OUÇA AS MÃES *DELES*
Perspectivas de mães e pais sobre o impacto de programas comunitários de música

Comunicação

GTE 3 - Educação Musical Humanizadora

André Gomes Felipe
Faculdade Baiana de Música
andregfelipe@gmail.com

Resumo: O propósito deste estudo é compreender, a partir da perspectiva das mães e pais, o impacto de programas comunitários de música sobre seus filhos. Utilizando métodos mistos de metodologia (quan→QUAL) e estudo de múltiplos casos, foram coletados dados em três programas comunitários de música nos Estados Unidos. Um questionário respondido por 128 mães e pais ofereceu uma visão ampla dos resultados percebidos nas dimensões pessoal, relacional e comunitária e orientou entrevistas e grupos focais com 19 mães e pais. A análise resultou em quatro temas transversais: Abrindo Portas, Desenho Pedagógico, Família e Comunidade e Habilidades Não-Musicais. Os pais associaram os impactos percebidos não à participação musical em si, mas ao acesso a oportunidades, às relações continuadas com colegas e educadores, à frequência da participação, às responsabilidades nos grupos musicais, ao envolvimento familiar e às experiências de apresentação. A confiança foi associada às performances, à responsabilidade, aos instrumentos e às rotinas, o trabalho em equipe, à participação nos conjuntos, e a autonomia, à prática progressivamente mais independente. Os resultados sugerem que programas comunitários de música devem identificar os resultados valorizados pelos pais e criar intencionalmente estruturas pedagógicas e institucionais que os favoreçam, evitando afirmações causais amplas sobre música e transformação social.

Palavras-chave: Música comunitária; Impacto social do fazer musical; Perspectivas dos pais.

Introdução

O fazer musical, por si só, não desenvolve automaticamente habilidades não-musicais. Afirmar que a música torna alguém mais inteligente ou melhor, ou que desenvolve a "cidadania", desconsidera as diversas possibilidades do fazer musical, as relações humanas que ele estabelece e os muitos outros fatores que constituem cada ambiente musical. Consequentemente, é necessário compreender o que torna o fazer musical uma experiência

significativa para crianças e seres humanos em geral, capaz de proporcionar a descoberta e a busca por diferentes oportunidades e experiências.

Este estudo concentra-se nesses espaços, aqui denominados programas comunitários de música. São espaços de aprendizagem musical nos quais o fazer musical não é o objetivo final da instituição, mas um meio para promover o desenvolvimento social, desenvolver habilidades emocionais e interpessoais e impactar a comunidade (Baker, 2021). No Brasil, programas e projetos que articulam educação musical e objetivos sociais também ocupam um espaço importante no campo da Educação Musical. Compreender como seus impactos são percebidos e quais experiências e processos são associados a eles pode contribuir para uma discussão que vá além de afirmações genéricas sobre o poder transformador da música. Avaliar o impacto desses programas permanece um desafio, uma vez que a relação entre o fazer musical e o desenvolvimento humano é difícil de mensurar (Bartleet, 2023).

Embora existam estudos centrados nas perspectivas dos genitores e responsáveis, eles ainda são limitados em um campo no qual as pesquisas têm se concentrado com maior frequência em estudantes e educadores. A perspectiva das mães e pais é singular porque eles conhecem seus filhos antes de sua participação nos programas e os observam em diferentes ambientes ao longo do tempo. Os pais também realizam muitas das ações de bastidores que tornam a participação possível, como matricular os filhos, organizar o transporte e administrar os horários familiares. Como o desenvolvimento das crianças é influenciado pelas interações entre pessoas e ambientes (Bronfenbrenner; Morris, 2006), compreender as perspectivas dos pais é central para examinar como a participação em programas comunitários de música se torna significativa na vida das crianças.

Portanto, o objetivo deste estudo é compreender, a partir da perspectiva das mães e pais, o impacto de programas comunitários de música sobre as crianças. As seguintes questões de pesquisa nortearam este artigo: 1. Como mães e pais percebem o impacto de programas comunitários de música e o desenvolvimento de seus filhos? 2. Por que mães e pais matriculam seus filhos em tais programas musicais e não em outras atividades extra-curriculares? 3. Quais habilidades e conhecimentos não-musicais mães e pais acreditam que

seus filhos desenvolvem através desses programas, e 4. Quais experiências mães e pais identificam como as mais impactantes?

