

O poder da música em projetos sociais: resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível

Andersonn Henrique Simões de Araújo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

orcid.org/0000-0002-2711-0870

andersonn.henrique.araujo@gmail.com

ARAÚJO, Andersonn Henrique Simões de. O poder da música em projetos sociais: resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 32, n. 2, e32202, 2024.

O poder da música em projetos sociais: resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível

Resumo: Este ensaio está inserido no campo da sociologia da educação musical e tem como objetivo problematizar o discurso acerca do poder da música em projetos sociais. Destacamos elementos históricos que nos possibilitam compreender como as práticas, organizações e intenções adquiriram a dimensão e as características que possuem hoje, por meio da análise da questão do poder. Para tanto, utilizamos os conceitos de poder e dominação desenvolvidos na teoria weberiana, juntamente com o conceito de “ação social através da música”. Recorremos à trajetória da sociologia da educação musical e a autores das ciências sociais que discutem o processo histórico da aprendizagem musical. Defendemos a desconstrução do poder atribuído à música enquanto exercício de transformação mítica, propondo sua reconstrução como um exercício político de ação diante da dominação e da imposição de vontades. Como conclusão, apresentamos aspectos para a reconstrução de um presente viável que se inicia pela rejeição de abordagens salvacionistas, ou seja, os casos de sucesso não devem servir como modelos para a replicação de histórias de sucesso. É essencial considerar os aspectos históricos da singularidade societal brasileira e, compreendendo esse contexto, é fundamental a integração dos professores nos espaços de exercício do poder.

Palavras-chave: projetos sociais, poder da música, ação social através da música.

The power of music in social projects: residues of colonization and the reconstruction of a possible present

Abstract: This essay is situated in the field of Sociology of Music Education and aims to problematize the discourse surrounding the power of music in social projects. We emphasize historical elements that enable us to understand how practices, organizations, and intentions acquired the dimensions and characteristics they possess today, through the analysis of the power issue. To do so, we use the concepts of power and domination developed in Weberian theory, along with the concept of “social action through music.” We draw upon the trajectory of Sociology of Music Education and authors from the Social Sciences discussing the historical process of musical learning. We advocate for the deconstruction of the power attributed to music as a mythic transformation exercise, proposing its reconstruction as a political exercise of action in the face of domination and imposition of wills. In conclusion, we present five guidelines for the reconstruction of a possible present: the rejection of salvational approaches; successful cases should not serve as models for replicating success stories; it is essential to consider the social and historical aspects of Brazilian societal singularity; the integration of teachers into spaces of power exercise is necessary.

Keywords: social projects, power of music, social action through music.

El poder de la música en los proyectos sociales: residuos de la colonización y la reconstrucción de un presente posible

Resumen: Este ensayo está ubicado en el campo de la Sociología de la Educación Musical y tiene como objetivo problematizar el discurso sobre el poder de la música en proyectos sociales. Destacamos elementos históricos que nos permiten comprender cómo las prácticas, organizaciones e intenciones adquirieron la dimensión y las características que poseen hoy, a través del análisis de la cuestión del poder. Para ello, utilizamos los conceptos de poder y dominación desarrollados en la teoría weberiana, junto con el concepto de “acción social a través de la música”. Recurrimos a la trayectoria de la Sociología de la Educación Musical y a autores de las Ciencias Sociales que discuten el proceso histórico del aprendizaje musical. Defendemos la desconstrucción del poder atribuido a la música como ejercicio de transformación mítica, proponiendo su reconstrucción como un ejercicio político de acción ante la dominación y la imposición de voluntades. Como conclusión, presentamos cinco orientaciones para la reconstrucción de un presente viable: la negación de enfoques salvacionistas; los casos de éxito no deben servir como modelos para la replicación de historias de éxito; es esencial considerar los aspectos sociales e históricos de la singularidad societal brasileña; es fundamental la integración de los profesores en los espacios de ejercicio del poder.

Palabras clave: proyectos sociales, poder de la música, acción social a través de la música.

Introdução

Durante a graduação em Música nos anos 2000, percebi¹ a carência de debates e de materiais sobre projetos sociais. Alguns professores sugeriam adaptar atividades planejadas para a educação básica aos contextos não formais, pois os alunos eram os mesmos. Sentia que havia uma lacuna no currículo do curso superior que eu frequentava. Projetos sociais eram fundamentais para mim, pois foi lá que comecei a aprender e a ensinar música.

Hoje compreendo que dois fatores exerceram influência no cenário apresentado durante o meu período de graduação. O primeiro está relacionado ao **contexto político-histórico de lutas na área da educação musical no Brasil**, enquanto o segundo diz respeito à **escassez de materiais disponíveis, resultando em uma preparação insuficiente dos professores formadores**. Vale ressaltar que esses elementos não são os únicos, mas desempenham um papel significativo para a compreensão do ensino de música em projetos sociais, um campo emergente dentro da área de educação musical a partir dos anos 2000.

No que diz respeito ao primeiro fator, as lutas políticas no cenário da educação musical brasileira ganharam destaque com a perspectiva de implementação do ensino de música nas escolas, fomentada pela aprovação da Lei nº 11.769/2008 e pela Definição das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016. Esses movimentos em prol da garantia de direitos mobilizaram os profissionais, levando a uma união em torno de agendas educativas propositivas. Além disso, estimularam a realização de pesquisas e estudos investigativos sobre a implementação, operacionalização e avaliação da aplicação da Lei nº 11.769/2008.

No que se refere ao segundo fator, é notável a escassez de materiais disponíveis que abordam os contextos não formais nos periódicos especializados em música no Brasil. Essa escassez se torna evidente quando comparamos a quantidade

¹ É utilizada a primeira pessoa do singular em algumas partes do texto que se configuram como um relato pessoal embasado em uma abordagem etnográfica. Ao longo da narrativa, em outros trechos emprega-se a primeira pessoa do plural como estratégia para estabelecer uma conexão entre os autores referenciados e os dados interpretados. Essa escolha intenciona propiciar uma maior imersão na temática, como também convida os leitores a participarem ativamente das discussões que serão apresentadas ao longo do artigo.

de trabalhos publicados que discutem a legislação, a organização e didática relacionados à educação básica. Mesmo na *Revista da Abem*, o periódico mais proeminente na área de educação musical no Brasil, os estudos sobre projetos sociais são em número limitado. Nesse universo reduzido, destacamos os estudos dos seguintes autores: R. Santos (2004), Kater (2004), Almeida (2005), Cançado (2006), Arantes (2012), Penna, Barros e Mello (2012), Fontes Junior e Carvalho (2020).

