UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES — CAMPUS SÃO PAULO

JONATHAS FELIPE FERREIRA

A MÚSICA COMO UM FATO SOCIAL:
A questão do repertório

SÃO PAULO
2026

JONATHAS FELIPE FERREIRA

A MÚSICA COMO UM FATO SOCIAL:
A questão do repertório

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, com a área de concentração em Música: processos, práticas e teorizações em diálogos do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.ª Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

SÃO PAULO

2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

F383m Ferreira, Jonathas Felipe
A música como um fato social: a questão do repertório / Jonathas Felipe Ferreira. – São Paulo, 2026.
140 f.

Nome artístico do autor: Jonathas Felipe
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música - Sociedades, etc. 3. Música - Aspectos sociais. 4. Música - Análise, apreciação. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira, 1939-. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecário responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

JONATHAS FELIPE FERREIRA

A MÚSICA COMO UM FATO SOCIAL:
A questão do repertório

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, com a área de concentração em Música: processos, práticas e teorizações em diálogos do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Data da Defesa 06/07/2026

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Presidente – Orientadora

_____

Prof.ª Dr. Celso Luiz de Araujo Cintra

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

_____

Prof.ª. Drª. Daiane Solange Stoeberl da Cunha

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste

SÃO PAULO

2026

ao meu filho, Samuel Felipe.

cuja sensibilidade, dedicação, amor e seu bom coração me inspiram diariamente. Que a música continue ecoando não apenas em notas, mas também na construção de um mundo mais humano, sensível e cheio de esperança. Esta conquista também é sua.

Agradecimentos

A conclusão desta dissertação representa mais do que o encerramento de uma etapa acadêmica, simboliza a realização de um percurso construído ao longo de muitos anos de estudo, dedicação, desafios e conquistas. Por isso, expresso minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para minha formação humana, musical e acadêmica.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e perseverança, por me sustentar durante toda esta caminhada e por me permitir alcançar mais esta importante conquista e por realizar um desejo do meu coração, um desejo desde a minha adolescência que a meu ver eu não tinha condições de alcançar que foi ser aprovado em uma universidade pública no curso de música com habilitação em violino.

À minha família, meu mais sincero agradecimento pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pelos inúmeros incentivos recebidos ao longo de toda a minha trajetória. Vocês foram meu alicerce nos momentos de dificuldade e compartilharam comigo cada conquista alcançada. Sem o apoio, a compreensão e o carinho de vocês, este sonho não teria sido possível.

Ao meu filho, que é uma das maiores inspirações da minha vida, agradeço por me motivar diariamente a buscar novos desafios e a acreditar que o conhecimento transforma vidas. Sua presença trouxe sentido aos momentos de esforço e renovou minhas forças para seguir em frente.

Aos meus amigos, agradeço pela amizade verdadeira, pelas palavras de incentivo, pela compreensão diante das ausências necessárias e por compartilharem momentos importantes desta jornada. Cada gesto de apoio contribuiu para que eu permanecesse firme em meus objetivos.

Aos professores que fizeram parte da minha formação desde o início da graduação em violino até a conclusão do mestrado, registro minha profunda admiração e gratidão. Cada ensinamento, orientação, correção e incentivo deixaram marcas significativas em minha trajetória. Vocês contribuíram não apenas para minha formação técnica e acadêmica, mas também para minha compreensão da música como prática social, educativa e transformadora. Em especial minha ex-professora de violino Mariana Salles da Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Agradeço especialmente aos membros do G-PEM que me acolheram e que me acompanharam na construção deste trabalho, compartilhando seus conhecimentos, experiências e reflexões. Suas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento como pesquisador e educador musical.

A todos os colegas de graduação, pós-graduação, grupos de pesquisa, projetos musicais, orquestras, instituições de ensino e espaços de formação pelos quais passei, agradeço pela convivência, pelas trocas de experiências e pelos aprendizados construídos coletivamente. Cada encontro contribuiu para ampliar minha visão sobre a música, a educação e o papel social que ambas desempenham na vida das pessoas e olha que foram muitos festivais realizados ao longo dos anos.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por ter apoiado e financiado esta pesquisa.

À minha orientadora, professora e amiga Marisa Trench de O. Fonterrada, por ter me acolhido na sua turma de orientandos, por suas precisas, e preciosas orientações, que me indicaram sempre trilhas mais floridas e transitáveis nesta caminhada.

Também agradeço em especial o professor Eduardo Fraga Tullio coordenador na ocasião do curso de música da UFU - Universidade Federal de Uberlândia no ano que entrei por meio de transferência universitária em 2017, que aceitou a transferência mesmo eu não tento realizado o teste de Aptidão Musical por conta do prazo, mas minhas notas eram acima da média, por bem ele considerou o caso e me aceitou como aluno não posso deixar de mencionar a professora Cíntia Thais Morato “Mãe Cíntia” que esteve comigo como orientadora em todos esses anos da graduação e a banca examinadora do meu bacharelado formada pelos professores Celso Luiz de Araujo Cintra e Maria Cristina Lemes de Souza Costa da UFU também.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha trajetória musical e acadêmica. Desde os primeiros contatos com o violino, passando pelos desafios da graduação, pelas experiências profissionais e pelos anos dedicados ao mestrado, cada pessoa teve sua importância na construção do caminho que me trouxe até aqui, e tudo isso começou anos atrás na minha adolescência, com meu ex-professor de violino e amigo, Joaquim Felipe do Nascimento e por isso sou grato.

Esta conquista não é apenas minha, mas de todos aqueles que acreditaram em mim, caminharam ao meu lado e contribuíram para que a música permanecesse como elemento central da minha vida, da minha formação e da minha atuação profissional.

Lutem, lutem novamente até cordeiros vivarem leões.

(nunca desista)

Deus Abençoe a todos

As cartas às igrejas... sexta carta, à igreja de Filadélfia

E ao anjo da igreja que está em Filadélfia escreve: Isto diz o que é santo, o que é verdadeiro, o que tem a chave de Davi; o que abre, e ninguém fecha; e fecha, e ninguém abre:

Eu sei as tuas obras; eis que diante de ti pus uma porta aberta, e ninguém a pode fechar; tendo pouca força, guardaste a minha palavra, e não negaste o meu nome

Eis que eu farei aos da sinagoga de Satanás, aos que se dizem judeus, e não são, mas mentem: Eis que eu farei que venham, e adorem prostrados a teus pés, e saibam que eu te amo.

Como guardaste a palavra da minha paciência, também eu te guardarei da hora da tentação que há de vir sobre todo o mundo, para tentar os que habitam na terra.

Eis que venho sem demora; guarda o que tens, para que ninguém tome a tua coroa.

A quem vencer, eu o farei coluna no templo do meu Deus, e dele nunca sairá; e escreverei sobre ele o nome do meu Deus, e o nome da cidade do meu Deus, a nova Jerusalém, que desce do céu, do meu Deus, e também o meu novo nome.

Quem tem ouvidos, ouça o que o Espírito diz às igrejas.

Apocalipse 3:7-13

RESUMO

Por meio dessa dissertação este pesquisador investiga a música como fato social, compreendendo-a como uma prática cultural situada, construída coletivamente e cruzada por contextos históricos, sociais e educacionais. A pesquisa tem como foco a prática social da música no campo da educação musical, com ênfase na escolha, circulação e significação do repertório nos processos formativos. Parte-se do pressuposto de que o repertório musical não é um elemento neutro, mas um mediador de valores, identidades, memórias e relações sociais, influenciando diretamente as experiências de aprendizagem musical. O estudo articula contribuições teóricas das áreas da educação musical, sociologia da música e neurociência, dialogando especialmente com a perspectiva de música como fato social, com autores que problematizam a função social da música nos contextos educativos. Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na investigação de três instituições de ensino de música, selecionadas por sua relevância no cenário da educação musical brasileira. A análise dessas instituições busca compreender a música como fato social, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos, as práticas pedagógicas e os contextos culturais em que estão inseridos, dando especial atenção aos critérios e processos de escolha do repertório como elemento constitutivo das experiências formativas e identitárias. Os resultados evidenciam que as escolhas de repertório no ensino de música refletem concepções pedagógicas, culturais e institucionais, ao mesmo tempo em que impactam a construção de sentidos, a motivação e o engajamento dos sujeitos envolvidos. Conclui-se que pensar o repertório como prática social amplia a compreensão do ensino de música para além de aspectos técnicos, reconhecendo-o como um espaço de interação, pertencimento e produção de significado, contribuindo para uma educação musical mais crítica, contextualizada e socialmente relevante.

Palavras-Chave: Educação musical; Música como fato social; Prática social; Repertório musical; Ensino de música.

ABSTRACT

Through this dissertation, this researcher investigates music as a social fact, understanding it as a situated cultural practice, collectively constructed and intersected by historical, social, and educational contexts. The research focuses on the social practice of music in the field of music education, with emphasis on the choice, circulation, and meaning of repertoire in formative processes. It is based on the assumption that musical repertoire is not a neutral element, but a mediator of values, identities, memories, and social relations, directly influencing musical learning experiences. The study articulates theoretical contributions from the areas of music education, sociology of music, and neuroscience, engaging especially with the perspective of music as a social fact, with authors who problematize the social function of music in educational contexts. Methodologically, this research adopts a qualitative approach, based on the investigation of three music teaching institutions, selected for their relevance in the Brazilian music education landscape. The analysis of these institutions seeks to understand music as a social fact, based on the relationships established between individuals, pedagogical practices, and the cultural contexts in which they are embedded, paying special attention to the criteria and processes of repertoire selection as a constitutive element of formative and identity-building experiences. The results show that repertoire choices in music education reflect pedagogical, cultural, and institutional conceptions, while also impacting the construction of meaning, motivation, and engagement of the individuals involved. It is concluded that considering repertoire as a social practice broadens the understanding of music education beyond technical aspects, recognizing it as a space for interaction, belonging, and meaning-making, contributing to a more critical, contextualized, and socially relevant music education.

Keywords: Music education; Music as a social fact; Social practice; Musical repertoire; Music teaching.

SUMÁRIO

1 Introdução **13**

2 A Música Como um Fato social **31**

2.1 A Música como Fato Social Total e sua Relevância para a Educação Musical 42

2.2 Música como Ação Social: o conceito de musicking 43

2.3 Participação, performance e estrutura social 43

2.4 Música, Identidade e tecnologia: juventude, pertencimento e expressão e novas formas de escuta de um repertório 44

2.5 Música como experiência formativa enquanto fato social na educação musical 46

2.6 O repertório musical como prática social na educação em uma análise das instituições 48

2.7 Prática social na educação musical 51

3 A Questão do Repertório **62**

3.1 A função social do repertório na música como fato social 65

3.2 Formação de identidades e as implicações pedagógicas das escolhas musicais 67

3.3 Desafios contemporâneos relacionados às tecnologias à diversidade cultural o repertório como fato social e escolha política e cultural 70

3.4 Repertório: identidade, memória e inclusão social, tensões curriculares e o contexto digital e contemporâneo 74

3.5 Síntese do capítulo 77

4 Fato Social na Prática: Apresentação de Três Exemplos de Projeto Social **80**

4.1.1 As instituições investigadas 82

4.1.2 NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia 83

4.1.3 Projeto Guri 83

4.1.4 Instituto Baccarelli 84

4.2 Critérios de escolha das instituições e diálogo com a produção acadêmica 85

4.3 Contextos históricos e propostas pedagógicas 87

4.4 O repertório como elemento de formação musical e social e as aproximações e singularidades entre as instituições 88

4.5 Reflexões sobre a música como fato social a partir dos dados da pesquisa 89

5 Repertório, Experiência e Prática Social na Educação Musical.....92

5.1 Experiências pedagógicas..... 97

5.2 Música, pertencimento e transformação social 101

5.3 Reflexões sobre o repertório e identidade cultural 102

5.4 Propostas e desenvolvimento das instituições 106

5.5 Reflexões sobre o sentido social das instituições 114

5.6 O repertório em questão..... 116

6 Considerações Finais e Conclusões.....128

Referências.....139

1 INTRODUÇÃO

Desde os primeiros anos da minha formação musical, a música sempre representou mais do que técnica ou repertório, era um espaço de expressão, encontro e construção de sentidos. Ao longo da minha trajetória como professor de música, tive contato com alunos de diferentes idades, histórias de vida e contextos culturais. Essas experiências me mostraram que ensinar música não se limita a transmitir conhecimentos teóricos ou habilidades técnicas, é também participar de processos de construção de significados, identidades e relações humanas. Cada aula é um espaço no qual valores culturais, experiências individuais e práticas coletivas se encontram e se transformam.

Essa percepção foi decisiva para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender a música como fato social, considerando suas dimensões culturais, pedagógicas e interacionais no contexto educativo. Compreender a música sob essa perspectiva implica reconhecer que o repertório, as práticas pedagógicas e as interações em sala de aula são carregadas de significados sociais e culturais, refletindo e produzindo relações de inclusão, exclusão, pertencimento e identidade.

O trabalho do professor de música envolve escolhas constantes, desde a seleção do repertório até a abordagem de exercícios, obras ou projetos musicais. Cada decisão pedagógica é também um ato social e cultural, capaz de incluir ou excluir experiências musicais e formas de expressão. Em minha prática docente, observei que alunos se engajam mais plenamente quando percebem que sua cultura, referências e experiências são reconhecidas e valorizadas. Por outro lado, a imposição de repertórios descontextualizados ou distantes da vivência dos estudantes pode gerar desinteresse ou sensação de desvalorização cultural.

Para Estelle Jorgensen (2003), a educação musical é uma prática cultural plural, na qual cada escolha de repertório expressa valores, significados e relações sociais. Nesse sentido, selecionar repertórios variados eruditos, populares, tradicionais ou autorais não se limita a ampliar experiências musicais, mas cria oportunidades de diálogo cultural e aprendizagem significativa. O repertório, quando pensado como prática social, passa a ser também um instrumento pedagógico, que contribui para a construção de identidades plurais, a reflexão crítica e o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Essa abordagem se aproxima da perspectiva de Lev Vygotsky (1934/2001), que entende a aprendizagem como mediada socialmente e construída a partir das interações entre sujeitos e contextos culturais. No ensino musical, o repertório funciona como

instrumento de mediação cultural, permitindo que os alunos internalizem experiências coletivas, reflitam a respeito de valores musicais e construam sentidos compartilhados. A mediação não se limita à atuação do professor, mas envolve toda a interação em sala de aula: o diálogo acerca de estilos musicais, a execução coletiva de obras e a valorização das referências culturais dos estudantes configuram práticas de aprendizagem socialmente significativas.

A presente dissertação fundamenta-se na compreensão de que a educação musical ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos técnicos e teóricos, constituindo-se como um processo de formação humana ampla. Nessa perspectiva, a música assume um papel relevante no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos indivíduos, contribuindo para a construção de identidades e para a ampliação das formas de interação com o mundo. Conforme destaca Fonterrada (2008), a educação musical deve promover experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral do indivíduo. Dessa forma, a escolha do repertório, tema central desta investigação, torna-se um elemento fundamental do processo educativo, uma vez que influencia diretamente as vivências musicais, os significados construídos pelos participantes e as relações sociais estabelecidas por meio da prática musical.

