento diante de mim era um tecladinho de brinquedo. Mas a seriedade com que eu tocava era a mesma de quem toca num palco. *Frère Jacques* soava naquelas teclas de plástico com a mesma intensidade que *Clair de Lune* soaria, anos mais tarde, em um instrumento de verdade. Meu avô me olhava em silêncio. Eu não percebia, mas aquele olhar já sabia de algo que eu ainda levaria anos para compreender.

A música entrou na minha vida antes de eu ter palavras para nomeá-la. Desde cedo, o canto nas igrejas que frequentava com a família era meu território natural, um lugar onde eu me sentia inteiro. Mas foi por um desses acasos que parecem carregados de sentido que os estudos musicais tomaram forma mais sistemática. Minha mãe trabalhava como empregada doméstica na casa de uma professora de piano. Sem que houvesse um plano, sem que ninguém pudesse prever o que aquilo significaria, a professora se ofereceu para me ensinar gratuitamente. Minha mãe aceitou. Não havia ali uma perspectiva de profissionalização, eu era novo demais para isso. Havia apenas o cuidado silencioso de uma mãe que reconhecia no filho algo que merecia ser cultivado, e que encontrou o caminho possível dentro das condições que tinha. Depois dessa professora, viria outra, a líder musical da nossa igreja, que também ensinou sem cobrar nada.

A gratuidade era o único modelo de acesso à música que eu conhecia. E, de certa forma, ela moldou para sempre minha visão sobre o que a música deveria ser: algo para todos, não para poucos. Não por acaso, décadas mais tarde, seria exatamente essa pergunta que me traria até esta tese: para quem a música está disponível, e em que condições.

Cresci em Rio Claro, no interior de São Paulo, numa cidade onde o ensino musical gratuito simplesmente não existia. O que eu tinha era a generosidade de professoras que acreditaram em mim antes de eu acreditar em mim mesmo. E tinha a vontade, essa, ninguém precisava me dar. Num período em que não tinha instrumento em casa, desenhei as teclas do

piano sobre uma mesa e estudava assim: os dedos no papel, os sons na cabeça, a música acontecendo num espaço que existia só dentro de mim. Para meu primeiro recital, em 1995, a professora me emprestou um teclado durante a semana para que eu pudesse me preparar, assim como se observa na figura 1. Instrumento por tempo limitado, mas teria a música para sempre.

Figura 1. Primeiro recital solo, Rio Claro - SP



Fonte: Acervo pessoal do autor (2026).

Aos treze anos, minha família se mudou para Delta, a trinta quilômetros de Uberaba, em Minas Gerais. Naquele mesmo ano, fui admitido no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, ainda sem instrumento próprio, ainda dependendo da generosidade alheia, mas com uma certeza crescente de que era ali que eu precisava estar. O percurso, no entanto, não foi linear. Com o tempo, abandonei o conservatório, ir sozinho até Uberaba, de ônibus, e caminhar cerca de cinco quilômetros desacompanhado era complicado demais para um adolescente. Sem instrumento, sem o caminho fácil, comecei a duvidar se a música era mesmo o meu lugar. Foi então que uma professora que frequentava o Country Club de Delta, onde meu pai trabalhava como pedreiro, encontrou-o por lá e, em tom de brincadeira, apontou a faca do churrasco na direção dele: "O Rafael precisa voltar para a escola. Ele tem talento." Meu pai ouviu, e eu voltei. Aquela professora se chamava Sonia Regina, Cherry para os amigos. Infelizmente não está mais entre nós. Mas foi ela, sem saber, uma das pessoas que mudaram o curso da minha vida.

Aos dezesseis anos, iniciei o curso de eletroeletrônica no SENAI, com bolsa da empresa Black & Decker. Com os recursos desse apoio, comprei meu primeiro instrumento profissional:

um contrabaixo. A banda de garagem veio naturalmente. No entanto, a adolescência trouxe inquietações que eu não sabia nomear. Sentia que não conseguia tocar a música erudita, não me conectava com ela, não compreendia sua linguagem, e sem instrumento próprio, sem condições de estudo diário, o distanciamento só aumentava. O popular também não desenvolvia, porque o conservatório simplesmente não o ensinava. Era como ser um pato feio: não voava direito, não nadava direito, não andava direito. Estava no meio de dois mundos e não pertencia a nenhum. Me questionei se esse era o meu mundo de fato. Nesse momento precisei tomar uma decisão: ou desistia da música, ou me entregava de vez.

A resposta veio em 2004: prestei seleção para a Faculdade Batista em Belo Horizonte, no curso de Música Sacra. Mudei de cidade e vivi seis meses de imersão total, praticamente vinte e quatro horas por dia dedicadas à música. Cresci muito naquele período. Mas as mensalidades que não pude pagar me trouxeram de volta a Minas. Voltei para Delta, voltei ao conservatório em Uberaba, e voltei com uma decisão tomada: a música seria minha profissão. Não como sonho, como fato.

Nesse sentido, precisava me desenvolver na música popular, que era de onde viria meu sustento. O conservatório continuava me deixando naquela sensação de não ir nem para um lado nem para o outro. A saída era a noite, as bandas, o palco. E foi assim, os bailes, as duplas sertanejas, as bandas de axé, as noites que se estendiam madrugada adentro. Fiquei mais de uma década nessa escola, e aprendi ali o que nenhuma sala de aula poderia me ensinar: como ler uma plateia, como improvisar diante do inesperado, como depender do ouvido para tirar as músicas (e muitas vezes durante o show), como fazer a música servir ao momento.

Em 2008, prestei o vestibular para a Universidade Federal de Uberlândia e fui aprovado no curso de Música. A rotina que se seguiu era dupla: durante a semana, estudava piano e música erudita com dedicação total, finalmente com estrutura, professores e tempo para aprender. Nos finais de semana, continuava tocando nas bandas, sustentando os estudos com o trabalho que a noite oferecia. Não havia contradição nisso, havia complementaridade. Foi na UFU que comecei a compreender, com maturidade, que a música erudita e a música popular não são universos diferentes. São linguagens. A arte está presente em todos os contextos humanos e não deve ser hierarquizada, essa percepção, que a vida prática já me ensinava, a universidade me deu ferramentas para fundamentar. Nas disciplinas de prática de conjunto, nasceu o duo de piano e violão com Carlos Giovanny, parceria que existe até hoje. Para assistir a uma apresentação ao vivo do duo, acesse o QR Code 1 abaixo. Ali também floresceu o

interesse pela música brasileira, que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Bossa Nova. Participei de festivais como o FEMUSC, Festival Internacional de Música de Santa Catarina, e o MIMU, Movimento Internacional de Música de Uberlândia. A universidade não me afastou da noite, me deu palavras para entender o que a noite já havia me ensinado.

QR Code 1. Duo piano e violão

Duo Carlos Giovanny & Rafael

Assista ao duo de piano e violão

Em 2015, ingressei no mestrado na UFU. A pesquisa que desenvolvi, “Desafinado: as dissonâncias nos discursos acerca da influência do Jazz na Bossa Nova”, era, de certa forma, a continuidade daquela percepção nascida na graduação: a de que as fronteiras entre linguagens musicais são mais ideológicas do que musicais. O trabalho propunha um olhar crítico sobre a certeza amplamente repetida de que o Jazz teria originado a Bossa Nova, questionando o real alcance dessa influência e defendendo que a música brasileira precisava ser compreendida para além das delimitações territoriais, sem abrir mão do que a torna original e brasileira. Defendida em 2017, a dissertação seria publicada como livro pela Editora Dialética em 2025, um reencontro com uma pesquisa que eu já julgava encerrada, e que voltou com vida nova. O livro pode ser acessado via QR Code 2, com registro do lançamento disponível no QR Code 3.

QR Code 2. Livro

Livro: Desafinado

Editora Dialética, 2025

Lançamento do livro

Assista ao evento de lançamento

QR Code 3. Noite de Lançamento do Livro

Nesse período, depois da graduação e antes do mestrado, eu já estava atuando no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, a mesma instituição que me havia acolhido aos treze anos. Em 2014, ocorreu o primeiro concurso público para os CEMs, e em 2016 tomei posse como professor efetivo. O ciclo se fechava de uma forma que eu não havia planejado, mas que fazia todo o sentido.

O ano de 2016 merece um parágrafo à parte. Recém-empossado como professor efetivo, ainda cursando o mestrado, trabalhei no Colégio José Ferreira, e me casei com Gleice Ellen. A rotina daquele ano era extenuante: saía de madrugada de Delta, chegava a Uberaba, pegava carona para Uberlândia para o mestrado, voltava a Uberaba para as aulas no conservatório ou no colégio, até as 22h, e retornava a Delta para dormir. No dia seguinte, tudo de novo. Três frentes simultâneas, quilômetros de estrada, pouco sono, e a certeza de que aquele momento não se repetiria. Foi um ano frenético, mas as oportunidades que chegaram juntas foram únicas, e sou grato por cada uma delas.

No conservatório, entre 2016 e 2019, assumi a coordenação da área de teclas. Em 2019, aceitei a vice-direção, e com ela, um novo ângulo de visão sobre a instituição que me formou. A gestão me revelou um abismo que como professor eu apenas intuía: a distância entre a realidade vivida pelos conservatórios e as normas vigentes, cristalizadas na Resolução SEE nº 718 de 2005, última legislação específica para os CEMs. Naquele mesmo ano, produzi o espetáculo *Tributo a Sinatra* no Teatro Vera Cruz de Uberaba, ao lado do cantor Thiago Neves e sob a regência do maestro Darci Vieira, mais de sessenta artistas no palco, grande produção de som e luzes. Um dos maiores desafios artísticos da minha trajetória como produtor e músico. A reportagem completa sobre o evento pode ser visualizada através do QR Code 4.

QR Code 4. Cobertura do evento Tributo a Frank Sinatra

Tributo a Sinatra

Teatro Vera Cruz, Uberaba, 2019

O mundo, no entanto, não daria trégua. Em 2020, a pandemia fechou os palcos, cancelou os shows e silenciou as casas de cultura. Para quem vivia da música ao vivo, foi um golpe. Mas o silêncio forçado trouxe algo inesperado: tempo para criar. Com o Hamilton Faria Quinteto,

gravamos um álbum de música instrumental inteiramente autoral, um marco na minha trajetória como compositor. Entre as composições, três são de minha autoria (“Pra Tu”, “Baião pra Nair” e “Valsa pra Ellen”) e estão disponíveis para audição através do QR Code 5. Não era mais apenas o músico que tocava repertório alheio nas noites de baile, era alguém que tinha algo próprio a dizer. Ainda nesse período, projetos aprovados no RespirArt da FUNARTE e na Lei Aldir Blanc mantiveram a música viva quando os palcos estavam fechados. Um desses projetos resultou em “Pergunta ao Tempo”, composição minha em homenagem ao Aldir Blanc, que pode ser apreciada através do QR Code 6. Havia algo de circular naquilo: homenagear com música quem me havia dado as palavras certas para falar sobre a passagem do tempo.

QR Code 5. Play list das composições

Hamilton Faria Quinteto

Álbum com composições de Rafael Mariano

Pergunta ao Tempo

Composição em homenagem a Aldir Blanc

QR Code 6. Pergunta ao Tempo

Em meio à pandemia, em 2021, nasceu Esther Luísa, meu maior presente. O mundo ainda estava parado, mas dentro de casa, a vida pulsava com uma intensidade que nenhum palco havia me dado antes. E com ela, aprendi o que nenhuma noite de baile, nenhuma sala de aula e nenhum palco havia me ensinado: que o tempo mais importante não é o que a gente preenche, é o que a gente habita. A consciência de que ele passa de formas que não controlamos, mas que podemos, com cuidado, tornar significativas.

Três anos depois, em 2024, o Conservatório Renato Frateschi completou 75 anos. Um projeto meu, aprovado na Lei Paulo Gustavo, tornou possível celebrar essa história como ela merecia: concebi, dirigi e produzi o documentário sobre os 75 anos da instituição, a pesquisa histórica, entrevistas, curadoria de imagens, cada etapa acompanhada de perto, disponível na íntegra via QR Code 7. O fechamento do projeto foi um concerto que reuniu alunos, ex-alunos e professores no Teatro José Maria Barro, o SESI, com casa lotada. Quase cem pessoas, cordas,

sopros, percussão e coral, formaram uma orquestra dentro do próprio conservatório. A regência ficou a cargo de Mariana Menezes, natural de Uberaba, que iniciou seus estudos musicais nessa mesma instituição e se tornou uma das maestras mais reconhecidas do Brasil, Regente Associada da Orquestra Filarmônica de Goiás. Ver Mariana no pódio daquela orquestra, naquele teatro lotado, foi também ver algo que eu não esperava sentir: o menino que entrou nessa instituição sem instrumento, sem certeza, sem saber se pertencia àquele mundo, reconhecendo, finalmente, que sempre pertenceu. O conservatório olhava para si mesmo e reconhecia o que é capaz de produzir. E eu olhava junto. E foi também, de certa forma, o ensaio prático para a pergunta acadêmica que eu já carregava: o que é, afinal, um conservatório de música na vida de uma cidade?

QR Code 7. Documentário 75 Anos do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi

Documentário — 75 anos

CEM Renato Frateschi | Lei Paulo Gustavo, 2024

Em 2022, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, sob orientação do Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza. O Projeto Trilhas de Futuro—Educadores, iniciativa do Governo de Minas Gerais, tornou esse caminho possível. Estava em meus planos realizar o doutorado em Música, minha área de atuação. Mas o lugar que ocupava, as perguntas que carregava e a oportunidade que se apresentava me conduziram para a Educação. E fez todo o sentido. A pergunta que esta tese carrega (qual é a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais?) não nasceu numa biblioteca. Nasceu numa sala de aula do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, num conselho de classe difícil, numa reunião com a Secretaria de Educação em que ficou claro que poucos ali sabiam, de fato, o que os conservatórios fazem e para quem fazem. Nasceu na memória de um menino que estudou num teclado de brinquedo, que desenhou teclas numa mesa, que entrou pela primeira vez nessa instituição sem ter instrumento próprio, e que, décadas depois, se tornou responsável por ela.

Uma vida com a música foi, também, o caminho até esta tese.

2 INTRODUÇÃO

O que é um conservatório de música na vida de uma cidade? A pergunta parece simples. Setenta e cinco anos de história e doze instituições públicas espalhadas por Minas Gerais mostram que a resposta nunca foi evidente, nem para o Estado que as criou, nem para as políticas que as esqueceram, nem para os territórios que delas dependem. Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais constituem uma exceção singular no cenário educacional brasileiro: doze instituições públicas de ensino musical, criadas a partir de 1951, mantidas integralmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, distribuídas em doze municípios do estado com atendimento anual de aproximadamente 35 mil alunos. Setenta e cinco anos de história ininterrupta de educação musical pública e gratuita, uma realidade sem equivalente em nenhum outro estado brasileiro.

Essa longevidade, no entanto, coexiste com um paradoxo estrutural que esta pesquisa se propõe a investigar. A última legislação específica para os CEMs foi publicada em 2005, a Resolução SEE/MG nº 718. Desde então, duas décadas de transformações sociais, culturais e educacionais transcorreram sem que nenhuma política específica fosse formulada para orientar, atualizar ou reconhecer o que essas instituições fazem e podem fazer. Os conservatórios seguem funcionando, atendendo, formando, mas o fazem, em grande parte, sem o amparo normativo que sua singularidade exigiria. Essa condição não é acidente administrativo. É o produto de uma relação histórica entre o Estado e a educação musical que esta tese busca compreender em suas raízes e em seus efeitos contemporâneos.

Ao mesmo tempo, a produção acadêmica sobre os CEMs, embora significativa em escala local, concentrada sobretudo em Uberlândia, carece de estudos que os examinem em escala sistêmica, como rede, como política, como fenômeno sociocultural que ultrapassa os limites de cada unidade. O levantamento realizado nesta pesquisa identificou 62 trabalhos publicados entre 1993 e 2023 sobre os conservatórios mineiros, dos quais 43 foram submetidos a análise sistemática e categorizados em cinco eixos temáticos. Nenhum deles tomou como objeto a função sociocultural dessas instituições em sua dimensão coletiva e territorial. É precisamente essa lacuna que orienta a pergunta central desta investigação: Qual é a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais?

Antes de prosseguir, importa precisar o sentido em que esse construto é mobilizado. Compreende-se, nesta tese, por função sociocultural o conjunto de efeitos simbólicos, educativos, identitários e políticos que uma instituição produz sobre os sujeitos e os territórios

com os quais interage, para além dos objetivos que formalmente declara. Não se reduz ao que a instituição diz fazer (ensinar música, formar instrumentistas), mas abrange o que ela produz institucionalmente: quais saberes legitima, quais hierarquias reproduz, que formas de pertencimento oferece ou nega, que relação estabelece com as tradições culturais dos territórios em que se insere. É nesse sentido que a pergunta de pesquisa deve ser lida, e é para operacionalizar essa categoria, em suas múltiplas dimensões, que o referencial teórico apresentado no Capítulo 5 se organiza em seis eixos articulados.

Para responder a essa pergunta, assim compreendida, a investigação se orienta pelo seguinte objetivo geral: analisar a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, compreendendo os mecanismos históricos, curriculares, normativos e territoriais que a constituem e condicionam, a partir da análise documental e das vozes de gestores de seis dessas instituições. Para alcançar esse propósito, a investigação se desdobra em quatro objetivos específicos: mapear o contexto histórico-legal da criação e do desenvolvimento dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais; analisar os efeitos da ausência de políticas públicas específicas sobre o arcabouço pedagógico, normativo e administrativo dos CEMs; examinar os documentos curriculares dessas instituições à luz do referencial teórico, identificando os mecanismos de reprodução e resistência cultural que os constituem; e compreender, a partir das vozes dos gestores, os desafios, tensões e mediações socioculturais que caracterizam o funcionamento contemporâneo dos CEMs.

A pesquisa é de natureza qualitativa e se organiza em dois eixos metodológicos complementares: a análise documental de legislações, decretos e resoluções que regularam os CEMs desde sua criação, e a realização de entrevistas semiestruturadas com diretores dos conservatórios. O recorte temporal abrange o período de 1951 a 2026, da Lei Estadual nº 811, que instituiu os primeiros conservatórios, até o momento contemporâneo em que esta pesquisa foi concluída. A história aparece nesse percurso não como objeto em si, mas como genealogia do presente: o passado é convocado para compreender o que os CEMs são hoje e o que as condições atuais exigem deles.

Todos os doze gestores foram contatados; seis aceitaram participar dentro do período de coleta estabelecido pelo protocolo ético da pesquisa, distribuídos em diferentes regiões do estado. Os dados produzidos revelaram convergência analítica suficiente para as finalidades da investigação, e os limites desse recorte, bem como as vozes que ele não alcançou, são reconhecidos ao longo da tese como agenda de pesquisa futura.

O referencial teórico que sustenta a análise articula seis eixos: o conceito de *habitus* conservatorial, a partir de Bourdieu (2009) e Pereira (2012, 2014, 2024); o currículo como disputa simbólica, com Apple (2008), Silva (2001) e Moreira e Candau (2007); a colonialidade musical e o epistemicídio, com Quijano (2009), Shifres e Gonnet (2015) e Queiroz (2017, 2023); a amefricanidade e os saberes silenciados, com Gonzalez (1988); a educação musical como cultura, com Arroyo (1999, 2002) e Queiroz (2004); e a interculturalidade crítica e a educação musical humanizadora, com Candau (2020) e Dutra (2024). Esses eixos não operam de forma isolada: articulam-se em torno de uma questão analítica comum, de que modo as instituições de ensino musical reproduzem, negociam ou deslocam as hierarquias culturais que as constituíram?

A hipótese que sustentou a investigação é a de que os CEMs realizam sua função sociocultural apesar das políticas públicas existentes, e não por causa delas, e que essa tensão não se resolve apenas por fora, pela ausência de política, mas também por dentro, por mecanismos institucionais de reprodução cultural que a pesquisa se propõe a identificar e nomear. O que os dados revelaram vai além do diagnóstico de abandono normativo: eles expõem uma contradição interna que atravessa setenta e cinco anos de história institucional e que só se torna visível quando se ouve quem habita essas instituições por dentro.

A relevância desta pesquisa se ancora em múltiplas dimensões. No plano educacional, os CEMs constituem a única rede estadual de conservatórios públicos de música do Brasil, doze instituições integradas, mantidas integralmente pelo estado, com legislação própria e presença territorial em diferentes regiões de Minas Gerais desde 1951. Embora outros estados mantenham conservatórios isolados, municipais ou vinculados a institutos de ensino técnico, nenhum deles organizou essas instituições em rede estadual com identidade institucional comum. Essa singularidade permanece, paradoxalmente, invisível para a maioria das políticas culturais e educacionais do país. No plano científico, a ausência de estudos que examinem essas instituições em escala sistêmica e à luz de sua inserção sociocultural nos territórios que habitam representa uma lacuna que esta tese se propõe a preencher. No plano político, compreender o que os CEMs fazem, e o que não conseguem fazer por falta de condições, é condição necessária para qualquer agenda de renovação dessas instituições que pretenda ser informada pelos dados e não apenas pelas intenções.

A tese está organizada como uma sinfonia em múltiplos movimentos, precedida por quatro capítulos que funcionam como prelúdio, preparação do campo antes que a sinfonia

comece. *Harmonizando o Saber* mapeia a produção acadêmica existente sobre os CEMs, identificando as lacunas que justificam esta investigação. *A Construção do Saber* apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa. O *Campo Harmônico* estabelece o referencial teórico que orienta a escuta analítica, os seis eixos conceituais que, articulados, definem as relações de sentido dentro das quais a análise opera. As *Notas Iniciais* traçam o panorama histórico-legal da educação musical no Brasil, contextualização indispensável para compreender as origens do modelo que os CEMs herdaram. A partir daí, a sinfonia tem início. O *Primeiro Movimento — Tema e Variações* percorre a criação e o desenvolvimento de cada um dos doze conservatórios, construindo o retrato institucional da rede desde a Lei 811/1951 até a Resolução 718/2005. O *Segundo Movimento — Partituras da Permanência* examina os documentos curriculares dos CEMs à luz do referencial teórico, revelando os mecanismos de reprodução e resistência que os textos normativos carregam ao longo de sete décadas. O *Terceiro Movimento — Vozes da Gestão* conduz a análise empírica das entrevistas, articulando as falas dos gestores ao referencial teórico e à trajetória histórica das instituições. O *Finale* sintetiza o argumento, nomeia a contribuição teórica original desta pesquisa e aponta os horizontes que ela abre para quem vier depois.

É com essa pergunta: qual é a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais? que os capítulos seguintes se organizam. O percurso que se abre percorre setenta e cinco anos de história institucional, atravessa legislações, currículos e vozes de gestores, e constrói, passo a passo, uma resposta que não estava dada no ponto de partida. O que o leitor encontrará ao longo dessa sinfonia não é apenas o retrato de uma rede pública de ensino musical, mas a tentativa rigorosa de compreender, com os instrumentos da pesquisa, o que essas instituições são, o que produzem e o que ainda podem se tornar.

3 HARMONIZANDO O SABER: UM PANORAMA DA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE OS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA EM MINAS GERAIS

Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais constituem um modelo educacional singular e de significativa importância para o campo da educação musical. O presente capítulo descreve um levantamento de trabalhos acadêmicos relacionados aos Conservatórios de Música de Minas Gerais realizado por meio de bancos de teses, revistas e anais de congressos. Foram analisados 43 trabalhos, com um recorte temporal de 30 anos (1993 a 2023), incluindo teses, dissertações e artigos, que abrangem diversas áreas do conhecimento, como Música, Artes, Educação, Arquitetura, Psicologia, Tecnologias e Saúde. Os trabalhos foram classificados em cinco categorias: práticas pedagógicas, inovações pedagógicas, abordagem histórico–sociocultural–educacional, análise crítica pedagógica e estrutural, formação e atuação profissional. Concluiu-se que os Conservatórios foram amplamente contemplados nas pesquisas, com destaque para Uberlândia-MG, cidade que concentrou o maior número de estudos, no entanto, existe uma ausência de trabalhos em escala abrangente, contemplando o conjunto dos Conservatórios Estaduais mineiros de forma a compreender a função sociocultural que essas instituições exercem nos territórios em que estão inseridas. Este levantamento contribui para o conhecimento e compreensão das práticas educacionais e formativas nos Conservatórios de Música de Minas Gerais.

3.1 Primeiros acordes

Na década de 1950, o então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, pela lei nº 811 de 13/12/1951 (Minas Gerais, 1951), criou os primeiros Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Essa lei previa a implantação dos Conservatórios Estaduais de Música em diferentes regiões do estado de Minas Gerais, tendo como "critério a seleção de cidades cujas tradições culturais dessem condições para a existência das escolas e que estivessem estrategicamente localizadas" (Gonçalves, 1993, p. 44).

Minas Gerais possui o ensino de música integrado à rede pública de ensino, com 12 Conservatórios Estaduais de Música (CEM) mantidos integralmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Esses Conservatórios estão localizados nas cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João del-Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco.

Essas escolas atendem hoje cerca de 35 mil alunos[1]. A organização e o funcionamento do ensino de música dos CEMs atualmente são regidos pela Resolução nº 718, de novembro de 2005 (Minas Gerais, 2005), e desde 2005 não foi publicada nenhuma resolução específica para os Conservatórios.

Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais foram criados com finalidades formativas e culturais específicas, definidas pela Lei Estadual nº 811, de 13 de dezembro de 1951[1]. Com o passar das décadas, entretanto, essas finalidades foram sendo progressivamente ressignificadas pelas demandas institucionais e sociais às quais as unidades passaram a responder. Subordinados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os conservatórios acabaram sendo submetidos às normativas voltadas à educação básica regular, o que resultou em uma lacuna normativa específica: a ausência de marcos legais que definam, de forma própria, os processos de ensino e aprendizagem musical em cada uma dessas instituições.

Nesse sentido, ainda é necessário compreender os marcos legais que justificaram e ampararam a criação dos Conservatórios, identificando como suas finalidades originais foram sendo ressignificadas pelas demandas socioculturais dos territórios em que estão inseridos e o que essa transformação revela sobre a função sociocultural que essas instituições exercem na contemporaneidade.

Tendo isso em vista, este capítulo propõe-se a sistematizar o estado do conhecimento sobre os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, mapeando a produção acadêmica existente e identificando as lacunas que justificam a presente investigação. O levantamento revelou que, embora os CEMs tenham sido objeto de estudos relevantes, concentrados sobretudo em instituições específicas e em dimensões pedagógicas e profissionais, inexistem trabalhos que os examinem em escala sistêmica a partir de sua função sociocultural. É precisamente essa lacuna que a tese se propõe a preencher.

A metodologia adotada neste capítulo segue uma abordagem qualitativa, fundamentada nos princípios da investigação do tipo estado do conhecimento, voltada à sistematização e análise da produção acadêmica sobre o tema.

[1]Dados da SEE disponíveis em https://www2.educacao.mg.gov.br/leis/story/10931-conservatorios-estaduais-de-musica-desenvolvem-diferentes-e-criativas-iniciativas-durante-ensino-nao-presencial-em-minas-gerais#:~:text=Al%C3%A9m%20do%20ensino%20regular%2C%20desenvolvem,est%C3%A3o%20matriculados%20nos%20Conservat%C3%B3rios%20Estaduais. Acesso em: 8 jun. 2023.

Com base em Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento é descrito como uma ferramenta essencial para a pesquisa acadêmica, sendo definido como "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (Morosini; Fernandes 2014, p.155). Essa abordagem permite compreender a produção existente e identificar lacunas, contribuindo para a construção de novos conhecimentos.

Compreende-se que a análise do estado do conhecimento não se limita ao mapeamento das pesquisas realizadas, mas também aponta direções para futuras investigações, especialmente quando articulada com uma abordagem qualitativa.

Já Bogdan e Biklen (1994) orientam que pesquisas qualitativas permitem explorar as subjetividades, experiências e contextos, tal como aqueles que permeiam o objeto de estudo, os Conservatórios, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das práticas educacionais e formativas. A integração dessa abordagem na análise possibilita não apenas a síntese das produções acadêmicas existentes, mas também a revelação das complexidades e particularidades das experiências educacionais nos Conservatórios, contribuindo para um panorama mais completo e crítico da área.

3.2 Procedimentos de levantamento bibliográfico

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se a busca por palavras-chave para realizar essa coleta dos dados, considerando os trabalhos que trazem, no título, no resumo ou no corpo do texto, as palavras-chave “Conservatórios”, “Conservatórios de Minas Gerais”, “Conservatórios Mineiros”, “Conservatório de Música de Minas Gerais”, “Conservatórios de Música”. Os trabalhos foram mapeados em meio eletrônico em junho e julho de 2023. Para tanto, foram consultados: o Banco de Teses da Capes, Banco de Teses Brasileiras (BDTD), Biblioteca de artigos online da SciELO, Revistas e Anais dos Congressos Nacionais e Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), disponíveis nas páginas eletrônicas, de 1993 até 2023. Os trabalhos encontrados abrangem diversas áreas do conhecimento e não apenas da Música.

Nessa busca, foi localizado o trabalho de Neves, Barros Filho e Reis (2017) intitulado “Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: o estado de arte”, que, por se tratar de um trabalho relativamente recente, constitui referencial para este mapeamento, sendo complementado com os trabalhos publicados que ficaram fora desse levantamento.

O artigo de Neves, Barros Filho e Reis (2017) localizou 51 trabalhos, divididos em: 19 dissertações, 4 teses, 15 artigos nos Anais dos Congressos da ANPPOM, 9 artigos nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM, 1 artigo nos Anais do IX Encontro Regional Sudeste da ABEM e 3 artigos nas Revistas da ABEM.

Alguns trabalhos apontados por esse artigo, por não tratarem diretamente o conservatório como objeto de pesquisa, foram retirados do levantamento final. Já outras duas pesquisas que trazem o conservatório como objeto foram acrescentadas por serem referenciais no assunto: a dissertação de mestrado de Gonçalves (1993), "Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios mineiros na década de 50", e a tese de Arroyo (1999), intitulada "Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música".

Além desses dois trabalhos (Gonçalves, 1993; Arroyo, 1999), foram localizados mais seis trabalhos publicados após 2017, sendo uma tese e cinco dissertações; e dois artigos publicados antes de 2006, além de outros 2 artigos, totalizando 62 trabalhos, conforme se verifica nos quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1- Levantamento de teses (continua)

	TIPO	**AUTOR(ES)**	**TÍTULO**	**ANO**	**ORIGEM**
1	Tese	Arroyo, Margarete	Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música.	1999	UFRGS – Pós-Graduação em Música
2	Tese	Gonçalves, Lília Neves	Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender Música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960	2007	UFRGS - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música
3	Tese	Machado, André Campos	A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas	2014	USP - Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicação e Artes
4	Tese	Borges, Álvaro Henrique	O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para Educação Musical	2014	UNESP - Programa de Pós-Graduação em Música

5	Tese	Martins, Denise Andrade de Freitas	Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural	2015	UFSCar - Doutorado em Educação
6	Tese	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	UFPB - Programa de Pós-Graduação em Música

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quadro 2- Levantamento de dissertações (continua)

	TIPO	AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	ORIGEM
1	Dissertação	Gonçalves, Lília Neves	Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios mineiros na década de 50	1993	UFRGS - Pós-Graduação em Música
2	Dissertação	Viegas, Maria Amélia de Resende	O Ensino de Piano no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): limites e alternativas	2007	UFRJ - Mestrado em Música
3	Dissertação	Gonçalves, Shirley Cristina	Conteúdos programáticos para formação em Curso Técnico de Performance Pianística: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli	2009	UFG - Mestrado em Música
4	Dissertação	Estevam, Vicente	Ensino de Música e evasão escolar em Conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso	2010	UFRJ - Mestrado em Música
5	Dissertação	Sales, Fernando Augusto	A formação flautística no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier: um estudo histórico	2011	UFMG - Pós-Graduação da Escola de Música
6	Dissertação	Oliveira, Beatriz de Macedo	Formação de nível técnico e atuação profissional do egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia	2012	UFU - Mestrado em Artes
7	Dissertação	Luz, Jane Finotti Rezende	Aprender Música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de Piano de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG	2013	UFU - Mestrado em Linguística, Letras e Artes
8	Dissertação	Ribeiro, Maria Oslei	O Projeto Conservatório na Rua na perspectiva de alunos de 4.º e 5.º anos de uma escola pública de Montes Claros (MG)	2012	UNB - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música
9	Dissertação	Coelho, Nícula Maria Gianoglou	De Escola de Acordeom a Conservatório Estadual de	2013	UFU - Mestrado em Educação

			Música José Zócolli de Andrade (Ituiutaba-MG 1965-1983)		
10	Dissertação	Talin, Layla Christine Alves	Inter-relações entre aspectos arquitetônicos construtivos e a acústica em espaços adaptados para a prática musical	2013	UFV - Mestrado em Arquitetura e Urbanismo
11	Dissertação	Coelho, Mayara Pacheco	O feminino entre sons e silêncio: O discurso de mulheres no cenário musical de São João del-Rei	2014	UFSJ - Mestrado em Psicologia
12	Dissertação	Pimentel, Maria Odília de Quadros	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	2015	UFRGS - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música
13	Dissertação	Cota, Luísa Vogt	Configurações identitárias profissionais de professores de Canto	2015	UFU - Mestrado em Artes
14	Dissertação	Oliveira, Livia Roberta	Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG	2015	UFU - Mestrado em Artes
15	Dissertação	Silva, Gislaine Sousa	A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete	2015	UFU - Mestrado em Linguística, Letras e Artes
16	Dissertação	Vanzela, Alexsander	Aplicação do software Guitar Pro no ensino de guitarra elétrica e a colaboração para o aprendizado e redução da ansiedade: uma proposta de uso de partitura e tablatura	2016	UFVJM - Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente
17	Dissertação	Alves, Denise Coimbra	Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora: história e políticas atuais de capacitação de professores	2016	UFMG - Programa de Pós-Graduação em Artes. Mestrado Profissional
18	Dissertação	Pereira, Sarita Araújo	A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/ vibratória de surdos	2016	UFU - Mestrado em Artes
19	Dissertação	Ribeiro, Alan Barcelos	Por uma estética filosófica sobre os (des) concertos da música: contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em Música	2016	UFLA - Mestrado Profissional. Programa de Pós-Graduação em Educação
20	Dissertação	Uliana, Silvana	Educomusicalização: a educação musical sob a perspectiva da educomunicação	2017	UFU - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional)
21	Dissertação	Muniz, Leíse Garcia Sanches	Aprendizagens musicais na Orquestra de Teclados Zélio	2018	UFU - Programa de Pós-Graduação em Música

			Sanches Navarro: um estudo de caso		
22	Dissertação	Neves, Maria Teresa de Souza	O ensino de Piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores	2019	UFMG - Programa de Pós-Graduação em Música
23	Dissertação	Dutra, Lucas Borges de Oliveira	Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi: a música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores	2021	UFTM - Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Quadro 3- Levantamento de artigos (continua)

	TIPO	AUTOR(ES)	TÍTULO	ANO	ORIGEM
1	Artigo	Esperidião, Neide	Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos Conservatórios	2002	ABEM
2	Artigo	Viegas, Maria Amélia de Resende	Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault	2006	ABEM
3	Artigo	Ribeiro, Maria Oslei	Música e cultura popular nas aulas de musicalização: algumas contribuições relevantes para a educação musical.	2006	ABEM
4	Artigo	Martins, Denise Andrade de Freitas	Merleau-Ponty e o corpo próprio: um estudo do duplo horizonte de corporalidade	2006	ABEM
5	Artigo	Martins, Denise Andrade de Freitas	Merleau-Ponty, uma concepção de motricidade como ser-no-mundo	2006	ANPPOM
6	Artigo	Martins, Denise Andrade de Freitas; Santos, Helena Mattos de Castro	Concurso de piano Prof. Abraão Calil Neto Ituiutaba – Minas Gerais	2006	Anais ABEM
7	Artigo	Quadros Junior, João Fortunato Soares de	Meios de comunicação de massa e sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem de Música	2006	ANPPOM
8	Artigo	Rezende, Elcio Naves; Curi, Ana Cláudia Castilho; Pacheco, Alice Pereira; Rezende, Maria Tereza Borges	Professores da área de Flauta Doce do CEMCPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em busca de novas perspectivas	2006	ABEM

9	Artigo	Borges, Álvaro Henrique; Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira	Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea	2007	ANPPOM
10	Artigo	Mendes, Jean Joubert Freitas; Brito, Leila De Jesus Ferreira de; Carmo, Raiana Alves Maciel Leal do	Identificando práticas musicais e processos de aprendizagem musical no contexto urbano de Montes Claros-MG	2007	ANPPOM
11	Artigo	Mendes, Jean; Carvalho, Tiago	Música de domínio público em Montes Claros – MG: observando características de manutenção e interpretação social desse repertório	2007	ANPPOM
12	Artigo	Ribeiro, Maria Oslei	"Conservatório na Rua": uma inter-relação sociocultural na Educação Musical	2007	ANPPOM
13	Artigo	Ribeiro, Fábio Henrique; Oliveira, Mário André Wanderley; Carvalho, Tiago de Quadros Maia	A avaliação da individualidade e do pertencimento sociocultural dos candidatos às vagas dos cursos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez – CELF	2009	ABEM
14	Artigo	Ribeiro, Fábio Henrique; Oliveira, Mário André Wanderley; Carvalho, Tiago de Quadros Maia	Inferências e interferências prático-conceituais na prática avaliativa do processo de levantamento de aptidão artístico-musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez	2009	ANPPOM
15	Artigo	Ribeiro, Maria Oslei	Música na escola, educação e inclusão social: Conservatório na Rua, um projeto que inclui a música à educação e à formação do ser humano	2009	ABEM
16	Artigo	Estevam, Vicente; Freire, Vanda Lima Bellard	Ensino de música e evasão escolar em Conservatórios: dois estudos de caso	2009	ABEM
17	Artigo	Oliveira, Beatriz de Macedo	O Curso Técnico em Música: reflexões sobre a adequação do currículo no Conservatório de Uberlândia-MG	2010	ABEM
18	Artigo	Oliveira, Beatriz de Macedo	Formação técnica e atuação do músico: um estudo introdutório na perspectiva do currículo e de um mercado musical em mudanças	2010	ANPPOM
19	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros	A inserção da disciplina Produção Cultural e Empreendedorismo nos Cursos Técnicos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez	2011	ANPPOM

20	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros; Souza Junior, Carmerindo Miranda de	O egresso do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez e o mercado de trabalho do século XXI	2012	ANPPOM
21	Artigo	França, Maria Filomena de Barbosa, Toledo Gorrado; Azevedo, Sandra Leite de Sousa	Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano	2012	ABEM
22	Artigo	Luz, Jane Finotti Rezende; Ribeiro, Sônia Tereza da Silva	Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos: um estudo com estudantes de Piano do nível técnico do Conservatório de Uberlândia	2012	ANPPOM
23	Artigo	Rocha, Jeanne; Carvalho; Flávio; Magalhães, José	Dicção para cantores: reflexões sobre conteúdo programático, material didático e metodologias de ensino no Brasil	2012	ANPPOM
24	Artigo	Luz, Jane Finotti Rezende; Ribeiro, Sônia Tereza da Silva	Considerações sobre o aprender música de duas estudantes durante o processo de criação de um arranjo a quatro mãos para piano	2013	ANPPOM
35	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros	Mercado de trabalho e formação profissional na área de música: um relato de experiência	2013	ABEM
26	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros	Inserção profissional de egressos da educação profissional em Música: uma revisão de literatura	2014	ANPPOM
27	Artigo	Lopes, Shirley Cristina Gonçalves; Gouveia, Roberta Alves	Blog e Percepção Musical: tecnologias digitais como estratégia de ensino	2014	ANPPOM
28	Artigo	Oliveira, Lívia Roberta	As práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos fora da sala de aula de um conservatório	2014	ABEM
29	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros	Inserção profissional em Música: atividades profissionais e condições de trabalho de egressos dos Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	2015	ANPPOM
30	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros	Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais	2015	ABEM
31	Artigo	Pimentel, Maria Odília de Quadros	A análise da influência do fator região na inserção profissional	2016	ANPPOM

			dos egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais		
32	Artigo	Santos, Cínthia da Cruz; Carvalho Beatriz Girão Enes; Lobato, Beatriz Cardoso	Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Conservatório Estadual de Música: perspectiva dos professores	2020	SciELO
33	Artigo	Neves, Maria Teresa; Reis, Carla Silva	Professores de Piano dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um perfil qualitativo	2023	ABEM

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

3.3 Análise harmônica: levantamento e resultados dos dados

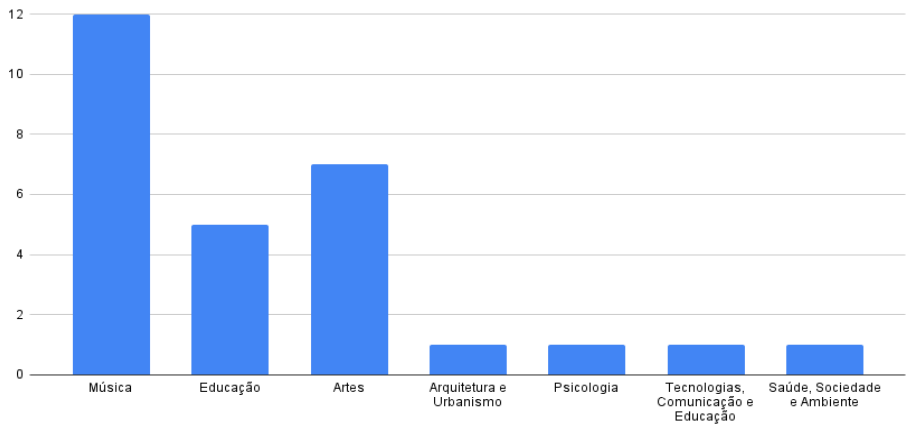
Após a leitura dos trabalhos levantados, optou-se por excluir as pesquisas que não tinham como objeto central os Conservatórios ou que não estabeleciam uma relação direta com essas instituições para embasar suas conclusões, sendo que algumas investigações abordavam temas tangenciais aos Conservatórios, mas não os exploravam de maneira suficiente para contribuir significativamente para a análise proposta[2].

Além disso, durante a pesquisa nos bancos de dados, identificaram-se alguns trabalhos que não estavam disponíveis para consulta, o que impossibilitou sua inclusão na análise. Verificaram-se ainda artigos que eram versões preliminares de pesquisas em andamento (dissertações ou teses). Esses artigos foram excluídos do levantamento uma vez que as versões finais dessas pesquisas já haviam sido publicadas, permitindo uma análise mais detalhada. Ao integrar os resultados das dissertações e teses finalizadas, este estudo oferece um panorama mais completo das investigações realizadas sobre os Conservatórios.

Feito esse refinamento, analisaram-se 43 trabalhos no total: 5 teses, 23 dissertações e 15 artigos. Alguns trabalhos foram publicados em diversos programas de pós-graduação: 12 em Música; 5 em Educação; 7 em Artes; e um trabalho nos programas de Arquitetura e Urbanismo; Psicologia; Tecnologias, Comunicação e Educação; e Saúde, Sociedade e Ambiente, conforme demonstra o gráfico 1 a seguir:

[2] Esses trabalhos continuaram inventariados nos quadros 1, 2 e 3, porém não integram as categorias de análises.

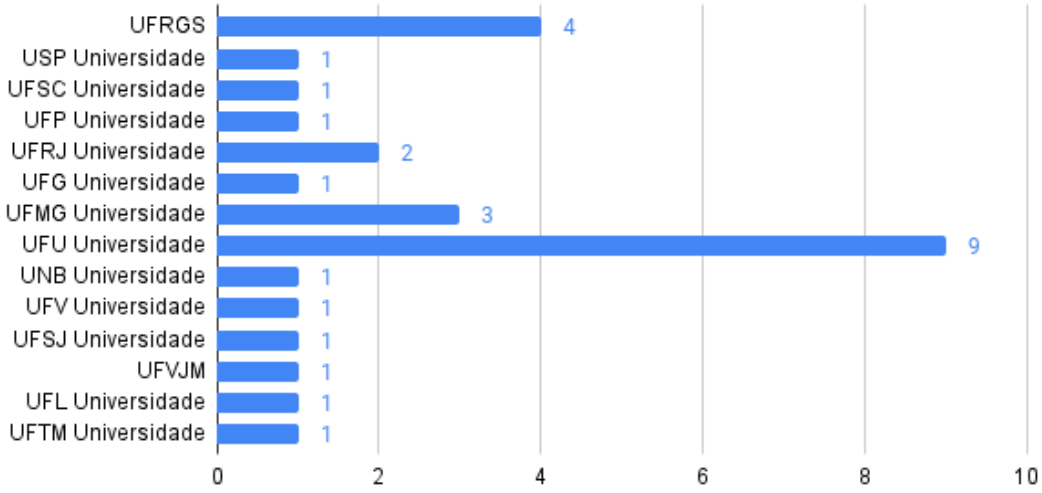
Gráfico 1- Contagem de Programa de Pós-Graduação



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Os trabalhos derivaram de diversas universidades do Brasil, sendo a Universidade Federal de Uberlândia a que mais produziu trabalhos voltados para os Conservatórios de Música mineiros, como demonstra o gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2- Contagem de Instituição



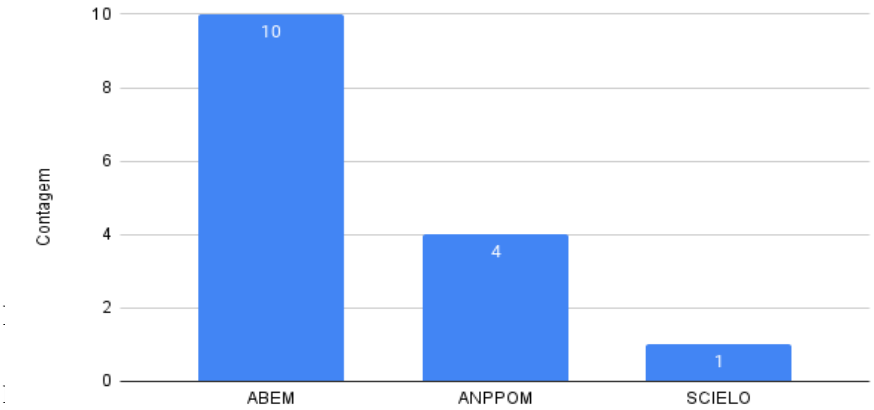
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Essa produção acentuada na Universidade de Uberlândia se dá em certo grau por ser uma universidade próxima de quatro Conservatórios (Uberlândia, Araguari, Uberaba e

Ituiutaba), sendo a formação de grande parte dos docentes dessas instituições nessa universidade.

Além desses programas em Universidades de Pós-Graduação, foram publicados dez artigos na ABEM, quatro artigos na ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e um artigo na SciELO (Scientific Electronic Library Online).

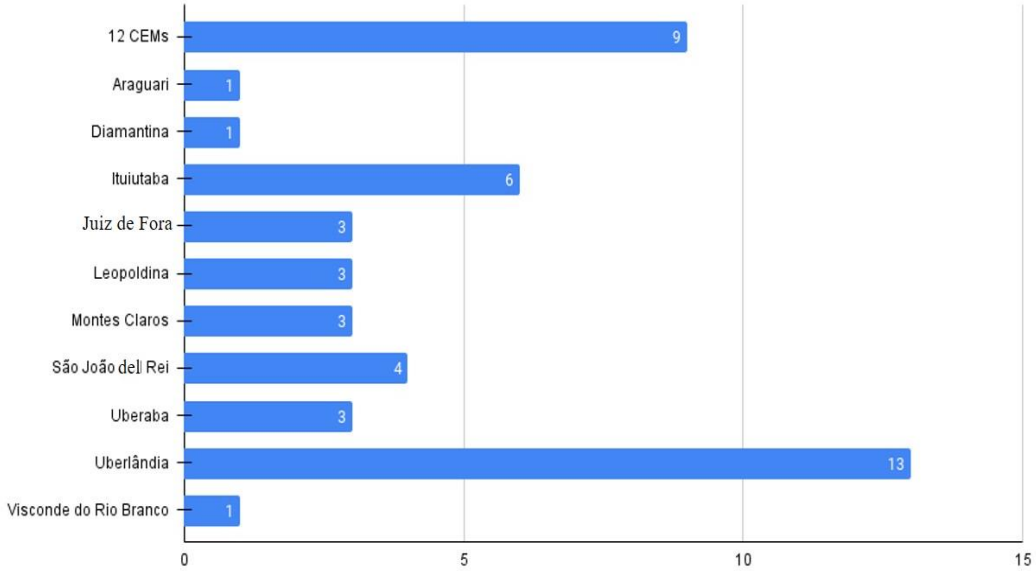
Gráfico 3- Contagem artigos



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Outro dado importante são os números de trabalhos publicados voltados para um conservatório específico, sendo o conservatório de Uberlândia o mais pesquisado; e os Conservatórios de Araguari, Diamantina e Visconde do Rio Branco contam com apenas um estudo; já os Conservatórios de Pouso Alegre e Varginha ainda carecem de estudo voltado apenas para essas instituições, apesar de serem contemplados em outros trabalhos. Foram publicados também nove estudos envolvendo os 12 Conservatórios, como demonstra o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4- Número de pesquisas por Conservatórios



Fonte: elaboração do autor (2023).

Alguns trabalhos estudaram mais de um conservatório: Machado (2014) investigou os CEMs de Ituiutaba, Araguari, Uberaba e Uberlândia; Estevam (2010), os CEMs de Leopoldina e Juiz de Fora; e foi verificado também um trabalho que não trata de um conservatório específico, mas tem caráter geral, nacional, que é a pesquisa de Esperidião (2002).

Dessa leitura, emergiram cinco categorias que permitem descortinar o estado do conhecimento das pesquisas sobre os CEMs de Minas Gerais. São elas: Práticas pedagógicas; Inovações pedagógicas; Abordagem histórico-sociocultural-educacional; Análise crítica pedagógica e estrutural e, por fim, Formação e atuação profissional.

3.3.1 Práticas pedagógicas

Nesta categoria, reúnem-se os trabalhos que conduzem a uma reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas pelos CEMs, no ensino do instrumento, de projetos, de matérias teóricas e de projetos externos. Foi localizado um número significativo de trabalhos, sendo: três teses, sete dissertações e cinco artigos.

O trabalho de Arroyo (1999) é um referencial para a pesquisa em música com um olhar antropológico, uma vez que compara a prática pedagógica dentro dos Conservatórios (em específico o CEM de Uberlândia) com o processo de ensino-aprendizagem no congado,

partindo de um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem em música, com o objetivo de "desvelar as representações sociais sobre fazeres musicais no âmbito de cada cenário", "observar e interpretar a presença das representações nos contextos de ensino e aprendizagem destes cenários" (Arroyo, 1999, p.327), e posteriormente, "refletir sobre a relação educação musical e cultura, especificamente sobre a interpretação da educação musical como cultura." (Arroyo, 1999, p. 328)

Gonçalves (2007) lança um olhar sobre as práticas pedagógicas em diferentes espaços da cidade de Uberlândia, incluindo o conservatório, considerando que "cada espaço se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais" (Gonçalves, 2007, p.306), sendo possível afirmar que cada espaço desse tinha uma produção e divulgação pedagógico-musical que mantinha suas especificidades.

Os trabalhos de Sales (2011), Luz (2013), Muniz (2018), Neves (2019), Rezende *et al.* (2006) têm as práticas pedagógicas do instrumento como objeto de pesquisa. Sales (2011), assim como Rezende *et al.* (2006), fala sobre o ensino da flauta; Luz (2013) e Neves (2019) discorrem sobre o ensino-aprendizagem do piano; Luz (2013) direciona sua pesquisa especificamente para a prática musical do aprender e o fazer arranjos a quatro mãos; enquanto Neves (2019) fala sobre o ensino do piano nos doze Conservatórios a partir do olhar dos professores. Já Muniz (2018) apresenta um trabalho sobre o ensino-aprendizagem do teclado no contexto da prática musical em conjunto, da orquestra de teclados.

Na prática pedagógica inclusiva, a pesquisadora Silva (2015) analisa a prática pedagógica musical mediada por intérprete no contexto de musicalização inclusiva para surdos.

Práticas pedagógicas nos projetos externos dos CEMs também foram objetos de pesquisa. Ribeiro (2012) e Martins (2015) apresentam um estudo sobre os projetos que são desenvolvidos fora do espaço físico dos CEMs, nas escolas de ensino básico, sendo que os Conservatórios em questão são os agentes diretos da prática musical nesses outros ambientes.

A pesquisa de Dutra (2021) analisa como se dá o processo de ensino-aprendizagem nas práticas dos projetos realizados dentro dos Conservatórios. Já Martins e Santos (2006) trazem o aprendizado baseado nos concursos de piano realizados ao longo de treze anos.

No ensino-aprendizagem das disciplinas teóricas dos Conservatórios, Ribeiro (2006) faz algumas reflexões acerca de uma experiência com músicas da cultura popular nas aulas de musicalização; Lopes e Gouveia (2014) relatam uma experiência de criação de um blog como recurso e estratégia pedagógica no aprendizado musical dos alunos de um conservatório; e

Pimentel (2011) discorre sobre a inserção da disciplina Produção Cultural e Empreendedorismo nos Cursos Técnicos de Música.

Ainda que alguns trabalhos desta categoria, especialmente Arroyo (1999), adotem perspectiva sociocultural consistente, o conjunto se caracteriza pela dispersão institucional e pela ausência de estudos que examinem os CEMs para além de suas práticas pedagógicas específicas, alcançando a dimensão mais ampla da função sociocultural que essas instituições exercem nos territórios. É precisamente essa dimensão, não as práticas em si, mas o que elas revelam sobre o papel sociocultural dos conservatórios, que esta tese se propõe a investigar.

3.3.2 Inovações pedagógicas

Nesta categoria, agrupam-se os trabalhos que trazem uma proposta ou uma prática pedagógica inovadora. Dentre os trabalhos analisados, estão: uma tese e três dissertações. Os trabalhos contemplam uma proposta para o ensino-aprendizagem do instrumento, como apresenta Machado (2014), que investiga as possibilidades de iniciação aos instrumentos de cordas dedilhadas por meio da improvisação livre; e Vanzela (2016), que visou avaliar um método de aprendizado em leitura de tablatura e partitura balizado pelas novas tecnologias disponíveis, sem prescindir das tradicionais.

Contemplam, também, a utilização de recursos tecnológicos, a pesquisa apresentada por Uliana (2017), que investiga as possíveis contribuições de ações educomunicativas para o ensino de música em uma sala de musicalização no Conservatório Estadual de Música; e o estudo apresentado por Pereira (2016) sobre o uso de recursos tecnológicos para ampliar as possibilidades de experiências sonoras pelos estudantes de música surdos, buscando aprimorar a relação música e surdez por meio da tecnologia.

Ainda que representem avanços metodológicos relevantes, esses trabalhos operam predominantemente no plano das soluções técnicas, sem problematizar as estruturas institucionais e o modelo formativo historicamente consolidado que condicionam, e frequentemente limitam, a incorporação dessas inovações nos CEMs. A pergunta sobre por que certas inovações não se sustentam institucionalmente permanece sem resposta nessa produção, e é precisamente nesse nível estrutural que esta tese opera.

3.3.3 Abordagem histórico–sociocultural–educacional

Nesta categoria, destacam-se pesquisas como a de Gonçalves (1993), que é um referencial para a pesquisa dos Conservatórios, sendo citado em praticamente todos os trabalhos que trazem o conservatório como objeto de pesquisa. Este trabalho traz uma dimensão histórica no processo de criação e institucionalização dos Conservatórios Estaduais mineiros, bem como as concepções pedagógico-musicais do ensino de música ministrado nessas escolas, na época em que foram criados. Coelho (2013) também tem uma visão historiográfica com o propósito de relatar a gênese de uma instituição educativo-musical, o Conservatório Estadual de Música Doutor José Zóccoli de Andrade, em Ituiutaba, MG.

Coelho (2014) estuda a história da música são-joanense, destacando o papel da mulher no decorrer dos anos, nos diferentes espaços de prática musical. E nessa perspectiva historiográfica, Alves (2016) reconstrói a trajetória político-educacional dos CEMs de Minas Gerais, documentando o processo de criação e expansão das instituições a partir de fontes históricas e legislativas, com abrangência sobre o conjunto da rede estadual. Oliveira (2015) pesquisa a partir de um olhar ligado às teorias do cotidiano, buscando compreender quais são as práticas musicais, nos espaços/tempos em que os alunos estavam no conservatório, porém, fora da sala de aula de música.

Esses trabalhos constituem referências incontornáveis para a compreensão da trajetória dos CEMs. Gonçalves (1993) e Alves (2016) são os únicos que examinam o conjunto da rede estadual em escala abrangente, o primeiro circunscrito ao período fundacional da década de 1950, o segundo à trajetória político-educacional e ao processo de expansão institucional. Os demais circunscrevem-se a instituições específicas ou a recortes temáticos delimitados. Nenhum deles, no entanto, articula herança histórica e função sociocultural contemporânea dos CEMs nos territórios em que estão inseridos, movimento que esta tese assume como seu problema central.

3.3.4 Análise crítica, pedagógica e estrutural

Nesta categoria, agrupam-se trabalhos que buscam compreender e avaliar as práticas educacionais, estruturas físicas, mecanismo de avaliação e os desafios do atendimento a alunos com necessidades especiais.

As práticas pedagógicas pianísticas foram objetos de estudo de Viegas (2006, 2007) e Gonçalves (2009). O artigo de Viegas (2006) e sua dissertação (2007) investigam as práticas pedagógicas pianísticas no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier - CEMPJMX - de São João del-Rei (MG). Dois pontos referenciais serviram de base para a sua pesquisa: primeiro, ela surge a partir de uma reflexão sobre a potencial fragilidade das abordagens educacionais, reflexão que está fundamentada na avaliação da situação institucional; o segundo ponto fundamental dessa pesquisa é a possibilidade de criação de alternativas para essas práticas.

Já Gonçalves (2009) apresenta um estudo centrado na análise dos programas de ensino pianístico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia, MG, e aborda especificamente a insatisfação e os conflitos que surgem durante o processo de aprendizagem do piano, envolvendo tanto os professores quanto os alunos. O foco principal da investigação recai sobre a falta de harmonia entre os conteúdos programáticos exigidos no Curso Técnico de Piano dessa escola e a experiência real dos alunos que participam desse programa educacional. Com o intuito de aprofundar a compreensão desses conflitos, a pesquisa se propõe a examinar detalhadamente o conteúdo curricular e as influências históricas, sociais e culturais que moldaram o programa.

O artigo de Estevam e Freire (2009) e a dissertação de mestrado de Estevam (2010) abordaram a evasão escolar em Conservatórios Estaduais de Música no Estado de Minas Gerais, adotando uma perspectiva única de análise centrada em um processo educacional ativo. O estudo se concentra em dois estudos de caso específicos, investigando as especificidades dos cursos de nível técnico dos Conservatórios nas cidades de Leopoldina e Juiz de Fora, ambas em MG.

Analisando as estruturas físicas dos Conservatórios, o trabalho de Talin (2013), da área de Urbanismo e Arquitetura, parte do princípio de que os locais destinados à prática musical devem atender a determinados critérios para garantirem um desempenho acústico adequado. A abordagem de planejamento apresentada por Talin (2013) é aplicável tanto à construção de novos espaços quanto à adaptação de estruturas já existentes. Nesse estudo, foi analisada a situação de três instituições: Universidade de Música Popular Bituca, em Barbacena-MG; Conservatório Estadual de Música Theodolindo José Soares, em Visconde do Rio Branco-MG, e Conservatório Municipal de Música Heitor Villa-Lobos, em Barbacena-MG.

A dissertação de Ribeiro (2016) tem como objetivo principal investigar como as reflexões filosóficas e estéticas estão inseridas na estrutura curricular dos Conservatórios mineiros, partindo do pressuposto de que, ao analisar o pensamento estético filosófico apresentado na obra "Filosofia da nova música", de Theodor Adorno, é possível estabelecer conexões com o processo da formação musical dos Cursos Técnicos de nível médio.

Esperidião (2002) busca compreender um currículo de Música a partir de uma reflexão fundamentada nas teorias curriculares e na contextualização histórica, social, educacional e política do Brasil. Segundo esta autora, a educação musical praticada nos Conservatórios está em descompasso com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Analisando as diferentes práticas do Brasil numa mesma perspectiva, o trabalho não trata de nenhum conservatório específico. Apesar de não especificar os Conservatórios mineiros, a reflexão é pertinente para o debate.

Ribeiro, Oliveira e Carvalho (2009) discutem alguns dos problemas de ordem prática e conceitual presentes no processo de levantamento de aptidão artístico-musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez da cidade de Montes Claros–MG.

O objetivo do trabalho de Santos, Carvalho e Lobato (2020) foi o de identificar os desafios vivenciados pelos professores no ensino de música para alunos com necessidades educacionais especiais. Devido a uma demanda apresentada pela instituição acerca das problemáticas vivenciadas pelos professores na inclusão escolar no ensino da música, foram realizados cinco grupos focais com os professores do Conservatório Estadual de Música de Uberaba-MG.

A produção reunida nesta categoria evidencia que as fragilidades estruturais e pedagógicas dos CEMs têm sido identificadas pontualmente pela literatura. No entanto, essas fragilidades raramente são interpretadas como expressão de um modelo institucional historicamente constituído, o que impede sua compreensão sistêmica. Esta tese propõe exatamente esse movimento: articular as fragilidades identificadas a um referencial teórico capaz de explicar por que elas persistem e o que revelam sobre a função sociocultural dessas instituições.

3.3.5 Formação e atuação profissional

Dentre os trabalhos com foco na formação profissional e atuação no mercado de trabalho, Oliveira (2012) fala sobre a atuação profissional dos egressos do Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia. Já a dissertação de Pimentel (2015b), bem como sua tese (2019) e seus artigos (2011, 2013, 2014, 2015a e 2016) têm como objetivo investigar a inserção profissional de egressos de todos os Cursos Técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM), buscando identificar quem são os egressos desses cursos, mapear as atividades profissionais desses egressos, examinar suas condições de trabalho, analisar a avaliação dos egressos sobre o Curso Técnico, além de apresentar as inter-relações da educação e formação desses alunos com o seu trabalho/emprego.

Cota (2015) apresenta uma pesquisa focada na formação dos professores de Canto que exercem a profissão na cidade de Uberlândia–MG, tendo eles prática docente ampla, que vai desde o ensino de Canto no Conservatório Estadual de Música e escolas particulares específicas de música até projetos sociais com Canto Coral em associações, ONGs e igrejas. A relação com o CEM de Uberlândia se dá justamente na formação desses professores, bem como na atuação profissional de dois dos pesquisados.

Na perspectiva da formação de professores, os trabalhos de Neves (2019) e Neves e Reis (2023) pesquisam a formação e a atuação profissional dos professores de Piano dos CEMs de Minas Gerais. E Alves (2016), além de apresentar, em sua pesquisa, uma análise aprofundada da trajetória política, educacional e histórica dos Conservatórios Estaduais de Música (CEM) de Minas Gerais, busca também compreender a implantação e funcionamento do Curso de Extensão em Educação Musical para educadores, proposto pela SEE/MG, a qual incumbiu os CEMs dessa capacitação dos professores da rede de educação básica, em cumprimento à Lei 11.769/2008, para atuarem com o ensino da música nas escolas.

A consistência dessa produção sobre egressos e formação docente evidencia uma tendência da literatura a examinar os CEMs a partir de seus produtos, os profissionais que formam, mais do que a partir de sua inserção sociocultural nos territórios. O que esta tese propõe é precisamente esse deslocamento: da pergunta sobre quem os Conservatórios formam para a pergunta sobre o que essas instituições fazem, para quem fazem e sob quais condições estruturais o fazem, em escala abrangente e à luz de um referencial teórico capaz de articular herança histórica e demandas contemporâneas.

3.4 Acordes finais

O levantamento realizado evidencia uma produção acadêmica expressiva sobre os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, distribuída por programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento e por um recorte temporal de três décadas. A concentração de estudos no CEM de Uberlândia não é aleatória: reflete a presença de uma universidade federal com programas consolidados de graduação e pós-graduação em Música, que historicamente forma os próprios docentes das instituições da região, gerando um ciclo de produção acadêmica localmente enraizado, mas que, por isso mesmo, deixa outras regiões e outros conservatórios menos iluminados pela pesquisa.

Nesse sentido, a dispersão dos trabalhos por programas de pós-graduação em Música, Educação, Artes, Arquitetura, Psicologia e Saúde não é apenas dado quantitativo, é índice da natureza multidimensional do objeto. Os CEMs não são apenas instituições de ensino musical: são fenômenos sociais que atravessam questões de formação profissional, inclusão, território, identidade cultural e saúde. Essa multidimensionalidade, longe de diluir o objeto, reforça a pertinência de uma investigação que os examine a partir de uma perspectiva integradora, o que esta tese se propõe a fazer.

Dessa forma, a predominância de estudos voltados a conservatórios específicos produziu um corpus rico em profundidade e diversidade institucional; cada pesquisa mergulhou em uma realidade local singular. Perguntas sobre a função sociocultural dos CEMs como rede institucional, no entanto, exigem uma escala diferente de análise: aquela que examina o conjunto, identifica o que há de comum entre os doze conservatórios, o que varia segundo o território e o que essa variação revela sobre o papel dessas instituições nos contextos em que estão inseridas. É essa escala que esta tese assume.

Diante disso, a lacuna identificada neste levantamento, a ausência de estudos que examinem os CEMs em escala sistêmica e à luz de sua função sociocultural, constitui o ponto de partida desta tese. Compreender o que essas instituições fazem, para quem fazem e sob quais condições estruturais o fazem é, ao mesmo tempo, uma necessidade científica e uma exigência política diante do papel que os Conservatórios ocupam na formação musical e na vida cultural dos territórios mineiros.

Para tanto, os capítulos que se seguem constroem o percurso metodológico e o referencial teórico necessários para enfrentar essa pergunta, examinando a trajetória histórica,

o arcabouço legal e as disposições institucionais que conformaram, ao longo de mais de sete décadas, a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

4 A CONSTRUÇÃO DO SABER: DA ESCUTA AO TRATAMENTO DOS DADOS

A presente pesquisa propõe-se a compreender a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Para tanto, torna-se indispensável a adoção de uma metodologia que dialogue com a complexidade do objeto investigado, buscando desvelar como essas escolas negociam sua identidade e relevância social em meio a um cenário de transformações pedagógicas e normativas. A construção do saber, neste caso, demanda um caminho investigativo que privilegie a escuta sensível dos gestores, a imersão contextual nos relatos e a interpretação crítica das práticas que constituem o cotidiano dessas instituições.

Dessa forma, optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, que visa compreender os significados, valores e práticas subjacentes que incidem sobre os Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Esta abordagem se estrutura por meio de duas estratégias complementares: a pesquisa documental, que permite examinar legislações, planos, relatórios e normativas institucionais; e a pesquisa de campo, fundamentada na escuta de sujeitos envolvidos no cotidiano dos conservatórios, neste caso, com os diretores dessas instituições, por meio de entrevistas. Assim, da escuta ao tratamento dos dados, constrói-se um percurso metodológico atento tanto à dimensão histórica quanto à experiência vivida, oferecendo uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado. A pesquisa qualitativa surge como uma abordagem metodológica que busca aprofundar a compreensão de um objeto específico, em um determinado período de tempo, sob a perspectiva do sujeito/pesquisador.

Não se trata apenas de analisar a legislação vigente, mas de compreender o contexto histórico e normativo mais amplo em que se inscreve o objeto de estudo. Para isso, a investigação parte da análise das políticas educacionais em âmbito federal ao longo da história do Brasil, com o objetivo de identificar os marcos legais, conceituais e institucionais que moldaram a educação nacional. Essa abordagem permite não apenas contextualizar a criação e o desenvolvimento dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais, mas também compreender em que bases curriculares essas instituições foram concebidas. Ao investigar a formação dos primeiros conservatórios no país e sua relação com o processo de institucionalização da educação musical em Minas Gerais, busca-se revelar os fundamentos pedagógicos, estéticos e culturais que sustentaram essas escolas, bem como as continuidades e rupturas que marcaram suas trajetórias dentro das políticas públicas educacionais.