Regina Santos (2004) destaca a relevância do fórum realizado em 2003 sobre ações sociais em educação musical durante o XII Encontro Anual da Abem. Esse evento proporcionou reflexões acerca da formação para atuar em projetos sociais tanto de educadores quanto de formadores de professores. Enquanto aluno de graduação, eu percebia a carência de espaços significativos para discutir a prática em projetos sociais. Por outro lado, esse evento em 2003 já sinalizava para a necessidade de capacitar professores formadores atentos às demandas específicas desses contextos.

Apesar desses avanços, Regina Santos (2004) vincula a educação escolar aos projetos sociais. Tal perspectiva pode ter base em aspectos residuais do surgimento do ensino de música institucionalizado no Brasil, no qual a ação social, integração de pessoas marginalizadas, religião, poder e educação andaram juntas. Salientamos que na contemporaneidade, a área assistencial brasileira goza de interdependência do sistema educativo.

A ação social através da música não deve ser compensação de um sistema educativo ineficiente, e a esfera social possui legislações, práticas, intencionalidades e movimentos de lutas singulares. A política pública social vem se tornando interdependente da educativa há alguns séculos. Atualmente, as legislações, práticas e intencionalidades são diferentes em cada esfera (Araújo, 2018).

No sentido de questionar a formação necessária ao educador musical, Carlos Kater (2004) propõe reflexão sobre a atuação e a função dos profissionais engajados em projetos sociais; para isso, o autor traz questões filosóficas da formação docente. Já Almeida (2005) analisa as dimensões presentes nessas práticas para propor que os cursos de formação devem estar atentos aos contextos de atuação profissional, como é o caso dos projetos sociais.

Enquanto os estudos mencionados anteriormente têm um enfoque na formação do professor capacitado para atuar em ambientes não escolares, as pesquisas de Arantes (2012), Penna, Barros e Mello (2012), Fontes Junior e Carvalho (2020) estão mais voltadas para a compreensão das dinâmicas cotidianas nos projetos sociais.

Embora a questão do poder não seja central em nenhum dos trabalhos encontrados na *Revista da Abem* sobre projetos sociais, é evidente que eles estão imersos nas dinâmicas de poder. Dadas as disputas por espaços nos currículos dos cursos de graduação em música, os estudos de Almeida (2005), Kater (2004) e R. Santos (2004) servem como instrumentos quando se torna necessário pleitear por um maior espaço para os projetos sociais nos currículos de Licenciatura em Música. Esses trabalhos ajudam a justificar a necessidade de componentes curriculares voltados para o contexto de projetos sociais.

Nas pesquisas que tenho conduzido nos últimos anos, abrangendo tanto revisões teóricas quanto estudos de campo, a temática do “poder da música” tem aparecido de maneira transversal. Este conceito permeia não apenas trabalhos acadêmicos (Baker, 2018, 2021, 2022; Hallan; Himonides, 2022; Tunstall, 2012), mas também manchetes de jornais² e páginas de instituições. Além disso, tem sido um tópico presente nas falas dos participantes, alunos, professores e coordenadores de projetos.

Tal qual os trabalhos publicados na *Revista da Abem*, essa concepção de poder é também utilizada como instrumento de luta política. Contudo, as publicações da revista referem-se a dados de pesquisa e a ensaios acadêmicos, já o “poder da música” é relacionado ao discurso mítico residual do processo de colonização.

Esse poder consistiria em transformar pessoas em situação de vulnerabilidade e mudar trajetórias que estariam sendo traçadas rumo ao “mundo do crime e das drogas”. Em outras palavras, a música teria o poder de transformar vidas que estariam condenadas (ao inferno no caso do ensino jesuíta; à desorientação que levaria ao mundo da criminalidade em relação aos atendidos pelos projetos sociais).

² Ver, por exemplo, Educação [...] (2021) e Rosário (2022)

É essencial dissipar a névoa que obscurece a questão do poder, para que o ensino seja compreendido como uma forma de interação no mundo, permeada por questões de dominação, e não como uma ação mágica e metafísica inerente à música. Nos próximos tópicos, busca-se interpretar e desconstruir a mítica do poder da música. É apresentada uma linha histórica que revela características residuais e causas genéticas do ensino de música nesses contextos. Na última seção, são apontados caminhos para fortalecer a área, tanto no âmbito investigativo quanto no cotidiano músico-educativo.

Delineando o poder

Para abordar o tema do poder em projetos sociais é fundamental discutir sobre o El Sistema. Esse projeto foi escolhido como local de reflexão devido a sua larga influência em projetos em diversos países dos cinco continentes (Baker, 2022). As análises sobre El Sistema são divididas principalmente em duas vertentes: uma defende o poder redentor da música, enquanto a outra aponta limitações nessa visão, incentivando uma reavaliação das práticas.

Sobre a primeira vertente, é enfatizado o poder mágico-transformador da música sem considerar aspectos críticos do ensino. Tal poder age em crianças carentes e em situação de desvio e de desorientação. Há dois trabalhos que podem exemplificar essa posição (Hallan; Himonides, 2022; Tunstall, 2012).

Hallan e Himonides (2022) escreveram um extenso livro intitulado *The power of music an exploration of the evidence*³. O trabalho dedica especial atenção aos projetos que se inspiram no El Sistema, explorando diversas áreas, como neurociências, habilidades linguísticas, raciocínio lógico-matemático, psicologia, desenvolvimento e inclusão social. No entanto, nota-se que os autores têm uma inclinação mais favorável ao El Sistema, enfatizam seus benefícios e se eximem em desenvolver a análise crítica, com omissões de dados que ressaltam aspectos negativos do projeto presentes nas referências utilizadas no livro. Ao realizar uma análise sobre o referido trabalho, Geoffrey Baker (2022) observa que os autores

³ Em tradução livre para português: *O poder da música uma exploração da evidência*.

parecem ter se esforçado para apresentar apenas os aspectos positivos do El Sistema, omitindo grande parte da literatura crítica sobre o tema.

