27º CONGRESSO NACIONAL ABEM
Educação Musical, Mundo do Trabalho e a Construção de uma Sociedade Democrática
Curitiba | 03 a 07 de novembro 2025

Educação Musical e Transformação Social(?): O que dizem as pesquisas e os profissionais nos Estados Unidos? Perspectivas de líderes de programas no Meio-Oeste dos EUA

Comunicação

GTE 03 – Educação Musical e Humanização

André G. Felipe
The Ohio State University
felipe.11@osu.edu

David Hedgecoth
The Ohio State University
hedgecoth.1@osu.edu

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender como programas comunitários de música podem contribuir para a transformação social em suas comunidades. Para isso, foram entrevistados diretores pedagógicos e professores de seis programas musicais localizados na região centro-oeste dos Estados Unidos. Esses programas, filiados ao *El Sistema USA* — organização que apoia o ensino e aprendizagem musical inspirados nos princípios do *El Sistema* da Venezuela —, se definem como agentes de mudança social. A pesquisa buscou identificar como a transformação social se manifesta em contextos de educação musical, analisando os objetivos, práticas e relações entre o desenvolvimento musical e os resultados sociais. As perguntas norteadoras foram: (1) como os currículos musicais e os objetivos de desenvolvimento social são abordados simultaneamente? e (2) como os líderes definem "sucesso", considerando que a performance musical é um meio, e não o fim do processo educativo? Por meio de métodos qualitativos, emergiram cinco temas principais: impacto comunitário; intersecção entre resultados musicais e não musicais; governança e estrutura organizacional; perfil dos educadores; e o papel dos programas no preenchimento das lacunas deixadas pelo ensino formal. Os resultados ressaltam a relevância dessas iniciativas tanto para os indivíduos quanto para as comunidades envolvidas. Observou-se que professores e administradores veem seu trabalho como uma "missão", não apenas um "emprego", refletindo uma compreensão ampliada de sucesso. A pesquisa também discute as diferentes perspectivas entre diretores e docentes e destaca a necessidade de

estudos mais amplos e longitudinais sobre o impacto desses programas em contextos sociais semelhantes.

Palavras-chave: Música Comunitária, Projetos Sociais, Habilidades não-musicais

Introdução

Existem muitas instituições que promovem a participação musical como meio de desenvolver habilidades não-musicais. Essas propostas estão presentes em escolas públicas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros programas comunitários que, por meio da música, têm objetivos diversos que não incluem necessariamente formar músicos profissionais. Esses objetivos incluem o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, o aumento das perspectivas de mobilidade social dos participantes e suas famílias, bem como o fortalecimento do senso de comunidade e identidade.

A dimensão “social” desses programas é amplamente assumida e aceita, no entanto, pesquisas são necessárias para entender melhor se o desenvolvimento pessoal e de habilidades sociais que poderiam levar à transformação social são realmente frutos da prática musical — e não de outros fatores externos.

Nos Estados Unidos da América (EUA), de acordo com o *National Arts Education Status Report* de 2019 (Morrison et al., 2022), 92% dos distritos escolares oferecem algum tipo de ensino musical. Embora esse número esconda grandes desigualdades de oferta e acesso para comunidades desfavorecidas, ainda assim é impressionante em comparação com outros países. Isso pode ser compreendido ao se analisar a história da educação musical no país. Desde 1830, quando o professor de canto Lowell Mason convenceu a administração de Boston a investir em música nas escolas públicas (Rich, 1942), educadores musicais têm defendido mais espaço para a música na educação. Esse movimento é sinuoso, tanto na forma como a música é apresentada nas escolas quanto nos propósitos que ela carrega.

Aulas gerais de música, bandas, corais, fanfarras, competições, repertório culturalmente responsável– que respeita o contexto e as vivências dos educandos, diversidade, entre outros, estão entre os muitos temas discutidos por educadores musicais. A finalidade do ensino musical também é motivo de debate. Desde a Grécia Antiga, filósofos acreditavam (Elliot, 2012, p. 22) que a música deveria ser ensinada não apenas por seu valor intrínseco, mas também pelo benefício que pode trazer à sociedade, promovendo uma vida virtuosa e plena. Com a força da música nas escolas, Reimer, em *A Philosophy of Music Education* (1970), defendeu a Educação Estética, em que os alunos deveriam aprender música pela música em si, e não para melhorar em outras disciplinas ou desenvolver habilidades externas à área musical.