Revisão de Literatura

Música comunitária, impacto social e processos de desenvolvimento

Um importante campo de investigação e prática que relaciona a educação musical a questões sociais é a música comunitária. O termo é difícil de definir, uma vez que práticas musicais com características comunitárias são encontradas em diferentes contextos ao redor do mundo. Higgins (2012) propõe três perspectivas: a música de uma comunidade, o fazer musical comunitário e a intervenção ativa entre um facilitador musical e os participantes. Este estudo concentra-se em programas institucionalizados de música comunitária: organizações formais construídas por ou para uma comunidade que utilizam a música como veículo para o impacto e o desenvolvimento social (Schippers, 2018).

Pesquisas identificam resultados da participação em programas de música comunitária que abrangem desde o desenvolvimento pessoal até impactos nos níveis relacional e comunitário. Resultados pessoais incluem autoimagem, confiança, foco, motivação e senso de propósito, enquanto os resultados relacionais e comunitários incluem amizades, confiança, conexão, cuidado e senso de pertencimento (Hallam, 2010; Hospital et al., 2018; Ilari et al., 2019). Entretanto, as evidências de impacto em contextos sociais mais amplos são menos abundantes, e o estabelecimento de relações causais permanece um desafio. Ao analisar pesquisas sobre programas inspirados no El Sistema, Bolden et al. (2021) concluíram que, apesar do discurso positivo sobre transformação de vidas, são necessárias mais evidências desses resultados. Hallam (2010) alerta que a causalidade entre o fazer musical e os resultados sociais deve ser considerada com cautela, uma vez que os contextos variam significativamente, e enquanto Hess (2019) argumenta que benefícios gerais não devem ser presumidos, pois o fazer musical pode assumir muitas formas.

Há um risco em afirmar que programas transformam vidas, pois não é possível saber como uma criança seria sem sua participação no programa. Seria difícil atribuir seu

desenvolvimento inteiramente à participação musical, desconsiderando família, escolas e outros contextos dos quais participa. DeNora e Ansdell (2014) argumentam que a causalidade não é constante ou estável, mas varia de acordo com diferentes contextos e circunstâncias relacionais e individuais. A música nunca é uma ação isolada de seu contexto: o público atendido, a abordagem educacional, a postura dos educadores, a formação instrumental e o repertório influenciam os possíveis resultados.

Lentes para análise

Este estudo analisa os dados a partir de dois referenciais complementares. O primeiro, o Framework Conceitual para a Avaliação de Impacto Social da Música Comunitária, de Bartleet (2023), que busca ajudar profissionais e pesquisadores a compreender, planejar e discutir os resultados sociais de seus programas musicais. O framework organiza os resultados nas dimensões individual, micro, meso e macro. Os resultados individuais incluem habilidades artísticas, emocionais e sociais; a dimensão micro concentra-se nas transformações relacionais; a dimensão meso refere-se aos resultados comunitários; e a dimensão macro aborda a equidade e a justiça social. A autora sugere que programas frequentemente articulam objetivos no domínio macro (combate à pobreza), embora atuem principalmente nas dimensões individual e relacional e, em alguns casos, no nível comunitário (conhecimento musical, melhorias de desempenho acadêmico).

Já o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano oferece uma perspectiva complementar. Bronfenbrenner e Morris (2006) organizam o desenvolvimento humano a partir de quatro conceitos: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Neste modelo os processos proximais ocorrem por meio de interações recíprocas entre os indivíduos e outras pessoas, objetos e símbolos presentes em seus ambientes, dependem de características próprias de cada indivíduo e é relativo ao ambiente e tempo onde aquele indivíduo está situado. Assim, enquanto Bartleet (2023) ajuda a identificar onde o impacto pode ocorrer, Bronfenbrenner e Morris (2006) ajudam a compreender como esse impacto acontece.

Este estudo tem como foco as perspectivas das mães e pais de integrantes de programas comunitários de música. Pesquisas a partir dessa perspectiva têm utilizado

questionários quantitativos, entrevistas qualitativas e estudos nos quais os pais compõem um dos diferentes grupos de participantes (Ang et al., 2023; Flores, 2020; Hospital et al., 2018; Upitis et al., 2017). Entretanto, ainda são limitadas as pesquisas centradas no que os pais percebem sobre o impacto dos programas de música em seus filhos. Pais e responsáveis matriculam as crianças nos programas, acompanham seu desenvolvimento cotidiano e frequentemente criam as condições necessárias para a continuidade de sua participação. Suas perspectivas são, portanto, importantes para compreender como a participação musical se torna parte do desenvolvimento das crianças e como são construídas as relações entre o programa, a família e a comunidade.