No cenário contemporâneo, as tecnologias digitais e a circulação massiva de música apresentam novos desafios para a educação musical. Plataformas de *streaming*, redes sociais e produções midiáticas ampliam o acesso a repertórios de diferentes origens, mas a popularidade de uma obra nem sempre indica sua relevância pedagógica ou cultural. Assim, o professor deve apresentar critérios reflexivos e contextualizados na seleção de repertório, equilibrando obras de diferentes tradições e estilos e considerando sua função pedagógica, cultural e social. A tecnologia, nesse contexto, torna-se uma ferramenta de expansão do repertório, mas requer intencionalidade pedagógica e sensibilidade cultural para que a aprendizagem seja efetivamente significativa.

Durante minha prática docente, observei que repertórios locais, populares, de tradição oral ou de autoria dos próprios alunos aumentam o engajamento e fortalecem o sentimento de pertencimento. Entretanto, trabalhar exclusivamente com esse tipo de repertório também pode limitar a experiência musical, caso não haja diálogo com outras tradições e formas de expressão. A educação musical se torna mais significativa quando promove intercâmbio entre diferentes repertórios.

A música, como fato social, reflete e produz relações de poder, valores e hierarquias simbólicas. Um currículo que privilegia apenas o cânone erudito pode marginalizar repertórios populares ou tradicionais, reforçando desigualdades culturais. Por outro lado, um currículo que valoriza múltiplas tradições sonoras contribui para a diversidade, a inclusão e a construção de experiências significativas. Ao equilibrar repertórios variados, o professor oferece aos estudantes oportunidades de reconhecer suas próprias culturas, conhecer outras expressões musicais e compreender a música como fenômeno socialmente situado.

A experiência docente evidencia ainda que a música na escola pode ser um espaço de expressão, diálogo e transformação social. Ao trabalhar repertórios que dialoguem com a vivência dos estudantes, a prática pedagógica contribui para a construção de pertencimento, identidade e consciência cultural. O ensino musical deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e torna-se um processo de mediação cultural e social, no qual os alunos participam ativamente de experiências coletivas e constroem significados compartilhados.

Dessa forma, nesta dissertação proponho-me a analisar os modos pelos quais as práticas pedagógicas, repertório e interações musicais se relacionam com contextos sociais e culturais, considerando-se desde a escolha do repertório até a forma de interação com os estudantes: essa é, também, uma decisão cultural e ética. A pesquisa busca compreender a música como fato social, destacando seu papel na formação de identidades, e na construção de experiências educativas inclusivas, plurais e significativas.

Em síntese, compreender a música como fato social significa reconhecê-la como espaço de aprendizagem, expressão e diálogo, capaz de integrar dimensões pedagógicas, culturais e éticas. Esta investigação pretende oferecer subsídios teóricos e reflexivos para práticas educativas que promovam uma educação musical mais consciente, crítica e transformadora, em que o repertório e as interações pedagógicas sejam instrumentos para o desenvolvimento cultural e social dos estudantes.

As escolhas de repertório nas instituições de educação musical revelam a música como fato social porque demonstram que a seleção das obras musicais não ocorre de maneira neutra ou exclusivamente técnica, mas está relacionada a valores culturais, objetivos pedagógicos, contextos históricos e demandas sociais. O repertório constitui-se

como uma construção coletiva que expressa concepções de educação, identidade, pertencimento e formação humana.

As escolhas musicais refletem os princípios pedagógicos e sociais que orientam cada proposta educativa. Os repertórios selecionados procuram atender finalidades que ultrapassam o desenvolvimento técnico-musical, envolvendo também processos de inclusão social, construção de identidades, fortalecimento de vínculos comunitários e ampliação do acesso à cultura.

Sob a perspectiva de Émile Durkheim, a música pode ser compreendida como fato social por apresentar características de exterioridade, generalidade e coercitividade. Os repertórios trabalhados nas instituições representam práticas culturais compartilhadas, transmitidas socialmente e reconhecidas coletivamente, influenciando os modos de pensar, sentir e agir dos participantes.

As contribuições de Pierre Bourdieu permitem compreender que o gosto musical e as preferências repertoriais são socialmente construídos, estando relacionados às experiências culturais, às trajetórias individuais e às condições de acesso aos bens simbólicos. Dessa forma, as escolhas de repertório refletem disputas culturais, processos de legitimação e formas de valorização de determinadas práticas musicais.

Além disso, autores da educação musical, como Estelle Jorgensen, David Elliott e Lucy Green, demonstram que a aprendizagem musical ocorre em contextos sociais e culturais específicos. O repertório atua como mediador das relações entre professores, estudantes e comunidade, favorecendo a construção de sentidos, identidades e pertencimentos.

Nas instituições analisadas, observa-se que o repertório não é apenas um conjunto de obras destinado ao ensino técnico, mas um elemento que articula memória, cultura, identidade e experiência social. A música torna-se um espaço de interação e produção de significados, evidenciando seu caráter social e educativo.

Assim, as escolhas de repertório revelam a música como fato social porque expressam valores coletivos, influenciam processos formativos e participam da construção das relações sociais. O repertório torna-se, portanto, um espaço de mediação cultural e de formação humana, confirmando que a música ultrapassa sua dimensão estética e se constitui como prática social situada historicamente e culturalmente.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que modo a música, compreendida como fato social, se constitui e se manifesta nas práticas de educação musical, com ênfase na escolha, no uso e na circulação do repertório musical como elemento mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Parte-se do entendimento de que o repertório não se configura apenas como um conjunto de obras ou exercícios musicais, mas como uma prática social carregada de sentidos culturais, históricos e simbólicos, que influencia diretamente as experiências formativas dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como as escolhas de repertório refletem concepções de música, educação e sociedade presentes nos contextos educativos. Dialoga-se com a perspectiva da música como prática social, conforme discutida por autores como David Elliott, para quem o fazer musical está intrinsecamente relacionado às práticas culturais e aos contextos nos quais se insere. Tal compreensão permite analisar o ensino de música para além de abordagens técnico-reprodutivas, reconhecendo o repertório como espaço de ação, interação e construção de significados.

A investigação também se fundamenta nas contribuições de Lev Vygotsky, especialmente no que se refere à aprendizagem como processo social e culturalmente mediado. A partir dessa perspectiva, o repertório musical é compreendido como um instrumento mediador que possibilita interações, negociações de sentido e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerando a relação entre sujeito, cultura e linguagem musical. Dessa forma, pretende-se analisar como o repertório favorece ou limita processos de aprendizagem significativos, a partir das interações estabelecidas entre professores, estudantes e contextos institucionais.

Além disso, a pesquisa dialoga com autores da educação musical e das ciências humanas que compreendem a música como fenômeno social, cultural e educativo, entre eles Bruno Milán (2023), cujas reflexões sobre prática social e repertório contribuem para problematizar os modos de ensinar e aprender música. A investigação se apoia ainda em contribuições da sociologia da música e da neurociência, buscando compreender como aspectos cognitivos, afetivos e sociais se articulam nas experiências musicais vivenciadas nos espaços educativos.

De modo específico, esta pesquisa objetiva: analisar as concepções de música e educação musical presentes nas práticas pedagógicas investigadas; identificar os critérios pedagógicos, culturais e institucionais que orientam a seleção do repertório musical;

compreender os impactos dessas escolhas nos processos de aprendizagem, engajamento e construção de sentido dos estudantes; e estabelecer um diálogo crítico entre os dados empíricos e os referenciais teóricos adotados.

A educação musical contemporânea tem sido compreendida como um campo que valoriza a criatividade, a participação ativa e a construção de significados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, o ensino de música deixa de se restringir à reprodução de conteúdos e técnicas, passando a estimular experiências que favoreçam a expressão, a reflexão e a autonomia dos estudantes. Fonterrada (2012) destaca a importância de propostas criativas na educação musical, defendendo práticas pedagógicas que considerem a diversidade de contextos, repertórios e formas de aprendizagem. Tal compreensão reforça a necessidade de refletir sobre a escolha do repertório musical, uma vez que este constitui um importante mediador das experiências educativas, das relações sociais e da construção de sentidos no ambiente de ensino e aprendizagem da música.

Ao final, pretende-se contribuir para o campo da educação musical ao ampliar a compreensão do repertório como prática social e pedagógica, reforçando a importância de escolhas conscientes e contextualizadas no ensino de música. Espera-se que os resultados da pesquisa possam subsidiar reflexões teóricas e práticas pedagógicas que reconheçam a música como um espaço de interação social, produção de significados e formação humana.

A seleção dos autores que fundamentam esta dissertação foi realizada a partir dos objetivos propostos e da necessidade de compreender a música como fato social, com especial atenção à questão do repertório nos processos de educação musical.

Como eixo central da pesquisa, foram selecionados autores que possibilitam compreender a música para além de sua dimensão estética, reconhecendo-a como fenômeno social, cultural e educativo. Nesse sentido, as contribuições de Émile Durkheim constituem uma importante referência para a compreensão da música como fato social, uma vez que suas reflexões permitem analisar as práticas musicais como construções coletivas que expressam valores, normas e significados compartilhados pelos grupos sociais.

Complementando essa perspectiva, foram incorporadas as reflexões de Max Weber, Theodor Adorno e Pierre Bourdieu, cujas obras possibilitam compreender as relações

entre música, cultura e sociedade. Weber contribui para a análise dos processos históricos de construção dos sistemas musicais, Adorno oferece elementos para a compreensão crítica da produção e circulação da música na sociedade contemporânea e Bourdieu auxilia na reflexão sobre os mecanismos sociais que influenciam a formação do gosto musical e as escolhas de repertório.

A pesquisa dialoga ainda com os estudos de Bruno Milán, cuja produção acadêmica apresenta importantes contribuições para a compreensão da música enquanto fato social. Suas reflexões permitiram aprofundar a análise das experiências musicais desenvolvidas em contextos educativos, especialmente no que se refere à construção de significados e aos processos de interação social mediados pela música.

No campo da Educação Musical, foram selecionados autores que discutem a formação musical a partir de perspectivas que valorizam a experiência dos sujeitos e a diversidade de contextos de aprendizagem. Keith Swanwick contribui com reflexões acerca da educação musical centrada na experiência artística e no desenvolvimento musical dos indivíduos. Seu modelo C(L)A(S)P oferece subsídios para compreender as múltiplas dimensões envolvidas na aprendizagem musical.

As contribuições de Lucy Green também ocupam lugar de destaque nesta pesquisa, especialmente por evidenciarem a importância das aprendizagens musicais informais e das experiências construídas pelos estudantes em seus contextos cotidianos. Seus estudos auxiliam na compreensão da relevância dos repertórios significativos para os alunos e da necessidade de aproximação entre os conteúdos escolares e as práticas musicais vivenciadas fora das instituições de ensino.

Foram igualmente consideradas as contribuições de David Elliott, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Maura Penna e Jusamara Souza, autores que discutem questões relacionadas às práticas pedagógicas, à diversidade cultural e aos processos de construção do conhecimento musical. Essas perspectivas contribuíram para ampliar a compreensão do repertório como elemento fundamental na formação musical e na construção das identidades dos participantes.

No âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Lev Vygotsky, especialmente em sua compreensão de que o conhecimento é construído por meio das interações sociais. Essa perspectiva

mostrou-se relevante para a análise das experiências musicais desenvolvidas nos contextos investigados, considerando a música como espaço de produção de significados.

Além dos referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, foram analisados documentos institucionais e pedagógicos de organizações reconhecidas na área da educação musical, como o Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia – Neojiba, Instituto Baccarelli e o Projeto Guri. Esses materiais contribuíram para compreender como as concepções de formação musical, inclusão social e construção de repertórios são operacionalizadas em práticas educativas concretas.

A escolha desses autores e documentos foi orientada por sua relevância acadêmica, pela proximidade com os objetivos da pesquisa e pela recorrência de suas contribuições nos estudos sobre música, sociedade e educação. Dessa forma, o referencial teórico construído busca estabelecer um diálogo entre diferentes campos do conhecimento, permitindo uma análise abrangente da música como fato social e da questão do repertório nos processos de formação musical.

Assim, os autores selecionados constituem não apenas referências consolidadas em suas áreas de atuação, mas também interlocutores fundamentais para a compreensão dos fenômenos investigados nesta dissertação, contribuindo para a construção de uma reflexão crítica sobre as relações entre música, educação, sociedade e identidade cultural.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, voltado à compreensão da música como fenômeno social, cultural e educativo. O percurso metodológico fundamenta-se na investigação de três instituições de ensino de música, (Projeto Guri, Neojiba e Instituto Baccarelli) selecionadas em função de suas propostas pedagógicas e de suas formas de organização das práticas musicais, buscando analisar como a escolha e a utilização do repertório refletem processos sociais, culturais e formativos. Tal perspectiva encontra respaldo em Jorgensen (2003), ao afirmar que a pesquisa em educação musical deve considerar a complexidade das práticas e de seus contextos, uma vez que a música constitui uma prática humana situada e intrinsecamente relacionada às culturas e aos valores sociais.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a análise aprofundada das experiências, concepções e práticas desenvolvidas nas instituições investigadas, permitindo compreender os significados atribuídos ao repertório pelos sujeitos envolvidos e pelas propostas pedagógicas adotadas. Para tanto, a pesquisa toma

como base a análise documental dos projetos pedagógicos, a observação das práticas educativas e a descrições das instituições, buscando identificar as relações entre repertório, identidade cultural e formação musical. Nesse sentido, Souza (2004) destaca que a educação musical não pode ser compreendida dissociada das práticas sociais que a constituem e das experiências vividas pelos sujeitos, o que reforça a pertinência da metodologia adotada para a investigação proposta.

A fundamentação metodológica da pesquisa dialoga diretamente com a concepção de música como fato social, conforme defendido por Elliott, ao afirmar que “a música é algo que as pessoas fazem, e não apenas algo que elas contemplam” (Elliott, 1995, p. 39). Essa perspectiva orienta a compreensão do repertório musical não apenas como conteúdo pedagógico, mas como ação cultural situada, carregada de significados sociais e educativos.

As contribuições de Vygotsky sustentam a compreensão da aprendizagem como processo social e mediado culturalmente. Para o autor, “todo aprendizado escolar tem uma história prévia” (Vygotsky, 2007, p. 94), o que permite compreender o repertório musical como instrumento mediador das interações entre sujeito, cultura e linguagem musical. Assim, as práticas pedagógicas analisadas são entendidas como espaços de negociação de sentidos e de construção coletiva do conhecimento.

A pesquisa também dialoga com Green, especialmente no que se refere aos processos formais e informais de aprendizagem musical. Segundo a autora, “os significados musicais são construídos nas relações que os indivíduos estabelecem com a música em seus contextos cotidianos” (Green, 2008, p. 5), o que amplia a análise das práticas educativas para além dos limites institucionais tradicionais.

Os procedimentos metodológicos adotados incluem revisão bibliográfica, análise reflexiva de práticas pedagógicas e a utilização de relatos de experiência como instrumentos de produção de dados. A revisão bibliográfica teve como objetivo fundamentar teoricamente a pesquisa, articulando autores da educação musical, sociologia e ciências humanas que discutem música, cultura e sociedade.