4.1 Abordagem metodológica: a sinfonia qualitativa da investigação

Para tanto, Minayo (2000) explica que uma pesquisa qualitativa é usada para responder a perguntas específicas, focando em aspectos da realidade que não podem ser medidos quantitativamente. Ela lida com um mundo rico em significados, motivações, aspirações, implicações, valores e atitudes, explorando a complexidade desses elementos. A autora orienta, também, como a pesquisa deve se desenvolver. O ponto de partida é a fase exploratória. Este período é dedicado à análise preliminar do objeto de estudo, dos pressupostos, das teorias pertinentes, da metodologia e das questões operacionais essenciais para a execução eficaz do trabalho de campo. Essa fase inicial tem como foco central a construção do projeto de pesquisa, sendo crucial para estabelecer as bases teóricas e metodológicas que guiaram a investigação.

Em uma etapa subsequente, realiza-se o trabalho de campo, um processo que, de acordo com a autora, constitui o recorte empírico da construção teórica elaborada anteriormente. Essa fase incorpora diversas técnicas, como entrevistas, observações e levantamentos de materiais documentais, bibliográficos e instrucionais. Minayo (2000) destaca a importância desse momento relacional e prático, fundamental para a exploração, confirmação ou refutação de hipóteses, além da construção de teorias.

Posteriormente, é imperativo elaborar o tratamento do material recolhido no campo, propondo uma subdivisão interna em ordenação, classificação e análise propriamente dita. Esse processo de tratamento do material conduz à teorização sobre os dados, representando, segundo Minayo (2000), o confronto entre a abordagem teórica inicial e as contribuições singulares provenientes da investigação de campo.

Assim, ao seguir o roteiro delineado por Minayo (2000), se constrói uma abordagem metodológica que se inicia com a fase exploratória, avança para o trabalho de campo e culmina na análise do material coletado, fornecendo um arcabouço sólido para a construção teórica e a contribuição singular da pesquisa.

Segundo Godoy (1995, p. 21):

> Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos". Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Ao contrário de abordagens quantitativas, que se concentram em dados numéricos e padrões estatísticos, a pesquisa qualitativa destaca-se por sua atenção aos detalhes, às nuances e à interpretação significativa dos dados coletados. Essa metodologia permite uma compreensão mais profunda das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes, proporcionando uma compreensão mais holística e contextualizada das especificidades em questão.

4.2 Os instrumentos da pesquisa: análise documental e entrevistas com gestores

A presente investigação toma como objeto a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, analisando as tensões e permanências que constituem sua identidade desde a gênese institucional até a contemporaneidade. Compreender esse fenômeno em um arco temporal extenso exige o emprego da pesquisa documental como ferramenta analítica fundamental. Esta escolha metodológica permite desvelar não apenas a evolução das normativas, mas as concepções de cultura, educação e sociedade que foram cristalizadas nos documentos oficiais, servindo de base para o confronto crítico com a realidade vivida no chão da escola.

Para Godoy (1995) a pesquisa documental é uma abordagem adequada quando o objetivo é estudar períodos extensos de tempo e identificar tendências no comportamento de um determinado indivíduo. A pesquisa documental envolve a análise de documentos existentes, como registros históricos, legislação, relatórios, cartas, artigos, entre outros, para obter informações sobre o tema em questão. Nesse contexto, essa abordagem é útil para investigar e compreender padrões ou mudanças ao longo do tempo em relação às características em foco.

Segundo Godoy (1995, p. 22):

> [...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação.

Os documentos são vistos como uma fonte natural de informações, pois são gerados no contexto histórico, econômico e social em que ocorrem. Essa naturalidade advém do fato de

que os documentos são produtos do ambiente em que foram criados, refletindo as condições, perspectivas e circunstâncias da época. Como resultado, eles oferecem uma visão dos acontecimentos, comportamentos e aspectos culturais da sociedade, contribuindo para uma compreensão mais autêntica e aprofundada do fenômeno.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

No entanto, a condução de uma pesquisa requer que o pesquisador possua conhecimentos e adote posturas que assegurem a manutenção da cientificidade ao longo do processo investigativo.

Cellard (2008) destaca a diversidade de documentos escritos e a complexidade em sua categorização, ressaltando a importância de um esforço inventivo desde o início da pesquisa documental. A identificação de depósitos de arquivos e fontes de informação requer preparação e exame minucioso. A escolha das pistas documentais deve ser guiada pelo questionamento inicial, mas as descobertas ao longo do processo exigem modificações no questionamento.

No processo de pesquisa documental, Cellard (2008) destaca a prática de desconstruir e reconstruir o material, sendo uma leitura repetida essencial para perceber semelhanças, relações e diferenças. A qualidade e validade da pesquisa independem das críticas feitas pelo pesquisador. Cellard (2008) ressalta que a profundidade, riqueza e refinamento da análise resultam da qualidade da informação, da diversidade de fontes utilizadas e das corroborações, enfatizando que a atenção do pesquisador a esses aspectos contribui significativamente para o sucesso e a validade da pesquisa documental.

O *corpus* documental desta pesquisa é composto por um conjunto de fontes legais, históricas e institucionais que permitem compreender a constituição e o desenvolvimento dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. No próximo capítulo serão apresentados os marcos legais em âmbito federal, com o intuito de analisar a evolução das diretrizes educacionais no Brasil, em especial no que se refere à educação musical. Essa análise visa compreender os princípios que orientaram a formulação curricular, os objetivos atribuídos ao ensino de música e as concepções pedagógicas que influenciaram a criação das primeiras instituições voltadas para essa área.

Além das normativas federais, foram considerados documentos e registros históricos relacionados à formação dos primeiros conservatórios musicais no Brasil, a fim de identificar

as bases curriculares e filosóficas que sustentaram sua criação. Tal levantamento busca revelar as motivações políticas, culturais e educacionais que impulsionaram a institucionalização da educação musical formal, permitindo compreender em que medida tais fundamentos influenciaram a implantação dos conservatórios no estado de Minas Gerais.

Em um segundo momento, a pesquisa documental se debruça sobre as legislações específicas que regem os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, desde os atos que oficializaram suas criações até as normativas que garantiram (ou comprometeram) sua manutenção ao longo dos anos. A análise dessas fontes permite examinar as continuidades e descontinuidades das políticas públicas voltadas para essas instituições, evidenciando tanto as consonâncias quanto as dissonâncias entre o discurso normativo e a prática institucional.

Como instrumento da pesquisa qualitativa, as entrevistas fazem parte do trabalho[3], e a princípio seriam direcionadas aos diretores dos doze Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Todos os doze gestores foram contatados; seis efetivamente concederam entrevista. Não houve, em nenhum dos casos, recusa expressa à participação: a não adesão dos demais decorreu, predominantemente, de indisponibilidade de agenda e da ausência de retorno aos contatos realizados, havendo ainda casos em que o interesse em participar foi inicialmente manifestado, mas não se converteu em agendamento efetivo. As seis entrevistas realizadas tiveram como finalidade compreender a estrutura pedagógica dos Conservatórios e sua relação com a sociedade em que estão inseridos. O roteiro utilizado está no apêndice B.

A decisão de entrevistar os diretores dos Conservatórios, em vez de professores, alunos ou outros participantes, é fundamentada em diversos motivos. A abordagem aos diretores visa obter uma visão holística da gestão educacional, uma vez que desempenham um papel central na formulação e execução de políticas. Entender como interpretam e aplicam tais políticas na prática oferece uma compreensão aprofundada dos desafios e sucessos enfrentados pelos Conservatórios.

Além disso, os diretores possuem um conhecimento institucional, compreendendo os desafios específicos de cada Conservatório. Suas experiências e perspectivas podem oferecer uma rica visão sobre a evolução da instituição ao longo do tempo e suas necessidades particulares. A perspectiva estratégica e institucional dos diretores contribui para contextualizar as políticas educacionais dentro da missão e visão mais amplas da instituição.

[3] O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 77805324.0.0000.5145.

Entrevistar os diretores também permite integrar diferentes opiniões, uma vez que esses profissionais têm uma visão abrangente das diversas perspectivas dos professores, alunos e membros da comunidade educacional. Suas entrevistas podem abordar como as políticas impactam diferentes partes interessadas e como essas perspectivas são consideradas na tomada de decisões.

Além disso, a abordagem aos diretores proporciona uma avaliação detalhada dos recursos, desafios financeiros e necessidades específicas de cada Conservatório. Isso é essencial para uma análise prática da implementação das políticas educacionais.

Segundo Silva *et al*. (2006, p 247):

> A entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos.

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas podem apresentar uma diversidade de formas, abrangendo desde conversas informais até o uso de roteiros padronizados, formando assim um espectro variável, o tipo de pesquisa adotado para este trabalho foi a entrevista semiestruturada.

De acordo com Manzini (2004, p. 11), a entrevista semiestruturada:

> [...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual.

Ao adotar a abordagem da entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa, a flexibilidade e adaptabilidade emergem como elementos-chave. Essa metodologia não apenas fornece um roteiro inicial de perguntas homologadas aos objetivos da pesquisa, mas também permite que o pesquisador ajuste dinamicamente suas abordagens com base nas respostas do entrevistado. Essa flexibilidade possibilita uma compreensão mais rica e contextualizada das informações em estudo, incorporando nuances e insights sensíveis que podem não ser capturados por métodos mais rígidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.136) “boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam perspectivas dos respondentes”. Essa abordagem dinâmica enriquece a compreensão do pesquisador sobre as características, permitindo uma análise mais aberta e contextualizada, característica essencial na pesquisa qualitativa.

4.3 Afinando a ética: procedimentos e considerações no campo

Seguindo as orientações do CEP/CONEP, disponibilizadas na CARTA CIRCULAR Nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS, esclarece-se que as entrevistas foram conduzidas individualmente, e o contato feito via e-mail para cada participante separadamente, com o convite para a participação, disponibilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que mediante aceite, autoriza o convidado a participar da entrevista. Feito o aceite, foi realizado via e-mail do participante o agendamento do dia e horário para realização da entrevista, que se deu de forma online, via plataforma *Google Meet.*

Quanto aos procedimentos envolvendo contato por meios virtuais ou telefônicos com os participantes da pesquisa, o CONEP (2021) orienta que esses procedimentos devem ser conduzidos com o máximo de cuidado e atenção à ética e à privacidade dos participantes. Abaixo estão os passos detalhados que foram seguidos:

Os convites para participação na pesquisa foram individualizados e enviados por e-mail. Garantiu-se que nenhum dado pessoal dos participantes fosse exposto a terceiros.

Cada convite enviado por e-mail, separadamente para cada participante, contou com informações claras sobre o propósito da pesquisa e foi acompanhado de um esclarecimento sobre a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes que os participantes respondessem às perguntas da entrevista.

Durante a coleta de dados em ambiente virtual, os participantes foram informados sobre a importância de guardar uma cópia do TCLE ou outro documento eletrônico pertinente.

Os participantes foi assegurado o direito de não responder a qualquer questão sem necessidade de justificativa e de retirar seu consentimento para participação a qualquer momento, conforme estabelecido no TCLE.

Também foi garantido aos entrevistados o acesso ao conteúdo do instrumento de pesquisa antes de responder às perguntas, permitindo uma tomada de decisão informada sobre sua participação.

O acesso às perguntas só foi concedido aos participantes após a aceitação do TCLE. O pesquisador responsável conheceu e seguiu a política de privacidade da ferramenta utilizada para coleta de informações pessoais, garantindo a segurança e a confidencialidade dos dados dos participantes conforme o apêndice A.

Quanto aos procedimentos relacionados à segurança na transferência e armazenamento dos dados, seguindo as orientações do CONEP (2021), destacamos que as entrevistas foram

gravadas mediante consentimento dos/as participantes, por meio da plataforma Google Meet, e transcritas. As entrevistas tiveram uma duração média de uma hora. O roteiro prévio foi utilizado para a coleta de informações e compreensão dos contextos relacionados aos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (apêndice B). Todas as entrevistas foram gravadas e, após o *download*, os arquivos foram removidos da rede e armazenados em um dispositivo específico do pesquisador.

O mesmo cuidado foi aplicado aos registros de consentimento livre e esclarecido que envolveram as gravações de vídeo ou áudio. Foi realizado o *download* desses dados, evitando a manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Assegurando aos entrevistados o máximo respeito ético e em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9º, inciso V, "para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, será solicitada a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas" (CONEP, 2021 p. 4).

Esses procedimentos visam garantir a integridade, a segurança e o respeito à privacidade dos participantes da pesquisa, conforme estabelecido nas diretrizes éticas e legais aplicáveis (anexo A).

Garantindo todas as diretrizes e orientações do CEP/CONEP (2021) descritas acima, a abordagem das entrevistas foi semiestruturada, promovendo assim uma maior riqueza nos dados coletados e, consequentemente, uma compreensão mais completa e holística do objeto de estudo.

4.4 Caracterização do grupo de gestores entrevistados

Para conferir transparência e rigor metodológico à investigação, apresenta-se a caracterização socioprofissional do grupo de gestores entrevistados. Optou-se pela apresentação dos dados de forma agregada e anonimizada, visando preservar a identidade dos participantes, dada a especificidade da rede de Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

O grupo é composto majoritariamente por gestoras do gênero feminino (66%), refletindo a histórica feminização do magistério e da gestão na educação básica mineira. No que tange à experiência profissional, observa-se um grupo de alta senioridade institucional: a totalidade dos entrevistados possui mais de 10 anos de vínculo com os Conservatórios, sendo

que 50% do grupo ultrapassa os 25 anos de atuação na instituição. Essa trajetória longeva confere aos relatos uma profundidade histórica singular, permitindo que as narrativas transitem entre as memórias das décadas de 1980/90 e os desafios da gestão contemporânea.

Quanto à experiência específica na gestão, o perfil é diversificado, abrangendo desde gestores em seu primeiro mandato (1 a 2 anos) até diretores com mais de 12 anos de experiência continuada no cargo. No campo da formação acadêmica, todos os participantes possuem graduação na área de Música ou Artes, com especializações e, em alguns casos, títulos de mestre e doutor em Educação ou áreas correlatas.

Por fim, em relação ao vínculo institucional, a amostra é composta predominantemente por servidores efetivos (concursados) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (83%), o que reforça a estabilidade e o conhecimento profundo das normativas e da cultura organizacional. Apenas um integrante do grupo atua sob regime de designação para cargo em comissão. Esse perfil de "gestores-especialistas" com forte enraizamento institucional valida a credibilidade dos dados coletados, uma vez que as percepções e críticas apresentadas emergem de sujeitos que vivenciam as tensões entre a norma e a prática no cotidiano dos CEMs há décadas.

Com vistas à preservação da identidade dos participantes e em consonância com os princípios éticos que orientam esta pesquisa, em especial a Resolução CNS nº 510/2016 e as diretrizes do CEP/CONEP, optou-se pela identificação dos gestores entrevistados por meio de numeração sequencial: Diretor(a) 1, Diretor(a) 2, Diretor(a) 3, Diretor(a) 4, Diretor(a) 5 e Diretor(a) 6. Da mesma forma, as cidades-sede dos respectivos conservatórios não serão nomeadas ao longo da análise, uma vez que, dada a especificidade da rede, composta por apenas doze instituições no estado, a identificação do município poderia comprometer o anonimato dos participantes. Todas as referências territoriais presentes nas transcrições foram suprimidas ou substituídas por expressões genéricas. A ordem de apresentação dos diretores não corresponde a nenhuma hierarquia institucional ou critério de relevância, sendo meramente operacional.

A decisão de entrevistar exclusivamente gestores, e não professores, alunos ou outros atores institucionais, merece justificativa, tanto pela sua potência quanto pelos seus limites. Os gestores ocupam uma posição singular na estrutura dos Conservatórios: são os únicos sujeitos que transitam simultaneamente entre o plano normativo, o plano pedagógico e o plano territorial, tendo visão sobre a legislação que os orienta, as práticas docentes que supervisionam e as demandas das comunidades que atendem. Para os objetivos desta pesquisa, que consistem

em compreender a função sociocultural dos CEMs essa posição de síntese institucional é analiticamente privilegiada. Seus limites, contudo, precisam ser nomeados: a perspectiva dos gestores não substitui a dos professores que executam o currículo, nem a dos alunos que o vivenciam ou abandonam. Essas vozes constituem uma agenda de investigação futura, não uma lacuna que comprometa a validade das análises aqui produzidas.

É necessário registrar, ainda, a minha posição enquanto pesquisador em relação ao campo investigado. Sou professor de piano e estruturação musical no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi de Uberaba, instituição que integra a rede analisada. Essa posição *insider* confere vantagens metodológicas concretas: familiaridade com a cultura institucional, acesso facilitado aos sujeitos, compreensão situada das tensões que os relatos descrevem. Ao mesmo tempo, ela exige o distanciamento analítico que toda pesquisa científica requer, e que foi deliberadamente construído ao longo do processo investigativo por meio do referencial teórico mobilizado, da análise comparativa entre conservatórios distintos e da postura reflexiva que orienta a análise temática adotada (Braun; Clarke, 2006). A transparência sobre essa posição não é confissão de limitação: é condição de rigor.

4.5 Leitura afinada: o percurso analítico dos dados

Lüdke e André (1986, p. 42) nos falam que:

> Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

A complexidade da análise de dados qualitativos enfatiza a necessidade de criatividade, rigor intelectual, e a escolha de uma abordagem sistematizada e coerente com os objetivos da pesquisa. Isso reflete a natureza dinâmica e personalizada da pesquisa qualitativa, em que a interpretação e compreensão dos dados são intrinsecamente ligadas ao contexto específico de cada estudo.

A análise dos dados nesta pesquisa é conduzida por meio da abordagem de análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), método que se mostra especialmente apropriado para estudos qualitativos voltados à compreensão de significados, padrões e sentidos presentes em narrativas, discursos e documentos. A escolha dessa abordagem se alinha ao

objetivo de captar as “consonâncias” e “dissonâncias” que emergem das políticas públicas educacionais voltadas aos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais, articulando as vozes dos sujeitos e os sentidos presentes nos textos legais e institucionais.

A leitura afinada, nesse contexto, consiste em captar não apenas o que está dito, mas também os silêncios, os subtextos e as tensões que atravessam os dados. O foco recai sobre os significados atribuídos pelos sujeitos e expressos nas políticas, compreendendo como esses elementos se articulam na prática institucional dos conservatórios. Assim, a análise temática torna-se um recurso metodológico potente para revelar os arranjos simbólicos, políticos e pedagógicos que sustentam, ou desafiam, as políticas públicas voltadas à educação musical.

Dessa forma, após a seleção dos documentos (descrita anteriormente na metodologia deste trabalho), é imperativo que se dedique com atenção à codificação e análise dos dados. Adota-se como metodologia para essa etapa a análise temática (AT), um método amplamente utilizado para examinar dados qualitativos, que permite identificar, organizar e interpretar padrões de significado, chamados de “temas”, dentro de um conjunto de dados. Conforme apresentado por Braun e Clarke (2006), trata-se de uma abordagem flexível, útil para diversas áreas e abordagens epistemológicas, permitindo tanto análises essencialistas quanto construcionistas (Braun; Clarke, 2006, p. 3-4).

No contexto da educação brasileira, a análise temática tem ganhado relevância à medida que as pesquisas qualitativas se consolidam como alternativas às abordagens positivistas tradicionais. A partir da década de 1970, houve um movimento em prol da valorização de métodos que possibilitam compreender os sujeitos a partir de sua realidade histórica e social (Zanette, 2017, p. 153)

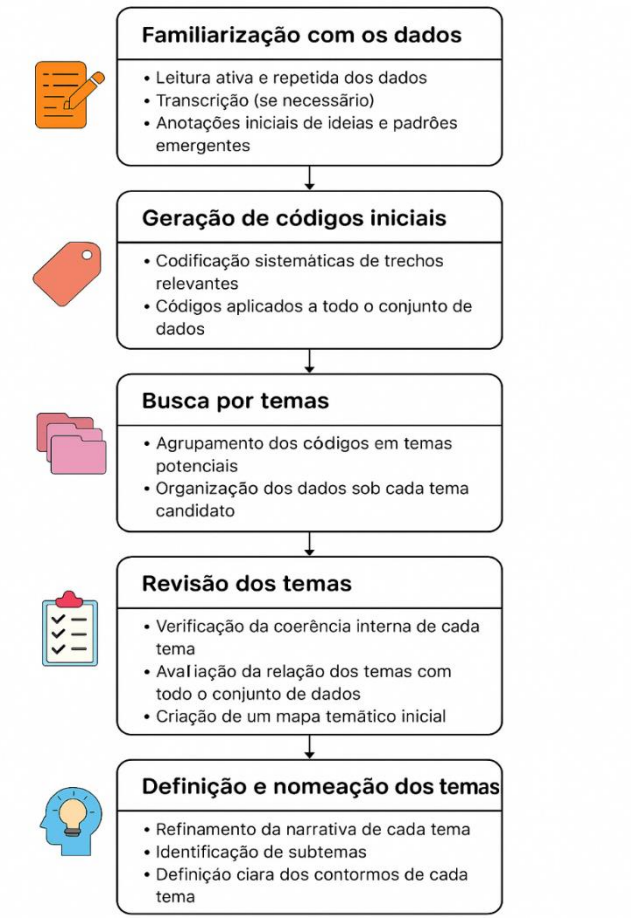
A análise temática contribui nesse processo por permitir que os pesquisadores "coloquem-se no papel do outro" (Godoy *apud* Zanette, 2017, p. 150), buscando interpretar os significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos investigados.

Inspirada pela ideia de uma escuta sensível, aqui entendida como uma leitura afinada dos dados, a proposta metodológica de Braun e Clarke é estruturada em seis fases:” (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) elaboração do relatório analítico (Souza, 2019, p. 56)”. Esse processo, longe de ser linear, é iterativo e requer constante retorno aos dados e às interpretações preliminares, valorizando a recursividade como elemento central da análise”(Braun; Clarke, 2006, p. 15).

Uma das características centrais da análise temática é a sua flexibilidade teórica. Ela pode ser utilizada tanto em abordagens indutivas, nas quais os temas emergem dos dados sem categorias prévias, quanto em abordagens dedutivas, orientadas por teorias e categorias predefinidas (Souza, 2019, p. 53).

Outro aspecto relevante é a definição de tema. Um tema não depende exclusivamente da frequência com que aparece no corpus, mas sim de sua relevância interpretativa para os objetivos da pesquisa. Segundo Braun e Clarke (2006), “o tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa certo nível de significado padronizado” (Braun; Clarke, 2006, p. 10). Portanto, é necessário que o pesquisador exerça julgamento crítico e reflexivo para determinar quando um tema está suficientemente desenvolvido para ser relatado. A figura 2 apresenta as etapas da análise temática.

Figura 2- Figura ilustrativa sobre as etapas da análise temática



Fonte: elaboração do autor (2025).

Souza (2019) distingue entre dois tipos de temas: o "tema cesta", que agrupa conteúdo sem aprofundamento interpretativo, e o "tema livro de histórias", que resulta de análise mais aprofundada, com criatividade e engajamento teórico (Souza, 2019, p. 55). Essa distinção destaca a importância da postura do pesquisador frente aos dados e a necessidade de se evitar análises superficiais.

A escrita é, nesse processo, parte indissociável da análise. Desde a fase inicial, anotações, esquemas e reflexões devem ser registrados, reconhecendo que a redação do relatório não é uma atividade final, mas uma etapa contínua de construção interpretativa (Souza, 2019, p. 54). Isso reforça o papel ativo do pesquisador na construção dos sentidos, contrapondo-se à ideia de que os temas simplesmente “emergem” dos dados (Braun; Clarke, 2006, p. 10).

Por fim, é importante observar que a análise temática, apesar de sua flexibilidade, requer clareza metodológica. Braun e Clarke (2006) alertam para os riscos da indefinição conceitual e defendem que os pesquisadores devem explicitar suas escolhas epistemológicas e analíticas para garantir rigor e transparência.

Diante do exposto, a análise temática, ao permitir a identificação e interpretação de padrões de significado nos dados, revela-se uma ferramenta metodológica potente e coerente com os objetivos desta pesquisa. Sua flexibilidade teórica e aplicabilidade em diferentes contextos qualitativos tornam-na especialmente adequada para captar as nuances, tensões e sentidos atribuídos às políticas públicas educacionais voltadas para os Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Ao longo do processo analítico, buscou-se manter uma postura reflexiva e rigorosa, comprometida com uma escuta atenta, uma leitura afinada, dos dados, valorizando tanto o que se diz quanto o que se silencia. Assim, a análise não se limita à organização do conteúdo, mas emerge como espaço de construção interpretativa e crítica, fundamental para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

4.6 O uso de inteligência artificial no processo investigativo

Ao longo do processo de pesquisa, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa Claude (Anthropic), baseada em modelos de linguagem de grande escala (*large language models*), como recurso auxiliar em etapas específicas do trabalho investigativo. Seu uso se restringiu a funções de apoio operacional: organização e sistematização de dados textuais, auxílio na estruturação de esquemas interpretativos preliminares e suporte ao refinamento da escrita em momentos de revisão. Em nenhuma etapa essa ferramenta foi

empregada como fonte de dados, como substituto da análise teórica ou como instância de interpretação autônoma dos resultados.

Os comandos dirigidos à ferramenta tiveram natureza estritamente operacional e genérica, organização de material já produzido pelo pesquisador, revisão linguística e adequação às normas da ABNT, não tendo a ferramenta sido empregada para a busca de fontes, a análise dos dados ou a interpretação dos resultados.

A distinção é metodologicamente relevante. A inteligência artificial foi mobilizada nesta pesquisa da mesma forma que outros instrumentos de apoio ao trabalho intelectual, como processadores de texto, gestores bibliográficos ou gravadores de entrevista, isto é, como tecnologia que amplia a capacidade operacional do pesquisador sem substituir seu julgamento analítico. A leitura dos documentos, a codificação dos dados, a construção dos temas, a interpretação das falas dos gestores e a articulação entre empiria e referencial teórico foram processos conduzidos integralmente pelo pesquisador, à luz do referencial metodológico descrito neste capítulo e dos compromissos epistemológicos que orientam esta investigação.

A transparência sobre esse uso integra os princípios de integridade científica que orientam esta investigação, da mesma forma que se declaram as fontes documentais consultadas, os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos de tratamento dos dados.

5 CAMPO HARMÔNICO: REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Toda investigação científica pressupõe escolhas que não são neutras. Escolher perguntar pela função sociocultural de uma instituição, e não apenas por sua estrutura administrativa ou seu desempenho curricular, já é uma posição epistemológica. Ela implica reconhecer que as instituições educacionais não existem fora da cultura, que suas práticas carregam significados que ultrapassam suas intenções declaradas, e que compreender o que uma escola faz exige ir além do que ela diz que faz.

Esta tese investiga os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir dessa posição. Para tanto, não basta descrever sua legislação, mapear sua história ou registrar as vozes de seus gestores. É necessário dispor de um conjunto de conceitos capazes de tornar visível o que as fontes documentais e os relatos empíricos não revelam por si mesmos: as lógicas que organizam silenciosamente as práticas, as hierarquias que se naturalizam como evidência, os saberes que são legitimados e os que são sistematicamente ignorados.

O referencial que orienta esta pesquisa articula conceitos de campos distintos, sociologia da educação, teoria curricular crítica, estudos decoloniais e educação musical, em torno de um problema comum: como determinadas formas de saber musical se naturalizam como universais no interior das instituições formais de ensino, e o que esse processo produz em termos de inclusão, exclusão e função sociocultural. Os conceitos apresentados neste capítulo não são ferramentas isoladas. Eles formam uma constelação analítica que opera em camadas: a camada disposicional, que diz respeito às práticas incorporadas pelos agentes; a camada epistemológica, que diz respeito às hierarquias de saber que estruturam o currículo; e a camada político-cultural, que diz respeito às relações entre essas hierarquias e processos históricos mais amplos de colonização e silenciamento. É na articulação dessas três camadas que se torna possível compreender os Conservatórios não apenas como instituições que ensinam música, mas como espaços onde determinadas concepções de musicalidade, de formação e de cultura são produzidas, legitimadas e, às vezes, contestadas.

A constelação se organiza em seis movimentos complementares. O primeiro, *habitus* e campo, nomeia as disposições incorporadas que orientam silenciosamente o que conta como música legítima e formação válida. O segundo, currículo como disputa simbólica, revela as hierarquias de saber que o currículo produz e reproduz, com frequência sem anunciá-las. O terceiro, colonialidade musical, situa essas hierarquias em seu horizonte histórico: a estrutura

de longa duração que, desde o século XVI, naturalizou o modelo europeu como universal e apagou sistematicamente outros saberes musicais. O quarto, amefricanidade, desloca o olhar do mecanismo do apagamento para o que foi apagado e o que persiste apesar dele, afirmando as tradições afro-diaspóricas como força constitutiva dos territórios onde os CEMs existem. O quinto, educação musical como cultura, oferece as ferramentas para ler afirmativamente a pluralidade dos mundos musicais que coexistem com e apesar das hierarquias institucionais. O sexto e último, interculturalidade crítica e educação musical humanizadora, propõe o horizonte normativo: o que deve orientar uma educação musical que pretenda, de fato, reconhecer e não apenas tolerar a diversidade dos saberes musicais que constituem o território.

Esses seis movimentos não se sucedem linearmente, eles se articulam. O *habitus* conservatorial, por exemplo, é ao mesmo tempo o objeto da análise da seção 5.1 e o mecanismo que as seções 5.3 e 5.6 precisam nomear para compreender como a colonialidade se incorpora nos agentes e como a interculturalidade crítica propõe superá-la. O currículo oculto da seção 5.2 é o espaço onde a amefricanidade da seção 5.4 é sistematicamente negada, e onde a ecologia de saberes da seção 5.6 propõe ser construída. A constelação analítica não é uma soma de referenciais: é uma arquitetura argumentativa em que cada conceito ilumina os demais e todos convergem para uma pergunta central, a mesma que orientou a pesquisa empírica e que os capítulos seguintes buscam responder: que função sociocultural os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais exercem nos territórios onde existem?

5.1 *Habitus* e campo: a permanência que não se vê

É a camada disposicional que exige o primeiro e mais fundamental dos conceitos desta constelação. As práticas institucionais mais duráveis são, com frequência, as menos visíveis. Elas não aparecem nos regulamentos, não constam nos objetivos declarados, não são objeto de deliberação consciente. Elas simplesmente acontecem, com a naturalidade de quem faz o que sempre foi feito, avalia como sempre se avaliou, reconhece como legítimo o que sempre foi reconhecido como tal. Para nomear esse tipo de permanência, que opera abaixo do nível das regras explícitas e persiste mesmo quando as regras mudam, é preciso um conceito específico. Esse conceito é o *habitus*.

Pierre Bourdieu desenvolveu a noção de *habitus* como resposta a um impasse clássico das ciências sociais: como explicar a regularidade das práticas sem recorrer nem ao determinismo mecânico nem ao voluntarismo subjetivista? Para o autor, as práticas sociais não

se deixam deduzir nem das circunstâncias presentes nem exclusivamente das condições passadas que produziram o *habitus*. Como afirma Bourdieu 2009, p. 92-93):

> As práticas não se deixam deduzir nem das condições presentes que podem parecer tê-las suscitado, nem das condições passadas que produziram o *habitus*, princípio durável de sua produção. Só se pode explicá-las, portanto, com a condição de relacionar as condições sociais nas quais se constituiu o *habitus* que as engendrou e as condições sociais nas quais ele é posto em ação.

Elas resultam da relação entre as duas: entre as disposições incorporadas ao longo de uma trajetória e as condições objetivas em que essas disposições são postas em ação.

O *habitus* é, na definição precisa de Bourdieu, um sistema de "disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes" (Bourdieu, 2009, p. 87), isto é, ao mesmo tempo produto de condições históricas e princípio gerador de novas práticas ajustadas a essas condições.

> Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (Bourdieu, 2009, p. 90).

É essa última cláusula que importa aqui: o *habitus* garante a conformidade das práticas com mais eficácia do que qualquer regra formal. Não porque as pessoas obedeçam, mas porque nem percebem que há uma norma sendo seguida.

Longe de constituir um determinismo, o *habitus* é, para Bourdieu, uma "capacidade de geração infinita e, no entanto, estritamente limitada" (Bourdieu, 2009, p. 91). Ele permite a produção de práticas relativamente imprevisíveis, mas sempre inscritas nos limites das condições históricas de sua formação. Trata-se de uma "liberdade condicionada e condicional" (Bourdieu, 2009, p. 91), não da mera reprodução mecânica do passado, mas de sua atualização criativa dentro de um horizonte de possibilidades que o próprio *habitus* delimita. O que não cabe nesse horizonte é experimentado não como proibição, mas como algo impensável, como o que "não é para nós" (Bourdieu, 2009, p. 91). É essa fronteira invisível, entre o possível e o impensável, que o *habitus* conservatorial institui no interior das práticas pedagógicas dos conservatórios.

A operacionalização dessa categoria para o campo específico da educação musical foi construída por Marcus Vinícius Medeiros Pereira. Em sua tese de doutorado, publicada em

2012, Pereira forjou o conceito de *habitus* conservatorial como uma "descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical" (Pereira, 2012, p. 135), ancorada no diálogo entre a teoria bourdieusiana e a análise de currículos de licenciaturas em música. O que o autor identificou não foi apenas um conjunto de conteúdos recorrentes, mas uma estrutura de percepção e valorização que define, independentemente de escolhas pedagógicas conscientes, o que conta como música legítima, o que conta como formação sólida, o que conta como progresso artístico.

Nas suas próprias palavras, o *habitus* conservatorial:

> Seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia (Pereira, 2012, p. 135).

Nesse sentido, para Pereira (2014) a noção de *habitus conservatorial*, desenvolvida no campo da educação musical, evidencia a persistência de um modelo formativo historicamente associado à centralidade da música erudita, ao domínio do código escrito e à valorização do virtuosismo técnico. O autor descreve que:

> Ao analisar a constituição histórica do ensino superior de música no Brasil, identificamos as seguintes características do ensino, profundamente ligadas à instituição conservatorial:
> - o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
> - o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
> - o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
> - o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
> - a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
> - a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
> - o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
> - o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato (Pereira, 2014 p.93-94).

As características apontadas por Pereira (2014) evidenciam a materialização histórica de um modelo formativo que ultrapassa escolhas pedagógicas circunstanciais e se consolida

como matriz estruturante do ensino musical institucionalizado. Essas não são características de um conservatório em particular. São as marcas de uma disposição incorporada que se reproduz independentemente da vontade individual dos agentes, porque foi sedimentada antes de qualquer escolha consciente, na formação universitária dos professores, nos critérios de excelência que internalizaram, nos repertórios que aprenderam a reverenciar.

Pereira (2024) esclarece que o *habitus* conservatorial não é, em si mesmo, um fenômeno necessariamente negativo:

> A música erudita ocidental europeia, com sua sistematização, não é, em si, algo que precisa ser combatido. O que precisa ser encarado é que esta não é a única prática musical da humanidade, nem a única sistematização possível para se compreender e explicar os fenômenos acústicos que atravessam as práticas sociais (Pereira, 2024, p 26).

Como toda forma de *habitus*, ele representa a incorporação de uma tradição, o acúmulo de um capital histórico que confere aos agentes competências reais, saberes técnicos, sensibilidades estéticas. O problema, e é um problema estrutural, está em sua tendência à totalização: quando o *habitus* conservatorial opera como "única orientação disponível", quando não há políticas que criem contrapressão, quando não há disputa normativa capaz de tensioná-lo, ele não persiste apenas, ele se torna o horizonte do possível, o padrão não questionado de toda avaliação, a medida invisível de toda competência. É nesse momento que a tradição incorporada se converte em mecanismo de exclusão: não de forma intencional, mas pela força das estruturas que naturaliza.

Del-Ben (2024), na apresentação do livro que reúne as pesquisas mais recentes sobre o tema, sintetiza esse movimento com precisão: "Institucionalizou-se, assim, um modo de ensinar música [...] tornou-se um modelo: o modelo conservatorial" (Del-Ben, 2024, p. 9). E acrescenta: tal modelo implica "a manutenção de uma posição de privilégio de determinada prática musical, a chamada música erudita, essa naturalização" (Del-Ben, 2024, p. 10) que faz com que o ensino seja organizado em torno de parâmetros que não são questionados porque não são sequer percebidos como parâmetros. São percebidos como a própria realidade do que significa fazer música.

É essa naturalização que esta tese propõe investigar nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Não para negar o valor do que essas instituições acumularam ao longo de sete décadas de presença pública, mas para compreender como o *habitus* conservatorial opera nos documentos curriculares, nas práticas docentes e nas vozes dos gestores, e como esse

funcionamento produz, mesmo quando não pretende, a exclusão sistemática de sujeitos, repertórios e formas de saber que o currículo formal não reconhece como legítimos. O conceito de *habitus* conservatorial é, nesse sentido, a ferramenta que permite nomear o que persiste sem ser prescrito, o que se reproduz sem ser ensinado, o que orienta sem ser declarado.

O *habitus* conservatorial nomeia o mecanismo: a disposição incorporada que reproduz, sem consciência nem vontade, as hierarquias de saber que estruturam o campo musical institucionalizado. Mas nomear o mecanismo não equivale a explicar sua origem. Saber que o professor "torce a cara para o sertanejo" (Diretora 6) não explica por que o sertanejo ocupa essa posição de ilegitimidade; saber que o piano erudito é o instrumento-padrão não explica por que outros instrumentos foram classificados como menores. O *habitus* diz como as hierarquias se perpetuam nos agentes; não diz de onde vêm essas hierarquias nem as condições históricas que as produziram como se fossem naturais. Essas duas dimensões, mecanismo e origem, são analiticamente distintas e precisam de instrumentos distintos para serem compreendidas. É justamente essa articulação que a constelação analítica desta tese propõe: o *habitus* conservatorial é o modo pelo qual a colonialidade, estrutura histórica de longa duração, construída desde o século XVI, se subjetiviza nos agentes, tornando-se disposição incorporada, invisível como escolha, operante como natureza. A colonialidade produz as hierarquias; o habitus as naturaliza em cada geração de professores, alunos e gestores. Compreender essa articulação exige, portanto, avançar para a terceira camada desta constelação: a colonialidade musical como horizonte histórico e epistemológico dentro do qual o habitus foi formado.

5.2 O currículo como disputa simbólica: poder, conhecimento e hierarquias culturais

Se o *habitus* é uma estrutura interna que orienta silenciosamente o que conta como música legítima, o currículo é uma arena em que essa estrutura se torna visível, mas apenas para quem sabe onde olhar. Não porque o currículo declara suas opções abertamente, mas precisamente porque não o faz. A seleção do que merece ser ensinado, do que constitui conhecimento musical válido, de quais saberes habitam o centro e quais permanecem na margem, tudo isso opera, em grande medida, sem anúncio. É nessa dimensão não declarada que a segunda camada analítica desta pesquisa se instala.

Dessa forma, o currículo não é uma lista neutra de conteúdos. Essa afirmação, hoje consolidada na teoria educacional crítica, tem implicações que vão muito além do óbvio. Se o currículo não é neutro, é porque ele resulta de escolhas, e toda escolha implica exclusão.

Escolher o que se ensina é, simultaneamente, decidir o que não se ensina; legitimar certos saberes é, ao mesmo tempo, silenciar outros. Como afirmou Michael Apple (2008), compreender o currículo exige ir além de sua superfície declarada e investigar as relações de poder que organizam, historicamente, a seleção do que conta como conhecimento legítimo. Para o autor, há sempre uma "propriedade simbólica - capital cultural - que as escolas preservam e distribuem" (Apple, 2008, p. 37), e esse processo de preservação e distribuição não é inocente: ele está estruturalmente articulado com a manutenção da hegemonia de determinados grupos sobre outros. Não se trata, portanto, de questionar se as escolas transmitem cultura, isso é inegável, mas de perguntar *qual* cultura, *de quem* e *em benefício de quais* grupos sociais. A resposta a essas perguntas revela que o currículo é, antes de tudo, um campo de força.

O conceito de hegemonia é central para Apple (2008). Não se trata, em sua formulação, de uma conspiração consciente de grupos que impõem sua visão de mundo pela força. Trata-se de algo mais sutil e mais duradouro: a hegemonia opera ao "saturar nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos [...] se torna o mundo *tout court*, o único mundo" (Apple, 2008, p. 39). Aplicada ao currículo, essa saturação hegemônica significa que determinadas preferências culturais se naturalizam como o conhecimento em si, não como uma escolha histórica e politicamente situada, mas como a realidade do que deve ser ensinado. É o mecanismo que Apple (2008) denomina "*tradição seletiva"*: o processo pelo qual, "de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos" (Apple, 2008, p. 39). A tradição seletiva não opera pela exclusão explícita, mas pela naturalização de certas escolhas como evidência, exatamente o mesmo mecanismo que o *habitus* conservatorial opera no plano das disposições.

Tomaz Tadeu da Silva aprofunda essa análise a partir de uma perspectiva que desloca o foco do conteúdo para a produção de identidades. Para o autor, o currículo é antes de tudo uma "prática de significação", uma "prática produtiva" e, crucialmente, uma "relação de poder" (Silva, 2001, p. 17). Visto como prática de significado, o currículo não transmite apenas conhecimentos: ele produz sujeitos. "O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades" (Silva, 2001, p. 12). Essa formulação é de particular relevância para a compreensão dos Conservatórios Estaduais de Música: quando o currículo de um conservatório define o que conta como música legítima, não está apenas organizando um repertório, está fornecendo a identidade do músico válido, do aluno competente, do saber musical reconhecível.

E, ao fazê-lo, está simultaneamente produzindo o seu avesso: o músico ilegítimo, o saber popular como desvio, a tradição oral como ausência de formação.

Silva (2001) articula essa análise com a noção de representação, entendida não como reflexo da realidade, mas como prática de produção de sentido atravessada por relações de poder. O currículo, nessa perspectiva, é um campo onde se travam "lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação" (Silva, 2001, p. 29). O que está em disputa não é apenas o que se ensina, mas o que se regula como conhecimento, como excelência, como formação.

É nesse ponto que a articulação entre *habitus* e currículo se torna teoricamente produtiva para esta pesquisa. Se o *habitus* conservatorial (Pereira, 2012) opera como sistema de disposições que orienta silenciosamente o que conta como música legítima, ele o faz precisamente no nível daquilo que Moreira e Candau (2007, p.18) nomeiam como currículo oculto:

> Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.

O ponto de convergência teórica é fundamental: o *habitus* conservatorial não opera por decreto nem por imposição normativa explícita. Ele opera exatamente onde o currículo oculto opera, nas rotinas que parecem naturais, nas condições que ninguém precisa anunciar, nos modos de organizar o tempo e o espaço que ensinam, antes de qualquer conteúdo declarado, *qual* música vale a pena e *quem* tem condições de produzi-la. O *habitus* é a face subjetiva e incorporada do que o currículo oculto produz objetivamente, a estrutura interiorizada nos agentes daquilo que uma instituição pratica sem declaração. Compreender os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais exige, portanto, olhar para além dos planos de ensino e das estruturas curriculares formalmente aprovadas, exige ler o que está escrito nas práticas não declaradas, nas escolhas que não precisam ser justificadas, porque já foram incorporadas como natureza.

Sob essa ótica, Moreira e Candau (2007) avançam ao explicitar a dimensão hierárquica excludente que essa operação produz sobre os saberes:

> Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos (Moreira; Candau, 2007, p. 25).

O silenciamento aqui descrito não é acidental, é estrutural. Decorre da lógica interna de qualquer instituição que, ao selecionar o que ensina, defina também, implicitamente, o que não merece ser ensinado. Nos espaços de educação musical formal, esse silenciamento assume contornos específicos: saberes musicais construídos em tradições de transmissão oral, em práticas coletivas territorialmente enraizadas, em formas de musicalidade que não passaram pelo crivo da teoria tonal europeia, esses saberes são, com frequência, classificados como folclóricos ou informais. A designação não é inocente: ela produz uma distinção que hierarquiza antes mesmo de qualquer avaliação efetiva de valor.

É igualmente Moreira e Candau (2007) que problematizam a dificuldade histórica da escola em lidar com a pluralidade e a diferença:

> a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para os cruzamentos de culturas constitui o grande desafio que é chamado a enfrentar (Moreira; Candau 2003, p.161 *apud* Moreira; Candau, 2007, p. 35).

Essa tendência homogeneizante, quando articulada ao contexto das instituições de educação musical de tradição conservatorial, produz efeitos que esta pesquisa buscará demonstrar analiticamente. Por ora, cabe registrar o horizonte teórico que a formulação de Moreira e Candau abre: a admissão formal da diversidade em um espaço curricular não garante, por si só, o reconhecimento epistemológico dos saberes que essa diversidade carrega. Entre incluir e reconhecer epistemologicamente há uma distância que o currículo oculto, e o *habitus* que nele opera, frequentemente ocupa. A diversidade é admitida, mas não sem custo: ela paga com a conversão ao código que a instituição já reconhece como legítimo.

Moreira e Candau (2007) apontam, ainda, o horizonte normativo a partir do qual essa tensão pode ser lida criticamente, ao defenderem a necessidade de:

> [...] abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras

> manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo (Moreira; Candau 2007, p. 41).

O que está em jogo, portanto, não é apenas a quantidade de repertórios incluídos, mas a epistemologia que preside a inclusão. A questão não é quais músicas populares figuram na estrutura curricular, mas se os saberes que são específicos (seus modos de transmissão, suas lógicas de organização sonora, seus contextos de produção e fruição) são reconhecidos como formas válidas de conhecimento musical.

Esses referenciais fornecem as ferramentas analíticas para compreender as tensões entre a permanência do paradigma erudito europeu e as demandas contemporâneas por uma educação musical mais plural. Eles permitem investigar os mecanismos pelos quais a incorporação de novos saberes é processada pela instituição, possibilitando analisar se essa abertura resulta em uma transformação efetiva das lógicas curriculares ou se, ao contrário, as reafirma sob novas roupagens, mantendo intactas as estruturas que historicamente operaram a exclusão.

Compreender o currículo como disputa simbólica é, no entanto, apenas parte do problema. Saber que há classificações de conhecimento não explica ainda de onde vêm essas classificações, nem por que o modelo europeu de formação musical se naturalizou como universal em instituições fundadas em Minas Gerais, no Brasil do século XX. Para responder a essa pergunta, é necessário avançar para a terceira camada desta constelação analítica: a colonialidade musical e as estruturas históricas que produziram o desligamento sistemático de outros saberes musicais.

5.3 Colonialidade musical: epistemicídio e apagamento dos saberes musicais

Se o *habitus* conservatorial opera nas disposições incorporadas e o currículo oculto opera nas posições não declaradas, ambos precisam ser compreendidos à luz de uma terceira camada: a colonialidade. Não como metáfora ou recurso retórico, mas como estrutura histórica concreta que determinou, desde o século XVI, o que conta como conhecimento válido, como arte legítima, como música digna de ser ensinada. A colonialidade é o horizonte dentro do qual o *habitus* conservatorial foi formado e dentro do qual o currículo oculto dos conservatórios adquire sua forma específica.

O ponto de partida teórico é a distinção fundamental que Quijano (2009) estabelece entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo designa uma estrutura político-administrativa de dominação, o controle territorial, econômico e militar exercido por uma

potência sobre outro povo. Nesse sentido, o colonialismo tem uma data de início e, ao menos formalmente, uma data de fim: o Brasil deixou de ser colônia de Portugal em 1822. A colonialidade é outra coisa, e é por isso que ela é mais difícil de nomear. Ela não termina com a independência política porque não reside nas estruturas de governo, mas nas estruturas do conhecimento, nos modos de classificar o que é racional e o que não é, o que é civilizado e o que é primitivo, o que merece habitar as instituições formais e o que deve permanecer fora delas. Como afirma Quijano (2009, p. 73):

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal .

Em outras palavras: o colonialismo ocupou o território; a colonialidade ocupou as categorias com que pensamos esse território, e essas categorias sobreviveram à independência.

Enquanto o colonialismo termina, ao menos formalmente, com a independência política, a colonialidade persiste como padrão cognitivo, como modo de produzir e hierarquizar conhecimentos, como estrutura que determina o que é racional e o que não é, o que é civilizado e o que é primitivo, o que merece ser ensinado nas instituições formais e o que deve permanecer fora delas. Quijano (2009) demonstra como esse padrão cognitivo foi constituído historicamente: a partir do século XVII, nos centros hegemônicos do capitalismo colonial, foi elaborado e formalizado "um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo", denominado racional e imposto "no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade" Quijano (2009, p. 74). O que se apresenta como racionalidade universal é, em sua origem e em seu funcionamento, uma perspectiva particular, eurocêntrica, elevada à condição de norma.

Essa operação tem consequências diretas para o campo musical. Shifres e Gonnet (2015) desenvolvem com precisão os mecanismos pelos quais a colonialidade do saber se instalou na educação musical, demonstrando que:

> A colonização do pensamento musical nas Américas, a partir do século XVI, excedeu em muito o silenciamento e a substituição de repertórios originários, estendendo-se ao conceito mesmo de música, de músico e de suas respectivas formas de existência (Shifres; Gonnet, 2015, p. 51, tradução nossa).

Não se tratou, portanto, apenas de substituir o que se cantava ou tocava, mas de redefinir o que é música, quem é músico e o que constitui conhecimento musical legítimo.

Os autores, Shifres e Gonnet (2015), identificam dois modelos pedagógicos historicamente responsáveis pela cristalização institucional desse pensamento colonial: o modelo jesuíta e o modelo conservatório. O primeiro opera, desde o período colonial, pela supressão ontológica das práticas musicais pré-existentes, substituindo os instrumentos, os modos de circulação e as formas de existência sonora das culturas ameríndias e africanas por um sistema em que o conhecimento musical é atributo letrado, notacional e hierárquico. O segundo, herdeiros e aperfeiçoador do primeiro, consolidou a colonialidade em bases seculares e capitalistas. Como sintetizam os autores: “[...] o conservatório estende a colonialidade do saber musical a um plano ontológico, determinando que a música é o texto, ou seja, o conjunto de marcas na partitura, e o músico é aquele que conhece o texto (Shifres; Gonnet, 2015, p. 60, tradução nossa)”.

Essa determinação, a música como texto, o músico como leitor autorizado desse texto, não é uma escolha pedagógica neutra. É a sedimentação de séculos de colonialidade do saber musical: a elevação da notação ocidental à condição de pensamento musical, a equivalência entre alfabetização musical e competência, a definição do concerto como único encontro legítimo de circulação musical. Tudo aquilo que não passa pelo crivo da partitura, da técnica instrumental codificada e da relação didática mestre-discípulo é, por definição, informal, folclórico, termos que, como demonstrado na seção anterior, hierarquizam antes mesmo de descrever.

Shifres e Gonnet (2015) avançam ainda em um argumento que tem consequências diretamente relevantes para esta pesquisa: a reivindicação e conservação de repertórios populares e originários, sem um questionamento profundo dos aspectos ontológicos e epistemológicos da colonialidade do saber musical, constitui em si mesma uma "forma extrema de colonialidade do saber" (Shifres; Gonnet, 2015, p. 54). Em outras palavras: incluir músicas populares ou tradicionais num currículo conservatorial, mantendo intactas as categorias de avaliação, as formas de transmissão e as classificações de legitimidade próprias do modelo colonial, não supera a colonialidade, mas a reproduzir sob nova roupagem. A diversidade de repertório não equivale à decolonialidade epistêmica.

É aqui que o conceito de epistemicídio musical adquire todo o seu peso analítico. Queiroz (2017), ao investigar os traços de colonialidade na educação superior em música no

Brasil, demonstra como as instituições de ensino musical brasileiro foram historicamente organizadas sobre a hegemonia de um modelo disciplinar derivado dos conservatórios europeus, que operavam o apagamento sistemático de saberes musicais não europeus dos espaços formais de ensino. Mesmo quando outras músicas estão incorporadas aos programas, o autor demonstra que as instituições mantém “absolutamente presos ao modelo disciplinar dominante de formação em música" (Queiroz, 2017, p. 154), mudamos as músicas, mas mantemos a forma colonial do ensino.

Em obra posterior, Queiroz (2023) aprofunda esse diagnóstico ao demonstrar que a colonialidade musical não se manifesta como uma imposição pontual ou explícita, mas como uma estrutura que permeia de forma sistêmica a organização curricular das instituições de formação musical. O autor identifica cinco dimensões pelas quais essa colonialidade opera de forma articulada:

> A colonialidade musical está implícita ou explicitamente presente em uma complexa rede de interações que estabelecemos com as expressões musicais, sendo definidora, principalmente: 1) do conceito de música, que limita esse fenômeno ao som e às estruturas sonoras estabelecidas pelo mundo ocidental; 2) dos conhecimentos e saberes privilegiados por práxis musicais modeladas pela música erudita; 3) dos modelos, das formas e dos paradigmas composicionais dominantes; 4) dos padrões estilísticos e interpretativos da performance musical; e 5) dos processos e das práxis de formação em música institucionalizados na educação formal (Queiroz, 2023, p. 195)

Essa sistematização oferece um instrumento analítico para identificar, de forma articulada, as dimensões pelas quais a colonialidade musical se insere nas estruturas curriculares. Os cinco eixos descritos por Queiroz (2023) não operam de forma isolada, eles se reforçam mutuamente, constituindo uma arquitetura curricular que naturaliza a música erudita europeia como referência universal. Quando um conservatório define o que é música segundo o eixo 1, essa definição já determina quais saberes são legítimos (eixo 2), quais repertórios merecem estudo (eixo 3), quais critérios de performance são válidos (eixo 4) e como o ensino deve ser estruturado (eixo 5). Trata-se de uma cadeia de determinações que, uma vez sedimentada no *habitus* conservatorial, dispensa qualquer imposição explícita, opera por naturalização.

A articulação entre Quijano, Shifres e Gonnet, e Queiroz permite compreender a colonialidade musical não como específica do passado, encerrado com a independência política do Brasil em 1822, mas como estrutura viva e operante nas instituições de educação musical contemporânea, incluindo os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, fundados em 1951 no mesmo campo epistemológico que o modelo conservador colonial havia

sedimentado. Quando esses conservatórios definem o que conta como formação musical legítima, quando organizam seus currículos em torno da notação, da técnica instrumental e do repertório erudito europeu, não estão apenas fazendo escolhas pedagógicas, estão reproduzindo, institucionalmente, um padrão de colonialidade do saber que silencia as tradições musicais do próprio território em que existem.

Compreender essa terceira camada, a colonialidade musical como horizonte histórico e epistemológico, é necessário para a análise que os capítulos seguintes desenvolvem. O *habitus* conservatorial não é apenas uma estrutura de disposições: é uma incorporação subjetiva da colonialidade musical. O currículo oculto dos CEMs não é apenas uma hierarquia de saberes: é a operacionalização cotidiana dessa colonialidade nas práticas não declaradas das instituições. E o silenciamento das tradições musicais mineiras, o congado, a percussão afro-brasileira, a seresta, a folia de reis, a música caipira, não é descuido ou limitação de recursos: é o efeito estrutural de um padrão que, por séculos, define essas expressões como informais, folclóricas, portanto, indignas de habitar os espaços formais de ensino.

Nomear a colonialidade como estrutura histórica e identificar seus mecanismos de operação no campo musical é condição necessária, mas não suficiente. Falta ainda uma pergunta que os referenciais mobilizados até aqui não respondem diretamente: o que foi, concretamente, silenciado? Quais saberes, quais tradições, quais formas de existência musical foram apagadas pela colonialidade que o modelo conservatorial institucionalizou? Responder a essa pergunta exige um deslocamento teórico, do mecanismo do apagamento para a nomeação daquilo que foi apagado. É esse deslocamento que a seção seguinte opera, a partir do conceito de amefricanidade elaborado por Gonzalez (1988): uma categoria político-cultural que não apenas descreve a experiência afro-diaspórica nas Américas, mas a afirma como força constitutiva, histórica, cultural e epistemológica, dos territórios em que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais existem e funcionam.

5.4 Amefricanidade e os saberes silenciados

A colonialidade, como demonstrado na seção anterior, opera apagando saberes, redefinindo o que conta como música, quem conta como músico, quais formas de transmissão contam como ensino legítimo. Mas nomear o mecanismo do apagamento não é ainda nomear o que foi apagado. Identificar a estrutura do silenciamento não equivale a restituir a voz àquilo que foi silenciado. É esse segundo movimento, o da nomeação afirmativa do que persiste apesar

da colonialidade, que o conceito de amefricanidade, elaborado pela filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (1988), permite realizar.

A amefricanidade não é uma categoria descritiva de origem étnica. Ela não designa simplesmente o que é afro-brasileiro, africano ou de matriz africana. É, como a própria Gonzalez formula, uma categoria político-cultural, e a distinção importa. Como categoria política, ela não apenas descreve uma herança: afirma sua centralidade na constituição histórica, cultural e epistemológica das Américas (Gonzalez, 1988). Como categoria cultural, ela reconhece a experiência afro-diaspórica não como influência periférica sobre culturas já constituídas, mas como força formadora delas:

> As implicações políticas e culturais da categoria de *Amefricanidade* (“*Amefricanity”*) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta (Gonzalez, 1988, p. 76).

O que Gonzalez propõe é, portanto, um deslocamento epistemológico: sair da posição de descendente de africanos que sobreviveu ao apagamento colonial para a posição de sujeito constituinte de uma América que é, antes de tudo, amefricana. "A categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada" (Gonzalez, 1988, p. 76). Adaptação, resistência, reinterpretação, criação: não passividade diante da colonialidade, mas resposta ativa a ela. Não apenas sobrevivência, mas invenção.

Seu valor metodológico para esta pesquisa é preciso. Como afirma Gonzalez (1988, p. 77), ele "está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo." Aplicado ao campo musical, esse valor metodológico se traduz em uma pergunta concreta: o que as tradições musicais de matriz africana presentes no território mineiro, o congado, o reinado, os catopês, a percussão afro-brasileira, a seresta, representam epistemicamente? São influências folclóricas, curiosidades regionais, manifestações pitorescas de diversidade cultural? Ou são, como a amefricanidade permite reivindicar, formas específicas de conhecimento musical, com suas próprias lógicas de organização sonora, seus próprios modos de transmissão, seus próprios vínculos com o território e com a memória coletiva?

A distinção não é retórica. É ela que determina se um conservatório que abre espaço para o congado em sua programação está incluindo uma manifestação cultural ou reconhecendo

uma epistemologia musical. E é ela que determina, por consequência, se a abertura para a diversidade representa uma transformação da lógica institucional ou apenas sua expansão superficial, o que as seções anteriores permitiram nomear como o risco permanente de qualquer processo de inclusão que não questione suas próprias hierarquias de legitimidade.

É significativo que Gonzalez (1988, p. 78) afirme que "a herança africana sempre foi a grande fonte revificadora de nossas forças", e que essa revificação não tenha esperado o reconhecimento institucional para se realizar:

> Já na época escravista, ela se manifestava nas revoltas, na elaboração de estratégias de resistência cultural, no desenvolvimento de formas alternativas de organização social livre, cuja expressão concreta se encontra nos quilombos, cimarrones, cumbes, palenques, marronages e maroon societies, espraiadas pelas mais diferentes paragens de todo o continente" (Larkin Nascimento, 1981 *apud* Gonzalez, 1988, p. 79).

O congado mineiro é herdeiro direto dessa longa história de resistência e reinterpretação. As festas do Reinado, os tambores dos catopês, os ternos que percorrem as ruas das cidades onde os Conservatórios Estaduais de Música existem, essas práticas não aguardaram que nenhuma instituição de ensino as legitimasse para existir, transmitir saberes, constituir comunidades e afirmar identidades. Elas existem há séculos. O que o conservatório faz, quando fecha suas portas para elas, não é negar sua existência, é negar sua validade como conhecimento musical digno de ensino formal. E o que faz quando as admite sem questionar suas próprias hierarquias é, como Shifres e Gonnet (2015) alertaram, reproduzir a colonialidade sob nova roupagem.

A amefricanidade, nesse sentido, não é apenas um conceito a ser apresentado no referencial teórico e evocado pontualmente na análise. Ela é uma lente que reorganiza a pergunta central desta pesquisa. Perguntar pela função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais à luz da amefricanidade é perguntar: que relação essas instituições estabelecem, ou deixam de estabelecer, com a experiência afro-diaspórica que é constitutiva do próprio território em que existem? Quando um conservatório incorpora a percussão afro-mineira ao currículo formal, ou quando um conservatório abre suas portas para o congado e a folia de reis, não está apenas diversificando seu repertório: está operando, ainda que parcialmente, um reconhecimento epistêmico que a colonialidade musical historicamente negou.

É por isso que a distinção entre os termos afro-brasileira e amefricanidade importa para esta tese. O primeiro é uma categoria étnico-cultural descritiva: nomeia uma genealogia, uma

herança, uma origem. O segundo é uma categoria político-epistemológica: eleva a análise do plano descritivo ao plano crítico, politizando a experiência e afirmando sua centralidade constitutiva. Nos capítulos analíticos que seguem, os dois termos serão usados com essa distinção operante: afro-brasileira para nomear as tradições musicais concretas presentes no território; amefricanidade para nomear a posição epistemológica a partir da qual essas tradições reivindicam seu lugar não como adendo à formação musical legítima, mas como parte constitutiva dela.

Nomear a amefricanidade como força constitutiva dos territórios em que os CEMs existem é um movimento teórico necessário, mas ele ainda não responde a uma pergunta que esta pesquisa precisa enfrentar: como compreender, analiticamente, as formas de conhecimento musical que persistem nesses territórios? Com que ferramentas conceituais ler o congado, a seresta, a percussão afro-mineira, a folia de reis, não como manifestações culturais a serem descritas etnograficamente, mas como práticas educativo-musicais que produzem saberes, formam sujeitos e constituem identidades? Não é intenção desta tese responder a essas perguntas de forma direta ou exaustiva: elas funcionam, aqui, como articulação teórica que conduz à perspectiva complementar de que esta investigação necessita.

Para isso, os referenciais mobilizados até aqui, *habitus*, currículo, colonialidade, amefricanidade, precisam ser complementados por uma perspectiva que tome a educação musical não como transmissão de um conhecimento dado, mas como prática cultural situada: plural, biográfica, territorialmente enraizada. É essa perspectiva que Arroyo (1999) e Queiroz (2004, 2017) constroem sob o conceito de educação musical como cultura.

5.5 Educação musical como cultura: significados, mundos musicais e a pluralidade do sonoro

As seções anteriores demonstraram como o *habitus* conservatorial, o currículo oculto e a colonialidade musical operam conjuntamente para produzir e reproduzir hierarquias de legitimidade no campo da educação musical. Compreender esses mecanismos de exclusão é necessário, mas não suficiente. Uma pesquisa que investiga a função sociocultural de instituições musicais precisa também de uma perspectiva que permita ler afirmativamente o que existe para além das hierarquias estabelecidas: as formas de conhecimento musical que emergem das culturas e dos territórios, independentemente do reconhecimento institucional que

recebem ou deixam de receber. É essa perspectiva que a noção de educação musical como cultura oferece.

O ponto de partida é a compreensão de que a educação musical não é um fenômeno autônomo, separável do contexto cultural em que se realiza. Como afirma Luís Ricardo Silva Queiroz, "a educação musical é um fenômeno da cultura e, como tal, está entranhada às demais dimensões que constituem sua inserção na sociedade contemporânea" (Queiroz, 2017, p. 164). Isso significa que qualquer prática de ensino e aprendizagem de música carrega, inscrita em si mesma, as marcas do contexto social, histórico e cultural que a produziu, suas hierarquias, seus valores, suas exclusões e suas possibilidades. Não há educação musical culturalmente neutra. Há educações musicais que tornam sua inscrição cultural visível e outras que a ocultam sob a aparência de universalidade, e essa ocultação, como as seções anteriores demonstraram, é ela mesma um efeito da colonialidade.

É a partir dessa constatação que Arroyo (1999) propõe o conceito de educação musical como cultura, uma formulação que não é apenas descritiva, mas epistemologicamente reorientadora. Arroyo não está dizendo que a educação musical tem uma dimensão cultural, como se essa dimensão fosse acessória ao seu núcleo técnico. Está dizendo que a educação musical é uma prática cultural, que seus conteúdos, suas formas de transmissão, suas avaliações e suas hierarquias são produções culturais específicas, situadas histórica e socialmente. O que está em jogo, portanto, é uma mudança de estatuto epistemológico: não mais a cultura como contexto externo que influencia a educação musical, mas a educação musical como expressão de uma cultura particular entre outras possíveis.

A consequência teórica dessa reorientação é precisa. Como formula a própria Arroyo (1999, p. 343):

> significados que dão sentido ao vivenciado e que desencadeiam dinâmicas sociais de acordo com as biografias dos indivíduos envolvidos nas situações culturais, como as situações de ensino e aprendizagem de música; podemos daí refletir sobre outra possibilidade na relação "educação musical e cultura": a da "educação musical como cultura.

Biografias musicais, dinâmicas sociais, situações culturais: o que Arroyo introduz é a irredutível singularidade de cada sujeito que chega à educação musical, não como tábula rasa a ser preenchida pelo conhecimento legítimo, mas como portador de uma trajetória musical própria, formada por experiências, referências e modos de escuta que antecedem e excedem qualquer currículo formal. Professores e alunos trazem para o espaço de ensino concepções

distintas sobre o que é música, o que é fazer musical, o que conta como competência, moldadas por classe social, pertencimento cultural, gênero, geração. A sala de aula de um conservatório não é um espaço de transmissão de conhecimento universal: é um espaço de encontro, e frequentemente de tensão, entre diferentes biografias musicais e diferentes mundos sonoros.

É Queiroz (2004, p. 99) quem aprofunda essa dimensão plural ao afirmar que "os processos de ensino-aprendizagem da música só se tornam significativos quando se articulam com os valores e significados idiossincráticos de um contexto e com a pluralidade da música de diferentes mundos musicais." O conceito de mundos musicais, elaborado originalmente pela socióloga Finnegan (1989) e mobilizado por Arroyo (1999) e Queiroz (2004) no campo da educação musical brasileira, designa precisamente isso: não há uma música, mas músicas; não há um modo de existir musicalmente, mas muitos, cada um com suas próprias convenções, valores, formas de aprendizagem e critérios de excelência. Como registra Finnegan, os mundos musicais são:

> distintos não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais (Finnegan, 1989 *apud* Arroyo, 1999, p. 5).

Aplicada ao contexto dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, essa perspectiva tem implicações analíticas imediatas. As tradições musicais presentes nos territórios onde os CEMs existem, o congado, os ternos de reis, a seresta, a música caipira, a percussão afro-mineira, não são manifestações à espera de formalização institucional. São mundos musicais completos, com suas próprias epistemologias, suas próprias formas de transmissão oral e comunitária, seus próprios critérios de competência e excelência. Quando um conservatório ignora esses mundos, ou os admite apenas sob condição de sua recodificação segundo os critérios da tradição erudita europeia, não está apenas restringindo um repertório: está negando a validade epistemológica de formas de conhecimento musical que são, em muitos casos, constitutivas da identidade cultural do próprio território que o conservatório habita.

A educação musical como cultura não é, portanto, uma perspectiva que suaviza ou relativiza as análises anteriores. Ela as completa. Se o *habitus* conservatorial e o currículo oculto explicam como as hierarquias de legitimidade se reproduzem, e se a colonialidade musical explica de onde essas hierarquias vêm historicamente, a noção de educação musical como cultura explica o que existe apesar delas: a pluralidade irredutível de saberes musicais que

persistem, se transforma e resiste independentemente do reconhecimento que as instituições formais lhes concedem ou negam. É essa pluralidade que esta pesquisa se propõe a tornar analiticamente visível, e é a partir dela que a última camada do referencial teórico se torna necessária: a interculturalidade crítica como horizonte normativo para uma educação musical que reconheça, e não apenas tolere, a diversidade dos mundos musicais.

Reconhecer a pluralidade irredutível dos mundos musicais e afirmar a potência epistemológica das tradições silenciadas pela colonialidade são movimentos necessários, mas não suficientes. Uma pesquisa que investiga instituições públicas de educação musical não pode encerrar seu referencial teórico apenas no diagnóstico do que foi excluído ou na afirmação do que persiste apesar da exclusão. É necessário avançar para um horizonte normativo: o que deve orientar uma educação musical que pretenda, de fato, reconhecer, e não apenas tolerar, a diversidade dos saberes musicais que constituem o território onde essas instituições existem? É essa pergunta que a última camada desta constelação analítica busca responder, a partir do conceito de interculturalidade crítica elaborado por Candau (2020): não como utopia abstrata, mas como projeto pedagógico e político concreto, capaz de tensionar as lógicas institucionais que os referenciais anteriores permitiram nomear.