No entanto, muitos educadores defendem a educação musical como benéfica para outras áreas. “A música te deixa mais inteligente” é hoje uma anedota entre muitos pesquisadores da área por conta da ausência de comprovação científica, mas ainda é uma crença popular. “A música ajuda a aprender matemática porque lida com frações”, “a música é uma linguagem, então ajuda a aprender outras culturas”, “a música é física porque é ciência do som”. Todos esses são argumentos usados na defesa da música na educação. A música nas escolas norte-americanas também é um mercado, e profissionais e empresários muitas vezes a defendem visando não apenas o crescimento da área educacional, mas também da carreira e da indústria musical.

Esta pesquisa sobre transformação social e educação musical foi desenvolvida pela crença que fazer música em conjunto pode ser uma forma de transformar a realidade dos participantes e criar caminhos para promover igualdade e justiça em nossas sociedades. Testemunhando como crianças podem ser transformadas ao participar de programas musicais, pode-se encontrar muitas histórias de pessoas que tiveram suas vidas mudadas por estarem envolvidas nesses programas. Os autores desse projeto acreditam que a missão dos educadores deve ser ajudar as crianças a alcançarem todo o seu potencial. Diante da crescente

desigualdade entre aqueles que têm acesso a recursos e os que não têm, precisamos trabalhar para garantir que os alunos conheçam os recursos disponíveis.

Revisão de Literatura

Questionando a relação da música com a transformação social

Uma das questões trazidas pela literatura é se a música é, de fato, a disciplina mais eficiente para promover a transformação social. Sloboda (2015) questiona educadores musicais que se interessam por justiça social pois, segundo ele, se estivessem mais interessados em justiça social poderiam mudar de profissão — para relações internacionais, assistência social ou política– caminhos mais óbvios para atuação política.

Pessoas cuja motivação principal é a justiça social podem não considerar a música ou a educação musical como o meio mais óbvio para esse fim, mas podem, em vez disso, optar por um envolvimento intenso com a política, o desenvolvimento internacional, a ajuda humanitária, a religião e assim por diante. (Sloboda, 2015, p. 541)

Este questionamento é compreensível e parte da questão inicial: o que é transformação social? Para este artigo e para nortear as entrevistas, propomos que a transformação social tenha uma perspectiva individual e pessoal, com foco em ajudar cada aluno do programa musical a melhorar sua vida, da forma que considerar necessário. Não se trata de afirmar que a educação musical é o fator principal que vai mudar (ou salvar) o mundo, mas sim que esses programas, em seus contextos específicos, buscam ajudar indivíduos a se desenvolverem.

Bartleet (2023) propõe um modelo para medir o impacto social de iniciativas artísticas e musicais, dividindo os efeitos da prática musical nos níveis individual (mudanças pessoais), micro (relacionamentos), meso (comunidades) e macro (estruturas sociais). Essa perspectiva ajuda os educadores musicais a identificarem qual impacto desejam causar e como isso pode ser feito. Assim, não é necessário abandonar a profissão, mas

sim compreender que, apesar de ser possível influenciar positivamente a vida dos alunos, o educador é apenas uma gota num oceano de problemas maiores — guerras, desigualdade, imigração forçada, racismo, sexismo etc.

A Música é especial ou poderia ser qualquer outra disciplina?

Ao olhar para o desenvolvimento pessoal dos participantes, surge a dúvida: é a música que ajuda o indivíduo, ou outras disciplinas como matemática, ciências, esportes ou artes também proporcionam benefícios emocionais, acadêmicos e pessoais? Hille e Schupp (2013), em um estudo com 3.369 participantes e suas famílias, mostraram que, para algumas habilidades cognitivas e traços de personalidade, a música foi mais benéfica do que os esportes. No entanto, para notas escolares, ambas contribuíram igualmente. Eles também apontaram que o diferencial da educação artística é o capital cultural, que pode favorecer o sucesso das crianças, mas que, quando não está disponível para todos, acentua as desigualdades entre participantes e não-participantes.

Papel do educador musical

Alguns autores questionam o papel do professor de música nas escolas. A responsabilidade pela justiça social geralmente não é atribuída ao professor de matemática ou física, mas muitos professores de música acreditam que sua disciplina deve incluir aspectos do desenvolvimento humano e social. Palmer (2018) argumenta que as injustiças sociais são tão complexas que o professor de música tem um espaço muito limitado para influenciá-las. Sloboda (2015) sugere que professores de música criem alianças com educadores de outras áreas para que o impacto, embora significativo para os alunos, não seja sustentável no longo prazo.