A análise das práticas pedagógicas permitiu compreender como o repertório musical é selecionado, trabalhado e ressignificado nos contextos educativos investigados. Essa perspectiva dialoga com Souza, ao afirmar que “as práticas de educação musical

revelam concepções de mundo, de cultura e de educação" (Souza, 2004, p. 15), evidenciando o caráter social e político das escolhas pedagógicas.

A análise documental e a observação das práticas pedagógicas das instituições investigadas constituem os principais procedimentos metodológicos desta pesquisa. Por meio do exame de projetos político-pedagógicos, propostas curriculares, materiais institucionais e das práticas relacionadas à seleção e utilização do repertório musical, busca-se compreender como essas organizações constroem suas concepções de educação musical e de formação humana. Tal perspectiva permite analisar o repertório não apenas como um conjunto de obras, mas como um elemento de mediação cultural e social, reconhecendo, conforme Dayrell (2003, p. 43), que a escola é um espaço de produção cultural, no qual identidades e significados são continuamente construídos e ressignificados.

Além dos materiais institucionais e pedagógicos de três importantes organizações brasileiras de educação musical: o Projeto Guri, o Instituto Baccarelli e o Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA). A escolha dessas instituições ocorreu em razão de sua reconhecida atuação no cenário nacional, de suas propostas voltadas à formação musical e inclusão social e da relevância que atribuem à organização e à seleção do repertório em seus processos educativos.

São projetos político-pedagógicos, materiais de divulgação, publicações oficiais, relatórios técnicos, conteúdos disponibilizados em meios digitais e demais registros públicos que evidenciam as concepções de educação musical adotadas por essas organizações. Buscou identificar os princípios pedagógicos que orientam a escolha do repertório, as finalidades atribuídas à prática musical e as relações estabelecidas entre música, cultura, formação humana e transformação social.

A produção dos dados também foi complementada pela observação reflexiva das práticas pedagógicas descritas nos materiais institucionais e pela aproximação do pesquisador com a realidade da educação musical, construída ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Essa perspectiva permitiu estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos adotados e as práticas efetivamente desenvolvidas pelas instituições investigadas, compreendendo o repertório como espaço de construção identitária e interação social.

Para a interpretação dos dados, adotou-se uma perspectiva de análise documental e interpretativa, conforme orientações de Cellard (2008), compreendendo os documentos como produções sociais carregadas de significados históricos, políticos e culturais. A análise ocorreu mediante leituras sucessivas do material coletado, buscando identificar recorrências, aproximações e particularidades relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A organização das informações foi realizada a partir de quatro categorias analíticas construídas em consonância com o referencial teórico e com os objetivos desta dissertação:

- **Concepções de música como fato social**, identificando como as instituições compreendem o papel da música na formação dos sujeitos e na sociedade;
- **Critérios de seleção e organização do repertório**, analisando os aspectos pedagógicos, culturais e sociais que orientam as escolhas musicais;
- **Repertório, identidade e pertencimento**, observando como as práticas repertoriais contribuem para a construção de vínculos, memórias e identidades culturais;
- **Repertório e formação humana**, examinando as relações entre prática musical, inclusão social, desenvolvimento cognitivo e processos educativos.

Essas categorias não foram concebidas como estruturas rígidas, mas como eixos interpretativos que possibilitaram articular os dados empíricos aos aportes da Sociologia da Música, da Educação Musical e da Neurociência. Dessa forma, a análise buscou ultrapassar a simples descrição das práticas institucionais, procurando compreender os sentidos e as relações sociais produzidas por meio da escolha e da vivência do repertório musical.

Esta dissertação reafirma a compreensão de que o repertório não constitui apenas um conjunto de obras selecionadas para o ensino, mas representa uma construção social permeada por valores, disputas simbólicas, processos identitários e intencionalidades pedagógicas. Nessa perspectiva, os dados produzidos possibilitam compreender a música como um fenômeno cultural e socialmente situado, contribuindo para uma reflexão crítica sobre o papel do repertório na formação musical contemporânea.

A organização da dissertação reflete a estrutura metodológica da pesquisa. No primeiro capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da música como fato social e prática social, debatendo com autores como Jorgensen, Elliott, Souza e Green. Esse capítulo estabelece as bases conceituais que orientam a análise do repertório musical no campo da educação musical.

O segundo capítulo dedica-se à problematização do repertório musical como elemento mediador da aprendizagem, articulando as contribuições de Vygotsky com os estudos da educação musical. Conforme Vygotsky, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 2007, p. 75), reforçando a compreensão do repertório como instrumento de mediação social e cultural.

Nos capítulos seguintes, os dados empíricos produzidos por meio da análise das três instituições de ensino de música são examinados à luz do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, estabelecendo um diálogo entre os pressupostos da sociologia da música, da educação musical e das discussões acerca do repertório como prática social. A interpretação dos dados busca compreender de que maneira as escolhas repertoriais refletem valores culturais, processos identitários e concepções pedagógicas, evidenciando que o repertório não constitui apenas um conjunto de obras a serem executadas, mas um elemento mediador das relações entre indivíduo, sociedade e cultura.

Nessa perspectiva, a análise procura articular os aspectos observados nas instituições investigadas com as contribuições dos autores que embasam este estudo, aproximando teoria e prática como dimensões indissociáveis da produção do conhecimento em educação musical. Tal posicionamento encontra respaldo em Jorgensen (2003, p. 89), ao defender que "a pesquisa em educação musical deve manter um diálogo constante entre reflexão teórica e ação pedagógica", permitindo que os resultados obtidos transcendam a simples descrição dos fenômenos e contribuam para uma compreensão crítica das práticas educativas e de seus impactos na formação musical e social dos sujeitos.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de compreender o ensino de música em sua complexidade, considerando suas dimensões pedagógicas, sociais, culturais e simbólicas. Ao investigar três instituições de ensino de música, esta pesquisa busca analisar como as práticas educativas e, em especial, as escolhas de repertório, são influenciadas pelos contextos históricos e culturais nos quais estão inseridas. Parte-se do

entendimento de que o repertório musical ultrapassa sua função técnica ou estética, constituindo-se como um elemento de construção de identidades, de produção de sentidos e de mediação das relações sociais. Nesse sentido, Green (2008) enfatiza que “aprender música envolve muito mais do que adquirir habilidades técnicas; envolve relações, identidades e contextos” (GREEN, 2008, p. 10), aspecto que se mostra central para a análise desenvolvida neste estudo.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo e interpretativo, a pesquisa pretende contribuir para o campo da educação musical ao ampliar as discussões sobre a música como fato social e sobre o papel do repertório nos processos de ensino e aprendizagem. A análise das práticas institucionais permite compreender como as escolhas repertoriais expressam valores culturais, concepções pedagógicas e projetos formativos, evidenciando que a educação musical é permeada por dinâmicas sociais que influenciam tanto a construção do conhecimento quanto a formação humana dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, a música é entendida como espaço de interação, produção de significados e desenvolvimento cultural, conforme defendem Souza (2004) e Dayrell (2003), fortalecendo uma compreensão crítica e contextualizada da educação musical e de seu potencial de transformação social.

A compreensão da música como fato social exige uma abordagem interdisciplinar capaz de articular aspectos culturais, históricos, educacionais, cognitivos e biológicos. Ao longo das últimas décadas, diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para ampliar a compreensão sobre o papel da música na constituição das relações humanas. Entre essas áreas, destacam-se a Sociologia da Música e a Neurociência, campos que, embora possuam objetos e metodologias distintas, convergem ao reconhecer a música como elemento fundamental da experiência humana.

Enquanto a Sociologia da Música busca compreender os significados sociais, culturais e históricos das práticas musicais, a Neurociência investiga os mecanismos cerebrais envolvidos na percepção, na aprendizagem e na produção musical. A articulação entre essas perspectivas oferece importantes contribuições para a discussão sobre o repertório musical na educação, uma vez que permite compreender tanto os processos sociais que influenciam as escolhas musicais quanto os efeitos cognitivos e emocionais decorrentes dessas experiências. As contribuições da Sociologia da Música e da Neurociência para a compreensão da música como fato social, destacando suas implicações para a construção e seleção de repertórios em contextos educativos.

A Sociologia da Música emerge como um campo de investigação dedicado à compreensão das relações entre música e sociedade. Seu desenvolvimento está associado aos estudos de autores como Max Weber (1995), Theodor Adorno (2011), Pierre Bourdieu (2007) e Tia DeNora (2000), que buscaram compreender como as práticas musicais refletem e, simultaneamente, produzem estruturas sociais.

Para Weber (1995), a música constitui um fenômeno cultural cuja organização está diretamente relacionada aos processos históricos de racionalização característicos da sociedade ocidental. O autor demonstra que os sistemas musicais não surgem de forma espontânea, mas são construídos socialmente a partir de contextos culturais específicos.

Adorno (2011) amplia essa perspectiva ao analisar a música como produto das relações sociais e econômicas. Segundo o autor, as formas de produção, circulação e consumo musical estão profundamente vinculadas às estruturas da sociedade capitalista. Nesse sentido, o repertório musical não pode ser compreendido apenas como um conjunto de obras, mas como expressão de valores, interesses e disputas simbólicas presentes na sociedade.

A partir da teoria do habitus, Bourdieu (2007) argumenta que os gostos musicais são socialmente construídos. As preferências por determinados repertórios refletem processos de socialização que envolvem família, escola, grupos sociais e acesso aos bens culturais. Dessa forma, as escolhas musicais não decorrem exclusivamente de critérios estéticos individuais, mas também das condições sociais que moldam as experiências culturais dos sujeitos.

Essa compreensão é particularmente relevante para a educação musical, pois evidencia que o repertório trabalhado em ambientes educativos não é neutro. Ao contrário, ele expressa concepções de cultura, identidade e formação humana que influenciam diretamente os processos de aprendizagem. Diversos estudos sociológicos apontam que a música desempenha papel fundamental na construção das identidades individuais e coletivas. Segundo DeNora (2000), a música atua como uma tecnologia social do self, contribuindo para a organização das emoções, da memória e das relações sociais. Os indivíduos utilizam a música para construir narrativas sobre si mesmos, fortalecer vínculos sociais e atribuir significados às suas experiências.

Sob essa perspectiva, o repertório assume função central na constituição das identidades culturais. As músicas presentes na vida cotidiana tornam-se referências simbólicas que conectam os indivíduos às suas comunidades, tradições e histórias.

Hall (2006) destaca que as identidades culturais são processos dinâmicos e constantemente reconstruídos nas interações sociais. A música participa desse processo ao oferecer elementos simbólicos que permitem aos sujeitos reconhecerem-se como pertencentes a determinados grupos sociais.

Na educação musical, a valorização dos repertórios vinculados às experiências dos estudantes favorece processos de identificação e engajamento. Quando os repertórios escolares dialogam com as vivências culturais dos alunos, ampliam-se as possibilidades de participação, aprendizagem e construção de sentido. Paralelamente às contribuições da Sociologia da Música, a Neurociência tem produzido importantes evidências sobre os efeitos da música no cérebro humano. Pesquisas realizadas por Levitin (2010) demonstram que a experiência musical mobiliza diversas regiões cerebrais simultaneamente, incluindo áreas relacionadas à audição, memória, atenção, emoção e coordenação motora. Diferentemente de outras atividades cognitivas, a música envolve uma ampla integração neural, favorecendo processos complexos de aprendizagem.

Segundo Sacks (2007), a música possui capacidade singular de ativar memórias autobiográficas e promover respostas emocionais profundas. O autor destaca que experiências musicais significativas podem permanecer preservadas mesmo em indivíduos acometidos por doenças neurodegenerativas, evidenciando a força dos vínculos estabelecidos entre música, memória e identidade. Estudos de Patel (2008) indicam ainda que a prática musical contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem, atenção e funções executivas. Essas descobertas reforçam a importância da música nos processos educativos, não apenas como expressão artística, mas também como atividade capaz de estimular diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Um dos conceitos centrais da Neurociência contemporânea é o de neuroplasticidade, definido como a capacidade do cérebro de reorganizar suas estruturas e conexões em resposta às experiências vividas. De acordo com Herculano-Houzel (2005), o cérebro humano modifica-se continuamente a partir das interações com o ambiente. Nesse contexto, a aprendizagem musical constitui uma experiência

particularmente rica, pois envolve simultaneamente percepção auditiva, coordenação motora, memória, atenção e processos emocionais.

Pesquisas conduzidas por Schlaug (2009) demonstram que músicos apresentam alterações estruturais em diversas áreas cerebrais quando comparados a indivíduos sem formação musical. Essas mudanças estão associadas ao treinamento sistemático e prolongado, evidenciando os efeitos da prática musical sobre a organização neural.

Tais resultados possuem implicações significativas para a discussão sobre repertório. Quanto mais significativo for o material musical trabalhado, maiores tendem a ser os níveis de engajamento, motivação e consolidação das aprendizagens.

A Neurociência também evidencia a estreita relação entre emoção e aprendizagem musical. Damásio (2012) argumenta que os processos emocionais desempenham papel fundamental na construção do conhecimento. Para o autor, emoção e cognição constituem dimensões inseparáveis da experiência humana. Na música, essa relação torna-se particularmente evidente. Repertórios que despertam identificação emocional tendem a favorecer processos de atenção, memória e motivação. Isso ocorre porque experiências emocionalmente significativas ativam sistemas neurais associados à consolidação das informações aprendidas.

Do ponto de vista educacional, esse aspecto reforça a necessidade de considerar os repertórios dos estudantes como elementos centrais dos processos pedagógicos. A aprendizagem musical torna-se mais significativa quando estabelece conexões com experiências afetivas e culturais já presentes na vida dos alunos.

A articulação entre Sociologia da Música e Neurociência amplia significativamente a compreensão da música como fato social. Enquanto a Sociologia evidencia que os repertórios são construções culturais carregadas de significados sociais, a Neurociência demonstra que essas experiências musicais produzem impactos concretos nos processos cognitivos, emocionais e identitários dos indivíduos. Essa perspectiva integrada reforça a importância de uma educação musical que reconheça a diversidade cultural dos estudantes e valorize repertórios capazes de promover identificação, participação e desenvolvimento humano. Mais do que um conjunto de obras selecionadas para fins pedagógicos, o repertório constitui um espaço de negociação de sentidos, construção de identidades e produção de conhecimento.

Assim, compreender a música simultaneamente como fenômeno social e neurocognitivo contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas, significativas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Considerando os aspectos éticos que envolvem pesquisas com participantes humanos, o projeto inicial desta investigação previa a realização de entrevistas com estudantes. Entretanto, em razão do tempo necessário para a tramitação e aprovação do projeto na Plataforma Brasil e do cronograma estabelecido para a conclusão da dissertação, optou-se pela reformulação do percurso metodológico.

Dessa forma, a pesquisa passou a concentrar-se na descrição de três instituições de ensino de música, buscando compreender suas práticas pedagógicas, seus processos formativos e as escolhas de repertório desenvolvidas em seus contextos educativos. Essa decisão permitiu preservar os princípios éticos da pesquisa, respeitando os procedimentos institucionais exigidos para estudos envolvendo participantes humanos.