Apesar de a palavra “poder” estar presente no título do livro de Hallan e Himonides (2022), não há uma definição clara do seu significado no transcorrer de suas páginas. Estão ausentes também autores engajados com a discussão da temática, como Foucault, Bourdieu, Karl Marx, Bernstein, entre outros. A ausência da crítica abre margem para a interpretação mágica sobre o “poder” e reforça a cortina de fumaça que encobre as reais relações de dominação.

O segundo trabalho que ajuda a fomentar a mítica em torno do tema é o de Tricia Tunstall (2012). Nas primeiras páginas do seu livro intitulado *Changing lives*, a autora admite a sua própria “dudamania” em relação diretor do El Sistema, Gustavo Dudamel. Os efeitos de sua mania consistem em uma admiração pelo “fenômeno musical com um talento feroz, charme abundante, e – sim, um excepcional cabelo” (Tunstall, 2012, p. 9, tradução nossa⁴).

A partir de uma perspectiva crítica, seria de se esperar que a autora investigasse os elementos constitutivos da “dudamania”, suas implicações e interferências positivas e negativas no fazer musical do projeto pelo mundo. Contudo, além de não o ter feito, também são reforçados discursos salvacionistas centralizados na vida de Dudamel para advogar em favor do El Sistema. Isso ajuda a criar diversas confusões conceituais. Na citação a seguir é possível observar esses dois elementos:

O objetivo global do El Sistema é resgatar as crianças dos múltiplos perigos da pobreza e, mais importante ainda, do sentimento de desesperança e baixa autoestima que pode levar à adesão a gangues, drogas e violência. Dudamel entrou no Sistema ainda criança e nunca mais saiu. Embora prossiga uma carreira de regente internacional de alto nível, continua a dirigir regularmente a Orquestra Juvenil Simón Bolívar de Venezuela e é um embaixador incansável da visão do Sistema de melhorar a vida de crianças e jovens, proporcionando formação musical e comunidade orquestral. “A música salvou minha vida”, disse Dudamel. “Isso salvou milhares de vidas em meu país. Tenho certeza disso.” (Tunstall, 2012, p. 10, tradução nossa⁵)

⁴ No original: “Musical phenomenon with ferocious talent, abundant charm, and – yes, exceptional hair.”

⁵ No original: “El Sistema’s overarching goal is ‘to rescue the children’ from multiple dangers of poverty, and most importantly from the sense of hopelessness and low self-esteem that can lead to gang membership, drugs, and violence. Dudamel entered the Sistema as a young child, and he has never left. Even as he pursues a high-profile international conducting career, he continues to

O parágrafo anterior escrito por Tunstall destaca que Dudamel não é apenas o regente como também é a objetificação de que tanto a transformação através da música é factível quanto é possível reproduzi-la nas crianças. Tunstall (2012) desconsidera que os elementos sociais implicados nos processos de aprendizagem são vividos de diferentes maneiras pelos estudantes. Isso significa dizer que, por mais que o El Sistema concentre a sua formação no caso de sucesso do maestro Dudamel, nem todas as pessoas partem das mesmas experiências sociais. Em outras palavras, ao realizar a comparação entre Dudamel e os estudantes do El Sistema, a autora desconsidera questões de raça, sexo, etnia, condições econômicas, familiares, educativas, etc.

Outro problema presente na citação anterior consiste em afirmar que “perigos da pobreza” podem levar à desesperança, à baixa autoestima, à adesão às drogas, às gangues e à violência. Soa ingênuo e ao mesmo tempo preconceituoso atrelar a pobreza a essas situações, como isso também pode sugerir que a participação em gangues e a violência ocorrem apenas com os filhos das classes sociais mais baixas. Ao inferir que a música seria um caminho para fugir dos perigos da pobreza, a autora reforça o preconceito de classe contra o pobre, o marginalizado, vinculando através da fatalidade a sua situação econômica ao cometimento de crimes.

Sobre esse assunto, Jessé Souza (2020) vem desenvolvendo pesquisas no contexto brasileiro que buscam estudar como esse tipo de argumento é utilizado como instrumento de dominação das classes altas sobre a classe mais baixa, por ele intitulada de “ralé brasileira”. Um dos argumentos de classe usados para legitimar a dominação consiste em afirmar que os pobres seriam ligados ao corpo, aos desvios, aos impulsos, aos crimes, às gangues, aos trabalhos braçais, ao alcoolismo e às drogas.

Este ensaio advoga para que as análises na Educação Musical sejam orientadas pela criticidade. Essa discussão nos ajuda a identificar e denunciar elementos que podem legitimar as desigualdades que os projetos sociais buscam combater.

conduct the Simón Bolívar Youth Orchestra of Venezuela on a regular basis, and he is tireless ambassador for the Sistema's vision of improving the lives of children and young people by providing them with musical training and orchestral community. 'Music saved my life', Dudamel has said. 'It has saved thousands of lives in my country. I'm sure of this'."

Diante desses fatores, tem se delineado um novo quadro para analisar os projetos sociais, que exige compreensão profunda dos interesses e dinâmicas que conduzem as práticas. É fundamental reavaliar os sistemas que reproduzem, transformam, mudam e resistem socialmente, presentes nos discursos sobre ensino de música. Essas abordagens visam evitar o reforço da ideia do “poder místico da música” (Araújo; Santana, 2023).

Nesse contexto, o pesquisador Geoffrey Baker tem se dedicado a estudar o ensino de música em ambientes educacionais não escolares. Sua abordagem inclui: 1) análise das influências da colonização na música latino-americana (Baker; Knighton, 2010); 2) crítica sistemática ao ideal do “milagre musical” presente no El Sistema (Baker, 2018); e 3) propostas alternativas para repensar as práticas musicais (Baker, 2021).

Baker destaca que o El Sistema e projetos similares têm como foco a ação social através da música (SATM⁶) e surgem principalmente na América Latina, embora não se limitem a essa região. A SATM prioriza a inclusão e a intervenção social como seus principais objetivos. As aprendizagens e performances coletivas buscam combater o isolamento social, o desvio e a marginalidade em crianças e adolescentes. Os participantes estudam música fora do horário escolar, através de aulas gratuitas ou de baixo custo (Baker, 2021).

Os contextos relacionados à SATM muitas vezes buscam a salvação por meio da educação, vendo-a como um instrumento de resgate e de combate à pobreza e à violência. No entanto, essa salvação é geralmente restrita aos alunos, e não aos professores nem à comunidade. A música, nesse contexto, pode ser usada para estabelecer hierarquias, considerando os alunos como inferiores e necessitados de correção.