Metodologia

Este estudo utilizou métodos mistos quan→QUAL e estudo de múltiplos casos (Creswell; Plano Clark, 2011). Inicialmente, os dados foram coletados por meio de um questionário quantitativo distribuído a pais de três programas comunitários de música nos Estados Unidos. Os dados do questionário ofereceram uma visão ampla das perspectivas dos pais e informaram a etapa qualitativa subsequente, centrada nas experiências detalhadas e nos significados que os pais e mães atribuíram à participação de seus filhos. A análise concentrou-se principalmente nos resultados qualitativos, enquanto o questionário teve funções complementares e de expansão.

A seleção dos programas foi realizada por amostragem intencional. Os programas deveriam: (1) utilizar a música como ferramenta para impacto social ou outros objetivos não musicais; (2) atender entre 100 e 500 estudantes; (3) ser gratuitos ou de baixo custo e direcionados a crianças que, de outra forma, não teriam acesso à aprendizagem musical; e (4) oferecer prática instrumental coletiva pelo menos duas vezes por semana. Nos três casos selecionados, 128 mães e pais responderam ao questionário, representando 16,6% da população total dos programas. Para a etapa qualitativa, os respondentes puderam se voluntariar para entrevistas e grupos focais. Dezenove mães e pais participaram dessa etapa,

selecionados considerando seu tempo de relação com os programas e a diversidade de características demográficas.[1]

Resultados

Resultados Quantitativos

No total, 128 pais responderam ao questionário: 29 no Programa A, 31 no Programa B e 68 no Programa C. A maioria dos respondentes era composta por mulheres (75%) e 57,8% se identificaram como hispânicos ou latinos. A maioria dos filhos dos participantes cursava o ensino fundamental: 31,3% nos anos iniciais e 48,4% nos anos finais. Enquanto 31,3% participavam do programa havia um ano ou menos, 28,9% participavam havia quatro anos ou mais. A maioria das crianças frequentava os programas duas ou mais vezes por semana.

Os pais concordaram que os programas eram importantes para a educação geral de seus filhos (M = 4,46; DP = 1,17), benéficos para seu desenvolvimento (M = 4,66; DP = 0,52) e ofereciam oportunidades únicas que não estavam disponíveis em outros espaços (M = 4,69; DP = 0,63). Quando perguntados sobre qual atividade extracurricular escolheriam caso seus filhos pudessem participar de apenas uma, 80,5% selecionaram o programa de música que seus filhos já frequentavam. O questionário ofereceu um panorama amplo das perspectivas dos pais, enquanto as entrevistas e os grupos focais aprofundaram suas percepções sobre as experiências dos filhos. A partir da análise das entrevistas e dos grupos focais, foram desenvolvidos quatro temas transversais aos casos: Abrindo Portas, Desenho Pedagógico, Família e Comunidade, e Habilidades Não-Musicais.

Abrindo Portas

O acesso a oportunidades foi o resultado comunitário mais bem avaliado no questionário (M = 4,65). Nas entrevistas e nos grupos focais, entretanto, os pais descreveram o acesso como algo que vai além da questão financeira. Eles acreditavam que um dos

[1] Durante a preparação deste trabalho, o autor utilizou o ChatGPT (OpenAI), baseado no modelo GPT-5.5 (2026) para auxiliar na tradução do manuscrito. Após o uso dessa ferramenta, o autor revisou, editou e validou todo o conteúdo gerado em conformidade com o método científico, assumindo total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

principais impactos dos programas era proporcionar aos seus filhos oportunidades às quais, de outra forma, não teriam acesso. Embora a gratuidade ou o baixo custo fossem aspectos recorrentes, a oferta de aulas, materiais, instrumentos musicais e horários flexíveis também foi identificada como importante para a continuidade da participação.

Os pais também descreveram os programas como espaços que abriam portas para além da aprendizagem musical. A participação aproximou as famílias de concertos profissionais, importantes espaços culturais das respectivas cidades, e oportunidades musicais avançadas. A diversidade também foi valorizada, pois os pais apreciavam o contato de seus filhos com pessoas fora de seus círculos sociais habituais e acreditavam que essas interações ampliavam suas perspectivas.