Assim, a alteração metodológica não comprometeu os objetivos da investigação, mas possibilitou o desenvolvimento da pesquisa dentro dos prazos acadêmicos estabelecidos, mantendo o rigor científico e o compromisso ético que orientam este trabalho.

2 A MÚSICA COMO UM FATO SOCIAL

Essa pesquisa não começa aqui. Não parte de um nível zero.

A música está em toda parte: nos ambientes familiares, nas ruas, nos ritos religiosos, nas festas, nas manifestações políticas, nas redes sociais, nos fones de ouvido dos estudantes. Ela participa da constituição de experiências, identidades e relações sociais. Pensar a música como fato social implica reconhecer que ela não é um elemento neutro ou apenas estético, mas sim uma prática cultural carregada de sentidos e implicações sociais.

Ao longo da história, diferentes sociedades atribuíram à música funções diversas: comunicação com o sagrado, afirmação de pertencimento a um grupo, celebração de vitórias, organização do trabalho, manifestação de sentimentos e resistência política. Ainda que sua forma e seus conteúdos mudem de cultura para cultura, a presença da música como componente social parece ser constante.

A proposta deste capítulo é iniciar uma reflexão aprofundada sobre a presença da música nas práticas sociais e educacionais, tendo como eixo a sua dimensão coletiva, relacional e simbólica. Parte-se da ideia de que a música, ao ser vivenciada por sujeitos em contextos específicos, contribui para a formação de sentidos compartilhados e para o enraizamento cultural. No ambiente escolar, por exemplo, as experiências musicais são percorridas por escolhas curriculares, repertórios, valores pedagógicos, além dos contextos socioculturais de professores e alunos.

Em contextos educativos, a música pode ser ferramenta de expressão, vínculo e crítica. Ela pode reafirmar identidades ou promovê-las ao encontro do outro; pode reproduzir normas e hierarquias, mas também contestá-las. Assim, compreender sua função social é também repensar o papel do educador musical, dos currículos, dos materiais e métodos utilizados.

Neste capítulo, parto do pressuposto de que não há música sem sociedade, e que não há ensino de música que se sustente sem o reconhecimento do seu caráter social. Ao valorizar a escuta, a convivência, o diálogo entre culturas e o repertório significativo, a educação musical torna-se um espaço de formação cidadã.

A música, portanto, não deve ser compreendida apenas como um conteúdo sistematizado a ser transmitido no ambiente escolar, mas como uma linguagem cultural e social que acompanha os sujeitos desde suas primeiras experiências de vida. Antes

mesmo do contato com os processos formais de ensino, crianças e jovens já estabelecem relações com a música em diferentes contextos sociais, como a família, a comunidade, os meios de comunicação, as manifestações religiosas e os grupos de convivência. Essas vivências contribuem para a construção de repertórios, identidades, sensibilidades e formas próprias de expressão musical.

Reconhecer isso implica valorizar os saberes prévios, as referências musicais dos estudantes e as práticas culturais de suas comunidades. O ensino da música, nessa perspectiva, deve ir além da técnica ou da erudição, e caminhar em direção a uma prática crítica, viva e situada.

Nesse sentido, a aprendizagem musical não se inicia exclusivamente na escola, mas é continuamente construída nas interações sociais e culturais vivenciadas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória. A escola, portanto, assume um papel fundamental não apenas na transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, mas também no reconhecimento e valorização das experiências musicais que os estudantes já possuem. Ao considerar essas vivências prévias, o ensino de música torna-se mais significativo, democrático e próximo da realidade dos alunos, favorecendo processos de aprendizagem mais participativos e contextualizados.

Além disso, compreender a música como linguagem social implica reconhecer seu potencial na formação humana, na construção das identidades e no fortalecimento das relações coletivas. A prática musical possibilita formas de comunicação, pertencimento e expressão que ultrapassam os limites do conteúdo escolar, tornando-se um importante instrumento de desenvolvimento cultural, social e emocional.

Nos próximos capítulos, aprofundar-se-ão autores e experiências que sustentam esse olhar sociológico sobre a música, bem como as implicações dessa abordagem

A música como um fato social e a questão do repertório para classes de educação musical é o assunto abordado neste trabalho, e é, também, tema de diversos outros autores, que trazem reflexões, argumentos, análises e conclusões que, em determinados momentos, irão acrescentar importantes pontos à atual pesquisa. São trabalhos que, por tratarem da mesma temática, ou seja, de compreender a música como fato social, apresentam aspectos semelhantes, ou até mesmo, complementares, com diferentes pontos de vista, que contribuem para o desenvolvimento desta investigação.

Na primeira parte desta pesquisa, dedico-me a compreender o conceito de fato social, sua relação com a música e, a partir dessa articulação, evidenciar o papel do repertório. Trata-se de uma investigação que busca analisar a força da música como fato social na formação de estudantes de música, bem como verificar se houve um crescimento no número de estudantes para os quais a música exerceu influência significativa em sua trajetória.

Para isso, realizou-se um levantamento de teses, dissertações, Anais de congressos e artigos publicados em revistas científicas, caracterizando esta etapa como uma pesquisa do tipo estado da arte. Compreender a música como fato social significa reconhecer que, para além de sons organizados, ela mobiliza significados, valores e relações de pertencimento. Nesse contexto, o repertório desempenha papel central, pois traduz escolhas culturais, memórias coletivas e disputas simbólicas. Assim, investigar o repertório é investigar as vozes que são legitimadas, as tradições que são preservadas e as práticas que se tornam visíveis ou invisíveis nos espaços onde a música se faz presente. Nesta pesquisa, proponho, portanto, uma reflexão crítica a respeito de como as escolhas de repertório articulam identidades, reforçam ou questionam fronteiras culturais e revelam as tensões entre tradição e inovação na prática musical.

A pesquisa qualitativa de natureza exploratória dará todo o alicerce para a construção da Dissertação. Chizzotti (1991, p. 79) comenta que “a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Justifica-se, portanto, a pesquisa de caráter qualitativo, feita com a intenção de colher informações precisas de um grupo de pessoas, sejam elas alunos, moradores, (uma sociedade) ou um grupo social disposto a participar da pesquisa, trazendo ao pesquisador preciosas informações a respeito do tema aqui destacado, por meio de seus relatos.

Outro aspecto relevante decorrente dos materiais pedagógicos é a possibilidade de investigar o percurso formativo desenvolvido pelas instituições analisadas, desde a organização de suas práticas pedagógicas até a constituição e a consolidação de seus repertórios musicais ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva permite compreender como as escolhas repertoriais são construídas, apropriadas e ressignificadas nos diferentes contextos educativos, evidenciando suas relações com os

objetivos formativos, as identidades culturais e as dinâmicas sociais presentes em cada realidade investigada.

> A atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados (Chizzotti, 1991, p. 90).

A pesquisa qualitativa não se limita a interpretações subjetivas ou a percepções isoladas do pesquisador. Embora a atuação do pesquisador seja fundamental no processo de análise e compreensão dos dados, essa abordagem científica fundamenta-se em procedimentos metodológicos sistemáticos e rigorosos, orientados pela observação, pela análise documental, pelo exame dos contextos sociais e pela articulação constante entre o referencial teórico e a realidade investigada. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos humanos, culturais e sociais em sua complexidade, valorizando os significados, as práticas e as relações construídas pelos sujeitos e pelas instituições em seus diferentes contextos de atuação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva investigativa que privilegia a profundidade da análise e a interpretação crítica dos processos sociais, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada do objeto de estudo.

Nesse contexto, a produção do conhecimento qualitativo constitui-se como um processo relacional, interpretativo e contextualizado, construído a partir do diálogo entre o pesquisador, as instituições investigadas e o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Os materiais pedagógicos não decorrem de interpretações arbitrárias ou exclusivamente subjetivas, mas resultam de um percurso metodológico fundamentado na análise documental, na observação das práticas pedagógicas e no exame crítico dos contextos institucionais e sociais que permeiam o objeto de estudo. Dessa forma, a compreensão da realidade investigada emerge da articulação entre evidências empíricas e fundamentação teórica, permitindo uma análise aprofundada das dinâmicas que envolvem a constituição do repertório musical e os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o pesquisador não ocupa uma posição de neutralidade absoluta, tampouco atua de maneira individualizada, mas insere-se em um processo científico que exige rigor metodológico, reflexão crítica, postura ética e constante diálogo entre teoria e prática. Assim, a investigação qualitativa possibilita interpretar os significados

produzidos pelas instituições e por suas práticas educativas, contribuindo para uma compreensão mais ampla da música como fato social e do repertório como elemento constitutivo da formação musical e cultural.

Além disso, a pesquisa qualitativa reconhece que os fenômenos humanos e educacionais são construídos historicamente e atravessados por relações sociais, culturais e simbólicas, razão pela qual privilegia a compreensão dos contextos em que essas experiências se desenvolvem. Nessa perspectiva, o conhecimento produzido não se reduz a uma percepção individual do pesquisador, mas resulta de uma interpretação fundamentada na análise crítica das práticas, dos documentos e das dinâmicas institucionais que compõem o universo investigado. Assim, a investigação qualitativa busca apreender os significados atribuídos às experiências e às ações sociais, considerando a multiplicidade de perspectivas que constituem a realidade estudada. Trata-se, portanto, de uma abordagem que favorece uma compreensão ampla e contextualizada dos processos educativos, contribuindo para análises mais profundas sobre a música como fato social e sobre o papel do repertório na formação musical e cultural dos sujeitos.

A Professora Jusamara Souza destaca que “Aqui, não interessa a quantificação, mas a construção de sentidos dos indivíduos no contexto em que vivem”. (Souza, 2008 p.7)

Em contrapartida, a comercialização da música pelas grandes mídias, bem como a valorização simbólica da sociedade, influência e organiza o consumo por intermédio de uma hierarquização disposta em gêneros musicais, dessa forma, este trabalho buscará identificar e incorporar pesquisas que tratam da música compreendida como fato social, além de contemplar reflexões acerca da seleção e significado do repertório

Essa afirmação encontra respaldo na perspectiva clássica de Émile Durkheim, que a vê como manifestação cultural e, desse modo, a configura como fato social. Para o autor, fatos sociais são “maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder de coerção pelo qual se impõem” (Durkheim, 1983, p. 3). Fato social, segundo o mesmo autor, é um conceito sociológico que se refere a normas, valores, tradições, estruturas sociais e maneiras de agir que existem independentemente dos indivíduos. O termo foi definido pelo sociólogo francês.

Para este autor, os fatos sociais são externos ao indivíduo e exercem uma coerção sobre ele, além de moldarem a maneira de agir das pessoas pela influência que exercem sobre elas.

Émile Durkheim foi um dos fundadores da sociologia moderna e é conhecido por suas contribuições ao estudo da sociedade, da moral e da religião. Ele estabeleceu a sociologia como uma disciplina acadêmica e desenvolveu métodos científicos para estudá-la. Durkheim defendia que os comportamentos e as instituições sociais deveriam ser analisados como fenômenos sociais objetivos, compreendidos como realidades externas e coercitivas em relação aos indivíduos.

Ora, a música não é apenas expressão individual, mas um fenômeno coletivo, situado historicamente, que reflete e molda valores, comportamentos e identidades sociais. Por esse motivo, é considerada de um ponto de vista sociológico, como o de Durkheim e outros estudiosos da Sociologia.

Seguindo o mesmo ponto de vista, em Performing rites: on the value of popular music, Frith diz (1996, p.121), de acordo com ele, a música popular não deve ser entendida apenas como produto de consumo, mas como prática social, pois organiza modos de escuta, performance e produção de sentido, contribuindo para a construção de identidades coletivas. Nesse sentido, a música assume um caráter simbólico e comunicativo, articulando sentidos partilhados, fortalecendo vínculos e possibilitando espaços de pertencimento.

Além de refletir valores sociais, a música também exerce influência sobre a estruturação das relações de poder. Para Adorno (1986, p.27), a indústria cultural evidencia como a produção musical em larga escala pode reforçar padrões de consumo e naturalizar comportamentos, criando uma falsa sensação de liberdade estética. Ainda assim, a música também se torna instrumento de contestação, como demonstram as canções de protesto, os movimentos de contracultura e as práticas musicais periféricas que tensionam discursos hegemônicos.

A musicalidade, para Blacking (1973, p.25), é, antes de tudo, um fenômeno social e cultural. Assim, compreender a música implica em considerar os contextos coletivos que a produzem, circulam e ressignificam. A música integra práticas cotidianas — como festas, rituais, celebrações e movimentos políticos — funcionando como expressão e transmissão de memória coletiva (Halbwachs, 1990).

Portanto, compreender a música como fato social implica reconhecê-la como uma prática cultural capaz de estruturar relações sociais, produzir sentimentos de pertencimento e estabelecer fronteiras simbólicas entre diferentes grupos e contextos sociais. Mais do que uma manifestação artística ou entretenimento, a música constitui uma forma de linguagem social que expressa valores, memórias, identidades e experiências coletivas, assumindo um papel significativo na organização da vida em sociedade.

Nesse sentido, a música mobiliza sentidos, emoções e narrativas compartilhadas, permitindo que indivíduos e grupos construam formas de identificação e reconhecimento mútuo. Por meio das práticas musicais, os sujeitos comunicam visões de mundo, fortalecem vínculos sociais e atribuem significados às suas experiências cotidianas. Diferentes estilos, repertórios e práticas musicais também refletem contextos históricos, culturais e sociais específicos, revelando disputas simbólicas, processos identitários e formas de participação social.

Além disso, a música ocupa um espaço relevante nos processos de socialização, especialmente entre crianças e jovens, pois contribui para a construção de identidades individuais e coletivas. Ao participar de experiências musicais, os sujeitos não apenas consomem cultura, mas também produzem sentidos e estabelecem relações com o meio em que vivem. Dessa maneira, estudar a música como fato social possibilita compreender aspectos fundamentais das dinâmicas culturais contemporâneas, evidenciando como as práticas musicais influenciam comportamentos, formas de convivência e modos de expressão social.

Sob essa perspectiva, a música deixa de ser entendida apenas como objeto estético e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo das relações humanas, capaz de refletir e, ao mesmo tempo, produzir transformações sociais e culturais.

No entanto, nem tudo o que uma pessoa faz pode ser considerado um fato social, pois, para ser identificado como tal, esse fato tem de atender a três características: generalidade, exterioridade e coercitividade

A *generalidade* é uma característica dos fatos sociais que são coletivos e atingem a maior parte dos indivíduos de uma sociedade, ou seja, ela não existe apenas para um indivíduo, mas para toda uma sociedade.

A *exterioridade* de um fato social significa que ele existe independentemente da vontade ou da consciência dos indivíduos, mas já se fazem presentes, antes, mesmo, do indivíduo nascer e acontecem independentemente da ação individual.

Já a *coercitividade* é a pressão que a sociedade exerce sobre os indivíduos para que se comportem de determinada forma, como, por exemplo, pagar impostos, fazer compras, andar vestido, ou ir a encontros sociais.