A SATM e o poder estão intrinsecamente ligados, conforme destacado por Baker na colonização espanhola e nas conexões suspeitas entre o El Sistema, os governos chavistas e os interesses do Banco Mundial (Baker, 2018; Baker; Knighton, 2010).

⁶ Em tradução livre do inglês *social action through music*.

Para pensar o cenário dos projetos sociais, é crucial questionar os diferentes significados de poder. Max Weber (2009) ressalta que dominação e poder estão interligados, mas possuem distinções fundamentais. A dominação é uma presença constante nas interações humanas, enquanto o poder envolve a imposição da vontade de indivíduos (como professores de música, patrocinadores, coordenadores, pais, etc.) ou instituições (tais como projetos sociais, órgãos governamentais, instituições financiadoras e regulatórias, etc.) sobre outros indivíduos/instituições (como pais, alunos, professores, coordenadores, instituições, etc.).

A imposição da vontade pela força estatal, legal ou mesmo física, é um exercício de poder. Apesar de sempre buscar legitimar-se, o poder não depende de aceitação, pois “significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade” (Weber, 2009, p. 33). Já a dominação legítima necessita de aceitação, ou seja, os indivíduos aceitam o exercício de poder de certas pessoas pela legitimidade da dominação e, em consequência disso, o poder exercido por ele.

O poder da música pode revelar casos de dominação onde figuras exercem uma dominação carismática. Um exemplo disso é a “dudamania”, mencionada por Tunstall (2012), que sintetiza a dominação carismática: Gustavo Dudamel, uma criança pobre que passou por processos educacionais musicais, hoje exerce dominação legitimada pelo seu reconhecido “talento feroz”, “charme abundante” e “excepcional cabelo”. A história da transformação de Dudamel influencia os estudantes do El Sistema ao redor do mundo, a ação educativa é um exercício de poder que busca a transformação de crianças com base em dominação legítima.

O poder da música pode ser usado como instrumento de dominação não apenas em contextos educativos. Cheng (2019) analisou o uso de música clássica em locais públicos para afastar pessoas sem-teto, negras/pardas e consideradas “indesejáveis”. A música é usada para repelir pessoas em situação de vulnerabilidade de espaços públicos, contrastando com sua função de “salvação” em projetos sociais. A mística musical é descrita por Cheng (2019) como um “canto da sereia” capaz de seduzir e repelir, relacionado à imposição de vontades. Portanto, o poder da música reside também na música enquanto exercício de poder.

A educadora Edineiram Maciel (2011) estudou a educação como instrumento de combate à exclusão social em oficinas de música em uma ONG na Bahia. A autora observa contradições no discurso de inclusão, que reproduzem preconceitos contra pessoas de classe baixa. Maciel (2011) aponta que o ensino reproduz as contradições sociais, evidenciando dinâmicas de inclusão e exclusão. Segundo a autora:

Os participantes do projeto têm acesso a parte das dependências, em horários determinados e na companhia deles mesmos. Se tornam uma espécie de “excluídos do interior”, se quisermos pensar como Bourdieu. É pertinente indagar, em que momento se realiza a pretendida integração com a comunidade? [...] A compreensão que ficou foi que o Projeto se propõe a oferecer experiências a um grupo social que não teria acesso a elas, nem mesmo na escola. Mas, o que se percebe é que essas experiências limitam-se a um espaço e tempo definidos, confirmando a distância entre as camadas sociais. (Maciel, 2011, p. 90)

Como apontado por Cheng (2019) e Maciel (2011), a música como manifestação de poder pode revelar conflitos e hierarquias que envolvem diferentes interesses. Nesse contexto, a aprendizagem musical em projetos sociais ocorre em meio a instabilidades, e no âmbito “movediço” (Kleber, 2006).

É crucial estudar o exercício do poder da música nos projetos sociais brasileiros para buscar maneiras de romper com a (re)produção de mitos que geram atrativos ilusórios e culto a personalidades. A análise da realidade brasileira deve levantar questões sobre a reprodução de desigualdades legitimadas pelo poder.

Na próxima seção, são abordadas questões de poder historicamente associadas ao ensino de música como parte do projeto de colônia promotor de desigualdades. O objetivo é investigar as causas genéticas, conforme proposto por Weber (2009), do poder da música no ensino em projetos sociais.

O ensino institucionalizado no Brasil e o poder da música

Ao longo dos séculos de colonização, a música foi utilizada como uma ferramenta para suprimir histórias e tradições, dando prioridade à cultura e à estrutura social das metrópoles colonizadoras. Em outras palavras, os colonizadores buscavam introduzir nas colônias os mesmos mecanismos geradores de desigualdades. Isso resultava em uma dinâmica em que, de um lado, havia a reprodução do modo de vida dos colonizadores e, de outro, uma condição de

dependência e subordinação aos estados europeus. É crucial destacar que o ensino de música já existia nas terras brasileiras desde a chegada das primeiras populações humanas. Essa afirmação é essencial para evitar a invisibilidade dos povos nativos, frequentemente negligenciados na narrativa que sugere que os europeus foram responsáveis por introduzir o ensino de música nas terras invadidas por Cabral.

O ensino de música **institucionalizado** no Brasil para crianças e adolescentes teve início com as missões jesuítas. Esse ensino tinha uma abordagem prática e operacional, focado no assistencialismo, catequese, controle social e salvação espiritual (Holler, 2010).

No ano de 1550, sete meninos foram trazidos de Portugal para a Bahia, fundando assim o primeiro colégio da Companhia de Jesus nas Américas, chamado Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia. Essa instituição pioneira no ensino brasileiro não era composta por filhos de colonos, mas sim por crianças órfãs sob a tutela da Igreja, trazidas compulsoriamente ao Brasil. Essa ação tinha o objetivo de envolver crianças expostas, desvalidas, órfãs e nativas nas atividades dos jesuítas, além de apoiar as celebrações religiosas na colônia (Holler, 2010).

Durante o século XVII, o padre Antônio de Matos, referindo-se às práticas musicais no Rio de Janeiro, mencionou que o objetivo da Companhia de Jesus era domesticar os indígenas para que pudessem participar nos cultos divinos com canto e instrumentos musicais (Holler, 2010). Os indígenas eram compulsoriamente encaminhados às missões jesuítas para assimilar a cultura e a língua da metrópole, o que também resultava na remoção forçada de suas terras para a expansão colonial.