Albert (2016), no entanto, defende que, mesmo que o professor não mude o mundo, pode oferecer aos alunos uma nova perspectiva de vida, ensinando criatividade e trabalho em equipe. Hess (2020) concorda, dizendo que a música pode promover confiança e afirmação pessoal,

sendo um caminho indireto, mas valioso, para o desenvolvimento individual.

Questões de acesso financeiro

Um problema central nas desigualdades sociais é o acesso ao ensino de música. Bates (2012) mostra que nos Estados Unidos, as diferenças de renda familiar são uma grande barreira à participação, não só pela compra de instrumentos, mas também pelo acesso a escolas com bons programas, taxas extras e pela crença dos pais de que música vale a pena. Salvador; Allegood (2014) denunciam que dados ambíguos têm sido usados para representar as populações escolares, mascarando segregação e desigualdades no acesso ao ensino musical. Beveridge (2022) destaca que estudantes de baixa renda têm menos acesso às aulas de música, e esse grupo está em crescimento devido a recentes políticas econômicas. Como o financiamento depende do número de matrículas, os programas enfrentam desafios cada vez maiores.

Questões de cultura e repertório

Bates (2012) também aponta a importância de considerar o contexto cultural dos participantes. Ele lembra que a classe social também é uma forma de diversidade cultural, e que pode haver imposição de certos repertórios e métodos que não respeitam as culturas locais, o que pode causar exclusão e prejuízo à identidade dos alunos.

Benefícios da prática musical

Vários autores destacam que a prática musical desenvolve habilidades interpessoais (Palmer, 2018; Riley, 2009; Sloboda, 2015; Hess, 2020), emocionais e pessoais (Edgar 2013; Váradi, 2022; Hille e Schupp, 2013), e também traz benefícios para a comunidade. Por outro lado, Kinney (2008) conclui que a participação musical não causa malefícios, mas que alunos com bom desempenho acadêmico já teriam esse perfil por

outros motivos, como apoio familiar e renda, e que, portanto, não há uma relação direta entre música e sucesso acadêmico.

Sugestão para uso da música como ferramenta social – Formação de Professores

Mesmo que a música possa servir como ferramenta para transformação social, os autores concordam que não cabe ao professor de música resolver todos os problemas sociais. Beveridge (2022) afirma que maior apoio ao professor aumenta os níveis de participação familiar, independentemente da renda dos alunos. Palmer (2018) diz que o primeiro passo é reconhecer as desigualdades e se incomodar com elas. Ela também destaca o abismo entre a formação inicial e a prática docente, sugerindo que questões de justiça social são parte da formação universitária.

Salvador; Kelly-McHale (2017) veem a formação docente como essencial para preparar professores que ensinem a todos — não só escolas brancas e de classe média — incluindo alunos LGBTQIA +, imigrantes e pessoas com deficiência. Thibeault (2015) defende conjuntos participativos como espaços que incentivam a criatividade e os vínculos sociais. Allsup; Shieh (2012) lembram que, mesmo com todas as dificuldades, os professores têm poder dentro da sala de aula e devem usá-lo para combater desigualdades.

Sumário

Após uma ampla revisão da literatura, percebemos que a área ainda carece de clareza sobre o que se entende por transformação social na música. Educadores musicais não são os únicos responsáveis por tornar o mundo melhor, mas a prática musical pode empoderar alunos a descobrir e alcançar novos objetivos em suas vidas. A educação musical tem uma visão particular sobre seu papel na justiça social — uma visão que não é comum em outras disciplinas. No entanto, isso gera não só debates

filosóficos, mas também questões de acesso, financiamento e defesa da área.

O potencial da música em desenvolver habilidades pessoais e sociais ainda é debatido. Estudos apontam que ela pode ensinar disciplina, respeito e outras habilidades, embora outros estudos não encontraram correlação entre música e resultados não-musicais. Os autores sugerem que, se os educadores musicais acreditam na justiça social como um objetivo, devem investir em dados claros e formação docente consciente das desigualdades. Também sugerem repensar o papel dos grupos musicais escolares, indo além dos moldes ocidentais tradicionais e promovendo experiências mais participativas, alinhadas à diversidade escolar.