A filósofa da educação musical Estelle Jorgensen constitui uma referência central para compreender a complexidade da prática musical dentro de contextos sociais concretos. Sua obra amplia a noção de educação musical ao deslocar o foco do ensino como simples transmissão de conteúdo para uma prática interpretativa, situada, dialógica e plural. Para Jorgensen, educar pela música envolve lidar com significados que emergem da vida cotidiana e, portanto, com valores, tensões, relações de poder, expectativas culturais e modos de fazer musicais que se inscrevem no tecido da experiência social.

A partir dessa perspectiva, a música não pode ser pensada apenas como "um repertório" ou um conjunto de obras a serem reproduzidas, mas como *prática social* que participa da construção de identidades, normas, pertencimentos e modos de estar no mundo. Assim, Jorgensen aproxima-se de uma visão que compreende o fenômeno musical como experiência compartilhada, negociada e culturalmente situada, aspecto que converge com a abordagem deste trabalho que dialoga com a música como fato social, para além de sua materialidade sonora e de seu estatuto artístico.

Dessa forma, integrar as reflexões de Estelle R. Jorgensen ao debate aqui proposto permite fundamentar teoricamente descrição documental, uma vez que suas narrativas evidenciam que os repertórios, as escolhas musicais e as práticas de ensino estão diretamente relacionadas às experiências sociais, culturais e históricas vividas pelos sujeitos. Tais elementos não se configuram como decisões neutras ou puramente técnicas, mas como construções produzidas nas relações estabelecidas ao longo da trajetória de vida, nos espaços de convivência e nos diferentes contextos de aprendizagem musical.

Sob essa perspectiva, o ensino de música passa a ser compreendido como um fato social e culturalmente situada, na qual professores e alunos constroem sentidos a partir de suas vivências, valores e referências musicais. As escolhas de repertório, por exemplo, revelam concepções de cultura, identidade, pertencimento e formação humana, refletindo tanto os contextos institucionais quanto as experiências individuais e coletivas dos

participantes. Assim, os materiais pedagógicos demonstram que os processos educativos em música são marcados pelas relações sociais e pelas condições históricas que influenciam modos de ensinar, aprender e se relacionar com a prática musical.

Além disso, ao considerar a música como experiência socialmente construída, torna-se possível compreender que os processos de ensino e aprendizagem não acontecem de maneira isolada, mas em constante diálogo com as dinâmicas culturais presentes na sociedade. Os sujeitos atribuem significados à música a partir de suas interações, memórias e repertórios culturais, produzindo formas próprias de participação e expressão. Nesse sentido, a contribuição teórica de Jorgensen fortalece a compreensão de que a educação musical envolve dimensões éticas, culturais e sociais que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos técnicos, valorizando a pluralidade de experiências e os diferentes modos de vivenciar a música.

Neste trabalho, a concepção de Estelle Jorgensen apresentada em *Transforming Music Education* (2003) constitui o referencial principal para situar a educação musical como prática social. Nessa obra, a autora argumenta que a educação musical não pode ser entendida como um processo neutro de transmissão de conteúdos, mas como campo plural, interpretativo e culturalmente situado, no qual o ensino envolve valores, negociações e decisões éticas. Ao afirmar que "A educação musical é um campo inerentemente plural e contextualizado." (Jorgensen, 2003, p. 5), nesse sentido, Jorgensen desloca o foco da técnica para a produção de sentidos, evidenciando que os repertórios, as metodologias e as práticas pedagógicas são construções sociais constituídas a partir de contextos culturais, crenças, experiências e relações humanas. Assim, ao escolher Jorgensen como base teórica, esta pesquisa assume que educar musicalmente é um ato social, e que o repertório trabalhado em aula opera como elemento simbólico e cultural que participa ativamente da formação dos sujeitos.

Para Jorgensen, o fato social, no contexto da educação musical, refere-se à realidade concreta e historicamente condicionada, em que a música é vivida, ensinada e transformada. Em seu livro, ela destaca que a educação musical é inerentemente social; a prática e o ensino e aprendizagem da música não ocorrem em um vácuo, mas estão imersos em contextos culturais, políticos e econômicos, que moldam, tanto o conteúdo, quanto os métodos de ensino. Ela ressalta a música como reflexo e agente de transformação social, mostrando a forma como ela é percebida, valorizada e praticada. Mas não é apenas isso; a música reflete, também, as estruturas de poder, as desigualdades

e os valores de uma sociedade. Assim, a educação musical deve reconhecer esses elementos, nomeados aqui como fatos sociais, para que se possa, ao mesmo tempo, reproduzi-los ou transformá-los.

Jorgensen defende que os educadores precisam estar atentos a esses fatos sociais, utilizando a música como ferramenta para questionar e, quando necessário, desafiar as normas estabelecidas, promovendo uma prática pedagógica que seja inclusiva, democrática e transformadora. Para Jorgensen, o fato social na educação musical é o conjunto de condições, valores e relações sociais que influenciam e são influenciados pela prática musical e que, ao serem compreendidos criticamente, podem direcionar o ensino a promover mudanças significativas na sociedade.

Outro autor que se destaca neste trabalho é o psicólogo Lev Vygotsky que acrescenta uma base teórica fundamental para compreender os processos de aprendizagem como fenômenos essencialmente sociais. Para (Vygotsky, 2007, p. 56-58), o desenvolvimento humano emerge da interação entre sujeitos, mediado pela cultura e pela linguagem, sendo o conhecimento construído inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado no plano individual. Nessa abordagem, os significados não são dados, mas produzidos em práticas vividas.

Essa concepção tem profundas implicações para o campo da educação musical. Ao considerar a música como fato social, as experiências musicais de professores e alunos são entendidas também como formas de mediação cultural. As escolhas, repertórios, gestos musicais e modos de fazer não são apenas técnicas, mas instrumentos simbólicos que carregam valores, narrativas, identidades e modos de pertencimento. Assim, a aprendizagem musical não acontece isoladamente em um indivíduo, mas na interação, na dialogicidade e no compartilhamento de sentidos, tal como enfatizado por Vygotsky.

A ideia de que a aprendizagem é um processo relacional permite aproximar Vygotsky às discussões de Jorgensen sobre pluralidade e cultura em Transforming Music Education (2003). Ambos sustentam que o educativo se produz em práticas sociais concretas. Portanto, ao integrar Vygotsky neste trabalho, reafirma-se que o repertório trabalhado na aula de música não é simples conteúdo, mas um elemento mediador na construção de sentidos musicais, identidades e relações.

Para ele, o fato social é a realidade objetiva das interações e práticas culturais que moldam o desenvolvimento da mente. Em sua perspectiva, as funções psicológicas

superiores como o pensamento, a memória e a linguagem não surgem isoladamente, ou somente pela maturação biológica, mas são construídas por meio de relações sociais. Isso significa que a mente é um produto da cultura os processos mentais complexos se desenvolvem a partir da exposição e participação em práticas culturais, nas quais a linguagem e outros signos atuam como instrumentos mediadores.

Vygotsky destaca a interação social como base do desenvolvimento; o conhecimento e as habilidades cognitivas emergem, em primeiro lugar, em um contexto social, além de se fazerem presentes nas ferramentas culturais e signos, que são como determinados elementos, como a escrita e outros sistemas simbólicos são produzidos socialmente e, ao serem internalizados, transformam a forma de pensar, permitindo que a mente se desenvolva de maneira única.

Embora Vygotsky reconheça a centralidade das relações sociais na constituição do sujeito, sua perspectiva difere da noção durkheimiana de fato social. Enquanto Durkheim compreende os fatos sociais como realidades externas e coercitivas, Vygotsky enfatiza os processos de interação, mediação cultural e internalização como elementos fundamentais do desenvolvimento humano.

Portanto, para Vygotsky, o desenvolvimento das funções mentais humanas ocorre nas relações sociais e culturais estabelecidas historicamente entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a mente não pode ser compreendida separadamente do contexto social, da linguagem e das interações que participam da construção do conhecimento.

2.1 A Música como Fato Social Total e sua Relevância para a Educação Musical

A noção de fato social total, desenvolvida por Bruno Milán (2023), constitui uma perspectiva analítica relevante para compreender a música no contexto da educação. A partir do conceito desenvolvido por Marcel Mauss (2003), de que certos fenômenos sociais envolvem todas as dimensões da vida o simbólico, o afetivo, o econômico, o político e o espiritual, Milán argumenta que a música ocupa esse lugar, está presente nas celebrações, nos rituais, nas práticas cotidianas, nas despedidas e nos encontros. A música, segundo essa leitura, não é um simples objeto estético ou uma linguagem técnica, mas uma prática que articula sentidos, emoções, saberes e vínculos sociais.

Essa noção dialoga diretamente com o eixo estruturante desta pesquisa, ao considerar a música como uma prática social carregada de significados que transcendem a sala de aula e afetam a formação de identidades, a convivência e a experiência dos sujeitos no mundo. Para a educação musical, pensar a música como fato social total implica reconhecer seu papel como mediação entre o indivíduo e a coletividade, como ferramenta de expressão, pertencimento e transformação.

2.2 Música como Ação Social: o conceito de musicking

Entre as referências mobilizadas por Milán está Christopher Small (1998), que propõe o conceito de *musicking*. Segundo o autor, fazer música não é apenas executar uma obra ou performar tecnicamente uma composição, mas participar de uma rede de relações: entre músicos, ouvintes, espaço, instrumentos e contextos culturais. A música, portanto, não é apenas um produto, mas uma ação social. Essa perspectiva desloca o foco do objeto musical para a experiência vivida na e pela música.

No contexto educacional, essa concepção amplia as possibilidades de atuação do educador musical. Ensinar música, à luz do *musicking*, é criar oportunidades para que os estudantes se envolvam ativamente com o fazer musical, construindo sentido a partir de suas próprias vivências e contextos. A música deixa de ser um conteúdo pronto a ser transmitido e passa a ser um campo de experimentação, de escuta ativa, de criação coletiva e de vivência afetiva.

Essa visão encontra eco na prática pedagógica quando se observa, por exemplo, o trabalho com repertórios que partem da realidade dos alunos, que valorizam as culturas locais ou que permitem a improvisação e a colaboração. É nesse tipo de prática que a música revela seu potencial de fato social, ela não apenas está presente, mas é vivida como elemento estruturante de relações e sentidos.

2.3 Participação, performance e estrutura social

Outro autor discutido por Milán é Thomas Turino (2008), que propõe a distinção entre dois tipos principais de práticas musicais: a *participativa* e a *presentacional*. Na

prática participativa, não há uma separação clara entre performer e público – todos fazem parte da experiência musical. Já na prática presentacional, há uma divisão entre quem executa e quem assiste, característica das performances profissionais e dos concertos tradicionais.

Essas duas formas de fazer música, segundo Turino, refletem modos distintos de organização social. A música participativa tende a estar mais presente em contextos comunitários, enquanto a presentacional é típica de sociedades mais hierarquizadas e institucionalizadas. Essa distinção é particularmente relevante para pensar a educação musical, que historicamente esteve mais próxima do modelo presentacional, muitas vezes centrado na técnica, na reprodução de obras e na avaliação do desempenho.

Ao considerar as propostas de Turino, torna-se urgente repensar as práticas educativas em música a partir de uma perspectiva mais inclusiva e dialógica. Incorporar elementos da prática participativa pode permitir que os estudantes se envolvam de forma mais ativa, autêntica e significativa com a música, fortalecendo o senso de pertencimento e a dimensão coletiva da experiência musical. A construção de repertórios que estimulem a participação, que permitam a improvisação, o canto coletivo, o corpo em movimento e o diálogo intercultural torna-se, assim, uma estratégia pedagógica coerente com a visão da música como prática social.

2.4 Música, Identidade e tecnologia: juventude, pertencimento e expressão e novas formas de escuta de um repertório

Milán também discute a importância da música na construção das identidades juvenis. A partir de (Frith, Simon. *Performing rites: on the value of popular music* 1996) e (Tafe, Susan. **Music, youth and identity** 2010), o autor demonstra como a música é um recurso privilegiado para a expressão de sentimentos, posicionamentos e vínculos afetivos. A adolescência, importante etapa da vida marcada por intensas transformações sociais, emocionais e simbólicas, encontra na música um canal potente de autoexpressão e reconhecimento.

Nesse sentido, o repertório musical assume papel central. As músicas que os adolescentes ouvem, cantam e compartilham não são escolhidas aleatoriamente: elas

dizem algo sobre quem são, com quem se identificam e o que desejam comunicar ao mundo. A escola, ao ignorar esse repertório, pode reforçar distâncias simbólicas e culturais entre os saberes escolares e os saberes juvenis.

A escuta ativa dos repertórios juvenis, sua valorização e incorporação nos processos pedagógicos contribuem para uma educação musical mais próxima da vida dos estudantes. Não se trata de "abrir mão do conteúdo", mas de reconhecer que todo conteúdo é também um discurso, e que a escolha do repertório carrega intencionalidades que precisam ser problematizadas.

A dissertação de Milán aponta ainda para os impactos das tecnologias digitais na experiência musical contemporânea. Segundo o autor, o *streaming* de música consolidou um modo de escuta individualizada, personalizada, mediada por algoritmos. Esse modelo, ainda que amplie o acesso a diferentes repertórios, altera profundamente a dimensão coletiva e ritual da experiência musical.

No ambiente escolar, essa realidade se apresenta como desafio e oportunidade. Por um lado, os estudantes chegam à escola com repertórios vastos, muitas vezes fragmentados e mediados pela lógica do consumo digital. Por outro, a escola pode (e deve) atuar como espaço de ressignificação dessas experiências, propondo outras formas de escuta, de produção e de vivência musical coletivas, críticas, sensíveis.

Trabalhar com repertórios mediados por *streaming* exige do educador musical a habilidade de estabelecer pontes entre o mundo digital e o espaço pedagógico. Isso envolve desde a curadoria consciente de músicas, até a criação de momentos de escuta compartilhada, debates sobre os sentidos das letras, análises culturais e práticas criativas como remixagens, performances e composições colaborativas.

Um dos principais pontos de convergência entre esta pesquisa e a dissertação de Milán é a compreensão do repertório como uma dimensão fundamental da prática social na educação musical. O repertório não é apenas um conjunto de músicas escolhidas para serem ensinadas, mas é um instrumento simbólico de mediação cultural. As músicas escolhidas revelam, mesmo que implicitamente, uma concepção de música, de educação, de cultura e de sujeito.

Ao interligar os conceitos discutidos por Milán com o foco desta dissertação, evidencia-se a importância de uma seleção de repertórios que dialogue com a realidade

dos estudantes, valorize a diversidade cultural, promova o pensamento crítico e incentive a participação ativa. O educador musical, nesse cenário, atua como um curador cultural e como um mediador de sentidos, mais do que como um simples transmissor de conteúdos técnicos.

Essa perspectiva exige, por parte dos professores de música, uma escuta atenta e sensível aos contextos socioculturais dos estudantes, bem como uma postura crítica diante dos repertórios tradicionalmente legitimados. É preciso perguntar: que músicas estão sendo ensinadas? Que visões de mundo elas expressam? Que vozes estão sendo silenciadas? Como podemos ampliar esse repertório de modo a incluir outros saberes musicais, outras estéticas, outras identidades?