O poder da música na época visava domesticar os costumes dos nativos para torná-los servos dos colonos. Isso incluía auxiliar nas cerimônias religiosas, nas lavouras de cana-de-açúcar, levá-los compulsoriamente aos aldeamentos e perder assim suas terras ancestrais. Esse exercício de poder integrava os nativos em posições de subordinação no sistema econômico colonial (Lopes, 2005).

O exercício do poder operado pelas instituições educativas buscava converter os ameríndios (gentios e bárbaros) em mão de obra do sistema colonial (cristãos e civilizados). Fátima Lopes (2005, p. 108), ao estudar os processos culturais nos aldeamentos indígenas durante a colonização no Rio Grande do Norte, afirma que

[...] o pensamento desses agentes metropolitanos estava impregnado de expressões utilizadas nos escritos iluministas, mas continuavam embasados nas ideias salvacionistas eurocêntricas que colocavam a cultura indígenas como inferior à ocidental-cristã e que somente os europeus poderiam levá-los à “civilização”, mesmo que à força. Ao mesmo tempo, as advertências demonstram que as autoridades coloniais sabiam que os índios continuavam a agir contra a dominação e exploração coloniais e que isso poderia se tornar um problema a mais para conseguirem efetivar seus intentos.

As vilas eram lideradas por padres que promoviam a instrução nos ideais da fé e da administração real. A educação nas capitanias mais afastadas dos centros comerciais acontecia de forma precária se comparada ao ensino oferecido nos em Olinda e Salvador. Contudo, é importante que se reafirme, como destacado por Fátima Lopes (2005), que a instrução baseada no exercício de poder não transcorria sem que a autoridade fosse contestada. Havia tensões entre os grupos que detinham o controle da administração pública e os indígenas.

Em correspondências datadas entre 1704 e 1706, o padre jesuíta João Antônio Andreoni estabelece conexões entre os comportamentos, os significados sociais dos sons/ruídos e as dinâmicas de aprendizagem dos indígenas diante do cotidiano nas comunidades do Brasil colonial. O seguinte trecho foi extraído da tese de Maria Porto (2000), que aborda os jesuítas na Capitania do Rio Grande:

Pela alacridade com que os índios constroem as suas casas como que à compita; na facilidade com que **aprendem de cor as orações**; na pontualidade com que cada dia vêm à Igreja de manhã e de tarde; na alegria que mostram quando levam à fonte do batismo, os seus filhos. [...] já começam a **amansar** pouco a pouco. Os casados já dormem em suas barracas, os mais no chão, que é a enxerga dos cansados, ao pé do fogo aceso. Vêm à Igreja, de mãos postas e erguidas, adoram a Deus, que fez o céu e a terra; **confessam** ao Senhor de tudo; **assistem em silêncio** ao Santo Sacrifício; **batem no peito; ouvem os avisos; e obedecem armados de arco e frechas**, mas com o arco em repouso. (Andreoni *apud* Porto, 2000, p. 242, grifo nosso)

O reconhecimento da cultura do colonizador pelos indígenas é evidenciado na citação anterior. Essa assimilação ocorreu através da aceitação legítima da cultura do povo dominador. O padre Andreoni destaca que os comportamentos adotados pelos indígenas são indicativos de aceitação da autoridade, nos termos weberianos, de dominação legítima.

Aprender a confessar, assistir à missa em silêncio, bater no peito, ouvir avisos e obedecer são postos como elementos de apropriação da cultura do colonizador (civildade da metrópole e da fé no Deus católico) que são pontos de dominação. Os comportamentos dos indígenas são comprovações da eficácia de sua salvação bem como se constituem uma fonte de legitimidade do trabalho jesuítico perante a autoridade da Coroa portuguesa.

Ainda sobre a carta de João Antônio Andreoni citada anteriormente, a salvação religiosa e a aprendizagem da cultura do colonizador são inseparáveis. O padre entrelaça esses aspectos como elementos construídos em conjunto: os ritos religiosos (ir à igreja, confessar, etc.); a obediência à Igreja e à Coroa (os sacramentos cristãos e atender ao chamado para a batalha); cultura no cotidiano (construir as suas próprias casas, dormir dentro das barracas, etc.).

A autoridade dos mestres jesuítas representava tanto Deus quanto o Estado. Contestá-los implicava questionar não apenas a autoridade divina, mas também a real, o poder militar português e a ordem social imposta.

A música era ensinada visando a salvação na vida após a morte, centrada na absolvição da alma no juízo final. Este processo era supervisionado através da integração nas instituições coloniais, como a participação em celebrações religiosas, atividades econômicas, obediência ao rei e ao poder legitimado pela Igreja. Atualmente, muitos projetos que promovem a SATM buscam uma salvação terrena, enfrentando desafios como o uso de drogas e criminalidade, com a meta de formar indivíduos para que contribuam positivamente à sociedade, sustentando suas famílias sem infringir leis ou desafiar o Estado.

O ensino musical em projetos sociais, visando a integração na coletividade e participação em instituições sociais, reflete uma aprendizagem que considera a criança como alguém necessitado de salvação. Ser “salvo” por meio da música não implica somente viver um presente afastado do mundo das drogas e um futuro integrado ao sistema econômico da sociedade, mas também significa aceitar a dominação social estabelecida pela hierarquização imposta pelo poder.

Ensino não religioso

Além do ensino musical com teor religioso destinado a indígenas e órfãos, nos ciclos da cana-de-açúcar, do algodão e do ouro no Brasil, era comum a formação de pequenas orquestras nos engenhos e fazendas. Essas orquestras se assemelhavam a oficinas de mestre de ofício, com figuras de mestres-músicos e aprendizes. Essas organizações tinham propósitos estéticos, políticos e serviam como meio de os colonos se conectarem com a música da metrópole através da servidão colonialista. Além disso, conferiam prestígio aos patrocinadores, compostos pela elite colonial, incluindo senhores de engenho, capitães-mores, dirigentes e pessoas com poder econômico.