5.6 Interculturalidade crítica e educação musical humanizadora: horizonte normativo para a análise

O referencial construído nas seções anteriores permitiu nomear o que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais reproduzem, as disposições incorporadas do *habitus* conservatorial, as hierarquias não declaradas do currículo oculto, a colonialidade musical que naturaliza o modelo europeu como universal, o silenciamento das tradições afro-diaspóricas que constituem o próprio território em que essas instituições existem. Nomear, porém, não é suficiente. Uma pesquisa que investiga instituições públicas de educação musical precisa de um horizonte que oriente a leitura do que essas instituições fazem quando tensionam essas estruturas, quando abrem suas portas para o congado, quando incorporam a viola caipira ao currículo formal, quando seus gestores reconhecem, ainda que parcialmente, a diversidade musical do território. Esse horizonte é a interculturalidade crítica.

O conceito não é novo no campo educacional, mas sua formulação crítica, diferente do multiculturalismo liberal que se limita a reconhecer a diversidade sem questionar as relações

de poder que a hierarquizam, tem em Candau (2020) uma das elaborações mais precisas no contexto latino-americano. Para a autora, a interculturalidade crítica:

> [...] questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau 2020, p. 680).

A distinção entre interculturalidade descritiva e interculturalidade crítica é central para esta pesquisa. Uma abordagem meramente descritiva limita-se a constatar que os CEMs incorporam, em maior ou menor medida, expressões musicais diversas, e celebra essa incorporação como abertura. A interculturalidade crítica recusa essa celebração prematura: pergunta pelas condições em que essa incorporação ocorre, pelos critérios que regulam o que é admitido e o que é domesticado, pelas relações de poder que determinam quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais permanecem periféricos mesmo quando presentes. É essa pergunta, e não a simples constatação da diversidade, que orienta os capítulos analíticos desta tese.

Candau (2020) é precisa ao identificar o nó central do problema: a colonialidade não é um fenômeno externo às instituições educacionais, ela as habita por dentro, naturalizada como evidência:

> Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia (Candau, 2020, p. 681).

Essa formulação fecha o círculo com o que a seção 5.3 demonstrou sobre a colonialidade musical e com o que a seção 5.1 demonstrou sobre o *habitus*: os processos educacionais reforçam a colonialidade não porque seus agentes assim decidam conscientemente, mas porque as disposições incorporadas tornam essa lógica invisível como lógica, ela é percebida como a própria realidade do que significa educar musicalmente. Desnaturalizar essa percepção é, para Candau (2020, p. 681), o desafio fundamental da educação intercultural crítica e decolonial.

Desnaturalizar, porém, não equivale a negar. A interculturalidade crítica não propõe a eliminação do conhecimento produzido pela tradição musical europeia, propõe que esse conhecimento deixe de ser tratado como o único válido e entre em diálogo real com outras epistemologias musicais. Como afirma Candau (2020), a perspectiva intercultural crítica afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos e reconhece que o conhecimento europeu "se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas" (Candau, 2020, p. 681).

O instrumento operacional desse diálogo é, para Candau, a ecologia de saberes, conceito mobilizado a partir de Boaventura de Sousa Santos, que no âmbito escolar significa promover "o diálogo entre o conhecimento socialmente valorizado e dominante" e os saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais, "favorecendo [...] currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a interculturalidade crítica e decolonial" (Candau, 2020, p. 685). Aplicada ao campo da educação musical, a ecologia de saberes não é um catálogo de repertórios, é uma postura epistemológica que reconhece as músicas do congado, da seresta, da percussão afro-mineira não como enriquecimento folclórico do currículo erudito, mas como epistemologias musicais com igual direito de habitar os espaços formais de ensino.

É nesse ponto que a contribuição de Galon e Dutra (2023) aprofunda e traduz para o campo musical o horizonte normativo traçado por Candau. Ao desenvolverem o conceito de educação musical humanizadora como prática de libertação, os autores articulam o referencial freiriano e decolonial com as especificidades da formação musical, afirmando que "a educação musical como ferramenta possível na busca da humanização e da libertação deve ser entendida como prática de resistência" (Galon; Dutra, 2023, p. 179). O argumento central é que o projeto colonial e moderno não apenas silenciou músicas, negou a existência e a epistemologia dos povos que as produziam. Uma educação musical que pretenda superar essa herança não pode limitar-se a incorporar novos repertórios: precisa reposicionar os sujeitos musicais, reconhecendo-os como produtores legítimos de conhecimento e não apenas como beneficiários de uma formação que lhes é oferecida de fora.

Galon e Dutra (2023) são precisos ao recusar tanto o assistencialismo quanto o tecnicismo conservatorial como modelos de educação musical comprometida com a humanização. A educação musical humanizadora não se realiza como consequência automática

de todo ensino de música que se pretende de 'qualidade', normalmente sob parâmetros do ensino conservatorial, mas tampouco se realiza sem rigor musical, sem ensino efetivo, sem aprendizagem substantiva. O que muda é a epistemologia que preside esse ensino: não mais a técnica como fim em si mesma e como critério de exclusão, mas o diálogo musical como prática de reconhecimento do outro e de construção coletiva de sentido, intimamente associado aos pressupostos da Educação Popular.

Essa dimensão relacional e vivencial é aprofundada por Dutra (2024), que, ao investigar experiências de ensino coletivo de música, demonstra como os espaços não institucionalizados, os pátios, os intervalos, as rodas informais, constituem instâncias legítimas de produção de conhecimento musical que o currículo formal frequentemente ignora ou hierarquiza como pré-musicais. Para o autor, uma educação musical humanizadora precisa reconhecer esses espaços não como déficits a suprir, mas como epistemologias a dialogar, o que exige, da instituição, uma postura de abertura e escuta que o *habitus* conservatorial tende a dificultar.

A articulação entre Candau (2020), Galon e Dutra (2023) e Dutra (2024) oferece, assim, o horizonte normativo completo desta pesquisa. A interculturalidade crítica define o projeto político, construir instituições que assumam as diferenças como constitutivas e empoderem os historicamente inferiorizados. A educação musical humanizadora define a tradução pedagógica desse projeto, práticas que reconheçam os sujeitos musicais em sua integralidade, que tomem a música como linguagem de existência e resistência, que recusem tanto o tecnicismo excludente quanto o assistencialismo esvaziado de conteúdo. E a atenção aos espaços não institucionalizados sinaliza que o reconhecimento epistêmico começa antes da sala de aula, na escuta do que os sujeitos já sabem, já fazem, já são musicalmente.

É com esse horizonte que esta pesquisa se volta para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, não para condená-los a partir de um ideal abstrato, mas para compreender, à luz de uma constelação analítica, em que medida essas instituições reproduzem as estruturas que os referenciais aqui mobilizados permitiram nomear, e em que medida desenvolvem, ainda que de forma incipiente, contraditória ou não intencional, práticas que apontam na direção de uma educação musical mais plural, mais justa e mais comprometida com os territórios e os sujeitos que habitam.

O percurso desenvolvido neste capítulo pretende construir perguntas mais precisas. Cada conceito mobilizado nas seções anteriores é, antes de tudo, uma lente: um instrumento

que permite ver o que, sem ele, permaneceria invisível ou seria interpretado de forma insuficiente.

O *habitus* conservatorial permite perguntar não apenas *o que* os CEMs ensinam, mas *como* as disposições incorporadas pelos agentes orientam silenciosamente o que conta como música legítima, independentemente do que os documentos institucionais declaram. O currículo como disputa simbólica permite perguntar não apenas *quais* conteúdos integram as grades curriculares, mas *quais hierarquias* esses conteúdos produzem e *quais saberes* silenciam ao fazê-lo. A colonialidade musical permite situar essas hierarquias em seu horizonte histórico de longa duração, perguntando de onde vêm as classificações que o *habitus* incorpora e o currículo reproduz. A amefricanidade permite perguntar o que foi sistematicamente apagado por essas classificações, e o que persiste apesar delas, nos territórios onde os Conservatórios existem. A noção de educação musical como cultura oferece as ferramentas para reconhecer os mundos musicais desses territórios como formas legítimas de saber, não como déficits a suprir ou exotismos a celebrar. E a interculturalidade crítica, articulada à educação musical humanizadora, formula a pergunta normativa que orienta toda a análise: em que medida as práticas dos CEMs apontam na direção de uma educação musical que reconheça, e não apenas tolere, a diversidade dos saberes que constituem seus territórios?

São essas perguntas, que os capítulos seguintes buscam responder.

6 NOTAS INICIAIS: OS FUNDAMENTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Toda sinfonia precisa de uma introdução que estabeleça o tom, antecipe os temas e prepare os ouvidos para o que virá. Do mesmo modo, esta pesquisa demanda um retorno às origens, à base legal, histórica e institucional que sustentou a formação da educação musical no Brasil. Neste capítulo, traça-se um panorama dos marcos normativos em âmbito federal que delinearam o percurso da educação pública no país, com especial atenção à inserção da música nos projetos educacionais ao longo do tempo.

Ao investigar os fundamentos da educação musical, busca-se compreender os contextos políticos, sociais e culturais que motivaram a criação dos primeiros conservatórios de música no Brasil. Mais do que instituições de ensino, os conservatórios representam a formalização de uma concepção estética e pedagógica ancorada em modelos europeus, concepção que, como se verá, não dialogou com as tradições musicais já existentes nos territórios, mas as ignorou sistematicamente. A análise das legislações federais e dos primeiros projetos institucionais permite, assim, identificar não apenas as bases curriculares e os objetivos formativos dessas escolas, mas as escolhas epistemológicas que as fundaram, e que ecoam, com persistência notável, nas instituições que chegaram até o presente.

Estas notas iniciais não se limitam, portanto, à exposição cronológica de marcos legais. Pretendem compreender as decisões políticas e epistemológicas que orientaram a educação musical no Brasil, tanto no ensino básico quanto nas instituições de formação especializada, e identificar como essas concepções fundadoras chegaram até os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Esse movimento é essencial para situar historicamente as perguntas que esta tese se propõe a responder sobre a função sociocultural que essas instituições exercem nos territórios mineiros contemporâneos.

6.1 Marcos legais da educação musical no Brasil

A trajetória da legislação educacional brasileira relacionada ao ensino de música é extensa, com registros que remontam à chegada das missões jesuítas em 1549, mais de quatrocentos anos antes da criação dos primeiros Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. A partir de um estudo sistemático dos marcos normativos que orientaram o ensino de música no país, procurou-se identificar as legislações mais relevantes para a compreensão do

contexto em que essas instituições foram criadas e se desenvolveram. O resultado desse levantamento está organizado no quadro 4, em ordem cronológica, de modo a permitir a visualização do percurso normativo ao longo do tempo.

Quadro 4- Documentos oficiais relacionados à educação musical no Brasil (continua)

Data	Título	Descrição
21/01/1847	Decreto nº 496	Criação do Conservatório de Música na Corte, marco inicial da educação musical formal.
17/09/1851	Decreto nº 630	Reforma do ensino primário e secundário, incluindo música como disciplina no currículo.
17/02/1854	Decreto nº 1.331-A	Divisão do ensino em graus e inclusão de música no ensino primário.
12/01/1890	Decreto nº 143	Criação do Instituto Nacional de Música para formação musical ampla.
08/11/1890	Decreto nº 981	Regulamentação da instrução primária e secundária, destacando a ênfase em solfejo.
18/04/1931	Decreto nº 19.890	Introdução do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória no ensino secundário.
01/02/1932	Decreto Municipal nº 3.763 (DF)[4]	Criação do SMCO sob direção de Villa-Lobos.
04/04/1932	Decreto nº 21.241	Consolidação das disposições sobre o Canto Orfeônico no ensino secundário.
Setembro/1933	Decreto Municipal nº 4.387 (DF) [4]	Transformação do SMCO em SEMA. Modelo difundido para outros estados.
14/07/1934	Decreto nº 24.794	Criação da Inspetoria Geral do Ensino e reforço ao Canto Orfeônico.
20/01/1939	Decreto-Lei nº 1.063	Extinção da UDF e da SEMA-Superintendência.
13/04/1940	Ato nº 31 (DF) [4]	Criação do SEMA-Serviço subordinado ao Departamento de Educação Nacionalista.
26/11/1942	Decreto-Lei nº 4.993	Instituição do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico para formação de professores.
02/01/1946	Decreto-Lei nº 8.529	Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário, incluindo o Canto Orfeônico.

[4] Atos municipais do Distrito Federal (Rio de Janeiro), distintos da legislação federal. A Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA foi criada e mantida no âmbito da Prefeitura do Distrito Federal, sob gestão de Anísio Teixeira e posteriormente de Pedro Ernesto. Seu modelo pedagógico, contudo, foi difundido e aplicado em outros estados brasileiros por influência, ganhando caráter nacional apenas com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico pelo Decreto-Lei nº 4.993/1942, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (Monteiro, 2019, p. 25, 89).

02/01/1946	Decreto-Lei nº 8.530	Reforço ao Canto Orfeônico no Ensino Normal para formação de professores.
21/08/1961	Decreto nº 51.215	Estabelecimento de normas para educação musical em diferentes níveis de ensino.
20/12/1961	Lei 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem menção específica à música no currículo obrigatório
11/08/1971	Lei nº 5.692	Criação da Educação Artística, que inclui música, mas reduz sua ênfase nas escolas.
10/02/1977	Parecer nº 540/77	Reflexões sobre a música como componente curricular dentro da Educação Artística.
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a Educação Artística no currículo escolar.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte	Diretrizes para ensino de Artes (1ª a 4ª séries), com abordagem lúdica e expressiva.
1998	PCN - Arte (5ª a 8ª séries)	Integração da música com outras manifestações artísticas e foco na pluralidade cultural.
1998	Referenciais Curriculares Nacionais - Educação Infantil	Diretrizes para ensino de música na educação infantil, destacando vivências e experimentações.
2000	PCN - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Reforça o papel crítico e histórico da música no Ensino Médio.
03/04/2002	Parecer nº 146	Diretrizes para cursos superiores em música, promovendo formação reflexiva e sensibilidade artística.
08/03/2004	Resolução nº 2	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em música.
2006	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	Valoriza a diversidade musical e seu contexto pedagógico.
18/08/2008	Lei nº 11.769	Torna obrigatório o ensino de música nas escolas brasileiras.
04/12/2013	Parecer nº 12	Define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica.
2016	Lei nº 13.278	Estende obrigatoriedade para música, teatro, artes visuais e dança no ensino.
10/05/2016	Resolução CNE/CEB nº 2/2016	Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Regulamenta a Lei nº 11.769/2008. A Lei nº 13.278/2016, promulgada no mesmo ano, não foi objeto de resolução regulamentadora equivalente, gerando coexistência normativa problemática.
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define bases curriculares para educação musical em todo o território nacional.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Embora o primeiro registro do quadro 4 date de 1847, a história da educação musical no Brasil começa em 1549, com a chegada das missões da Companhia de Jesus, lideradas por Manuel da Nóbrega, junto ao governador-geral Tomé de Souza. Os jesuítas implementaram um modelo educativo que incluía a música como ferramenta pedagógica e evangelizadora, ensinando o cantochão e a prática de instrumentos musicais nos colégios que fundaram em Salvador, São Paulo e outras regiões do país. Esse modelo, no entanto, não chegou a um território musicalmente vazio. Os povos indígenas que habitavam o Brasil possuíam sistemas musicais próprios, com seus instrumentos, suas formas de transmissão oral e seus vínculos entre música, território e espiritualidade. O que o modelo jesuíta fez foi suprimir esses sistemas, não por desconhecimento, mas por estrutura.

Como demonstram Shifres e Gonnet (2015, p. 55), "a ação primária desse modelo consiste na substituição de todo vestígio musical preexistente" (tradução nossa)[5]. Mais do que substituir repertórios, esse processo redefiniu o próprio estatuto do conhecimento musical: "para o modelo jesuíta, o conhecimento musical é também um atributo de raça. Por isso existe um conhecimento musical branco (europeu) e um conhecimento indígena, que, por definição, será considerado como não-conhecimento" (Shifres; Gonnet, 2015, p. 56, tradução nossa)[6]. Inaugurava-se, assim, o primeiro mecanismo institucional de colonialidade musical no Brasil, aquele que definiria, por séculos, o que conta como música legítima e quem tem direito a produzi-la e aprendê-la

Nos colégios jesuítas, o ensino musical estruturava-se em torno de quatro pilares que Shifres e Gonnet (2015, p. 56) identificam como fundantes do modelo colonial de educação musical nas Américas: a disciplina do instrumento como centro da formação; a alfabetização musical como suporte privilegiado do conhecimento; a partitura como forma material de circulação da música; e o calendário litúrgico como definidor dos tempos e espaços do fazer musical. No caso brasileiro, como demonstra Queiroz (2017, p. 138), a atuação dos jesuítas, desde sua chegada em 1549 até a expulsão em 1759, "começou a tecer redes institucionais de colonialidade musical no país", redes que, como se verá ao longo deste capítulo, não se

[5] No original: "La acción primaria de este modelo consiste entonces en la sustitución de todo vestigio musical preexistente" (Shifres; Gonnet, 2015, p. 55).
[6] No original: "Para el modelo jesuita el conocimiento musical es también un atributo de raza. Por lo tanto existe un conocimiento musical blanco (europeo) y un conocimiento indígena (que por definición será considerado como no-conocimiento, superchería, etc.)" (Shifres; Gonnet, 2015, p. 57).

desfizeram com a saída dos jesuítas, mas foram progressivamente incorporadas pelas instituições que os sucederam.

Segundo Alvares (1999), esse modelo perdurou até 1759, quando a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal encerrou formalmente sua atuação educativa no Brasil. A interrupção, porém, foi apenas institucional. Como registra Pereira (2010, p. 9), outras ordens religiosas, franciscanos e carmelitas, assumiram a responsabilidade pelo ensino musical, preservando os mesmos fundamentos pedagógicos. Os pilares do modelo jesuíta não desapareceram com seus fundadores: foram herdados, consolidados e, com o tempo, secularizados nas instituições civis que surgiriam nos séculos seguintes.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e a subsequente abertura dos portos, o país iniciou um processo de reorganização cultural e institucional que impactaria diretamente o ensino das artes. Em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, com o objetivo de promover e difundir o ensino artístico no Brasil. A música, contudo, não integrou de imediato o projeto da instituição — sua inclusão ocorreu apenas décadas depois, quando Manuel de Araújo Porto Alegre assumiu a direção da escola e idealizou novos estatutos, aprovados pelo Decreto nº 1.603, de 14 de maio de 1855 (Gabler, 2015)[7].

Em termos de registros oficiais, o marco inaugural da educação musical formal e técnica no Brasil é 1847, com a criação do Conservatório de Música da Corte, instituído pelo Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847, durante o reinado de Dom Pedro II. Mais do que um marco institucional, esse decreto representa a formalização de uma hierarquia estética: ao definir que o conservatório deveria formar artistas capazes de satisfazer "às exigências do culto e do teatro" segundo padrões europeus (Brasil, 1847), o Estado imperial brasileiro inscrevia no campo da educação musical o que Quijano (2009, p. 74) nomeia como colonialidade do saber, a imposição de um modo de produzir conhecimento como a única racionalidade válida. A música que merecia ser ensinada era aquela que o modelo europeu reconhecia como legítima; os saberes musicais que floresciam nos terreiros, nas festas populares e nas práticas afro-brasileiras do Rio de Janeiro do século XIX eram, por definição, excluídos do espaço formal de ensino.

Nos anos seguintes, o Conservatório passou por reorganizações que revelam as disputas em torno do lugar institucional da música no projeto cultural do Império. O Decreto nº 805, de 1854, autorizou sua anexação à Academia Imperial de Belas Artes, e o Decreto nº 1.603, de

[7] Disponível em: https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/243-academia-imperial-de-belas-artes Acesso em: 17 jan. 2025.

maio de 1855, instituiu uma seção de música nessa mesma Academia. Essa integração é significativa: ao vincular o ensino musical ao campo das Belas Artes, o Estado imperial consolidava a concepção de música como objeto de contemplação estética, reservada a um público culto e distante das práticas musicais populares que circulavam nas ruas, nos terreiros e nas festas do Rio de Janeiro imperial.

Com a Proclamação da República em 1889, o projeto cultural do Império passou por profunda reorganização. Em 1890, o Decreto nº 143 extinguiu o Conservatório de Música, até então anexo à Academia Imperial de Belas Artes, e criou o Instituto Nacional de Música, inaugurando uma nova fase para o ensino musical formal no país. A mudança de nome não foi apenas administrativa: refletia a intenção republicana de laicizar e modernizar as instituições culturais, distanciando-as do projeto monárquico. A estrutura pedagógica, contudo, permaneceu ancorada nos mesmos modelos europeus que orientaram o Conservatório desde 1847, o que sugere que a ruptura política da República não implicou ruptura epistemológica no campo da educação musical. A trajetória do Instituto Nacional de Música será retomada na seção 6.2.1, onde se examina com maior detalhe a organização curricular e os desdobramentos institucionais do que viria a se tornar a atual Escola de Música da UFRJ.

É importante registrar que, paralelamente à consolidação do ensino musical especializado nos conservatórios, o Estado imperial também regulamentava a presença da música no ensino básico. O Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, contemplou oficialmente a música no ensino primário e secundário do município da Corte, e foi apenas com a reforma de 1854 que ela foi formalmente incorporada ao currículo escolar. Desde o século XIX, a educação musical no Brasil se desenvolveu em dois trilhos distintos, o especializado, voltado à formação técnica e artística nos conservatórios, e o escolar, inserido na educação básica como componente curricular. Essa dualidade estrutural, como se verá ao longo deste capítulo, atravessa toda a trajetória legislativa brasileira e chega até os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, que até hoje navegam entre esses dois marcos normativos sem que nenhum deles os contemple de forma plena e específica.

No mesmo ano da criação do Instituto Nacional de Música, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamentou a instrução primária e secundária no Brasil, mantendo a música como componente curricular em todos os níveis de ensino. Apesar de o decreto priorizar as disciplinas científicas e técnicas, os conteúdos de música previstos incluíam: "Cânticos escolares", "conhecimento e leitura das notas", "compassos", "claves", "exercícios de solfejo",

"ditados", "cânticos em uníssono e em côro" (Brasil, 1890). A análise desses conteúdos revela sua profunda conexão com o modelo conservatorial já institucionalizado. Como observa Queiroz (2012, p. 27):

> Numa breve análise dos conteúdos de música descritos, percebe-se que eles têm ampla conexão com as propostas de ensino vigentes nos Conservatórios de música, aspectos que têm relação com o momento histórico em que tal documento foi concebido, considerando que nessa época o Conservatório Republicano de Música[8] já era uma instituição de ensino estruturada e consolidada no país. Assim, os conteúdos dão ênfase a aspectos relacionados ao canto e a elementos "tradicionalmente" estabelecidos para o ensino musical no contexto da música erudita (leitura de notas, compasso, claves, solfejo, ditados, etc.).

Essa constatação é analiticamente relevante: em 1890, o modelo conservatorial já havia se tornado a referência pedagógica que orientava não apenas o ensino especializado, mas também o ensino escolar básico. Os dois trilhos que identificamos desde 1847 não eram paralelos independentes, o modelo conservatorial colonizava progressivamente o trilho escolar, impondo seus conteúdos, sua lógica e sua hierarquia estética como padrão universal de educação musical.

O que o Decreto nº 981/1890 revela, portanto, é que o modelo conservatorial não era apenas uma opção pedagógica, era a referência que estruturava o próprio conceito de educação musical no Brasil republicano, tanto no ensino especializado quanto no ensino básico. Os conteúdos privilegiados, notação, solfejo, ditados, cânticos em uníssono, são precisamente os que Pereira (2014, p. 93-94) identifica como marcas fundantes do *habitus* conservatorial: a centralidade da música notada, a disciplina técnica como critério de excelência e a música erudita europeia como referência universal. O que se consolidava em 1890 não era apenas um currículo, era uma disposição institucional que atravessaria o século XX e chegaria, com notável persistência, aos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais criados em 1951.

Entre 1890 e 1931, o ensino de música no Brasil consolidou o modelo conservatorial como referência hegemônica, sem que houvesse ruptura normativa significativa no âmbito federal. É nesse contexto que o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, representa uma inflexão relevante: ao introduzir o Canto Orfeônico como disciplina obrigatória no ensino secundário, o governo Vargas não apenas regulamentou o ensino de música nas escolas,

[8] A partir de 1890, como apresentado anteriormente o Conservatório Imperial de Música foi transformado no Instituto Nacional de Música, no caso o autor utilizou o termo Conservatório Republicano de Música.

redefiniu sua função social. A música deixava de ser exclusivamente formação técnica e artística para se tornar instrumento de construção de identidade nacional e coesão cívica.

O Decreto nº 19.890, assinado em 18 de abril de 1931 pelo presidente Getúlio Vargas, foi implementado num contexto em que a Era Vargas (1930-1945) buscava consolidar uma identidade nacional unificada por meio de reformas culturais e educacionais. Villa-Lobos, articulado ao projeto varguista, tornou-se o principal responsável pela implementação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras. Para dar operacionalidade ao projeto, foi criado, em fevereiro de 1932, por meio do Decreto Municipal nº 3.763, o Serviço de Música e Canto Orfeônico (SMCO), no âmbito da Prefeitura do Distrito Federal. Em setembro de 1933, o Decreto Municipal nº 4.387 transformou o SMCO na Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). É fundamental registrar que essas agências eram órgãos municipais do Distrito Federal, não do governo federal, distinção que a literatura frequentemente ignora (Monteiro, 2019, p. 25). A expansão do modelo para outros estados brasileiros deu-se por influência e difusão, não por imposição normativa federal. Somente com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, pelo Decreto-Lei nº 4.993/1942, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, o projeto ganhou abrangência federal de direito.

A obrigatoriedade do Canto Orfeônico refletia a visão de que a música deveria transcender seu caráter artístico para se tornar ferramenta de formação moral e cívica. Villa-Lobos via na prática do canto coletivo um instrumento para a construção de uma identidade nacional, capaz de unir diferentes segmentos da sociedade em torno de ideais de disciplina, patriotismo e solidariedade. Essa abordagem dialogava com os princípios de Émile Durkheim, que enxergava a educação como mecanismo essencial para a coesão social e a transmissão de valores fundamentais de uma geração a outra. O paradoxo, contudo, é constitutivo, não acidental: o Canto Orfeônico representa simultaneamente o momento de maior democratização do acesso à música na história da educação brasileira e o de maior instrumentalização política de seus conteúdos. Como demonstra Apple (2008, p. 39), o currículo opera como tradição seletiva, a escolha do que se ensina é sempre a escolha do que se silencia.

No caso do Canto Orfeônico, o repertório folclórico e patriótico selecionado por Villa-Lobos, embora incorporasse elementos da cultura popular brasileira, o fazia sob condição de sua depuração cívica: a música popular era admitida na escola desde que convertida ao projeto identitário do Estado. O próprio Villa-Lobos tornou esse limite explícito ao declarar, em 1944, que “canto orfeônico não é música, não tem objetivo artístico [...] é uma doutrina nova; uma

nova pedagogia de educação social" (Villa-Lobos, 1944 *apud* Silva; Souza, 2025, p. 11). A contradição é reveladora: o maior projeto de democratização do acesso à música na história da educação brasileira era, nos termos de seu próprio idealizador, precisamente o oposto da educação musical.

Concebido como projeto político-social desde sua origem, o Canto Orfeônico foi amplamente utilizado pelo Estado Novo como instrumento de propaganda e controle social, promovendo uma identidade nacional que era, na prática, seletiva e excludente. O modelo que o sustentava, hierárquico, notacional, orientado pela disciplina e pelo civismo, era estruturalmente incompatível com as formas musicais de matriz afro-brasileira, cujas lógicas de transmissão, participação e significado não se enquadravam nos parâmetros do projeto. Não se tratava necessariamente de uma exclusão por decreto, mas de uma exclusão por design: o modelo definia previamente o que contava como música legítima para a formação do cidadão brasileiro. Como demonstra Apple (2008, p. 39), é precisamente nesse mecanismo que a tradição seletiva opera com mais eficácia, não pelo que exclui abertamente, mas pelo que inclui de forma domesticada.

Em novembro de 1942, o Decreto-Lei nº 4.993 criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, consolidando em âmbito federal a formação de professores especializados para implementar a disciplina em todo o território nacional. É significativo que a resposta do Estado à necessidade de democratizar o acesso à música tenha sido, mais uma vez, a criação de um conservatório, instituição cujos pilares pedagógicos, como demonstrado ao longo deste capítulo, eram os mesmos desde 1847: a centralidade da notação, a disciplina técnica e a hierarquia mestre-discípulo. A democratização operava dentro dos mesmos marcos epistemológicos da colonialidade musical que havia estruturado o ensino especializado desde o Império.

A implementação do conservatório e a padronização do ensino musical destacaram-se como ferramentas estratégicas para difundir a prática do canto coletivo em escala nacional. Além de suas implicações pedagógicas, o Decreto-Lei nº 4.993 reforçou o uso da música como veículo de integração cultural e social, refletindo as diretrizes autoritárias e centralizadoras do período.

Os Decretos-Lei nº 8.529 e nº 8.530, ambos de 2 de janeiro de 1946, estenderam a obrigatoriedade do Canto Orfeônico ao ensino primário e ao ensino normal, respectivamente, garantindo sua presença tanto na formação básica quanto na formação de professores. Dessa

forma, ao inserir o modelo no currículo de formação docente, o Estado assegurava a reprodução do Canto Orfeônico pelas gerações seguintes de professores, independentemente de futuras mudanças legislativas. O modelo não precisava mais de decretos para sobreviver, estava incorporado à cadeia de transmissão pedagógica. É o que Bourdieu (2009) identifica como o mecanismo pelo qual o *habitus* se perpetua: não pela imposição contínua, mas pela interiorização que dispensa a coerção explícita.

O Canto Orfeônico permaneceu como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais ao longo das décadas de 1930, 1940 e 1950. Sua trajetória institucional se encerrou gradualmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, embora, como se verá a seguir, essa lei não tenha substituído o Canto Orfeônico de forma explícita, abrindo um vácuo normativo que marcaria a educação musical brasileira por décadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, foi a primeira legislação nacional a regulamentar de forma abrangente o ensino no Brasil, estabelecendo diretrizes para todos os níveis de educação. No que diz respeito à música, contudo, a lei é significativamente silenciosa, não utiliza o termo 'educação musical' em nenhum momento, e o mais próximo que chega do campo é a menção a “atividades complementares de iniciação artística” no artigo 38, parágrafo VI (Brasil, 1961). Esse silêncio não é trivial: indica que a transição do Canto Orfeônico para um modelo de educação musical autônomo, amplamente anunciada pela literatura, não encontrou respaldo normativo explícito na principal legislação educacional do período.

Conforme demonstra Queiroz (2012, p. 30), a afirmação, amplamente reproduzida em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, de que o Canto Orfeônico teria sido substituído pela Educação Musical a partir da LDB de 1961 não encontra respaldo no texto da lei. A legislação não utiliza o termo “educação musical” em nenhum momento, e a única aproximação possível é a menção genérica a “atividades complementares de iniciação artística”, expressão que, por sua imprecisão, não permite estabelecer qualquer relação direta com o campo da educação musical. O que a LDB de 1961 produziu, portanto, não foi uma substituição, foi um vácuo normativo que deixou a educação musical sem amparo legal específico por uma década, até a Lei nº 5.692/1971.

É importante registrar que, no mesmo ano, o Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961, estabeleceu normas específicas para a educação musical nos jardins de infância, nas

escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais em todo o país, sendo aprovado antes da LDB. Como observa Queiroz (2012, p. 30), a coincidência temporal entre o decreto e a lei gerou uma confusão persistente na literatura, levando à mistura entre as orientações do documento voltado à educação musical e as definições mais genéricas da LDB. Essa confusão é sintomática: ela revela que o campo da educação musical navegava, já em 1961, entre dois marcos normativos que não se articulavam, um específico, mas de alcance limitado, outro abrangente, mas silencioso sobre a música. Essa tensão estrutural entre o específico e o geral atravessaria toda a legislação educacional subsequente e chegaria, como se verá, até os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

Após a LDB de 1961, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. No que diz respeito à música, a lei introduziu a Educação Artística como componente curricular obrigatório — mas sob uma perspectiva polivalente que reunia artes plásticas, artes cênicas e música numa única disciplina. Essa escolha estrutural produziu uma contradição que Queiroz (2012, p. 32) nomeia com precisão: "a partir da Lei 5.692/1971 a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar". Ao incluir a música no currículo, a lei simultaneamente a diluiu, enfraquecendo sua presença como campo de conhecimento específico. A polivalência não foi apenas uma opção pedagógica, foi uma decisão epistemológica: ao tratar música, artes visuais, dança e teatro como dimensões intercambiáveis de uma mesma disciplina, a lei negou a especificidade de cada linguagem e rebaixou a música ao estatuto de atividade expressiva genérica. É o movimento inverso ao que os conservatórios representavam: enquanto estes, a despeito de suas limitações coloniais, reconheciam a música como campo de saber especializado, a Lei nº 5.692/1971 a dissolvia numa concepção instrumental e decorativa de cultura.

A Lei nº 5.692/1971 também regulamentou a formação de professores para a Educação Artística em cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos, e licenciatura plena, com quatro anos e especialização em uma das linguagens artísticas. A licenciatura curta, em particular, formava professores para ensinar todas as linguagens artísticas sem especialização em nenhuma delas, o que, no campo da música, significava delegar o ensino musical a professores sem formação musical específica. Estava criado o terreno para a precarização que marcaria o ensino de música nas escolas brasileiras nas décadas seguintes.

O Parecer nº 540 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10 de fevereiro de 1977, foi um desdobramento da Lei nº 5.692/1971, buscando orientar o tratamento dos componentes curriculares previstos no artigo 7º da referida lei. O documento estabelecia que a Educação Artística não deveria se limitar a um terreno estético específico, mas focar na expressão, comunicação, sensibilidade e apreciação artística, formando não apenas artistas, mas apreciadores de arte. Essa ampliação conceitual, no entanto, aprofundava o problema já identificado: ao definir a Educação Artística pela sua dimensão expressiva genérica, o parecer afastava ainda mais a possibilidade de reconhecer a música como campo de saber com especificidades próprias, técnicas, históricas e culturais, que não se reduzem à expressão ou à apreciação.

As consequências práticas foram imediatas. Professores sem formação musical específica passaram a ser designados para ensinar música nas escolas, o que resultou na marginalização progressiva da disciplina no ambiente escolar. Como documentam Sousa e Lourenço (2022, p. 105):

> Essa situação prejudicou substancialmente o ensino da música como componente curricular na escola, pelo fato de muitos profissionais não possuírem habilidades musicais, a oferta foi prejudicada durante muito tempo, e a música mais uma vez deixada de lado. O profissional polivalente de artes poderia/deveria ensinar artes visuais, dança, música e teatro, embora não dominasse todas as disciplinas. Sem dúvida, esse fato resultou em uma precarização na forma de transmitir os conteúdos práticos de ensino para os alunos.

A precarização não foi, portanto, um efeito colateral imprevisto, foi a consequência estrutural de uma política que delegou a especialistas polivalentes o que exigia especialistas específicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabeleceu novas diretrizes para a formação docente, os componentes curriculares e a gestão da educação básica. No que diz respeito à música, a LDB substituiu o termo “educação artística” por “arte”, sinalizando uma intenção de ruptura com a polivalência instaurada pela Lei nº 5.692/1971. O artigo 26, parágrafo 2º, determina que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, seja componente curricular obrigatório na educação básica, visando ao desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 1996). A mudança terminológica, contudo, não resolveu o problema estrutural: ao não especificar quais linguagens artísticas deveriam compor o ensino de arte, a LDB manteve uma ambiguidade que documentos posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, tentariam preencher, sem o fazer de forma vinculante.

Apesar da falta de especificidade sobre as linguagens artísticas no texto da lei, documentos posteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), definiram as quatro linguagens que compõem o ensino de arte: artes visuais, dança, música e teatro. Esses documentos orientam que os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar, em profundidade, pelo menos uma dessas linguagens ao longo da educação básica (Queiroz, 2012). Os PCN de Arte para o ensino fundamental (Brasil, 1997; 1998) e as Orientações Curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006) destacam a importância da música como ferramenta para o desenvolvimento humano, a expressão artística e a integração social, além de enfatizarem a necessidade de contextualizar a produção musical como manifestação cultural e histórica (Correa Júnior *et al*., 2023). Esses documentos representaram um avanço conceitual relevante, mas sem força normativa vinculante, sua implementação dependia da adesão dos sistemas de ensino, o que resultou numa aplicação desigual em todo o território nacional. A música continuava sem garantia legal de presença autônoma no currículo escolar.

O mesmo período que viu a LDB reposicionar a música no ensino básico também regulamentou sua formação no ensino superior. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música, estabelecidas pelo Parecer nº 146/2002 do Conselho Nacional de Educação e pela Resolução CNE/CES nº 2/2004, reforçam a formação de profissionais capazes de exercer o pensamento reflexivo e a sensibilidade artística, aliando conhecimentos técnicos à intervenção sociocultural (Brasil, 2002; 2004). Esses documentos evidenciam que a formação musical especializada continuava a ser tratada num trilho distinto da educação básica, uma separação estrutural que impactaria diretamente o debate sobre quem estaria habilitado a ensinar música nas escolas após a Lei nº 11.769/2008.

Em 2008, fruto de um amplo movimento nacional pela valorização da educação musical (Queiroz, 2012; Pereira, 2010), foi promulgada a Lei nº 11.769, tornando obrigatório o ensino de música na educação básica. A lei representou um reconhecimento formal da música como componente curricular, mas carregava uma contradição estrutural: o veto presidencial ao artigo que previa a formação específica em licenciatura para professores de música criou imediatamente um vácuo normativo sobre quem estaria habilitado a ministrar essas aulas (Correa Júnior *et al.*, 2023). A tensão entre a obrigatoriedade do conteúdo e a ausência de exigência de formação específica reproduzia, em novo contexto, o mesmo problema da polivalência instaurado pela Lei nº 5.692/1971. Em 2016, a Lei nº 13.278 ampliou o escopo ao

incluir música, teatro, dança e artes visuais como linguagens obrigatórias, aprofundando os questionamentos sobre especialização e formação docente específica para cada área.

Com isso, o Parecer nº 12/2013 do Conselho Nacional de Educação buscou esclarecer as questões geradas pelo veto, destacando a música como elemento humanizador e essencial para a formação cultural e social dos estudantes. O documento valoriza a música como prática social e instrumento de construção da identidade cultural, mas não avança sobre a formação técnica necessária para sua implementação (Brasil, 2013). Essa omissão é significativa: ao privilegiar a dimensão humanizadora sem especificar os saberes musicais necessários, o parecer reproduz a mesma lógica que historicamente diluiu a música no campo das artes, abrindo caminho para uma retomada da polivalência que Correa Júnior *et al*. (2023) identificam como tendência real no período pós-Lei 5.692/1971.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, consolidou a música como uma das quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas na educação básica, ao lado do teatro, da dança e das artes visuais. Ao tratar a música como linguagem, contudo, sem aprofundar seus aspectos teóricos e técnicos específicos, a BNCC reforça uma concepção que Correa Júnior *et al*. (2023) identificam como característica do período: a formação humana e social pela música, sem garantia de especialização. Essa escolha não é neutra, ela representa a consolidação de uma tendência que atravessa toda a trajetória legislativa analisada neste capítulo: a música é admitida no currículo desde que subordinada a objetivos mais amplos, nunca reconhecida em sua especificidade epistemológica como campo de saber autônomo.

A ausência de definição clara sobre a formação docente e a estruturação curricular das artes na BNCC não é um problema isolado, reflete um desafio histórico e estrutural da educação brasileira. Como aponta Queiroz (2012), a LDB não especifica que a música deva ser uma disciplina autônoma, mas também não impede que os sistemas de ensino adotem essa organização. Essa ambiguidade persistente pode levar à fragmentação do ensino artístico, com prejuízos para a qualidade e a profundidade do aprendizado, especialmente quando a tentativa de condensar todas as linguagens artísticas em uma única disciplina resulta numa abordagem reducionista que não contempla as especificidades de cada área (Queiroz, 2012).

A falta de garantias para a formação específica de professores e a redução da carga horária das artes no ensino médio aprofundam esse cenário. Como destacam Amato (2006) e a ABEM (2016), a música, enquanto campo de conhecimento, possui dimensões técnicas, históricas e culturais que não podem ser reduzidas a atividades pontuais ou a um

subcomponente curricular. Ao ignorar essas especificidades, a BNCC corre o risco de consolidar uma visão utilitarista da educação musical, em detrimento de uma formação integral, crítica e culturalmente plural (ABEM, 2016).

A trajetória legislativa do ensino de música no Brasil, examinada neste capítulo, revela um padrão estrutural persistente: a música é historicamente admitida no currículo escolar sob condição de subordinação a objetivos externos ao campo musical, a evangelização, a formação cívica, a expressão artística genérica, a formação humana. Em nenhum momento da história legislativa analisada a música foi reconhecida, de forma plena e vinculante, como campo de saber autônomo com especificidades epistemológicas próprias. Esse padrão, que vai dos jesuítas à BNCC, passando pelo Canto Orfeônico e pela polivalência da Lei 5.692/1971, é o horizonte histórico dentro do qual os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais foram criados em 1951 e no qual operam até hoje. Compreendê-lo é condição para compreender a função sociocultural que essas instituições exercem nos territórios mineiros, tema que os capítulos seguintes desenvolvem.

6.2 Os Conservatórios no Brasil

Após a compreensão da história da educação musical no Brasil sob a perspectiva da legislação, torna-se fundamental examinar a criação e os modelos educacionais dos primeiros conservatórios do país. A fundação dos primeiros conservatórios brasileiros no século XIX não foi um evento neutro de institucionalização cultural: foi a materialização de um projeto civilizatório que elegeu o modelo europeu como único padrão legítimo de formação musical. Examinar a origem e o modelo pedagógico dessas instituições, do Rio de Janeiro à Bahia, de São Paulo a Minas Gerais, é, portanto, rastrear as matrizes do *habitus* conservatorial que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais herdarão e reproduzirão ao longo do século XX.

6.2.1 Conservatório de Música do Rio de Janeiro

O Conservatório de Música do Rio de Janeiro foi instituído em 1841 por meio do Decreto nº 238. Essa instituição, a primeira dedicada exclusivamente ao ensino de música no país, foi fruto de um projeto que buscava alinhar o desenvolvimento cultural brasileiro aos

padrões civilizatórios europeus, especialmente os franceses, que influenciaram fortemente sua estrutura e modelo pedagógico (Silva, 2007).

Inicialmente, o Conservatório funcionou em um salão do Museu Nacional e tinha como objetivo formar músicos capazes de atuar tanto no âmbito religioso quanto no teatral. O Decreto nº 496, de 1847, estabeleceu as bases do Conservatório, definindo sua missão como a de "instruir na arte de música as pessoas de ambos os sexos" e "formar artistas que possam satisfazer às exigências do culto e do teatro" (Brasil, 1847).

> No segundo artigo do decreto de 1847 foram estipuladas as aulas que deveriam compor o quadro da escola. A primeira seria a de Rudimentos, Preparatórios e Solfejos; a segunda a de Canto para o sexo masculino; a terceira de rudimentos e canto para o sexo feminino; a quarta de instrumentos de corda, a quinta de instrumentos de sopro e a sexta e última a de harmonia e composição. O modelo curricular de 1847 se baseava na indicação das matérias do curso e não na indicação de professores, como havia sido proposto em 1841. A elaboração da grade curricular estava de acordo com a função e objetivo que o Conservatório deveria exercer. A escolha por separar a teoria da prática no instrumento mostra que existe uma nova orientação na educação da música (Silva, 2007, p.70).

Essa passagem reforça a ideia de que uma das principais mudanças no processo de ensino da música foi justamente a divisão entre teoria e prática, marcando uma ruptura com o modelo tradicional de ensino musical da época, que era mais prático e menos estruturado em termos de disciplinas específicas. Esse modelo está presente até os dias atuais, não só nos Conservatórios, mas em cursos superiores de música em todo o Brasil.

Em 1854, o Conservatório foi anexado à Academia Imperial de Belas-Artes por meio do Decreto nº 805, o que refletia a visão integrada das artes no projeto civilizatório do Império. No entanto, essa integração também trouxe desafios, como a dificuldade de conciliar as especificidades do ensino musical com as demais artes.

Com a Proclamação da República em 1889, o Conservatório passou por uma reformulação significativa sendo transformado em Instituto Nacional de Música pelo Decreto nº 143, de 1890. A instituição ganhou nova estrutura curricular, que, segundo o Art 2º desse decreto, foi dividida em cinco seções: elementar, vocal, instrumental, preparatória e complementar de composição, e literária (Brasil, 1890a). Essa reforma refletia a influência de modelos europeus, especialmente os Conservatórios franceses e alemães, e buscava modernizar o ensino musical no Brasil, priorizando a formação de instrumentistas, cantores e professores de música.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, o Instituto Nacional de Música passou por diversas reformas curriculares e administrativas. Em 1900, o Decreto nº 3.632 introduziu cursos noturnos e subvenções para alunos, visando aumentar o número de matrículas em cursos menos procurados, como os de instrumentos de orquestra (Brasil, 1900). Em 1903, o Decreto nº 968 reorganizou o Instituto, reduzindo o número de seções e instituindo a congregação no lugar do conselho, além de estabelecer concursos para professores e alunos (Brasil, 1903).

Porém, a grande transformação ocorreu após a Revolução de 1930, que trouxe mudanças significativas na estrutura educacional do país. Em 1931, o Decreto nº 19.852 incorporou o Instituto Nacional de Música à Universidade do Rio de Janeiro, criada no mesmo ano. Essa integração marcou o início de uma nova fase para a instituição, que passou a fazer parte de um projeto mais amplo de educação superior no Brasil.

Em 1965, com a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Escola Nacional de Música foi incorporada à nova universidade, passando a ser denominada Escola de Música da UFRJ. Desde então, a instituição consolidou-se como um dos principais centros de formação musical do país, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão em diversas áreas da música.

Figura 3- Sede definitiva da Escola de Música da UFRJ



Fonte: acervo Arquivo Nacional .Colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026).
Nota: antigo Instituto Nacional de Música), Rua do Passeio, Rio de Janeiro. Prédio inaugurado em 1922.

A materialização física dessa trajetória de consolidação encontra sua expressão máxima no edifício da Rua do Passeio (figura 3). Inaugurado em 1922, como parte das celebrações do Centenário da Independência, o prédio substituiu as instalações provisórias do Museu Nacional e da Academia de Belas Artes. Sua arquitetura monumental, de inspiração neoclássica, não era apenas uma solução de espaço, mas a afirmação de um capital simbólico que buscava equiparar o Brasil aos grandes centros europeus. Ao observar a suntuosidade da fachada, percebe-se que o objetivo inicial de 1841, formar músicos para o culto e o teatro, havia se expandido para a criação de um "templo da arte oficial", consolidando o modelo que serviria de paradigma para as instituições fundadas posteriormente na Bahia, em São Paulo e em Minas Gerais.

Não é apenas a história da instituição que nos interessa aqui, mas os moldes curriculares em que foi criada e, basicamente mantida ao longo dos tempos. Nesse sentido, Vermes (2004 p. 2) apresenta o "relatório de produzido por Leopoldo Miguez (1850- 1902) entre 1895-1896 e publicado em 1897 – nessa época ele era diretor do Instituto Nacional de Música -, em que ele analisa dezesseis Conservatórios musicais europeus":

> Em 1895 [Miguez] foi incumbido pelo governo de ir à Europa a fim de estudar a organização dos principais estabelecimentos de ensino musical. Dando cabal desempenho à missão, apresentou, depois, substancioso relatório ao então ministro do Interior, Dr. Gonçalves Faria (27 de fevereiro de 1896). Desta viagem não poucas vantagens advieram ao Instituto. Entre elas pode figurar a adoção do Tratado de Harmonia de Durand, "inovação" que deu aqui novos horizontes ao ensino da Harmonia (Bevilacqua, 1940, p. 8 *apud* Vermes, 2004 p. 2).

Esse relatório, conforme apontado por Vermes (2004), é um documento sucinto de 35 páginas, das quais 18 são dedicadas a comentários e impressões sobre os Conservatórios europeus visitados. Miguez visitou Conservatórios em diversas cidades da Europa, incluindo Dresden, Leipzig, Colônia, Berlim e Munique (Alemanha), Viena (Áustria), Praga (Boêmia), Bruxelas (Bélgica), Paris (França) e várias cidades italianas como Roma, Nápoles, Florença, Milão, Bolonha, Gênova e Turim (Vermes, 2004, p.4).

Na conclusão do relatório, Miguez sintetiza suas impressões, destacando que os Conservatórios alemães e belgas são os mais eficientes, com resultados práticos e positivos, além de uma ordem e disciplina irrepreensíveis. Ele elogia a organização, os programas de ensino e a prática educacional desses Conservatórios, considerando-os modelos a serem seguidos (Miguez, 1897, p. 29 *apud* Vermes, 2004 p. 5). Em contraste, ele critica os Conservatórios italianos por sua rigidez e conservadorismo, que, segundo ele, impedem a evolução dos métodos de ensino. Miguez atribui a decadência da música italiana à influência

de Rossini e à tentativa de seguir modelos alemães e franceses, o que, em sua visão, resultou na perda da identidade nacional italiana (Miguez, 1897, p. 30 *apud* Vermes, 2004 p. 5).

A ordem e disciplina foram pontos de grande relevância para Miguez, demonstrando a maneira (positivista) de olhar do então diretor do Instituto Nacional de Música, e os moldes sob os quais a então escola de Música da UFRJ foi criada. Passaram pela instituição cerca de 26 diretores[9], todos contribuíram de alguma forma para a manutenção, ou inovação nas práticas pedagógicas, dentre eles: Francisco Manuel da Silva, Luciano Gallet, Heitor Villa Lobos, Joanídia Sodré entre outros.

6.2.2 Conservatório de Música da Bahia

O uso da música como instrumento pedagógico e catequético em Salvador remonta ao período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549. A Companhia de Jesus utilizou a música como ferramenta pedagógica e catequética, treinando indígenas para a execução de música polifônica e instrumental (Perrone; Cruz, 1997).

Conforme Perrone e Cruz (1997) desde então, o ensino musical foi se modificando, passando pela criação da Cadeira de Música em 1818, sob a autorização de D. João VI, até as tentativas de Domingos da Rocha Mussurunga de instituir um conservatório oficial na província.

Em 1846, segundo Perrone e Cruz (1997) Mussurunga apresentou à Assembleia Provincial um projeto sugerindo a criação de um conservatório de música para estimular o interesse musical na Bahia. Apesar de sua proposta inicial não ter sido concretizada, sua atuação foi fundamental para o desenvolvimento da educação musical na região.

Segundo Mendes (2012), a fundação do Conservatório de Música da Bahia ocorreu em 1897, sendo a segunda instituição brasileira mais antiga dedicada ao ensino musical, inicialmente vinculada à Escola de Belas Artes da Bahia (EBAB). O CMB representou um marco na institucionalização do ensino musical na região, consolidando uma estrutura que permitiu a formação de músicos em diversas especializações.

> Na documentação localizada o termo conservatório é citado pela primeira vez na *Acta da Sessão de Congregação da Escola de Bellas Artes da Bahia*, em 25 de Novembro de 1895. Naquela data aparecem algumas propostas relacionadas ao Curso Anexo de

[9] Segundo informação do site da escola da UFRJ. Disponível em: https://musica.ufrj.br/?view=article&id=132:galeria-de-ex-diretores&catid=34 . Acesso em: 20 jan. 2025.

> Música por parte do Sr. Agrippiniano Barros, que assinou como secretário. O texto de uma das propostas dizia ―Que os professores do curso annexo de musica organisem e destribuam entre si o ensino de musica de modo a executarem um programma do ensino elementar a esta arte, uma vez que não é possivel actualmente a **creação do conservatorio**‖ (ACADEMIA DE BELLAS ARTES DA BAHIA, 1878, p. [175], grifo nosso). Assim, a idéia de formar um conservatório já estava presente entre os participantes da congregação da EBAB desde 1895 (Mendes, 2012 p.134).

Alguns trabalhos trazem como marco da fundação a data de 1895, porém, como demonstra Mendes (2012), foi apenas com a publicação da Lei n. 188, de 28 de Julho de 1897 que o CMB (Conservatório de Música da Bahia) foi instituído. “O Conservatório foi instalado em salas da EBAB, que por sua vez funcionava no Solar Jonathas Abbott” (Mendes, 2012 p. 134).

A instalação do Conservatório de Música da Bahia em salas do Solar Jonathas Abbott insere a instituição em um espaço de densa carga simbólica. Como analisa Oliveira (2014), o Solar era a residência de Jonathas Abbott, médico e um dos mais proeminentes colecionadores de arte da Bahia oitocentista. Ao abrigar a primeira pinacoteca de obras europeias da província, o Solar tornou-se um marco da distinção social e do mecenato aristocrático (Oliveira, 2014). Portanto, o CMB não apenas ocupou um prédio, como mostra a figura 4, mas herdou o capital simbólico de um espaço que já era, por definição, o reduto da alta cultura e do olhar eurocêntrico em Salvador.

Figura 4- Solar Jonathas Abbott - Escola de Belas Artes da Bahia



Fonte: Mendes (2012 p. 135).
Nota: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial.

A estrutura curricular da instituição foi definida no Plano Geral de Ensino para o Conservatório de Música anexo à Escola de Belas Artes, apresentado pelo diretor técnico, o maestro Remígio Domench (Mendes, 2012).

> De acordo com o Plano Geral de Ensino, no Conservatório funcionavam um curso de instrumento (sete séries), um curso de canto (quatro séries), um curso de composição (nove séries) e um curso de conjunto (quatro séries). Os materiais para serem cursados dependem de cada curso. Entre eles constavam: Gramática musical e Solfejo, Teclado (Piano), Instrumento de madeira e palheta, Instrumento de metal, Instrumento de corda, Canto, Harmonia, Contraponto e fuga, Composições musicais (piano, piano e vozes ou vozes mistas), História todos e Estética da música (para os cursos, composto de quatro séries) (Cf. Escola de Bellas Artes da Bahia, 1895, fls. 10r-10v *apud* Mendes, 2012 p. 136).

Ainda segundo Mendes (2012), o impacto social do CMB foi significativo, tanto no desenvolvimento artístico local quanto na profissionalização de músicos baianos. Concertos promovidos pelo conservatório serviam não apenas como forma de avaliação dos alunos, mas também como meio de divulgação da música erudita para a população. Em 1917, o CMB obteve autonomia institucional, deixando de estar vinculado à EBAB e se consolidando como um centro independente de ensino musical.

O Conservatório de Música da Bahia seguiu um modelo institucional inspirado no Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro, que, por sua vez, foi influenciado pelo modelo francês do Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris (Mendes, 2012).

Embora a estrutura administrativa e pedagógica do Conservatório baiano tenha sido idealizada com base no modelo carioca, sua implementação não ocorreu de maneira integral. A documentação histórica mostra que houve adaptações locais e que a vinculação inicial à Escola de Belas Artes da Bahia impôs particularidades à organização do ensino musical (Mendes, 2012).

Mendes (2012) nos mostra que o currículo do Conservatório (CMB) incluía disciplinas como harmonia, contraponto, fuga, instrumentação de banda e orquestra, além de ensino de piano, instrumentos de corda e sopro, canto e solfejo, seguindo os padrões europeus da época. Apesar do contexto cultural da Bahia, não há evidências documentais que indiquem uma incorporação formal de influências afro-brasileiras na estrutura curricular do CMB (Mendes, 2012, p. 4). Embora a Bahia possua uma forte tradição musical afro-brasileira, o CMB estava voltado à formação de músicos na tradição erudita europeia (Mendes, 2012 p.4).

6.2.3 Conservatório Dramático e Musical de São Paulo

A fundação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo foi resultado de um longo processo de articulação política e mobilização cultural. Desde o final do século XIX, a cidade de São Paulo passava por uma intensa modernização urbana, acompanhada pelo crescimento industrial e pela expansão da imigração europeia. Nesse contexto, o ensino da música era ainda desorganizado, sendo restrito a escolas privadas e professores particulares (Morila, 2010).

A ideia de criar uma instituição oficial de ensino musical surgiu a partir das necessidades de músicos profissionais que buscavam maior reconhecimento e regulamentação da profissão. Inspirado nos modelos europeus, Pedro Augusto Gomes Cardim, então vereador municipal, apresentou um projeto de lei para a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Inicialmente, o projeto previa que a municipalidade arcasse com os custos da instituição, mas, após intensos debates, decidiu-se que a prefeitura concederia apenas uma subvenção, enquanto a manutenção da escola dependeria de doações e contribuições particulares (Morila, 2010; Nascimento, 2023). A escola foi oficialmente inaugurada em 25 de abril de 1906, instalada inicialmente em um imóvel alugado na Rua Brigadeiro Tobias, onde havia morado a Marquesa de Santos. A inauguração contou com a presença de diversas autoridades, marcando o início de um novo ciclo para o ensino musical em São Paulo.

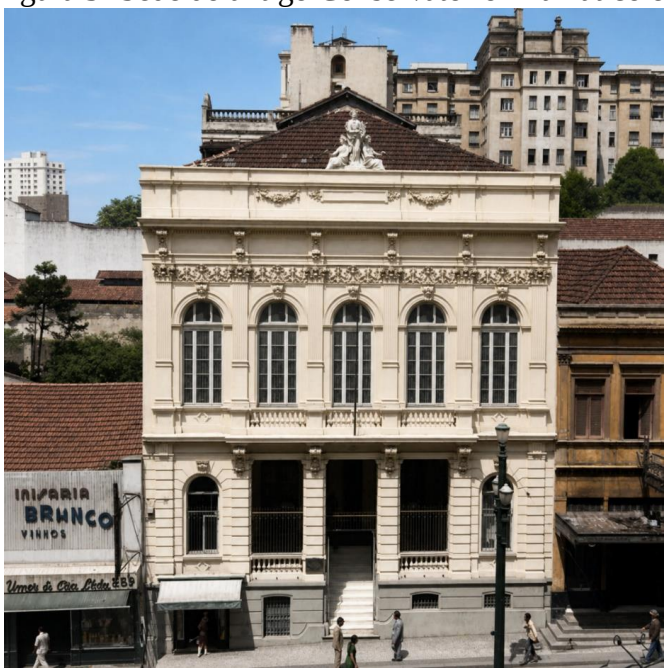
O modelo pedagógico do conservatório foi inspirado nas escolas europeias[10], enfatizando a teoria musical, a técnica instrumental e a formação de artistas completos. Os cursos iniciais abrangiam "rudimentos de música, solfejo, harmonia, piano, canto coral, canto, harpa e instrumentos de sopro" (Almeida, 1931, p. 56 *apud* Morila, 2010, p. 93).

A busca por uma sede própria para o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP) culminou, em 1909, na aquisição do antigo Salão Steinway (figura 5). Como analisa Morila (2010), a escolha deste edifício não foi meramente funcional, mas estratégica: o Salão, projetado pelo renomado arquiteto Ramos de Azevedo, já era um dos principais palcos da sociabilidade da elite cafeeira paulista. Ao ocupar este espaço (figura 5, em versão restaurada e colorizada), o Conservatório consolidou-se como um centro de distinção social, onde o modelo pedagógico inspirado nas escolas europeias (Almeida, 1931 *apud* Morila, 2010) encontrava o

[10] Segundo Morila (2010) As escolas italiana, francesa e alemã foram, respectivamente os modelos para a música erudita.

cenário ideal para a formação de uma 'aristocracia do talento'. A arquitetura neoclássica do prédio, com sua suntuosidade e referências europeias, materializava o desejo de São Paulo de se afirmar como uma metrópole cosmopolita, utilizando a música erudita como o principal verniz de civilidade e progresso (Nascimento, 2023).

Figura 5- Sede do antigo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo



Fonte: São Paulo City (2026).
Nota: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial.

Ao longo das décadas seguintes, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo formou grandes nomes da música brasileira. Entre seus professores e alunos destacam-se Camargo Guarnieri, Fructuoso Vianna, Francisco Mignone e Mário de Andrade (Nascimento, 2023).

Com o passar dos anos, o conservatório começou a enfrentar grandes desafios, como dificuldades financeiras e disputas administrativas, culminando na desapropriação de seu prédio em 2006 pela Prefeitura de São Paulo. Após ficar sem uma sede própria o conservatório encerrou suas atividades em 2009. O imóvel foi restaurado e incorporado à Praça das Artes em 2012, abrigando atualmente a Escola Municipal de Música de São Paulo (Fundação CDMSP, [2025]). No site oficial da Fundação Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, encontramos que:

> Após uma série de resoluções dos assuntos administrativos que estavam pendentes ou abandonados, a instituição começou uma jornada para reiniciar suas atividades por meio da Fundação Conservatório Musical e Dramático de São Paulo em 2017. Agora, a FCMDSP foca e trabalha em atividades realizadas por meio de projetos de impacto, que acontecem em todo o país com o objetivo de formação de plateia, ampliação e fortalecimento da música clássica e erudita, além do fortalecimento do setor. A instituição atua para compartilhar sua história e expertise, levando conhecimento para novas gerações por meio de iniciativas que trazem sinergia entre todas as nuances das artes (Fundação CDMSP, [2025]).

Atualmente, a Fundação Conservatório Dramático e Musical de São Paulo celebra 120 anos com uma nova abordagem institucional. Com foco na democratização do acesso à música erudita e na valorização da memória da instituição, novos projetos estão sendo implementados para expandir suas atividades em todo o país (Fundação CDMSP, [2025]).

Segundo os diretores Hélio Levisky e José Álvaro Fioravanti, o conservatório representa muito mais que um espaço físico: “Nossa missão é perpetuar essa vocação e ampliar nosso alcance, atraindo novos públicos e democratizando o acesso à música erudita” (Fundação CDMSP, [2025].

6.2.4 Conservatório Mineiro de Música

A idealização do Conservatório Mineiro de Música remonta ao início do século XX, em um contexto de reorganização do ensino musical no Brasil. O primeiro marco legal para sua criação foi a Lei nº 800, sancionada em 27 de setembro de 1920 pelo governador Arthur Bernardes, que antecede a fundação de uma Escola de Música e Pintura em Belo Horizonte (Aubin, 2015).

Entretanto, segundo Aubin (2015) a implementação efetiva da escola de música ocorreu apenas cinco anos depois. Em 1925, o governador Fernando de Mello Vianna oficializou a criação do Conservatório Mineiro de Música, estabelecendo sua sede provisória no Parque Municipal de Belo Horizonte. No ano seguinte, encontra seu marco arquitetônico definitivo na inauguração da sede própria do Conservatório Mineiro de Música, em 1926 (figura 6).

Localizado no coração de Belo Horizonte, na interseção da Avenida Afonso Pena com a Rua Guajajaras, o edifício (figura 6), pretendia conferir à nova capital o verniz de civilidade europeia. Como aponta a historiografia local (IEPHA, 2012), a construção deste prédio não foi apenas uma solução logística, mas uma afirmação política: ao erguer um monumento à música erudita no centro da cidade, o Estado de Minas Gerais estabelecia o padrão de musicalidade que

deveria ser reverenciado e ensinado, consolidando o capital simbólico da instituição como guardiã da grande música ocidental.

Figura 6- Sede histórica do Conservatório Mineiro de Música[11]



Fonte: Acervo IEPHA-MG / Escola de Música da UFMG.
Nota: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial.

A justificativa para a criação do conservatório foi a necessidade de consolidar o ensino musical no estado e oferecer uma formação acadêmica estruturada para músicos e docentes.

> Havia uma preocupação em "apressar a evolução intelectual e material" na capital e a criação do Conservatório Mineiro de Música, além de um espaço físico, é vista como a criação de um lugar de intelectualidade, de educação e de "evolução do espírito e da alma" (Aubin, 2015 p. 40).

A primeira direção do Conservatório Mineiro de Música foi confiada a Francisco Nunes (1875-1935), "desde criança, Franscisco Nunes residiu no Rio de Janeiro", onde se dedicou à carreira musical, obteve o diploma no Instituto Nacional de Música e tornou-se "professor catedrático vitalício de clarineta" na mesma instituição (Aubin, 2015, p. 41).

[11] Localizado na esquina da Avenida Afonso Pena com a Rua Guajajaras, em Belo Horizonte.

Sua experiência no Instituto Nacional de Música influenciou profundamente a estruturação pedagógica do Conservatório Mineiro de Música, uma vez que trouxe para Belo Horizonte um modelo inspirado no ensino musical carioca, fortemente embasado nos paradigmas franceses e alemães. Além disso, Francisco Nunes destacou-se como regente e compositor no Rio de Janeiro, consolidando sua confiança antes de ser convidado a dirigir uma nova instituição mineira (Aubin, 2015).

Segundo Reis (1993 *apud* Aubin, 2015) a nomeação de Nunes para o cargo de diretor do Conservatório ocorreu por intermédio do secretário do interior, Sandoval Soares de Azevedo, em 17 de março de 1925. No mesmo dia, foi nomeado professor de Harmonia da instituição pelo então governador Mello Vianna, que confiava nele para organizar e estruturar o ensino musical em Minas Gerais (Reis, 1993 *apud* Aubin, 2015).

Aubin (2015) nos mostra ainda que além da atuação no Conservatório, Francisco Nunes foi o principal responsável pela criação da Sociedade de Concertos Sinfônicos de Belo Horizonte, fundada em junho de 1925. A instituição, que reunia professores e alunos do conservatório, foi inspirada na Sociedade de Concertos Sinfônicos do Rio de Janeiro, também criada por Nunes quando residia na capital fluminense. Esse modelo de orquestra sinfônica ajudou a consolidar Belo Horizonte como um importante centro de música erudita e contribuiu para a difusão de repertórios sinfônicos, especialmente de compositores brasileiros (Diário de Minas, 1926).

> Movimento artístico
> A arte musical ressurge auspiciosamente no grande Estado de Minas. Á frente do movimento sobresai a figura sympathica e imponente de Mello Vianna, actual presidente daquella unidade da federação e o maestro Francisco Nunes, gloria nacional e, particularmente, orgulho de Minas.
> Ainda há pouco tive a felicidade de passar alguns dias na jovem e bella capital do prospero Estado central e tive disso prova exuberante.
> Francisco Nunes, fundador da Sociedade de Concertos Symphonicos do Rio de Janeiro, um dos luminares do Instituto Nacional de Musica, possuidor de uma vontade férrea e de uma capacidade de trabalho pouco vulgar, remodelou a Sociedade de Concertos Symphonicos de Bello Horizonte, com o fim de desenvolver a educação artistica do povo, divulgar as obras dos compositores nacionaes e mui particularmente, dos mineiros. E vai alcançando o seu ideal, dado o enthusiasmo com que o povo tem assistido a essas horas de espiritualidade. [...]
> Continue o governo a prestigiar á acção benéfica do maestro Francisco Nunes, tanto na Symphonica como no Conservatorio, e muito há de louvar o Estado de Minas em matéria de cultura musical. Luiz de Oliveira (Diário de Minas, 1926 *apud* Aubin, 2015 p 42).

A atuação do maestro frente ao conservatório foi amplamente elogiada pela imprensa da época, que o descreve como um "luminar do Instituto Nacional de Música" e um maestro com "vontade férrea e capacidade de trabalho pouco comum".

Francisco Nunes permaneceu à frente do Conservatório Mineiro de Música até 1933, deixando um legado significativo na estruturação do ensino musical em Minas Gerais. Sua influência perdurou não apenas na instituição, mas também na cultura musical do estado, consolidando o conservatório como um centro de excelência no ensino da música erudita (Aubin, 2015).

Desde sua fundação, o Conservatório Mineiro de Música teve um papel crucial na formação musical e na difusão da música erudita em Minas Gerais. Criado em 1925, o conservatório não apenas formava músicos, mas também desempenhava uma função educadora na sociedade. A música era vista como um instrumento de civilização e progresso, e a instituição promovia concertos públicos, audições e eventos gratuitos para ampliar o acesso da população à cultura musical (Aubin, 2015, p. 53).

Nos anos 1940, houve uma expansão do ensino musical para crianças, com a implementação de práticas pedagógicas especificas para a musicalização infantil, como ilustra a Figura 7. As professoras Helena e Iolanda Lodi, influenciadas por métodos europeus e americanos, desenvolveram atividades que incentivaram o aprendizado musical desde a infância (Estado de Minas, 1945 *apud* Aubin, 2015, p. 61).