Metodologia

Entramos em contato com seis programas comunitários de música e entrevistamos seus diretores e três professores, nos estados pertencentes à *Big Ten Academic Alliance* nos Estados Unidos. Esses programas têm em comum a inspiração no *El Sistema* da Venezuela, um programa social naquele país que utiliza a música como ferramenta de transformação social. Cada entrevista teve uma hora de duração e foi realizada via *Zoom*. Fizemos a transcrição utilizando tanto a ferramenta automática do Zoom quanto a ferramenta de transcrição do *Microsoft Word*. Apesar dessas ferramentas terem ajudado, revisamos cada entrevista para garantir que as entrevistas estivessem bem representadas na transcrição.

Para a codificação, começamos agrupando frases que nos faziam pensar em temas gerais importantes. Utilizamos o software *NVivo* para analisar como os temas se relacionam entre as seis entrevistas. Escolhemos esse tipo de codificação porque como fizemos as entrevistas já tínhamos uma ideia do que estávamos procurando. O momento da codificação foi a terceira vez em que tivemos contato com o material, então eu já sabíamos partes específicas do que iríamos encontrar. Além disso, escolhemos

intencionalmente buscar códigos que me ajudassem a responder às nossas perguntas de pesquisa. Cinco temas foram criados:

1. Impacto comunitário;
2. Intersecção entre resultados musicais e não-musicais;
3. Governança e organização dos programas;
4. Perfil profissional dos educadores;
5. Preenchendo lacunas deixadas pelo ensino formal.

Resultados

Impacto Comunitário

Os entrevistados enfatizaram que seus programas promovem uma relação dinâmica e positiva não apenas com os alunos, mas também com as famílias e a comunidade em geral, cultivando um senso de pertencimento e formando uma comunidade interna dentro de um contexto mais amplo. Esses programas funcionam como um "terceiro espaço" — um ambiente seguro e inclusivo onde alunos e famílias podem superar barreiras. Em troca, as famílias retribuem com comprometimento, apoio e defesa do programa, enxergando-o não apenas como uma atividade extracurricular, mas como um aspecto vital e prioritário em suas vidas. Esse investimento mútuo fortalece o impacto do programa e aprofunda suas conexões com a comunidade.

Um diretor falou que considera o programa importante para as famílias, e não apenas para os participantes do programa. Outro diretor demonstra a grande participação da família no fato de os pais se sentirem responsáveis pelo sucesso do programa e darem sugestões de como pode-se melhorar o programa. Outra diretora reflete sobre a diferença da relação dos pais com o programa de música e com a escola, que apesar de funcionarem no mesmo edifício, apresentam outro tipo de relação com a família. Nesse caso, apesar de o programa ter muito menos dos recursos financeiros e pessoais, se há qualquer problema em casa – em termos de comportamento, de estudo, ou até se a criança precisa comprar uma calça

social para a apresentação e a mãe não tem dinheiro para comprar – As famílias se sentem muito mais confortáveis e acolhidas pelo programa musical, e não pela escola.

Preenchendo Lacunas

Diretores e professores destacaram como seus programas enfrentam lacunas deixadas pelas desigualdades sociais, barreiras estruturais e traumas vividos pelos alunos. Ao oferecer educação musical em locais onde o ensino de música não está disponível, esses programas utilizam a música como um veículo para o desenvolvimento de habilidades transferíveis que os estudantes podem aplicar em diversas áreas de suas vidas, promovendo resiliência, autoexpressão e um maior senso de autoeficácia. Essa abordagem ajuda a diminuir o abismo criado pelas disparidades sociais, tornando a educação musical uma potencial ferramenta de crescimento pessoal e comunitário.

Um dos diretores contou o caminho que o aluno pode percorrer em seu programa: começa no quinto ano, entra para a orquestra juvenil, e por meio do programa consegue uma bolsa integral para cursar a universidade. Neste caso, ele diz que são várias instituições (programa comunitário, orquestra juvenil, fundação patrocinadora de bolsas) que providenciam o acesso dos estudantes, porém tudo começa com seu programa no quinto ano. Outros três programas contam que eles funcionam no lugar das aulas de música da escola pública, que não possuem fundos suficientes para contratação de professores ou compra de instrumentos musicais. Um dos professores reflete que dar acesso à música não é apenas providenciar o instrumento e o espaço, mas transformar o modo de ensinar, e adaptar a cada situação específica de cada aluno.