Marcos Holler (2010) destaca François Pyrard, um viajante francês, como uma das primeiras pessoas a fazer referências sobre educação musical fora dos ensinamentos jesuíticos. Pyrard, em sua estadia na Bahia em 1610, mencionou que Balthazar de Aragão, senhor de engenho, contratou um europeu para ensinar música a grupos que formavam corais e pequenas orquestras. Esses grupos incluíam negros, indígenas e órfãos. Padres-músicos notáveis, como Caetano de Melo de Jesus em Salvador e Luís Álvares Pinto em Recife, também contribuíram para essa tradição. Eles se destacaram por formar grupos musicais e escrever tratados teóricos e musicológicos no século XVIII. É interessante notar que a orquestra continua sendo uma formação essencial para unir os descendentes de afro-ameríndios brasileiros nos projetos sociais de música contemporâneos.

A transferência da Coroa portuguesa para o Brasil foi um marco que impulsionou um novo projeto: a fundação dos conservatórios de belas artes. O intuito dessas instituições era, “além de atender às necessidades de uma instância formadora de músicos profissionais”, imprimir “ao povo brasileiro um verniz de civilidade, através da formação musical diletante das elites” (Pereira, 2013, p. 52).

Nesse ponto da história brasileira, surgiram três modelos distintos de ensino de música institucionalizado: um direcionado para órfãos, indígenas e menos privilegiados, centrado na catequização e salvação da alma, herdado das missões dos jesuítas (expulsos do Brasil em 1759); e outros dois elitistas, um composto por professores e mestres de ofício, e outro inspirado nas instituições musicais das

metrópoles, como o Imperial Conservatório de Música do Brasil, fundado em 1841, enfatizando a estética e a performance.

É fundamental destacar que essa divisão não visa criar separações baseadas em diferenças, mas sim ressaltar as influências do passado que continuam presentes nas características inerentes ao ensino de música associado às diferentes classes sociais⁷. Esse movimento de distinção socioeconômica é visto na estetização das artes no modernismo ocorrido na América Latina. Segundo Lipovetsky e Serroy (2015, p. 19),

a estetização própria da era moderna seguiu assim dois caminhos principais. Por um lado, o estetismo radical da arte pura, da arte pela arte, de obras independentes de qualquer finalidade utilitária, não tendo outra senão elas mesmas. Por outro, e no exato oposto, os projetos de uma arte revolucionária “para o povo”, uma arte útil que se faça sentir nos menores detalhes da vida cotidiana e voltada para o bem-estar da maioria.

A partir do século XIX, com o ideal de modernidade e o advento do Império brasileiro, o ensino de música institucionalizado passou por transformações, refletindo os projetos de civilidade presentes na América Latina. Por um lado, havia o enfoque no apreço estético, na formação de instrumentistas, por meio de ensino individual tutorial entre mestre e aluno ou institucionalizado nos conservatórios. Por outro lado, o ensino de música na SATM ressurgiu como uma reminiscência das práticas catequistas da era colonial, com ênfase na assistência aos vulneráveis.

Ao estudar o Projeto Música na Escola do Conservatório Brasileiro de Música, Marco Santos (2004) destaca a formação histórica de relações tensas e contraditórias entre educação e democracia, cultura e economia. Ele ressalta o contexto de um sistema dual de educação no Brasil, que se consolidou nos séculos XIX e XX: um voltado para a elite, novos dirigentes e a formação intelectual; outro focado nas classes dominadas, na empregabilidade e no trabalho braçal. Nas palavras de Marco Santos (2004, p. 38),

se, de um lado é preciso formar os novos dirigentes, esse tipo de formação não é considerado pelas classes dominantes o adequado aos que são destinados a ocupar as funções subalternas. Mais do que

⁷ Além dessas instituições, os grupos de manifestações da cultura popular também aconteciam em paralelo a esses grupos que se institucionalizaram durante o processo “civilizatório” brasileiro.

se adaptar às necessidades de diferentes grupos sociais, a divisão do sistema de ensino se destina a cristalizar a diferença entre dominantes e subalternos.

Levando em consideração o movimento de distinção socioeconômica da arte (Lipovetsky; Serroy, 2015), a distinção do sistema educacional brasileiro em classes sociais visando a formação de dirigentes de um lado e do outro de os dirigidos (Santos, M., 2004) e com base no percurso histórico que trouxemos, podemos afirmar esses movimentos delinham o exercício de poder do ensino de música no Brasil como modelo pedagógico hierárquico. Essa dualidade de intencionalidades pedagógicas e sociais desenvolveu uma noção estética distinta e teve como público da formação musical as diferentes classes sociais.

Nesse sentido, configuram-se os contornos históricos de diferenciação da formação musical oferecida nos conservatórios e pelos professores particulares daquela oferecida nos ambientes religiosos visando a integração da população marginalizada. Em outras palavras, há uma razão histórica, econômica e social para que a salvação e a transformação social através da educação não estejam tão presentes nos discursos sobre o ensino em instituições particulares destinadas às classes mais abastadas. A busca por escapar do ciclo das drogas por meio da música, como uma forma de superar as vulnerabilidades sociais, muitas vezes é direcionada às classes mais desfavorecidas da sociedade brasileira. Esses indivíduos são os descendentes dos afro-ameríndios, antes rotulados como órfãos, expostos e desamparados, que atualmente são categorizados como crianças e adolescentes em situação de risco social.

Essa é uma das razões históricas para a ação residual de integrar crianças desfavorecidas em iniciativas sociais, visando resgatá-las do submundo do crime e das drogas, que se assemelha ao antigo inferno jesuíta. Esse discurso é notavelmente escasso nos conservatórios de música e escolas especializadas voltadas para a classe média e alta da sociedade brasileira. Assim, os projetos sociais se dirigem a um público claramente identificável socialmente, determinado por critérios de raça e classe social que foram historicamente forjados por meio do exercício do poder.

Atendimento a pessoas vulneráveis na República

Na busca por entender o contexto atual dos projetos sociais, destaca-se a fundação da Legião Brasileira de Assistência em 1942 por Darcy Vargas, então primeira-dama. Inicialmente, a instituição oferecia auxílio social às famílias dos ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, em 1969, foi ampliada e renomeada como Fundação Legião Brasileira de Assistência, vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social (Sartori, 2012).

Essa instituição foi um marco significativo ao proporcionar assistência à população vulnerável em âmbito nacional, adotando uma abordagem sistemática e secular. No entanto, não escapou das influências e dos interesses de poder. A presidência estava sob responsabilidade das primeiras-damas brasileiras, e sua extinção veio à tona durante denúncias de desvio de fundos públicos sob a gestão de Rosane Collor, em 1995.