> A “missão” do Conservatório na função educativa que ele exercia é notável, mas o discurso pedagógico aparece agora com a educação infantil. O que observamos na maneira como essa iniciativa foi abordada é a forma como a música, em sua função educativa, assumiu um caráter inovador. Outras ações foram introduzidas no Conservatório, ampliando sua função educativa na cidade (Aubin, 2015 p. 61).

Figura 7- Como as crianças aprendem a gostar da música



Como as crianças aprendem a gostar da musica

A linda festa artistica das alunas das professoras Helena e Iolanda Lodi, no Conservatorio Mineiro de Musica

As crianças que participaram da bela festa de domingo, no Conservatorio Mineiro de Musica

Fonte: Estado de Minas 05/06/1945 *apud* Aubin, 2015.
Nota: Restauração digital realizada pelo autor (2026).

Aubin (2015) fala também que o primeiro grande marco na trajetória institucional do Conservatório Mineiro de Música foi sua federalização em 1950. Esse processo foi impulsionado pelo senador Fernando de Mello Vianna, que apresentou um projeto para transformar o conservatório em um "Conservatório Nacional de Música", garantindo seu reconhecimento como instituição de ensino superior (Aubin, 2015, p. 64).

A proposta foi aprovada e sancionada pela Lei nº 1.254, em 4 de dezembro de 1950, e "publicada no Diário Oficial do dia 8 de dezembro de 1950 como estabelecimento isolado de ensino superior" (Reis, 1993, p. 63 *apud* Aubin, 2015, p. 66).

O segundo grande marco na trajetória da instituição, segundo Aubin (2015, p. 67), ocorreu em 1962, quando o Conservatório Mineiro de Música foi incorporado à Universidade de Minas Gerais (atual UFMG), "tornando-se assim a atual escola de Música" da UFMG. Essa mudança representou a consolidação do ensino superior de música em Minas Gerais, transformando o conservatório em uma unidade acadêmica vinculada a uma universidade federal (Aubin, 2015, p. 67).

A integração trouxe uma nova perspectiva para o ensino musical, ampliando as possibilidades de pesquisa e desenvolvimento acadêmico. Além disso, a mudança para o campus da Pampulha proporcionou melhores condições estruturais e permitiu a modernização

do ensino, alinhando a instituição às diretrizes das escolas de música universitárias do Brasil e do exterior (Aubin, 2015).

7 PRIMEIRO MOVIMENTO - TEMA E VARIAÇÕES: A FORMAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA EM MINAS

A criação dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, entre 1951 e 1985, não foi um ato neutro de política educacional. Foi a materialização de um projeto que elegeu determinada concepção de música, a tradição erudita de matriz europeia, como o único modelo legítimo de formação musical pública no estado. Compreender como essa decisão se inscreveu nos documentos fundacionais, nos currículos, nas disputas legislativas e nas trajetórias particulares de cada instituição é o objetivo deste capítulo.

Gonçalves (1993), pesquisadora pioneira no estudo sobre os conservatórios mineiros, apresenta o processo de criação e institucionalização dessas escolas de música, ocorrido a partir da década de 1950, bem como as concepções pedagógico-musicais do ensino de música ministrado nessas instituições à época. Essas escolas de ensino musical foram criadas entre os anos de 1951 e 1985, totalizando 22 Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Com base em sua pesquisa documental, Gonçalves (1993) organizou um quadro que sistematiza informações fundamentais sobre o processo de constituição desses conservatórios. O quadro 5 apresenta, de forma cronológica, três marcos principais para cada instituição: o Ato de Criação, que marca a iniciativa formal de fundação do conservatório; o Ato de Oficialização, correspondente à sua vinculação legal como unidade da rede estadual; e a data de início de funcionamento como escola pública estadual**.** A sistematização desses dados permite visualizar o ritmo de expansão da rede de conservatórios ao longo de mais de três décadas, evidenciando as fases de crescimento, os períodos de concentração de inaugurações e a consolidação dessas instituições no cenário educacional mineiro.

Quadro 5- Relação dos Conservatórios Estaduais criados em Minas Gerais (continua)

	Localização	**Ato de Criação**	**Data**	**Ato de oficialização**	**Funcionamento como escola estadual**	
1	São João del Rei	Lei n. 811	13/12/1951	*	Março de 1953	
2	Uberaba			Lei. Nº 1.119 de 03/11/1954	Encampado pela lei nº 4.556 de 06/09/1967	
3	Diamantina			*	Outubro de 1970	
4	Visconde do Rio Branco			*	Abril de 1953	
5	Juiz de Fora			*	Janeiro de 1955	
6	Pouso Alegre	Lei nº 825	14/12/1951	*	Setembro de 1954	

7	Leopoldina	Lei nº 1123	03/11/1954	*	Janeiro de 1956	
8	Montes Claros	Lei nº 1.239	14/02/1955	*	Março de 1962	
9	Conselheiro Lafaiate	Lei nº 1.239	14/02/1955	*	*	
10	Ouro Fino					
11	Divinópolis					
12	Itaúna					
13	Almenara					
14	Bom despacho					
15	Alfenas					
16	Carangola	Lei nº 1.262	12/07/1955	*	*	
17	Uberlândia	*	*	Lei nº 2.374 de 07/04/1961	Encampado no ano de 1967	
18	Ituiutaba	Lei nº 3.595	25/11/1965	*	Agosto de 1967	
19	Santos Dumont	Lei nº 3.665	03/12/1965	*	*	
20	Viçosa	Lei nº 4.966	07/10/1968	*	*	
21	Araguari	Decreto nº 24.331	22/03/1985	*	Março de 1985	
22	Varginha	Decreto nº 24.373	22/03/1985	*	Março de 1985	

Fonte: Gonçalves (1993, p.38).

Nota*:* (*) Indica que o Conservatório ou não foi criado, ou não foi oficializado e/ou não entrou em funcionamento como escola estadual.

Apesar de terem sido criados 22 Conservatórios, apenas 12 estão em funcionamento atualmente. São eles: Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier em São João del-Rei, Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi em Uberaba, Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita em Diamantina, Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares em Visconde do Rio Branco, Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano em Juiz de Fora, Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira em Pouso Alegre, Conservatório Estadual de Música Lia Salgado em Leopoldina, Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez em Montes Claros, Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, Conservatório Estadual de Música Dr. José Zoccoli de Andrade em Ituiutaba, Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém em Araguari e o Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga em Varginha.

7.1 Exposição do tema: os primeiros conservatórios

A “Exposição do Tema” aqui tratada remete à apresentação das ideias centrais que inauguram esta etapa da pesquisa: a criação dos primeiros Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Nesta seção, são expostos os fundamentos históricos e legais que sustentaram o surgimento dessas instituições, evidenciando as motivações políticas e educacionais que conduziram à sua implantação no estado.

A apresentação que se segue articula deliberadamente dois planos que, em outros estudos, costumam ser tratados de forma separada: o quadro normativo que regulou a criação dos conservatórios e a história particular de cada instituição. Essa opção não é apenas estrutural, é analítica. Os dados empíricos desta pesquisa revelam que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais não nasceram de uma política pública sistemática e planejada, mas de disputas políticas locais e regionais que encontraram, na legislação estadual, o instrumento de sua viabilização. Compreender a criação de cada conservatório separada do contexto político que a tornou possível seria, portanto, perder precisamente o que há de mais revelador nesse processo: a distância entre o discurso normativo e a realidade das negociações que o movimentaram. A legislação e a história institucional são aqui tratadas em conjunto porque, na prática, nunca estiveram separadas.

> O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:
> Art. 1º - Ficam criados cinco Conservatórios Estaduais de Música, localizados, respectivamente, nas cidades de Diamantina, Uberaba, Visconde do Rio Branco, São João del-Rei e Juiz de Fora (Minas Gerais, 1951).

Foi então que o governador da época, Juscelino Kubitschek, em 12 de outubro de 1951, apresentou à Assembleia Legislativa o projeto sobre a criação dos primeiros Conservatórios em Minas Gerais. Segundo Gonçalves (1993), a federalização do Conservatório Mineiro, como apresentado no capítulo anterior, propiciou ao Governo de Minas ampliar o cenário do ensino da música. Essa iniciativa levou à “criação e institucionalização dessas escolas de música”, que passaram a ser responsáveis pela formação técnico-profissional de indivíduos capacitados para atuar tanto no ensino primário e secundário quanto no ensino instrumental no Estado de Minas Gerais (Gonçalves, 1993). Em consequência da federalização do Conservatório Mineiro de Música de Belo Horizonte pela Lei nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950, cujo patrimônio passou para a União, tornou-se possível dotar o Estado de novos institutos de música. (Gonçalves, 1993 p.22-23).

Desse modo, a publicação da Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, oficializa a criação dos primeiros Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, bem como aponta os objetivos dessas instituições.

> Art. 2º - Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (Minas Gerais, 1951, art. 2º).

Uma das justificativas para a criação dos Conservatórios, bem como posteriormente um dos objetivos, era a formação de professores "para preenchimento preferencial das cadeiras de Canto Coral e Orfeão das Escolas Normais, Institutos, Orfanatos, Grupos Escolares e demais Estabelecimentos de Ensino do Estado" (Minas Gerais, 1951 art. 3 a.). O canto orfeônico[12] ainda era obrigatório nas escolas, o que demandava professores habilitados para essa função, contexto que evidencia a existência de uma necessidade concreta e de uma demanda institucional por formadores de música.

O quadro 6 a seguir nos mostra que essa lei já determinava também a grade curricular e os cursos que seriam ministrados nesses Conservatórios:

Quadro 6- Grade curricular Lei 811 de 1951

Curso	Duração	Disciplinas	Observações
Professor de Música	5 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos); Canto Coral (3 anos); Pedagogia Aplicada à Música (2 anos); Piano (5 anos)	Formação para docência em Escolas Normais e Instituições de Ensino
Canto	6 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos); Canto (6 anos); Piano (5 anos - opcional)	Destinado à formação de cantores profissionais
Viola, Flauta e Clarinete	6 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos); Instrumento principal (6 anos)	Formação de músicos instrumentistas
Violino, Violoncelo, Piano	9 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos); Instrumento principal (9 anos)	Foco em execução e performance instrumental

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Além disso, essa Lei 811 de 1951 também estabeleceu a criação de 9 cadeiras de ensino para disciplinas essenciais como Solfejo, Ditado e Teoria, Canto Coral e Pedagogia Musical,

[12] Verificar capítulo 6, marcos legais da educação musical no Brasil.

Canto, Flauta, Clarinete, Violino e Viola, Violoncelo, Piano, Piston e Trombone. Cada professor era obrigado a ministrar até 12 horas semanais de aula.

Gonçalves (1993, p. 25) nos mostra que Juscelino estava trabalhando para que o "estímulo as artes se intensificassem em Minas Gerais".

> Em cerca de 2 anos de administração, orgulho-me de ter fundado seis Conservatórios de Música, em Juiz de Fora, São João del Rei, Uberaba, Visconde do Rio Branco, Diamantina e Pouso Alegre, bem como uma Escola de Belas Artes em Juiz de Fora, esta última para a formação de pintores, desenhistas, escultores e artistas plásticos em geral. Através de convênio com a Prefeitura, o Estado proporcionou importantes recursos financeiros para que instituísse em Belo Horizonte a Sociedade Mineira de Concertos Sinfônicos, cuja finalidade precípua é a prática e a difusão de Música e do Canto em sua expressão mais elevada, mais grandiosa e mais universal" (Kubitschek, 1951.1955, p.273 *apud* Gonçalves, 1993 p 25-26).

Essa citação é um pequeno trecho de um discurso, apresentado por Gonçalves (1993) de Juscelino para a turma de formandos de 1953 do Conservatório Mineiro de Música. Nesse trecho ele cita a cidade de Pouso Alegre, que não foi contemplada na lei 811, porém veio a ter a criação do conservatório no mesmo ano, com a publicação da Lei nº 825 de 14 de dezembro de 1951.

Quando Juscelino encaminhou o projeto de lei para a Assembleia Legislativa, os critérios de escolha das cidades foram questionados e debatidos, o que resultou na criação de outros Conservatórios que não estavam previstos inicialmente no projeto de lei 811. Para Gonçalves (1993), Juscelino tinha a intenção de instalar esses Conservatórios em diferentes partes do Estado, em cidades cuja a tradição e cultura pudessem oferecer condições para que essas instituições pudessem se desenvolver.

Essa justificativa, que, de certa forma, não é nada específica sobre as escolhas das cidades, resultou numa ação política na assembleia legislativa por parte de alguns deputados reivindicando como interesse de suas cidades e regiões um conservatório, conforme apresenta Gonçalves (1993):

> Não se compreende a exclusão do Sul de Minas" (...) não se podendo negar que lá existem muitas e muitas cidades, as quais, pelas suas tradições, merecem sua atenção, com a instalação de um Conservatório de Música" ... "desejo apresentar uma emenda para que seja beneficiada aquela região pela criação de um Conservatório de Música em Pouso Alegre"... "Dentre as cidades de Minas que dedicam especial estima ao culto da música está Itajubá, onde nasceu o emérito pianista Frutuoso Viana... portanto, se o Sr. Governador tivesse a intenção de atender os interesses do Sul de Minas, por certo encontraria em Itajubá, Pouso Alegre, Campanha e Poços de Caldas

> cidades tão dignas como as quatro citadas na mensagem para receberem este benefício (Dep. Cabral, Minas Gerais 1951 *apud* Gonçalves 1993 p. 28).

Em seu projeto inicial, Juscelino Kubitschek propunha criar apenas os Conservatórios nas cidades de Uberaba, Diamantina, São João del Rei e Visconde do Rio Branco. Fruto desse amplo debate, posteriormente as cidades de Juiz de Fora e Pouso Alegre foram contempladas. Desse modo, ficou aprovado então o projeto de lei 811 de 13 de dezembro de 1951, criando os Conservatórios de Uberaba, Diamantina, São João del Rei, Visconde do Rio Branco e Juiz de Fora, e o projeto de lei 825 de 14 de dezembro 1951 criou o conservatório de Pouso Alegre.

Esses Conservatórios foram regulamentados pelo decreto nº 3870 de 08 de setembro de 1952 (originalmente publicado com o número 3.970). Este decreto representou um marco legal inaugural para a implementação dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. Sua importância vai além da regulamentação administrativa: trata-se de um documento que expressa de forma clara a visão de Estado sobre a função social da educação musical e o papel dos conservatórios como instrumentos de política pública cultural e formativa.

> Art. 1º – Os Conservatórios Estaduais de Música têm por objetivo formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições de alunos, audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (Minas Gerais, 1952, art. 1º).

De início, o art. 1º do decreto explicita um duplo objetivo: a formação profissional de professores, cantores e instrumentistas, e a difusão da cultura artístico-musical junto à população. Essa formulação revela a tentativa do governo estadual de articular, em uma mesma instituição, a qualificação técnica e o acesso público à cultura.

Nesse sentido, os Conservatórios Estaduais de Música não foram concebidos apenas como escolas profissionais, mas também como polos de difusão cultural, com a missão de aproximar a população da produção musical erudita nacional e estrangeira. Essa proposta se materializa nas práticas previstas pelo decreto, como as audições públicas de alunos e os concertos regulares de professores, os quais deveriam executar repertório "das mais seletas composições musicais antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros" (Minas Gerais, 1952, art. 1º). Tal exigência revela um direcionamento estético e pedagógico que prioriza a tradição da música ocidental acadêmica, com forte influência do repertório europeu.

Além disso, o Decreto nº 3.870, por ser um dos primeiros documentos legais a estruturar o ensino musical em nível estadual, teve como objetivo estabelecer padrões pedagógicos e

administrativos (Minas Gerais, 1952, art. 2º). Para isso, definiu grades curriculares detalhadas, com exigências claras de proficiência, e instituiu uma estrutura abrangente para o funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música, contemplando diretrizes curriculares, organização pedagógica e critérios de avaliação.

- ✓ *Diretrizes Curriculares*

O decreto detalha os cursos oferecidos, suas respectivas cargas horárias e a duração das disciplinas. Os cursos são organizados em torno de componentes teóricos (solfejo, teoria, ditado) e práticos (instrumento, canto, piano). Estabelece-se também a estrutura mínima de nove cadeiras obrigatórias em cada conservatório, abrangendo disciplinas como piston e trombone, que não constavam nos currículos convencionais da época (Minas Gerais, 1952, art. 2º, §5º).

Quadro 7- Grade Curricular Decreto. 3870 de 1952

Curso	Duração	Disciplinas
Professor de Música	5 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos), Canto Coral (3 anos), Pedagogia Musical (2 anos), Piano (5 anos)
Canto	6 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos), Canto (6 anos), Piano (facultativo - 5 anos)
Viola, Flauta ou Clarinete	6 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos), Instrumento (6 anos)
Violino, Violoncelo ou Piano	9 anos	Solfejo, Ditado e Teoria (3 anos), Instrumento (9 anos)

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo decreto 3870/1952.

Como demonstra o quadro 7, a grade curricular, bem como as cadeiras obrigatórias instituídas para os Conservatórios Estaduais de Música manteve-se inalterada em relação àquela já delineada pela Lei nº 811, de 1951**.** O Decreto nº 3.870, de 1952**,** ao regulamentar a referida lei, reafirma integralmente a estrutura dos cursos, suas respectivas durações e disciplinas obrigatórias.

- ✓ *Organização Pedagógica*

A organização pedagógica proposta pelo decreto prevê a criação de uma Congregação, composta por professores e pelo diretor, responsável por deliberações acadêmicas e administrativas (Minas Gerais, 1952, art. 14). Define também a obrigatoriedade de atividades

como audições de classe e gerais, o funcionamento de um Conselho de Estudantes e a manutenção de biblioteca e arquivo musical como suporte ao ensino (Minas Gerais, 1952, arts. 12-13; 34-35).

- ✓ *Avaliação*

O decreto estabelece um sistema de avaliação contínua, como demonstra o quadro 8, com provas mensais, duas provas parciais (junho e novembro) e exame final (dezembro). A escala de notas varia de 0 a 100, sendo necessário obter média 70 para dispensa do exame final, e 50 para aprovação final (Minas Gerais, 1952, arts. 45-55). As avaliações práticas seguem critérios específicos, com repertórios mínimos obrigatórios e seleção por sorteio, incluindo peças de Bach e Beethoven, por exemplo, como se observa no quadro 9 (Minas Gerais, 1952, arts. 50-52).

Quadro 8- Avaliação segundo Decreto 3870/1952

Tipo de Prova	Periodicidade	Critérios e Notas
Provas Mensais	Mensal	Nota 0 a 100. Faltas = nota 0. Sem segunda chamada, salvo força maior (Art. 45-46)
Provas Parciais	Junho e Novembro	Prática e/ou escrita, com sorteio de repertório (Ex: peças de Bach, Beethoven)
Exame Final	Dezembro	Média final = (nota anual + exame) ÷ 2. Dispensa com média ≥ 70. Aprovação mínima = 50
Segunda Época	Casos específicos (Art. 58)	Por ausência justificada ou notas entre 40 e 50 em até 2 disciplinas

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo decreto 3870/1952.

Quadro 9- Exemplo avaliação de Piano Decreto 3870/1952

Ano	Repertório Exigido
1º-3º	6 estudos + 3 peças (escolhe 2 + 1)
4º-6º	4 estudos, 3 peças de Bach e 3 de outros autores (escolhe 1 de cada)
7º-9º	2 estudos, 2 prelúdios e fugas de Bach, 2 peças diversas (sorteio obrigatório)
Obs.	Exige-se a apresentação de sonata de Beethoven a partir do 4º ano; peças nacionais obrigatórias na 1ª parcial

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo decreto 3870/1952.

- ✓ *Regulação Interna*

O decreto institui regras rígidas de frequência, matrícula e disciplina. A frequência mínima é de 75%, sem possibilidade de justificativas para faltas comuns (Minas Gerais, 1952, art. 44). Cria-se o Conselho Disciplinar e são estabelecidas sanções como suspensão, transferência compulsória ou cancelamento de matrícula em casos de infração grave ou reincidência (Minas Gerais, 1952, arts. 28, 65).

Apesar da existência da lei de criação e do decreto que regulamentava os cursos nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, cada instituição enfrentou seus próprios desafios e articulações políticas para efetivamente entrar em funcionamento. É sobre esses processos que se trata a seguir.

7.1.1 Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier em São João del-Rei

O Conservatório de Música de São João del-Rei foi criado em conformidade com a Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, por iniciativa do deputado sanjoanense Dr. Tancredo de Almeida Neves (Gonçalves, 1993). Essa instituição foi a primeira a entrar em funcionamento como escola estadual. Sua inauguração ocorreu em 1º de março de 1953, sob a denominação inicial de Conservatório Mineiro de Música de São João del-Rei, nas instalações do antigo casarão nº 220, localizado na Rua Marechal Deodoro (figura 8).

Figura 8- Primeiro Prédio do Conservatório em São João del-Rei



Fonte: Carmo, 2002.
Nota: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial.

Em 1954, pelo Decreto nº 4185, por sugestão do Dr. Tancredo de Almeida Neves, o estabelecimento recebeu a denominação de Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, em homenagem ao insigne musicista e compositor, Padre José Maria Xavier (Carmo, 2002, p. 94-95).

Em 1960, o Conservatório estabeleceu-se em sua sede definitiva, um edifício próprio erguido pelo Estado de Minas Gerais, situado à rua Padre José Maria Xavier, nº 164. Essa mudança representou um marco importante na consolidação da instituição, refletindo o reconhecimento de sua relevância para a formação musical e cultural da região.

7.1.2 Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi em Uberaba

O processo de institucionalização do Conservatório de Música de Uberaba apresenta particularidades que o diferenciam das demais escolas criadas pelo Estado de Minas Gerais no início da década de 1950. Embora a Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, tenha criado oficialmente cinco Conservatórios Estaduais, entre eles o de Uberaba, a efetivação da escola como unidade estadual foi tardia.

Fundado em 4 de março de 1949, o Conservatório teve origem como entidade particular, idealizada e organizada pelo casal Maestro Alberto Frateschi e Alda Frateschi. Com a promulgação da Lei nº 811/1951, o Estado autorizava a criação do Conservatório Estadual de Uberaba e, por meio do artigo 18, previa a aquisição de seu acervo mediante avaliação. Apesar disso, como explica Gonçalves (1993, p. 33), a escola não foi imediatamente incorporada à estrutura estadual.

Em 3 de novembro de 1954, a Lei nº 1.119 reconheceu oficialmente o Conservatório de Uberaba, equiparando-o às demais instituições musicais mantidas pelo Estado e estabelecendo a organização nos mesmos moldes (Minas Gerais, 1954a). Contudo, tal lei revogou o artigo 18 da Lei nº 811, sinalizando uma mudança na estratégia de incorporação: “Foi concedida uma subvenção anual para a sua manutenção sem, no entanto, ter havido um processo completo de estatização” (Gonçalves, 1993, p. 33).

As razões para a não efetivação imediata do Conservatório como unidade estadual estão associadas às diretrizes da política educacional do então governador Bias Fortes (1956–1961). Em mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa em 1957, o governador afirmou que sua gestão priorizaria a qualidade do ensino em detrimento da criação de novas unidades escolares:

“O governo estabelece como base da sua política educacional reduzir ao mínimo a criação de unidades novas de qualquer categoria e qualquer grau de ensino, com o que tem a confiança de poder elevar o nível de qualidade da educação a cargo do Estado” (Bias Fortes, 1957 *apud* Gonçalves, 1993, p. 35-36).

Esse posicionamento contribuiu para o congelamento da institucionalização dos onze Conservatórios restantes, de um total de dezesseis criados anteriormente. Apenas com a administração de José de Magalhães Pinto (1961–1966) e de seu vice, Clóvis Salgado, as autorizações para funcionamento das escolas voltaram a ser concedidas.

Outro fator determinante para a oficialização do Conservatório de Uberaba foi a atuação política do deputado Eurípedes Craide (Silva, 2024), que pleiteou junto ao governo estadual sua inclusão formal como unidade oficial de ensino. Assim, somente com a promulgação da Lei nº 4.556, de 6 de setembro de 1967, o Conservatório passou à jurisdição do Estado, recebendo a denominação de Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, em homenagem ao pai do Maestro Alberto Frateschi (Minas Gerais, 1967).

Ao longo de sua história, o Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi se instalou em diversas sedes desde sua fundação. A primeira sede foi instalada em 1949, na Rua Artur Machado, no coração do centro de Uberaba, quando a instituição ainda funcionava como Conservatório Musical de Uberaba, sob a direção do Maestro Alberto Frateschi.

Em 1967, com a oficialização como Conservatório Estadual, a escola transferiu-se para sua segunda sede, situada na Rua da Constituição, no tradicional bairro São Benedito. Essa mudança marcou o início de uma nova fase sob responsabilidade do Estado e da direção de Alda Lóes Frateschi, que permaneceu à frente da instituição por duas décadas.

Já na década de 1980, sob nova gestão, o Conservatório passou a funcionar provisoriamente em sua terceira sede, localizada na Praça Rui Barbosa, e finalmente, em 1996, foi transferido para sua sede definitiva (figura 9), um prédio próprio construído especialmente para a instituição, localizado na Avenida Nelson Freire, no bairro Leblon.

Figura 9- Inauguração da sede própria do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi



Fonte: Arquivos Conservatório
Notas: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial

7.1.3 Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita em Diamantina

Embora tenha sido oficialmente criado pela Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, o Conservatório Estadual de Música de Diamantina teve sua instalação efetiva adiada por quase duas décadas. Aprovado durante o governo do então governador Juscelino Kubitschek, natural de Diamantina, o projeto foi uma resposta ao anseio da população local por uma instituição dedicada ao ensino da música. No entanto, conforme relata Gonçalves (1993, p. 31), o conservatório "caiu no esquecimento", permanecendo apenas como promessa no cenário educacional mineiro.

Somente no início da década de 1970, durante o governo de Israel Pinheiro, é que as providências para a efetiva instalação do Conservatório foram tomadas. À frente da Secretaria de Educação estava Heráclito Mourão Miranda, também diamantinense, cuja atuação foi decisiva para concretizar um antigo desejo da comunidade local.

Assim, o Conservatório de Diamantina foi finalmente instalado em 31 de outubro de 1970 e, em seguida, teve seu funcionamento autorizado oficialmente pela Resolução nº 16/71, publicada em 19 de fevereiro de 1971 pela Secretaria de Estado da Educação. Esse marco representou não apenas o cumprimento de uma legislação anterior, mas também o resgate de um compromisso histórico com a valorização da música na região.

Como homenagem ao célebre compositor diamantinense do período colonial, a escola passou a chamar-se Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, perpetuando a memória de José Joaquim Emérico Lobo de Mesquita, um dos principais nomes da música sacra do barroco mineiro. Dessa forma, a instituição consolidou-se como um polo de preservação e difusão do patrimônio musical da cidade e do estado de Minas Gerais (figura 10).

Figura 10- Conservatório Lobo de Mesquita



Fonte: (Carmo, 2002).
Notas: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial.

7.1.4 Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares em Visconde do Rio Branco

O Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares, localizado em Visconde do Rio Branco, foi criado pela Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira. Foi o segundo a entrar em funcionamento como escola estadual, com inauguração em 13 de abril de 1953, em sessão solene presidida pelo maestro Lucas Tavares Lacerda, conforme registrado na ata de inauguração (Gonçalves, 1993, p. 29).

A criação desse Conservatório também é resultado de uma articulação política, destacando-se a atuação do então Secretário do Interior, Dr. Antônio Pedro Braga, ilustre rio-branquense. Durante a cerimônia de inauguração, o diretor mencionou a iniciativa como uma "feliz lembrança" do secretário, ressaltando também o apoio do governador Juscelino Kubitschek, que concedeu à cidade este centro de irradiação de cultura artística (Gonçalves, 1993, p. 29-30).

Inicialmente denominada Conservatório Estadual de Música "Prof. Flausino Vale", a instituição passou a se chamar Conservatório Estadual de Música "Prof. Theodolindo José Soares" em 21 de outubro de 1968, por meio do Decreto nº 11.404, em homenagem ao músico e maestro rio-branquense que dedicou sua vida ao ensino da música na cidade (Minas Gerais, 1968).

O Conservatório Visconde do Rio Branco funcionou por muitos anos em edifícios alugados, até que, em agosto de 1980, foi instalado em sede própria (figura 11), graças ao empenho do diretor Batista Caetano de Almeida Neto, da secretária Thaís de Almeida e do deputado Roberto Luiz Soares de Melo. O edifício, construído pelo ex-prefeito Jorge Carone Filho, foi tombado como patrimônio histórico pelo Conselho Municipal de Patrimônio Cultural em 23 de março de 1991 (Franco, 2023).

Figura 11- Prédio Atual do Conservatório Visconde do Rio Branco



Fonte: Stephan e Carneiro (2019).

Ao longo de mais de sete décadas de existência, o Conservatório tornou-se referência no cenário cultural e musical da microrregião, atendendo a mais de 30 municípios e contribuindo para a formação de milhares de músicos, cantores e instrumentistas. Sua atuação evidencia o compromisso com a inclusão e a valorização da cultura popular brasileira e mineira, consolidando-se como um importante centro de educação musical (Franco, 2023).

7.1.5 Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano em Juiz de Fora

O Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora foi criado no contexto da política educacional do então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, formalizado no conjunto de ações decorrentes da Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, que autorizava a instalação de Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais (Alves, 2016, p. 80). A instituição foi inaugurada em 20 de janeiro de 1955, instalada provisoriamente no Edifício Clave de Sol, situado na Rua Halfeld, nº 1.018 (Alves, 2016, p. 80).

Durante a cerimônia de inauguração, o professor Levindo Furquim Lambert, então Secretário de Estado da Educação, destacou em seu discurso o valor do Conservatório para a cultura da cidade, comparando-o a uma "catedral do som e da harmonia", de onde "defluirá, para todos os lares e recantos, a toada bonançosa da paz e de felicidade" (Lambert, 1955 *apud* Alves, 2016, p. 80). Esta perspectiva idealista refletia a importância atribuída à formação musical no projeto educacional do governo.

Ao longo de sua história, o Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora não contou com sede própria, realizando suas atividades em imóveis alugados ou cedidos. Entre as diversas mudanças de endereço, destacam-se a transferência para o Edifício Tupinambás, na Avenida Barão do Rio Branco, e, posteriormente, para o prédio da antiga Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (Alves, 2016, p. 85-86). A ausência de sede própria foi uma constante que marcou a trajetória da instituição, apesar das solicitações realizadas ao longo dos anos.

A trajetória da sede do Conservatório de Juiz de Fora sintetiza, de forma emblemática, a condição estrutural de abandono que marcou essas instituições ao longo de décadas. Antes de ocupar sua sede definitiva, a escola passou por sete endereços provisórios (Alves, 2016, p. 87). O imóvel finalmente adquirido em 1998 (figura 12) pertencia à Secretaria da Justiça e funcionara nos anos anteriores como Casa do Albergado, e antes disso, como cadeia pública. A inauguração oficial ocorreu apenas em 26 de março de 2001, nas palavras registradas à época: "onde outrora foi cadeia pública, hoje é escola e uma escola de música" (Moraes, 1996 *apud* Mota, 2006 *apud* Alves, 2016, p. 87). A imagem condensa, com precisão involuntária, o percurso dessas instituições: do espaço de contenção ao espaço de formação.

A mudança da denominação para Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano ocorreu posteriormente, em homenagem à primeira diretora da instituição, Haidée França Americano. Diferentemente de outras instituições musicais estaduais, essa alteração não se deu por meio de lei específica, mas sim por decisão administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Alves, 2016, p. 84).

Figura 12-Sede Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, em Juiz de Fora



Fonte: Foto: Maria Elisa Diniz/TV Integração[13]

Ao longo das décadas, o Conservatório consolidou-se como referência no ensino de música na Zona da Mata mineira, contribuindo para a formação de músicos e professores em Juiz de Fora e em municípios vizinhos. Sua trajetória evidencia a importância das políticas públicas de fomento à cultura e à educação musical no interior de Minas Gerais, mesmo diante das dificuldades estruturais enfrentadas pela instituição (Alves, 2016, p. 94).

7.1.6 Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira em Pouso Alegre

O Conservatório Estadual de Música "Juscelino Kubitschek de Oliveira", situado em Pouso Alegre, integra a rede dos Conservatórios Estaduais Música de Minas Gerais, instituída pela Lei nº 825, de 14 de dezembro de 1951, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Embora a cidade não estivesse contemplada no projeto original, sua inclusão foi resultado direto

[13] Disponível em: https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2025/11/30/conservatorio-de-musica-de-juiz-de-fora-completa-70-anos-predio-que-foi-cadeia-hoje-recebe-3500-alunos.ghtml. Acesso em: 02 jun 2026.

da atuação decisiva do deputado estadual Cônego Aurélio de Albuquerque Mesquita. Valendo-se de sua influência política e de sua amizade pessoal com o governador, o deputado intercedeu para que Pouso Alegre fosse incorporada à iniciativa, demonstrando seu compromisso com o desenvolvimento cultural da região. Assim, a criação do conservatório na cidade reflete não apenas uma política estadual de incentivo à educação musical, mas também a eficácia da articulação política local em prol de seus interesses culturais (Gonçalves, 1993; Carmo, 2002).

Apesar de não ter sido incluído no projeto inicial (Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951), o Conservatório de Pouso Alegre foi o terceiro do Estado a entrar em funcionamento. Suas atividades pedagógicas tiveram início em 15 de setembro de 1954, sob a direção do professor e tenente João Soares de Souza, responsável também pela composição do hino oficial da instituição em 1957 (Gonçalves, 1993, p. 30; Conservatório J.K.O.[2023]). O primeiro espaço da escola localizava-se na Praça João Pinheiro, com uma infraestrutura modesta: três salas de aula, um piano, cinco professores e 41 alunos, além de uma pequena biblioteca com apenas três livros, um dicionário e um cancioneiro (Conservatório J.K.O. [2023.).

Ao longo da década de 1960, o conservatório experimentou uma fase de expansão e projeção regional, com destaque para apresentações públicas do seu coral em cidades como São Paulo, Belo Horizonte, Londrina e Porto Alegre. Além disso, promoveu eventos como festivais de música erudita e concursos nacionais de piano, atraindo músicos de diferentes partes do Brasil e do exterior. Em reconhecimento à sua excelência pedagógica e artística, a instituição foi laureada, em 1970, com o título de "Conservatório Modelo de Minas Gerais" e o Cartão de Prata como estabelecimento educacional do ano (Conservatório J.K.O.,[2023]).

Em 1984, o prédio do antigo Colégio Santa Dorotéia foi oficialmente desapropriado pelo Estado para abrigar integralmente o conservatório (figura 13). Contudo, em 9 de março de 1987, a escola foi gravemente atingida por um incêndio, considerado criminoso, que destruiu acervos, instrumentos e arquivos históricos. Após esse episódio, iniciou-se uma longa jornada de reconstrução liderada pela professora Sara Lúcia Requeijo Amaral, que assumiu a direção em 1988. A reconstrução contou com forte mobilização da comunidade escolar, campanhas públicas e eventos culturais, culminando na reinauguração do prédio em 10 de setembro de 1994 (Conservatório J.K.O., [2023]; Conexão TV, 2023)[14].

[14] Documentário sobre os 70 anos do Conservatório de Pouso Alegre disponivel em: https://www.youtube.com/watch?v=NPYqnBfFA8Q. Acesso: 14 maio 2025

Em 1997, o prédio foi oficialmente tombado como Patrimônio Histórico e Cultural do município de Pouso Alegre. A partir desse período, a instituição não apenas se consolidou como centro de formação técnica e artística, como também ampliou significativamente seu alcance.

Figura 13- Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira



Fonte: Difusora HD (2024).
Nota: colorização e restauração digital realizada pelo autor (2026) por meio de inteligência artificial.

7.2 Variações sobre o tema – expansão dos conservatórios

A expressão “Variações sobre o Tema”, amplamente empregada no campo da música, remete ao desenvolvimento criativo a partir de um motivo original. No contexto desta pesquisa, ela é utilizada como metáfora para representar o processo de expansão dos Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais. A partir da criação das cinco primeiras unidades, instituídas pela Lei n.º 811, de 13 de dezembro de 1951, esse movimento se desdobrou na criação de novas instituições, que, embora preservassem a essência formativa e cultural do

modelo original, passaram a apresentar características particulares, moldadas por seus respectivos contextos regionais e políticos.

Conforme Alves (2016), a expansão dos conservatórios mineiros revela uma articulação complexa entre a demanda educacional, os interesses culturais e, sobretudo, os arranjos políticos da época. O documento encaminhado à Assembleia Legislativa pelo então governador Juscelino Kubitschek (Minas Gerais, 1951a) já apontava a importância estratégica dos conservatórios como instrumentos de valorização do ensino musical e da formação de professores. No entanto, como observa Gonçalves (1993), os critérios para a escolha dos municípios ultrapassaram os aspectos técnico-pedagógicos ou culturais, sendo fortemente influenciados por interesses políticos locais e regionais.

A inclusão dos quatro municípios, além de São João del-Rei, Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco e Juiz de Fora, está diretamente relacionada à atuação de agentes políticos influentes no cenário mineiro. Diamantina foi contemplada por ser a cidade natal do então governador Juscelino Kubitschek; Visconde do Rio Branco, por sua vez, teve sua indicação associada ao então secretário do Interior, Antônio Pedro Braga, posteriormente desembargador do Estado. No caso de Uberaba, a proposta de aquisição de um conservatório privado foi articulada pelo pianista Alberto Frateschi em parceria com lideranças locais, sendo viabilizada posteriormente graças à intensa mobilização do deputado estadual Eurípedes Craide (Gonçalves, 1993).

A atuação política também esteve presente na criação da sexta unidade, no município de Pouso Alegre, por meio da Lei n.º 825, de 14 de dezembro de 1951, promulgada no dia seguinte à publicação da Lei n.º 811. A viabilização deste conservatório deve-se à influência do deputado estadual Cônego Aurélio de Albuquerque Mesquita. O mesmo padrão se repetiu com a criação do Conservatório de Leopoldina, em 1954, durante o governo Clóvis Salgado, sendo este município a terra natal do vice-governador, o que novamente evidencia o peso das articulações pessoais e regionais nas decisões sobre a localização dessas instituições.

Serão apresentados os conservatórios instituídos e efetivamente colocados em funcionamento após esse primeiro ciclo de fundação, com especial atenção aos contextos políticos que viabilizaram sua criação, aos agentes responsáveis por sua proposição e às condições que permitiram, ou em alguns casos, dificultaram sua implantação. Cabe destacar que, neste item, não serão tratados os conservatórios que, apesar de oficialmente criados, não chegaram a entrar em funcionamento como instituições estaduais.

7.2.1 Conservatório Estadual de Música Lia Salgado em Leopoldina

Na segunda fase de expansão dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, destaca-se a criação do Conservatório Estadual de Música Lia Salgado, situado no município de Leopoldina. Sua origem remonta à Lei Estadual n.º 1.123, de 3 de novembro de 1954, promulgada durante o governo de Juscelino Kubitschek, e está diretamente vinculada à articulação política do então vice-governador Clóvis Salgado Gama, natural da cidade, e que assumiu o governo de Minas Gerais em 1955.

A Lei nº 1.123/1954, que criou o Conservatório Estadual de Música de Leopoldina, segue praticamente o mesmo modelo legislativo da Lei nº 811/1951 (Minas Gerais, 1954b). Sua redação, em grande parte, é idêntica à da lei anterior, tanto na estrutura curricular quanto na composição do corpo docente e administrativo, nos objetivos pedagógicos e nos dispositivos de financiamento e instalação. Assim, esta norma não representa um avanço qualitativo em termos legislativos, mas, como dito anteriormente, se refere apenas à expansão geográfica e institucional do modelo já consolidado, demonstrando que o sistema formulado anteriormente se tornou referência padrão para a criação de novas unidades.

O decreto n.º 4.423, de 18 de fevereiro de 1955, oficializou o nome da instituição em homenagem a Lia Salgado, esposa do vice-governador Clóvis Salgado Gama, artista reconhecida no cenário lírico mineiro, cujo envolvimento com a cultura reforçou o simbolismo da nomeação.

De acordo com o site oficial do Conservatório[15], a iniciativa de criação partiu de Jairo Salgado Gama, irmão de Clóvis Salgado, e de seu colaborador Átila Lacerda da Cruz, pai da primeira diretora da escola, Helenice da Cruz Machado Bella, que esteve à frente da gestão da instituição até 1983 (CEM Lia Salgado, [2025]). O contexto político favorável, o apoio da prefeitura local e o investimento estadual viabilizaram a instalação da escola em 23 de janeiro de 1956, no prédio do antigo Gymnásio Leopoldinense, adquirido pelo Estado em dezembro de 1955. Esse imóvel, posteriormente tombado pelo IEPHA-MG, tornou-se símbolo do patrimônio cultural da cidade (figura 14).

[15] Disponível em: https://www.cemliasalgado.com.br/?secao=paginas&id=1. Acesso em: 15 maio 2025.

Figura 14- Conservatório Estadual de Música Lia Salgado - Leopoldina



Fonte: Conservatório (2024).

A exemplo de outros conservatórios criados nesse período, o de Leopoldina iniciou suas atividades com o ensino exclusivo de Piano, operando inicialmente com apenas dois instrumentos. O crescimento institucional se deu ao longo das décadas seguintes, acompanhando o processo de diversificação da educação musical nas escolas estaduais de Minas Gerais.

7.2.2 Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez em Montes Claros

A Lei nº 1.239/1955 representa uma nova fase da política pública de educação musical em Minas Gerais: a da expansão acelerada do modelo já institucionalizado, sem que houvesse necessidade de reescrever ou reformular os dispositivos normativos anteriores.

Diferentemente das leis nº 811/1951 e nº 1.123/1954, que apresentavam minuciosamente as estruturas pedagógicas e administrativas dos conservatórios, a lei de 1955 limita-se a autorizar a criação de novas unidades "nos moldes dos congêneres existentes". Essa fórmula jurídica evidencia que, em 1955, já havia um modelo consolidado e padronizado de Conservatório Estadual de Música no Estado de Minas Gerais, regulamentado anteriormente pelo Decreto nº 3.870/1952.

A ausência de detalhamento pedagógico ou organizacional na Lei nº 1.239/1955 evidencia que não se trata mais de construir um modelo, mas de replicá-lo administrativamente.

Isso confere ao Poder Executivo liberdade e agilidade para implantar novas unidades sem depender de regulamentações específicas para cada localidade.

Foram contemplados por essa legislação os seguintes municípios: Conselheiro Lafaiete, Montes Claros, Ouro Fino, Divinópolis, Itaúna, Almenara, Bom Despacho e Alfenas. Entre os oito conservatórios de música autorizados pela Lei nº 1.239, de 14 de fevereiro de 1955, apenas o Conservatório Estadual de Música de Montes Claros entrou efetivamente em funcionamento. Sua origem remonta à iniciativa de Marina Helena Lorenzo Fernândez Silva, cuja atuação foi fundamental para a criação da instituição musical na cidade.

Segundo o site oficial da instituição[16], Marina, recém-chegada de sua formação no Rio de Janeiro, em 1947, "ficara empolgada com a musicalidade dos montesclarenses e seu avançado nível musical". Impressionada com o trabalho de professores locais, como Dona Moza, Joaquim Calixto e Dulce Sarmento, e motivada pela atuação de várias senhoras que ministravam aulas particulares de piano, ela passou a desenvolver um projeto educacional voltado para o ensino formal da música. Com o apoio de figuras da sociedade local, "como Jacy Fróis Veloso, Terezinha Machado Tupinambá, Rosalva Dutra Nicácio, Helena Prates Quadros, entre outras", iniciou-se um processo comunitário de mobilização, com campanhas para arrecadação de recursos e doações de instrumentos. Ainda segundo o registro institucional, "alguns fazendeiros doaram o primeiro piano e pessoas influentes da sociedade contribuíram com o projeto doando móveis e utensílios".

O registro institucional informa ainda que o projeto tomou forma em 1960, e no ano seguinte, "no dia 14 de março de 1961, doutor Simeão Ribeiro Pires, então prefeito da cidade e grande entusiasta da notável iniciativa, credencia Dona Marina, entregando-lhe a chave de uma casa situada na rua Dr. Veloso, 486, dizendo-lhe: Faça um Conservatório". Estava fundado o Conservatório Municipal de Montes Claros, que funcionaria até sua estadualização. A escola foi mantida inicialmente por doações e trabalho voluntário. "Os professores não recebiam vencimentos e, alunos que podiam, contribuíam com pequena quantia para as despesas".

Em 1962, a instituição foi estadualizada, durante o governo de Magalhães Pinto, e passou a se chamar Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez, em homenagem ao compositor brasileiro e pai da fundadora.

Como descrito na página institucional do Conservatório Lorenzo Fernândez, o crescimento da escola exigiu sua transferência para uma sede maior: "transferindo-se então para

[16] Site oficial disponível em: https://www.lorenzofernandez.com.br/pagina/1 Acesso em:15 maio 2025.

a sede própria, à rua Dr. Veloso, 432, Centro (figura 15), através da troca de um terreno adquirido, com os sócios proprietários do antigo Clube Montes Claros". Mesmo após a estadualização, "os professores doavam 20% de seus vencimentos, que eram empregados na compra de instrumentos, reformas e para trazer professores especializados e artistas famosos". Marina Fernândez permaneceu na direção até se aposentar, quando se transferiu para o Rio de Janeiro, assumindo a direção do Conservatório Brasileiro de Música. Em 1996, com o apoio da Fundação Graciema e da sociedade de Bocaiuva, "inaugura-se o anexo do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez na cidade, com cerca de 350 alunos", oferecendo atividades diversas como violão, flauta doce, ballet, teatro, artes plásticas e canto coral.

Figura 15- Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez



Fonte: G1 Grande Minas (2018).

7.2.3 Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia

A Lei nº 2.374, de 7 de abril de 1961, não institui um novo conservatório, mas sim reconhece oficialmente a existência do Conservatório Musical de Uberlândia, conferindo-lhe o status de equiparado aos conservatórios estaduais (Minas Gerais, 1961).

Esse reconhecimento, previsto no Art. 1º da lei, tem como consequência a integração da instituição ao sistema público estadual de educação musical, com a obrigatoriedade de adequar-se aos padrões já estabelecidos pela Lei nº 811/1951. O art. 2º determina que o Conservatório de Uberlândia deve organizar-se "nos moldes dos demais mantidos pelo Governo do Estado",

adotando os cursos oficiais (como o de professor de música, canto, instrumentos etc.) e ficando sujeito à orientação e fiscalização da Secretaria da Educação. Para auxiliar a sua manutenção, o Estado de Minas Gerais concedeu uma subvenção anual inicialmente de Cr$ 300.000,00 (Minas Gerais, 1961, art. 3) e posteriormente de Cr$1.500.000 (Minas Gerais, 1965, art. 1º) desde que a instituição se assegurasse ao governo do Estado quinze vagas gratuitas.

Posteriormente, por meio da Lei nº 3.657, de 3 de dezembro de 1965, foi autorizado o Poder Executivo estadual a assumir oficialmente a instituição, inclusive mediante a doação de seu acervo de bens móveis. No entanto, a encampação e estadualização administrativa só se concretizaram após a publicação da Lei nº 4.183, de 27 de maio de 1966, que cria os cargos necessários para o funcionamento do agora denominado Conservatório Estadual de Música "Cora Pavan Capparelli**"**, em Uberlândia. Essa lei detalha a criação de cargos docentes e administrativos, incluindo diretor, professores, secretário, inspetores de alunos, porteiros e serventes. Além disso, o artigo 2º da mesma lei estabelece como condição para a instalação do conservatório a comprovação da existência de corpo docente habilitado e a formalização da doação do acervo, conforme previsto na lei anterior. Segundo Gonçalves (1993) e Macedo (2012), foi somente em 1967 que o CEMCPC foi definitivamente encampado. A seguir, a sede atual do CEMCPC (figura 16).

Figura 16- Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli



Fonte: G1 Triângulo e Alto Paranaíba (2018).

As fontes disponíveis sobre a história de cada conservatório são, em geral, escassas, limitam-se a registros institucionais nos sites das próprias escolas ou a menções pontuais em trabalhos acadêmicos sobre temas correlatos. Nesse contexto de lacuna documental, destaca-se um dado sobre o Conservatório de Uberlândia que, embora relevante para a compreensão de sua origem, permanece ausente da narrativa institucional oficial. A historiadora Olga Maria Frange de Oliveira, em seu livro “Pioneiros da História da Música em Uberaba” publicado em 2019, revela que a criação do Conservatório Musical de Uberlândia foi impulsionada pela atuação decisiva do maestro Alberto Frateschi, que, com seu reconhecido espírito “colaborativo e desprendimento”, ofereceu suporte fundamental à jovem musicista Cora Pavan Capparelli. Segundo Oliveira (2019), a iniciativa partiu da própria Cora, que buscava a orientação de alguém com mais experiência na área musical para viabilizar seu projeto. Frateschi, sensibilizado com a proposta, assumiu o desafio e contribuiu ativamente para a consolidação da nova instituição.

A relevância da fundação do Conservatório Musical de Uberlândia foi reconhecida publicamente já em seus primeiros momentos. Em 22 de março de 1957, o jornal Lavoura e Comércio publicou uma matéria de grande destaque em sua primeira página, intitulada: “O Conservatório Musical de Uberlândia é uma brilhante realidade, A vitoriosa iniciativa do maestro Alberto Frateschi amplia os horizontes culturais e artísticos do Triângulo Mineiro” (Oliveira, 2019, p. 387).

Para Oliveira (2019), a atuação de Frateschi foi tão expressiva que ele não apenas cofundou o Conservatório, como também se tornou seu primeiro diretor. Sua liderança foi fundamental para a institucionalização e funcionamento inicial da escola, marcando profundamente a trajetória da educação musical em Uberlândia e na região do Triângulo Mineiro.

A figura 17 registra um momento emblemático dessa conexão: Alberto e Alda Frateschi ao lado de Cora Pavan Capparelli e Vitório Capparelli, os agentes que, em cidades distintas e por caminhos diferentes, fundaram duas das instituições mais duradouras da rede estadual mineira.

Figura 17- Alberto e Alda Frateschi, Cora Pavan Capparelli e Vitório Capparelli, da esquerda para direita



Fonte: Oliveira (2019, p. 387).

7.2.4 Conservatório Estadual de Música Dr. José Zoccoli de Andrade em Ituiutaba

Segundo o caderno Coleção Lições de Minas (Carmo, 2002, p. 30), quinze anos após a criação dos primeiros Conservatórios pelo governador Juscelino Kubitschek, "por iniciativa do então deputado Luiz Alberto Franco Junqueira e do ideal comunitário tão bem representado na pessoa da professora de acordeom, Guaraciaba Sílvia Campos", o Conservatório de Ituiutaba foi fundado oficialmente em 25 de novembro de 1965, durante o governo de José de Magalhães Pinto, conforme estabelecido na Lei nº 3.595, que instituiu a nova escola vinculando-a à estrutura administrativa prevista na Lei nº 3.214/1964**,** no que se refere à criação de cargos e funções para seu funcionamento. A lei prevê a criação de cargos como diretor, secretário, professores, inspetores de alunos, porteiro e serventes, e estabelece duas condições essenciais para sua efetiva instalação: a comprovação da existência de prédio adequado e a presença de corpo docente legalmente habilitado (Minas Gerais, 1965a).

Embora não tenha sido localizada nenhuma legislação sobre a sua autorização de funcionamento, o site oficial da instituição[17] e Coelho (2013, p.57) afirmam que a Portaria nº 11/66, de 23 de fevereiro de 1966 autorizou o funcionamento do Conservatório. Segundo o site,

[17] Site oficial do Conservatório de Ituiutaba (2023). Disponível em: https://site.conservatorioituiutaba.com.br/ Acesso em: 15 maio 2025.

as primeiras atividades pedagógicas ocorreram em março de 1966, na sede localizada à Avenida 15, nº 1.388, com atendimento inicial a 40 alunos, três professores, uma secretária e um zelador. A primeira diretora foi a professora Guaraciaba Sílvia Campos, idealizadora e principal articuladora da encampação da escola.

Com o crescimento da demanda, houve a necessidade de mudança de sede para espaços mais amplos. De acordo com o site oficial da instituição, o conservatório foi transferido inicialmente para a Avenida 11, nº 1.164, e posteriormente, em 1977, passou a funcionar em um prédio localizado na Rua 20, nº 1.017, anteriormente ocupado por um hotel. Já em 1982, com uma matrícula superior a mil alunos, foi criado um anexo na Avenida 17, nº 1.154, como estratégia de ampliação da infraestrutura.

Conforme a Lei nº 5.742, de 8 de julho de 1971, a escola passou a denominar-se Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, em homenagem ao ilustre cidadão ituiutabano (Minas Gerais, 1971).

Em 1997, concretizou-se um antigo anseio da comunidade escolar: a inauguração da sede própria, situada na Rua Mauro Márquez de Sá, nº 44, no Setor Universitário (figura 18). Segundo o CEM Dr. José Zóccoli de Andrade – Ituiutaba (2023), a obra contou com o apoio decisivo do deputado Romel Anízio Jorge, da Prefeitura Municipal e do governo estadual, então sob a gestão de Eduardo Azeredo.

Nas décadas seguintes, o Conservatório experimentou notável crescimento. Em 1999, atendia cerca de 1.600 alunos, número que saltou para 2.500 em 2004, sob a direção da professora mestra Denise Andrade de Freitas Martins. Segundo Coelho (2013, p. 78), essa expansão reflete o papel do conservatório como centro irradiador de cultura e polo de formação em arte-educação na região, conforme ilustra figura 18.

Figura 18- Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade – Ituiutaba



Fonte: CEM Dr. José Zóccoli de Andrade – Ituiutaba (2023).

7.3 Coda – a finalização do primeiro movimento (ato de criação)

Até a criação do conservatório de Ituiutaba em 1965, quase quinze anos depois da criação dos primeiros conservatórios, os documentos norteadores e regulamentares ainda eram os da Lei nº 811 de 13 de dezembro de 1951, em complemento, o Decreto nº 3.870, de 8 de setembro de 1952, que regulamentou e detalhou a estrutura curricular, os cargos, os critérios para o corpo docente e a administração geral das instituições. Juntas, essas normativas estabeleceram os fundamentos legais e pedagógicos que regeram os primeiros conservatórios estaduais, servindo como modelo para os demais que foram criados nos anos seguintes.

Essas leis estabeleceram a criação de cursos regulares com estrutura definida, duração determinada e composição curricular que incluía tanto disciplinas teóricas quanto práticas. Também previam a instalação de audições e concertos como parte essencial da vivência pedagógica e cultural dos alunos.

A Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**,** estabeleceu um marco regulatório para a educação em nível nacional. Os conservatórios, enquanto instituições de ensino especializado, passaram a ser enquadrados dentro das categorias educacionais previstas por essa lei. Ela exigiu reorganização curricular e administrativa**,** afetando diretamente a estrutura dos cursos dos conservatórios estaduais, que até então seguiam majoritariamente o modelo da Lei nº 811/1951.

Para regulamentar o funcionamento dos Conservatórios foi então publicado pelo Governo do Estado de Minas Gerais o Decreto nº 11.600/1969**,** que promoveu uma reestruturação normativa dos Conservatórios Estaduais de Música**,** à luz da Lei Federal nº

4.024/1961 (LDB), e das Resoluções do Conselho Estadual de Educação, especialmente a Resolução nº 88/1968[18], que estruturava o ensino técnico de música em nível médio no Sistema Estadual de Ensino. Esse decreto substituiu os dispositivos anteriores (Lei nº 811/1951 e Decreto nº 3.870/1952) e alinhou o ensino musical à legislação educacional brasileira vigente.

O decreto nº 11.600/69, estabelece dois ciclos de formação:

- ciclo ginasial – corresponde às séries finais do ensino fundamental (equivalente às antigas 5ª a 8ª séries), com quatro anos de duração;
- ciclo colegial – corresponde ao ensino médio (3 anos), representando a formação técnica em música

Essa estrutura reforça a integração do ensino musical ao sistema de educação básica, ampliando o acesso progressivo à formação técnica desde o final do ensino fundamental até a profissionalização no colegial.

O Decreto prevê três tipos de curso, comuns aos dois ciclos:

- Curso de Instrumento
- Curso de Canto
- Curso de Educação Musical

Cada um é estruturado em disciplinas específicas conforme o quadro 10 a seguir:

Quadro 10- Disciplinas específicas por curso e ciclo

Curso	Ciclo Ginasial (4 anos)	Ciclo Colegial (3 anos)
Instrumento	- Teoria Musical (4) - Instrumento (4)	- História da Música, Folclore e Apreciação Musical (1ª e 2ª) - Música de Câmara (2ª e 3ª) - Acompanhamento e Leitura à 1ª Vista (2ª e 3ª) - Harmonia Elementar e Morfologia (1ª) - Canto Coral (3) - Instrumento (3)
Canto	- Teoria Musical (4) - Canto (4) - Piano (4)	- História da Música, Folclore e Apreciação Musical (1ª e 2ª) - Música de Câmara (2ª e 3ª) - Harmonia Elementar e Morfologia (1ª) - Dicção e Declamação Lírica (1ª) - Canto Coral (3) - Canto (3)

[18] A Resolução nº 88/1968 foi elaborada para regulamentar o funcionamento das escolas e outras instituições de ensino em Minas Gerais. A resolução visa garantir que as instituições de ensino cumpram as normas e diretrizes estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação.

Educação Musical	- Teoria Musical (4)	- História da Música, Folclore e Apreciação Musical (1ª e 2ª) - Harmonia Elementar e Morfologia (1ª) - Canto Coral e Regência (3) - Didática Aplicada à Música (2ª e 3ª) - Dicção (1ª) - Técnica Vocal (3ª)

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota baseado no Decreto 11.600/1969.

Esse decreto traz ainda que os conservatórios que ofertarem o Curso de Educação Musical deverão manter obrigatoriamente o Curso de Iniciação Musical, com quatro séries, funcionando como classe de demonstração (Minas Gerais, art. 3º, parágrafo único).

Apesar de não mencionada na lei a idade mínima para o curso de iniciação musical, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, artigo 23, a idade mínima para ingresso na 1ª série do ensino primário era de 7 anos completos ou a completar-se até o final do ano letivo.

Essa disposição era válida nacionalmente, inclusive para os estabelecimentos estaduais como os Conservatórios de Música, cuja estrutura educacional paralela baseava-se nesse mesmo escalonamento etário, ainda que com currículo próprio.

O Decreto nº 11.600/1969, em seu art. 12, parágrafo único, estabelece que a idade mínima para ingresso na 1ª série do Ciclo Ginasial dos conservatórios é de 11 anos completos ou a completar-se até o final do ano letivo (Minas Gerais, 1969). Essa etapa corresponde à 5ª série do ensino fundamental atual, ou seja, marca o início das séries finais do ensino fundamental. Considerando que o curso regular dos conservatórios se inicia a partir dessa idade, e que o decreto prevê, como etapa anterior, um Curso de Iniciação Musical com quatro séries, é possível concluir que tal curso se destinava a crianças entre 7 e 10 anos de idade, ou seja, o período correspondente às 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Assim, o Curso de Iniciação Musical funcionava como uma formação preparatória, introduzindo a criança no universo musical desde os primeiros anos da escolarização formal.

Esse decreto (11.600/69) em seu artigo 4º, estabelece ainda a existência de nove cadeiras obrigatórias, organizadas conforme o quadro 11:

Quadro 11- Cadeiras estabelecidas no Decreto nº 11.600/1969

Nº	Cadeira
1	Teoria Musical (Teoria, Ditado e Solfejo)
2	Piano, Acompanhamento e Leitura à Primeira Vista

3	Violino e Viola / Música de Câmara
4	Violoncelo / Música de Câmara
5	Canto
6	Harmonia Elementar e Morfologia
7	Canto Coral e Regência / Didática Aplicada à Música
8	Dicção / Declamação Lírica / Técnica Vocal
9	História da Música, Folclore e Apreciação Musical

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: Decreto 11600/1969.

Cadeiras de instrumentos de sopro (Flauta, Clarinete, Piston, Trombone) só seriam mantidas onde houvesse professores estáveis ou efetivos, sendo extintas quando desocupadas (Minas Gerais, 1969, art. 4º, §1º).

Com relação ao corpo docente, o decreto fala que apenas professores com registro específico do MEC poderiam lecionar, que a contratação poderia ocorrer por concurso público (cadeiras efetivas)[19] ou por seleção (aulas extranumerárias)**.**

Quanto à organização Pedagógica e Regime Escolar o decreto orienta que para o ingresso a idade mínima era:

- Curso regular (Ginasial)**:** 11 anos (art. 12);
- Curso de Canto (qualquer série)**:** 15 anos (feminino), 17 anos (masculino).

Era possível ainda o acesso por:

- Exame de admissão (1ª série);
- Exame de classificação (para egressos de cursos livres, com escolaridade compatível).

Quanto à Avaliação, era contínua, com destaque para o desempenho durante o ano (Minas Gerais, 1969, art. 18, §4º); sendo os exames finais realizados após 180 dias letivos**;** Frequência mínima: 75% das aulas; Média mínima para aprovação: 5,0 por disciplina.

Esse decreto credenciou os conservatórios a expedirem diplomas válidos em todo o território nacional, podendo ser concedidos ao final de cada ciclo, acompanhados de histórico escolar ; Devendo ser registrados na Secretaria de Estado da Educação e, para validade nacional, no MEC (Minas Gerais, 1969, arts.15 e 22).

[19] Concurso público específico para os conservatórios, de fato, só ocorreu uma única vez no ano de 2015. No entanto houve outras formas de efetivação dos servidores dos conservatórios.

Já o Curso de Educação Musical (2º ciclo – nível técnico) habilitava o aluno como Professor de Educação Musical para o ensino primário, desde que este possuísse também diploma do Curso Normal (Minas Gerais, 1969, art. 16).

O Decreto nº 11.600/1969 foi um marco de transição na história da educação musical pública em Minas Gerais, pois promoveu a integração dos Conservatórios Estaduais de Música ao sistema formal de ensino, orientado pela LDB de 1961. Ao regular a estrutura curricular, as exigências pedagógicas, a qualificação docente e o reconhecimento de diplomas, o decreto contribuiu significativamente para o fortalecimento institucional e a profissionalização do ensino técnico de música no estado.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**,** reconfigurou novamente o sistema educacional, principalmente no ensino de 1º e 2º graus, e trouxe impacto nos cursos de nível médio oferecidos pelos conservatórios, levando à necessidade de reestruturação dos cursos de música**,** que passaram a ser formalmente reconhecidos como habilitações profissionais, o que veio a acontecer posteriormente.

Entretanto, em 1977 o Decreto nº 11.600/1969 foi formalmente revogado, e a responsabilidade pela normatização e funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música passou a ser atribuída à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que desde então vem estabelecendo as diretrizes regulatórias dessas instituições por meio de instruções, resoluções e portarias específicas.

> Art. 1º – Fica revogado o Decreto nº 11.600, de 14 de janeiro de 1969 que aprova o Regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música, ressalvados os direitos dos alunos que iniciaram o curso na sua vigência.
> Art. 2º – As normas para o funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música serão fixados pela Secretaria Estado da Educação (Minas Gerais, 1977).

A revogação do Decreto nº 11.600/1969, conforme disposta no artigo 1º do Decreto nº 18.360/1977, marca o fim da vigência do regulamento que, por quase uma década, norteou a estrutura pedagógica e administrativa dos Conservatórios Estaduais de Música. Contudo, foram preservados os direitos dos estudantes que já estavam matriculados sob a normativa anterior. A partir de então, como determina o artigo 2º, a competência para definir as normas de funcionamento dessas instituições passou a ser da Secretaria de Estado da Educação.

No ano 1978 a SEE inclui os conservatórios em sua resolução em que fixa normas de organização e funcionamento do ensino na rede de escolas estaduais. A Resolução nº 2.758, de 13 de dezembro de 1978**,** foi a primeira norma administrativa da Secretaria de Estado da

Educação de Minas Gerais (SEE/MG) encontrada após a revogação do Decreto nº 11.600/1969. Ela representa o início da reestruturação formal dos Conservatórios Estaduais de Música dentro da nova lógica educacional da Lei nº 5.692/1971.

A Resolução nº 2.758/1978 não apenas inaugura uma nova fase administrativa**,** mas também redefine o papel e a estrutura dos Conservatórios Estaduais de Música dentro da educação mineira, alinhando-os às políticas nacionais, representando um marco de transição pedagógica, curricular e institucional para os conservatórios, preparando o caminho para normativas mais específicas que seriam elaboradas nos anos seguintes.

Essa **r**esolução (nº 2.758, de 13 de dezembro de 1978) foi elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com a finalidade de regulamentar, de forma geral, a organização e o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus na rede pública estadual, em consonância com as determinações da Lei Federal nº 5.692/1971 e da antiga LDB nº 4.024/1961. A norma estabelece diretrizes comuns às escolas da rede, abordando aspectos como a organização por séries, definição de currículos, critérios de matrícula, avaliação, certificação, oferta de disciplinas isoladas e ensino supletivo, além da estrutura administrativa e pedagógica das instituições. Embora seu foco principal esteja na educação básica como um todo, a resolução dedica atenção específica aos Conservatórios Estaduais de Música, reconhecendo-os como instituições de ensino especializado e autorizando sua atuação tanto na sondagem de aptidões musicais no 1º grau quanto na oferta de habilitações profissionais em música no 2º grau, conforme previsto no artigo 9º. Assim, a resolução marca um ponto de transição normativa, situando os conservatórios no interior da rede estadual e estabelecendo parâmetros iniciais para sua adaptação às novas diretrizes do sistema educacional:

> Art. 9º. - Os Conservatorios Estaduais de Música ministrarão, a nível de 1º e 2º graus, o ensino especializado das diferentes formas de expressão artística, podendo oferecer os conteúdos de educação Artística nos termos do art. 7o. da lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971, sondagem de aptidões no ensino de 1o. grau e habilitações profissionais de 2o. grau.
> Parágrafo único - Os Conservatorios Estaduais de Música, além das normas contidas na presente Resolução, reger-se-ão por legislação especifica desta Secretaria (Minas Gerais, 1978).

Assim, o artigo 9º não impõe uma estrutura completa ou definitiva aos conservatórios, mas reconhece sua existência institucional dentro do sistema estadual de ensino e define os contornos iniciais para sua atuação, garantindo-lhes legitimidade enquanto unidades de ensino

artístico especializadas, com dupla inserção: no ensino básico e na formação técnica profissional.

Essa resolução também traz um avanço importante em relação ao acesso ao ensino de música. O artigo 84, que trata do processo seletivo para ingresso nos Conservatórios Estaduais de Música quando a demanda excede a oferta de vagas, estabelece que a matrícula será regida pelos critérios socioeconômicos e de aproveitamento previstos no artigo 70 da mesma resolução. O artigo 70 determina que 60% das vagas devem ser destinadas a candidatos classificados conforme o índice socioeconômico familiar, e os 40% restantes, por mérito acadêmico (aproveitamento escolar).

A Resolução nº 2.758/1978 institui ainda, entre outras disposições, a possibilidade de funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música em regime de intercomplementaridade, permitindo que alunos regularmente matriculados em escolas da rede estadual de ensino possam frequentar, de forma simultânea, disciplinas ou atividades artísticas oferecidas pelos conservatórios. Essa articulação entre instituições possibilita que os conteúdos cursados no conservatório, especialmente aqueles vinculados à área de Educação Artística, sejam reconhecidos e incorporados à formação regular do estudante, em conformidade com os parâmetros curriculares do ensino de 1º e 2º graus. Além disso, a resolução assegura a continuidade dos estudos mesmo em casos de turmas reduzidas e protege a permanência dos alunos nesse regime, impedindo, por exemplo, que a reprovação em uma disciplina impeça sua renovação de matrícula. Dessa forma, consolida-se o papel dos conservatórios como espaços de formação complementar, integrados à rede pública de ensino, mas com identidade pedagógica própria voltada ao ensino especializado da música.

Como anunciado no parágrafo único da resolução de 1978: “os Conservatorios Estaduais de Música, além das normas contidas na presente Resolução, reger-se-ão por legislação especifica desta Secretaria”. Nesse sentido, foi localizada a instrução 001/81. Essa instrução, expedida em 5 de janeiro de 1981, teve por finalidade adequar os Conservatórios Estaduais de Música à Lei nº 5.692/1971**,** que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, e às normas expedidas pela SEE/MG. O documento trata da organização didático-pedagógica dos cursos oferecidos pelos conservatórios**,** definindo os tipos de formação possíveis, sua duração, as condições de funcionamento, e os critérios de atendimento à demanda estudantil.