Desenvolvimento de Habilidades – Sociais e Musicais

As habilidades musicais desenvolvidas por meio desses programas vão além da música, sendo transferidas para outras áreas da vida das

crianças. Apesar da diversidade de formas como os programas promovem e avaliam o desenvolvimento de habilidades, há um consenso de que a integração entre competências musicais e sociais é essencial para o sucesso do programa. Essa interseção é vista como uma característica definidora, com muitos programas reconhecendo que o desenvolvimento de habilidades sociais junto à proficiência musical é crucial para alcançar seus objetivos educacionais e comunitários mais amplos.

Um dos professores considera que seu papel não é formar o "melhor violinista do mundo", mas ensinar a pensar diferente, a ter diferentes perspectivas diante um desafio. Dois dos diretores apontam como a criação de relacionamentos entre estudantes, famílias e corpo docente é importante para o desenvolvimento musical, pois quando os alunos se sentem acolhidos, eles naturalmente se debruçam mais sobre o aprendizado musical. Uma das diretoras fala sobre seu currículo musical e seu currículo de desenvolvimento social, criado com base na teoria de *Social-Emotional Learning* (Edgar, 2013). Ela diz que os dois devem caminhar juntos e que um puxa o outro, deixando de lado uma a ideia de que se quisermos alunos com alto grau de desenvolvimento social, devemos deixar de lado a excelência musical.

Governança e Organização dos Programas

Nossa análise revela tanto semelhanças quanto diferenças entre os programas de música comunitária estudados. Entre os pontos em comum estão as fontes de financiamento, a carga horária das aulas, a organização dos grupos musicais, parcerias com escolas públicas, acesso à infraestrutura e o nível de envolvimento das mães e pais. No entanto, surgem diferenças notáveis em aspectos como a adesão à filosofia do *El Sistema*, os caminhos que os programas desejam criar para os participantes, o grau de integração da missão institucional no cotidiano, e a variedade de serviços sociais oferecidos à comunidade. Essas distinções evidenciam a diversidade de abordagens e prioridades dentro da

educação musical comunitária, refletindo objetivos variados e respostas às necessidades locais.

Apesar de estarem filiados ao *El Sistema USA*, quando perguntados, a maioria dos diretores falaram que o *El Sistema* é mais uma inspiração para o desenvolvimento social do que um guia para a perspectiva pedagógica em si. Alguns professores nem conheciam o *El Sistema*. A educação musical é bastante sólida naquele país, e pedagogicamente, o modo de ensino de música em grandes conjuntos como orquestras, bandas e coros são bastante homogêneos. Em termos da missão institucional, tivemos diretores que falam que todas as decisões que impactam o cotidiano dos alunos são tomadas com base na missão, enquanto outros não tinham claro suas missões, mas sabiam qual era o objetivo do programa em termos gerais. Outro aspecto que diferencia os programas eram o acesso a serviços sociais. Alguns dos projetos tinham parceria com psicólogos e assistentes sociais, tanto voluntários quanto parcerias com instituições locais ou a escola. Outros programas disseram com bastante clareza que eles ensinam música e que nem se quisessem teriam a formação ou capacidade para ajudar em outras áreas. Se as famílias precisarem de algo diferente, elas poderiam ajudá-las no encaminhamento, mas seus orçamento não deveriam ser utilizados para isso.

Em termos de pedagogia, todos os programas trabalham com ensino coletivo de instrumentos musicais, com foco para conjuntos como banda e orquestra sinfônica. A maioria dos programas tinham de 3 a 4 encontros semanais de 2 horas em média. Um dos diretores, comparando com o *El Sistema* venezuelano, disse que o modelo pedagógico é diferente pois a sociedade é diferente. Enquanto em outros países não há alternativas para as crianças no contraturno escolar, em sua comunidade as crianças estudam nos dois períodos e tem possibilidades diversas de participar em diversas aulas, como esportes ou aulas de tecnologia, mesmo na comunidade servida por seu programa.

Perfis Profissionais

Nossa pesquisa destaca um desafio particular nos programas comunitários de música: muitos profissionais vêm de uma formação em performance musical, sem possuir diploma formal em educação musical, o que gera um descompasso entre sua identidade artística como intérpretes e as exigências pedagógicas do ensino. Os diretores frequentemente enfrentam dificuldades para preencher essa falta de formação, destacando a importância de compreender tanto os aspectos sociais quanto educacionais do ensino musical. Curiosamente, muitos desses profissionais relataram se sentir mais alinhados com programas de contraturno com foco social do que com o papel tradicional de professor de música em escolas públicas nos Estados Unidos. Isso sugere a necessidade de caminhos mais inclusivos e flexíveis na formação em educação musical, que reconheçam habilidades e experiências diversas para além das qualificações acadêmicas convencionais.