2.5 Música como experiência formativa enquanto fato social na educação musical

A leitura da música como fato social total, proposta por Bruno Milán (2023, p. 95) permite compreender que a música não apenas acompanha a vida, mas a constitui. Ela está presente nas nossas histórias, nos nossos vínculos, nas nossas memórias e nos nossos projetos de futuro. Quando trazemos essa compreensão para o campo da educação musical, abrimos espaço para uma pedagogia afetiva, crítica e conectada à vida real dos estudantes.

Neste capítulo, procuro articular as contribuições teóricas de Milán à proposta desta Dissertação, enfatizando a centralidade da prática social e do repertório, na mediação entre música e educação. Ao reconhecer a música como um fenômeno total, participativo, identitário e tecnológico, reafirma-se a necessidade de uma educação musical que esteja à altura dos desafios e das potências do nosso tempo.

Essa articulação entre teoria e prática não apenas enriquece o campo da pesquisa em educação musical, como também oferece subsídios concretos para a construção de experiências pedagógicas mais significativas, inclusivas e transformadoras.

A música está presente nas mais diversas sociedades, culturas e períodos históricos, constituindo-se como uma prática social profundamente relacionada às formas de convivência, expressão e organização coletiva. Mais do que uma manifestação artística voltada ao entretenimento ou à apreciação estética, ela representa uma linguagem cultural

capaz de produzir sentidos, expressar valores, fortalecer vínculos sociais e participar da construção das identidades individuais e coletivas. As práticas musicais relacionam-se às experiências cotidianas dos sujeitos, às memórias compartilhadas e aos modos pelos quais diferentes grupos interpretam e atribuem significado ao mundo social.

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre a música enquanto fato social, compreendendo-a como elemento constitutivo das experiências sociais e das dinâmicas culturais, com especial atenção ao contexto educacional. Parte-se do entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem musical não ocorrem de maneira neutra ou isolada, mas são construídos nas relações sociais, nos repertórios culturais e nas experiências vividas pelos sujeitos em diferentes contextos formativos. Dessa maneira, a educação musical é entendida não apenas como transmissão de conhecimentos técnicos, mas como prática social relacionada à construção de sentidos, identidades e formas de participação cultural.

A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Émile Durkheim, Marcel Mauss, Christopher Small, Thomas Turino e Bruno Milán, autores que contribuem para compreender a música em sua dimensão social, cultural e relacional. A partir dessas perspectivas, busca-se estabelecer aproximações entre a sociologia da música, a antropologia das práticas musicais e os debates contemporâneos da educação musical, evidenciando o papel da música na formação dos sujeitos e na construção das experiências sociais no ambiente educativo.

O presente capítulo busca aprofundar a compreensão da música como fato social por meio da descrição e análise de três instituições de ensino musical selecionadas para esta pesquisa. A investigação considera seus contextos de atuação, suas práticas pedagógicas e os critérios de escolha do repertório, estabelecendo um diálogo entre os referenciais teóricos e as experiências observadas. Assim, pretende-se evidenciar de que maneira a música se constitui como prática social, cultural e educativa, revelando as relações entre os processos formativos, os sujeitos envolvidos e os contextos institucionais.

Segundo Durkheim (1989), os fatos sociais são maneiras de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo pelo qual se impõem a ele. A música, nesse sentido, pode ser compreendida como um fato social ao fazer parte das

estruturas e dinâmicas de um grupo (social), orientando comportamentos, valores e formas de expressão.

Marcel Mauss (2003), ao cunhar o conceito de “fato social total”, amplia essa perspectiva ao considerar que certos fenômenos sociais, como a música, mobilizam diversas dimensões da vida social: econômica, simbólica, afetiva, estética e ritualística. A música, portanto, não é um apêndice da vida social, mas um de seus elementos centrais.

Christopher Small (1998) propõe o conceito de *musicking*, que desloca o foco da música como objeto para a música como ação: um fazer coletivo que envolve composição, performance, escuta, organização do espaço e todas as interações sociais envolvidas. Nesse sentido, o ato musical é uma ação social por excelência.

Thomas Turino (2008), ao diferenciar práticas musicais participativas e presentacionais, explicita como a música espelha e molda formas de organização social. Em práticas participativas, como rodas de samba ou cultos religiosos, todos são performers. Já nas práticas presentacionais, como concertos clássicos, há separação entre quem executa e quem escuta.

Para Simon Frith (1996), a música é central na construção das identidades juvenis. O gosto musical, os estilos escutados e as práticas de compartilhamento musical funcionam como marcadores de pertencimento a grupos sociais, de afirmação de valores e de diferenciação simbólica.

Bruno Milán (2023), em sua dissertação sobre o uso do Spotify por adolescentes, apresenta a música como um fato social total, presente nas interações cotidianas e como meio de expressão e pertencimento. Ele demonstra como as tecnologias de streaming transformam a escuta musical em algo individualizado, mas ainda assim social, pois os sujeitos compartilham, comentam, e constroem sentidos coletivamente.

2.6 O repertório musical como prática social na educação em uma análise das instituições

No campo da educação musical, o repertório escolhido para ser ensinado e vivenciado nas aulas não é neutro, ele comunica valores, transmite visões de mundo e pode incluir ou excluir sujeitos. Escolher determinadas músicas e ignorar outras é um ato

político-pedagógico. A prática social da música se materializa no repertório que circula nas escolas, orquestras pedagógicas, bandas escolares e projetos socioculturais.

Muitas vezes, a escolha do repertório está desconectada das vivências musicais dos estudantes. Canta-se, toca-se e ensina-se músicas que não fazem parte do universo simbólico e afetivo dos alunos, o que pode gerar desengajamento ou sentimento de desvalorização cultural. Por outro lado, incluir músicas locais, de tradição oral, religiosas, populares, de movimentos sociais ou composições autorais dos próprios estudantes pode ser uma maneira de afirmar identidades e promover pertencimento.

Reconhecer o repertório como prática social não significa rejeitar repertórios externos ao cotidiano dos estudantes, nem desvalorizar tradições musicais historicamente legitimadas. Trata-se, antes, de compreender que toda escolha pedagógica é uma mediação cultural, e que o diálogo entre músicas de diferentes origens pode ampliar horizontes, promover escuta e favorecer aprendizagens mais profundas. Assim, ao equilibrar repertórios diversos, locais e globais, populares e eruditos, tradicionais e contemporâneos, a escola pode construir experiências musicais ricas, inclusivas e formativas. O objetivo não é excluir, mas incluir mais: reconhecer que o repertório é um espaço de encontro entre culturas, e que, quando pensado com sensibilidade e intencionalidade pedagógica, ele potencializa a música como experiência humana compartilhada.

As práticas musicais dentro da escola, quando conectadas com os contextos sociais dos alunos, se tornam mais significativas do que práticas centradas exclusivamente na repetição de repertórios legitimados, desconectados da realidade cultural dos sujeitos. Elas deixam de ser uma obrigação curricular e passam a ser espaço de expressão, criatividade e transformação social.

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo buscou evidenciar que a música ultrapassa a condição de linguagem artística ou objeto estético, constituindo-se como um fenômeno social permeado por relações históricas, culturais e educativas. Nessa perspectiva, a escolha do repertório deixa de ser compreendida como uma decisão exclusivamente técnica ou pedagógica e passa a ser entendida como uma prática social capaz de expressar valores, identidades, tradições e projetos formativos.

Com base nesses pressupostos, a etapa seguinte desta pesquisa concentra-se na análise de três instituições de ensino de música, selecionadas por suas características

pedagógicas e por sua relevância na formação musical de seus participantes. A investigação pretende compreender de que maneira essas instituições organizam suas práticas educativas, quais concepções de educação musical orientam suas ações e como o repertório é constituído e mobilizado em seus processos de ensino e aprendizagem.

A expectativa não é estabelecer comparações hierárquicas entre os modelos institucionais, mas identificar aproximações, especificidades e diferentes formas de compreender a música como instrumento de formação humana e de participação social. Busca-se investigar em que medida as escolhas repertoriais dialogam com os contextos culturais dos estudantes, com as tradições musicais valorizadas por cada instituição e com os objetivos pedagógicos que fundamentam suas propostas educativas.

Além disso, a análise pretende verificar como o repertório pode atuar como elemento de construção identitária, de pertencimento cultural e de mediação das relações sociais, corroborando a compreensão de que a educação musical não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas envolve processos de significação e de produção cultural. Tal perspectiva aproxima-se das contribuições de autores como Souza (2004), Green (2008), Jorgensen (2003) e Dayrell (2003), que defendem a necessidade de compreender as práticas musicais em seus contextos sociais e culturais.

Ao direcionar o olhar para as três instituições investigadas, esta pesquisa procura estabelecer um diálogo entre os referenciais teóricos apresentados e as práticas concretas de educação musical, buscando compreender de que forma a música, enquanto fato social, manifesta-se nas escolhas pedagógicas, nos repertórios adotados e nas experiências formativas promovidas por esses espaços educativos.

Assim, no decorrer da dissertação será dedicado à apresentação e à análise das instituições pesquisadas, procurando identificar como suas propostas pedagógicas, seus contextos de atuação e suas opções repertoriais contribuem para a construção de uma educação musical socialmente situada, culturalmente significativa e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

2.7 Prática social na educação musical

Para que fosse possível uma pesquisa abrangente, devo destacar o envolvimento da prática social na educação musical, para que se pudesse verificar a presença da música como fato social, que influencia ações e motivações chegando, até, à escolha e evolução do repertório.

A música, como prática social, ultrapassa a dimensão estética para se consolidar como expressão coletiva, que articula sentidos, memórias e identidades. No campo da educação musical, essa compreensão amplia o olhar para além da técnica e da performance, situando a música em seu contexto social, cultural e histórico.

Ao reconhecer a música como fato social no sentido durkheimiano de que é uma forma coletiva de agir, pensar, sentir e coercitiva (Durkheim, 1983), evidencia-se que o ensino musical também é uma prática socialmente situada, permeada por relações de poder, valores culturais e escolhas simbólicas.

Nesse contexto, compreender a educação musical como prática social significa reconhecer que a aprendizagem da música não ocorre de maneira individual ou desvinculada da realidade social dos sujeitos, mas é construída nas relações estabelecidas entre estudantes, professores, instituições e contextos culturais. Os repertórios musicais, as metodologias de ensino e as formas de participação nas práticas musicais são influenciados por valores, normas e referências culturais socialmente compartilhadas, que orientam modos de ouvir, interpretar e produzir música dentro de determinados grupos e espaços educativos.

Sob essa perspectiva, é possível relacionar a educação musical à dimensão coercitiva do fato social discutida por Émile Durkheim, na medida em que determinadas práticas, repertórios e concepções de música tendem a ser legitimadas socialmente em detrimento de outras. No ambiente educacional, certos conhecimentos musicais frequentemente ocupam posições de maior reconhecimento institucional, estabelecendo padrões sobre o que deve ser aprendido, valorizado ou considerado musicalmente relevante. Assim, os sujeitos inserem-se em estruturas culturais e educativas que influenciam suas escolhas, percepções e formas de participação musical.

Entretanto, essa dimensão não deve ser compreendida apenas como imposição, mas também como espaço de construção coletiva de sentidos e identidades. As práticas musicais desenvolvidas em contextos educativos revelam disputas simbólicas, negociações culturais e processos de pertencimento que refletem as experiências sociais dos participantes. Dessa forma, a educação musical constitui-se como espaço no qual diferentes repertórios, memórias e vivências culturais se encontram, possibilitando tanto a reprodução de tradições quanto a criação de novas formas de expressão e participação social por meio da música.

O repertório musical ensinado e vivenciado em sala de aula ou em grupos formais e informais carrega marcas históricas e culturais, representando tradições, resistências e permanências que se mantêm presentes ao longo das gerações. (Frith, 1996 p.121; Blacking, 1973, p.25).

A relevância dessa abordagem está em situar a música como elemento que constrói e reconstrói vínculos sociais, funcionando como linguagem que expressa modos de ser, de pertencer e de transformar realidades. Nesse sentido, a prática social na educação musical contribui para ampliar o acesso à cultura, valorizar manifestações locais e promover o diálogo entre diferentes tradições sonoras. O repertório, nesse processo, torna-se elemento central, pois revela quais vozes são legitimadas e quais memórias são perpetuadas ou silenciadas (Adorno, 1986, p.27; Halbwachs, 1990, p.51).

Assim, compreender a educação musical como prática social é reconhecer que a escolha, a circulação e a vivência do repertório são decisões que influenciam a formação de identidades individuais e coletivas. Mais do que transmitir conteúdos técnicos, a prática musical na educação precisa considerar o contexto sociocultural dos estudantes, suas referências, os saberes prévios e suas aspirações, garantindo que a música funcione como ponte entre a escola, a comunidade e o universo simbólico de cada sujeito.

Portanto, discutir a prática social na educação musical e sua relevância para a música entendida como fato social, é reafirmar o papel da escola e dos espaços formativos na construção de experiências significativas, inclusivas e culturalmente sensíveis. Ao articular ensino, repertório e contexto social, a educação musical pode contribuir para formar cidadãos críticos, conscientes de sua história, capazes de recriar sentidos e de se reconhecerem como parte de uma coletividade sonora em constante transformação.

No livro "*Transforming Music Education*", Estelle R. Jorgensen aborda diversas questões relacionadas à prática social na educação musical, enfatizando a necessidade de transformações que tornem essa prática mais inclusiva e humanizadora do que tem se mostrado. Ela argumenta que a educação musical deve resistir a tendências de banalidade e violência presentes na cultura contemporânea, buscando promover valores como civilidade, justiça, liberdade e inclusão, a partir de diversas perspectivas culturais. Para isso, é essencial que os educadores musicais atuem como agentes de mudança, adaptando suas abordagens às necessidades específicas de cada contexto social e cultural.

Jorgensen, também, destaca a importância de uma visão dialética da educação musical, reconhecendo as tensões existentes entre diferentes tradições musicais, a transmissão e a transformação de conhecimentos, e a necessidade de equilibrar continuidade e inovação. Essa perspectiva incentiva os educadores a adaptarem suas metodologias às necessidades únicas de cada situação, evitando a aplicação de uma única filosofia ou método universal.

Além disso, a autora ressalta a necessidade de se abordar questões sistêmicas que afetam a educação musical, como problemas de gênero, visões de mundo e tradições culturais. Ela propõe que a educação musical desempenhe um papel significativo na formação cultural e social dos indivíduos, favorecendo o conhecimento das diversas culturas mundiais e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e empáticos.

Em suma, Jorgensen propõe que a prática social na educação musical deve ser transformada para se alinhar a ideais humanistas, adaptando-se às mudanças culturais e sociais, e promovendo uma educação inclusiva e reflexiva

Em geral, Jorgensen esclarece alguns pontos, como os desafios contemporâneos para a educação musical, em que ela justifica a necessidade de transformação, e ainda descreve a transformação educacional e musical, além de esboçar as características específicas de uma educação musical transformadora. Ela ainda destaca como um(a) professor(a) de música encontra os desafios que pode encontrar ao longo de sua carreira. E discute a diversidade de experiências entre professores de música.