Logo em seus primeiros artigos, a Instrução nº 001/81 estabelece os cursos profissionalizantes de nível técnico (2º grau) que poderiam ser mantidos pelos Conservatórios

Estaduais de Música. São eles: o Curso Técnico de Instrumento, o Curso Técnico de Canto e o Magistério de Educação Artística – com habilitação em Música (quadro 12). Cada um desses cursos tem duração prevista de quatro séries e deveria estar autorizado por ato oficial da Secretaria de Estado da Educação. A referida instrução é categórica ao afirmar que o Magistério de Educação Artística somente poderia ser ofertado pelos conservatórios que mantivessem em funcionamento o ensino de 1º grau artístico-musical completo, definido como as oito séries voltadas à sondagem vocacional e à formação artística básica.

Quadro 12- Cursos Profissionalizantes de 2º Grau nos Conservatórios Estaduais de Música (Instrução nº 001/1981)

Curso Profissionalizante	Duração	Observações
Curso Técnico de Instrumento	4 séries	Pode ser ofertado pelos conservatórios que possuírem a habilitação autorizada por ato oficial.
Curso Técnico de Canto	4 séries	Requer autorização prévia da SEE/MG por ato administrativo.
Magistério de Educação Artística – Música	4 séries	Somente pode ser ofertado se o conservatório mantiver o 1º grau artístico-musical completo.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo instrução nº 001/1981.

Segundo a Instrução nº 001/81, o 1º grau artístico-musical nos Conservatórios Estaduais de Música compreende oito séries anuais, equivalentes ao ensino fundamental, com uma estrutura pedagógica voltada à formação básica e à descoberta de aptidões musicais**.** O foco desta etapa é o desenvolvimento da sensibilidade artística, da expressão musical e das habilidades iniciais necessárias para a continuidade em níveis mais avançados.

"As oito séries de sondagem vocacional artística oferecidas pelos Conservatórios de Música." (item 3 da instrução). A organização do 1º grau artístico-musical nos conservatórios é composta por quatro eixos principais de formação, conforme sintetizado no quadro 13 a seguir:

Quadro 13- Item 4 da instrução 001/81 - define os conteúdos e práticas a serem contemplados

Componentes Formativos	Descrição / Objetivo
Criatividade	Estímulo à expressão artística livre, improvisação e imaginação musical
Iniciação Instrumental	Primeiro contato com instrumentos musicais (cordas, sopro, teclado, etc.)
Percepção Musical	Desenvolvimento da escuta ativa, reconhecimento de sons, ritmos, timbres
Prática de Conjunto	Atividades em grupo: canto coral, grupos folclóricos, conjuntos instrumentais

Fonte: elaborado pelo autor (2025) .
Nota: segundo instrução nº 001/1981.

Essas atividades são planejadas de forma progressiva, respeitando a faixa etária dos alunos e suas etapas de desenvolvimento cognitivo e artístico. A prática de conjunto, por exemplo, torna-se obrigatória nas quatro últimas séries**,** assumindo papel formativo.

Nesse sentido a instrução 001/81 define, como parte integrante da estrutura dos Conservatórios Estaduais de Música, a oferta do ensino de 1º grau artístico-musical, organizado em oito séries progressivas. Essa etapa não tem caráter técnico, mas sim formativo e vocacional, com ênfase na iniciação e no desenvolvimento de habilidades musicais básicas. O currículo é centrado em atividades como criatividade, iniciação instrumental, percepção musical e prática de conjunto, sendo esta última obrigatória a partir das séries finais. Ao conceber o 1º grau como espaço de sondagem e formação inicial, a instrução valoriza o papel dos conservatórios na descoberta e no cultivo da musicalidade desde a infância, garantindo uma base para a posterior formação técnica ou para o engajamento artístico não profissional.

Com base na análise do anexo da Instrução SEE nº 001/1981, é possível identificar e a estrutura curricular proposta para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

O anexo da Instrução nº 001/1981 detalha a organização do currículo artístico-musical no 1º grau (quadro 14), com foco no desenvolvimento global do educando a partir de atividades que integrem expressão, técnica e criatividade. A proposta pedagógica parte de uma visão renovada da arte como elemento formador da personalidade, da sensibilidade e da cognição, respeitando as fases do desenvolvimento humano e os princípios contemporâneos da educação musical

Quadro 14- Organização curricular do 1º Grau (Anexo)

Ano/Série	Conteúdos e Atividades
1ª a 4ª séries	- Enfoque em Criatividade (ritmos, sons, expressões visuais e corporais); Iniciação Instrumental com ao menos dois instrumentos; - Atividades de percepção musical introdutória; - Prática de conjunto opcional, conforme interesse do aluno.(ofertado pelo CEM)
5ª a 8ª séries	- Aprofundamento nos estudos instrumentais (a partir da 7ª série o aluno opta por um instrumento); - Percepção Musical formalizada; - Prática de Conjunto obrigatória (1h/aula por semana), organizada por nível de aptidão.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo instrução nº 001/1981.

Já o currículo do 2º grau técnico definido pela Instrução nº 001/1981 (quadro 15) contempla uma formação musical ampla e integrada, distribuída entre disciplinas teóricas, práticas e interpretativas. A proposta busca desenvolver não apenas as competências técnicas

instrumentais e vocais, mas também a compreensão estética, histórica e pedagógica da música. Com isso, o conservatório assume dupla função: formar o músico-profissional e, nos casos autorizados, o professor de educação artística. A obrigatoriedade da prática de conjunto e a presença de disciplinas como percepção musical, estruturação e música de câmara propiciam a vivência artística coletiva e a técnica que caracterizam a formação musical de qualidade.

Quadro 15- Currículo do 2º grau técnico dos Conservatórios Estaduais de Música

Disciplinas Obrigatórias	Objetivos Principais
História da Música	Desenvolver a compreensão crítica sobre os períodos, estilos e contextos musicais.
Estética	Refletir sobre os fundamentos filosóficos e expressivos da arte musical.
Folclore	Estudar manifestações culturais populares e suas relações com a identidade musical.
Canto Coral	Trabalhar a coletividade vocal, afinação, respiração e interpretação em grupo.
Técnica Vocal	Desenvolver a emissão sonora, articulação, projeção vocal e saúde vocal.
Educação Artística – Música	Abordagem interdisciplinar e didática da música, especialmente no magistério.
Estruturação Musical	Estudo da teoria musical, harmonia, análise e leitura musical.
Música de Câmara	Desenvolvimento da escuta coletiva e da performance em pequenos grupos.
Instrumento	Formação técnica específica em instrumento escolhido pelo aluno.
Percepção Musical	Treinamento auditivo, leitura rítmica e melódica, ditado e escuta analítica.
Prática de Conjunto	Execução coletiva obrigatória, aplicada conforme o nível técnico do aluno.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo instrução nº 001/1981.

A Instrução nº 001/1981 apresenta como uma novidade a oferta de cursos livres, que ampliam o alcance social dos conservatórios e possibilitam o acesso da população a uma formação musical mais flexível, adaptada a diferentes faixas etárias, interesses e níveis de experiência. Esses cursos funcionariam como espaços de extensão cultural e educativa, sem comprometer a estrutura do ensino regular e técnico. No entanto deve-se seguir algumas diretrizes:

- são organizados pelos conservatórios;
- devem ser aprovados pela Delegacia Regional de Ensino (Atual Secretaria Regional de Ensino);
- contam com professores convidados ou estagiários supervisionados;
- não geram ônus para o Estado;
- são geridos financeiramente pela Caixa Escolar, que pode utilizar recursos de apoio externo ou arrecadação própria.

A Instrução nº 001/1981 estabelece um modelo organizacional para os Conservatórios Estaduais de Música, estruturando diferentes formas de acesso, permanência e certificação. Abaixo (quadro 16), apresenta-se uma síntese das modalidades previstas:

Quadro 16- Modalidades de oferta nos Conservatórios Estaduais de Música (continua)

Modalidade	Características Principais	Finalidade
Ensino Regular (1º e 2º Graus)	- Organizado em 8 séries (1º grau) e 4 séries (2º grau técnico). - Currículo estruturado com disciplinas obrigatórias - Exige matrícula regular e avaliação formal	Formação básica e profissional em música
Regime de Intercomplementaridade	- Aluno matriculado em outra escola da rede pode cursar música no conservatório - Conservatório funciona como unidade complementar - Matrícula computada apenas na escola de origem	Complementar a formação geral com disciplinas artísticas especializadas
Cursos Livres	- Atendidos por professores convidados ou estagiários - Sem vínculo formal com o currículo regular - Aprovados pela Delegacia Regional - Sem ônus para o Estado	Democratizar o acesso à música; extensão cultural e educativa
Disciplinas Isoladas	- Cursadas de forma independente, especialmente no 2º grau - Permitem aperfeiçoamento técnico e certificação por disciplina - Exigem avaliação prévia de aptidão	Formação pontual, aperfeiçoamento ou reciclagem profissional/artística sem adesão à habilitação completa

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo instrução nº 001/1981.

No quadro 17 está uma síntese analítica das principais mudanças trazidas pela instrução de 1981 em comparação com o decreto anterior:

Quadro 17- Principais mudanças da Instrução nº 001/1981 em relação ao Decreto nº 11.600/1969

Aspecto	Decreto nº 11.600/1969	Instrução nº 001/1981
Base legal da organização	Estrutura inspirada na LDB nº 4.024/1961	Alinhamento completo à Lei nº 5.692/1971 (reforma do ensino de 1º e 2º graus)
Modelo de ensino	Dividido em três cursos: Iniciação Musical, Curso Regular (Ciclo Ginasial e Colegial)	Organização por graus (1º e 2º grau) e por habilitações técnicas

Curso de Educação Musical	Existia como curso formal, com currículo e disciplinas específicas	Extinto como curso independente; substituído por habilitação em Magistério de Educação Artística
Currículo do 1º grau	Iniciação Musical com foco teórico-prático (instrumento, solfejo etc.)	Formação artística ampla: criatividade, iniciação instrumental, percepção musical, prática de conjunto
Formação docente	Formação para professor de música no curso de Educação Musical	Formação docente via habilitação específica em Magistério de Educação Artística
Matrícula e ingresso no curso técnico	Por exame de admissão e idade mínima definida	Por certificação do 1º grau e exame de capacitação; inclusão do regime de intercomplementaridade
Disciplinas isoladas	Não previstas oficialmente	Permitidas no 2º grau para aperfeiçoamento e certificação individual
Cursos livres	Não regulamentados	Admitidos, desde que sem ônus ao Estado e sob responsabilidade da Caixa Escolar
Prática de conjunto	Recomendada como parte do currículo	Tornada obrigatória como componente essencial da formação artística
Flexibilidade curricular	Currículo fixo e segmentado	Currículo mais flexível, adaptado às diretrizes da Lei/71 e aberto a diferentes trajetórias de formação
Enquadramento institucional	Conservatórios como instituições autônomas com regulamento próprio	Integrados à rede estadual de ensino e sujeitos à regulamentação geral e específica da SEE/MG

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo instrução nº 001/1981.

A Instrução nº 001/1981 representou mudanças significativas em termos conceituais e estruturais em relação ao Decreto nº 11.600/1969. Enquanto o decreto organizava os conservatórios com base em uma estrutura própria, paralela ao sistema de ensino comum, a instrução os integrou de forma clara e definitiva à rede estadual, com estrutura compatível com o modelo de 1º e 2º graus estabelecido pela Lei de 1971**.**

Essa mudança refletiu a necessidade de adequar o ensino artístico às novas exigências de profissionalização e articulação curricular, reforçando também o papel dos conservatórios não apenas como centros de formação técnica em música, mas como instituições de iniciação, formação docente e difusão cultural**,** com flexibilidade para atuar em diferentes regimes (regular, complementar e livre).

É também nesse período, já sob o marco normativo da Instrução nº 001/1981, que os dois últimos conservatórios da rede estadual mineira foram criados: o Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém, em Araguari, e o Conservatório Estadual

de Música Maestro Marciliano Braga, em Varginha, ambos pelo Decreto de 22 de março de 1985.

7.3.1 Conservatório Estadual de Música e Centro Interescolar de Artes Raul Belém em Araguari

Criado em 1985, por meio do Decreto nº 24.331, de 22 de março de 1985, o Conservatório Estadual de Música de Araguari surgiu em um contexto político de interiorização do ensino musical promovido pelo governo de Minas Gerais. (Minas Gerais, 1985a).Sua autorização de funcionamento foi formalizada dias depois pela Portaria nº 319/85, com base no Parecer nº 119/1985 do Conselho Estadual de Educação. A portaria previa a implantação de cursos com habilitações profissionais em Magistério em Educação Artística, Técnico em Canto e Técnico em Instrumento, o que indica desde a origem uma proposta formativa abrangente, voltada à atuação artística e pedagógica.

A cerimônia de inauguração ocorreu em 18 de abril de 1985, durante o governo de Hélio de Carvalho Garcia, com forte participação do então prefeito de Araguari, Neiton de Paiva Neves, que viabilizou a instalação da escola em prédio alugado do antigo Colégio Sagrado Coração de Jesus. Essa aliança institucional entre o governo estadual e as lideranças locais foi reconhecida como fundamental para o surgimento da escola. Como destaca a Coleção Lições de Minas (Carmo, 2002, p. 12):

> Essa valiosa conquista da comunidade foi obtida através das lideranças políticas araguarinas, cujo idealismo e dinamismo foram recompensados na gestão municipal do Dr. Neiton de Paiva Neves, durante o mandato do Governador Hélio de Carvalho Garcia, com o apoio do então secretário da educação, professor Otávio Elísio Alves de Brito.

O caso de Araguari, assim como outros conservatórios analisados nesta pesquisa, evidencia um padrão recorrente: a criação das escolas não derivou de uma política pública sistematizada, mas sim de arranjos político-institucionais locais, que articulavam a valorização simbólica da arte musical com interesses regionais. Essa característica, presente também na criação dos outros conservatórios, reforça o papel central das lideranças comunitárias e de representantes políticos na consolidação desses espaços culturais, muitas vezes em detrimento de um planejamento educacional estadual mais coeso.

O site oficial do Conservatório de Araguari ([2021]) descreve brevemente a história dessa instituição. A primeira diretora da instituição foi Iara Alvarenga Naves, que conduziu os

trabalhos iniciais de implantação pedagógica e administrativa. Em 1986, a direção foi assumida por Maria Helena Aguiar de Paiva, cuja gestão fortaleceu a atuação do conservatório por meio de apresentações públicas, serenatas e eventos culturais. Em 1999, a gestão passou para Marla Meire Dufrayer Brasil, que permaneceu até 2002. Nesse período, o número de alunos cresceu e a escola passou a contar com professores egressos da própria instituição, o que indica a consolidação de um ciclo formativo local.

Entre 2002 e 2007, a direção foi exercida por Tânia Cristina Faim Ribeiro, sucedida em 2007 por Gláucia Osório, que permanece na gestão até os dias atuais (2025). Sob sua liderança, o conservatório enfrentou importantes desafios estruturais. Durante anos a escola funcionou em prédios alugados, até conquistar sua sede própria em 2011, conforme ilustra a figura 19, com apoio político regional.

Figura 19- Sede Conservatório de Araguari



Fonte: Oliveira (2017).

7.3.2 Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga em Varginha

O Conservatório Estadual de Música de Varginha (CEMVA) foi criado oficialmente pelo Decreto nº 24.373, de 22 de março de 1985, e teve sua autorização de funcionamento publicada poucos dias depois, por meio da Portaria nº 248/85, com base no Parecer nº 119/1985 do Conselho Estadual de Educação (Minas Gerais, 1985b) Suas primeiras habilitações foram em Técnico em Instrumento e Magistério em Educação Artística, seguindo o modelo de formação técnica e pedagógica adotado pela rede estadual de conservatórios à época.

No entanto, segundo o PPP de 2023, disponível no site oficial do conservatório[20], a proposta de criação foi formulada ainda em 1984, e apresentada à Câmara Municipal de Varginha em resposta ao crescente interesse da população por educação musical, especialmente entre os jovens participantes da Banda Marcial Municipal e das fanfarras escolares da cidade. O então prefeito Dilzon Luiz de Melo, com o apoio político do deputado estadual Maurício Pádua Souza, encaminhou o pedido de criação ao Secretário de Estado da Educação, Otávio Elísio Alves de Brito, que autorizou a implantação da escola em articulação com a 27ª Delegacia Regional de Ensino (DRE) (CEMVA, 2023).

Essa dinâmica de criação reforça um padrão comum entre os conservatórios mineiros: sua origem esteve diretamente vinculada a arranjos político-institucionais locais, mais do que a uma política educacional sistematizada e coordenada pelo governo estadual. O Conservatório de Varginha emerge como resultado de demandas culturais regionais e estratégias políticas locais, revelando uma articulação entre idealismo comunitário e interesses de prestígio municipal.

Inicialmente instalado em um prédio anexo à Escola Estadual Coração de Jesus, o conservatório recebeu sua denominação oficial em 07 de abril de 1986, passando a se chamar Conservatório Estadual de Música “Maestro Marciliano Braga”, por meio do Decreto nº 25.836, publicado no Diário Oficial em 08 de abril de 1986.

Durante 17 anos, a instituição funcionou em espaços cedidos ou compartilhados, até que, em 22 de agosto de 2002, passou a ocupar sua sede própria, conforme ilustra figura 20, construída por meio de parceria entre o Governo de Minas Gerais e a Prefeitura Municipal de Varginha. Essa conquista foi fundamental para a consolidação de sua identidade institucional e para o fortalecimento de sua atuação cultural na região.

Nas décadas seguintes, o conservatório ampliou sua atuação formativa. Em 2009, obteve autorização para o funcionamento do Curso Técnico em Canto, conforme a Portaria nº 1.225, publicada em 15 de outubro daquele ano. Já em 2022, a escola foi autorizada a ofertar o Curso Técnico em Teatro (PRONATEC), conforme Portaria nº 622, publicada em 20 de abril de 2022, reafirmando sua vocação como espaço de formação artística integrada.

Entre 2016 e 2019, a instituição sediou encontros e fóruns pedagógicos voltados à discussão da política de conservatórios no estado, diante da consciência da necessidade de uma nova regulamentação. Apesar dos esforços dos diretores e de uma minuta que chegou a ser

[20] Disponivel em: https://www.cemva.com.br/pagina/6. Acesso em: 15 maio 2025.

esboçada, o processo não avançou e, até hoje (2025), a Resolução SEE nº 718/2005 permanece vigente.

A história do Conservatório de Varginha, assim como a de outros conservatórios estaduais, revela o entrelaçamento entre a demanda comunitária, o protagonismo político local e a ausência de uma política pública contínua e estruturada para o ensino de música em Minas Gerais.

Figura 20- Sede Conservatório de Varginha



Fonte: G1 Sul de Minas (2025).

7.4 Acorde suspenso – última legislação sobre os Conservatórios: Resolução n.º 718, de 18 de novembro de 2005

A Resolução SEE/MG nº 718, de 18 de novembro de 2005, constitui o marco normativo para os Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais, regulamentando a oferta de cursos, a estrutura curricular, os critérios de avaliação, as formas de ingresso, bem como os dispositivos relativos à certificação e diplomação. Esta seção apresenta uma análise crítica e sistematizada desse documento legal, com vistas a compreender seus fundamentos pedagógicos, objetivos institucionais e desdobramentos práticos no cenário da educação musical pública mineira.

- ✓ Estrutura Geral da Resolução

A resolução está organizada em sete capítulos e um anexo, conforme resumido no quadro 18.

Quadro 18- Estrutura da Resolução 718

Capítulo	Conteúdo
I	Dos Conservatórios Estaduais de Música
II	Da Organização do Ensino
III	Da Oferta de Cursos de Artes Visuais, Cênicas e Dança
IV	Da Avaliação
V	Do Atendimento da Demanda e da Matrícula
VI	Dos Certificados e Diplomas
VII	Das Disposições Transitórias e Finais
Anexo I	Parâmetros para organização de turmas

Fonte: elaborado pelo autor (2025).
Nota: segundo Resolução SEE/MG nº 718/2005.

O capítulo I da Resolução SEE/MG nº 718/2005 estabelece os fundamentos institucionais e as finalidades dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Define essas instituições como integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino, com atuação voltada para a formação musical sistemática, a qualificação profissional e a promoção da cultura musical. Os Conservatórios são caracterizados por sua função tripla: (a) educação musical inicial**,** por meio de cursos voltados à sensibilização e ao desenvolvimento artístico; (b) formação profissional técnica**,** destinada à habilitação de técnicos em música; e (c) difusão cultural**,** por meio da oferta de oficinas, eventos e atividades artístico-musicais abertas à comunidade (Minas Gerais, 2005).

Tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que reformulou a formação docente no Brasil, o antigo curso de magistério em Educação Artística, tradicionalmente ofertado em nível médio, foi gradualmente descontinuado como principal via de formação para atuação na educação básica. A LDB passou a estabelecer o nível superior como formação prioritária para o magistério. Nesse novo contexto, a estrutura pedagógica apresentada pela Resolução SEE/MG nº 718/2005 para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais reorganiza o ensino de música em diferentes modalidades e níveis. Uma das inovações centrais da Resolução 718 é a divisão do Curso de Educação Musical em três ciclos: Inicial, Intermediário e Complementar, que refletem uma proposta formativa gradual e articulada, contemplando desde a iniciação artística até a preparação para a formação técnica profissional. Essa organização busca assegurar a continuidade formativa, além de integrar ações de extensão cultural e difusão artística, como sistematizado no quadro 19.

Quadro 19- Organização do ensino segundo o capítulo II da Resolução SEE/MG nº 718/2005

Modalidade	**Destinatários**	**Divisão/ Estrutura**	**Finalidade Pedagógica**
Curso de Educação Musical	Crianças (a partir de 6 anos), jovens e adultos	Ciclo Inicial, Intermediário e Complementar	Sensibilização, iniciação musical, desenvolvimento técnico e preparação ao técnico
Curso Técnico Profissional	Estudantes do ensino médio ou egressos	Modularizado (mínimo 800 horas)	Formação profissional técnica para atuação musical e cultural
Cursos Livres e Oficinas	Professores, comunidade em geral	Variável / conforme demanda	Formação continuada, extensão, experimentação, prática cultural coletiva
Atividades de Conjunto	Alunos dos diversos cursos	Grupos permanentes ou temporários	Desenvolvimento coletivo, expressão artística, integração e difusão cultural

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Como dito anteriormente, uma das inovações pedagógicas trazidas pela Resolução 718/2005 é a divisão da Educação Musical em três ciclos de aprendizagem**,** cada um com duração de três anos. Essa estrutura em ciclos permite uma organização curricular coerente com o desenvolvimento progressivo das competências musicais e respeita os diferentes estágios de maturação cognitiva e artística dos alunos.

a) Ciclo inicial de Educação Musical (Duração 3 anos)

Destinado a crianças a partir de 6 anos de idade, o Ciclo inicial tem como principal objetivo a sondagem de aptidões artístico-musicais **e o** encaminhamento dos alunos para o prosseguimento dos estudos musicais. O currículo desse ciclo inclui atividades de:

- criatividade e musicalização;
- iniciação em instrumento musical;
- canto coral.

Nessa etapa, os alunos têm o primeiro contato com instrumentos essenciais para a iniciação musical, favorecendo o despertar da escuta, do ritmo e da expressão por meio do som.

b) Ciclo intermediário de Educação Musical (3 anos)

Este ciclo dá continuidade à formação iniciada anteriormente, aprofundando os conhecimentos e habilidades musicais. Seu objetivo é proporcionar maior domínio técnico no instrumento escolhido e preparar o estudante para uma formação mais específica. A proposta curricular inclui:

- percepção musical;
- instrumento;
- canto coral;

c) Ciclo complementar de Educação Musical (3 anos)

O ciclo final visa à consolidação dos conhecimentos adquiridos, ao aperfeiçoamento técnico **e à** preparação para a formação profissional de nível técnico**.** Nesse estágio, o aluno já demonstra maior domínio e autonomia em sua prática musical. O currículo abrange:

- percepção musical;
- instrumento musical;
- prática de conjunto instrumental;
- canto coral.

Importa destacar que, nesse ciclo, o aluno deverá escolher apenas um instrumento para aperfeiçoamento, sendo vedada a matrícula simultânea em mais de um. Há também a possibilidade de substituição do instrumento por Canto, em que se aplica um currículo específico.

O Conservatório Estadual de Música atende a crianças, adolescentes e adultos, respeitando suas diferentes fases de desenvolvimento e experiências prévias com a música. Independentemente da faixa etária, é obrigatória a permanência mínima de um ano nos Ciclos Inicial e Intermediário**,** como forma de garantir a base formativa necessária antes do ingresso no Ciclo Complementar, o qual deve ser cursado integralmente em seus três anos de duração**.** Quando a criança ingressa no Conservatório aos seis anos de idade, sua formação musical se desenvolve de forma paralela à escolarização regular na educação básica**,** permitindo uma trajetória integrada entre a formação geral e a formação artística.

Já os cursos de formação profissional de nível técnico em música, ofertados pelos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, têm como objetivo preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício profissional qualificado no campo artístico e cultural.

Dessa forma, os cursos técnicos destinam-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (da educação básica) e devem observar as diretrizes da legislação federal vigente sobre educação profissional. Sua organização pode se dar por módulos formativos, os quais

permitem terminalidades parciais, ou seja, certificações intermediárias com validade para qualificação profissional, mesmo antes da conclusão total do curso.

Com carga horária variável entre 800 e 1.200 horas**,** os cursos possibilitam trajetórias flexíveis**,** respeitando os tempos de aprendizagem dos alunos e as exigências do mercado de trabalho artístico. A modularização também favorece o aproveitamento de estudos anteriores**,** permitindo mobilidade entre diferentes habilitações.

Atualmente, segundo a Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, a carga horária mínima obrigatória para o curso técnico em música - instrumento musical - é de 1200 horas e de – canto - 1000 horas. Como esta resolução já previa uma carga horária entre 800 e 1200 horas, a atualização de 2020 não alterou a prática vigente nos conservatórios mineiros.

Nesse sentido o currículo do curso técnico é composto por um **c**onjunto de componentes curriculares obrigatórios**,** que constituem a base comum para todos os cursos de habilitação em música (instrumento ou canto), e por disciplinas específicas, ajustadas às demandas da área de especialização escolhida pelo aluno. Os componentes obrigatórios são:

- história da arte;
- história da música e apreciação musical;
- percepção musical;
- estruturação musical;
- folclore regional e música popular;

Esses componentes asseguram a formação crítica e estética do aluno, ampliando sua capacidade de contextualização e leitura do fenômeno musical em suas diversas expressões culturais. A inserção do folclore regional e da música popular revela a tentativa da política educacional de valorizar as tradições locais e a diversidade musical brasileira.

Além desses componentes comuns, o aluno deverá seguir a programação curricular específica da habilitação escolhida:

- para o Curso Técnico em Instrumento**,** o aluno deve cursar as disciplinas relacionadas ao instrumento de sua escolha, sendo vedada a matrícula simultânea em mais de um instrumento**;**
- para o Curso Técnico em Canto**,** é obrigatória a inclusão de Instrumento Complementar na grade curricular.

A difusão cultural, conforme definida na Resolução SEE/MG nº 718/2005, não é apenas uma diretriz genérica atribuída aos Conservatórios Estaduais de Música, mas uma função institucional com forma e meios claramente estabelecidos pela própria norma. Desde o art. 1º, a resolução reconhece a difusão cultural como um dos três pilares que fundamentam a atuação dos Conservatórios, ao lado da educação musical e da formação profissional, e detalha, na seção III, os instrumentos pelos quais essa função deve se concretizar.

A difusão cultural deve ocorrer de maneira estruturada e planejada, por meio de três principais formas:

Cursos Livres: organizados em formato de projetos ou oficinas, destinados prioritariamente à formação continuada de professores da rede pública e à ampliação do acesso à educação musical por parte da comunidade.

Oficinas: configuradas como ambientes de aprendizagem focados no desenvolvimento de habilidades musicais e também nas artes cênicas, visuais e dança. Algumas oficinas podem assumir caráter permanente, abordando temas como manutenção de instrumentos, restauração de acervos musicais e registro sonoro.

Atividades de Conjunto: práticas coletivas coordenadas por professores, com foco no desenvolvimento artístico-musical em grupo, como corais, grupos de câmara, bandas, orquestras, teatro e dança.

Ao estabelecer essas três vias específicas, cursos livres, oficinas e atividades de conjunto, a Resolução SEE/MG nº 718/2005 normatiza a função de difusão cultural nos Conservatórios Estaduais de Música**,** conferindo-lhe forma institucional e caráter regulamentado. Contudo, ao delimitar os meios pelos quais essa difusão deve ocorrer, a norma não contempla outras práticas recorrentes no cotidiano dos Conservatórios**,** como as apresentações públicas de alunos e professores, saraus, concertos didáticos e participações em eventos comunitários. Além disso, ao desvincular a difusão cultural do currículo obrigatório dos cursos de educação musical e técnico, a resolução atribui a essa função um caráter complementar e não universal**,** o que implica que nem todos os alunos terão acesso a essas experiências como parte integrante de sua formação**.**

Além disso, esta resolução trata ainda da avaliação da aprendizagem, reconhecendo-a como parte integrante do processo pedagógico. A resolução enfatiza a função formativa da avaliação, ou seja, seu papel na orientação do percurso educativo**,** e não apenas como instrumento de controle. Estabelece que os procedimentos e critérios de avaliação devem estar

previstos na proposta pedagógica, no plano de curso e no regimento escolar**,** com base em orientações da Secretaria de Estado de Educação.

A 718/2005 regulamenta os processos de ingresso e permanência dos alunos nos Conservatórios, e traz pontos importantes para análise de acesso e democratização:

- o ingresso em qualquer ciclo depende de exame de classificação e do número de vagas disponíveis;
- as vagas devem ser destinadas preferencialmente a alunos da rede pública de educação básica**;**
- A matrícula deve ser renovada a cada período letivo, e o controle de frequência é rigoroso (mínimo de 75% de presença).

Essa seção representa um avanço no que se refere ao compromisso com a equidade no acesso**,** priorizando estudantes da escola pública, mas também limita o atendimento à capacidade institucional**.**

A expedição de certificados e diplomas constitui elemento fundamental da validade jurídica da formação técnica oferecida pelos Conservatórios. Define que:

- os diplomas de nível técnico têm validade nacional e devem ser registrados pela própria instituição;
- os planos de curso devem ser inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (MEC)**;**
- Os certificados de qualificação profissional e aperfeiçoamento devem vir acompanhados de histórico escolar e competências adquiridas**.**

Nesse aspecto, a formação ofertada nos Conservatórios é reconhecida formalmente e tem valor profissional em todo território nacional**,** consolidando o papel dessas instituições como centros de educação profissional artística.

Além de regulamentar os cursos e as modalidades de ensino, a Resolução SEE/MG nº 718/2005 estabelece diretrizes claras para a estrutura pedagógica dos Conservatórios Estaduais de Música. Essas diretrizes incluem parâmetros para a composição de turmas, número de alunos por classe, número de aulas semanais e conteúdos curriculares obrigatórios**,** organizando de forma sistematizada o funcionamento didático das instituições.

O anexo I da resolução determina o número máximo de alunos por turma, variando conforme o tipo de conteúdo e a natureza do curso:

- conteúdos comuns (ex: percepção musical, teoria, canto coral): até 15 alunos por turma**;**
- iniciação em instrumento musical (Ciclo inicial):

    - flauta doce: 4 alunos
    - violão, violino, outros: 2 alunos
    - piano: 1 aluno

- aperfeiçoamento em instrumento (Ciclos intermediário e complementar): 1 aluno por turma;
- instrumento ou canto (curso técnico): aulas individuais (1 aluno), com duas aulas semanais;
- conteúdos teóricos do curso técnico (ex: estruturação musical): até 5 alunos por turma.

Esse modelo demonstra uma estrutura híbrida**,** que combina ensino coletivo para conteúdos teóricos e práticas de conjunto**,** com **e**nsino individualizado para o desenvolvimento técnico em instrumento ou canto**,** respeitando as especificidades da formação musical.

A resolução padroniza o tempo das aulas em 50 minutos, considerado como o módulo-aula em todas as disciplinas e atividades. A quantidade de aulas semanais varia de acordo com o componente curricular, sendo, por exemplo, duas aulas semanais para instrumento ou canto no curso técnico.

A resolução também orienta que a organização das turmas no Curso de Educação Musical deve observar tanto o nível de desempenho e a experiência musical do aluno quanto, sempre que possível, a faixa etária, promovendo agrupamentos pedagógicos mais homogêneos**.**

A Resolução SEE/MG nº 718/2005 representa, simultaneamente, o ponto mais recente da trajetória normativa dos Conservatórios Estaduais de Música e o limite mais visível de sua insuficiência. Ao longo deste capítulo, acompanhou-se a constituição de uma rede institucional construída não por uma política pública sistemática, mas por articulações políticas locais, disputas legislativas e iniciativas comunitárias que encontraram no quadro normativo estadual seu instrumento de viabilização. A legislação acompanhou esse processo, ora regulamentando, ora silenciando, mas nunca resolvendo a tensão entre o modelo conservatorial herdado e as realidades socioculturais dos territórios onde essas instituições existem. É precisamente essa

tensão, entre o que a norma prescreve e o que as práticas produzem, que o capítulo seguinte se propõe a analisar, a partir do exame do currículo como campo de disputa simbólica e da voz dos gestores como testemunho do que persiste apesar de tudo.

8 SEGUNDO MOVIMENTO - PARTITURAS DA PERMANÊNCIA: O *HABITUS* E AS LINHAS DE FORÇA DO ENSINO CONSERVATORIAL

Compreender a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais exige, necessariamente, a análise dos moldes pedagógicos e estruturais que historicamente orientam seu funcionamento. Essas instituições, criadas em contextos específicos e incorporadas à rede pública estadual de ensino, consolidaram ao longo das décadas práticas, rotinas e concepções de formação musical que não podem ser interpretadas apenas como decisões administrativas ou escolhas pedagógicas pontuais. Elas expressam uma tradição formativa sedimentada, cuja permanência atravessa gerações de professores, gestores e estudantes.

Se, por um lado, esta tese investiga a função sociocultural desempenhada pelos conservatórios mineiros, por outro, torna-se imprescindível compreender como seus modos de ensinar, organizar o currículo e selecionar repertórios foram historicamente constituídos. A ausência de diretrizes pedagógicas específicas nas normativas mais recentes, bem como a permanência de regulações voltadas predominantemente à organização administrativa, contribui para a manutenção de práticas consolidadas, muitas vezes orientadas por modelos anteriores à própria criação dessas instituições e pouco ajustados à estrutura educacional contemporânea. Nesse cenário, compreender a tradição que estrutura o ensino conservatorial não significa reduzi-lo a um modelo estático, mas reconhecer as matrizes que sustentam sua organização.

O conceito de *habitus* conservatorial, fundamentado no Capítulo 5 desta tese a partir do diálogo entre a teoria do *habitus* de Bourdieu (2009) e sua operacionalização no campo da educação musical por Pereira (2014, 2024), constitui o principal instrumento analítico deste capítulo. Retomá-lo aqui não é reapresentá-lo, mas colocá-lo em contato com o objeto específico desta investigação: os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, suas legislações fundacionais, sua estrutura curricular e as disposições que essas estruturas sedimentaram ao longo de sete décadas. Como demonstrou Pereira (2014), o *habitus* conservatorial opera não como imposição normativa explícita, mas como sistema de disposições duráveis que orienta silenciosamente o que conta como música legítima, como formação sólida e como progresso artístico, independentemente das escolhas pedagógicas conscientes dos agentes.

Embora Pereira (2014) se refira especificamente ao ensino superior de música, as características por ele identificadas não se restringem a esse nível de formação, mas remontam às matrizes institucionais que deram origem ao próprio sistema conservatorial brasileiro. Como discutido nos capítulos anteriores, foram os primeiros conservatórios de música no Brasil que estruturaram os fundamentos pedagógicos posteriormente incorporados aos cursos superiores. A própria Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), analisada pelo autor, teve origem no primeiro conservatório mineiro, instituição essa que posteriormente foi federalizada e incorporado a UFMG. Ademais, a política de interiorização do ensino musical implementada durante o governo de Juscelino Kubitschek teve como uma de suas justificativas justamente a necessidade de suprir a lacuna deixada por essa federalização, culminando na criação dos Conservatórios Estaduais de Música. Assim, a transposição analítica do modelo descrito por Pereira (2014) para o contexto dos conservatórios mineiros não configura deslocamento teórico indevido, mas reconhecimento de uma mesma raiz histórica e pedagógica que estrutura ambos os níveis de ensino.

Entretanto, ao ser mobilizado neste estudo, o conceito não tem a finalidade de enquadrar os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais em uma categoria rígida ou de desqualificar suas práticas. Pelo contrário, sua utilização busca elucidar as razões pelas quais essas instituições funcionam e se estruturam da forma como se apresentam atualmente, permitindo analisar tanto as permanências quanto as transformações observadas em seus contextos específicos.

Nesse sentido, ao observar os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, não se trata apenas de identificar conteúdos curriculares ou estruturas administrativas, mas de reconhecer a presença de disposições historicamente constituídas que orientam práticas pedagógicas, critérios de avaliação, repertórios legitimados e expectativas sobre o que significa "formar um músico". O *habitus* conservatorial manifesta-se, portanto, não como imposição normativa explícita, mas como lógica incorporada que organiza o funcionamento institucional e delimita o horizonte do possível.

Assim, este capítulo propõe-se, com a perspectiva do *habitus* conservatorial, a compreender os modos de organização curricular e pedagógica dos conservatórios mineiros, examinando como tais disposições dialogam, ou tensionam, as realidades socioculturais locais. Ao evidenciar as matrizes históricas que orientam suas práticas, torna-se possível analisar, de

maneira mais aprofundada, em que medida essas instituições permanecem inseridas em um modelo tradicional ou desenvolvem estratégias que o tensionam e o superam.

8.1 A arquitetura do “som oficial”: tramas e silêncios curriculares

Uma vez expostas as políticas públicas educacionais voltadas para os CEM’s (capítulo 7), se faz necessário nesse momento, compreender o currículo dessas instituições, o que significa interpretar os valores culturais, políticos e epistemológicos que as sustentam, revelando tanto os saberes legitimados quanto os saberes silenciados.

A análise de currículo desempenha, portanto, um papel crucial na educação, pois os currículos não se configuram como meras listas de conteúdo a serem ensinados, mas como construções simbólicas profundamente imbricadas em relações de poder, identidades culturais e lógicas de exclusão. Nesse sentido, o texto “Currículo, conhecimento e cultura”, de Moreira e Candau (2007), oferece um referencial teórico abrangente, ao tratar o currículo como um espaço cultural que expressa e reproduz significados historicamente construídos. Para os autores, o currículo reflete não apenas o conhecimento que se quer transmitir, mas os sujeitos que se deseja formar.

Moreira e Candau (2007) destacam quatro dimensões fundamentais para a análise crítica do currículo: (1) o currículo como espaço cultural, em que se expressam valores, visões de mundo e disputas simbólicas; (2) a importância da diversidade cultural e da construção de identidades, opondo-se a modelos curriculares monoculturais e excludentes; (3) a crítica cultural como instrumento para desvelar preconceitos, estereótipos e representações ideológicas presentes nos conteúdos escolares; e (4) a valorização de diferentes perspectivas culturais, incluindo tanto as expressões populares quanto as eruditas. Dessa maneira, os currículos devem ser lidos como campos de significação, nos quais se constroem narrativas sobre o mundo e sobre os sujeitos que dele fazem parte.

Ao analisar os currículos de formação musical no Brasil, Queiroz (2023, p. 199) evidencia que "todo currículo elege um fenômeno conceitualmente delimitado a ser privilegiado no processo educacional", e que essa eleição, longe de ser neutra, contém escolhas epistemológicas que refletem projetos culturais específicos. No caso dos conservatórios mineiros, essas escolhas tendem a priorizar uma concepção eurocentrada de música, excluindo sistematicamente saberes de matriz amefricana, indígena e popular.

Queiroz (2023) demonstra que esse modelo curricular, estruturado sob a lógica da linearidade, normatividade e disciplinaridade, herança direta da racionalidade moderna e tecnocrática, produz consequências que se estendem além das escolhas de repertório:

> [...] exclusões e epistemicídios de um amplo patrimônio musical imaterial que temos no Brasil; exclusões de gênero, de raça, de condição sexual, de religião; falta de contextualização dos cursos com a diversidade de campos de trabalho existente na atualidade (Queiroz, 2023, p. 203).

Ao criticar esse panorama, propõe uma revisão profunda das concepções que fundamentam os currículos musicais, defendendo o alargamento das definições sobre o que é música, bem como a construção de práticas formativas sintonizadas com as realidades sociais, institucionais e culturais do país.

Embora a crítica de Queiroz se concentre nos cursos superiores de música, ela se aplica diretamente aos Conservatórios Estaduais de Música, uma vez que essas instituições funcionam, em grande parte, como campos de atuação dos docentes formados nas universidades. Assim, pode-se afirmar que os currículos dos Conservatórios reproduzem a mesma lógica eurocentrada e excludente presente na formação superior, o que justifica sua análise à luz dos aportes críticos apresentados.

Nesse sentido, Silva (2001) oferece uma contribuição decisiva ao compreender o currículo como uma prática discursiva e política. Para o autor, o currículo é um texto cultural que “estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2001, p. 12). Ao criticar o currículo como fetiche, Silva (2001) aponta que sua aparente neutralidade esconde os mecanismos de poder que operam nas escolhas curriculares, legitimando certos saberes e marginalizando outros. O currículo, segundo ele, deve ser lido como uma política de significação, na qual se constroem relações de dominação, subjetividades e exclusões.

Apple (2008), por sua vez, compreende o currículo como instrumento de reprodução ideológica. Segundo ele, o currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos socialmente construída e politicamente organizada. Essa seleção responde a interesses de grupos dominantes e opera como mecanismo de hegemonia cultural. Apple demonstra que o conhecimento presente no currículo não é neutro, representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes, sendo apresentado como "conhecimento oficial" (Apple, 2008, p. 47), quando é, de fato, uma seleção histórica e politicamente situada.

Essa concepção é especialmente relevante para analisar os currículos dos Conservatórios, em que há uma ênfase em repertórios e técnicas oriundos da tradição erudita europeia, em detrimento de práticas musicais locais e de outras expressões culturais, isto é, privilegia-se o estudo de compositores como Bach, Mozart, Beethoven, entre outros, com foco em técnicas como harmonia tonal e solfejo baseado no sistema europeu, enquanto manifestações como o congado, a moda de viola, o samba rural ou os toques de tambor das tradições amefricanas e indígenas muitas vezes não são sequer mencionadas ou incluídas nas programações curriculares.

A análise curricular, nesse contexto, não se limita ao exame técnico das disciplinas ofertadas, mas exige uma leitura crítica das suas bases epistemológicas e dos projetos de sociedade que sustentam. Como afirmam Queiroz (2023), Apple (2008) e Silva (2001), os currículos não apenas refletem a cultura dominante, mas também contribuem ativamente para sua reprodução, ao naturalizar saberes e formas de ser no mundo que excluem identidades, práticas e conhecimentos historicamente marginalizados.

Compreender o currículo dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais implica reconhecer que sua organização não emerge de forma neutra ou espontânea, mas se insere em um contexto histórico marcado por referências pedagógicas específicas. Nesse sentido, a pesquisa de Gonçalves (1993) torna-se fundamental para iluminar as bases formativas que orientaram sua criação. Ao analisar o processo de institucionalização dos Conservatórios, a autora observa que “com a ausência de uma base metodológica que nortearia o ensino de música nos Conservatórios, o conteúdo das leis, dos decretos e dos discursos de J. K. são importantes para o entendimento dos ‘ideais pedagógicos’ divulgados pelo governo mineiro” (Gonçalves, 1993, p. 57).

Essa constatação evidencia que a orientação formativa dessas instituições foi fortemente determinada pelos referenciais presentes na legislação e nos discursos oficiais do período, os quais se inspiravam explicitamente no modelo do Conservatório de Paris. Tal vinculação não se restringe a uma influência administrativa, mas revela a adoção de uma matriz pedagógica ancorada no cânone erudito europeu, consolidando desde a origem uma hierarquia de saberes que privilegia a tradição musical ocidental escrita.

É precisamente nesse ponto que se pode identificar as marcas da colonialidade curricular: ao tomar como parâmetro normativo um modelo europeu específico, o currículo institui como universal uma matriz monocultural situada, relegando outras musicalidades,

especialmente as de tradição oral e de matriz amefricana, a posições periféricas ou externas ao núcleo formativo.

Gonçalves (1993) discute a função social dessas instituições, o formato dos cursos, os conteúdos, as grades curriculares e a formação dos docentes, permitindo identificar, na origem dos Conservatórios, a adoção de um modelo formativo que ainda hoje se faz presente. Esse modelo, longe de ser neutro ou universal, expressa uma lógica excludente que silencia a diversidade cultural brasileira e mantém a hegemonia de um paradigma musical específico eurocêntrico.

Dessa forma, partimos da análise crítica dos currículos como instrumentos de poder e exclusão, que permite compreender os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais como reprodutores ou tensionadores desse modelo ao longo de sua história. Os aportes teóricos de Moreira e Candau (2007), Queiroz (2023), Silva (2001), Apple (2008) e Gonçalves (1993) nos permitem uma leitura crítica, histórica e cultural do currículo, entendendo-o como campo de disputas, como prática política e como espaço de afirmação, ou de negação, da pluralidade musical e cultural brasileira.

Se o currículo constitui um campo de disputas simbólicas e epistemológicas, ele também delimita a forma como os Conservatórios se relacionam com as comunidades em que estão inseridos. Ao privilegiar determinados repertórios, práticas e concepções de musicalidade, essas instituições não apenas definem o que deve ser aprendido, mas também estabelecem quais manifestações culturais são reconhecidas como legítimas no espaço escolar. Nesse sentido, a análise curricular torna-se fundamental para compreender de que maneira os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais exercem sua função sociocultural: se como instâncias de reprodução de um paradigma histórico hegemônico ou como espaços capazes de tensionar e ampliar esse horizonte.

8.1.1 Delimitação metodológica e concepção de currículo

Dando continuidade à análise curricular iniciada na seção 8.1, esta etapa aprofunda a investigação a partir de uma delimitação conceitual e metodológica mais precisa acerca do que se compreende por currículo no âmbito dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Tal explicitação torna-se necessária para evitar uma abordagem difusa que confunda

legislação, grade horária, programas de disciplina e práticas pedagógicas sem distinção analítica.

Nesta pesquisa, o currículo é entendido como um dispositivo estruturante de seleção, organização e legitimação de saberes musicais institucionalizados. Essa definição dialoga com Tomaz Tadeu da Silva (2001), para quem o currículo constitui uma seleção cultural atravessada por relações de poder; com Apple (2008), que o compreende como expressão do "conhecimento oficial"; e com Moreira e Candau (2007), que o situam como prática cultural e espaço de disputa simbólica. O currículo, portanto, não se reduz a uma lista de conteúdos ou a uma grade horária, mas configura-se como um campo de organização do saber que produz hierarquias, estabelece legitimidades e orienta práticas formativas.

Ao articular essa compreensão com a noção de *habitus* conservatorial proposta por Pereira (2014), assume-se que o currículo não apenas organiza conteúdos, mas materializa disposições históricas incorporadas no interior da tradição conservatorial. Nesse sentido, a estrutura curricular pode ser lida como objetivação institucional de práticas e valores sedimentados ao longo do tempo.

Metodologicamente, a análise curricular será desenvolvida em três níveis articulados:

1. **Nível estrutural-normativo**, que compreende a legislação fundacional de 1952 e a Resolução nº 718/2005, responsáveis por estabelecer a organização formal do ensino;
2. **Nível organizacional**, que envolve a configuração da grade, a divisão em ciclos e cursos, e a oferta de instrumentos nas diferentes unidades;
3. **Nível pedagógico-conteudinal**, que se refere aos programas específicos de instrumento e aos critérios de avaliação, tomando o piano como recorte empírico privilegiado.

Essa organização em camadas permite evitar a sobreposição indiscriminada de dimensões distintas e procura assegurar coerência interna à análise. Assim, ao tratar da legislação, examina-se sua função estruturante; ao discutir a oferta instrumental, investiga-se a materialização da matriz formativa; e, ao analisar o currículo do piano, observa-se como essa estrutura se concretiza em práticas específicas.

Importa destacar que esta investigação não pretende esgotar a complexidade curricular dos Conservatórios, mas identificar permanências, reconfigurações e tensões na organização do ensino musical, articulando dados normativos e oferta formativa aos referenciais teóricos mobilizados ao longo do trabalho.

No que se refere ao nível pedagógico-conteudinal, o recorte adotado exige justificativa explícita. A rede de Conservatórios Estaduais é composta por doze unidades com especificidades curriculares, históricas e territoriais próprias. Não seria metodologicamente defensável tratá-las como homogêneas; tampouco seria viável, nos limites desta pesquisa, realizar análise documental exaustiva de todas as matrizes curriculares vigentes. Opta-se, portanto, por um recorte analítico aprofundado sobre o Conservatório Estadual de Música de Uberaba, tomado não como amostra representativa da rede, mas como unidade de análise que reúne condições favoráveis para revelar as tendências estruturais que se busca compreender. Três razões sustentam essa escolha. A primeira é histórica: fundado em 1951, o Conservatório de Uberaba integra a primeira geração criada por Juscelino Kubitschek e seu percurso atravessa todos os marcos normativos analisados neste capítulo, do Decreto nº 3.870/1952 à Resolução SEE nº 718/2005. A segunda é documental: os registros curriculares, os planejamentos de curso e os programas de disciplina de Uberaba estavam disponíveis ao pesquisador com grau de detalhe que não foi possível obter sistematicamente das demais unidades, condição que Godoy (1995) reconhece como decisiva para a viabilidade e a profundidade da pesquisa documental. A terceira é posicional: o pesquisador atua como professor de piano e harmonia nessa instituição, o que lhe confere acesso direto às práticas pedagógicas cotidianas e à dinâmica institucional real. Essa posição *insider*, ao mesmo tempo que enriquece a observação, exige distanciamento analítico deliberado, o qual o referencial teórico desta tese e o cotejo com as vozes de seis gestores de conservatórios distintos, desenvolvido no capítulo 9, se encarregam de prover. As conclusões produzidas a partir desse recorte são tratadas, portanto, como indicadores de tendências estruturais que o capítulo 9 permitirá confirmar, matizar ou complexificar.

8.1.2 O eco de Paris em solo mineiro: a gênese de um rigor

A partir da delimitação metodológica anteriormente estabelecida (que compreende a legislação como estrutura de validação do saber musical) inicia-se a análise pelo nível estrutural-normativo, tomando como marco inaugural o Decreto nº 3.870/1952, que institui os Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais.

Como já discutido anteriormente na tese (capítulo 7), esse decreto organiza o ensino sob uma lógica seriada, progressiva e fortemente ancorada na formação instrumental. Contudo,

neste momento da análise, o interesse desloca-se da descrição histórica para a compreensão epistemológica do modelo que ali se consolida.

O detalhamento curricular apresentado no Decreto nº 3.870/1952 evidencia um percurso técnico cumulativo, estruturado em séries sucessivas, com exigências graduais e critérios formais de avaliação. Observam-se como elementos estruturantes:

- progressão técnica linear e acumulativa;
- centralidade do instrumento como eixo organizador da formação;
- avaliação formal com caráter certificador;
- hierarquização explícita de conteúdos e níveis de desempenho.

À luz de Silva (2001), pode-se compreender o decreto como dispositivo de seleção cultural institucionalizada. Para o autor, o currículo não é um conjunto neutro de conteúdo, mas uma operação de escolha que expressa relações de poder e define quais saberes serão legitimados como conhecimento escolar válido. Nesse sentido, ao estabelecer repertórios, critérios de progressão e parâmetros de avaliação, o Decreto nº 3.870/1952 não apenas organiza o ensino musical, mas institui uma hierarquia de valores culturais que delimita o que pode ser reconhecido como formação legítima, a música erudita eurocêntrica.

É nesse ponto que a contribuição de Apple (2008) aprofunda a análise. Para o autor, o currículo constitui um campo de disputas em torno da seleção e legitimação do saber escolar, sendo atravessado por relações de poder que definem quais conhecimentos são reconhecidos como válidos. No caso do Decreto de 1952, o que se oficializa é o modelo conservatorial clássico de matriz europeia. A tradição erudita não aparece como uma possibilidade entre outras, mas como parâmetro normativo. O instrumento erudito, a leitura musical notada e a técnica passam a constituir o padrão de excelência institucional.

Essa oficialização não ocorre apenas no plano discursivo; ela se materializa na estrutura do curso. A divisão seriada, a exigência de exames, a certificação formal e a organização progressiva produzem um regime de validação que associa competência musical ao domínio técnico instrumental. Assim, a técnica deixa de ser apenas meio e torna-se critério de reconhecimento.

É nesse sentido que a noção de *habitus* conservatorial, proposta por Pereira (2014), auxilia a compreender o processo histórico de manutenção desse modelo. Não se trata de afirmar que o decreto "cria" o *habitus*, mas de reconhecer que ele formaliza e institucionaliza disposições já em circulação no campo musical brasileiro. Ao estruturar o ensino em torno do

instrumento, da técnica e do repertório canônico, o decreto contribui para sedimentar disposições duráveis:

- a associação entre excelência e virtuosismo técnico;
- a identificação do músico legítimo com o domínio do instrumento erudito;
- a naturalização da progressão linear como sinônimo de desenvolvimento artístico.

O instrumento erudito torna-se marcador identitário porque é por meio dele que se organiza a trajetória formativa. A técnica converte-se em capital simbólico porque é ela que medeia o acesso à certificação, ao reconhecimento institucional e à legitimidade profissional. Essa dinâmica não é explicitamente enunciada, mas está inscrita na própria arquitetura curricular.

Nesse sentido, do ponto de vista epistemológico, trata-se de um currículo prescritivo e normativo. A organização do saber musical obedece a uma lógica de domínio técnico progressivo, em que cada etapa prepara a seguinte, consolidando uma visão cumulativa de conhecimento.

Aqui, a crítica de Queiroz (2023) torna-se fundamental. Ao discutir os processos de apagamento nas políticas e práticas musicais brasileiras, o autor evidencia como determinadas musicalidades são sistematicamente marginalizadas quando o currículo adota como referência exclusiva o modelo eurocêntrico escrito. No Decreto de 1952, o que não aparece é tão revelador quanto o que aparece: práticas orais, tradições amefricanas e indígenas, expressões populares regionais não figuram como eixo estruturante da formação.

Essa ausência não é casual. Ela decorre de um processo histórico de hierarquização cultural em que determinados repertórios são convertidos em sinônimo de alta cultura, enquanto outros são relegados ao campo do folclórico ou do informal. Como alertam Apple (2008) e Silva (2001), as escolhas curriculares beneficiam grupos que já detêm capital cultural reconhecido, reproduzindo relações de poder no interior do sistema educacional.

Assim, o Decreto de 1952 não apenas cria escolas ou organiza disciplinas. Ele consolida um paradigma formativo que:

- legitima o modelo conservatorial europeu como referência normativa;
- associa excelência musical ao domínio técnico instrumental;
- institui um regime de certificação que valida determinadas trajetórias e invisibiliza outras;
- estrutura disposições que atravessam décadas de funcionamento institucional.

Procurando não repetir a análise histórica já desenvolvida na tese (capítulo 7), pode-se afirmar que o Decreto nº 3.870/1952 opera como matriz fundacional de uma racionalidade formativa que ultrapassa sua vigência jurídica. Ele institui um paradigma que continua informando práticas, expectativas e critérios de legitimidade nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

É justamente a partir dessa matriz que se torna possível compreender, posteriormente, as permanências e reconfigurações observadas na Resolução nº 718/2005 e na oferta instrumental contemporânea, movimentos que, como veremos, ampliam o escopo discursivo, mas dialogam continuamente com esse núcleo fundacional.

É importante explicitar não apenas que os referenciais mobilizados neste capítulo operam em níveis analíticos distintos, mas como eles se articulam sem se confundir. A colonialidade musical (Quijano, 2009; Queiroz, 2023) opera no plano macro-histórico: é a estrutura de longa duração, construída desde o século XVI, que hierarquizou saberes musicais em escala civilizatória, elevando o modelo europeu à condição de universal e apagando sistematicamente outras formas de conhecimento sonoro. Ela não reside nos agentes, reside nas condições históricas que organizaram o campo musical antes mesmo de qualquer professor ou gestor ter feito uma escolha. O *habitus* conservatorial (Bourdieu, 2009; Pereira, 2014) opera no plano disposicional: é o mecanismo pelo qual essa estrutura histórica se subjetiviza nos agentes, torna-se esquema de percepção, critério de valor, segunda natureza. É o professor que 'naturalmente' seleciona Bach, o avaliador que 'naturalmente' valoriza o virtuosismo técnico, o gestor que 'naturalmente' resiste ao violão popular. Não porque conspirem para reproduzir a colonialidade, mas porque foram formados dentro dela e a incorporaram antes de qualquer escolha consciente. A colonialidade produz as hierarquias; o *habitus* as perpetua em cada geração. As contribuições de Silva (2001) e Apple (2008) completam esse quadro no plano político-curricular: mostram como essas hierarquias, já naturalizadas pelo *habitus*, são institucionalizadas nos documentos, nas grades e nos critérios de certificação, tornando-se 'conhecimento oficial' com força normativa.

Essa articulação em três níveis, histórico-estrutural, disposicional e político-curricular, é o que permite compreender por que a modernização discursiva da Resolução nº 718/2005 não deslocou a racionalidade conservatorial: ela atuou no nível normativo sem tocar o nível disposicional, e sem questionar o nível histórico-estrutural que fundamenta ambos.

Assim, longe de constituírem categorias redundantes, tais referenciais estruturam uma leitura em camadas: disposicional (*habitus*), epistemológica (colonialidade) e político-curricular (seleção e organização do conhecimento). É na articulação desses níveis que se torna possível compreender a permanência estrutural da racionalidade conservatorial mesmo diante da ampliação da oferta instrumental.

8.1.3 Variações sobre o mesmo tema: modernização e resistência das estruturas

Décadas após a promulgação do Decreto nº 3.870/1952, a Resolução nº 718/2005 reorganiza os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais no contexto da legislação educacional contemporânea, redefinindo sua estrutura institucional em três eixos: formação profissional técnica, educação musical e difusão cultural. À primeira vista, o documento sugere um movimento de atualização e ampliação do escopo formativo dessas instituições, especialmente ao incorporar novas terminologias, reorganizar a estrutura em ciclos (Inicial, Intermediário e Complementar) e incluir componentes curriculares como História da Música, Estruturação Musical, Folclore Regional e Música Popular.

Entretanto, quando analisada à luz da matriz fundacional instituída em 1952, a Resolução nº 718 revela menos uma ruptura e mais um processo de reconfiguração normativa, conforme demonstra o quadro 20. Se o Decreto de 1952 estruturava o ensino sob uma lógica seriada, progressiva e centrada na formação instrumental, a 718/2005 preserva essa racionalidade, ainda que sob nova linguagem organizacional. A substituição da seriação tradicional pela organização em ciclos não elimina a linearidade formativa; apenas a reorganiza. A matrícula permanece vinculada a um único instrumento por vez, a certificação continua atrelada ao desempenho técnico e a progressão mantém caráter cumulativo. O instrumento segue como eixo estruturante da identidade formativa.

Quadro 20- A permanência do paradigma conservatorial (1952–2026)

	Matriz Fundacional (Decreto nº 3.870/1952)	**Reconfiguração Normativa (Resolução nº 718/2005)**	**Natureza da Permanência (*Habitus*)**
Organização Estrutural	Lógica seriada e progressiva.	Organização em Ciclos (Inicial, Intermediário e Complementar).	Manutenção da linearidade formativa; a mudança é apenas na nomenclatura.

Eixo Central do Currículo	Centralidade absoluta na formação instrumental.	O instrumento segue como eixo estruturante da identidade.	O instrumento erudito continua como o principal marcador identitário e de capital simbólico.
Referencial Epistemológico	Modelo do Conservatório de Paris; cânone erudito europeu.	Incorporação discursiva de "Folclore Regional" e "Música Popular".	Colonialidade musical: saberes populares são lidos através da lente da música de concerto.
Critérios de Excelência	Técnica virtuose e domínio do código escrito.	Manutenção da técnica instrumental como critério único de excelência.	Conservatorização da diversidade: instrumentos populares submetidos ao rigor da partitura e performance de palco.
Validação e Poder	Avaliação formal com caráter certificador e exames rígidos.	Certificação vinculada ao desempenho técnico e progressão cumulativa.	A técnica deixa de ser meio para ser o critério de reconhecimento e legitimidade profissional.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como demonstra o quadro acima, a transição entre o Decreto de 1952 e a Resolução de 2005 configura o que o argumento de Apple (2008) permite nomear como uma reorganização discursiva que não altera as relações de poder subjacentes. Embora o vocabulário institucional tenha sido atualizado para incluir a diversidade, o mecanismo de validação do conhecimento, o saber oficial, permanece ancorado na práxis de formação institucionalizada de matriz eurocêntrica.

Este cenário confirma que o *habitus* conservatorial funciona como uma história incorporada que garante a conformidade das práticas para além das regras formais. A inclusão de novas musicalidades, sem a revisão dos fundamentos que definem o que é uma "formação sólida", resulta apenas numa polifonia controlada, onde o popular é aceito desde que se silencie perante o rigor técnico-erudito.

Nesse sentido, Apple (2008) argumenta que o currículo constitui uma forma de conhecimento oficial produzido em meio a disputas de poder, podendo sofrer atualizações discursivas sem que, necessariamente, se alterem as relações de poder que estruturam sua seleção e legitimação. No caso dos Conservatórios mineiros, a ampliação do campo cultural e a incorporação de novos componentes não modificam substancialmente os critérios de validação do saber musical. O que se observa é a permanência de um regime de legitimação centrado na técnica instrumental, na progressão linear e na certificação formal como reconhecimento institucional da competência.

Essa permanência estrutural dialoga diretamente com o que Pereira (2014) denomina *habitus* conservatorial. Ao analisar a formação musical no Brasil, o autor demonstra como os conservatórios consolidaram disposições duráveis orientadas pela centralidade da técnica instrumental, pela linearidade progressiva como forma legítima de aprendizagem e pela legitimação simbólica do repertório erudito europeu. O *habitus*, nesse sentido, não se reduz a um conjunto de conteúdo, mas constitui uma estrutura de percepção e valorização que define o que conta como "formação sólida", "progresso" e "excelência musical".

Quando a Resolução nº 718/2005 inclui formalmente Folclore Regional e Música Popular, não se verifica a dissolução dessas disposições, mas sua reorganização dentro da mesma matriz estruturante. Os novos conteúdos passam a operar sob os mesmos critérios de progressão, avaliação e certificação que regulam o ensino instrumental tradicional. Assim, a atualização normativa não elimina o *habitus* conservatorial; ela o reinscreve sob nova configuração institucional. Trata-se menos de substituição de paradigma e mais de sua reacomodação em linguagem contemporânea.

Retomando os cinco eixos da colonialidade musical apresentados na seção 5.3 desta tese, a leitura comparativa entre o Decreto nº 3.870/1952 e a Resolução nº 718/2005 revela que a modernização discursiva não rompe com a estrutura colonial, antes a reinscreve sob nova linguagem institucional. Como sistematiza Queiroz (2023), a colonialidade musical não se manifesta apenas pela exclusão explícita de repertórios, mas pela forma como determinadas matrizes são naturalizadas como universais:

> Assim, a colonialidade musical está implícita ou explicitamente presente em uma complexa rede de interações que estabelecemos com as expressões musicais, sendo definidora, principalmente: 1) do conceito de música, que limita esse fenômeno ao som e às estruturas sonoras estabelecidas pelo mundo ocidental; 2) dos conhecimentos e saberes privilegiados por práxis musicais modeladas pela música erudita europeia; 3) dos modelos, das formas e dos paradigmas composicionais dominantes; 4) dos padrões estilísticos e interpretativos da performance musical da música de concerto; e 5) dos processos e das práxis de formação em música institucionalizados na educação formal. Esses cinco eixos da colonialidade musical têm forte presença ainda hoje, principalmente nas escolas especializadas de música, nas universidades e em outros espaços institucionalizados de ensino musical[...] (Queiroz, 2023, p. 195).

Nesse contexto, a análise comparativa entre o Decreto nº 3.870/1952 e a Resolução nº 718/2005 revela que a modernização discursiva não rompe com a colonialidade musical descrita acima por Queiroz (2023). Ao contrário, os cinco eixos propostos pelo autor operam como uma rede invisível que mantém a hegemonia eurocêntrica mesmo sob a fachada da diversidade.

Em vez de uma ruptura, observa-se a acomodação dos novos conteúdos aos paradigmas pré-existentes:

Conceito e Saberes Privilegiados: A inclusão de disciplinas como Folclore e Música Popular na Resolução de 2005 não altera o conceito fundamental de música das instituições, que permanece limitado às estruturas sonoras ocidentais. Esses saberes populares entram no currículo como conteúdo, mas são lidos através da lente da música de concerto, mantendo a hierarquia epistemológica que privilegia a harmonia tonal e a escrita.

Modelos e Padrões de Performance: A colonialidade manifesta-se na manutenção da técnica instrumental virtuose como critério único de excelência. Mesmo instrumentos de matriz popular, como a bateria ou a guitarra elétrica, acabam submetidos a padrões interpretativos de precisão técnica e fidelidade ao código escrito (partituras), típicos da música erudita, o que Queiroz (2023) identifica como o aprisionamento de outras musicalidades a paradigmas composicionais dominantes.

Institucionalização e *habitus*: O eixo final da colonialidade, o *habitus* de formação institucionalizado, é o que sustenta a permanência da progressão linear e da certificação seriada nos Conservatórios mineiros. A estrutura organizacional não é neutra; ela é o mecanismo que garante que, mesmo com a ampliação do repertório, a lógica conservatorial de 1952 continue operando como o "saber oficial".

Essa dinâmica evidencia que a ampliação temática promovida pela Resolução nº 718/2005 configura-se como um reconhecimento parcial, porém regulado por uma matriz formativa previamente estabilizada. Como alerta Queiroz (2023), a colonialidade não reside apenas no "quê" se ensina, mas no "como" se valida o conhecimento. Portanto, a inclusão de novas práticas sem a alteração dos fundamentos que definem o que é uma formação sólida resulta apenas na *conservatorização da diversidade*.

Essa leitura dialoga diretamente com a noção de *habitus* conservatorial desenvolvida por Pereira (2014), ainda que situada em outro referencial teórico. Se o *habitus* diz respeito às disposições incorporadas que orientam percepções e práticas, a colonialidade musical, conforme apresentado por Queiroz (2023), evidencia a matriz epistemológica que sustenta essas disposições. Ambas as categorias permitem compreender como determinadas formas de musicalidade se naturalizam como universais, enquanto outras são tratadas como periféricas.

No contexto dos Conservatórios Estaduais de Música, essa reflexão torna-se necessária. Ao analisar tanto o Decreto nº 3.870/1952 quanto a Resolução nº 718/2005, a questão central

não se limita à presença ou ausência de repertórios populares ou regionais, mas à permanência dos critérios estruturantes de validação: centralidade do instrumento, progressão cumulativa, certificação formal e hierarquização técnica. Assim, a função sociocultural dessas instituições não pode ser compreendida apenas como oferta de formação musical, mas como participação ativa na produção e reprodução de determinados critérios de legitimidade artística.

A colonialidade musical, portanto, oferece um instrumental analítico que permite deslocar o foco da simples inclusão temática para a análise das estruturas que organizam o currículo. Ela evidencia que a ampliação de conteúdo, por si só, não garante transformação epistemológica se os fundamentos que definem excelência, progresso e competência permanecem inalterados. Nesse sentido, a análise da legislação dos Conservatórios revela não apenas mudanças formais, mas a persistência de uma matriz formativa que continua a orientar, de maneira profunda, a organização do campo musical institucionalizado.