Dos nove professores e diretores entrevistados, apenas dois possuíam licenciatura em música, com os outros 7 sendo bacharéis em seus instrumentos, e tendo uma vida de performance musical em orquestra ou outras formações. Dois dos professores disseram ter tido um "desencanto" com sua carreira artística depois de alguns anos tocando em orquestra, dizendo que apesar de confortável, não considerava aqui algo significativo. Um dos professores disse que teve a oportunidade de ensinar em um programa de música de muito poder aquisitivo, mas não se sentiu completo, apesar da maior comodidade do trabalho.

Considerações Finais

Este estudo apresentou uma perspectiva sobre educação musical e transformação social baseada na revisão de literatura sobre o assunto e entrevistas com diretores e professores de 6 programas comunitários de música do centro-oeste dos Estados Unidos. Pode-se perceber que transformação social é uma terminologia muito abrangente, e ainda não é claro o que se quer dizer quando juntamos esse termo à programas de música, tanto pela falta de determinação do significado em si, quanto da

ambiguidade inerente à prática musical e aos programas com distintos objetivos. Para nos ajudar, podemos refletir que a participação em programas musicais não visa a mudança da sociedade como um todo –já que outros fatores podem ser muito mai eficazes e significativos para tal objetivo– mas sim ajudar os participantes e suas famílias a enfrentarem as barreiras sociais (desigualdade, racismo, preconceito, falta de recursos) imposta pelas sociedades específicas nas quais vivem. Ou seja, os programas de música com objetivos sociais buscam desenvolver o indivíduo, para que coletivamente ele influencie em sua comunidade.

Com as diferentes perspectivas que pudemos ver nas entrevistas e os temas escolhidos para analisá-las, pode-se perceber que os objetivos do corpo docente de cada programa estão alinhados, apesar das diversas distinções entre pedagogia e contexto. Esses programas preenchem espaços que o governo deixa vazio por falta de recursos, mas são atores importantes na construção de comunidade não apenas entre participantes, mas também de suas famílias e círculos mais próximos. Por fim, a participação nesses programas é importante para cada participante, pois conta com o desenvolvimento não apenas de habilidades musicais, mas também de habilidades e conteúdos, sociais, pessoais e emocionais, que os darão ferramentas para uma vida plena, seja como músicos ou como outro qualquer profissional.

Apesar da pesquisa ser feita nos Estados Unidos, seus resultados podem trazer ideias sobre a educação musical brasileira. No Brasil, bastante da educação musical formal acontece fora dos espaços escolares, seja em ONGs, programas no contra-turno escolar, ou tradicionalmente em grupos de música popular sem vínculo com espaços educacionais. Em termos comparativos, o fazer musical está muito mais vinculado às questões sociais no Brasil do que nos Estados Unidos, sendo que não só os resultados desta pesquisa podem ajudar a pensar o fazer musical brasileiro, mas o processo de ensino musical no Brasil também tem muito a ensinar aos programas de música americanos.

Referências

ALLSUP, R. E.; SHIEH, E. Social justice and music education: the call for a public pedagogy. *Music Educators Journal*, v. 98, n. 4, p. 47-51, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0027432112442969. Acesso em: 2 out. 2025.

BAKER, G. *Rethinking social action through music: the search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Cambridge: Open Book Publishers, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11647/OBP.0243. Acesso em: 2 out. 2025.

BAKER, G. Replanteando la acción social por la música. In: CONFERENCIA REGIONAL LATINOAMERICANA; CONFERENCIA REGIONAL PANAMERICANA, 13.; 5., 2021, Cancún. *Memorias...* Cancún: ISME, 2021. Disponível em: https://www.isme.org/sites/default/files/images/ISME%20Cancu%CC%81n%20Proceedings%20WITH%20ISBN.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

BARTLEET, B.; PAIRON, L. The social impact of music making. *Musicae Scientiae*, v. 25, n. 3, p. 271–273, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/10298649211018533. Acesso em: 2 out. 2025.

BATES, V. Social class and school music. *Music Educators Journal*, v. 98, n. 4, p. 33-37, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0027432112442944. Acesso em: 2 out. 2025.