Jorgensen critica o Anti-intelectualismo presente na educação, em que a aceitação acrítica de ideias e práticas prejudica a qualidade do ensino. Ela lamenta a degradação da cultura popular contemporânea e a falta de interesse nas artes, destacando a importância

de uma educação musical rica e holística. A autora problematiza contextos sociais nos quais as experiências artísticas tornam-se superficiais ou excessivamente orientadas pela lógica do consumo, reforçando a necessidade de uma educação musical rica em diversidade cultural, reflexão estética e formação humana.

Para Jorgensen, a prática social na educação musical vai além da simples transmissão de técnicas ou conteúdos musicais e é entendida como um processo transformador, que integra a música aos contextos sociais, culturais e políticos contemporâneos. Assim, ela defende a música como agente transformador, para Jorgensen a educação musical deve ser um meio para promover valores como inclusão, justiça, liberdade e diversidade cultural. Não se trata, apenas, de aprender a tocar ou ouvir música, mas de envolver os alunos em práticas que questionem e transformem as estruturas sociais existentes.

Além de ter a integração dos contextos sociais, a prática social envolve reconhecer que a música está inserida em uma rede de relações sociais e culturais. Isso implica considerar as experiências, identidades e histórias dos alunos, promovendo um ensino que responda às demandas e desafios do mundo contemporâneo.

Jorgensen propõe uma abordagem dialética, na qual as tensões entre tradições musicais, a transmissão de conhecimento e a necessidade de inovação são reconhecidas e exploradas. Dessa forma, a prática social se torna um espaço de diálogo crítico, em que a música pode ser usada para questionar valores estabelecidos e incentivar mudanças.

Em resumo, para Jorgensen, a prática social na educação musical é o processo de transformar o ensino da música em uma atividade profundamente enraizada nas realidades sociais, de modo que se torne um veículo para a transformação cultural e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outro autor que leva em conta a prática social é Vygotsky. Em seu livro *A Formação Social da Mente*, ele aborda diversas questões relacionadas a essa prática, que se relacionam com o desenvolvimento humano e com o aprendizado. Quero destacar algumas das principais questões levantadas por Lev Vygotsky acerca da prática social, especialmente a compreensão de que o aprendizado ocorre inicialmente no plano social (interpsicológico) para, posteriormente, constituir-se no plano individual (intrapsicológico), por meio do processo de internalização.

O processo de internalização em Vygotsky é a transformação pela qual as interações sociais e os conhecimentos culturais, inicialmente externos e compartilhados, passam a fazer parte do funcionamento interno do indivíduo. Em outras palavras, é a forma pela qual o aprendizado e as práticas sociais se convertem em processos mentais individuais.

Seu funcionamento é feito pela origem social (interpsicológico); as crianças aprendem, inicialmente, por meio da interação com outras pessoas, pais, professores e colegas. Nessa fase, o conhecimento está presente no ambiente social e é transmitido por meio de atividades colaborativas e da mediação de adultos, ou pares mais experientes. Em seguida tem-se a mediação pela Linguagem e por ferramentas culturais, como leitura, números e outros signos e símbolos, que ajudam a estruturar o pensamento e a memória, permitindo que as crianças internalizem estratégias e conhecimentos.

Por sua vez, o funcionamento intrapsicológico que é a transição para o nível interno, o autor destaca que, com o tempo, as crianças passam a usar a linguagem de forma interna (fala interna), para organizar seus pensamentos e resolver problemas, sem a necessidade de apoio externo. Essa transição é evidenciada pela passagem da fala egocêntrica – quando a criança fala em voz alta para si mesma enquanto executa uma tarefa – para o pensamento silencioso, típico dos adultos.

Em resumo, para Vygotsky, a internalização é o mecanismo central que permite que as experiências sociais se convertam em componentes fundamentais da estrutura mental, possibilitando o desenvolvimento integral do ser humano. Vygotsky questiona qual é o papel da cultura na formação das funções psicológicas superiores, além de defende que processos psicológicos também considerados superiores, como memória, atenção e raciocínio, são mediados por ferramentas culturais.

Para Vygotsky, a prática social é o conjunto das interações e atividades culturais e históricas que moldam a forma como pensamos, aprendemos e nos desenvolvemos. Em seu livro, *A Formação Social da Mente*, ele defende que o conhecimento é construído socialmente, as funções psicológicas superiores (como pensamento, memória e atenção) surgem primeiro no nível social, pela interação com outras pessoas, antes de serem internalizadas pelo indivíduo. Depois, tem-se a mediação, por meio de ferramentas e signos. A prática social envolve o uso de ferramentas culturais, e outros sistemas simbólicos (como a escrita e os números). Esses signos atuam como mediadores,

transformando experiências sociais em processos mentais internos. E, por fim, a interação e a internalização, por meio da prática social, das atividades compartilhadas como o brincar, o dialogar e a resolução colaborativa de problemas, possibilitam que o conhecimento seja aprendido de maneira coletiva (no nível interpsicológico) e, posteriormente, internalizado (no nível intrapsicológico).

Em resumo, para Vygotsky, a prática social é fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que os indivíduos adquirem e transformam as ferramentas culturais que organizam e estruturam o pensamento.

A música, como prática humana, atravessa dimensões estéticas, afetivas e sociais. No campo da educação musical, compreendê-la como fato social significa reconhecer que ela se constitui em meio às relações entre sujeitos, contextos e culturas, desempenhando papel ativo na formação de identidades e no fortalecimento de vínculos coletivos. Conforme Durkheim (1983), os fatos sociais são modos coletivos de agir, pensar e sentir que exercem coerção sobre os indivíduos. A música, nesse sentido, não apenas reflete estruturas sociais, mas também contribui para sua produção e transformação.

Neste capítulo, parte-se da compreensão da música como fato social, isto é, como atividade vivenciada em contextos específicos e carregada de significados compartilhados. Essa perspectiva permite observar que a música está profundamente imbricada com os processos de construção simbólica da realidade e com as experiências cotidianas dos sujeitos. No ambiente educacional, essas práticas musicais ganham contornos particulares, sobretudo no que diz respeito à seleção e vivência dos repertórios.

O repertório musical, longe de ser uma simples escolha estética ou técnica, revela aspectos culturais, históricos e ideológicos. Ele carrega a marca de tradições, memórias, resistências e exclusões, sendo peça-chave para entender de que maneira a música, como fato social, atua na formação dos estudantes. Mostrar como essa dimensão se manifesta nas práticas pedagógicas é essencial para ampliar a compreensão do papel da educação musical na formação crítica, culturalmente situada e sensível à diversidade.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir a relevância da música compreendida como fato social na educação musical, com ênfase na prática e no repertório como elementos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa análise, busca-se contribuir para a valorização de práticas musicais que reflitam os

contextos socioculturais dos estudantes e promovam uma abordagem educativa mais plural, reflexiva e significativa.

A compreensão da música como fato social permite deslocar o olhar da dimensão puramente técnica ou estética para uma abordagem mais ampla e relacional, na qual a música é entendida como expressão e construção coletiva. Esse entendimento se torna especialmente relevante no campo da educação musical, onde a transmissão de saberes, valores e experiências se dá por meio de práticas cotidianas, repertórios legitimados que quer dizer com “repertório legitimado e relações pedagógicas historicamente situadas.”?

Ao utilizar a expressão “repertórios legitimados”, refere-se aos repertórios musicais que, em determinados contextos sociais e institucionais, passam a ser reconhecidos como mais adequados, importantes ou socialmente valorizados para o ensino. Essa legitimação não acontece de maneira neutra, mas resulta de processos culturais, históricos e sociais que definem quais práticas musicais recebem maior reconhecimento dentro das instituições educativas. Assim, alguns gêneros, compositores ou formas de fazer música acabam ocupando posições de maior prestígio em relação a outros repertórios vinculados às culturas populares, periféricas ou às experiências cotidianas dos estudantes.

Da mesma forma, a expressão “relações pedagógicas historicamente situadas” indica que os modos de ensinar e aprender música não são universais nem permanentes, mas construídos em contextos históricos, sociais e culturais específicos. As práticas pedagógicas refletem valores, concepções de educação, visões de cultura e modelos de formação presentes em cada período histórico e em cada realidade social. Dessa maneira, professores, alunos e instituições participam de processos educativos influenciados por tradições, políticas educacionais, experiências culturais e formas de organização social que moldam as práticas de ensino musical.

A escolha do repertório, dentro dessa perspectiva, não é neutra nem aleatória. Trata-se de um processo constituído por diferentes dimensões de significação, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias. Ao selecionar determinadas obras, estilos ou tradições musicais, o educador realiza uma mediação simbólica que não apenas revela seus próprios referenciais e concepções de música, mas também participa da formação dos repertórios culturais e das experiências estéticas dos estudantes. Em outras palavras, o repertório funciona como um espelho ou, por vezes, como uma janela, por meio do qual

os alunos podem se reconhecer, mas também acessar outras realidades e narrativas culturais.

A relevância dessa discussão torna-se evidente quando se observa a multiplicidade de contextos escolares brasileiros, marcados por desigualdades históricas, diversidade étnico-racial e tensionamentos culturais. Nesse cenário, compreender o repertório como uma dimensão do fato social é, também, reconhecer seu potencial de afirmação ou exclusão simbólica. Repertórios que não dialogam com a realidade dos estudantes tendem a gerar afastamento, ao passo que aqueles que valorizam a diversidade cultural local podem fortalecer vínculos, autoestima e engajamento. Portanto, refletir criticamente a respeito do repertório é uma tarefa essencial para uma educação musical democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Essa compreensão alinha-se à proposta desta pesquisa, que busca investigar de que maneira a música, concebida como fato social, se manifesta nas práticas educativas, por meio da escolha e da vivência de repertórios. A partir desse referencial teórico, formulam-se as seguintes questões de pesquisa:

- De que maneira a música, compreendida como fato social, se manifesta nas práticas pedagógicas da educação musical?
- Qual é o papel do repertório na construção de sentidos e identidades musicais no contexto educacional?
- Como as escolhas de repertório refletem (ou ignoram) a diversidade cultural dos estudantes e suas experiências musicais prévias?
- Em que medida o repertório pode atuar como instrumento de pertencimento, resistência ou exclusão simbólica dentro da prática educativa musical?
- Quais são os critérios — conscientes ou não — que orientam os educadores musicais na seleção de repertórios?

Essas questões evidenciam que o repertório ocupa posição central na compreensão da música enquanto fato social no contexto educacional. Mais do que um conjunto de obras selecionadas para fins pedagógicos, o repertório constitui um espaço de produção de sentidos, memórias, identidades e relações de pertencimento. As escolhas realizadas pelos educadores musicais revelam concepções de cultura, valores estéticos e

perspectivas sobre quais práticas musicais devem ser reconhecidas, ensinadas e legitimadas no ambiente educativo.

Nesse sentido, o repertório não atua apenas como ferramenta metodológica, mas como elemento social e cultural capaz de aproximar ou distanciar os estudantes das experiências de aprendizagem musical. Quando os repertórios dialogam com as vivências, referências culturais e experiências musicais prévias dos alunos, ampliam-se as possibilidades de identificação, participação e construção de sentidos no processo educativo. Por outro lado, a ausência desse diálogo pode produzir distanciamentos simbólicos, invisibilizando práticas culturais presentes na realidade dos estudantes e reforçando hierarquizações entre diferentes formas de expressão musical.

Além disso, compreender o repertório como construção social implica reconhecer que sua seleção está relacionada a processos históricos, institucionais e culturais que influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Determinados repertórios tornam-se legitimados em contextos educativos específicos, enquanto outros permanecem marginalizados ou pouco valorizados. Dessa forma, investigar as escolhas de repertório significa também analisar as relações de poder, os critérios de valorização cultural e as disputas simbólicas presentes na educação musical.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender como os repertórios musicais participam da formação das identidades musicais dos sujeitos, da construção de vínculos coletivos e das experiências de pertencimento no espaço educativo. Assim, o repertório é entendido não apenas como conteúdo de ensino, mas como prática social que expressa valores, experiências culturais e modos de relação com a música e com o mundo social.

Tais questões emergem da necessidade de refletir acerca da intencionalidade pedagógica que perpassa o fazer musical no espaço educativo. A música ensinada nas escolas não é apenas um conteúdo, mas um discurso cultural que comunica valores, pertencimentos e visões de mundo. Ao ser tratada como fato social, a música revela-se um campo fértil para a produção de sentidos e a mediação de experiências formativas profundas.

Além disso, a análise do repertório evidencia que a educação musical constitui um campo permeado por relações de poder e disputas de legitimidade cultural. Determinados repertórios são tradicionalmente valorizados em detrimento de outros, seja por critérios

estéticos, históricos, institucionais ou mesmo inconscientes. Essa hierarquização impacta diretamente a forma pela qual os estudantes se relacionam com a música, com a escola e com suas próprias identidades culturais. Ao reconhecer esse cenário, a pesquisa propõe-se a dar visibilidade a práticas pedagógicas que se esforçam para tornar o repertório um espaço de diálogo, representatividade e construção coletiva.

A hierarquização mencionada refere-se ao processo pelo qual determinados repertórios musicais passam a ocupar posições de maior prestígio, legitimidade e reconhecimento dentro dos espaços educativos, enquanto outros repertórios recebem menor valorização ou permanecem marginalizados. Essa dinâmica não ocorre de maneira neutra, mas resulta de construções históricas, sociais e culturais que definem quais práticas musicais são consideradas mais adequadas, sofisticadas ou relevantes para o ensino.

A abordagem da música como fato social permite ainda articular a prática musical com questões mais amplas da vida em sociedade. Em tempos de intensas transformações culturais, conflitos identitários e desafios educacionais, pensar a música como uma linguagem que comunica, conecta e transforma torna-se um imperativo ético e político. A escola, nesse contexto, não pode se abster da responsabilidade de mediar essas experiências de forma crítica, consciente e sensível.

A investigação proposta, portanto, não se limita à análise de repertórios como objetos musicais isolados, mas visa compreender os sentidos atribuídos a eles pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso implica considerar o ponto de vista dos estudantes, suas memórias musicais, seus contextos sociais e suas expectativas em relação à música. Ao fazer isso, com esta pesquisa, valoriza-se as práticas musicais consideradas manifestações dinâmicas e significativas da vida social.

Em resumo, a reflexão a respeito do fato social na educação musical e a centralidade do repertório permitem complexificar o debate sobre o ensino de música, deslocando-o de uma perspectiva exclusivamente técnica para uma abordagem ampla e contextualizada. Com base nos aportes teóricos de autores como Durkheim (1983), Frith (1996), Blacking (1973), Adorno (1986) e Jusamara Souza (2008), esta pesquisa sustenta a ideia de que a música, como fato social, só pode ser compreendida em sua plenitude quando articulada às práticas concretas em que se realizam práticas simultaneamente musicais, sociais e pedagógicas.

O capítulo que se encerra aqui ofereceu as bases conceituais para o desenvolvimento da pesquisa, situando a música como fato social, a prática musical como prática social e o repertório como um elemento estratégico na mediação entre cultura e educação. As questões de pesquisa formuladas a partir dessa discussão orientam as etapas seguintes do estudo, que buscará, por meio da análise de experiências concretas, compreender de que modo a educação musical pode se tornar um espaço potente de escuta, pertencimento e transformação social.