O extenso histórico da Legião Brasileira de Assistência, as conquistas dos movimentos sociais refletidas na Constituição de 1988 e a influência de organismos internacionais de financiamento que reforçaram a supervisão das questões sociais no Brasil culminaram em uma nova era para a ação social no século XXI, especialmente no contexto de políticas públicas.

Ao estudar sobre o ensino de música no contexto socioassistencial, ressaltamos que esse processo é dinâmico e não linear (Araújo, 2018). Os jogos de interesses se manifestam através das associações, instituições e movimentos sociais que ora são convidados para “participarem, formatarem e retroalimentam as políticas públicas e ora criam tensões quando os interesses governamentais divergem dos interesses da sociedade” (Araújo, 2018, p. 296). Essas dinâmicas são orientadas por fatores variados, como aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos e ideológicos.

É essencial reconhecer essas dinâmicas de poder no contexto do professor de música em projetos sociais, pois ignorá-las pode resultar em uma abordagem ingênua diante dos exercícios de poder presentes. A educadora musical Magali Kleber (2006), ao analisar as práticas musicais da Associação Meninos do Morumbi e do Projeto Villa-Lobinhos, identifica esses momentos de tensão, referindo-se a essas situações transitórias como “movediças”. Para a autora,

as fragilidades percebidas em relação a questões de ordem institucional e pedagógica podem ser atribuídas à própria natureza das ONGs, uma vez que movimentos sociais se institucionalizaram e estão se institucionalizando sob uma plataforma sociopolítica, econômica e jurídico-institucional movediça. (Kleber, 2006, p. 298)

Como pessoas engajadas na ação social através da música, as complexidades e instabilidades nas dinâmicas comunitárias devem ser levadas em consideração para se compreender os campos de disputa do poder, como expôs Magali Kleber. Isso é vital para que o ensino de música em projetos sociais evite reproduzir as atuações salvacionistas herdadas do período colonial. A ação social através da música deve adotar a perspectiva de que as imposições de vontades e as resistências são moldadas pela dinâmica das relações de poder. Isso possibilita a construção de alternativas viáveis e possíveis.

Conclusão e perspectivas

Apesar de suas origens amalgamadas no período colonial, o trabalho voltado para crianças marginalizadas e o sistema educacional têm evoluído como ações distintas, mas interconectadas. Esse entendimento ajuda a elucidar as raízes compartilhadas que levam o sistema educacional e a ação social através da música a terem pontos comuns, conexões, convergências e divergências.

O atendimento às populações marginalizadas tinha como objetivo principal a salvação da alma e a submissão à coroa portuguesa. A integração dos indígenas também implicava submetê-los ao regime de escravidão ou semiescravidão. Esse estágio inicial do ensino de música institucionalizado, no âmbito do exercício de poder, foi a origem do culto à autoridade, da hierarquização e da submissão que eram impostos pela metrópole aos povos conquistados.

As missões jesuítas se assemelham aos projetos sociais ao serem produtos das dinâmicas sociais em ambientes de emergência e tensionamentos. Nesse contexto, conflitos, imposições, concepções e insubordinações, em seus amplos aspectos, estiveram historicamente presentes.

Já no raiar do século XX, o atendimento social passa a se desvincular do aspecto religioso, ao menos conceitualmente. A filantropia surge no ambiente de convivência com a caridade religiosa fomentada pela Legião Brasileira de Assistência.

No início do século XXI, emerge no Brasil um terceiro estágio para os projetos de atendimento social, impulsionado pelas conquistas dos movimentos sociais que conseguiram incorporar suas demandas na Constituição de 1988.

No contexto da educação musical, para descortinar as práticas, é fundamental rejeitar as narrativas centradas em figuras carismáticas, como padres, maestros e músicos famosos, que tentam replicar suas trajetórias de vida na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A recusa de replicar fórmulas mágicas de formação deve ser parte integrada ao poder da música, oferecendo alternativas aos elementos residuais da colonização. Nesse sentido, apresentamos cinco sugestões para desmontar o poder mítico e reconstruí-lo como uma ação frente ao poder:

1. É fundamental adotar uma postura crítica que rejeita qualquer prática educativa que promova o salvacionismo. Os projetos sociais não devem ser simplificados como tábua de salvação, na qual crianças pobres são induzidas por adultos a se agarrarem para evitar o envolvimento com o crime. O mundo do crime não está separado do mundo cotidiano, independentemente de classe social ou situação econômica. Ser pobre não significa estar predisposto a ser criminoso.

2. Os casos de sucesso em projetos sociais devem ser vistos como histórias de vida que oferecem diferentes trajetórias possíveis para crianças em diversas situações de vida, como econômicas, étnicas, raciais, de gênero, etc. No entanto, é crucial não transformar esses casos em reflexos maquínicos de casos de sucesso a serem reproduzidos. A “dudamania”, como exposta por Tunstall (2012), pode obscurecer as dificuldades cotidianas, abusos psicológicos, longas horas de ensaio e os interesses pessoais das crianças e adolescentes. Devemos rejeitar qualquer forma de “dudamania” que promova uma ideia de salvação a ser replicada em contextos diversos. Se a salvação religiosa por meio do ensino de música fez parte de um projeto sistemático de colonização que focava em figuras salvas como modelos, hoje, já no século XXI, a educação centrada na reprodução da salvação por figuras carismáticas deveria ser superada.

3. É fundamental considerar os aspectos da vida cotidiana ao planejar a ação social através da música. As crianças brasileiras não têm ampla disponibilidade de escolas em período integral. Os projetos sociais contribuem para o desenvolvimento musical, combatem a desnutrição infanto-juvenil, oferecem atividades de lazer e promovem espaços sociais de convivência. É crucial compreender os aspectos de raça, gênero e etnia como elementos pedagógicos para criar práticas musicais inclusivas que promovam o autoconhecimento das crianças em relação às suas culturas. Além disso, o ensino deve ampliar o conhecimento dos alunos dos projetos sociais sobre outras culturas, sociedades, organizações e músicas.