Nesse sentido, para Moreira e Candau (2007), as reformas curriculares precisam ser analisadas não apenas pelo que acrescentam, mas pelo modo como reorganizam, ou preservam, as relações de poder no interior do currículo. Sob essa perspectiva, a ampliação cultural promovida pela resolução de 2005 configura-se como reconhecimento parcial de pluralidades musicais, porém regulado por uma matriz formativa previamente estabilizada.

Dessa forma, ao se colocar em paralelo o decreto nº 3.870/1952 e a resolução nº 718/2005, observa-se uma continuidade estrutural que atravessa décadas: o instrumento permanece como identidade formativa central; a técnica continua operando como capital simbólico; a progressão cumulativa mantém-se como norma organizadora; e a certificação segue como mecanismo de legitimação.

Essa leitura pode ser analisada, no plano sociológico, à luz da noção de *habitus* conservatorial discutida por Pereira (2014), entendido como uma estrutura durável de percepção e valorização musical que define o que conta como progresso, competência e formação legítima no interior do campo musical institucionalizado.

Por outro lado, a colonialidade musical descrita por Queiroz (2023) opera em um nível mais amplo, evidenciando as hierarquias epistemológicas que historicamente naturalizam determinadas matrizes musicais como universais. Assim, enquanto o *habitus* conservatorial permite compreender a incorporação e reprodução dessas disposições no cotidiano institucional, a colonialidade musical engendra a matriz histórica e epistêmica que sustenta tais hierarquias.

Não se trata de fundir categorias teóricas distintas, mas de mobilizá-las em planos analíticos complementares. Embora operem em níveis diferentes de abstração, essas categorias são articuláveis, pois permitem examinar, simultaneamente, a estrutura mais ampla de poder que organiza o campo musical e os mecanismos concretos por meio dos quais essa estrutura se reproduz no interior dos Conservatórios.

Assim, a Resolução nº 718/2005 tensiona o paradigma do decreto 3.870/1952, mas não o desestrutura. A colonialidade musical, longe de desaparecer, é reconfigurada no interior de uma modernização normativa que amplia conteúdo sem alterar os fundamentos epistemológicos da formação.

Essa constatação não implica afirmar imobilismo absoluto, mas reconhecer que mesmo em contextos de ampliação e tentativa de diversificação, disposições historicamente sedimentadas continuam informando a organização curricular. O paradigma não desaparece; ele se adapta. E é precisamente nessa tensão entre permanência e reconfiguração que se inscreve a análise da função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

8.1.4 Polifonias controladas: a domesticação do popular no espaço erudito

Neste ponto da análise, o foco desloca-se da dimensão estritamente normativa para a configuração empírica da oferta instrumental dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. O procedimento adotado consiste em comparar a organização instrumental prevista no Decreto nº 3.870/1952 com a configuração contemporânea estabelecida e ampliada no contexto da Resolução nº 718/2005 e de suas atualizações institucionais.

A comparação entre a oferta instrumental prevista no Decreto nº 3.870/1952 e aquela atualmente praticada nos Conservatórios não se configura como levantamento meramente histórico ou descritivo. Trata-se de um movimento analítico necessário para compreender como a função sociocultural dessas instituições se reconfigura, ou se estabiliza, ao longo do tempo.

Se, nos eixos anteriores, a análise concentrou-se na dimensão normativa e estrutural da legislação, neste momento o foco desloca-se para a materialidade concreta da formação: os instrumentos ofertados. A escolha dos instrumentos não é um dado neutro. Ela expressa concepções de música, define universos de pertencimento cultural e delimita quais práticas serão reconhecidas como passíveis de formação sistemática e certificação institucional.

Ao colocar em paralelo o modelo fundacional do Decreto nº 3.870/1952 e a configuração contemporânea, torna-se possível observar não apenas a ampliação da diversidade

musical incorporada, mas também os critérios estruturais que regulam essa incorporação. O comparativo permite identificar se estamos diante de uma transformação paradigmática da função dos Conservatórios ou de uma reconfiguração interna que preserva sua racionalidade formativa originária.

O Decreto nº 3.870/1952 organizava a oferta instrumental a partir de um núcleo claramente vinculado à tradição erudita europeia. Os cursos previstos (Canto; Viola, Flauta, Clarinete; Violino, Violoncelo, Piano) evidenciam uma estrutura alinhada ao paradigma sinfônico e camerístico, no qual o piano ocupava posição estratégica como instrumento estruturante da formação musical. Essa configuração não representa apenas uma escolha administrativa, mas a institucionalização de um determinado conceito de música e de formação musical.

À luz da discussão proposta por Queiroz (2023) acerca da colonialidade musical, tal organização pode ser compreendida como expressão de uma matriz epistemológica que privilegia práticas modeladas pela música de concerto europeia. O desenho curricular de 1952 delimita como referência central o universo sonoro e técnico da tradição erudita ocidental e o estabelece como horizonte normativo de excelência.

Já a configuração contemporânea revela uma expansão significativa desse quadro. Atualmente, os Conservatórios ofertam instrumentos de cordas friccionadas e dedilhadas, sopros de diferentes famílias, teclas acústicas e eletrônicas, percussão e instrumentos vinculados à música popular e regional, como cavaquinho, acordeon, viola caipira, guitarra elétrica, saxofone e bateria. Essa ampliação indica deslocamento no plano da representatividade musical: práticas historicamente situadas fora do modelo clássico passam a integrar a estrutura institucional.

Sob a perspectiva da discussão sobre colonialidade musical (Queiroz, 2023), essa incorporação pode ser compreendida como um movimento de tensionamento da hierarquia histórica que privilegiava exclusivamente matrizes vinculadas à tradição europeia de concerto. Ao reconhecer institucionalmente instrumentos associados a práticas populares, regionais e urbanas contemporâneas, os Conservatórios ampliam o espectro de legitimidade cultural, relativizando a centralidade absoluta do paradigma sinfônico-camerístico que orientava o modelo fundacional.

Trata-se, nesse sentido, de um avanço relevante. A inclusão desses instrumentos não apenas diversifica a oferta, mas sinaliza uma abertura epistemológica: outras formas de

produção musical passam a ser consideradas passíveis de formação sistemática, avaliação formal e certificação pública. Ao serem inseridos na mesma estrutura institucional que historicamente abrigava piano, violino ou canto erudito, instrumentos antes marginalizados no âmbito da educação formal são colocados, ao menos no plano normativo, em condição de igualdade administrativa.

Esse movimento pode ser interpretado como tentativa de deslocamento, ainda que parcial, de uma prática marcada por traços de colonialidade, na medida em que amplia o repertório de referências culturais legitimadas pelo Estado. Contudo, o reconhecimento institucional não elimina automaticamente as hierarquias simbólicas historicamente sedimentadas. A questão analítica central desloca-se, então, da presença dos instrumentos para os critérios de sua organização curricular, isto é, para os parâmetros formativos que regulam sua inserção.

Assim, a ampliação da oferta representa, simultaneamente, um gesto de abertura e um campo de tensão: se por um lado rompe com a exclusividade erudita do modelo de 1952, por outro, coloca tais instrumentos sob a mesma matriz estrutural que historicamente definiu os padrões de excelência, progressão e certificação.

Entretanto, o aspecto decisivo não reside apenas na presença desses instrumentos, mas na forma como são organizados curricularmente. A Resolução nº 718/2005 estabelece uma grade comum obrigatória para todos os instrumentos, estruturada conforme os quadros 21 e 22:

Quadro 21- Grade curricular para o curso de Educação Musical obrigatória para todos os instrumentos

Musicalização, Iniciação ao Instrumento e Canto Coral	**Ciclo inicial**
Percepção Musical, Instrumento e Canto Coral	**Ciclo intermediário**
Percepção Musical, Aperfeiçoamento em Instrumento, Prática de Conjunto e Canto Coral	**Ciclo complementar**

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: Resolução nº 718/2005.

Quadro 22- Grade curricular para o curso Técnico obrigatória para todos os instrumentos

CURSO TÉCNICO
História da Arte,
História da Música e Apreciação Musical
Percepção Musical

Estruturação Musical
Folclore Regional e Música Popular

Fonte: elaborado pelo autor (2026)
Nota: Resolução nº 718/2005.
.

Essa organização evidencia uma correspondência funcional com o modelo de 1952, no qual Solfejo, Ditado e Teoria desempenhavam o papel atualmente atribuído à Percepção Musical e à Estruturação Musical. A centralidade do instrumento como eixo identitário permanece, assim como a progressão técnica acumulativa e a certificação formal ao final do percurso.

À luz do conceito de *habitus* conservatorial (Pereira, 2014), compreende-se que o que se mantém não é apenas um conjunto de disciplinas, mas uma racionalidade formativa estruturada pela técnica instrumental, pela linearidade progressiva e pela legitimação institucional por meio da certificação. Todos os instrumentos, inclusive aqueles oriundos de matrizes populares ou regionais, são submetidos à mesma matriz curricular comum, passando pelos mesmos dispositivos de percepção formal, avaliação performática e progressão estruturada.

Dessa forma, não se observa simplesmente uma diversificação instrumental, mas a incorporação da pluralidade musical dentro de um modelo organizacional previamente estabilizado. A expansão da oferta amplia o espectro cultural representado, mas não altera a lógica estruturante da formação.

Assim, o que se evidencia é um processo de reorganização interna que preserva a racionalidade conservatorial: diferentes matrizes culturais passam a ser formadas segundo os mesmos parâmetros técnicos, progressivos e certificadores que estruturavam o modelo erudito originário.

8.1.5 A conservatorização da diversidade, entre a inclusão e a domesticação

Diante do tensionamento entre a tradição eurocêntrica e as demandas de uma sociedade plural, propomos nesta tese o conceito de *conservatorização da diversidade*. Diferente de uma simples 'abertura' ou 'hibridismo', esta categoria designa o processo pelo qual a instituição acolhe manifestações musicais e sujeitos historicamente marginalizados, mas o faz sob a condição de submetê-los aos esquemas de percepção e ação do *habitus* conservatorial. Assim,

a diversidade é admitida, mas é simultaneamente reconfigurada e normatizada, perdendo sua potência de alteridade para tornar-se um objeto pedagógico palatável à estrutura tradicional.

Sendo assim, a inserção de instrumentos de matriz popular, como a guitarra, a bateria, o cavaquinho, no currículo dos Conservatórios Estaduais, embora aparente ser um movimento de democratização e abertura cultural, carrega uma contradição inerente que se expressa no processo aqui denominado *conservatorização da diversidade*. Este fenômeno ocorre quando a prática musical de tradição oral ou popular é mediada pelos dispositivos pedagógicos da tradição conservatorial.

Dessa forma, esse processo assume um caráter ambivalente, na medida em que manifestações musicais populares, regionais ou identitárias (a diversidade) são admitidas no espaço institucional, mas sob a condição de serem submetidas às lógicas, técnicas e hierarquias do *habitus* conservatorial. O "diverso" é aceito, mas é reconfigurado: ele passa a ser ensinado via partitura, com foco na técnica virtuosa e desvinculado de seu contexto comunitário original.

Ao transpor esses instrumentos para dentro da estrutura burocrática da Resolução nº 718/2005, observa-se um processo de escolarização que reconfigura o caráter comunitário e empírico original dessas práticas. O "tocar de ouvido", a improvisação coletiva e a transmissão oral, pilares das músicas populares, são frequentemente substituídos por:

- A Primazia do Código Escrito: O aluno desses instrumentos populares (guitarra, bateria ou outros) é conduzido a passar por etapas formais como as disciplinas de Percepção Musical e Solfejo Tradicional. Muitas vezes, ele é impedido de explorar as potencialidades rítmicas do instrumento até que domine a leitura de semínimas e colcheias em um papel, invertendo a lógica do "fazer para compreender" pela do "ler para executar".
- A Fragmentação do Conhecimento: Enquanto na cultura popular o aprendizado ocorre na "roda", na interação direta com o mestre e com o grupo, no Conservatório ele é fragmentado em grades horárias rígidas, salas isoladas e disciplinas estanques (Teoria, Instrumento, Canto Coral), o que rompe a organicidade do aprendizado musical popular.
- O *Habitus* da Performance de Concerto: Mesmo o instrumento popular é avaliado sob a estética da "performance de palco". O aluno de cavaquinho, por exemplo, é treinado para uma execução técnica perfeita visando a prova final ou o recital, perdendo-se a dimensão da música como mediação social ou celebração, típica de seu contexto de origem.

Portanto, a presença de instrumentos populares na oferta de cursos dos conservatórios de músicas estaduais de Minas Gerais (guitarra, bateria, viola caipira, cavaquinho, entre outros) não garante, por si só, uma educação musical decolonial. Se a metodologia de ensino desses instrumentos apenas replica o rigor técnico-mecânico aplicado ao piano ou ao violino, o que ocorre é a absorção do popular pelas mesmas lógicas, técnicas e hierarquias do *habitus* conservatorial, sem que sua organicidade original seja preservada. A instituição aceita o "outro" (o popular), desde que ele se comporte como o "eu" (o erudito). Essa tensão revela que o *habitus* conservatorial é resiliente: ele não nega a diversidade, ele a "conservatoriza", retirando-lhe a potência de questionamento e transformando-a em mais um conteúdo seriado, mensurável e, fundamentalmente, reconfigurado segundo parâmetros normativos institucionais.

A *conservatorização da diversidade* configura-se, portanto, como o processo pelo qual práticas culturais oriundas de matrizes populares, comunitárias ou de tradição oral são incorporadas às instituições formais de ensino musical sem que ocorra uma transformação estrutural de seus paradigmas pedagógicos. O resultado é a assimilação dessa pluralidade de saberes aos dispositivos técnicos, burocráticos e epistemológicos do modelo conservatorial tradicional. Trata-se de um fenômeno de inclusão assimiladora, no qual a diversidade, compreendida aqui como a soma de manifestações culturais e formas de expressão que tensionam o cânone, é admitida desde que se submeta à lógica hegemônica da escrita musical, da fragmentação disciplinar, da avaliação performática e da hierarquização técnica.

Sob essa ótica, a conservatorização opera não apenas sobre o repertório (o popular e o regional), mas estende-se também à singularidade do sujeito. No caso dos alunos com deficiência (PcD), o marco normativo que regula o acesso aos cursos técnicos, baseado em provas formais e critérios de desempenho, estabelece parâmetros que tendem a favorecer perfis já alinhados ao *habitus* conservatorial. A articulação entre esses dois planos permite inferir que o acesso e a permanência desses sujeitos são condicionados por tais exigências, o que pode resultar tanto em barreiras de entrada quanto em processos de permanência condicionados às lógicas institucionais vigentes.

Este conceito designa o processo ambivalente pelo qual a instituição, em uma forma de sobrevivência institucional e resposta às demandas contemporâneas, admite em seu seio manifestações musicais, repertórios e sujeitos historicamente marginalizados pelo cânone eurocêntrico. Contudo, essa abertura nem sempre se configura como uma reforma

epistemológica substantiva, podendo operar mais como um movimento de acomodação às lógicas já instituídas.

Nesse processo, o "diferente" tende a ser descontextualizado e normatizado: a música popular perde parte de sua dimensão de oralidade e coletividade para tornar-se um objeto de análise técnica e virtuosismo individual; o aluno PcD, por sua vez, frequentemente se vê diante da necessidade de adaptar-se aos métodos pré-estabelecidos, em uma busca por uma certa "normalidade musical" que tensiona sua alteridade.

Assim, o conservatório não necessariamente se transforma de modo estrutural pela presença do outro; ao contrário, tende a "conservatorizar" a diferença, convertendo-a em um objeto pedagógico compatível com suas lógicas internas, o que contribui para a manutenção de hierarquias simbólicas associadas à tradição erudita.

A operacionalização empírica desse mecanismo, como ele se manifesta nas falas dos gestores, nas práticas cotidianas e nas negociações territoriais de cada conservatório, será desenvolvida no Capítulo seguinte, a partir da análise temática das entrevistas.

8.1.6 O piano em perspectiva: diálogos e silêncios entre o decreto de 1952 e a prática em Uberaba

A análise do currículo dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais coloca um desafio metodológico evidente: a rede é extensa, composta por diferentes unidades distribuídas pelo estado, com especificidades locais e adaptações próprias. Não se pretende, neste trabalho, realizar uma cartografia exaustiva de todas as matrizes curriculares vigentes, o que demandaria um estudo documental comparativo de outra natureza. Opta-se, portanto, por um recorte analítico que privilegia a área de piano, tomando como referência dois marcos distintos: a Lei de criação dos Conservatórios (1952) e o currículo atualmente adotado no Conservatório Estadual de Música de Uberaba.

A escolha do piano justifica-se por sua centralidade histórica no modelo conservatorial. Desde sua origem, os conservatórios foram estruturados sob a lógica do ensino instrumental erudito, tendo o piano como instrumento paradigmático da formação técnica, da leitura musical e da tradição canônica europeia. Nesse sentido, o currículo de piano não constitui um elemento periférico, mas um núcleo estruturante capaz de revelar as disposições formativas predominantes nessas instituições.

O decreto 3870/1952, ao instituir os Conservatórios Estaduais, estabeleceu uma organização seriada, com progressão técnica e avaliações formais. Observa-se a definição de conteúdos estruturados por níveis, a exigência de repertório determinado e a centralidade do exame como mecanismo de validação do aprendizado. O modelo formativo é claramente normativo, pautado pela linearidade e pela hierarquização dos saberes musicais.

A técnica instrumental ocupa posição privilegiada, configurando-se como eixo organizador do processo educativo. A progressão é cumulativa, orientada do simples ao complexo, e a avaliação está diretamente vinculada à execução performática. Trata-se de um currículo que materializa um projeto formativo baseado no domínio do código escrito, na consolidação da técnica e na legitimação do repertório erudito ocidental como referência de excelência.

Essa organização curricular, contudo, não se constitui como iniciativa isolada no contexto mineiro. Ao investigar os processos de definição dos conteúdos programáticos nos conservatórios, Gonçalves (1993) evidencia que as escolhas curriculares estavam fortemente vinculadas a referenciais institucionais já consolidados em centros de formação de maior projeção nacional.

> A discussão em torno dos conteúdos que comporiam o programa anual era travada entre os professores do estabelecimento, Tais programas e conteúdo, segundo depoimento (TIRADO, março/93), tinham em sua maioria influencias da organização programática dos conteúdos ministrados no Conservatório Mineiro de Música, no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, visto que, em sua maioria, os profissionais que tinham curso superior frequentavam ou tinham frequentado estas escolas (Gonçalves, 1993 p. 67).

A passagem evidencia que a definição dos conteúdos não se dava por decisões meramente administrativas ou circunstanciais, mas estava ancorada nas trajetórias formativas dos próprios docentes e na influência de instituições reconhecidas como centros legitimadores do saber musical. Isso significa que o modelo técnico-progressivo e a centralidade do repertório erudito não emergem apenas como prescrição normativa do decreto, mas como expressão de uma matriz formativa compartilhada, reproduzida e reconhecida como referência de excelência. Desse modo, a organização curricular dos Conservatórios Estaduais inscreve-se em um campo mais amplo de circulação de modelos pedagógicos, o que contribui para compreender a estabilidade e a continuidade dessa lógica ao longo do tempo.

Visitando novamente o quadro 9 (Capítulo 7), o Decreto nº 3.870/1952 estabelece repertório obrigatório para as avaliações de piano, distribuído por séries e organizado em torno

de estudos técnicos, obras de Johann Sebastian Bach e sonatas de Beethoven. Ainda que o decreto não apresente um conteúdo programático sistematizado em termos de objetivos ou unidades didáticas, o repertório exigido explicita, de maneira objetiva e normativa, os referenciais estéticos e técnicos considerados legítimos para a formação pianística.

A própria estrutura quantitativa do repertório, número fixo de estudos, exigência de prelúdios e fugas, obrigatoriedade de sonata de Beethoven a partir do 4º ano, evidencia uma progressão técnica cumulativa e hierarquizada, bem como a centralidade do cânone erudito europeu como parâmetro de excelência formativa.

Do ponto de vista epistemológico, esse modelo corresponde a uma concepção de currículo como seleção normativa de conhecimentos, nos termos da tradição seletiva discutida por Apple (2008). O repertório e as técnicas exigidas não são neutros: expressam escolhas históricas que privilegiam determinados saberes em detrimento de outros.

Ao analisar o Planejamento do curso de Piano para a educação musical e o Planejamento de Piano para o Curso Técnico do Conservatório de Uberaba de 2026, observa-se a permanência de diversos elementos estruturais já presentes no modelo fundacional.

A organização por módulos ou anos mantém a lógica progressiva e cumulativa. As exigências técnicas incluem escalas maiores e relativas menores, arpejos e suas inversões, técnicas de oitavas, notas duplas e estudos específicos. O repertório mínimo anual contempla:

- obras de Johann Sebastian Bach em praticamente todos os níveis;
- sonatinas do período clássico (Clementi, Kuhlau, Beethoven);
- estudos técnicos de Czerny e Bartók;
- peças de compositores do cânone europeu;
- inclusão de compositores nacionais (Villa-Lobos, Mignone, Lorenzo Fernandez, Guarnieri).

A avaliação permanece centrada na execução instrumental e no cumprimento de um programa mínimo anual previamente estabelecido. A performance continua sendo o critério privilegiado de legitimidade.

Embora se identifiquem atualizações metodológicas, como momentos de composição, leitura não convencional e inserção de peças populares com acompanhamento por cifras, tais inclusões operam dentro da mesma estrutura técnica e progressiva. Não se observa uma ruptura epistemológica com o modelo tradicional, mas uma ampliação controlada de repertório.

Essa permanência estrutural encontra respaldo empírico na dissertação de Neves (2019), que investiga o ensino de piano na rede estadual a partir da perspectiva dos professores. A autora explicita que seu objetivo consiste em compreender suas trajetórias de formação e atuação profissional, deslocando a análise do plano exclusivamente documental para o plano das práticas e disposições incorporadas. Ao reconhecer, ainda, a existência de "tensões entre o ensino tradicional do piano e novos paradigmas da educação musical" (Neves, 2019, p.16), a pesquisa evidencia que o ensino tradicional permanece como referência estruturante, ainda que tensionado por discursos contemporâneos de renovação pedagógica. Nesse sentido, a autora aponta que:

> Embora o ensino de música ainda se baseie fortemente em procedimentos técnico-musicais tradicionais, foi possível verificar que algumas mudanças têm sido efetuadas por alguns dos entrevistados nos CEM ainda que timidamente. Em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, como a utilização de metodologias e métodos, constatei desde a manutenção de práticas tradicionais até a utilização de propostas afinadas aos novos paradigmas como a preocupação em se trabalhar aspectos relacionados à criação e à improvisação e à inclusão da música popular ao lado do repertório erudito, pressupondo um rompimento de fronteiras entre esses gêneros musicais. Os métodos *Meu Piano é Divertido* e *Leila Fletcher Piano Course* ainda são adotados por alguns professores em suas práticas docentes, um reflexo, em meu entender, de suas formações. Porém, outros professores relataram não adotar métodos específicos, utilizando materiais que estejam alinhados aos objetivos que pretendem alcançar (Neves, 2019, p.195-196).

Essa passagem evidencia a coexistência entre permanência estrutural e ajustes pedagógicos pontuais. Ao afirmar que o ensino "ainda se baseie fortemente em procedimentos técnico-musicais tradicionais" (Neves, 2019, p.195), a autora confirma que a matriz técnico-erudita permanece como fundamento organizador das práticas docentes. As mudanças identificadas, criação, improvisação e inserção da música popular, são descritas como ocorrendo "ainda que timidamente", o que indica deslocamentos graduais e não uma reconfiguração paradigmática do modelo formativo.

Mesmo quando se menciona um possível "rompimento de fronteiras", tal movimento ocorre no interior de uma estrutura que continua organizada pela técnica, pela progressão e pela centralidade da performance. A permanência do uso de métodos tradicionais, como Meu Piano é Divertido e Leila Fletcher Piano Course, compreendida pela autora como "reflexo [...] de suas formações" Neves (2019, p.196), reforça a hipótese da atualização do *habitus* conservatorial: as disposições incorporadas ao longo da trajetória formativa dos docentes continuam orientando suas práticas pedagógicas.

A permanência de métodos como Meu Piano é Divertido, citados por Neves (2019) e observados nas práticas de Uberaba, revela que o currículo real não é apenas o que está escrito na Resolução nº 718/2005, mas o que está inscrito no corpo docente. Aqui, o *habitus* conservatorial manifesta-se como um ciclo de autoperpetuação: o professor, formado sob a égide do rigor técnico e da partitura, tende a replicar as estratégias pedagógicas pelas quais foi capturado em sua própria formação.

Nesse sentido, ocorre uma simbiose entre a história formalizada (as leis e decretos que legitimam o modelo) e a história incorporada (as disposições práticas do professor). O currículo oficial acaba por sancionar o *habitus* pré-existente, conferindo um selo de legalidade a práticas que, embora anacrônicas frente às novas demandas da Educação Musical, encontram conforto na tradição.

Romper esse ciclo exige mais do que a simples alteração de normativas legais; demanda um questionamento profundo das subjetividades docentes e dos mecanismos de reprodução do *habitus*. A dificuldade de transição para modelos mais criativos ou decoloniais reside no fato de que o professor não ensina apenas música; ele ensina, e protege, o capital simbólico que o constituiu como sujeito e profissional dentro de uma matriz eurocêntrica. Como aponta Bourdieu (2009), o capital cultural incorporado manifesta-se como uma propriedade que se tornou parte integrante da pessoa, um *habitus*. Assim, para muitos docentes, abrir mão da hegemonia do cânone erudito ou colocá-lo em diálogo simétrico com saberes populares e amefricanos não é lido apenas como uma mudança pedagógica, mas como uma ameaça à sua própria identidade e ao valor de sua trajetória de formação.

Essa resistência, portanto, não deve ser compreendida como mera obstinação individual, mas como uma estratégia de preservação de distinção social e profissional. Nesse cenário, mesmo diante de novas diretrizes legais, a sala de aula do Conservatório permanece como um reduto de resistência de um modelo que se recusa a silenciar. Quando a inovação é forçada pela realidade, o *habitus* opera o que podemos chamar de *conservatorização da diversidade*: incorpora-se o repertório popular, mas submete-o às mesmas técnicas, avaliações e lógicas de performance do modelo erudito. Transforma-se, assim, a inovação em uma variação periférica de um tema fundamentalmente conservador, garantindo que a estrutura de poder e a hierarquia de saberes permaneçam intactas.

Dessa forma, a comparação entre os dois documentos (decreto 3870/1952-Planejamento do curso de piano), além do estudo de Neves (2019), evidencia mais

continuidades do que descontinuidades. A progressão linear, a centralidade da técnica, a primazia da performance e a hierarquização do repertório permanecem como princípios organizadores.

À luz da teoria do *habitus*, essa permanência não pode ser interpretada como mera inércia institucional. Trata-se da atualização de disposições historicamente constituídas que se incorporaram às práticas pedagógicas e aos critérios de avaliação. O currículo atual não replica mecanicamente o texto legal de 1952; ele o reinscreve em novas condições históricas, mantendo, contudo, sua lógica estruturante.

Isso encontra síntese na formulação apresentada por Del-Ben (2024), na apresentação da obra "Habitus Conservatorial: das pesquisas às transformações das práticas", ao afirmar que, historicamente, "Institucionalizou-se, assim, um modo de ensinar música [...] Tornou-se um modelo: o modelo conservatorial" (Del-Ben, 2024, p. 9). Em seguida, a autora ressalta que tal modelo implica "a manutenção de uma posição de privilégio de determinada prática musical, a chamada música erudita, essa naturalização [...]" (Del-Ben, 2024, p. 10). Essas formulações permitem compreender que a permanência observada no currículo não se reduz a um simples resquício administrativo, mas constitui a expressão de uma matriz formativa historicamente consolidada e naturalizada no interior da instituição.

O que se observa é a materialização do *habitus* conservatorial*:* um sistema de disposições que orienta o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quais saberes são considerados legítimos. A centralidade da música erudita, a organização técnica progressiva e a ênfase no virtuosismo não operam como imposições externas, mas como princípios naturalizados do fazer pedagógico.

Nesse sentido, o currículo funciona como objetivação institucional do *habitus*. Se o *habitus* representa história incorporada, o currículo representa história formalizada. Ambos operam em relação dialética: o currículo reforça disposições já existentes, ao mesmo tempo em que as legitima perante as novas gerações de docentes e estudantes.

É importante reiterar que este estudo não pretende generalizar automaticamente as conclusões do Conservatório de Uberaba para toda a rede estadual. O recorte adotado funciona como indicador analítico de tendências estruturais, especialmente por incidir sobre um núcleo formativo historicamente central no modelo conservatorial. Ainda que existam variações locais, a presença de princípios comuns permite identificar padrões formativos recorrentes.

A articulação entre os documentos curriculares analisados e a investigação empírica de Neves (2019) permite sustentar que a continuidade estrutural não se restringe ao plano normativo. Ao analisar professores atuantes na rede estadual, a autora evidencia a permanência de trajetórias formativas alinhadas ao ensino pianístico tradicional, confirmando que a lógica progressiva, a centralidade da técnica e a primazia da performance não operam apenas como prescrição documental, mas como disposições incorporadas.

A análise curricular, portanto, não constitui um fim em si mesma, mas um instrumento para compreender as formas pelas quais os Conservatórios se posicionam socioculturalmente. Ao privilegiar determinados repertórios e práticas, essas instituições não apenas definem conteúdos, mas também estabelecem critérios de pertencimento, legitimidade e reconhecimento cultural.

As consequências práticas dessa hierarquização curricular incidem diretamente sobre a produção da vida e a construção das identidades musicais dos estudantes. No cotidiano escolar, isso se traduz em um processo de alienação cultural: o aluno é levado a crer que a música que ele traz de seu território, o toque do tambor, a moda de viola ou o canto religioso, é um saber 'menor', desprovido de técnica ou valor acadêmico.

Do ponto de vista prático, essa lógica incide em dois fenômenos críticos: a evasão como expulsão simbólica, onde a descontinuidade dos estudos não é apenas uma desistência por falta de tempo, mas o resultado de um currículo que não “espelha” o aluno. Ao não encontrar sua identidade na “partitura oficial”, o estudante retira-se por não se sentir pertencente àquele universo de legitimidade.

E com silenciamento de vocações territoriais: ao formatar todos os alunos sob a égide do virtuosismo erudito, o Conservatório corre o risco de asfixiar a produção de uma vida musical conectada com a comunidade. Em vez de formar agentes culturais que transformem seus territórios, a instituição pode acabar produzindo sujeitos que buscam uma excelência distante de sua realidade, aprofundando o abismo entre a escola e a vida.

Se o currículo expressa escolhas epistemológicas, ele também delimita horizontes de diálogo com as culturas locais. A permanência de um modelo técnico-erudito pode operar como mecanismo de distinção cultural, mas também pode funcionar como meio de acesso a um capital simbólico historicamente valorizado. É nessa tensão entre reprodução e mediação, entre atualização institucional e permanência estrutural, que se insere a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que o *habitus* conservatorial não é uma herança inerte, mas um mecanismo ativo de reprodução que atravessa décadas de legislação, gerações de docentes e sucessivas tentativas de atualização normativa. Do Decreto nº 3.870/1952 à Resolução nº 718/2005, do repertório de piano à resistência silenciosa do professor que replica o que aprendeu, o que se observa é a mesma lógica estruturante operando sob configurações distintas: a técnica como capital simbólico, a progressão linear como norma, a certificação como critério de legitimidade. A ampliação da oferta instrumental e a incorporação discursiva da diversidade não deslocaram esse núcleo, ao contrário, o reafirmaram ao submeter o novo às mesmas exigências que regulavam o antigo. É esse processo que esta tese nomeia como *conservatorização da diversidade*: não uma recusa da pluralidade, mas sua assimilação controlada, que preserva intacta a hierarquia de saberes que o modelo fundacional instituiu.

É à luz da interculturalidade crítica (Candau, 2020) e da educação musical humanizadora (Galon; Dutra, 2023) que se pode formular a pergunta normativa que esta análise curricular deixa em aberto: não apenas o que os CEMs fazem com a diversidade, mas o que poderiam fazer se o currículo deixasse de tratá-la como ornamento e passasse a reconhecê-la como epistemologia de igual valor, condição que Candau (2020) nomeia como ecologia de saberes e que os dados desta pesquisa revelam como horizonte ainda não alcançado. Compreender esse mecanismo no plano normativo e curricular é condição necessária, mas não suficiente. É nas vozes dos gestores que respondem cotidianamente a essa estrutura, negociando, improvisando, resistindo ou reproduzindo, que a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais se revela em sua complexidade real. É a esse encontro que o capítulo seguinte se dedica.

9 TERCEIRO MOVIMENTO - VOZES DA GESTÃO: ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS COM DIRETORES DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Este capítulo apresenta a análise do corpus empírico constituído pelas seis entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. A análise é conduzida por meio da análise temática reflexiva, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), percorrendo as seis fases do método, familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação, e elaboração do relatório analítico, de forma iterativa e transparente. Esse percurso não é linear: cada fase informa e reformula as anteriores, e a escrita é parte constitutiva do próprio processo analítico, não seu produto final.

O capítulo se organiza em dois grandes momentos. O primeiro, que compreende as seções 9.1 a 9.5 documenta o percurso metodológico da análise, da imersão no corpus à definição dos cinco temas que emergiram dos dados. O segundo, a seção 9.6, constitui o relatório analítico propriamente dito: quatro movimentos interpretativos que articulam as vozes dos gestores ao referencial teórico desta tese e à análise documental produzida nos capítulos anteriores, culminando na síntese analítica da seção. O que essas vozes revelam não é uma realidade uniforme, mas um campo de tensões, entre o modelo institucional herdado de 1951 e as demandas socioculturais contemporâneas que os Conservatórios enfrentam sem os instrumentos normativos de que precisariam para respondê-las.

9.1 Familiarização com os dados

A primeira fase da análise temática consistiu na imersão sistemática e ativa no corpus empírico constituído pelas seis entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006), esta etapa não se limitou à leitura passiva das transcrições, mas envolveu um processo de familiarização ativa, entendida como o movimento de uma construção de conhecimento profundo com o corpus antes de iniciar qualquer codificação ou categorização.

As transcrições foram submetidas a múltiplas leituras em momentos distintos, permitindo que as impressões iniciais cedessem lugar a uma escuta progressivamente mais densa e reflexiva. Em consonância com o que Souza (2019, p. 54) denomina de postura analítica contínua, foram produzidos memorandos interpretativos ao longo de cada releitura, registrando

estranhamentos, recorrências temáticas, tensões internas aos relatos e passagens de particular densidade analítica. A escuta das gravações em paralelo às transcrições revelou dimensões que o texto escrito não captura integralmente: as hesitações antes de falar sobre políticas públicas, o tom de denúncia contida ao descrever o abandono institucional, a ternura com que os gestores narram alunos que encontraram no conservatório um espaço de pertencimento insubstituível.

Em conformidade com o protocolo ético aprovado e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes, as identidades dos gestores entrevistados são preservadas ao longo de toda a análise. Os participantes são identificados sequencialmente como Diretora 1, Diretor 2, Diretora 3, Diretora 4, Diretor 5 e Diretora 6, sem correspondência com nenhuma hierarquia institucional ou critério de relevância analítica. Da mesma forma, as referências a municípios, contextos territoriais específicos e quaisquer informações que pudessem, direta ou indiretamente, comprometer o anonimato dos participantes foram suprimidas das transcrições citadas. Essa decisão metodológica se impõe com particular rigor em pesquisas sobre redes institucionais pequenas, como é o caso dos doze Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, nas quais a combinação de características institucionais e territoriais pode facilmente identificar os sujeitos, mesmo na ausência de nomes próprios.

Já na fase de familiarização, antes de qualquer sistematização formal, três campos de tensão revelaram-se recorrentes e transversais ao conjunto dos relatos. O primeiro organizava-se em torno da inadequação estrutural entre o que a legislação vigente, em especial a Resolução SEE nº 718/2005, exige das instituições e o que a realidade administrativa e pedagógica efetivamente permite. A Diretora 1 sintetizou esse campo com precisão: “Somos como escola regular ou não? Se somos, então temos direito a tudo! Tudo bem cobrar tudo, mas também temos direito a tudo”. O segundo campo de tensão organizava-se em torno do currículo como território de disputa simbólica: de um lado, a persistência de um modelo pedagógico erudito eurocentrado, incorporado como habitus pelo corpo docente; de outro, a pressão cotidiana de alunos que buscam no conservatório outro repertório, outro sentido, outra relação com a música. O terceiro campo, revelava a distância entre a instituição e o território em que ela existe. Os conservatórios estão fisicamente inseridos em cidades com tradições musicais vivas, congados, serestas, percussão de matriz africana, música caipira, folias de reis, mas o currículo formal opera, em grande parte, como se essas tradições não existissem ou precisassem ser submetidas ao padrão erudito para ganhar legitimidade acadêmica.

Essa última tensão revelou-se a mais politicamente densa e a mais diretamente conectada ao argumento central desta tese. A fala do Diretor 5, ao descrever como o conservatório sob sua gestão incorporou ao currículo formal a influência das batucadas, do congado e da "batida do negro mesmo", expressão que nomeia sem eufemismos a genealogia afro-brasileira daquela tradição musical e que ressoa, no plano conceitual, com o que Gonzalez (1988) denomina amefricanidade: a experiência afro-diaspórica não como influência periférica, mas como força constitutiva do território e de sua cultura, não constitui apenas um relato de adaptação pedagógica. Ela é evidência empírica de que a função sociocultural de um conservatório pode se realizar de modo radicalmente distinto do modelo herdado de 1952, quando os instrumentos da mediação cultural são os saberes musicais do próprio território.

O quadro 23 a seguir sistematiza as tensões centrais identificadas em cada entrevista durante a fase de familiarização, as expressões mais reveladoras produzidas por cada gestor e o eixo analítico ao qual cada relato mais fortemente se articula. Este mapeamento inicial não constitui ainda a análise temática propriamente dita, isso ocorrerá nas fases subsequentes, mas cumpre a função que Braun e Clarke (2006) atribuem à familiarização ativa: construir uma relação de conhecimento com o corpus que permita a geração códigos com profundidade interpretativa, e não apenas com fidelidade descritiva.

Quadro 23- Mapa de primeiras impressões: tensões centrais por gestor(a)

Gestor(a)	Tensão central identificada	Expressão mais reveladora	Eixo analítico
Diretora 1	Evasão estrutural como sintoma do desalinhamento entre currículo erudito e realidade dos alunos	"[O currículo] é quase 100% erudito [...] os professores não estão preparados para fazer essa inversão"	Gestão e estrutura institucional
Diretor 2	Invisibilidade política e risco institucional diante da dependência de governos	"Se a gente sair [da educação], a gente vai morrer"	Gestão e estrutura institucional
Diretora 3	Currículo adaptado à demanda local como estratégia de sobrevivência e pertencimento	"A gente foi se adequando [...] trazer para o conservatório esse lado que o aluno quer, que ele busca"	Currículo e mediação cultural
Diretor 5	Mediação cultural territorial entre tradição erudita e expressões afro-mineiras vivas	"A gente vê a influência dos carnavais, das batucadas, do próprio Congado, da batida do negro mesmo"	Currículo e mediação cultural
Diretora 4	Democratização real como ganho social concreto, ameaçado pela inclusão compulsória desassistida	"O filho do pedreiro é colega do filho do empresário [...]	Democratização e função social

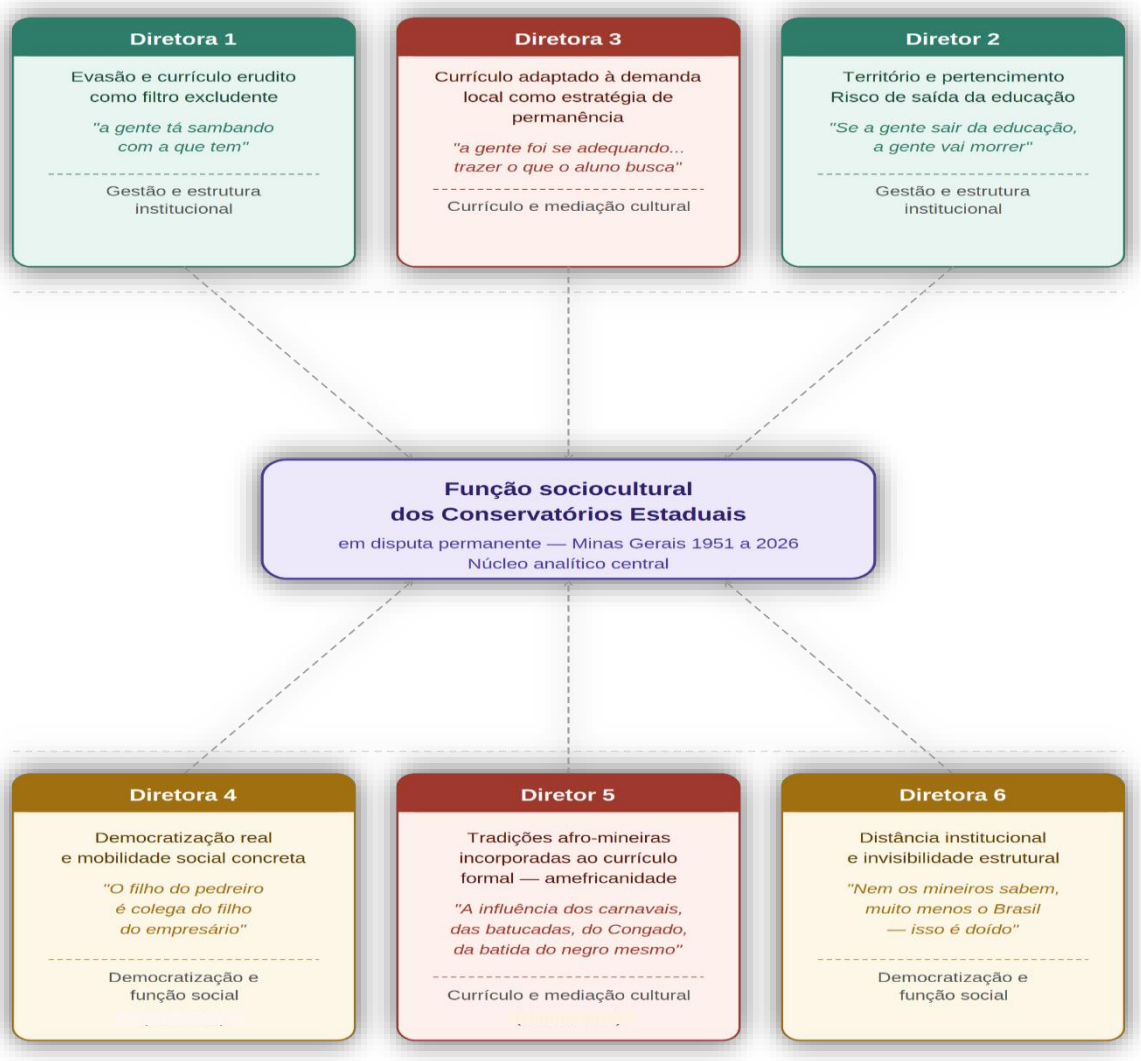
Gestor(a)	Tensão central identificada	Expressão mais reveladora	Eixo analítico
Diretora 6	Distância entre conservatório e culturas locais como perda de identidade e função sociocultural	"Nem os mineiros sabem, muito menos o Brasil [...] isso é doído"	Democratização e função social

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: identidades preservadas conforme protocolo ético da pesquisa.

A sistematização apresentada no quadro 23 evidencia que, a despeito das particularidades de cada conservatório, os seis relatos convergem para um núcleo de sentido comum: a tensão entre a permanência de um modelo institucional historicamente constituído e as pressões de uma realidade sociocultural que esse modelo não foi desenhado para acolher. Essa tensão, que é simultaneamente histórica, curricular, política e territorial, constitui o fio condutor que a análise temática desenvolverá nas fases subsequentes.

Para fins de visualização sintética do corpus e de suas relações estruturais, apresenta-se a seguir o mapa de tensões centrais (figura 21), elaborado a partir das primeiras impressões analíticas registradas durante a fase de familiarização. O mapa organiza os seis gestores em torno do núcleo analítico central da tese, a função sociocultural dos conservatórios em disputa, distribuindo-os segundo os três eixos temáticos que emergem transversalmente do corpus: gestão e estrutura institucional, currículo e mediação cultural, e democratização e função social.

Figura 21- Mapa de tensões centrais: vozes dos gestores dos CEMs



Fonte: elaborada pelo autor (2026).
Nota: identidades preservadas conforme protocolo ético da pesquisa.

A leitura do mapa evidencia que os eixos não são estanques: a tensão curricular identificada na Diretora 3 e no Diretor 5 alimenta diretamente as preocupações estruturais da Diretora 1 e do Diretor 2, assim como as questões de democratização narradas pela Diretora 4 e pela Diretora 6 emergem, em parte, como consequência dos impasses normativos que os demais gestores descrevem. Essa interdependência entre os eixos antecipa a complexidade da análise temática que se desenvolverá nas fases seguintes, reforçando a pertinência da análise

temática como método capaz de captar não apenas categorias isoladas, mas as relações de sentido que as articulam.

9.2 Geração de códigos iniciais: traduzindo a escuta em categorias de sentido

A transição da familiarização para a geração de códigos não se deu como um ato mecânico de etiquetagem, mas como um desdobramento natural da postura analítica contínua (Souza, 2019). Se na Fase 1 foi possível captar a angústia e as hesitações dos gestores, na Fase 2 buscou-se traduzir esses afetos em unidades de significado capazes de sustentar a discussão sobre a função sociocultural dos CEMs. A codificação foi orientada pela necessidade de nomear não apenas o que os gestores descrevem, mas as tensões e os padrões que atravessam seus relatos, preservando a polifonia das vozes para garantir a robustez analítica das etapas seguintes.

Seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006), os códigos foram gerados de forma indutiva, a partir dos próprios dados, sem categorias predefinidas. Cada extrato foi codificado considerando tanto seu conteúdo manifesto quanto o padrão de sentido que ele compartilha com outros extratos do corpus. Os códigos resultantes foram organizados em quatro eixos, que agrupam as recorrências temáticas mais significativas identificadas nas seis entrevistas. Cada eixo, com seus respectivos extratos e códigos, está sistematizado em um quadro próprio (quadros 24 a 27).

Quadro 24- Eixo 1: gestão, normatividade e asfixia institucional

Extrato de dados (vozes dos gestores)	Código inicial
Diretora 1: “eu precisaria de uma estrutura administrativa muito maior, porém a gente sabe daquele teto lá que todo ano vem na resolução, né, de [quadro de] pessoal [...] A impressão que eu tenho é que sempre vem alguém que não sabe de nada, não entende de nada da nossa escola, coloca regras pensando como na escola regular”	**Vácuo normativo e asfixia administrativa**
Diretor 2: “Mas a 718 conseguiu mostrar um Norte, temos legislação, é positiva, só que [...] ela de certa maneira massacrou os conservatórios, né? Porque dividiu o número de alunos por 5 [...] Eram quatro, cinco especialistas, né? Caiu para dois.”	**Vácuo normativo e asfixia administrativa**
Diretora 3: "Nós estamos muito abandonados... dentro de uma Diretoria que não entende nada de conservatório."	**Vácuo normativo e asfixia administrativa**
Diretora 1: "Precisaria de uma estrutura administrativa muito maior... aquele teto que acima de 4.000 independente do número é aquilo ali... serviço muito apertado."	**Limitação do quadro de pessoal e sobrecarga de gestão**

Extrato de dados (vozes dos gestores)	Código inicial
Diretor 5: "A gente é super sobrecarregado... a gente tinha que ter um vice-diretor só para isso."	**Limitação do quadro de pessoal e sobrecarga de gestão**
Diretor 5:: "A gente tem um supervisor escolar... que não sabe nada de música. Não sabe bater palmas."	**Distância administrativa e incompreensão da especificidade musical**

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: com base nas entrevistas realizadas.

A recorrência desse campo semântico em todas as seis entrevistas, independentemente do porte ou da região do conservatório, indicou sua relevância como eixo de codificação, conforme sistematizado no quadro 24. A expressão “a gente mais se vira nos 30 do que eles ajudam” da Diretora 1, captura com precisão o improviso permanente que caracteriza a gestão dos CEMs na ausência de atualização normativa. Já a fala sobre o supervisor que "não sabe bater palmas" (Diretor 5) nomeou um padrão específico: a distância estrutural entre os órgãos de supervisão e a especificidade da instituição musical, que impõe à direção o papel simultâneo de gestor e formador de seus próprios supervisores.

Quadro 25- Eixo 2: currículo, hegemonia e resistência epistemológica

Extrato de dados (vozes dos gestores)	Código inicial
Diretora 1: "O piano é erudito... é quase 100% erudito."	**Hegemonia do cânone e habitus conservatorial**
Diretora 3: "Erudito, sim. Nós temos isso, principalmente dentro do piano, do violino... o piano popular nós nem temos."	**Hegemonia do cânone e habitus conservatorial**
Diretora 6: "Nós paramos um pouco nessa questão de técnicas... mais europeu."	**Hegemonia do cânone e habitus conservatorial**
Diretora 1: "Os professores não estão preparados para fazer essa inversão... nem sabem pensar em didática e metodologia como trabalhar essa outra música."	**Resistência docente e engessamento pedagógico**
Diretora 6: "Temos professores até hoje que, cantar um sertanejo, ele torce a cara porque é música."	**Resistência docente e engessamento pedagógico**
Diretor 5: "O professor de piano ainda frequenta a biblioteca... pega aqueles mesmos livros."	**Resistência docente e engessamento pedagógico**

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: com base nas entrevistas realizadas.

A nomeação do código "Hegemonia do cânone e habitus conservatorial", apresentado no quadro 25, decorreu da identificação de um padrão que transcende a preferência individual

dos professores: trata-se de uma disposição incorporada, naturalizada como padrão de excelência, que estrutura silenciosamente as escolhas curriculares. A expressão *"torcer a cara para o sertanejo"*, da Diretora 6, não foi codificada como resistência pessoal de um docente, mas como expressão de um *habitus* coletivo, o que justificou a nomeação analítica adotada. Esse eixo articula-se diretamente com o conceito de *habitus* conservatorial, desenvolvido no capítulo anterior desta tese, cuja operacionalização analítica será retomada na Fase 6.

Quadro 26- Eixo 3: inclusão de PCD - entre a lacuna legal e o improviso pedagógico

Extrato de dados (vozes dos gestores)	Código inicial
Diretora 1: "Não tem apoio nenhum, é algo que a gente mais se vira nos 30 do que eles ajudam."	**Inclusão desassistida e improviso pedagógico**
Diretora 4: "Ninguém foi treinado para isso... colocam uma educação inclusiva de cima para baixo."	**Inclusão desassistida e improviso pedagógico**
Diretor 5:: "É uma luta... até os próprios professores não querem."	**Inclusão desassistida e improviso pedagógico**
Diretora 3: "Eu tenho alguns professores com especialização... então a gente direciona... apenas esses professores atendem essas aulas."	**Estratégias locais de adaptação e segmentação**
Diretor 5: "A gente olha o laudo... direciona esse menino pra fazer uma aula de percussão."	**Estratégias locais de adaptação e segmentação**

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: com base nas entrevistas realizadas.

A codificação deste eixo revelou uma tensão específica: a matrícula compulsória de alunos com deficiência, determinada pela legislação vigente, não é acompanhada de nenhum suporte estrutural ou normativo específico para os conservatórios, conforme o quadro 26. O padrão recorrente, improvisação, redirecionamento para professores individualmente capacitados, criação de estratégias locais sem respaldo institucional, gerou os dois códigos apresentados. A expressão *"se vira nos 30"* sintetiza esse campo com precisão e apareceu de forma análoga em quatro das seis entrevistas, o que confirmou sua relevância como código.

Quadro 27- . Eixo 4: mediação cultural territorial e a conservatorização da diversidade

Extrato de dados (vozes dos gestores)	Código inicial
Diretor 5: "A influência dos carnavais, das batucadas, do próprio Congado, da batida do negro mesmo."	**Territorialização do currículo e saberes locais**

Extrato de dados (vozes dos gestores)	Código inicial
Diretor 5: "Trazer a seresta pra dentro do plano de curso... [a cidade] é muito conhecida por isso."	**Territorialização do currículo e saberes locais**
Diretora 3: “a gente trabalha muito folclore, tem a semana do folclore aqui na escola, então aí sim, a gente vem com essas manifestações [...] aqui (...) têm muito forte a folia de reis, né? O Congado então sempre eles me apresentam aqui na escola.”	**Territorialização do currículo e saberes locais**
Diretora 4: "O filho do pedreiro é colega do filho do empresário... "	**Coesão social e democratização do acesso**
Diretor 5: "A gente não sabe se é pobre, se é rico... Totalmente inclusivo."	**Coesão social e democratização do acesso**
Diretora 6: "Nem os mineiros sabem, muito menos o Brasil... isso é doído."	**Invisibilidade institucional e luta por reconhecimento**
Diretora 3: "Somos o único estado que tem... seria um motivo para ele se gabar."	**Invisibilidade institucional e luta por reconhecimento**

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: com base nas entrevistas realizadas.

Este eixo concentrou os extratos de maior heterogeneidade interna, o que indicou, já na fase de codificação, que ele abrigava mais de um padrão de sentido, como evidencia o quadro 27. Os três códigos identificados apontam para direções distintas: enquanto a territorialização do currículo diz respeito à relação entre a instituição e as culturas do território, a coesão social nomeia um efeito democrático concreto da convivência entre classes, e a invisibilidade institucional captura uma preocupação de ordem política. Essa heterogeneidade interna, observada já nesta fase, orientou a revisão temática subsequente, como será detalhado na Fase 3.

9.3 Busca por temas: a construção do mapa temático

Com a consolidação dos códigos iniciais, avançou-se para a terceira fase do percurso analítico: a Busca por Temas. Nesta etapa, o objetivo transcende a nomeação de fragmentos isolados, voltando-se para a identificação de padrões mais amplos de significado que agrupam os códigos por afinidades semânticas e relevância para o problema de pesquisa. Conforme preconizam Braun e Clarke (2006), um tema deve captar aspectos fundamentais dos dados em relação à questão de pesquisa, representando um nível de resposta ou significado padronizado que emerge do corpus. Este processo é intrinsecamente recursivo, exigindo movimento constante de confronto e diálogo entre os códigos gerados, os extratos das entrevistas e os objetivos da investigação.

O agrupamento dos códigos em temas potenciais não foi uma operação automática: exigiu decisões analíticas sobre quais padrões eram suficientemente distintos para constituir temas autônomos e quais compartilhavam um núcleo de sentido comum a ponto de integrarem um mesmo tema. Um sinal importante surgiu já na Fase 2: o Eixo 4 (Mediação Cultural Territorial) abrigava três códigos de naturezas distintas, territorialização do currículo, coesão social e invisibilidade institucional, o que indicou que ele poderia dar origem a mais de um tema potencial. Essa heterogeneidade interna orientou o movimento de desagregação realizado nesta fase, resultando em cinco temas potenciais a partir dos quatro eixos de codificação.

O quadro 28 apresenta o mapa de agregação dos códigos em temas potenciais, explicitando a lógica de transição entre a Fase 2 e a Fase 3.

Quadro 28- Mapa de agregação: dos códigos aos temas potenciais

Tema potencial	Códigos agregados (Fase 2)	Lógica de agregação
Tema 1 Desafios estruturais e inadequação das políticas públicas	• Vácuo normativo e asfixia administrativa • Limitação do quadro de pessoal e sobrecarga de gestão • Distância administrativa e incompreensão da especificidade musical	Os três códigos convergem para um mesmo campo semântico: a insuficiência do arcabouço normativo e administrativo frente às demandas reais dos CEMs.
Tema 2 Tensão curricular entre a tradição e a demanda contemporânea	• Hegemonia do cânone e *habitus* conservatorial • Resistência docente e engessamento pedagógico	Ambos os códigos descrevem faces de um mesmo fenômeno: a persistência de um modelo pedagógico eurocentrado que resiste às pressões de mudança.
Tema 3 Inclusão de PcD: entre a lacuna legal e o improviso pedagógico	• Inclusão desassistida e improviso pedagógico • Estratégias locais de adaptação e segmentação	Os dois códigos descrevem a mesma tensão estrutural: obrigação legal de incluir sem suporte normativo ou recurso específico.
Tema 4 Mediação cultural territorial e a conservatorização da diversidade	• Territorialização do currículo e saberes locais • Coesão social e democratização do acesso	Ambos os códigos descrevem modos pelos quais os CEMs se relacionam com o território: um pelo currículo, outro pela convivência social que a instituição propicia.
Tema 5 Luta por reconhecimento e identidade institucional	• Invisibilidade institucional e luta por reconhecimento	O código migrou do Eixo 4 por sua natureza distinta: trata de identidade e legitimação política, não de mediação cultural. Sustenta tema autônomo pela sua consistência no corpus.

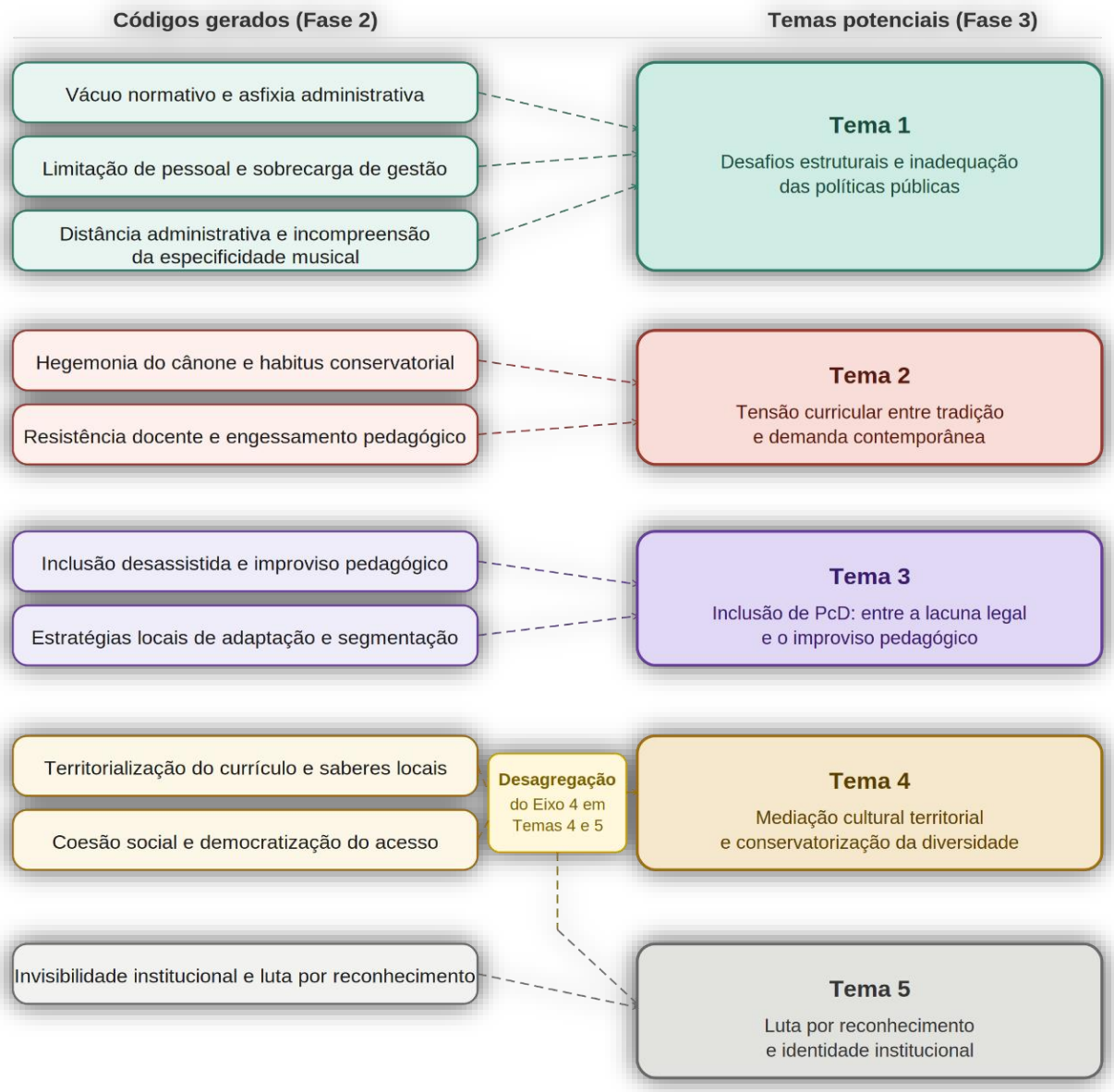
Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Nota: com base na análise temática de Braun e Clarke (2006).

O movimento de desagregação do Eixo 4 em dois temas, Tema 4 e Tema 5, merece justificativa explícita. Durante a revisão dos agrupamentos, tornou-se evidente que os códigos de territorialização do currículo e coesão social descrevem práticas e efeitos concretos da atuação dos CEMs no território, enquanto o código de invisibilidade institucional diz respeito a uma preocupação de ordem política e identitária, a luta dos gestores por reconhecimento junto ao Estado e à sociedade. Mantê-los num mesmo tema teria produzido um agrupamento excessivamente heterogêneo, comprometendo a coerência interna exigida por Braun e Clarke (2006). A separação preserva a especificidade analítica de cada campo de sentido.

Para fins de visualização sintética dessa arquitetura temática, apresenta-se a seguir a figura 22, mapa temático elaborado a partir dos agrupamentos descritos no quadro 28.

Figura 22- Mapa temático - da codificação aos temas potenciais



Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: com base na análise temática de Braun e Clarke (2006).

Os cinco temas potenciais assim constituídos não são categorias estanques: eles se articulam em torno de um eixo comum, a tensão entre o modelo institucional herdado de 1952 e as demandas socioculturais contemporâneas que os CEMs enfrentam. O Tema 1 fornece o contexto estrutural dessa tensão; o Tema 2 a traduz no plano pedagógico e curricular; o Tema 3 a especifica no campo da inclusão; o Tema 4 revela os modos pelos quais os conservatórios constroem mediações com o território apesar dessa tensão; e o Tema 5 nomeia a dimensão política da luta por legitimação institucional que atravessa todos os demais. Essa arquitetura

temática será submetida à revisão sistemática na Fase 4, conforme o protocolo de Braun e Clarke (2006).

9.4 Revisão dos temas

A Fase 4 constitui um momento de retorno crítico ao corpus empírico com o propósito de validar e refinar os temas potenciais construídos na fase anterior. Conforme Braun e Clarke (2006), esse processo de revisão opera em dois níveis complementares: o **Nível 1** examina a coerência interna de cada tema, verificando se os extratos agrupados formam de fato um padrão de sentido coeso; o **Nível 2** examina a adequação do mapa temático ao conjunto completo dos dados, avaliando se algum extrato relevante foi negligenciado ou se alguma contradição interna precisa ser incorporada ou explicada. A recursividade desse processo não é apenas metodológica, ela é epistemológica: a revisão obriga a justificar suas escolhas interpretativas e a confrontá-las com a totalidade do corpus.

Tema 1 — Desafios estruturais e inadequação das políticas públicas

Nível 1: A revisão dos extratos agrupados neste tema confirmou sua coerência interna. Os três códigos, vácuo normativo e asfixia administrativa, limitação do quadro de pessoal e sobrecarga de gestão, e distância administrativa, descrevem faces distintas de um mesmo fenômeno estrutural: a inadequação do arcabouço normativo e institucional às demandas reais dos CEMs. A verificação da homogeneidade interna revelou que os extratos não apenas coexistem no tema, mas se reforçam mutuamente, a sobrecarga de gestão é, em parte, consequência direta do vácuo normativo, e a distância administrativa amplifica ambos. Nenhum extrato precisou ser realocado.

Nível 2: A releitura integral das seis entrevistas com este tema como lente analítica confirmou sua transversalidade: ele permeia, em diferentes graus, todos os relatos, mesmo quando os gestores falam de currículo, de inclusão ou de projetos culturais, o pano de fundo é sempre a ausência de orientação normativa específica. Um extrato que poderia ter ficado ausente nesta fase foi a fala da Diretora 3 sobre a origem política do conservatório como fator que contribui para a atual vulnerabilidade institucional. Após reavaliação, optou-se por mantê-lo como contexto histórico que informa o Tema 1, sem

constituir um código autônomo, pois a origem política é condição de possibilidade do abandono atual, não o abandono em si.

Tema 2 — Tensão curricular entre a tradição e a demanda contemporânea

Nível 1: A coerência interna deste tema é forte. Os dois códigos, hegemonia do cânone e *habitus* conservatorial, e resistência docente e engessamento pedagógico, articulam-se em torno de uma mesma lógica: a persistência de disposições pedagógicas incorporadas que resistem à mudança mesmo diante de evidências concretas de seu desalinhamento com os alunos. A verificação revelou, contudo, uma distinção importante: a hegemonia do cânone descreve a estrutura curricular como produto histórico, enquanto a resistência docente descreve sua reprodução por agentes concretos. Essa distinção, entre estrutura e agência, foi preservada na nomeação dos dois códigos, e ambos pertencem ao mesmo tema porque descrevem o mesmo fenômeno em níveis diferentes.

Nível 2: A releitura do corpus com este tema como foco evidenciou que a evasão escolar, presente como dado quantitativo em quatro das seis entrevistas, é o efeito mais visível dessa tensão, mas não foi codificada como código autônomo por constituir consequência e não causa. Ela foi registrada como indicador de confirmação da relevância do Tema 2. A dualidade entre o que se ensina e o que se busca aprender mostrou-se uma característica estrutural do corpus, não circunstancial a um conservatório específico, o que validou o tema como padrão transversal. A *conservatorização da diversidade* emerge neste tema como o mecanismo pelo qual a tensão é parcialmente gerida: o novo é admitido, mas submetido aos parâmetros do antigo.

Tema 3 — Inclusão de PcD: entre a lacuna legal e o improviso pedagógico

Nível 1: A revisão dos extratos agrupados confirmou a coerência interna do tema e, simultaneamente, exigiu uma decisão de delimitação. Na versão anterior da análise, extratos sobre projetos culturais e regionais haviam sido agrupados junto à inclusão de PcD sob uma categoria mais ampla de 'inclusão da diversidade'. A revisão revelou que essa junção comprometia a heterogeneidade externa: as lógicas são distintas. A inclusão

de PcD diz respeito a acesso, adaptação pedagógica e suporte estrutural, ela é compulsória por lei e desassistida institucionalmente. A inclusão cultural, por sua vez, diz respeito à relação da instituição com as culturas do território, ela é voluntária, territorialmente situada e analiticamente mais próxima do Tema 4. A separação foi mantida e reforçada nesta fase.

Nível 2: A releitura integral do corpus com este tema como foco revelou uma tensão específica que não havia sido inteiramente capturada na codificação: a matrícula compulsória de alunos com deficiência, determinada pela legislação vigente, opera segundo a mesma lógica descrita no Tema 1, obrigações sem direitos correspondentes. Essa articulação entre os Temas 1 e 3 foi registrada como conexão temática relevante, a ser desenvolvida no relatório analítico da Fase 6. O exame do corpus também confirmou que nenhum dos seis gestores relata ter recebido formação específica ou suporte técnico para a inclusão de PcD, o que reforça a pertinência da nomeação do código “improviso pedagógico” como caracterização estrutural, não como crítica individual.

Tema 4 — Mediação cultural territorial e a conservatorização da diversidade

Nível 1: A revisão dos extratos agrupados neste tema revelou uma camada de complexidade. Os relatos dos gestores não descrevem uma incorporação sistemática e consolidada das culturas locais ao currículo formal dos CEMs. O que descrevem é algo mais sutil e, por isso, analiticamente mais rico: uma tensão viva entre o desejo de mediação cultural territorial e uma estrutura organizacional que ainda não acolhe plenamente esses saberes, mas que já não consegue mais ignorá-los. O caso mais emblemático de territorialização curricular efetiva é o do Diretor 5, que incorporou ao currículo formal o curso técnico de percussão de orientação afro-mineira, descrito como uma linha "*totalmente não conservadora*", atravessada pela influência das batucadas, do Congado e da "*batida do negro mesmo*". Além disso, relata a inclusão da seresta nos planos de curso como repertório obrigatório em período específico do calendário, iniciativa que articulou o conservatório à Secretaria Municipal de Cultura na tentativa de preservar uma tradição em risco de desaparecimento. Em ambos os casos, contudo, a tensão estrutural não desaparece: quando a seresta entra, ela vem acompanhada de uma oferta institucional de "*melhorar o canto*" dos seresteiros, gesto que, mesmo bem-

intencionado, revela a persistência de uma hierarquia implícita entre o saber erudito e o saber popular, mesmo nos momentos de maior abertura.