Para pais imigrantes, o acesso apresentou complexidades adicionais. Eles valorizavam a comunicação bilíngue, a diversidade cultural e práticas comunitárias semelhantes às experiências de seus países de origem (em sua maioria, países da América Latina). Ao mesmo tempo, o acesso ao programa não eliminava barreiras estruturais mais amplas. Sílvia, por exemplo, descreveu a contradição de ver sua filha selecionada para uma oportunidade em outro estado, mas impossibilitada de participar devido a restrições de documentação.

Desenho Pedagógico

Os pais avaliaram positivamente as atividades diretamente relacionadas à aprendizagem e à performance musical. Os concertos (M = 4,45) e as aulas individuais (M = 4,39) receberam as avaliações mais altas, seguidos pelos ensaios de naipe (M = 4,30) e ensaios de grandes grupos (M = 4,22). Nas entrevistas e nos grupos focais, entretanto, os pais descreveram o impacto pedagógico de maneira mais ampla, enfatizando os educadores, a frequência e a rotina, grupos musicais com diferentes faixas etárias, as altas expectativas, a autonomia dos estudantes e o prazer de participar.

O papel do educador foi particularmente relevante. Os pais falaram não apenas sobre o conhecimento musical dos professores, mas também sobre sua capacidade de cuidar dos estudantes, compreender as circunstâncias familiares e construir relações significativas. Seus

relatos também demonstraram que a influência dos educadores poderia ser positiva ou negativa e que a motivação das crianças para participar poderia mudar de acordo com as relações estabelecidas com os professores. Os grupos com diferentes faixas etárias permitiam que estudantes mais jovens aprendessem com os mais velhos, enquanto os mais avançados tinham oportunidades de desenvolver liderança.

Além disso, relacionaram audições, bancas de avaliação, e responsabilidades nos conjuntos ao desenvolvimento de hábitos que ultrapassavam a aprendizagem musical. A frequência e a rotina foram enfatizadas repetidamente, em comparação da intensidade com aulas realizadas uma vez por semana, e pais sugeriram que encontros frequentes contribuem tanto para o desenvolvimento musical quanto para a construção de relações. Ao mesmo tempo, relacionaram a alegria e a diversão proporcionadas pela participaçãosem ao rigor do grupo, descrevendo programas bem-sucedidos como aqueles que combinavam expectativas e responsabilidade com experiências musicais envolventes.

Família e Comunidade

Os pais perceberam efeitos positivos no senso de pertencimento das crianças (M = 4,54) e em seus vínculos com a comunidade (M = 4,43). As entrevistas e os grupos focais, entretanto, revelaram diferenças na forma como as famílias vivenciavam a comunidade nos diferentes programas. Embora os pais tenham descrito os efeitos dos programas nas relações entre estudantes, entre pais e filhos, e entre famílias e profissionais dos programas, não houve consenso em caracterizá-los como comunidades. Alguns pais se sentiam em casa nos programas e valorizavam a proximidade com professores e outras famílias, enquanto outros apenas deixavam e buscavam seus filhos, com poucas oportunidades para construir relações. Assim, a comunidade não era uma consequência automática da participação, mas dependia das estruturas dos programas e das oportunidades de interação.

A participação musical também passou a integrar a vida familiar. Os pais descreveram crianças tocando em casa, irmãos fazendo música juntos e familiares participando de concertos e eventos. Essas experiências também criaram oportunidades para que os pais aprendessem com seus filhos e conhecessem novos aspectos de suas personalidades e

interesses. As amizades constituíram outra dimensão importante, embora desigual. Alguns pais relataram que os amigos mais próximos de seus filhos continuavam sendo os da escola, enquanto outros acreditavam que fazer música em conjunto criava conexões particulares, por proporcionar um interesse e uma paixão em comum.