4. Professores e pesquisadores devem se envolver ativamente nos espaços de exercício de poder, seja por meio de práticas pedagógicas democráticas ou ao colaborar com grupos interessados em projetos sociais. A professora Dra. Magali Kleber e o professor Dr. Geoffrey Baker, mencionados neste trabalho, estão envolvidos em atividades com a Organização de Música Agrigento⁸, que tem como objetivo promover a música como uma ação social. Em parceria com o prof. Dr. Phil Mullen, Ligia Pimenta e Rodrigo Belchior, os professores Kleber e Baker têm promovido ações desde 2021 por meio da Rede Brasileira de Práticas Musicais Reflexivas⁹, criando um espaço para compartilhar informações e experiências de forma crítica. Vale ressaltar que o caso da Agrigento e da Rede Brasileira de Prática Musical Reflexiva não deve ser simplesmente copiado, mas serve como reflexão sobre os mecanismos de mobilização no campo do ensino de música em projetos sociais. Pensar criticamente implica agir contra os mecanismos de poder em alguns momentos e construir alternativas e resistências a eles, como demonstrado por essas organizações.

5. Do ponto de vista da ação social através da música, é fundamental buscar mecanismos de transformação aliados à esfera educativa. Alguns exemplos desses mecanismos incluem o atendimento psicossocial às famílias, a criação de oportunidades para o desenvolvimento econômico e a melhoria das condições de moradia. Isso não implica que o professor de música deva se tornar um psicólogo, assistente social ou político, mas sim que ele deve estabelecer parcerias com

⁸ Ver <https://agrigentomusic.com/>

⁹ Ver <https://redebrasilmusicaps.art.br/home/>

diversos setores e instituições sociais, encaminhando as famílias para atendimento especializado, se necessário. O professor deve ser um articulador de mobilizações na comunidade, buscando melhorias no contexto em que o projeto social está inserido. Ele pode agir como um facilitador na criação e dar suporte à organização de associações envolvendo pais, alunos, membros da comunidade, financiadores/patrocinadores e outros profissionais envolvidos nos projetos sociais.

Por último, é necessário se pensar de maneira projetiva sobre projetos sociais que ensinam música para a sociedade atual. Considerando isso, elencamos as seguintes perguntas que não puderam ser respondidas neste texto, mas que podem servir de investigações futuras: quais elementos de poder inseridos no ensino de música em projetos sociais podem ser levados para um futuro? Que elementos residuais da colonização brasileira precisam ser abolidos para que a dominação não reproduza as hierarquias sociais da sociedade contemporânea? Esperamos com essas questões fomentar a pesquisa crítica sobre o ensino de música em projetos sociais que reconheçam o “poder da música” como um exercício político de dominação, imposição de vontades e de resistências para que se possa reconstruir um presente possível.

Referências

ALMEIDA, Cristiane. Educação musical não-formal e atuação profissional **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 13, p. 49-56, set. 2005.

ARANTES, Lucielle. Jovens musicando: a constituição da condição juvenil marcada pela aprendizagem das práticas musicais. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 129-142, jul./dez. 2012.

ARAÚJO, Andersonn Henrique. Política pública socioassistencial e o ensino de música para crianças e adolescentes. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 296-306, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/mh.v18i2.51244>. Acesso em: 9 nov. 2023.

ARAÚJO, Andersonn Henrique; SANTANA, Gilmar. Resenha do livro: Rethinking social action through music: the search for coexistence and citizenship in Medellín's Music Schools. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 31, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1194>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BAKER, Geoffrey. El Sistema, 'the Venezuelan Musical Miracle': the construction of a global myth. **Latin American Music Review**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 160-193, Feb. 2018.

BAKER, Geoffrey. **Rethinking social action through music**: the search for coexistence and citizenship in Medellín's Music Schools. Cambridge: Open Book Publishers, 2021.

BAKER, Geoffrey. The Power of music: advocacy in disguise. **Geoff Baker**, [s. l.], 30 Sept. 2022. Disponível em: <https://geoffbakermusic.co.uk/2022/09/30/the-power-of-music-advocacy-in-disguise/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BAKER, Geoffrey; KNIGHTON, Tess (ed.). **Music and urban society in colonial Latin America**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 14, p. 17-24, mar. 2006.

CHENG, William. **Loving music till it hurts**. New York: Oxford University Press, 2019.

EDUCAÇÃO musical para transformar vidas. **Instituto Retornar**, [s. l.], 28 nov. 2021. Disponível em: <https://retornar.com.br/educacao-musical-para-transformar-vidas/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FONTES JUNIOR, José; CARVALHO, Valéria. As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 28, p. 115-138, 2020.

HALLAN, Susan; HIMONIDES, Evangelos. **The power of music**: an exploration of the evidence. Cambridge: Open Book Publishers, 2022.

HOLLER, Marcos Tadeu. **Os jesuítas e a música no Brasil colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KLEBER, Magali. **A prática de educação musical em ONGs**: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade**: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MACIEL, Edineiram. **Educação musical, projetos sociais e inclusão**: um estudo de caso no sertão da Bahia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Irecê, 2011.

PENNA, Maura; BARROS, Olga; MELLO, Marcel. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan./jun. 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius. **O ensino superior e as licenciaturas em música no Brasil**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

PORTO, Maria Emília M. **Jesuítas na Capitania do Rio Grande**: séculos XVI-XVIII: arcaicos e modernos. 2000; Tese (Doutorado em História) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000.

ROSÁRIO, Flávio. Como a música pode transformar a vida na periferia. **Terra**, [s. l.], 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/comunidade/visao-do-corre/role-de-quebrada/como-a-musica-pode-transformar-a-vida-na-periferia,596c355e2de729b7ef771b4abdeebb3aeaqijxgm.html>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, Marco. **Música, educação e democracia**. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SANTOS, Regina Marcia Simão. “Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, p. 59-64, mar. 2004.

SARTORI, Elisiane. **Família e proteção social**: todos sob o mesmo teto. Campinas: Papel Social, 2012.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2020.

TUNSTALL, Tricia. **Changing lives**: Gustavo Dudamel, El Sistema and the transformative power of music. New York: WN Norton & Company, 2012.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

Andersonn Henrique Simões de Araújo possui graduação em Licenciatura Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009) e mestrado acadêmico em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Atualmente é professor assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e aluno doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na UFRN e bolsista FAPERN. Participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN) e do Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical (GPPEM/UERN). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, programas sociais governamentais, teoria da complexidade e cultura, contextos não formais de ensino de música.

<http://lattes.cnpq.br/2503613615366209>