Nível 2: A releitura integral do corpus com este tema como foco confirmou sua transversalidade e revelou uma estrutura de sentido mais precisa: o que os seis gestores descrevem não é um polo de negação das culturas locais, nem um polo de integração plena, mas um espectro de respostas institucionais situadas entre esses dois extremos, todas condicionadas pela mesma tensão de fundo. Os relatos da Diretora 3 e do Diretor 2 descrevem processos de adaptação orgânica do currículo à demanda local; o relato do Diretor 5 descreve a incorporação de um curso técnico de percussão de orientação afro-mineira; o relato da Diretora 4 descreve efeitos de democratização do acesso e de ampliação do universo musical; o relato da Diretora 1 descreve o desalinhamento entre currículo e realidade dos alunos, sem apontar caminhos de superação dentro da estrutura existente; o relato da Diretora 6 descreve a distância ainda não superada entre a instituição e o território. Essa distribuição não é aleatória: ela reflete as condições específicas de cada território, de cada história institucional, de cada corpo docente (e não um atributo pessoal de quem está à frente da gestão), confirmando que a mediação cultural nos CEMs é uma prática em construção, não um dado constituído.

Tema 5 — Luta por reconhecimento e identidade institucional

Nível 1: A revisão dos extratos deste tema, originalmente desagregado do Eixo 4 na Fase 3, confirmou a pertinência da separação. O código de invisibilidade institucional e luta por reconhecimento possui natureza distinta dos demais: enquanto os outros temas descrevem o funcionamento interno dos CEMs, este descreve a relação dos conservatórios com o Estado e com a sociedade, sua busca por legitimação política e simbólica. A coerência interna foi confirmada: todos os extratos agrupados descrevem variações de um mesmo campo de sentido, que pode ser sintetizado na fala da Diretora 6: *"Nem os mineiros sabem, muito menos o Brasil... isso é doído*". Essa expressão de invisibilidade, que aparece com diferentes formulações em todas as entrevistas, valida o tema como padrão transversal.

Nível 2: A releitura do corpus com este tema revelou uma dimensão que não havia sido inteiramente capturada: a preocupação com a possível transferência dos CEMs da

> Secretaria de Educação para a Secretaria de Cultura é percebida pelos gestores como ameaça existencial, não apenas administrativa, mas identitária. Permanecer na educação é, para eles, garantia de pertencimento ao campo pedagógico e de acesso aos direitos e recursos que esse campo confere. Esse dado reforça a articulação entre o Tema 5 e o Tema 1: a luta por reconhecimento e a luta contra o vácuo normativo são, no fundo, faces da mesma disputa por legitimidade institucional. Essa conexão será retomada na síntese analítica da Fase 6.

A revisão sistemática dos cinco temas potenciais confirmou sua consistência individual e revelou conexões transversais entre eles que não haviam sido inteiramente visíveis nas fases anteriores. Em particular, a articulação entre os Temas 1 e 3 (inadequação normativa como condição da inclusão desassistida), entre os Temas 1 e 5 (vácuo normativo como expressão da invisibilidade política), e entre os Temas 2 e 4 (*conservatorização da diversidade* como resposta à hegemonia curricular) constituem nexos interpretativos que orientarão o relatório analítico da Fase 6. Os cinco temas foram considerados validados para avançar à fase de definição e nomeação.

9.5 Definição e nomeação dos temas

A Fase 5 constitui o momento de consolidação do percurso analítico: após a familiarização com os dados, a geração de códigos, a busca por temas e sua revisão sistemática, chega-se à definição da essência de cada tema, aquilo que ele, de fato, captura do corpus em relação ao problema de pesquisa. Conforme Braun e Clarke (2006), a nomeação dos temas não é uma operação neutra: ela é uma escolha interpretativa que revela a posição analítica diante dos dados. Bons nomes de temas são concisos, evocativos e suficientemente específicos para distinguir uns dos outros, sem perder a abrangência necessária para acolher a diversidade dos extratos que representam. Seguindo a distinção proposta por Souza (2019), buscou-se construir temas que funcionem como "livros de histórias", interpretativos, autorais, comprometidos com a densidade analítica, e não como "cestas" que apenas agrupam conteúdos sem elaboração.

Os cinco temas definidos a seguir resultam do processo iterativo descrito nas fases anteriores. Cada nome foi escolhido por sua capacidade de nomear simultaneamente o padrão empírico identificado nas entrevistas e o campo de tensão analítica que esse padrão revela. O quadro 29 apresenta o mapa temático final com a definição de cada tema.

Quadro 29- Mapa temático final: definição e nomeação dos temas (continua)

Tema central	Definição
Tema 1 **Desafios estruturais e a inadequação das políticas públicas**	Descreve a percepção transversal de que os CEMs operam sob um arcabouço normativo, notadamente a Resolução SEE nº 718/2005, e administrativo que se mostra inadequado e desatualizado frente às realidades contemporâneas da educação musical. Manifesta-se na escassez de recursos humanos, na sobrecarga das diretorias que precisam improvisar soluções para o cotidiano, na distância entre os órgãos de supervisão e a especificidade da instituição musical, e na ausência de interlocução qualificada por parte dos órgãos superiores. A expressão recorrente de que os conservatórios têm as obrigações das escolas regulares sem ter os direitos correspondentes sintetiza o campo de sentido deste tema.
Tema 2 **A tensão curricular entre a tradição e a demanda contemporânea**	Aborda o conflito latente e explícito entre a tradição pedagógica dos conservatórios, fortemente enraizada em um currículo eurocentrado e erudito, e as expectativas musicais dos alunos e da comunidade, que tendem ao popular e ao diversificado. A persistência de um *habitus* conservatorial, incorporado e naturalizado por parte do corpo docente, colide com a busca por relevância e pertencimento dos estudantes, resultando em evasão e na dificuldade de adaptação da instituição à sua função social contemporânea. A conservatorização da diversidade emerge neste tema como o mecanismo pelo qual a tensão é parcialmente gerida: o novo é admitido, mas submetido aos parâmetros do antigo.
Tema 3 **Inclusão de PcD: entre a lacuna legal e o improviso pedagógico**	Explora como os conservatórios, diante da ausência de políticas públicas específicas e recursos adequados, desenvolvem iniciativas locais e improvisadas para acolher a crescente demanda por inclusão de alunos com deficiência. Evidencia uma inclusão compulsória e desassistida, na qual a capacidade de adaptação reside na criatividade individual de professores e gestores, sem respaldo normativo ou suporte técnico sistêmico. A ausência de suporte estrutural leva a adaptações unilaterais que integram o aluno com deficiência a estruturas pré-existentes sem lograr uma transformação profunda da pedagogia a partir da alteridade.
Tema 4 **Mediação cultural territorial e a Conservatorização da diversidade**	Revela a tensão entre o desejo de mediação cultural territorial, expresso pelos gestores, e uma estrutura organizacional que ainda não acolhe plenamente os saberes das culturas locais. Os CEMs não são indiferentes ao território em que existem: adaptam repertórios, criam projetos, abrem espaço para festas populares, incorporam tradições afro-mineiras ao currículo. Mas essa abertura opera sob o que esta tese nomeia como conservatorização da diversidade: o saber local é admitido, mas o parâmetro de validação permanece sendo o da técnica erudita. Os conservatórios funcionam, assim, como territórios de trânsito, espaços onde a tensão entre o cânone europeu e as culturas vivas do território se negocia cotidianamente, de modo incompleto mas real.
Tema 5 **Luta por reconhecimento e identidade institucional**	Sintetiza as preocupações dos gestores com a invisibilidade e o subdimensionamento dos conservatórios pelos órgãos governamentais e pela sociedade. A falta de reconhecimento institucional se agrava pela desarticulação entre as próprias unidades, que, isoladas, enfrentam com recursos próprios desafios que deveriam ser respondidos coletivamente. A

Tema central	Definição
	ameaça de transferência para a Secretaria de Cultura é percebida como descaracterização identitária, permanecer na educação é, para os gestores, garantia de legitimidade pedagógica e de acesso aos direitos que esse campo confere. Este tema articula-se diretamente com o Tema 1: a luta por reconhecimento e a luta contra o vácuo normativo são dimensões de uma mesma disputa por legitimidade institucional.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).
Nota: com base na análise temática de Braun e Clarke (2006).

Os cinco temas, assim definidos e nomeados, não constituem categorias estanques: eles se articulam em torno de um eixo comum, a tensão entre o modelo institucional herdado de 1952 e as demandas socioculturais que os CEMs enfrentam na contemporaneidade. O Tema 1 fornece o contexto estrutural que condiciona todos os demais; o Tema 2 traduz essa tensão no plano pedagógico e curricular; o Tema 3 a especifica no campo da inclusão; o Tema 4 revela os modos pelos quais os conservatórios constroem mediações com o território a despeito dessa tensão; e o Tema 5 nomeia a dimensão política da luta por legitimação que atravessa todos os demais. É a partir dessa arquitetura que o relatório analítico da Fase 6 desenvolverá a interpretação densa dos dados, articulando as vozes dos gestores ao referencial teórico desta tese.

9.6 Relatório analítico: as vozes dos gestores em diálogo com a história e o referencial

As cinco fases anteriores da análise temática cumpriram sua função metodológica: familiarizaram-se com o corpus, geraram códigos, construíram temas, revisaram sua consistência e os definiram. A Fase 6, o relatório analítico, é onde esses movimentos convergem para uma interpretação, articulando as vozes dos gestores ao referencial teórico desta tese e à análise documental produzida nos capítulos anteriores.

A análise que se segue organiza-se em quatro movimentos temáticos:

Movimento 1 — A herança que persiste e a política que se ausentou: dos marcos fundadores ao vazio regulatório contemporâneo (Temas 1 e 5). Este movimento percorre o arco que vai da Lei nº 811/1951 e do Decreto nº 3.870/1952, que instituíram os conservatórios e fixaram seu modelo pedagógico, até a Resolução SEE nº 718/2005. Argumenta-se que o

paradigma do Conservatório de Paris, incorporado na origem, nunca foi substantivamente deslocado, e que aquilo que os gestores nomeiam como "asfixia" corresponde, historicamente, a um abandono regulatório que se aprofundou precisamente no momento em que a legislação nacional exigiria a atualização da instituição.

Movimento 2 — O Currículo como Campo de Batalha: quando o *habitus* conservatorial encontra o século XXI (Tema 2). Examina-se como o Art. 2º da Lei nº 811/1951, ao prescrever o estudo das "mais seletas composições", institui a matriz do *habitus* conservatorial, e como a Resolução nº 718/2005, embora se apresente como modernização, não desloca esse paradigma. As vozes dos gestores comparecem como evidência viva de que o habitus persiste no cotidiano das instituições.

Movimento 3 — A inclusão que a lei ordenou e o Estado não equipou (Tema 3). Este movimento estende ao campo da inclusão a mesma lógica identificada no primeiro, a da obrigação sem direito correspondente, articulando os relatos dos gestores diretamente à análise documental: a matrícula compulsória de alunos com deficiência é determinada por lei, mas desacompanhada de suporte normativo, técnico ou estrutural.

Movimento 4 — O território resiste, o conservatório negocia (Tema 4). O movimento final interpreta a conservatorização da diversidade como resposta contraditória a cerca de setenta anos de silenciamento das culturas locais. É aqui que se mobilizam a amefricanidade e as tradições afro-mineiras, e é também aqui que o argumento central da tese atinge sua maior densidade.

Cada movimento corresponde a um campo de sentido identificado no corpus empírico. Os movimentos não são estanques: dialogam entre si, compartilham evidências e se articulam em torno de um eixo comum, a tensão entre o modelo institucional herdado de 1951 e as demandas socioculturais que os conservatórios enfrentam na contemporaneidade.

9.6.1 A herança que persiste e a política que se ausentou: dos marcos fundadores ao vazio regulatório contemporâneo

Em 1847, o Brasil criou seu primeiro conservatório de música. Em 1895, o diretor do Instituto Nacional de Música viajou pela Europa para estudar modelos pedagógicos e retornou encantado com a ordem e a disciplina dos conservatórios alemães e belgas, e com o prestígio do Conservatório de Paris. Em 1951, o governador Juscelino Kubitschek assinou a Lei nº 811,

criando os primeiros Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. O art. 2º daquela lei definia seu objetivo: executar "as mais seletas composições musicais antigas e modernas" (Minas Gerais, 1951).

Essa marginalização política não é exclusiva das instituições mineiras. O capítulo 6 desta tese documenta essa trajetória com precisão: a música nunca conquistou lugar estável no sistema educacional brasileiro. O Canto Orfeônico instituído por Vargas e organizado pedagogicamente por Villa-Lobos foi música a serviço do Estado Novo, instrumento de coesão cívica e disciplina nacional, não de formação cultural autônoma. A LDB de 1961, primeira lei nacional de diretrizes educacionais, sequer mencionou o termo "educação musical". A Lei 5.692/1971 diluiu a música na educação artística polivalente, enfraquecendo-a como campo específico de conhecimento. A Lei 11.769/2008 tornou a música obrigatória nas escolas, mas vetou o artigo que exigia professor especializado. A BNCC de 2018 tratou a música como linguagem artística entre outras, sem autonomia disciplinar. Em cada momento legislativo, a música foi admitida sob condição de subordinação: ao civismo varguista, à polivalência artística dos anos 1970, à área de conhecimento integrada do século XXI. Os conservatórios mineiros operam nessa mesma lógica, instituições que o Estado criou, regulamentou em intervalos irregulares e deixou progressivamente desatualizadas diante das transformações socioculturais que deveriam orientar sua função.

Os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais nasceram nesse contexto e carregam suas marcas. Gonçalves (1993) já identificara que não há documentação de um projeto pedagógico concreto para a implantação dessas instituições na década de 1950: "uma das maiores dificuldades em examinar esta questão está na pouca documentação e na inexistência de um projeto concreto de implantação do ensino musical nestes Conservatórios na década de 50" (Gonçalves, 1993, p. 100). O levantamento realizado nesta pesquisa, capítulo 7, confirma e aprofunda essa constatação: em todos os doze conservatórios que chegaram a funcionar, é possível identificar um agente político como articulador direto da criação ou da estadualização, um governador, um vice-governador, um secretário de Estado ou um deputado. Tancredo Neves em São João del-Rei, Clóvis Salgado em Leopoldina, o deputado Aurélio Mesquita em Pouso Alegre, o deputado Luiz Alberto Franco Junqueira em Ituiutaba, para citar apenas alguns. A Diretora 3, que viveu esse padrão de dentro, sintetiza com precisão: *"o conservatório foi criado basicamente por política"*. Não por demanda pedagógica sistematizada, não por projeto cultural territorialmente situado, mas pela articulação de agentes que queriam uma instituição de

prestígio para suas cidades e regiões. Esse dado, que poderia parecer curiosidade histórica, é constitutivo da condição contemporânea dos CEMs: nascidos de uma lógica de prestígio simbólico e articulação política, cresceram sob normativas intermitentes e chegaram ao século XXI sustentando-se com o que têm.

A Resolução SEE nº 718/2005 é o marco normativo mais recente e atualmente vigente para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Ela organizou, estruturou e legitimou, mas também limitou. O Diretor 2 reconhece seu valor histórico ao mesmo tempo em que nomeia seus efeitos perversos: "a 718 conseguiu mostrar um Norte, temos legislação, é positiva, só que [...] ela de certa maneira massacrou os conservatórios, porque dividiu o número de alunos por 5". O mecanismo que ele descreve é preciso: no conservatório, o aluno frequenta a instituição uma vez por semana, em dia e horário fixos. Uma instituição com 2.500 matrículas tem, na prática, grupos diferentes distribuídos ao longo dos cinco dias úteis. O sistema administrativo da SEE/MG, ao computar o quadro de pessoal pelo volume de alunos registrados por turno de frequência diária, reduz esse universo a um quinto do real:

> "você tem 2.500 alunos, na verdade você tem 500 alunos só, então tudo se baseia no quadro de pessoal de 500 alunos. Eram três vice-diretores, caíram para um. Eram quatro, cinco especialistas, caíram para dois. Professor de biblioteca caiu para dois" (Diretor 2, entrevista 2025).

A Diretora 3 confirma a mesma distorção pelo ângulo da limpeza: "o aluno vai uma vez na semana, mas eu tenho outro que vai outro dia, outro que vai outro dia, a limpeza é todos os dias da semana, nos três turnos". O pessoal de secretaria e apoio opera com o universo real de matrículas; o quadro autorizado é calculado sobre um quinto dele. Vinte anos depois da promulgação da Resolução 718, sem atualização, essa distorção permanece estrutural. A Diretora 1 aponta a necessidade de uma normatização construída a partir da própria instituição: “precisaria a gente montar uma legislação [em] conjunto com eles, para que isso fique mais dentro da nossa realidade”. O Diretor 2 precisa a dimensão do abandono regulatório ao relatar que a minuta de uma nova resolução, iniciada em encontro dos conservatórios em 2018, “tá engavetada”. O relato de uma minuta “engavetada*”* articula-se ao campo semântico do abandono que atravessa os relatos dos gestores, e que a Diretora 3 nomeia sem rodeios: “Nós estamos muito abandonados, em relação à Secretaria do Estado de Educação*”*. Não se trata de uma expressão casual, é a nomeação de uma condição estrutural. Pereira (2014) demonstrou que o *habitus* conservatorial é uma disposição incorporada que estrutura práticas, expectativas e hierarquias de saberes independentemente de escolhas pedagógicas conscientes. O que os

gestores descrevem aprofunda esse argumento: na ausência de políticas que criem contrapressão, o *habitus* não apenas persiste, ele se torna a única orientação disponível, porque não há disputa normativa capaz de tensioná-lo. Quando não há norte normativo, o que orienta é a tradição incorporada. E a tradição incorporada dos CEMs é o modelo erudito europeu do século XIX.

A Diretora 3 enuncia essa lógica com clareza: "lógico que tem esse ainda, vem essa cultura eurocêntrica que a gente precisa, não pode fugir dela, até porque somos um conservatório". A frase é reveladora em sua ambivalência: ao mesmo tempo que reconhece o peso do modelo eurocêntrico, afirma sua inevitabilidade como condição de ser conservatório. Pereira (2024) nomeou precisamente esse mecanismo: o *habitus* conservatorial opera não como escolha pedagógica consciente, mas como modus operandi incorporado que se naturaliza como identidade institucional, e que, justamente por isso, resiste a qualquer questionamento que ameace o que a instituição acredita ser.

Essa permanência do modelo original não é inerte, contudo, ela é ativamente defendida e, ao mesmo tempo, percebida como ameaça. A Diretora 3 adverte os diretores mais novos numa fala que revela a fragilidade da posição dos CEMs diante do Estado:

> "a gente tem que tomar cuidado, esse pessoal que chega agora, quando a gente pede demais as coisas para secretaria, a gente tem que tomar cuidado [...] se a gente começar a pedir no formato da escola regular[21] a gente vai perder muita coisa que a gente tem, uma coisa que a gente conquistou" (Diretora 3, entrevista 2025).

Há uma racionalidade defensiva nessa postura: os conservatórios aprenderam que visibilidade excessiva diante de um Estado que não os compreende pode ser mais perigosa do que o silêncio estratégico. Essa lógica de autopreservação pela invisibilidade é, ela própria, uma forma de governança da precariedade.

A dimensão mais aguda dessa precariedade está na assimetria entre obrigações e direitos. A Diretora 1 a formula em termos próprios: “Somos como escola regular ou não? Se somos, então temos direito a tudo!”. Essa ideia, levada pelo pesquisador às entrevistas seguintes, encontrou respostas que permitem medir o seu alcance. O Diretor 2 a confirma de imediato “Matou!” e a ilustra com um exemplo concreto: o auxílio-alimentação pago aos servidores das superintendências, mas não aos do conservatório. A Diretora 3 a reelabora com

[21] Por “escola regular” designam-se, nesta tese, as instituições de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) organizadas segundo o modelo curricular e administrativo comum da rede estadual de ensino.

suas próprias palavras: “Eles querem colocar o conservatório como uma escola regular, somos escola, somos [...] mas temos as nossas especificidades que a gente não pode fugir dela”. A Diretora 4 descreve a mesma assimetria na prática, ao afirmar que “você não pode negar matrícula” a alunos com deficiência, sem ter obtido profissional de apoio, mas recusa a alternativa de deixar a Educação: “É, mas a gente não quer sair de lá não [Educação], sabe porque eles têm dinheiro, nós não temos, a cultura [secretaria] não tem dinheiro”. Com graus distintos de adesão, os relatos apontam para a mesma estrutura. Essa assimetria não é acidente administrativo, é o produto de uma política que inseriu os conservatórios no sistema de educação pública sem criar o arcabouço normativo específico que sua singularidade exigiria. Os CEMs tornaram-se escolas regulares para efeito de obrigações e conservatórios para efeito de recursos. Essa condição de ser regulado por dois sistemas sem pertencer plenamente a nenhum é a expressão contemporânea de uma política que nunca chegou.

A invisibilidade política que resulta dessa condição alimenta o Tema 5 com uma intensidade que ultrapassa a gestão cotidiana e toca a identidade institucional. A Diretora 6 nomeia a ferida com precisão: "nem os mineiros sabem, muito menos o Brasil... isso é doído". O Diretor 2 articula a consequência dessa invisibilidade numa frase que condensa o argumento central dos gestores sobre identidade e sobrevivência: "se a gente sair [da educação], a gente vai morrer". A ameaça de transferência para a Secretaria de Cultura é percebida como descaracterização existencial, porque sair da educação não é apenas mudar de pasta orçamentária, é perder o campo de legitimidade que confere sentido à missão dos conservatórios como instituições de formação. A Diretora 1 articula o horizonte de incerteza: "por enquanto tá só não diz que me disse, mas eu acho que isso uma hora vai se concretizar: ou vamos fechar ou vamos passar para a pasta da cultura".

O que este primeiro movimento analítico revela é que a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais se realiza, desde sua origem, num campo de tensão entre a herança de um modelo que nunca foi questionado e a ausência de uma política que nunca veio. Os CEMs não são instituições falidas, são instituições que cumprem uma função social real com os recursos de uma política que parou em 2005. Atender 35 mil alunos, formar músicos, democratizar o acesso à educação musical, integrar comunidades, resistir ao fechamento: tudo isso acontece apesar de, e não por causa das, políticas públicas existentes. O núcleo da função sociocultural que esta tese busca compreender não é a função que o Estado

planejou, mas a função que os conservatórios construíram na brecha entre o modelo herdado e o abandono contemporâneo.

9.6.2 O Currículo como campo de batalha: quando o habitus conservatorial encontra o século XXI

O art. 2º da Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, estabeleceu que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais deveriam executar "as mais seletas composições musicais antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros" (Minas Gerais, 1951). Sete décadas depois, a Diretora 1 descreve o currículo de piano do conservatório sob sua gestão: "Clássico, Barroco, século XX, música brasileira erudita... é quase 100% erudito". Entre a lei de 1951 e a fala de 2025, o currículo não foi reescrito, foi incorporado. É isso que o conceito de *habitus* conservatorial (Pereira, 2014) permite compreender: a disposição curricular não se reproduz porque alguém a defende conscientemente, mas porque foi interiorizada como evidência, como o que naturalmente se faz num conservatório.

O Capítulo 8 desta tese demonstrou, pela análise comparativa entre o Decreto nº 3.870/1952 e a Resolução SEE nº 718/2005, que a atualização normativa não alterou a lógica estruturante da formação nos CEMs. A Resolução de 2005 ampliou instrumentos, incluiu o curso técnico, abriu espaço para projetos, mas manteve intacta a racionalidade curricular que organiza o ensino em torno da técnica instrumental progressiva, da percepção formal, da prática de conjunto e da certificação. O popular e o diverso entraram no catálogo de instrumentos sem entrar na epistemologia pedagógica. Como Queiroz (2023) demonstrou, os cinco eixos da colonialidade musical[22], o conceito de música, os saberes privilegiados, os modelos composicionais, os padrões interpretativos e os processos formativos, permaneceram intocados. A modernização discursiva da 718 não rompeu com a colonialidade musical; ela a reinscreveu em linguagem contemporânea.

As vozes dos gestores confirmam esse diagnóstico a partir de dentro. A Diretora 1 oferece a análise mais precisa do mecanismo pelo qual o *habitus* se reproduz: não pela imposição, mas pela formação. "A nossa formação erudita, quem fez música na UFU, nas universidades, não fez o curso específico de música popular. Você fez um curso para as metodologias com didática relacionadas à música erudita". A frase revela a profundidade

[22] Apresentados na seção 5.3 e retomados no capítulo 8.

estrutural do problema: o habitus conservatorial não está apenas no currículo dos CEMs, está na formação dos professores que o executam. O professor que "torce a cara para o sertanejo", como descreveu a Diretora 6, não o faz por má vontade: faz porque sua formação universitária naturalizou o erudito como padrão e o popular como desvio. A instituição reproduz o *habitus* porque as pessoas que a compõem foram formadas por ele.

Há, contudo, uma nuance que as falas revelam e que a análise documental não capta: o *habitus* conservatorial não é monolítico, ele é internamente disputado. A Diretora 1 descreve um conservatório "muito dividido" entre professores que trabalham exclusivamente o erudito e professores que "acolhem o aluno com o que ele tem de conhecimento". O Diretor 5 descreve o violão como o instrumento em que essa disputa é mais visível: "o professor tentando balancear o lado conservador que tem que ser ensinado e o aluno queria tocar era só o popular". A Diretora 3 revela o processo pelo qual a disputa foi parcialmente resolvida na prática cotidiana, não pela mudança do currículo formal, mas pela sua flexibilização tácita: "a gente foi se adequando... mostrar para ele o que ele precisa aprender enquanto é músico, mas também trazer para o conservatório esse lado que o aluno quer, que ele busca".

Essa flexibilização tácita é o mecanismo central do que esta tese nomeia como *conservatorização da diversidade*, conceito desenvolvido no capítulo 8 a partir da análise documental dos currículos e que aqui encontra sua confirmação empírica nas vozes de quem habita as instituições. O popular entra, mas entra pelas brechas, não pelas portas. Entra quando o professor decide flexibilizar, quando o aluno insiste, quando a evasão ameaça. Não entra como política curricular deliberada, não entra como reconhecimento epistêmico de outras formas de saber musical. A Diretora 3 articula a lógica com precisão: "lógico que tem esse ainda vem essa cultura eurocêntrica que a gente precisa, não pode fugir dela, até porque somos um conservatório". A identidade institucional está atada ao modelo. Ser conservatório significa, para os gestores, manter o referencial erudito, mesmo quando ele produz evasão, mesmo quando contraria o perfil e os objetivos dos alunos.

A evasão é o dado que torna a tensão curricular empiricamente mensurável. A Diretora 1 descreve o fenômeno com números que revelam sua dimensão: "eu tenho hoje aqui no conservatório uma evasão de mais de mil alunos por ano... eu matriculo 4.800 quando chegou outubro novembro eu tenho 3.800". Em escala, isso significa que aproximadamente 20% dos alunos abandonam o conservatório antes do final do ano letivo. A evasão não é acidente de gestão, é o produto sistemático do desalinhamento entre o que o conservatório oferece e o que

seus alunos buscam. Como Apple (2008) demonstrou, o currículo não é neutro: ele inclui e exclui, legitima e silencia. O currículo dos CEMs, ao privilegiar o erudito como padrão, silencia sistematicamente as expectativas musicais da maioria dos seus alunos.

A Diretora 1 enuncia a contradição com uma clareza que nenhum documento oficial chegou a produzir. Ao descrever a predominância do repertório erudito, piano, flauta transversal, violino, saxofone, todos trabalhando "quase 100% erudito", ela conclui sem hesitação: "erudito é branco, né? Europeu. Então está fora da nossa realidade." A frase não é análise: é reconhecimento. E precisamente por isso ela é analiticamente insubstituível. Quijano (2009) demonstrou que a colonialidade persiste como padrão cognitivo que hierarquiza conhecimentos, elevando o europeu à condição de universal e rebaixando o local à condição de desvio. Queiroz (2023, p. 195) precisou esse argumento para o campo musical: o primeiro eixo da colonialidade opera justamente pela limitação do "conceito de música" ao universo sonoro estabelecido pelo mundo ocidental. A fala da Diretora 1 confirma esse mecanismo da perspectiva de quem o habita: o currículo erudito não é apenas uma escolha pedagógica, é uma escolha racial e cultural que posiciona a maioria dos alunos, oriundos de territórios onde o congado, o samba, a moda de viola e a percussão afro-brasileira constituem o tecido vivo da cultura, numa posição de inadequação em relação ao que a instituição reconhece como legítimo.

A dimensão racial da fala da Diretora 1 merece ser retida sem eufemismo. Quando ela diz "erudito é branco", está nomeando o que Gonzalez (1988) formulou como o processo histórico de apagamento da experiência afro-diaspórica dos espaços de legitimação cultural. O conservatório existe em Uberlândia, cidade que Arroyo (1999) escolheu precisamente por sua tradição de congado para investigar a educação musical como prática cultural enraizada no território. Há décadas, portanto, que pesquisadores documentam nessa mesma cidade a vitalidade de epistemologias musicais afro-brasileiras que o currículo do conservatório não reconhece. O que a amefricanidade (Gonzalez, 1988) afirma como posição político-epistemológica, que as culturas afro-diaspóricas não são influências periféricas, mas forças constitutivas dos territórios que habitam, é precisamente o que o currículo "quase 100% erudito" nega. A Diretora 1 não precisa do conceito para nomear o problema: ela o vive na evasão de mais de mil alunos por ano.

A Resolução 718 não resolveu essa tensão, em certos aspectos, aprofundou-a. Ao introduzir o curso técnico com uma grade curricular mais rigorosa e ao reorganizar o quadro de pessoal dividindo o número de alunos por cinco para efeito de cálculo, a Resolução criou uma

nova assimetria: exigiu mais formação técnica dos alunos sem ampliar os recursos que permitiriam oferecê-la. O resultado foi uma queda expressiva no número de matrículas no curso técnico, o curso que deveria ser o coração da formação conservatorial. A Diretora 1 descreve: "o curso técnico é o curso que menos tem aluno... eu acho que ingressaram esse ano 60 alunos. Já chegamos a 200, 300 alunos do curso técnico". Num conservatório com 4.800 alunos, menos de 5% cursam o técnico. Essa proporção não é resultado de desinteresse dos alunos pela formação técnica em música, é resultado de um gargalo de acesso que o próprio modelo curricular produz.

O que o cruzamento entre a análise documental e as vozes dos gestores revela é que a tensão curricular nos CEMs não é uma disfunção, é uma característica estrutural que se reproduz desde 1951. O Art. 2º da Lei 811 inscreveu no DNA institucional dos conservatórios a missão de preservar "as mais seletas composições", e essa missão persiste, incorporada no habitus docente, mesmo quando a realidade dos alunos, do território e da cultura musical brasileira exige outro movimento. O currículo não está em crise porque os gestores não sabem o que fazer: está em crise porque o modelo que o organiza foi concebido para uma missão cultural do século XIX e nunca foi epistemologicamente revisitado. A conservatorização da *diversidade* é a resposta que a instituição encontrou para sobreviver a essa tensão sem resolvê-la, acolhendo o novo sem transformar o antigo, admitindo o popular sem reconhecê-lo como episteme.

9.6.3 A Inclusão que o estado mandou e não equipou: obrigações sem suporte, criatividade sem política

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelecem que toda instituição pública de ensino deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência (Brasil, 2015; 2008). Os CEMs estão vinculados à Secretaria Estadual de Educação e, portanto, submetidos a essas obrigações. O que as vozes dos gestores revelam, contudo, é que os instrumentos disponíveis para cumprir essa determinação, os sistemas de gestão, os critérios de alocação de pessoal de apoio, os formulários de solicitação de recursos, foram concebidos para a escola regular e não contemplam as especificidades do ensino de música. Os conservatórios recebem os alunos com deficiência porque a lei ordena e porque querem recebê-los. Mas

recebem sem o professor de apoio, sem os critérios de pessoal adequados ao seu porte real, sem os sistemas administrativos compatíveis com sua natureza institucional. Foram incluídos nas obrigações da inclusão sem serem incluídos nos instrumentos que ela exige.

Esse paradoxo não é novo. Como demonstrou o Movimento 1 desta análise, a assimetria entre obrigações e direitos é a marca estrutural da relação dos CEMs com o Estado. O que o Tema 3 revela é que essa assimetria se manifesta, na questão da inclusão de PcD, em sua dimensão mais concreta e de maior impacto direto sobre sujeitos específicos: alunos com deficiência que chegam com laudo, com necessidades concretas, com o direito legal de estar ali, e encontram uma instituição que os recebe com boa vontade, com criatividade e com improviso, mas sem o suporte que a lei que ordenou sua presença deveria ter garantido.

A Diretora 1 descreve a dimensão do desafio com números que tornam o problema empiricamente verificável: "o ano passado eu tinha mais ou menos 170 alunos da Educação Especial... é um número muito grande para três ASBs de apoio[23]". A mesma gestora sintetiza a contradição legal em linguagem direta: "na lei fala que a matrícula desses alunos é compulsória, então não adianta eu barrar... se vier 100 eu vou ter que atender 100. Mas eles não me dão os profissionais de acordo com a quantidade de alunos que eu tenho". Matrícula compulsória, suporte discricionário. A lei ordena a porta aberta; o Estado não financia proporcionalmente o que entra por ela.

O mecanismo pelo qual essa incompatibilidade se perpetua revela a lógica estrutural do problema em seu funcionamento cotidiano. A Diretora 1 descreve a tentativa de formalizar a presença de intérpretes de Libras (profissionais que o conservatório conseguiu por meio de projeto institucional específico vinculado ao trabalho histórico com alunos surdos, não por direito normativo) e para professores de apoio: "quando eles mandam um formulário para a gente preencher, precisa de número de SIMAD, que a gente não tem, exige certas informações que só a escola regular tem, e aí a gente não consegue nem enviar o formulário". O conservatório não é escola regular para efeito de sistema de gestão, mas é escola regular para efeito de obrigações. O formulário que deveria garantir o recurso foi desenhado para uma

[23] A obtenção de ASB (Auxiliar de Serviços Básicos) para apoio a alunos com deficiência não constitui um direito formal dos CEMs, mas resultado de negociações locais com as Superintendências Regionais de Ensino, cujos entendimentos variam significativamente entre as regiões. A Diretora 1 conseguiu esse recurso por articulação direta com um inspetor que assumiu a responsabilidade pela autorização — situação que, segundo relatos dos demais gestores, não se repete na maioria das unidades. O que se apresenta como solução em um conservatório é, portanto, uma exceção negociada, não uma garantia sistêmica.

realidade que não é a do conservatório, e o que deveria ser um direito permanece dependente de articulação local e de projetos pontuais que não se replicam para os demais CEMs.

A Diretora 3 identifica um aspecto do problema que revela sua profundidade burocrática: "o professor de apoio como dentro da escola regular nós não temos, eles falam que a gente não tem esse direito porque o aluno já é atendido na escola regular, então estaria pagando dois funcionários para o mesmo aluno". A lógica administrativa é precisa em seus próprios termos: o aluno com deficiência já possui professor de apoio designado, que permanece na escola regular de origem. O conservatório, sendo instituição complementar, não geraria direito a um profissional adicional. O que essa lógica não enxerga é que o professor de apoio da escola regular não acompanha o aluno até o conservatório: ele fica onde foi designado. O aluno chega ao CEM sozinho, sem suporte, e a instituição o recebe sem nenhum profissional de apoio por direito, apenas com o que conseguiu negociar caso a caso com inspetores e superintendentes.

Diante da ausência de normativa específica para os alunos com deficiência, cada conservatório tem construído soluções próprias. A Diretora 3 descreve esse processo: “aqui a gente vai meio que se adequando”. A Diretora 4, diante da constatação de que a Resolução 718 nada prevê para esses alunos, responde: “Não aborda isso, usa o bom senso”. A demanda por inclusão cresce anualmente, mais laudos, mais diagnósticos, mais alunos com necessidades diversas, mas o suporte permanece o mesmo ou diminui. Nesse contexto, a resposta dos conservatórios não é omissão: é invenção. A Diretora 1 descreve um ecossistema de projetos construídos localmente, uma banda formada exclusivamente por alunos pcds que se apresentam em datas cívicas; a musicografia braile, possível apenas porque existe uma professora que domina esse saber; as turmas específicas de educação especial, viabilizadas pela classificação favorável de professores com especialização. Cada solução é uma vitória individual, e exatamente por isso, cada uma é frágil: "se eu não tivesse essa professora, a gente não teria esse recurso"(Diretora 1, entrevista 2025).

A Diretora 4 nomeia outro mecanismo que revela a dimensão estrutural do problema: a crescente indicação para os alunos. “Todo psicólogo, todo psiquiatra, todo psicoterapeuta fala: põe na aula de música". Os conservatórios tornaram-se, por encaminhamento terapêutico e clínico, destinos para crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento. Esse movimento evidencia o reconhecimento social da música como prática de inclusão e desenvolvimento, mas impõe aos CEMs uma demanda para a qual os professores não foram

especificamente formados. Como a mesma gestora reconhece: "nós não estamos preparados para isso. Ninguém foi". Não se trata de má vontade nem de resistência individual: trata-se de uma lacuna de formação que os sistemas de capacitação disponíveis ainda não supriram para a especificidade do ensino de música.

O Diretor 5 descreve o limite prático dessa situação com uma fala que revela o ponto de ruptura entre a boa vontade institucional e a estrutura de trabalho dos professores: "é uma luta... até os próprios professores não querem". O professor de instrumento foi formado para um ensino de alta especificidade técnica, com foco no desenvolvimento instrumental progressivo. A adaptação pedagógica para alunos com diferentes condições exige competências e metodologias que essa formação não necessariamente ofereceu, e que a gestão não tem suporte legal para fomentar formalmente, dado o mesmo vácuo normativo que atravessa todos os outros aspectos da inclusão nos CEMs. A resistência, aqui, é também o produto de uma lacuna que não foi preenchida.

O que o conjunto desses relatos revela não é a falência dos conservatórios diante da inclusão, é precisamente o contrário. Apesar da ausência de instrumentos normativos específicos, de pessoal de apoio por direito, de sistemas administrativos compatíveis e de formação específica para os professores, os CEMs não fecharam suas portas para os alunos com deficiência. Criaram projetos, adaptaram espaços, negociaram caso a caso com inspetores e superintendências. Esse esforço tem produzido resultados reais, a banda formada exclusivamente por alunos surdos, a musicografia braile, as turmas específicas, os alunos com autismo que encontraram no conservatório um espaço de aprendizagem e pertencimento. Mas ele é insustentável como política, porque depende de condições que não são garantidas: a presença de uma professora específica, a disposição de um inspetor, a criatividade de uma gestão.

A formulação mais direta dessa contradição surgiu da Diretora 4, que, após descrever a crescente demanda de encaminhamentos clínicos, "todo psicólogo, todo psiquiatra, todo psicoterapeuta fala: põe na aula de música", enunciou o limite institucional com a clareza de quem aprendeu a navegar sem bússola: "a gente não pode negar matrícula. Não pode [...] de jeito nenhum." A frase encerra o problema em uma linha. Não se pode negar porque a lei é clara, porque o compromisso ético da instituição é real, porque o conservatório sabe que para muitos desses alunos não há outro espaço. Mas receber não equivale a estar equipado para receber. O conservatório que não pode negar a matrícula é o mesmo que não tem professor de

apoio por direito, que não acessa os formulários do sistema porque não são compatíveis com sua natureza institucional, que improvisa projeto por projeto, professor por professor, inspetor por inspetor.

A obrigação é sistêmica; a resposta, individual. É nessa assimetria que a inclusão de PcD nos CEMs se realiza, e é nessa assimetria que o Estado se ausenta mais visivelmente.

A função sociocultural dos CEMs, no campo da inclusão, realiza-se, portanto, sob uma contradição que o Estado produziu e não resolveu: a obrigação de incluir sem o direito de ser equipado para incluir. Essa contradição não é específica dos conservatórios, atravessa a educação especial no Brasil, mas nos CEMs ela assume uma dimensão particular: uma instituição de ensino especializado, com especificidades pedagógicas que a própria legislação reconhece ao lhe impor a Resolução 718, é tratada como escola regular quando se trata de exigir e como conservatório quando se trata de negar. É nessa dupla negação, nem escola regular plena, nem conservatório reconhecido em suas especificidades, que a inclusão de PcD nos CEMs se realiza, entre a lacuna normativa e o improviso de quem, sem ter sido equipado, decide incluir mesmo assim.

9.6.4 O Território como epistemologia: mundos musicais, amefricanidade e a conservatorização da diversidade

Cada cidade mineira onde se instalou um Conservatório Estadual de Música abrigava, antes da chegada da instituição e depois dela, um conjunto de práticas musicais com lógicas próprias de produção, transmissão e significação. Queiroz (2004, p. 101) denomina essas práticas de “mundos musicais”, não territórios geograficamente demarcados, mas "mundos diferentes pelos seus códigos culturais", que "podem ser distintos dentro de um mesmo território, dentro de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo". Uberlândia tem o congado como mundo musical vivo, Arroyo (1999) documentou sua epistemologia própria, oral, coletiva, auditiva e tátil, em pesquisa etnomusicológica realizada na própria cidade. Como já visto no decorrer dessa tese, outras cidades tem a percussão de matriz africana e a seresta, a folia de reis, eventos regionais. Cada cidade, um universo de sentidos musicais. E em cada uma dessas cidades, um conservatório fundado com a missão de executar "as mais seletas composições musicais antigas e modernas" (Minas Gerais, 1951), uma missão que, ao

hierarquizar um único mundo musical como legítimo, silenciou sistematicamente todos os demais.

Arroyo (1999) demonstrou que a educação musical não pode ser compreendida como atividade pedagógica neutra: ela é, em si mesma, uma prática cultural, produção e reprodução de cultura, imersa em significados coletivos e atravessada pelas trajetórias, valores e memórias dos sujeitos que nela participam. Quando o currículo de um conservatório ignora o congado, a batucada ou a seresta de uma cidade do interior, não está apenas omitindo repertório: está negando que aquelas práticas são educação musical, que têm seus próprios processos de transmissão, seus critérios de qualidade, suas formas de pertencimento e seus modos de produzir significado. A *conservatorização da diversidade*, como demonstrado no capítulo 8 desta tese, é precisamente o mecanismo pelo qual essa negação opera de forma ambivalente: não pela exclusão direta, mas pela admissão condicionada, o saber local é permitido desde que se submeta aos parâmetros da escrita, da técnica virtuose e da progressão certificada que estruturam o *habitus conservatorial* (Pereira, 2014).

Os relatos dos gestores evidenciam que essa tensão entre os mundos musicais do território e o mundo musical da instituição não é estática: ela se movimenta, se negocia, se adapta. O corpus revela um espectro de respostas institucionais a essa pressão territorial, e cada posição nesse espectro ilumina uma faceta distinta da função sociocultural dos CEMs. A Diretora 3 descreve um processo de adaptação orgânica: o conservatório foi "se adequando", aprendendo a "trazer para dentro o que o aluno quer, o que ele busca", tocar na igreja, numa roda de família, participar de um grupo. Essa adaptação não partiu de uma decisão pedagógica planejada, mas da pressão direta dos alunos sobre a instituição: o mundo musical deles, ignorado pelo currículo, foi forçando seu ingresso pelas brechas da prática cotidiana.

O Diretor 2 nos fala sobre a inversão desse vetor: um conservatório que vai ao território, em vez de esperar que o território se adapte a ele. A Kombi que, por anos, buscava crianças na zona rural para trazê-las às aulas não é um detalhe logístico. É uma tomada de posição pedagógica: a função de formação do conservatório exige ir ao encontro de quem não consegue chegar, e não apenas aguardar que os que conseguem se adaptem ao modelo. A iniciativa, interrompida em 2019 por decisão de uma secretária municipal e retomada apenas recentemente, revela também a precariedade dessa mediação territorial: ela depende de um convênio com a prefeitura que pode ser rompido por capricho político, não de uma política que a sustente estruturalmente.

Um projeto cultural de arraial, criado para financiar a reconstrução do conservatório após um incêndio em décadas anteriores, é o caso analiticamente mais denso do corpus relativo ao Diretor 2, a festa caipira tornou-se, ao longo dos anos, parte do calendário folclórico da cidade. O Diretor 2 descreve com precisão o mecanismo: "a diretora na época tava batendo na terceira laje com o dinheiro da festa", ela levantou os recursos para reconstruir o prédio mobilizando a cultura popular local. A festa do arraiá bancou o prédio onde se toca Bach. Essa inversão não é anedótica. Ela demonstra que a relação entre o conservatório e a cultura popular do território não é apenas curricular ou pedagógica: é material e existencial.

O conservatório deve sua continuidade física à cultura que seu currículo marginaliza. Quando o erudito precisa da festa caipira para sobreviver, a hierarquia se revela na sua contingência. A *conservatorização da diversidade* opera quando o popular entra submisso aos parâmetros da técnica erudita; a mediação territorial genuína opera quando o conservatório reconhece sua dependência do território. A festa caipira realizada pelo cem para arrecadar dinheiro é evidência empírica de que essa dependência existe, mesmo quando não é nomeada como tal.

Já a Diretora 4 articula uma dimensão da função sociocultural que os demais gestores não nomeiam com a mesma clareza: a democratização do acesso ao capital cultural musical como efeito concreto de uma instituição pública gratuita. "O filho do pedreiro é colega do filho do empresário", essa fala não descreve um projeto pedagógico. Descreve um efeito social que emerge da abertura do conservatório a qualquer candidato.

> "Eu tenho um exemplo de alunos que fui buscar em casa que ela era babá e hoje ela é minha colega no conservatório. Casou, tem a casa dela, tem o carro dela, e se ela não tivesse conservatório... ela continuaria sendo babá? Não desmerecendo babá, né? Por favor não me interprete mal, mas eu vi que ela tinha condições. Eu lembro que eu até paguei a inscrição dela no vestibular" (Diretora 4, entrevista, 2025).

Quando uma ex-babá se torna colega da diretora no próprio conservatório, está ocorrendo uma mobilidade social mediada pelo acesso à formação musical, dimensão que escapa completamente ao que o art. 2º da Lei 811/1951 imaginou como missão dessas instituições.

O Diretor 5 nos fala que o conservatório incorporou ao currículo formal o curso técnico de percussão com orientação que ele mesmo descreve como “totalmente não conservadora”, atravessada pela influência dos carnavais, das batucadas e do Congado, da “batida do negro mesmo". Essa expressão não é uma descrição de repertório: é a nomeação de uma genealogia.

Quando o gestor diz "batida do negro mesmo", está afirmando que o curso de percussão encontra sua identidade não na tradição europeia, mas na experiência afro-diaspórica que constitui o território histórico de sua cidade. Gonzalez (1988, p. 76) nomeou como amefricanidade precisamente esse processo: "todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada", não como herança estática, mas como "grande fonte revificadora de nossas forças" (Gonzalez, 1988, p. 78), que se manifesta nas formas de organização social e cultural que os povos africanos e seus descendentes construíram nas Américas, incluindo os congados, as batucadas, as percussões de garimpo que moldaram a identidade musical dessas cidades mineiras. O curso de percussão desse conservatório é uma das raras expressões curriculares formais em que a amefricanidade entra pela porta, não pela janela das tolerâncias ocasionais.

A consequência pedagógica dessa ancoragem territorial é visível nos dados de frequência. O Diretor 5 observa que a percussão tem evasão significativamente menor do que instrumentos como o violão, e a razão que ele aponta não é técnica, é epistemológica: "a percussão chegou na época do carnaval. Agora é bloco de percussão para tudo quanto é lado e aí os alunos do conservatório, todo lugar que você tem, todo mundo tocando." O aluno de percussão não precisa esperar anos para encontrar sentido no que aprende: o que aprende no conservatório está presente na rua, no carnaval, no congado, na batucada. O mundo musical da instituição e o mundo musical do território se tocam. É precisamente o que Queiroz (2004) postulou como condição para que os processos de ensino-aprendizagem se tornem significativos: a articulação "com os valores e significados idiossincráticos de um contexto e com a pluralidade da música de diferentes mundos musicais" (Queiroz, 2004, p. 99). O contraste com o violão é revelador: instrumento popular por excelência, o violão no conservatório é ensinado, em grande parte, segundo a tradição erudita. O aluno que quer tocar o que ouve e o professor que tenta balancear "o lado conservador que tem que ser ensinado" (Diretor 5) vivem a mesma tensão do currículo em miniatura, e a evasão é o resultado de uma disputa que o aluno perde antes mesmo de terminá-la. A percussão de matriz afro-mineira vence onde o violão clássico perde não porque é mais fácil, mas porque pertence ao território. Esse dado empírico é a demonstração mais direta de que a evasão nos CEMs não é problema de aptidão ou dedicação dos alunos: é problema de distância epistemológica entre o que a instituição oferece e o que o território produziu.

A mesma gestão incorporou a seresta ao currículo a pedido da Secretaria Municipal de Cultura, preocupada com o envelhecimento dos seresteiros e o risco de extinção da tradição. Instrumentos que protagonizam a seresta, violão, flauta transversal, passaram a ter a seresta como repertório obrigatório em período específico do calendário. É um gesto concreto de mediação entre o conservatório e um mundo musical em risco. Contudo, a mesma iniciativa traz inscrita em si a tensão que a *conservatorização da diversidade* captura: ao acolher os seresteiros, a Secretaria de Cultura pediu ao conservatório que os ajudasse a "melhorar o canto"(Diretor 5). A seresta entra, mas entra submetida ao parâmetro da técnica vocal erudita. O saber popular é acolhido, mas o critério de validação permanece sendo o da tradição que o conservatório herdou de Paris. Como afirma Queiroz (2023, p. 195), a colonialidade não reside apenas no "quê" se ensina, mas no "como" se valida o conhecimento. O conservatório que diz *"vamos melhorar o canto"* da seresta está operando, com toda a boa intenção, uma hierarquia epistêmica que coloca o saber institucional acima do saber territorial.

A Diretora 1, ao descrever o trabalho de percussão afro realizado durante uma semana temática, com convidados de congadas e escolas de samba, em diálogo com as tradições religiosas afro-brasileiras, imediatamente qualifica: "eu acho muito pouco, eu acho que a gente está engatinhando". Essa autocrítica é analiticamente reveladora. Arroyo (1999) documentou o congado como epistemologia musical com lógica própria, mas o conservatório não incorpora essa epistemologia: oferece a ela uma semana temática. O aluno que desfila no carnaval ou toca na escola de samba chega à aula e ouve que isso "não faz diferença". O mundo musical da instituição e o mundo musical do aluno coexistem no mesmo território sem se encontrar, e a evasão, como Queiroz (2004, p. 99) postulou, é o resultado inevitável quando "os processos de ensino-aprendizagem da música" não se articulam "com os valores e significados idiossincráticos de um contexto e com a pluralidade da música de diferentes mundos musicais".

A Diretora 6 representa a voz que nomeia mais diretamente o horizonte ainda não alcançado. Não descreve práticas de integração cultural existentes: denuncia a distância que ainda separa o conservatório das manifestações do território, o congado, a catira, as folias de reis, as festas juninas, as bandeiras do Divino. Para ela, o conservatório poderia ser uma "casa de luz, uma casa de cura"; a constatação de que ainda não o é, sustenta a tensão analítica deste tema. Sua fala é a expressão mais direta do que Arroyo (1999) postulou como condição para uma educação musical culturalmente significativa: reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem da música acontecem em distintos contextos culturais, e que uma instituição

pública de formação musical que ignora os mundos musicais do seu território falha em sua função mais essencial.

O espectro de respostas institucionais revelado por esses relatos, da abertura orgânica da Diretora 3 à territorialização curricular efetiva do Diretor 5, passando pelo horizonte ainda não alcançado que a Diretora 6 enuncia, pode ser lido, à luz de Candau (2020), como diferentes graus de aproximação à interculturalidade crítica. No conservatório onde o Diretor 5 atua, a percussão afro-mineira entra como epistemologia constitutiva do território, não como conteúdo folclórico acrescentado ao cânone. Nos demais conservatórios do corpus, a diversidade é admitida, mas sob as condições do saber dominante. A ecologia de saberes que a interculturalidade crítica propõe permanece, nos CEMs analisados, como horizonte normativo mais do que como prática institucionalizada.

O que o conjunto desses relatos revela é que a *conservatorização da diversidade* não é uma disfunção dos CEMs, é o mecanismo estrutural pelo qual essas instituições têm gerido a pressão entre o modelo fundacional e a realidade dos territórios em que existem. Admitir sem transformar, acolher sem reconhecer, celebrar sem legitimar: esses são os movimentos que permitem ao conservatório permanecer conservatório enquanto negocia com o mundo que o cerca. Como a Diretora 3 sintetizou com precisão: "[...] ainda vem essa cultura eurocêntrica que a gente precisa, não pode fugir dela, até porque somos um conservatório". A identidade institucional está atada ao modelo. E enquanto estiver, os mundos musicais do território continuarão entrando pelas brechas, admitidos como atrativos, celebrados como projetos, mas raramente reconhecidos como epistemologias de igual valor. O relato do Diretor 5 indica que essa hierarquia pode ser deslocada quando convergem um corpo docente formado nas tradições locais e uma história institucional que legitima essa abertura. Mas essa convergência não é política. E sem política específica que oriente a mediação cultural territorial como dimensão constitutiva da função sociocultural dos CEMs, a *conservatorização da diversidade* continuará sendo a resposta estrutural disponível para instituições que precisam incluir sem se transformar.

9.6.5 Síntese analítica: o que as vozes dos gestores revelam

A análise temática desenvolvida ao longo deste capítulo percorreu um trajeto que vai da escuta das vozes dos gestores até a interpretação de seus sentidos. O que esse percurso revelou

não é uma realidade uniforme, mas um campo de tensões que se reproduzem com variações em cada um dos conservatórios pesquisados.

O primeiro e o quinto temas, os desafios estruturais e a luta por reconhecimento, revelaram que os CEMs operam há décadas numa condição que seus próprios gestores nomeiam como paradoxal: têm as obrigações das escolas regulares sem ter os direitos que lhes corresponderiam. A Resolução SEE nº 718/2005, única bússola normativa disponível, não foi suficiente para dotar essas instituições de identidade jurídica e pedagógica plena no interior do sistema educacional mineiro. A invisibilidade que resulta dessa condição não é apenas administrativa, é política e identitária.

O segundo tema revelou que o *habitus conservatorial* (Pereira, 2014) persiste não como opção consciente, mas como disposição incorporada que orienta silenciosamente as escolhas curriculares, os repertórios, os critérios de avaliação e as resistências docentes. A colonialidade musical (Queiroz, 2023) opera aqui pela naturalização do erudito europeu como único saber legítimo, e a evasão crônica é o sintoma mais visível desse desalinhamento estrutural entre o que a instituição oferece e o que seus alunos buscam.

O terceiro tema evidenciou que a inclusão de alunos com deficiência nos CEMs se realiza sob a mesma lógica que atravessa os demais temas: obrigações sem instrumentos. O improviso pedagógico não é disfunção, é a resposta criativa de instituições que foram incluídas nas obrigações da inclusão sem serem incluídas nos recursos e direitos que ela exige.

O quarto tema, o mais diretamente articulado ao argumento central desta tese, revelou que os conservatórios não são indiferentes aos territórios em que existem: eles negociam, adaptam, abrem espaço, criam projetos e, em casos como o analisado, chegam a incorporar ao currículo formal as tradições afro-mineiras que constituem a identidade cultural do território. Mas essa abertura opera predominantemente sob o que esta tese nomeia como *conservatorização da diversidade:* o saber local é admitido, mas o parâmetro de validação permanece sendo o da tradição erudita. A mediação cultural territorial ocorre, e isso é relevante, mas ocorre de forma incompleta, dependente de iniciativas individuais e não sustentada por política específica. Do ponto de vista normativo, é a interculturalidade crítica (Candau, 2020) e a educação musical humanizadora (Galon; Dutra, 2023) que permitem nomear o que essa mediação incompleta ainda não alcançou: uma prática curricular que reconheça os saberes do território não como enriquecimento do cânone, mas como epistemologias com igual direito de habitar os espaços formais de ensino.

O conjunto desses achados não esgota a complexidade da função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Ele a ilumina a partir das vozes de quem, no cotidiano da gestão, vive essa complexidade sem ter instrumentos suficientes para resolvê-la. A síntese interpretativa mais ampla, articulando esses achados ao conjunto da tese, à trajetória histórica das instituições e às perspectivas para a educação musical pública em Minas Gerais, constitui o objeto das Considerações Finais que encerram este trabalho.

10 FINALE: DA PERMANÊNCIA COLONIAL AO HORIZONTE INTERCULTURAL

A apropriação superficial e fragmentada da cultura, em que o indivíduo não desenvolve uma capacidade crítica e autônoma, mas apenas reproduz e consome o que lhe é imposto pela sociedade de massas, resultando em uma perda da verdadeira capacidade de reflexão e emancipação é o que Adorno (2010) diagnosticou como semiformação[24]. Esse processo tornou-se, décadas depois de formulado, a descrição mais precisa do que vivemos. A aceleração do consumo de informação, a fragmentação da atenção e a substituição da experiência cultural pela reação imediata ao conteúdo confirmaram e aprofundaram o que o filósofo diagnosticou. O mercado distribui experiências culturais em doses fragmentadas e padronizadas pela lógica do entretenimento, consumíveis, descartáveis, substituíveis. Forma-se, assim, não o sujeito que compreende, mas o consumidor que reage.

É necessário, contudo, precisar os limites desse empréstimo conceitual. Adorno formulou sua crítica da semiformação no interior da própria tradição estética europeia que esta tese interroga, preocupado com a degradação da grande música alemã pela indústria cultural, operando, portanto, dentro do *habitus* que os Conservatórios de Minas Gerais herdaram como missão fundadora. Não é em defesa dessa tradição que o conceito é aqui mobilizado. O que esta tese toma de empréstimo de Adorno é a estrutura formal do argumento: a distinção entre a apropriação rasa dos bens culturais e a formação que exige tempo, presença e comprometimento. Essa estrutura, desprendida do conteúdo específico que o filósofo defendia, é aplicável a qualquer processo formativo que exija do sujeito estar por completo naquele lugar. E a aprendizagem musical, em qualquer tradição e em qualquer território, exige precisamente isso.

Aprender um instrumento musical é o contrário da semiformação que Adorno descreveu, não porque alguém planejou que fosse, mas porque é, estruturalmente, irredutível à lógica do imediato. Não se aprende música em doses. Não há atalho para a presença, para a escuta comprometida, para o tempo da prática que forma. A música exige, em qualquer época e em qualquer parte da história, o que o ser humano tem de mais inteiro: atenção, entrega, tempo real. Esse é o seu valor constitutivo, anterior a qualquer diagnóstico sociológico, resistente a

[24] No original em alemão, Halbbildung — composto por halb (semi, meio) e Bildung (formação, cultura, instrução), sem equivalente preciso em português. O conceito tem recebido traduções distintas na literatura em língua portuguesa: semicultura, em usos que privilegiam a dimensão cultural de Bildung; e semiformação, em traduções que acentuam sua dimensão pedagógica e formativa. Adota-se nesta tese a tradução semiformação, conforme a versão de Newton Ramos-de-Oliveira (Adorno, 2010).

qualquer aceleração histórica. É a partir desse valor que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais revelam, neste tempo, uma importância que transcende sua missão original: ao simplesmente existirem e funcionarem como espaços de formação musical sistemática, pública e gratuita, já praticam, como efeito não calculado, a mais direta resistência ao que Adorno denunciou.

A sociedade, ainda que sem nomear o filósofo, já percebeu isso. A Diretora 4 descreveu com precisão o movimento que os CEMs vivem hoje: "Todo psicólogo, todo psiquiatra, todo psicoterapeuta fala: põe na aula de música. Põe na aula de música, não é isso?" A saúde mental chegou às portas dos conservatórios. Os mesmos profissionais que tratam as consequências de um mundo acelerado, ansioso e fragmentado indicam as aulas de música porque a formação musical oferece o que esse mundo subtraiu: presença, ritmo próprio, escuta ativa, relação com o tempo que não é urgência. Por si só, isso já demonstraria a função sociocultural dos CEMs num mundo que perdeu a capacidade de profundidade.

Mas compreender a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais vai além disso. A pergunta que orientou esta investigação — qual é a função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais? — não admite resposta simples. O que os dados revelaram é uma função que se realiza em três camadas simultâneas, cada uma iluminando uma dimensão distinta de uma mesma condição estrutural.

No plano histórico, a educação musical nunca foi reconhecida pelo Estado brasileiro como campo epistemológico autônomo na educação básica. Foi sempre instrumento de outro projeto: evangelização jesuítica, civismo varguista, expressão artística genérica. A LDB de 1961 sequer mencionou o termo “educação musical”. A Lei 5.692/1971 diluiu a música na polivalência das artes. A Lei 11.769/2008 tornou o ensino de música obrigatório nas escolas, mas vetou o artigo que exigia professor especializado. Em cada momento legislativo, a música foi admitida sob condição de subordinação a outro projeto. Os CEMs existem em outro registro, não como componente da escola regular, mas como frente distinta: instituições públicas criadas exclusivamente para a formação musical, com legislação própria, corpo docente especializado e projeto formativo autônomo. Mas essa singularidade nasceu marcada: o Art. 2º da Lei 811/1951 inscreveu no DNA fundacional dos conservatórios a missão de difundir “as mais seletas composições musicais”, a colonialidade como certidão de nascimento.

No plano curricular, a análise comparativa entre o Decreto 3.870/1952 e a Resolução SEE/MG nº 718/2005 demonstrou que sete décadas de atualização normativa não deslocaram

o núcleo estruturante da formação conservatorial. A técnica instrumental permanece como capital simbólico central. A progressão linear permanece como norma. A certificação permanece como critério de legitimidade. O repertório erudito europeu permanece como referência de excelência. A Resolução de 2005 ampliou instrumentos e reorganizou cursos, mas manteve intacta a epistemologia pedagógica que organiza o ensino desde 1952. Como Pereira (2014) demonstrou, o *habitus* conservatorial não se reproduz porque alguém o defende conscientemente, reproduz-se porque foi incorporado como evidência, como o que naturalmente se faz num conservatório. Na ausência de políticas que criem contrapressão, esse *habitus* não apenas persiste, torna-se a única orientação disponível.

No plano empírico, gestores situados em territórios distintos reconheceram a mesma condição estrutural. A assimetria entre obrigações e direitos, formulada pela Diretora 1 “Somos como escola regular ou não? Se somos, então temos direito a tudo!”, foi confirmada pelo Diretor 2, reelaborada pela Diretora 3 em termos próprios e descrita na prática pela Diretora 4, com graus distintos de adesão. O que esses relatos revelam, em conjunto, é que os CEMs carregam os deveres da escola regular sem dispor dos direitos que a ela correspondem: devem receber todos os alunos que a escola regular recebe, mas não contam com o professor de apoio, o quadro de pessoal nem os recursos que a ela são assegurados. Que essa condição seja reconhecida a partir de realidades institucionais tão diversas não é coincidência de percepção, é evidência empírica de que a lacuna normativa é estrutural. O Estado inseriu os CEMs no sistema de educação pública para efeito de obrigações e os deixou como conservatórios para efeito de recursos e direitos. Essa dupla negação, nem escola regular plena, nem conservatório reconhecido em suas especificidades, não é produto de uma omissão deliberada do Estado. É o efeito de um *habitus* que atravessou as próprias políticas que deveriam tê-lo tensionado: o Estado legislou sobre os conservatórios sem nunca questionar os fundamentos do modelo que estava instituindo. Esse não questionamento, contudo, não deve ser lido como ingenuidade, mas como uma posição cujos efeitos sustentam a ordem instituída.

É precisamente esse modelo, nunca questionado, apenas reiterado, que o percurso analítico desta tese se propôs a nomear. Não como imposição prévia ao campo, mas como nomeação do que os dados revelavam. A *conservatorização da diversidade* designa o mecanismo pelo qual instituições de ensino especializado incorporam expressões culturais diversas sem revisar os critérios pelos quais validam o conhecimento. O popular entra, mas pelo portão do erudito. O congado é celebrado, mas como projeto, não como epistemologia. A

batucada afro-mineira é acolhida, mas "melhorada" pelos parâmetros da técnica conservatorial. A diversidade é admitida; a hierarquia permanece intacta.

Este conceito nasceu dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. Mas não pertence apenas a eles.

A literatura do campo já havia identificado o mecanismo em outros contextos da educação musical brasileira. Queiroz (2023) documenta sua operação nos cursos superiores de música, em que a colonialidade musical persiste pela naturalização do cânone europeu como único critério de excelência. Pereira (2014, 2024) demonstra que o *habitus* conservatorial atravessa as licenciaturas em música, reproduzindo nas universidades as mesmas disposições que estruturam os conservatórios. Arroyo (1999, 2002) evidencia a tensão entre a educação musical institucional e as práticas culturais territoriais, a instituição que existe ao lado do congado sem reconhecê-lo como epistemologia. O que esta tese contribui é a nomeação do mecanismo que esses autores descrevem em seus campos específicos: a *conservatorização da diversidade* é o conceito que permite identificar, em qualquer instituição de ensino especializado, o padrão pelo qual a diversidade é admitida sem que os critérios de validação do conhecimento sejam revistos.

A *conservatorização da diversidade* não é um fenômeno exclusivo dos Conservatórios Estaduais de Música. O mecanismo que este conceito descreve, admitir a diversidade sem revisar os critérios pelos quais o conhecimento é validado, pode ser reconhecido em outros contextos: na instituição pública de ensino especializado que acolhe manifestações culturais populares, mas as certifica pelos critérios do cânone dominante; no espaço formativo que celebra a pluralidade como projeto pontual, mas mantém a hierarquia como estrutura permanente; na política de inclusão que abre portas, mas sem transformar o que está do lado de dentro. Se esse padrão se confirma em outros campos da educação especializada em contextos coloniais, é uma questão que a literatura terá condições de responder.

Ao fazê-lo, esta tese dialoga com o quadro teórico de Shifres e Gonnet (2015). Os autores descrevem a colonialidade musical operando pela substituição e pela supressão: o que existia é apagado e substituído pelo cânone europeu. Esse é o modelo colonial clássico, exclusão direta, silenciamento compulsório. Os dados dos CEMs revelam uma mutação contemporânea desse mecanismo. A colonialidade musical do século XXI não suprime, incorpora sob condição. Não diz "isso não entra"; diz: "isso entra, mas nas nossas condições, pelos nossos critérios,

dentro do nosso sistema de validação". A *conservatorização da diversidade* nomeia essa passagem: da exclusão para a domesticação.

Essa mutação tem uma dimensão que Quijano (2009) e Gonzalez (1988) permitem nomear. A hierarquia que classifica a música erudita como conhecimento legítimo e o congado, o samba, a batucada afro-mineira como expressão cultural periférica não é preferência estética, é a colonialidade operando no campo sonoro. Quando o Diretor 5 descreve a percussão afro-mineira como "a batida do negro mesmo", e quando esse curso tem evasão significativamente menor do que instrumentos ensinados pelo modelo erudito, o que os dados revelam é que o saber afro-diaspórico não é expressão periférica: é epistemologia que produz pertencimento onde o cânone europeu produz abandono. A amefricanidade (Gonzalez, 1988) não é influência que enriquece o currículo, é força constitutiva do território que o currículo ainda não aprendeu a reconhecer como igual. A *conservatorização da diversidade* é o mecanismo pelo qual essa hierarquia colonial se perpetua na forma contemporânea da inclusão: admite o que Gonzalez (1988) nomeou como força constitutiva, mas o admite como enriquecimento do cânone, não como epistemologia de igual valor.

Esse mecanismo, porém, não opera no vazio. Ele se sustenta numa condição interna que a análise documental e as vozes dos gestores revelaram com igual precisão: o currículo não está perdido, está à deriva. O capítulo 8 demonstrou que sete décadas de atualização normativa não reescreveram o projeto formativo dos CEMs, apenas o reiteraram. O capítulo 9 confirmou pelas vozes de quem habita essas instituições: o popular entra pelas brechas, não pelas portas; a a evasão alcança proporções expressivas; e a pergunta que esta tese se propôs a investigar permanece sem resposta nas políticas que regularam os CEMs: para que serve aprender música num conservatório público? A Lei 811/1951 respondeu com "as mais seletas composições", e essa resposta atravessou sete décadas sem ser substantivamente revisitada. Não é uma crise de recursos. É uma crise de direção. E uma instituição sem direção clara não consegue traduzir sua própria função sociocultural, nem para seus alunos, nem para o Estado que a mantém, nem para a sociedade que a desconhece.