BEVERIDGE, T. Does music education have a poverty problem? *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 40, n. 2, p. 10–18, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/87551233211036069. Acesso em: 2 out. 2025.

EDGAR, S. N. Introducing social emotional learning to music education professional development. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 31, n. 2, p. 28-36, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1177/8755123313480508. Acesso em: 2 out. 2025.

ELLIOTT, D. J. Another perspective: music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, v. 99, n. 1, p. 21–27, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0027432112452999. Acesso em: 2 out. 2025.

EL SISTEMA EUROPE. Vision, mission and principles. 2023. Disponível em: https://www.sistemaeurope.org/Sistema_Europes_vision_mission_and_principles/. Acesso em: 2 out. 2025.

EL SISTEMA GLOBAL. Our story. 2023. Disponível em: https://sistemaglobal.org/our-story/. Acesso em: 2 out. 2025.

EL SISTEMA NACIONAL DE ORQUESTAS Y COROS JUVENILES E INFANTILES DE VENEZUELA. ¿Qué es El Sistema? 2023. Disponível em: https://elsistema.org.ve/que-es-el-sistema/. Acesso em: 2 out. 2025.

EL SISTEMA USA. About us. 2023. Disponível em: https://elsistemausa.org/about/. Acesso em: 2 out. 2025.

GARNER, A. N. et al. A literature review on the benefits of music education: beyond the scope of academics. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18183.21921. Acesso em: 2 out. 2025.

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. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0255761410370658. Acesso em: 2 out. 2025.

HESS, J. Towards a (self-)compassionate music education: affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, v. 28, n. 1, p. 47–68, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.04. Acesso em: 2 out. 2025.

HILLE, A.; SCHUPP, J. How learning a musical instrument affects the development of skills. *SOEPpaper*, n. 591, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2338467. Acesso em: 2 out. 2025.

KUTTNER, P. J. Educating for cultural citizenship: reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, v. 45, n. 1, p. 69–92, 2015. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/43941686. Acesso em: 2 out. 2025.

MORRISON, R. B.; MCCORMICK, P.; SHEPHERD, J. L.; CIRILLO, P. National arts education status report 2019. Arts Education Data Project, 2022. Disponível em: https://artseddata.org/national_report_2019/. Acesso em: 2 out. 2025.

NÚCLEOS ESTADUAIS DE ORQUESTRAS JUVENIS E INFANTIS DA BAHIA. Quem somos? 2023. Disponível em: https://www.neojiba.org/quem-somos/neojiba. Acesso em: 2 out. 2025.

PALMER, E. Literature review of social justice in music education: acknowledging oppression and privilege. *Update*, v. 36, n. 2, p. 22-31, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1177/8755123317711091. Acesso em: 2 out. 2025.

RABINOWITCH, T.-C. The potential of music to effect social change. *Music & Science*, v. 3, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/2059204320939772. Acesso em: 2 out. 2025.

RICH, A. L. Lowell Mason, modern music teacher. *Music Educators Journal*, v. 28, n. 3, p. 22-24, 1942. Disponível em: https://doi.org/10.2307/3385901. Acesso em: 2 out. 2025.

RILEY, P. E. Pre-service music teachers' perceptions of social justice and/or social consciousness as it relates to music education. *College Music Symposium*, v. 49/50, p. 83–92, 2009. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/41225234. Acesso em: 2 out. 2025.

SALVADOR, K.; KELLY-MCHALE, J. Music teacher educator perspectives on social justice. *Journal of Research in Music Education*, v. 65, n. 1, p. 6–24, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0022429417690340. Acesso em: 2 out. 2025.

SLOBODA, J.; BAKER, G. et al. Music for social impact: an overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and the UK. *Finnish Journal of Music Education*, v. 23, n. 1-2, 2020. Disponível em: https://www.gsmd.ac.uk/sites/default/files/2022-02/Sloboda_et_al_FJME_2020_Music_for_Social_Impact_an_overview__FINAL_.pdf. Acesso em: 2 out. 2025.

UNITED NATIONS. Human development index. 2023. Disponível em: https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI. Acesso em: 2 out. 2025.

VÁRADI, J. A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *Sage Open*, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1177/21582440211068501. Acesso em: 2 out. 2025.

WILTERDINK, N.; FORM, W. Social change. *Encyclopedia Britannica*, 15 out. 2023. Disponível em: https://www.britannica.com/topic/social-change. Acesso em: 2 out. 2025.