Habilidades Não-Musicais e seus Processos

No questionário, os pais ordenaram sete resultados pessoais de acordo com sua importância. Confiança e autoestima apareceram como a maior prioridade (M = 2,63), seguidas por foco e disciplina (M = 3,28), trabalho em equipe (M = 3,47) e habilidades musicais (M = 3,53). Os pais também identificaram disciplina, responsabilidade, autonomia, e trabalho em equipe como resultados importantes associados à participação de seus filhos. Ao mesmo tempo, reconheceram que essas habilidades também poderiam ser desenvolvidas por meio de esportes, e outras atividades, e alguns foram cautelosos ao atribuir as mudanças exclusivamente à música. Disciplina, responsabilidade e autonomia foram associadas a práticas musicais concretas. Os pais descreveram crianças aprendendo a manter rotinas de estudo, frequentar os ensaios regularmente, e especialmente cuidar de seus instrumentos. O trabalho em equipe foi associado a ouvir os outros, ajustar a própria execução, trabalhar em direção a um objetivo comum e compreender a própria responsabilidade dentro de um grupo maior.

A confiança, por sua vez, foi um dos resultados sobre os quais os pais falaram com maior convicção. Eles descreveram crianças que anteriormente eram tímidas ou se sentiam desconfortáveis ao falar diante de outras pessoas, mas que passaram a se apresentar publicamente. Os pais associaram as oportunidades recorrentes de performance ao desenvolvimento da desse construto. Foco e concentração foram particularmente visíveis nos relatos sobre crianças que apresentavam dificuldades para permanecer sentadas ou manter a atenção em outros contextos. Os pais descreveram como ouvir, ler notação musical, coordenar ações físicas e tocar com outras pessoas exigiam atenção contínua.

Considerando os quatro temas transversais, os pais não descreveram o impacto simplesmente como uma lista de resultados do desenvolvimento. Seus relatos relacionaram

as mudanças percebidas ao acesso a oportunidades, às relações continuadas com educadores, às práticas pedagógicas, à participação frequente, às responsabilidades nos conjuntos, ao envolvimento familiar, às amizades e às experiências de performance. Na perspectiva dos pais, o impacto emergiu da interação entre acesso, pedagogia, relações e participação musical continuada, e não da participação musical de maneira isolada.

Discussão e Implicações

Os pais associaram os resultados percebidos ao acesso a oportunidades e às interações continuadas com professores, colegas, instrumentos musicais, performances e o ambiente mais amplo dos programas. Essa interpretação torna-se particularmente relevante quando o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner e Morris (2006), é colocado em diálogo com o framework de Bartleet (2023). Bartleet conceitua o impacto nas dimensões individual, relacional, comunitária e social, enquanto Bronfenbrenner oferece uma lente para examinar os processos pelos quais o desenvolvimento pode ocorrer. Os programas comunitários de música não produzem resultados simplesmente porque as crianças tocam instrumentos musicais. O potencial de impacto está na interação entre a pessoa, os processos vivenciados no programa, os contextos nos quais essas interações ocorrem e sua continuidade ao longo do tempo.

Acesso como condição para o impacto

Os relatos dos pais sugerem que o acesso assume diferentes formas. Programas de baixo custo permitem que crianças recebam educação musical e tenham oportunidades de performance que muitas famílias não poderiam proporcionar de outra forma. Entretanto, os pais deixaram claro que o acesso é mais complexo do que a gratuidade. Para famílias de baixa renda, a participação exige conciliar horários escolares, trabalho, e responsabilidades domésticas. Famílias imigrantes também enfatizaram a comunicação bilíngue e a importância de compreender e interagir com educadores e profissionais dos programas.

O acesso deve ser compreendido não apenas como um resultado, mas como uma condição para outras formas de impacto. Uma criança não pode vivenciar relações

continuadas, desafios musicais, amizades, ou um senso de pertencimento se barreiras estruturais impedirem sua permanência no programa. O acesso constitui uma relação contínua entre as estruturas institucionais e as circunstâncias das famílias.

Participação musical nos processos de desenvolvimento

Bronfenbrenner e Morris (2006) descrevem os processos proximais como interações regulares, continuadas e progressivamente mais complexas entre os indivíduos e as pessoas, objetos e símbolos presentes em seus ambientes. Os programas comunitários de música oferecem ambientes ricos para esses processos. As crianças interagem repetidamente com professores, colegas, ensaios e apresentações, frequentemente por várias horas e em diferentes dias da semana. Os pais identificaram características que pareciam fortalecer esses processos: grupos com diferentes faixas etárias, frequência da participação, altas expectativas, prazer, e relações com educadores.