Nessa perspectiva, o aluno que entra num conservatório hoje não sabe, com precisão, para onde a formação o conduz. O docente replica o que aprendeu sem necessariamente questionar para quem e para que ensina. A instituição oscila entre o cânone que não entrega mais o que prometia e a diversidade que ainda não sabe integrar com consistência. O resultado é o que a Diretora 1 descreveu sem eufemismo: "o piano é quase 100% erudito", a evasão se

acumula ao longo da trajetória formativa. O aluno não sai concertista. Muitas vezes, não sai tampouco com o domínio da música que buscava quando entrou. Fica no meio, e o meio, sem direção, é o lugar onde se desiste.

Essa crise não é ausência de competência dos docentes nem má vontade dos gestores. É o produto de uma instituição que nunca foi obrigada a responder, com clareza, para quem ensina e para que ensina. Para trabalhar? Para fruir? Para preservar tradições? Para construir identidade cultural? Para todos ao mesmo tempo? O problema não é qual música se ensina. É que a instituição nunca precisou responder, com coerência, como se ensina e para que se aprende.

A função sociocultural dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais se realiza hoje numa tensão que esta tese buscou compreender: entre o modelo que os fundou e as demandas socioculturais de um tempo que esse modelo não foi construído para atender. Foram criados em 1951 para levar às cidades do interior mineiro o que se compreendia, naquele contexto histórico, como cultura legítima, a música erudita de tradição europeia, suas técnicas, seus repertórios, sua hierarquia estética. Essa missão não era neutra: ela carregava, inscrita na própria letra da lei que a instituiu, a colonialidade como projeto. Difundir "as mais seletas composições" era, simultaneamente, um gesto de democratização do acesso e um gesto de hierarquização cultural, abrir as portas para todos, mas apenas para o que o cânone europeu reconhecia como música digna de ser ensinada.

Setenta e cinco anos depois, esses mesmos conservatórios atendem um público para o qual o projeto de 1951 não foi concebido e que, desde então, foi mantido à margem: alunos com deficiência que chegam com laudos e sem suporte; jovens que buscam no conservatório a linguagem do território que habitam (o congado, a seresta, a batucada afro-mineira, o sertanejo) e encontram um currículo que ainda não aprendeu a reconhecê-los como iguais; comunidades inteiras que depositam nos CEMs uma expectativa de pertencimento que a instituição deseja honrar, mas que não tem ainda os instrumentos para fazê-lo plenamente. Eles cumprem função real: democratizam o acesso, formam músicos, criam pertencimento, resistem ao mercado. Mas ainda não conseguem traduzir essa função com clareza para si mesmos nem para uma sociedade que os desconhece. Diante do Estado, porém, o silêncio é de outra natureza: a função sociocultural que esses conservatórios realizam não é a que ele lhes reserva. Para o Estado, os CEMs já cumprem o que dele se espera, reproduzir, no terreno da cultura, a colonialidade que os estrutura, e a democratização que produzem lhe é excedente. O horizonte de uma educação

musical decolonial e para todos é que permanece fora de sua mira. Sobrevivem, por isso, pela força das pessoas que os habitam, não pela força das políticas que os orientam.

E é dessa força, humana, institucional, territorial, que esta pesquisa parte para nomear, com a precisão que os dados permitem, o que os CEMs são e fazem. O que esta pesquisa demonstrou é que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais constituem instituições de mediação sociocultural que operam simultaneamente como agentes de democratização do acesso à formação musical e como dispositivos de reprodução de um *habitus* conservatorial eurocentrado, realizando sua função apesar de, e não por causa das, políticas públicas que os regulam. Essa tensão não é acidental. É estrutural. É o produto de setenta e cinco anos de um Estado que criou as instituições sem criar a política que as sustentaria, que as regulou sem compreender sua especificidade e que as cobrou como escolas regulares sem lhes conferir os direitos que essa condição exigiria.

Os CEMs praticam a *conservatorização da diversidade* não por má vontade, mas porque é o único caminho que conhecem. Porque o *habitus* que os constituiu nunca foi substantivamente questionado, nem por quem formulou as políticas que os regularam, nem por quem as executou no cotidiano das instituições. Porque os professores ensinam o que aprenderam, os gestores administram o que a legislação de 2005 permite e o Estado supervisiona sem compreender a especificidade do que supervisiona. Porque a Secretaria de Educação aplica formulários desenhados para a escola regular numa instituição que nunca foi escola regular, e os conservatórios respondem com o improviso de quem aprendeu que pedir demais pode custar a existência.

Essa mesma lógica, obrigação sem direito, inclusão sem equipamento, se manifesta em sua dimensão mais concreta na questão dos alunos com deficiência. Os CEMs não podem negar matrícula. A lei é clara, e os gestores a cumprem com uma combinação de boa vontade e improviso que nenhuma política deveria exigir. A Diretora 4 sintetizou: "a gente não pode negar matrícula de jeito nenhum." Não pode, e não nega. Mas recebe sem professor de apoio por direito, sem sistemas administrativos compatíveis, sem formação específica para os docentes. O aluno com deficiência que entra num conservatório encontra a mesma estrutura que o aluno que busca o congado: é admitido, mas o modelo não foi construído também para ele. A *conservatorização da diversidade* opera também aqui, não sobre o repertório, mas sobre o sujeito. A integração acontece; a transformação institucional pela inclusão que ela exigiria, ainda não.

Essa não é uma descrição de fracasso. É a descrição de instituições que resistem com o que têm, numa condição que o poder público nunca equipou adequadamente, e que, apesar de tudo, produzem formação musical real, democratizam o acesso à arte e constroem, cidade por cidade, uma presença cultural que o mercado não substituiria.

É aqui que o horizonte normativo desta pesquisa se torna propositivo. Não basta denunciar a colonialidade do currículo, é necessário propor o que deve substituí-la. Não basta criticar o cânone europeu como exclusivo, é necessário afirmar que outras epistemologias musicais têm igual direito de habitar o espaço formal de ensino, não como projetos pontuais ou semanas temáticas, mas como orientação permanente do projeto formativo. A interculturalidade crítica (Candau, 2020) e a educação musical humanizadora (Galon; Dutra, 2023) oferecem esse horizonte: uma formação que parte do território, reconhece os saberes locais como epistemologias e usa o rigor da formação não para afastar o aluno de sua cultura, mas para aprofundá-lo nela, e a partir dela, abrir outros mundos musicais. Não se trata de substituir Bach pelo congado, trata-se de construir uma prática pedagógica em que o congado e Bach possam coexistir sem hierarquia, cada um reconhecido como campo de pensamento, cada um capaz de abrir para o outro mundos que nenhum dos dois alcançaria sozinho.

Esse horizonte não precisa ser construído do zero. Os dados desta pesquisa já contêm a prova de que esse programa não é utopia. O Diretor 5 descreveu um conservatório que incorporou ao currículo formal a percussão de orientação afro-mineira, "a batida do negro mesmo", como linha constitutiva, não como projeto pontual. O resultado foi empiricamente verificável: evasão significativamente menor do que nos cursos ensinados pelo modelo erudito. O aluno que aprende no conservatório a mesma percussão que toca no carnaval, no congado, na batucada do bairro, não precisa escolher entre a instituição e o seu mundo. A instituição foi até ele. E ele ficou. Esse é o horizonte possível, não como utopia, mas como prática já em curso, construída por uma instituição que compreendeu que a função sociocultural de um conservatório público só se realiza plenamente quando a formação que oferece faz sentido para a vida que o aluno vive fora de seus muros.

Essa possibilidade se materializa nos dados. A Diretora 4 descreveu, sem hesitação, o efeito social concreto de uma instituição pública gratuita que não seleciona por origem: "o filho do pedreiro é colega do filho do empresário." E foi além, narrou a trajetória de uma ex-babá que ingressou no conservatório, concluiu a formação e tornou-se sua colega de trabalho na mesma instituição. Esse percurso não estava previsto na Lei 811/1951, que pensou os

conservatórios como espaços de difusão das "as mais seletas composições", não como instrumentos de mobilidade social. Mas aconteceu. E acontece cotidianamente, em doze cidades mineiras, com alunos que encontram no conservatório um espaço de pertencimento que nenhuma outra instituição pública lhes oferece com a mesma especificidade.

Reconhecer esse valor não é romantizar a instituição. É reconhecer que defender os CEMs não significa defendê-los como são, significa defendê-los porque o que podem ser justifica a luta pela sua permanência e transformação, porque são reais, porque cumprem função que nenhuma outra instituição pública cumpre com a mesma especificidade, e porque merecem política à altura dessa função. Não a política que os criou em 1951 para difundir o cânone europeu, mas a política que os transforme no que podem ser: instituições de formação musical plural, territorialmente enraizadas, epistemologicamente abertas, capazes de formar sujeitos que habitam a música com profundidade e que reconhecem no congado, na seresta, na batucada e na fuga de Bach não hierarquias, mas linguagens.

Essa outra política, contudo, não é um ajuste técnico: é uma política de resistência. Transformar os conservatórios no que podem ser significa disputar, no campo da cultura, a hegemonia de um modelo que a colonialidade instituiu, e inscrever os CEMs num horizonte mais amplo de educação latino-americana e decolonial

Por outro lado, a invisibilidade política dessas instituições é uma ferida que os dados tornam impossível ignorar. A Diretora 6 a nomeou com a clareza de quem a vive: "nem os mineiros sabem, muito menos o Brasil... isso é doído." O Diretor 2 enunciou a consequência dessa invisibilidade numa frase que condensa décadas de insegurança institucional: "se a gente sair [da educação], a gente vai morrer." Permanecer na educação não é, para esses gestores, uma preferência administrativa, é uma questão de identidade e sobrevivência. Os CEMs são o que são porque foram construídos como instituições de formação, não de entretenimento, não de difusão cultural pontual, não de projetos. Retirá-los do campo da educação seria descaracterizá-los na essência do que os faz singulares. O horizonte não é a extinção nem a preservação do modelo herdado. É a transformação.

E é justamente aí, nessa tensão que parece impasse, mas é também potência, que reside o horizonte que esta tese reivindica. Os Conservatórios Estaduais de Música poderiam ser, e em alguns momentos já são, o espaço onde todas as tradições musicais encontram legitimidade sem hierarquia. Onde a comunidade que carrega nas mãos a memória dos tambores encontra recursos para que seus instrumentistas se qualifiquem sem precisar abandonar a tradição que os

constituiu. Onde o coral da igreja e o coro do congado dividem o mesmo corredor sem que nenhum precise se submeter ao outro como condição de entrada. Onde o saber que nasce no quintal de casa, transmitido de ouvido, de corpo, de geração em geração, encontra a sistematização que o conservatório pode oferecer sem apagá-lo, sem domesticá-lo, sem melhorá-lo pelos critérios de uma estética que não é a sua. Onde a formação musical não parte da pergunta "você sabe ler partitura?", mas da pergunta "o que você já sabe e para onde quer ir?"

Essa visão não é alheia ao que a educação como cultura sempre propôs: que o ponto de partida do processo formativo é o sujeito situado no mundo, com sua história, sua voz, seu território. Que a aprendizagem que transforma não é aquela que substitui o que o aluno traz, é aquela que o aprofunda naquilo que já é, para que possa alcançar o que ainda não é. Os CEMs têm, em sua estrutura, em sua capilaridade territorial, em sua gratuidade, em sua história de setenta e cinco anos, a condição rara de ser esse espaço. O espaço onde não importa se é a Paixão Segundo São Mateus de Bach ou um ponto de umbanda, em ambos, vozes se unem em torno do que a música sempre soube fazer antes de qualquer instituição: tocar o que as palavras não alcançam. Onde o filho do pedreiro e o filho do empresário descobrem, sentados lados a lado diante de um instrumento, que a música não pertence a nenhum dos dois, e pertence aos dois ao mesmo tempo.

Essa não é uma visão que precisa ser construída do zero. Arroyo (1999) demonstrou que cada sujeito chega à educação musical como portador de uma trajetória própria, experiências, modos de escuta, referências que antecedem e excedem qualquer currículo formal. O que os dados desta tese revelam é o que acontece quando essa trajetória não é reconhecida: o aluno precisa sair do seu mundo para aprender algo que pertence a ele. O menino que toca atabaque no congado desde os sete anos chega ao conservatório e descobre que precisa aprender percussão do zero, porque o que ele sabe não conta como saber. Isso não é formação. É exílio. E o que um conservatório fez, quando incorporou a percussão afro-mineira não como projeto, mas como epistemologia constitutiva do currículo, foi simplesmente cessar o exílio. O aluno ficou. Não porque o conservatório facilitou, mas porque deixou de exigir que ele abandonasse a si mesmo como condição de entrada.

Um conservatório que aprende isso com o seu território aprende também que a dependência é recíproca. Uma festa caipira reconstruiu o prédio onde se toca Bach. Não foi o orçamento público, não foi uma política cultural, foi a cultura do território sustentando a

instituição que, por décadas, havia ignorado essa cultura como fonte legítima de saber. Quando o conservatório reconheceu sua dependência do território, o território respondeu. Isso não é anedota de gestão, é a demonstração mais concreta possível de que a função sociocultural dos CEMs se realiza na medida em que a instituição se reconhece como parte do território, não como centro irradiador de uma cultura que veio de fora.

E quando as portas estão genuinamente abertas, não abertas para quem se adaptar ao modelo, mas abertas para quem chega com o que tem, acontece o que nenhuma política planejou e nenhum currículo previu: uma ex-babá torna-se colega da diretora no mesmo conservatório onde começou. Não porque o conservatório foi generoso. Porque não condicionou a entrada à origem. Essa é a função sociocultural em seu estado mais puro: não a que o Estado inscreveu na Lei 811/1951, não a que o *habitus* conservatorial reproduz sem questionar, mas a que emerge quando uma instituição pública decide, concretamente, ser o espaço de todos.

Antes de concluir, é preciso reconhecer que toda pesquisa tem fronteiras. Reconhecer os limites do que esta pesquisa alcançou, e o que ela abre para quem vier depois não é admitir fragilidade: é delimitar com honestidade o que foi feito e abrir o campo para o que ainda precisa ser feito.

Esta investigação ouviu seis gestores. Os outros seis conservatórios representam territórios com perfis culturais, históricos e sociais distintos dos aqui analisados, carregam tradições musicais e dinâmicas institucionais que esta pesquisa não alcançou. Cada um desses territórios é uma agenda de investigação em aberto.

As vozes dos gestores são privilegiadas para compreender a função sociocultural em escala institucional, mas não substituem as vozes de quem vive o currículo por dentro. Os professores que executam cotidianamente o que as legislações prescrevem e o que os gestores orientam; os alunos que ficam e os que desistem; as comunidades que envolvem os conservatórios sem serem por eles plenamente reconhecidas, cada uma dessas perspectivas constituiria uma investigação autônoma. Esta tese as nomeia como ausências conscientes, não como lacunas involuntárias.

Ao delimitar seu objeto, esta pesquisa tornou visíveis três questões que ela própria não teve condições de responder. A primeira diz respeito às vozes dos professores: são eles que executam o currículo, que resistem ou reproduzem o *habitus* conservatorial caso a caso, que flexibilizam ou engessam o que os documentos normativos prescrevem. Compreender como operam é condição para qualquer política de transformação curricular que pretenda ser efetiva.

A segunda diz respeito ao alcance da *conservatorização da diversidade* para além da educação musical, se o mecanismo opera em outros contextos de ensino especializado é uma questão que os dados desta tese não respondem, mas autorizam a formular. A terceira diz respeito às experiências de territorialização curricular bem-sucedidas, o caso do conservatório que incorporou a percussão afro-mineira como epistemologia constitutiva, não como projeto pontual, como modelo para políticas de mediação cultural territorial que possam ser replicadas e institucionalizadas.

A pergunta que orientou esta investigação não chegou de fora. Chegou de dentro. Quem investiga uma instituição da qual é parte não pode fingir que a distância é total, e seria desonesto tentar. Por anos, antes desta pesquisa, existia uma pergunta anterior, nunca formulada com precisão: sou eu o problema? O músico que não dominava o repertório erudito com a naturalidade que se esperava, que não se reconhecia na estética ensinada como única, que se via desajustado diante de uma régua construída para medir outro tipo de excelência, esse músico carregou por muito tempo a suspeita de que a inadequação era sua. Vivia o mesmo exílio que esta tese mais tarde aprendeu a nomear: não porque lhe faltasse capacidade, mas porque a instituição nunca foi construída para reconhecer o músico que ele era. O que esta pesquisa encontrou, com o rigor que os dados permitem, é que a régua estava errada, não o músico. Que a inadequação não era falha de formação: era o efeito mais preciso do *habitus* conservatorial operando sobre um sujeito que nunca foi o alvo do projeto que o formou. Compreender como esse *habitus* toma conta dos CEMs foi, ao mesmo tempo, compreender como ele tomou conta de quem os pesquisou. O que foi encontrado aqui vai além de compreender a função sociocultural dos conservatórios, fez compreender o próprio lugar no mundo. Nomeá-lo foi também uma forma de cessar o exílio. E de descobrir que nunca havia partido.

A sinfonia que dá nome a esta pesquisa não foi ainda tocada em plenitude. Não porque faltam os músicos, pois eles estão lá, em doze cidades mineiras, nas salas de aula, nos corais, nos atabaques, nas serestas. Mas porque a partitura que o Estado entregou em 1951 nunca foi revisada. Esta tese não é essa revisão. É o argumento de que ela é necessária, possível e urgente. E a entrega — com todos os instrumentos que construiu ao longo deste percurso — a quem vier depois, com coragem suficiente para escrever o próximo movimento.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Proposta para a Base Nacional Comum Curricular.** João Pessoa: ABEM, 2016. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/proposicoes_da_abem_para_a_bncc.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa**.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ALVES, D. C. **Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora**: história e políticas atuais de capacitação de professores. Belo Horizonte: UFMG, 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://www.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/denise_coimbra_dissertacao_final.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

ÁLVARES, S. L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: ANPPOM, 1999. Disponível em: www.anppom.com.br/anais/anaiscongressos.html. Acesso em: 29 abr. 2025.

AMATO, R. de C. F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, João Pessoa, v. 12, p. 144-168, dez. 2006. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319. Acesso em: 01 maio 2025.

APPLE, M. W. ***Ideologia e currículo***. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. **Representações sociais sobre a prática de ensino e aprendizagem musical:** um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 406 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15025. Acesso em: 01 maio 2025.

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002. Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/745. Acesso em: 01 maio 2025.

AUBIN, M. R. ***A música erudita na conformação de espaços na cidade****:* Belo Horizonte de 1925 a 1950. 2015. 366 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/e39cc4d9-0feb-4c3b-bb58-143671e666cb/content. Acesso em: 01 maio 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em** educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução João Alvarez Martins, Sari Knopp Biklen e Telmo Ventura Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação**. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art 7º da Lei 5.692/71. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1977. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em [...] Música, Dança, Teatro e Design. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 maio 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 12, de 4 de dezembro de 2013**.** Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Música e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 9 mar. 2004.

BRASIL. Decreto nº 496, de 21 de janeiro de 1847. Estabelece as bases, segundo as quais se deve fundar nesta Corte um Conservatório de Música, na conformidade do Decreto nº 238, de 27 de novembro de 1841. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte II, p. 10, 1847. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-496-21-janeiro-1847-560284-publicacaooriginal-83004-pe.html. Acesso em: 27 maio. 2025.

BRASIL. Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte**. Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 56, 1851. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL**.** Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. *Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte.* **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte.1, p. 45, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL**.** Decreto nº 143, de 12 de janeiro de 1890. *Extingue o Conservatório de Música e crêa o Instituto Nacional de Música.* **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 24 1890a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-143-12-janeiro-1890-520576-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 3474, 1890. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Decreto n. 3.632, de 31 de março de 1900. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional de Música. **Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 1423, 5 abr. 1900.

BRASIL**.** Decreto nº 968, de 2 de janeiro de 1903. Reorganiza o Instituto Nacional de Música. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 75, 4 jan. 1903.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União***:* seção 1, Rio de Janeiro, p. 9219, 4 jun. 1931.

BRASIL**.** Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 6945, 01 maio 1931.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 6666, 09 abr. 1932.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 15330, 27 jul. 1934.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 23 jan. 1939.

BRASIL. Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País**. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7601, 21 ago. 1961a.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 17353, 28 nov.1942.

BRASIL**.** Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário (1946). **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 113, 4 jan. 1946a.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, p. 116, 4 jan. 1946b.

BRASIL**.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7601, 20 dez. 1961b.

BRASIL**.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências***. Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6592, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 170, 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, [2000]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS**: orientações para procedimentos

em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: CONEP, 3 mar. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/cartas-circulares/carta-circular-no-1-de-3-de-marco-de-2021.pdf/view. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 68, p. 44-45, 24 maio 2016.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology**, United States, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: https://www2.uwe.ac.uk/services/Marketing/students/Newstudents/HAS/Using%20thematic%20analysis%20in%20psychology.pdf. Acesso em: 01 maio 2025.

BORGES, Á. H. **O compositor na sala de aula**: sonoridades contemporâneas para educação musical. 2014. 121 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ab35daa2-0094-4a31-a14e-a57673860bf7. Acesso em: 01 maio 2025.

BORGES, Á. H.; FONTERRADA, M. T. de O. Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: UNESP**,** 2007. p.1-6. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_ABorges_MFonterrada.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 27 maio 2025.

CARMO, S. R. do (org.). **Conservatórios estaduais***: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas, 2002. 144 p. (Lições de Minas, v.18).

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316

COELHO, M. P. **O feminino entre sons e silêncio**: o discurso de mulheres no cenário musical de São João del-Rei. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/Publicacoes/Dissertacoes/Mayara%20Pacheco%20Coelho.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

COELHO, N. M. G. **De escola de acordeom a Conservatório Estadual de Música José Zócolli de Andrade (Ituiutaba-MG 1965-1983)**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13985. Acesso em: 21 abr. 2025.

CONEXÃO TV**. Conheça o Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira**. Pouso Alegre: Conexão TV, 2023. 1 vídeo (12 min 22 s). Publicado pelo Canal Conexão TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qeiNHJhAYZI. Acesso em: 14 maio 2025.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DE VARGINHA. **Projeto Político Pedagógico**. Varginha: CEMVA, 2023. Disponível em: https://www.cemva.com.br/pagina/6. Acesso em: 27 maio 2025.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA DR. JOSÉ ZÓCCOLI DE ANDRADE. **Home**. Ituiutaba: CEM Dr. José Zóccoli de Andrade, 2023. Disponível em: https://site.conservatorioituiutaba.com.br/. Acesso em: 04 jun. 2026.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA E CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES RAUL BELÉM. **Histórico**. Araguari, CEMARB, [2021]. Disponível em: https://www.cemaraguari.com.br/pagina/. Acesso em: 27 maio 2025.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA. **Histórico.** Pouso Alegre: CEM J.K.O, [2023]. Disponível em: https://www.cemjko.com.br/?secao=paginas&id=1. Acesso em: 14 maio 2025.

CONSERVATÓRIO Estadual de Música em Leopoldina comemora 70 anos e anuncia sua cantada de natal. **O Vigilante online,** Leopoldina, 14 out. 2024. Disponível em: https://www.ovigilanteonline.com.br/site/2024/10/14/conservatorio-estadual-de-musica-em-leopoldina-comemora-70-anos-e-anuncia-sua-cantata-de-natal/. Acesso em: 27 maio 2025.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA LIA SALGADO. **Histórico**. Leopoldina: CEM Lia Salgado, [2025]. Disponível em: https://www.cemliasalgado.com.br/?id=1&secao=paginas. Acesso em: 27 maio 2025**.**

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA LOBO DE MESQUITA. **Histórico.** Diamantina: CEMLM, [2025]. Disponível em: https://www.cemlobodemesquita.com.br/hist%C3%B3rico. Acesso em: 27 maio 2025.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA LORENZO FERNANDEZ. **História**. Montes Claros: CEMLF, [2021]. Disponível em: https://www.lorenzofernandez.com.br/pagina/1. Acesso em: 27 maio 2025.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA PADRE JOSÉ MARIA XAVIER. **Histórico**. São João del-Rei: CEM Padre José Maria Xavier, [2025]. Disponível em: https://www.conservatoriosjdr.com.br/?secao=paginas&id=1. Acesso em: 27 maio 2025.

CORAÇÃO de estudante. Intérprete: Milton Nascimento e Wagner Tiso. Compositor: Milton Nascimento e Wagner Tiso. [*S. l*]: **:** Nascimento Edições Musicais Ltda, 1983.

CORREA JÚNIOR, R.; VOSGERAU, D. S. R. ; SILLA JÚNIOR, C. N.; ZOPPO, B. M. A educação musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-A2018). **Educação**, Santa Maria, v. 48, p. 1-42, Mar. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/67345. Acesso em: 21 abr. 2025.

COTA, L. V. **Configurações identitárias profissionais de professores de canto.** 2015.153 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12353. Acesso em: 21 abr. 2025.

DEL-BEN, L. Apresentação. *In*: PEREIRA, M. V. M. (org.). **Habitus conservatorial**: das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora: Pró-Música/UFJF, 2024. p. 9-12.

DIFUSORA HD. **Jornalismo Difusora HD**. Pouso Alegre. 28nov. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DC7GohJJbJT/. Acesso em: 14 maio 2025.

DUTRA, L. B. de O. **Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi:** a música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores. 2021. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021. **Disponível** em: https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1117. Acesso em: 21 abr. 2025.

DUTRA, P. Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, e32201, p. 1- 22, 2024. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1233. Acesso em: 21 abr. 2025.

ESTEVAM, V.; FREIRE, V. L. B. Ensino de música e evasão escolar em Conservatórios: dois estudos de caso. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**,** 18.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15.; 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: ABEM, 2009. p. 580-586. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

ESTEVAM, V. **Ensino de música e evasão escolar em Conservatórios de Minas Gerais:** dois estudos de caso. 2010.143 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 69-74, set. 2002**.** Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed7/revista7_artigo7.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

FRANCO, R. **Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares**: 70 anos de ensino e amor à música. Ubá: SRE, 2023. Disponível em: https://sreuba.educacao.mg.gov.br/42-noticias-dire/606-conservatorio-estadual-de-musica-prof-theodolindo-jose-soares-70-anos-de-ensino-e-amor-a-musica. Acesso em: 28 abr. 2025.

FUNDAÇÃO CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO E MUSICAL DE SÃO PAULO. **Sobre nós.** São Paulo: FCDMSP, [2025]. Disponível em: https://conservatorio.org.br/sobre-nos/. Acesso em: 27 maio 2025.

FRANÇA, M. F. de T. G. B.; AZEVEDO, S. L. de S. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n. 27, p. 141-148, jan.

jun. 2012. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/167. Acesso em: 28 abr. 2025.

GABLER, L. Academia Imperial de Belas Artes. *In*: **Dicionário da administração pública brasileira do período imperial**. Rio de Janeiro: MAPA, 2015. Disponível em: https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/243-academia-imperial-de-belas-artes. Acesso em: 17 jan. 2025.

GALON, M.; DUTRA, P. Educação musical humanizadora como prática de libertação. **Revista Música**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 177-203, dez. 2023. Disponível em: https://revistas.usp.br/revistamusica/pt_BR/article/view/213943. Acesso em: 17 jan. 2025.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt. Acesso em: 17 jan. 2025.

GONÇALVES, L. N. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10563. Acesso em: 17 jan. 2025.

GONÇALVES, L. N. **Educar pela música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógicas musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50**.** 1993. 186 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/267495. Acesso em: 17 jan. 2025.

GONÇALVES, S. C. **Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística**: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/13de758b-6693-4adc-94b7-8912b34b1c1e. Acesso em: 17 jan. 2025.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

G1 GRANDE MINAS. Festival nacional de graffiti será realizado em Montes Claros com oficinas gratuitas neste sábado (16). **G1 Grande Minas**, Montes Claros, 18 jun. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/festival-nacional-de-graffiti-e-realizado-em-montes-claros-com-oficinas-gratuitas-neste-sabado-16.ghtml. Acesso em: 04 jun. 2026.

G1 SUL DE MINAS. Quer estudar música em 2025? Conservatório de Varginha tem vagas abertas. **G1 Sul de Minas**, Varginha, 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2025/05/30/quer-estudar-musica-em-2025-conservatorio-de-varginha-tem-vagas-abertas.ghtml. Acesso em: 04 jun. 2026.

G1 TRIÃNGULO E ALTO PARANAÍBA. Instrumentos musicais do Conservatório de Uberlândia são leiloados. **G1 Triângulo e Alto Paranaíba**, Uberlândia, 10 set. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2018/09/10/instrumentos-musicais-do-conservatorio-estadual-de-uberlandia-sao-leiloados.ghtml. Acesso em 04 jun. 2026.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS. **Edifício do Conservatório de Música da UFMG**. Belo Horizonte: IEPHA-MG, 2012. Disponível em: https://www.mg.gov.br/iepha/bem/bem-tombado/edificio-do-conservatorio-de-musica-da-ufmg-belo-horizonte. Acesso em: 17 jan. 2025.

LOPES, S. C. G.; GOUVEIA, R. A. Blog e percepção musical: tecnologias digitais como estratégia de ensino. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPPOM, 2014. p. 1- 7. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2014/2755/public/2755-9702-1-PB.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, J. F. R. **Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12327/1/Jane%20Finotti.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

LUZ, J. F. R.; RIBEIRO, S. T. da S. Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos: um estudo com estudantes de piano do nível técnico do Conservatório de Uberlândia – MG. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ANPPOM, 2012. p. 534-539. Disponível em: luzhttps://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2012/Anais_ANPPOM_2012.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

LUZ, J. F. R.; RIBEIRO, S. T. da S. Considerações sobre o aprender música de duas estudantes durante o processo de criação de um arranjo a quatro mãos para piano. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPPOM, 2013. p. 1-8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2013/2391/public/2391-6891-1-PB.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MACHADO, A. C. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento:** uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02022015-151052/publico/AndreCamposMachadoVC.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004. p. 1-10. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf . Acesso em: 27 maio 2025

MARTINS, D. A. de F. **Desvelando para ressignificar**: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural. 2015. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/115ce34a-3775-4443-9a7c-0c830a1e3a1b. Acesso em: 17 jan. 2025.

MARTINS, D. A. de F. Merleau-Ponty e o corpo próprio: um estudo do duplo horizonte de corporalidade**.** *In***:** ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ABEM, 2006a. p. 459-464. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MARTINS, D. A. de F. Merleau-Ponty, uma concepção de motricidade como ser-no-mundo. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: ANPPOM, 2006b. p. 18-21. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao01/01COM_EdMus_0102-169.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MARTINS, D. A. de F.; SANTOS, H. M. de C. Concurso de piano “Prof. Abraão Calil Neto” Ituiutaba -Minas Gerais. *In***:** ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ABEM, 2006c. p. 243-250. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

MENDES, J. J. F.; BRITO, L. de J. F. de; CARMO, R. A. M. L. do. Identificando práticas musicais e processos de aprendizagem musical no contexto urbano de Montes Claros- MG. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPPOM, 2007a. p.1- 6. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/e71001d4-ce90-4a88-ae60-a5ce7e0a97c1. Acesso em: 27 maio 2025.

MENDES, J. J. F. ; CARVALHO, T. de Q. M. Música de domínio público em Montes Claros – MG: observando características de manutenção e interpretação social desse repertório. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPPOM, 2007b. Disponível em:

https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_JJFMendes_TMCarvalho.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

MENDES, M. S. **Uma história do Conservatório de Música da Bahia (1897–1917)**: seu processo fundacional, funcionamento e impacto social. 2012. 484 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18630. Acesso em: 21 maio 2025.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.870, de 8 de setembro de 1952. Aprova o regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 8 set. 1952.

MINAS GERAIS. Decreto nº 11.404, de 21 de outubro de 1968. Dá a denominação de Prof. Theodolindo José Soares ao Conservatório Estadual de Música de Visconde do Rio Branco. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 21 out. 1968.

MINAS GERAIS. Decreto nº 11.600, de 14 de janeiro de 1969. Aprova o regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, *Belo Horizonte, 14 jan. 1969.*

MINAS GERAIS. Decreto nº 18.360, de 20 de janeiro de 1977. Dispõe sobre a revogação do Decreto nº 11.600, de 14 de janeiro de 1969. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 20 jan. 1977.

MINAS GERAIS. Decreto nº 24.331, de 22 de março de 1985. Cria o Conservatório Estadual de Música de Araguari. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 22 mar. 1985a.

MINAS GERAIS**.** Decreto nº 24.373, de 22 de março de 1985. Cria o Conservatório Estadual de Música de Varginha**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 22 mar. 1985b.

MINAS GERAIS. Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951. Cria cinco Conservatórios Estaduais de Música. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 13 dez. 1951a.

MINAS GERAIS. Lei nº 825, de 14 de dezembro de 1951. Cria o Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 dez. 1951.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.119, de 3 de novembro de 1954. Reconhece oficialmente o atual Conservatório de Música de Uberaba. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 3 nov. 1954a.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.123, de 3 de novembro de 1954. Cria o Conservatório Estadual de Música de Leopoldina. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 3 nov. 1954b.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.239, de 14 de fevereiro de 1955. Autoriza o Poder Executivo a criar um Conservatório de Música nos municípios de Conselheiro Lafaiete, Montes Claros, Ouro Fino, Divinópolis, Itaúna, Almenara, Bom Despacho e Alfenas. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 fev. 1955.

MINAS GERAIS. Lei nº 2.374, de 7 de abril de 1961. Reconhece oficialmente o Conservatório Estadual de Música de Uberlândia. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 7 abr. 1961.

MINAS GERAIS. Lei nº 3.595, de 25 de novembro de 1965. Cria o Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 25 nov. 1965a.

MINAS GERAIS. Lei nº 4.031, de 28 dezembro de 1965. Fixa novo valor para a subvenção concedida ao Conservatório Musical de Uberlândia. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais,** Belo Horizonte, 28 dez. 1965b.

MINAS GERAIS. Lei nº 4.556, de 6 de setembro de 1967. Cria o Conservatório Estadual de Música de Uberaba. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 06 set. 1967.

MINAS GERAIS. Lei nº 5.741, de 08 de julho de 1971. Dá a denominação de "Dr. José Zoccoli de Andrade" ao Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 08 jul. 1971.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Instrução nº 1, de 5 de janeiro de 1981. Dispõe sobre normas complementares ao funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música. **Minas Gerais: Diário do Executivo,** Belo Horizonte, p. 11, 6 jan. 1981

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 2.758, de 13 de dezembro de 1978. Estabelece diretrizes relativas ao funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música. **Minas Gerais: Diário do Executivo,** Belo Horizonte, p. 13, 14 dez. 1978.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º718, de 18 de novembro de 2005.** Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e das outras providências. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/resolucoes?start=3580. Acesso em: 21 maio 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTEIRO, M. L. **Música e canto orfeônico no projeto educacional brasileiro:** institucionalização e difusão (1930-1946). 2019. 364 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-

pasta/arquivos/MARCIALADEIRAMONTEIROPPGHUNIRIOT.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

MORILA, A. P. Antes de começarem as aulas: polêmicas e discussões na criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 21, p. 90–96, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pm/a/bYhrrQpWkjcG76cRZ9hHjxB/?lang=pt. Acesso em: 21 maio 2025.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5. n, 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875/12399. Acesso em: 21 maio 2025.

MUNIZ, L. G. S. **Aprendizagens musicais na Orquestra de Teclados Zélio Sanches Navarro**: um estudo de caso. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29247/1/AprendizagensMusicaisOrquestra.pdf. Acesso em: 21 maio 2025.

NASCIMENTO, D. Conservatório dramático e musical de São Paulo/ Salão *Steinway*. **São Paulo Antiga**, São Paulo, out 2023. Disponível em: https://saopauloantiga.com.br/conservatorio-musical-sp/. Acesso em: 27 maio 2025.

NEVES, M. T. de S.; BARROS FILHO, E. D. de; REIS, C. S. Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: o estado de arte. *In*: NAS NUVENS. CONGRESSO DE MÚSICA, 3., 2017. Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2017. p. 254- 267. Disponível em: https://musica.ufmg.br/nasnuvens/index.php/2017-2/. Acesso em: 27 maio 2025.

NEVES, M. T. de S. **O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores**. 2019. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/a374b84e-a227-4fba-94ce-e555da563dbe. Acesso em: 27 maio 2025.

NEVES, M. T. de S.; REIS, C. S. Professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: um perfil qualitativo. **Revista da ABEM**, Natal, v. 31, n. 1, e31103, p. 1-23, 2023. Disponível em : https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1179. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, B. de M. O curso técnico em música: reflexões sobre a adequação do currículo no Conservatório de Uberlândia-MG**.** *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19, 2010, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ABEM, 2010. p. 1368-1378. Disponível em;

http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, B. de M. **Formação de nível técnico e atuação profissional do egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**. 2012.177 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12295. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, B. de M . Formação técnica e atuação do músico: um estudo introdutório na perspectiva do currículo e de um mercado musical em mudanças. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20, 2010, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 252-256. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, C. DE . Jonathas Abbott: individualidade e colecionismo na Bahia no século XIX. **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 565–584, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sant/a/3wrqDtKYFQhrBtCTQgzGcXR/?format=html&lang=pt. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, L. R. As práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos fora da sala de aula de um conservatório. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 9, 2014, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: ABEM, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ersd/v1/papers/935/public/935-2732-1-PB.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, L. R. **Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18903. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, O. M. F. de. **Pioneiros da história da música em Uberaba**. Uberaba: Edição da autora, 2019.

OLIVEIRA, T. Conservatório comemora 32 anos de instalação em Araguari. **Gazeta do Triângulo**, Araguari, 10 maio 2017. Disponível em: https://gazetadotriangulo.com.br/conservatorio-comemora-32-anos-de-instalacao-em-araguari/. Acesso em: 04 jun. 2026.

PEREIRA, L. F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11435. Acesso em: 27 maio 2025.

PEREIRA, M. V. M (org.). **Habitus conservatorial:** das pesquisas às transformações das práticas. Juiz de Fora: Pró-Música/UFJF, 2024.

PEREIRA, M. V. M. **Licenciatura em música e habitus conservatorial:** analisando o currículo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

PEREIRA, M. V. M. E Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina. v.22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/download/464/388/1706. Acesso em: 27 maio 2025.

PEREIRA, S. A. **A utilização de tecnologia para ampliar a experiência sonora/ vibratória de surdos.** 2016.116 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18027. Acesso em: 27 maio 2025.

PERRONE, M. da C. C.; CRUZ, S. B. A. A música em Salvador: um breve percurso histórico (dos jesuítas até 1897). *In*: PERRONE, M. da C. C.; CRUZ, S. B. A. **Instituto de Música**: um século de tradição musical na Bahia. Salvador: GRAFUFBA, 1997. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Perrone-Musica_Salvador.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. A análise da influência do fator região na inserção profissional dos egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26, 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016. p. 1-8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2016/4186/public/4186-14225-2-PB.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. A inserção da disciplina “Produção Cultural e Empreendedorismo” nos cursos técnicos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21, 2011, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: ANPPOM, 2011. p. 499-505. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2011/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2011.pdf, Acesso em: 30 maio 2025;

PIMENTEL, M. O. de Q. Inserção profissional de egressos da educação profissional em música: uma revisão de literatura. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPPOM, 2014. p. 1- 8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2014/3001/public/3001-9689-1-PB.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. **Inserção profissional de egressos dos cursos técnicos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais**: inter-relações da formação e do trabalho/emprego. 2019. 319 f. Tese (Doutorado em música) - Centro de Comunicação Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18272?locale=pt_BR. Acesso em: 30 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. Inserção profissional em música: atividades profissionais e condições de trabalho de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais**.** *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 25., 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: ANPPOM, 2015a. p. 1- 8. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2015/3708/public/3708-11581-1-PB.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. Mercado de trabalho e formação profissional na área de música: um relato de experiência**.** *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais** [...] Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1307-1317. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. **Traços de percursos de inserção profissional**: um estudo sobre egressos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015b. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122546. Acesso em: 27 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q. 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, jul./ dez. 2015. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/558/454. Acesso em: 27 maio 2025.

PIMENTEL, M. O. de Q.; SOUZA JÚNIOR, C. M. de. O egresso do curso técnico do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez e o mercado de trabalho do século XXI. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ANPPOM, 2012. p.1472-1479.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S. de. Meios de comunicação de massa e sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem de música. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: ANPPOM, 2006. p.37-41. Disponível em: https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao02/01COM_EdMus_0201-102.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

QUEIROZ, L. R. S. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. *In*: BEINEKE, V. (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 191-241. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Sje5z5dJTK5A0kzkwxNHy3McPFnq1UWd/view. Acesso em: 30 maio 2025

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **Debates**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, maio 2017.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ewq9TuGDXBKYMBmFaQHne8-ubx_Dtz_q/view. Acesso em: 30 n0v. 2025.

QUEIROZ, L. R. S. 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://drive.google.com/file/d/1MzMmqdC19N0NtLFewDyg9j8Fv6q_Ripr/view. Acesso em: 30 maio 2025.

QUEIROZ, L. R. S**.** 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: 01 maio 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

REZENDE, E. N.; CURI, A. C. C.; PACHECO, A. P.; REZENDE, M. T. B. Professores da área de Flauta Doce do CEMCPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em busca de novas perspectivas**.** *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, 2006, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ABEM, 2006. p. 604-607. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

RIBEIRO, A. B. **Por uma estética filosófica sobre os (des) concertos da música: contribuições para a formação profissional técnica de nível médio em música.** Lavras, UFLA, 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufla.br/items/42f6e3b7-3fff-4a25-87a3-460deeadd3ce/full. Acesso em: 30 maio 2025.

RIBEIRO, F. H.; OLIVEIRA, M. A. W.; CARVALHO, T. de Q. M. A avaliação da individualidade e do pertencimento sociocultural dos candidatos às vagas dos cursos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández – CELF. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: ABEM, 2009. p. 31-36. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

RIBEIRO, F. H.; OLIVEIRA, M. A. W.; CARVALHO, T. de Q. M. Inferências e interferências prático-conceituais na prática avaliativa do processo de levantamento de aptidão artístico-musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernândez. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ANPPOM, 2009. p.45-47. Disponível em : https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2009/XIII_Educacao_musical.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

RIBEIRO, M. O. Música e cultura popular nas aulas de musicalização: algumas contribuições relevantes para a educação musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, 2006, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ABEM, 2006. p. 793-797. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2006.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

RIBEIRO, M. O. Música na escola, educação e inclusão social: Conservatório na Rua, um projeto que inclui a música à educação e à formação do ser humano. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009. Londrina. **Anais** [...]. Londrina: ABEM, 2009. p. 769-776. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 31 maio 2025.

RIBEIRO, M. O. **"**Conservatório na Rua": uma inter-relação sociocultural na educação musical. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17, 2007, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPPOM, 2007. p.1-8.

RIBEIRO, M. O. **O projeto conservatório na rua na perspectiva de alunos de 4.º e 5.º anos de uma escola pública de Montes Claros (MG).** 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado Música em Contexto) - Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/handle/10482/12267?locale=en. Acesso em: 31 maio 2025.

ROCHA, J.; CARVALHO; F.; MAGALHÃES, J. Dicção para cantores: reflexões sobre conteúdo programático, material didático e metodologias de ensino no Brasil. *In:* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22, 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: ANPPOM, 2012. p. 844-851. Disponível em: 31 maio 2025.

SALES, F. A. **A Formação flautística no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier**: um estudo histórico. 2011. 64 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/867ba54c-647e-4d3b-8e86-2cd256f7cbb8/content. Acesso em: 31 maio 2025.

SANTOS, C. da C.; CARVALHO, B. G. E.; LOBATO, B. C. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Conservatório Estadual de Música: perspectiva dos professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e215166, p. 1- 20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nKrBXyS5sDYLx8vJdDPZNnG/?format=html&lang=pt. Acesso em: 31 maio 2025.

SÃO PAULO CITY. **Do Conservatório Dramático Musical de São Paulo à praça das artes**. São Paulo: Redação SP City, 2026. Disponível em: https://spcity.com.br/do-conservatorio-dramatico-musical-de-sao-paulo-praca-das-artes/ . Acesso em: 01 maio 2026.

SHIFRES, F, ; GONNET, D. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. **Epistemus**, La Plata, v. 3, n. 2, p. 51-67, dic. 2015. Disponível em : https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, R. M. C.; SOUZA, T. Z. Acorde perfeito: consonâncias do pensamento durkheimiano na educação musical no Brasil na década de 1930**. EduSer**, Bragança, v. 17, n. 2, Dec. 2025. DOI: 10.34620/eduser.v17i2.290. Disponível em: https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/290/244. Acesso em: 30 maio 2026.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. de F.; REBOUÇAS, C. B . de A.; SOUZA, A. .M. .A. e Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 246–257, 2006. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-490099. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, G. S. **A prática pedagógica em musicalização inclusiva para alunos surdos no conservatório estadual de música cora pavan capparelli**: as relações de ensino e aprendizagem mediadas por intérprete**.** 2015.118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12368. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, J. G. da. **O florão mais belo do Brasil***: o Imperial Conservatório do Rio de Janeiro, 1841–1865***.** 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, R. M. C. da. Os 75 anos do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi. **Jornal da Manhã,** *Uberaba*, 27 ago. 2024. Disponível em: https://jmonline.com.br/articulistas/os-75-anos-do-conservatorio-estadual-de-musica-renato-frateschi-1.419028. Acesso em: 18 abr. 2025.

SOUSA, P. C. P. de; LOURENÇO, R**.** Um breve histórico das legislações sobre o ensino de música no Brasil. *In*: ALMEIDA, F. A. de (org.). **Educação, música e artes***: contribuições e desafios no contexto escolar***.** 2. ed. Guarujá: Científica Digital, 2022. cap. 8, v. 2, p. 98–110. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/artigos/um-breve-historico-das-legislacoes-sobre-o-ensino-de-musica-no-brasil. Acesso em: 01 maio 2025.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2**,** p. 51–67, maio/ago. 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380. Acesso em: 01 maio 2025.

STEPHAN, I. I. C.; CARNEIRO, C, M, O patrimônio cultural e o plano diretor de Visconde do Rio Branco-MG. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, São Paulo, v. 7, n. 45, jul. 2019. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/gerenciamento_de_cidades/pt_BR/article/view/1869. Acesso em: 01 maio 2025.

TALIN, L. C. A. **Inter-relações entre aspectos arquitetônico construtivos e a acústica em espaços adaptados para a prática musical**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. . Disponível em:

https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/de4f6bd1-bfac-4a53-a955-fe81853d5ffb/content. Acesso em: 01 maio 2025.

ULIANA, S. **Educomusicalização**: a educação musical sob a perspectiva da educomunicação. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19652. Acesso em: 01 maio 2025.

VANZELA, A. **Aplicação do software Guitar Pro no ensino de guitarra elétrica e a colaboração para o aprendizado e redução da ansiedade**: uma proposta de uso de partitura e tablatura. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Sociedade e Ambiente) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufvjm.edu.br/items/ba36981a-cbec-4f07-85d7-4b17298ed05e. Acesso em: 01 maio 2025.

VERMES, M**.** Por uma renovação do ambiente musical brasileiro: o relatório de Leopoldo Miguez sobre os conservatórios europeus. ***Revista*** **Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. 8, dez. 2004. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv8/miguez.html. Acesso em: 27 maio 2025.

VIEGAS, M. A. de R. **O ensino de piano no curso técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG**): limites e alternativas. 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VIEGAS, M. A. de R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do curso técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João del-Rei (MG)**:** uma reflexão baseada em Foucault. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14 n. 15, p. 81-90, set. 2006. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed15/revista15_completa.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149–166, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 maio 2025.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Uberaba, 25 de setembro de 2024

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Nome do responsável pelo participante: _____

Título do projeto: **"Sinfonia de Minas: As 'Consonâncias' e 'Dissonâncias' das Políticas Públicas Educacionais Voltadas para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais"**

Instituição onde será realizado: Conservatórios de Música de Minas Gerais

Responsável: Rafael Mariano Camilo da Silva, 34 997913228 rafael.camilo@educacao.mg.gov.br, professor e vice diretor Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, em Uberaba –MG, discente do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba, sob a orientação do professor Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto **"Sinfonia de Minas: As 'Consonâncias' e 'Dissonâncias' das Políticas Públicas Educacionais Voltadas para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais"**, de responsabilidade do(a) Prof(a). Ms. Rafael Mariano Camilo da Silva, professor do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, em Uberaba – MG.

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

Este projeto tem como objetivo Identificar e compreender a função social dos Conservatórios mineiros a luz das políticas públicas educacionais, ou seja, conhecer o contexto da criação e a história dos conservatórios em Minas Gerais, analisar dos resultados/efeitos das políticas públicas específicas para os Conservatórios de Minas Gerais, compreender as particularidades dos 12 Conservatórios, bem como os pontos em comum e as leis que unificam seus objetivos na sociedade e identificar as demandas e necessidades dos Conservatórios mediante a falta de orientação e políticas públicas especificas.

Este projeto se justifica porque os Conservatórios de Minas Gerais representam um modelo educacional único e relevante para a música no Brasil, porém, há uma lacuna na compreensão de seu processo de formação e na manutenção política e pedagógica. Atualmente vinculados à Secretaria de Educação do estado, esses espaços muitas vezes são negligenciados, com escassez de políticas específicas para sua preservação. A última resolução, foi em novembro de 2005, carecendo de atualizações diante das mudanças sociais. Uma análise crítica e contextualizada das políticas públicas desde a sua formulação se faz necessária. Criados na década de 1950, os conservatórios passaram por mudanças de objetivos ao longo dos anos e, submetidos à Secretaria de Educação, seguem normas destinadas às escolas de ensino básico, carecendo de regulamentações específicas. O estudo busca sistematizar analisar as políticas públicas para os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, identificando objetivos e mudanças ao longo do tempo, compreendendo a função social que os Conservatórios desempenham hoje no meio em que estão inseridos.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza e concorda em participar de uma entrevista que abordará diversos aspectos relacionados à trajetória e gestão do Conservatório, desde sua fundação até o ano atual. Durante a entrevista, serão discutidas questões relacionadas a estrutura organizacional da instituição, objetivos e missão do Conservatório, a relevância e função social na comunidade, o público-alvo e acessibilidade, as abordagem pedagógica, o currículo e grade, as mudanças e desafios, e os Desenvolvimentos Futuros.

A entrevista será conduzida remotamente, por meio da plataforma Google Meet, em link específico a ser encaminhado a você, com uma duração aproximada de uma hora (60 minutos), e tratará de diversos temas relacionados ao funcionamento e desenvolvimento do Conservatório. O agendamento da entrevista ocorrerá previamente, em um momento

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

conveniente para você, durante o período de fevereiro a dezembro de 2024/2025, podendo ocorrer no primeiro ou segundo semestre, conforme o avanço da pesquisa.

Antes de iniciar a entrevista no ambiente virtual, será solicitada sua autorização para gravação. Uma vez autorizada, dar-se-á início à sessão. Finalizada sua realização, será realizado o download do arquivo da gravação e este arquivo será armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e será deletado do ambiente virtual. Ressalta-se que você também deverá fazer o download e armazenar este TCLE em equipamento próprio, caso tenha aceitado participar da pesquisa, uma vez que será, depois de aceito, apagado do ambiente virtual.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Sua participação contribuirá imensamente para pesquisa uma vez que um estudo dedicado às políticas públicas educacionais voltadas para os Conservatórios Estaduais de Música em Minas Gerais pode proporcionar uma série de benefícios relevantes. Ao analisar a fundo essas políticas, é possível identificar necessidades específicas dessas instituições, oferecendo uma visão abrangente de onde existem lacunas a serem preenchidas. Essa compreensão mais profunda contribui para uma alocação mais eficiente de recursos, direcionando investimentos para áreas críticas e essenciais.

Além disso, o estudo possibilita a avaliação do impacto das políticas já implementadas, permitindo a identificação daquelas que foram eficazes e daquelas que precisam de ajustes. Ao fornecer dados concretos, o estudo cria uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias e recomendações específicas, visando aprimorar currículos, infraestrutura e formação de professores nos Conservatórios de música

Por participar desta pesquisa você está sujeito aos seguintes riscos: perda de confidencialidade e quebra de sigilo dos dados. Todavia todas as medidas relativas ao sigilo dos dados serão tomadas, tais como uso de pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma. Ainda, o agendamento das reuniões ocorrerá respeitando-se a sua disponibilidade, de forma a gerar o mínimo possível de transtornos e impacto em sua rotina individual e de trabalho.

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio: _____

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

_____

Nome do participante/responsável e assinatura



_____

Ms. Rafael Mariano Camilo da Silva

"Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma" (adaptado de http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf.)

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

PROJETO: *"Sinfonia de Minas: As 'Consonâncias' e 'Dissonâncias' das Políticas Públicas Educacionais Voltadas para os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais"*

Objetivo geral

Identificar e compreender a função social dos Conservatórios mineiros a luz das políticas públicas educacionais.

Objetivos específicos

- Conhecer o contexto da criação e a História dos Conservatórios em Minas Gerais
- Analisar dos resultados/efeitos das políticas públicas específicas para os Conservatórios de Minas Gerais
- Compreender as particularidades dos 12 Conservatórios, bem como os pontos em comum e as leis que unificam seus objetivos na sociedade.
- Identificar as demandas e necessidades dos Conservatórios mediante a falta de orientação e políticas públicas especificas.

1. **Apresentação**

Apresentação do entrevistado, Nome, cidade, conservatório a que pertence. A quanto tempo está no conservatório? A quanto tempo está na direção?

2. **Contextualização:**

Pode fornecer uma visão geral da estrutura organizacional do conservatório?

3. **Objetivos e Evolução:**

Você saberia dizer, o contexto cultural e social em que o conservatório que dirige foi criado? Uma breve história, os fundadores, a relação política, como se deu a criação desse Conservatório?
Como esses objetivos se transformaram ao longo do tempo?

4. **Missão Atual e Relevância:**

Na sua opinião, qual o objetivo e missão atual do Conservatório e como ele se mantém relevante em sua região?

5. **Função Social e Comunidade:**

Como o conservatório se relaciona com a comunidade local? Os objetivos do Conservatório, vão ao encontro das necessidades dessa comunidade?

6. **Público-Alvo e Acessibilidade:**

O público-alvo do conservatório reflete a diversidade cultural e socioeconômica da região?
Quais estratégias estão em vigor para tornar a educação musical mais acessível?
Com relação aos alunos “Pcd”, qual tem sido a estratégia deste Conservatório? Existe uma flexibilidade do currículo? Existe alguma política pública que auxilie nas tomadas de decisões deste Conservatório?

7. **Abordagem Pedagógica:**

Como a abordagem pedagógica do conservatório mudou desde sua criação?
Quais são os princípios fundamentais que orientam a abordagem pedagógica atual?
Você considera que o currículo, está baseado numa cultura eurocêntrica? Como você enxerga a relação intercultural na relação ensino aprendizado deste conservatório?
Com relação a essa diversidade cultural, como o Conservatório lida com as diferentes crenças, culturas, objetivos.
Como se dá a elaboração do PP do conservatório em que atua?

8. **Currículo e Grade:**

A Secretaria do Estado criou um Drive, onde foi pedido para que os currículos as grades, fossem compartilhados, você poderia compartilhar essas informações para a pesquisa?

Você considera que o currículo, está baseado numa cultura eurocêntrica? Como você enxerga a relação intercultural na relação ensino aprendizado deste conservatório?
Como a grade curricular foi ajustada ao longo dos anos para atender às mudanças nas políticas públicas e na demanda dos alunos? A exemplo o ensino do piano, violão, instrumentos com repertório erudito, a formação oferecida pelo Conservatório atende a expectativa dos alunos?

9. **Mudanças e Desafios:**

Quais eram os principais desafios enfrentados pelo conservatório em relação as políticas públicas educacionais antes da resolução 718 de 05 de novembro de 2005?
Com a 718, o que mudou, como o conservatório tem se adaptado para atender às exigências das políticas educacionais?
Quais são as especificidades desse Conservatório, quais os projetos, cursos livres, oficinas que esse Conservatório desenvolve e como eles atendem as necessidades locais. ?

10. **Desenvolvimentos Futuros:**

Quais são as aspirações e planos para o futuro do conservatório?
Quais ajustes você acredita que serão necessários no currículo do conservatório para atender às demandas futuras e evoluções das políticas públicas?

APÊNDICE C- DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

1. Identificação

Nome completo	RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA
Curso	☒ Doutorado
Programa/Instituição	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / UNIVERSIDADE DE UBERABA
Título do trabalho	SINFONIA DE MINAS: A FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS
Orientador(a)	PROF. DR. TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA

2. Declaração

Eu, RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA, autor(a) da ☐ dissertação ☒ tese intitulada *"*SINFONIA DE MINAS: A FUNÇÃO SOCIOCULTURAL DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS*"*, declaro, para fins de transparência e integridade acadêmica, que utilizei ferramenta(s) de Inteligência Artificial Generativa (IAG) como recurso de apoio durante o desenvolvimento do trabalho.

A utilização ocorreu em conformidade com as orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, especialmente quanto à identificação do uso, à responsabilidade autoral, à proteção de dados e à verificação das informações produzidas.

As ferramentas de IAG foram empregadas de modo instrumental e complementar, sem substituição da autoria intelectual, da leitura e análise crítica das fontes, das decisões teóricas e metodológicas, da produção e análise dos dados, da interpretação dos resultados ou da elaboração das conclusões.

3. Finalidades do uso

☒ Organização e planejamento da escrita acadêmica, incluindo estruturação preliminar de tópicos, seções e subseções.

☒ Revisão linguística e textual, com sugestões de correção gramatical, clareza, coesão, coerência e adequação à linguagem acadêmica.

☒ Sistematização e organização preliminar de informações da literatura científica, sem substituição da leitura e conferência das fontes originais.

☒ Elaboração ou aperfeiçoamento de quadros, sínteses, esquemas conceituais e formas de apresentação das informações.

☒ Revisão de normas técnicas e apoio à padronização formal de referências e citações, com conferência posterior nas fontes e normas aplicáveis.

☒ Organização preliminar de categorias analíticas ou sistematização de dados textuais, sem delegação da análise, interpretação e produção do conhecimento científico.

4. Registro das ferramentas e dos usos

Informe os usos relevantes de forma objetiva. Acrescente linhas, se necessário.

Ferramenta/empresa	Versão ou data de acesso	Finalidade	Parte(s) do trabalho	Forma de conferência e validação
Claude (Anthropic), em projeto da plataforma claude.ai	2025–2026 (Construção/ elaboração da tese)	Organização e planejamento da escrita; revisão linguística e textual; sistematização da literatura; elaboração de quadros e sínteses; organização preliminar de categorias analíticas; revisão de normas ABNT.	Capítulos separados e referências	Leitura crítica e reescrita autoral das sugestões; conferência de citações e referências nas obras originais; validação das decisões teóricas, metodológicas e analíticas com o orientador.
Claude (Anthropic), em projeto da plataforma claude.ai	ago.–out. 2026 (revisão pós-defesa)	Conferência das citações e da coerência textual após as correções; revisão ortográfica e de normas ABNT.	Capítulos onde foram aplicadas as Correções sugeridas pela banca avaliadora	Análise autoral de cada sugestão; correções aplicadas pelo autor, uma a uma; comunicação das alterações ao orientador.

5. Responsabilidade autoral e integridade acadêmica

Declaro que examinei criticamente, corrigi e validei os conteúdos apoiados por IAG antes de incorporá-los ao trabalho. Referências bibliográficas, citações, dados, conceitos e informações factuais foram conferidos nas fontes originais ou em fontes confiáveis.

Declaro, ainda, que a identidade dos participantes da pesquisa está preservada no texto do trabalho, conforme o protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Todas as decisões teóricas, metodológicas e analíticas, a seleção das referências, a interpretação dos dados, a discussão dos resultados e as conclusões são de minha responsabilidade. Assumo integral responsabilidade pelo conteúdo, pela originalidade, pelo rigor científico, pela integridade acadêmica e pela observância das normas éticas da pesquisa.

Quando solicitado pela instituição, pela orientação, pela banca examinadora ou pelo periódico, comprometo-me a apresentar registros adicionais dos usos realizados, resguardadas as informações confidenciais e os dados protegidos.

Uberaba (MG), 20 de outubro de 2026.

gov.br
Documento assinado digitalmente
RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA
Data: 20/10/2026 14:33:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA

Autor(a)

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SINFONIA DE MINAS: AS ¿CONSONÂNCIAS¿ E ¿DISSONÂNCIAS¿ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA OS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Pesquisador: RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77805324.0.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.930.398

Apresentação do Projeto:

Em reunião de Em 15/04/2024 a plenária votou de acordo com o relator, pela colocação da proposta "em pendência". As recomendações foram:

1 - Apresentar com maior clareza os critérios de exclusão (esses critérios não são o oposto da inclusão). Explicar os critérios que implicam a não inclusão de indivíduos como participantes da pesquisa.

2 - Mencionar as orientações do CEP/CONEP para atividades em ambiente remoto. CARTA CIRCULAR Nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS. (Nas atividades que serão a distância, o pesquisador não menciona as orientações).

3 - Apresentar o orçamento financeiro (despesas de custeio). Trata-se de prever os custos do projeto, vez que este sempre existirá (material de consumo, viagens, equipamentos etc.).

4 - Apresentar a autorização da SEE-MG para a coleta de dados conforme proposta.

==========

Protocolo de pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, sob a orientação do prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza (projeto Trilhas do Futuro).

A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa exploratória, integrando pesquisa documental e de campo. A fase exploratória analisa o objeto de estudo, teorias pertinentes e questões operacionais. O trabalho de campo, posterior, incorpora técnicas como entrevistas, observações e análise de documentos.

As entrevistas são semiestruturadas com 12 diretores dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (essas instituições estão localizadas nas cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco).

Critério de Inclusão: Serão incluídos entre os entrevistados os Diretores dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, considerando sua posição central na formulação e execução de políticas educacionais, mediante seu aceite de participação por meio do TCLE.

Critério de Exclusão: Não ser diretor dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais (este critério é estabelecido para assegurar que apenas os indivíduos que ocupam cargos de direção nessas instituições sejam considerados para participação na pesquisa, ou seja, estão excluídos: Professores na ativa e aposentados, ex-diretores, vices diretores, especialistas, ou quaisquer outros profissionais do quadro de pessoal dessas instituições. Como os diretores desempenham um papel central na formulação e execução de políticas educacionais nos Conservatórios, é fundamental obter suas perspectivas específicas sobre gestão educacional. Também serão excluídos aqueles que não concordarem com os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Todos os participantes devem concordar com os termos estabelecidos no TCLE para garantir que sua participação seja voluntária e informada. A não concordância com esses termos resultará na exclusão do indivíduo da pesquisa, assegurando assim a conformidade ética e legal do estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar e compreender a função social dos Conservatórios mineiros a luz das políticas públicas educacionais.

Objetivos Secundários:

a) Conhecer o contexto da criação e a História dos Conservatórios em Minas Gerais Analisar dos resultados/efeitos das políticas públicas específicas para os Conservatórios de Minas Gerais

b)Compreender as particularidades dos 12 Conservatórios, bem como os pontos em comum e as leis que unificam seus objetivos na sociedade.

c)Identificar as demandas e necessidades dos Conservatórios mediante a falta de orientação e políticas públicas especificas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: A pesquisa documental, assim como as entrevistas, podem apresentar alguns riscos, como: viés na seleção de documentos; autenticidade e credibilidade dos documentos; limitações na disponibilidade de documentos; viés na realização das entrevistas; generalização limitada; dificuldades na comparação de dados; desafios éticos nas entrevistas como a privacidade dos entrevistados, quebra de sigilo dos dados, cansaço e a manipulação ética das informações, precisam ser cuidadosamente gerenciadas para evitar possíveis impactos negativos. para evitar tais riscos serão tomadas medidas protetivas relativas ao sigilo dos dados serão tomadas, tais como uso de pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma. O agendamento das reuniões ocorrerá respeitando-se a disponibilidade dos participantes, de forma a gerar o mínimo possível de transtornos e impacto em suas rotinas individuais e de trabalho. Para mitigar os riscos que envolvem a pesquisa documental será realizada uma revisão crítica dos documentos selecionados, garantindo transparência na seleção de participantes para entrevistas e considerar estratégias para lidar com possíveis viés. Além disso, a triangulação, que envolve a utilização de múltiplos métodos de coleta de dados, pode fortalecer a validade e confiabilidade da pesquisa.

Benefícios: Superam os riscos. O estudo poderá identificar necessidades específicas dos Conservatórios de música oferecendo uma visão abrangente de onde existem lacunas a serem preenchidas. Essa compreensão mais profunda contribui para uma alocação mais eficiente de recursos, direcionando investimentos para áreas críticas e essenciais. Além disso, o estudo possibilita: (a) a avaliação do impacto das políticas já implementadas, permitindo a identificação daquelas que foram eficazes e daquelas que precisam de ajustes; (b) a criação de

uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias e recomendações específicas, visando aprimorar currículos, infraestrutura e formação de professores nos Conservatórios de música; (c) estimulo para mudanças positivas; (d) ações por parte de legisladores, gestores educacionais e outros tomadores de decisão, resultando em reformas benéficas para os Conservatórios e, consequentemente, para a qualidade do ensino musical; (e) contribuição para a pesquisa acadêmica ao fornecer dados e análises específicos sobre políticas públicas educacionais voltadas para Conservatórios de música; (f) contribuição para o avanço do conhecimento na área e fortalece o embasamento teórico sobre o tema.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto se justifica porque os Conservatórios de Minas Gerais representam um modelo educacional único e relevante para a música no Brasil, porém, há uma lacuna na compreensão de seu processo de formação e na manutenção política e pedagógica. Atualmente vinculados à Secretaria de Educação do estado, esses espaços muitas vezes são negligenciados, com escassez de políticas específicas para sua preservação. A última resolução, foi em novembro de 2005, carecendo de atualizações diante das mudanças sociais. Uma análise crítica e contextualizada das políticas públicas desde a sua formulação se faz necessária. Criados na década de 1950, os conservatórios passaram por mudanças de objetivos ao longo dos anos e, submetidos à Secretaria de Educação, seguem normas destinadas às escolas de ensino básico, carecendo de regulamentações específicas. O estudo busca sistematizar analisar as políticas públicas para os Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, identificando objetivos e mudanças ao longo do tempo, compreendendo a função social que os Conservatórios desempenham hoje no meio em que estão inseridos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO - com o número de 12 participantes - datada e assinada pelo pesquisadora e pelo próreitor Dr. André Fernandes.

DECLARAÇÃO D0 PESQUISADOR - afirma conhecer a Resolução 510/2016 que dispõe sobre as especificidades das Ciências Humanas e Sociais.

TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - com linguagem clara e objetiva para os participantes. Apresenta riscos e benefícios. Esclarece os procedimentos para coleta de dados. PB - o pesquisador preencheu o formulário disponível na Plataforma Brasil.

PROJETO BROCHURA - entregue em PDF com todos os itens solicitados pela PB.

CRONOGRAMA - coleta de dados, para pesquisa de campo, que envolve seres humanos, adequada após reunião do CEP.

ORÇAMENTO FINANCEIRO - foi apresentado as despesas de custeio

O pesquisador apresenta na PB e no projeto as orientações do CEP/CONEP, disponibilizados na CARTA CIRCULAR Nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS.

Recomendações:
Todas as recomendações foram atendidas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Protocolo aprovado, salvo melhor juízo desse comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:
Em 03/07/2024 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 466/2012, Capítulo XI, Artigo XXI.2 alíneas D e F (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2292767.pdf	14/06/2024 15:09:33		Aceito
Declaração de concordância	TermodeAnuencia_SEE.pdf	14/06/2024 15:08:34	RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA	Aceito
Outros	Roteirodeperguntas.docx	27/02/2024	RAFAEL MARIANO	Aceito

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE

Continuação do Parecer: 6.930.398

Outros	Roteirodeperguntas.docx	15:53:32	CAMILO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_RAFAEL_assinada.pdf	27/02/2024 15:50:15	RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	24/02/2024 15:31:39	RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADOR.docx	24/02/2024 15:30:57	RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelotermodeconsentimento.doc	24/02/2024 15:29:05	RAFAEL MARIANO CAMILO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UBERABA, 04 de Julho de 2024

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br