A frequência foi outra característica destacada pelos pais e considerada importante para o desenvolvimento por Bronfenbrenner e Morris (2006). Não apenas ensaios e apresentações, mas também intervalos, transporte e conversas informais criam encontros interpessoais recorrentes. Em comparação com um modelo no qual uma criança frequenta uma aula individual por semana e estuda sozinha em casa, os programas comunitários oferecem um ambiente denso de interações sociais. O papel dos educadores também foi central. Os pais falaram dos professores não apenas em relação ao conhecimento musical, mas também ao cuidado, ao compromisso, à comunicação e à capacidade de compreender as crianças e suas famílias. Os pais também enfatizaram a alegria e o prazer da participação e não percebem essas características como incompatíveis com as altas expectativas. Essa dimensão relacional aproxima-se da compreensão de Higgins (2012) sobre o papel do músico comunitário e do próprio modelo bioecológico, no qual as interações continuadas com outras pessoas constituem parte fundamental dos processos de desenvolvimento (Bronfenbrenner; Morris, 2006).

Os pais também associaram resultados não musicais a processos concretos. A confiança foi relacionada às performances públicas. A responsabilidade, às rotinas de estudo,

e ao cuidado com os instrumentos, e o trabalho em equipe, à necessidade de ouvir os outros, e trabalhar em direção a um objetivo comum. A contribuição deste estudo não é afirmar que a música causa esses resultados, mas identificar os processos que mães e pais associam a eles. Essa perspectiva pode oferecer um caminho mais produtivo para a pesquisa e a avaliação de programas comunitários do que afirmações amplas de que a música, por si só, "desenvolve" as crianças. Se os programas apresentam resultados não-musicais como parte de suas missões, esses resultados devem ser abordados intencionalmente, em vez de tratados como consequências automáticas da participação musical.

Comunidade, Pais e os Limites das Afirmações de Impacto Social

Os pais descreveram os programas como espaços que influenciavam as relações entre estudantes, dentro das famílias e entre famílias e profissionais dos programas. Entretanto, o senso de comunidade não era produzido automaticamente. Os programas diferiam nas oportunidades criadas para a participação das famílias, como concertos e atividades de colaboração e outros eventos que reuniam pais, e familiares no ambiente musical. Por outro lado, pais que apenas deixavam e buscavam seus filhos após os ensaios relataram relações mais limitadas entre as famílias. Esse resultado sugere que a construção de uma comunidade requer estruturas intencionais. A aprendizagem nesses ambientes não envolve apenas a aquisição de habilidades, mas também a participação em uma prática compartilhada que envolve identidade, relações e responsabilidade com os outros (Kenny, 2016; Wenger, 1998).

A literatura sobre música comunitária apresenta críticas necessárias às afirmações exageradas de transformação, às pedagogias hierárquicas e à possibilidade de instituições utilizarem programas sociais para construir uma imagem altruísta sem enfrentar desigualdades estruturais (Baker, 2014, 2021; Bolden et al., 2021; Vaugeois, 2007). Essas críticas são essenciais para educadores e instituições que buscam atuar de maneira ética e reflexiva. As mães e pais deste estudo, entretanto, apresentaram uma hierarquia diferente de preocupações, enfatizando acesso, oportunidades, relações com educadores, pertencimento, e confiança. Essa diferença evidencia a importância de incluir as perspectivas desses atores na análise de programas comunitários de música. Pais e pesquisadores críticos podem estar

examinando diferentes níveis de um mesmo fenômeno. Uma criança desenvolver confiança, uma família entrar em uma sala de concertos pela primeira vez ou crianças construírem relações através de diferenças culturais são resultados significativos, mas não devem ser automaticamente descritos como transformação social estrutural. Ao mesmo tempo, as críticas à música comunitária devem considerar o conhecimento daqueles que participam desses programas, incluindo não apenas educadores e estudantes, mas também os pais, importantes atores na continuidade da participação das crianças.

Conclusão

Este estudo coloca no centro uma voz ainda pouco presente nas discussões sobre educação musical e impacto social: a das mães e pais de jovens alunos de música. Enquanto defensores afirmam que a música produz mudanças sociais e pesquisadores discutem as evidências que sustentam essas afirmações, os pais observam o desenvolvimento de seus filhos nos contextos da família, da escola e da comunidade.

Os resultados sugerem que o impacto não está relacionado simplesmente à participação musical, mas à qualidade e à continuidade do ambiente no qual o fazer musical ocorre. O diálogo entre o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e o framework de Bartleet oferece um caminho para compreender essa relação: Bartleet ajuda a identificar onde o impacto pode ocorrer, enquanto Bronfenbrenner ajuda a examinar como as mudanças podem ocorrer por meio das interações entre processo, pessoa, contexto e tempo.

A questão sobre se a educação musical produz transformação social é ampla e difícil de responder. Os resultados sugerem que a resposta não está em uma afirmação universal sobre o poder da música, mas na interação entre acesso, participação continuada, desenho pedagógico, relações, cuidado e tempo. Programas comunitários de música não devem ser romantizados como inerentemente transformadores, nem desconsiderados porque não são capazes de resolver problemas sociais estruturais. Sua contribuição pode estar em um nível mais concreto: nas portas que abrem, nas relações que criam, nos processos que sustentam e nas possibilidades que crianças e famílias passam a imaginar por meio da participação.

Referências

ANG, K.; PANEBIANCO, C.; ODENDAAL, A. Parents and group music lessons: a role theory perspective for music teacher educators. *Journal of Music Teacher Education*, v. 32, n. 3, p. 12–25, 2023. DOI: 10.1177/10570837221121334.

BAKER, G. *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

BAKER, G. *Rethinking social action through music: the search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Cambridge: Open Book Publishers, 2021. DOI: 10.11647/OBP.0243.

BARTLEET, B.-L. A conceptual framework for understanding and articulating the social impact of community music. *International Journal of Community Music*, v. 16, n. 1, p. 31–49, 2023. DOI: 10.1386/ijcm_00074_1.

BATES, V. C. Social class and school music. *Music Educators Journal*, v. 98, n. 4, p. 33–37, 2012. DOI: 10.1177/0027432112442944.

BLACKING, J. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1974.

BOLDEN, B.; CORCORAN, S.; BUTLER, A. A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. *Review of Education*, v. 9, n. 3, e3267, 2021. DOI: 10.1002/rev3.3267.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: LERNER, R. M.; DAMON, W. (org.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. 6. ed. Hoboken: Wiley, 2006. v. 1, p. 793–828.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and conducting mixed methods research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2011.

DENORA, T. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DENORA, T.; ANSDELL, G. What can't music do? *Psychology of Well-Being*, v. 4, art. 23, 2014. DOI: 10.1186/s13612-014-0023-6.

FLORES, R. Urban kindergarten parents' beliefs about exposure to music and art and early learning. *Creative Education*, v. 11, p. 885–897, 2020. DOI: 10.4236/ce.2020.116064.

HALLAM, S. The power of music: its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 269–289, 2010. DOI: 10.1177/0255761410370658.

HESS, J. *Music education for social change: constructing an activist music education*. New York: Routledge, 2019. DOI: 10.4324/9780429452000.

HIGGINS, L. *Community music: in theory and in practice*. New York: Oxford University Press, 2012. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199777839.001.0001.

HOSPITAL, M. M.; MORRIS, S. L.; WAGNER, E.; WALES, E. Music education as a path to positive youth development: an El Sistema-inspired program. *Journal of Youth Development*, v. 13, n. 4, 2018. DOI: 10.5195/jyd.2018.572.

ILARI, B.; PEREZ, P.; WOOD, A.; HABIBI, A. The role of community-based music and sports programmes in parental views of children's social skills and personality. *International Journal of Community Music*, v. 12, n. 1, p. 35–56, 2019. DOI: 10.1386/ijcm.12.1.35_1.

KENNY, A. *Communities of musical practice*. London: Routledge, 2016. DOI: 10.4324/9781315572963.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. 4. ed. London: Sage, 2021.

SCHIPPERS, H. Community music contexts, dynamics, and sustainability. In: BARTLEET, B.-L.; HIGGINS, L. (org.). *The Oxford handbook of community music*. New York: Oxford University Press, 2018. p. 23–42. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.29.

SMALL, C. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

UPITIS, R.; ABRAMI, P. C.; BROOK, J.; KING, M. Parental involvement in children's independent music lessons. *Music Education Research*, v. 19, n. 1, p. 74–98, 2017. DOI: 10.1080/14613808.2016.1202220.

VAUGEOIS, L. Social justice and music education: claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 6, n. 4, p. 163–200, 2007.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.