3 A QUESTÃO DO REPERTÓRIO

O presente capítulo aprofunda a discussão sobre a música como fato social, direcionando a análise para um elemento central das práticas educativas: o repertório musical. Nesse contexto, o repertório não é compreendido apenas como conjunto de obras ou conteúdos selecionados para o ensino, mas como espaço simbólico constituído por significados sociais, culturais, políticos e afetivos. Por meio dele, estabelecem-se relações de identidade, pertencimento e memória coletiva, além de formas de reconhecimento cultural entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A reflexão sobre a educação musical também encontra importante contribuição nos estudos de Fonterrada (2004) acerca da obra de Murray Schafer, especialmente no que se refere à ampliação da escuta e à compreensão da música como experiência integrada à vida cotidiana. Ao discutir as propostas de Schafer, a autora destaca a necessidade de desenvolver uma escuta sensível e crítica do ambiente sonoro, valorizando as múltiplas relações que os indivíduos estabelecem com os sons presentes em seu contexto social e cultural. Essa perspectiva contribui para compreender que as práticas musicais e as escolhas de repertório não são neutras, mas refletem valores, identidades e experiências compartilhadas socialmente. Assim, o repertório assume um papel fundamental na formação musical, pois possibilita o diálogo entre a vivência individual, a cultura e os processos coletivos de construção de significados.

Na prática pedagógica, o repertório atua como mediador entre professores, estudantes e comunidades, articulando valores, experiências sociais, visões de mundo e perspectivas estéticas. As escolhas repertoriais revelam concepções de música, educação e cultura, influenciando diretamente os modos pelos quais os estudantes se relacionam com a aprendizagem musical e com suas próprias referências culturais. Dessa maneira, o repertório passa a ocupar posição central na reflexão sobre a educação musical, permitindo compreender como as práticas educativas produzem sentidos, legitimam determinadas experiências musicais e participam da construção das identidades culturais no ambiente escolar.

Partindo da compreensão da música enquanto fato social e cultural relacionado à construção de sentidos, identidades, memórias coletivas e formas de participação social, o presente capítulo direciona a análise para o repertório musical como elemento central das práticas educativas, buscando compreender de que maneira sua escolha, circulação e vivência nos diferentes contextos de ensino atuam como processos de mediação capazes de influenciar as relações pedagógicas, os modos de aprendizagem musical e as formas

pelas quais os sujeitos estabelecem vínculos de pertencimento, reconhecimento e identificação no contexto da educação musical.

Discutir o repertório implica compreender que não se trata apenas de uma seleção estética ou técnica, mas de um processo pedagógico, social e político. Cada música escolhida para ser ensinada e vivenciada em sala de aula carrega consigo significados culturais, ideológicos e afetivos, que podem incluir ou excluir sujeitos, valorizar ou silenciar tradições, construir ou fragmentar identidades. Assim, o repertório é entendido aqui como um lugar de disputas simbólicas, um campo em que se articulam intencionalidades pedagógicas e dimensões sociais mais amplas.

Ao escolher determinadas músicas, o educador não apenas organiza conteúdos, mas também comunica concepções de cultura, de sujeito e de educação. Nesse sentido, o repertório deve ser analisado criticamente, considerando o impacto que exerce sobre os estudantes e o modo como dialoga (ou não) com suas realidades sociais. A música que se canta, toca ou escuta em sala de aula não é neutra: ela carrega intencionalidades, legitima tradições e pode silenciar vozes. Assim, este capítulo tem por objetivo discutir o repertório na educação musical a partir de quatro eixos centrais: sua função social, seu papel na formação de identidades, as implicações pedagógicas das escolhas musicais e os desafios contemporâneos relacionados às tecnologias e à diversidade cultural.

Este capítulo organiza-se em quatro grandes eixos: (1) O repertório como fato social e mediação cultural; (2) O papel do repertório na formação de identidades musicais; (3) O repertório e as práticas pedagógicas: entre tradição e inovação (4) Tecnologia, globalização e novos repertórios (5) Repertório e intencionalidade pedagógica: implicações para o educador musical e (6) Repertório, memória e pertencimento: a dimensão afetiva e coletiva.

Para tanto, serão mobilizados autores clássicos e contemporâneos, como Durkheim, Mauss, Small, Turino, Frith, Jorgensen, Lucy Green, David Elliott, Regelski, Paulo Freire e Bruno Milán. A intenção é construir um diálogo interdisciplinar que permita compreender o repertório como dimensão estratégica na educação musical, contribuindo para uma pedagogia crítica, inclusiva e conectada às experiências reais dos estudantes.

3.1 A função social do repertório na música como fato social

O repertório musical, quando compreendido à luz da música como fato social, ultrapassa a ideia de mera coleção de obras para ensino ou performance. Ele deve ser entendido como uma prática cultural carregada de sentidos que organiza memórias, identidades e pertencimentos. Durkheim (1983) o fato social não é exatamente o repertório em si, mas os modos coletivos de valorização, transmissão e legitimação musical que se estabelecem socialmente e influenciam os indivíduos. Assim, o repertório pode ser compreendido como expressão de práticas sociais coletivas que carregam normas, valores e referências culturais compartilhadas.

O repertório musical, quando analisado a partir da compreensão da música como fato social, ultrapassa a ideia de simples conjunto de obras destinadas ao ensino ou à performance. Ele pode ser entendido como uma construção social e cultural que reúne valores, memórias, identidades e formas coletivas de pertencimento. As escolhas repertoriais realizadas em contextos educativos não acontecem de maneira neutra ou exclusivamente individual, mas são influenciadas por processos históricos, institucionais e culturais que definem quais práticas musicais devem ser valorizadas, preservadas e transmitidas socialmente.

Nessa perspectiva, a reflexão de Durkheim (1983) acerca dos fatos sociais contribui para compreender que os modos de ouvir, ensinar, selecionar e legitimar repertórios musicais estão relacionados a normas e valores coletivamente construídos. Para o autor, os fatos sociais consistem em maneiras coletivas de agir, pensar e sentir que existem exteriormente aos indivíduos e exercem influência sobre suas práticas e percepções. Assim, determinados repertórios tornam-se socialmente reconhecidos e legitimados em contextos educativos específicos, influenciando os modos pelos quais estudantes e professores se relacionam com a música, com a aprendizagem e com suas próprias referências culturais.

Desse modo, o repertório musical pode ser compreendido como espaço de mediação social e simbólica, no qual se manifestam relações de poder, processos de valorização cultural e formas de construção identitária presentes na educação musical. O repertório, nesse contexto, funciona como um desses dispositivos sociais, pois orienta

comportamentos, regula práticas e estabelece normas simbólicas que antecedem e ultrapassam a escolha individual.

Na perspectiva de Mauss (2003), o repertório pode ser interpretado como um “fato social total”, uma vez que mobiliza dimensões estéticas, afetivas, políticas e econômicas. Embora Mauss não trate diretamente do repertório musical, sua noção de fato social total permite compreender que as escolhas repertoriais mobilizam múltiplas dimensões da experiência social, revelando valores culturais, formas de pertencimento e processos de legitimação presentes na educação musical.

Uma canção popular, por exemplo, não é apenas expressão artística, mas também registro histórico, mercadoria cultural e símbolo identitário de um grupo. Halbwachs (1990) reforça esse papel ao demonstrar que a memória coletiva é sustentada por práticas musicais que preservam tradições e constroem narrativas sociais.

Nesse sentido, o repertório cumpre uma dupla função social: de um lado, atua como elemento de continuidade, transmitindo tradições e valores entre gerações; de outro, como espaço de tensão e transformação, abrindo possibilidades de resistência e inovação. Adorno (1986) lembra que a indústria cultural, ao difundir repertórios padronizados, reforça hierarquias e molda gostos coletivos, mas, em contrapartida, movimentos musicais de protesto ou práticas comunitárias mostram como o repertório pode ser também instrumento de crítica e contestação social.

No campo educacional, essa dimensão torna-se ainda mais evidente. Ao selecionar determinadas músicas para a sala de aula, o educador não apenas transmite conteúdos musicais, mas também legitima valores culturais e visões de mundo. Frith (1996) e Green (2008) destacam que a incorporação de repertórios vividos pelos estudantes fortalece o sentimento de pertencimento e torna a aprendizagem mais significativa. Assim, a função social do repertório na educação musical é mediar experiências entre a escola e a vida cotidiana, entre a cultura legitimada e as práticas musicais locais, entre tradição e inovação. A cultura legitimada refere-se aos repertórios e práticas musicais historicamente valorizados pelas instituições educacionais e pelos discursos culturais dominantes. A educação musical, ao selecionar determinados repertórios para o ensino, participa de processos de legitimação cultural que influenciam os modos pelos quais diferentes práticas musicais são reconhecidas, valorizadas ou marginalizadas no espaço escolar.

Portanto, o repertório não deve ser compreendido como uma escolha neutra ou exclusivamente técnica, mas como uma construção social vinculada a valores culturais, experiências coletivas e processos históricos de legitimação musical. Enquanto elemento constitutivo das práticas musicais e educativas, o repertório participa da organização de sentidos compartilhados, da circulação de memórias e da construção de formas de pertencimento e identificação cultural. Nessa perspectiva, ao ser analisado no contexto da música compreendida como fato social, o repertório evidencia sua relevância nas relações sociais e nos processos educativos, uma vez que contribui para transmitir referências culturais, fortalecer identidades coletivas e influenciar os modos pelos quais os sujeitos percebem a si mesmos, aos outros e ao mundo social em que estão inseridos

3.2 Formação de identidades e as implicações pedagógicas das escolhas musicais

A música ocupa lugar central na constituição das identidades individuais e coletivas. Em *Performing rites: on the value of popular music* de Simon Frith (1996) afirma que a identidade não é simplesmente refletida na música, mas é produzida através dela. O repertório, nesse sentido, funciona como um marcador simbólico que possibilita aos sujeitos afirmar pertencimentos, expressar visões de mundo e estabelecer fronteiras culturais.

As músicas que os indivíduos escolhem ouvir, cantar ou compartilhar não são neutras: elas comunicam posições sociais, vínculos afetivos e estilos de vida. Na juventude, essa dimensão se intensifica, já que os repertórios musicais tornam-se meios privilegiados de diferenciação e reconhecimento entre pares (Tafe, 2010). Assim, bandas, gêneros e canções funcionam como identidades sonoras, aproximando grupos ou criando distinções.

Blacking (1973) reforça que a musicalidade é um fenômeno social e cultural, e não apenas biológico. Isso significa que os repertórios aos quais os sujeitos têm acesso moldam suas formas de sentir e de se perceber no mundo. Ao cantar canções religiosas, por exemplo, comunidades reafirmam suas crenças; ao entoar hinos nacionais, sociedades reforçam pertencimentos coletivos, ao compartilhar playlists digitais, jovens atualizam suas identidades em rede.

No espaço escolar, a escolha de repertórios tem impacto direto na formação identitária dos estudantes. Lucy Green (2008) destaca que a ausência das músicas do cotidiano juvenil no currículo pode reforçar uma distância simbólica entre escola e vida. Em contrapartida, quando repertórios locais, populares ou de tradição oral são incorporados, há reconhecimento das vozes dos estudantes e fortalecimento de seus laços culturais.

Assim, a função social do repertório na formação de identidades está em sua capacidade de dar voz, afirmar pertencimentos e criar espaços de diálogo intercultural. Ele é, ao mesmo tempo, espelho e janela: espelho, quando reflete as experiências e memórias dos sujeitos; janela, quando abre horizontes para novas formas de ser e de se relacionar com o outro.

As escolhas musicais realizadas no espaço escolar não se limitam a decisões estéticas ou técnicas: elas carregam intencionalidades pedagógicas e políticas que impactam diretamente a formação dos estudantes. Jorgensen (1997) destaca que ensinar música é sempre um ato de mediação cultural, em que o educador seleciona e organiza repertórios que comunicam valores e visões de mundo. Assim, cada repertório adotado no contexto educativo transmite uma concepção de música e de sujeito.

Paulo Freire (1996) argumenta que o ensino deve partir da realidade do educando, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e experiências que os sujeitos constroem em seus contextos sociais e culturais. No campo da educação musical, essa perspectiva implica considerar as referências musicais dos estudantes como elementos relevantes para o processo pedagógico, compreendendo que os repertórios presentes em suas vivências cotidianas também constituem formas legítimas de experiência cultural e aprendizagem.

Nesse sentido, a aproximação entre os repertórios trabalhados na escola e as experiências musicais dos alunos pode favorecer processos de identificação, participação e construção de sentidos no contexto educativo. Quando as práticas pedagógicas reconhecem essas referências culturais, ampliam-se as possibilidades de diálogo entre a escola e a realidade social dos estudantes, fortalecendo vínculos de pertencimento e participação nas atividades musicais. Por outro lado, a ausência desse reconhecimento pode contribuir para distanciamentos simbólicos entre os sujeitos e a experiência escolar, especialmente quando determinados repertórios são sistematicamente valorizados em detrimento de outros vinculados às vivências culturais dos alunos.

Assim, a escolha do repertório na educação musical não se restringe a uma decisão metodológica, mas envolve também questões relacionadas à representatividade cultural, às formas de legitimação musical e às possibilidades de construção de experiências educativas mais significativas e socialmente contextualizadas.

David Elliott (1995), em sua abordagem praxial, reforça que a música deve ser ensinada como prática significativa, vinculada a contextos sociais reais. Isso implica selecionar repertórios que dialoguem com a vida dos alunos, possibilitando que a aprendizagem seja mais do que a reprodução de obras legitimadas. Regelski (2005) complementa essa ideia, ao afirmar que a educação musical deve ser orientada para a vida, formando sujeitos capazes de agir musicalmente em diferentes situações, dentro e fora da escola.

As escolhas musicais também revelam hierarquias e disputas simbólicas. A ênfase exclusiva no cânone erudito, por exemplo, pode marginalizar repertórios populares, periféricos ou tradicionais, reforçando desigualdades culturais.

Da mesma forma, um repertório que se ocupa exclusivamente de músicas populares, ainda que valorizando tradições frequentemente marginalizadas, pode também restringir as experiências musicais se não houver diálogo com outras formas e práticas musicais. Para Estelle Jorgensen (2003), a educação musical é uma prática cultural plural e negociada, na qual cada escolha de repertório expressa valores, significados e relações sociais. Nesse sentido, combinar repertórios variados populares, eruditos, tradicionais e contemporâneos permite que os estudantes participem de experiências musicais mais ricas, ampliando tanto o repertório pessoal quanto a compreensão cultural.

A perspectiva vygotskiana reforça essa ideia ao enfatizar que a aprendizagem é mediada socialmente e construída por meio da interação entre sujeitos e contextos culturais (Vygotsky, 1934/2001). O repertório, portanto, não é apenas material de ensino: ele atua como instrumento de mediador na cultura, possibilitando que os alunos internalizem experiências coletivas, reflitam sobre diferentes valores musicais e construam identidades plurais dentro da prática educativa. Assim, a seleção consciente e diversificada de repertórios contribui para uma educação musical que é, simultaneamente, plural, reflexiva e significativa, integrando dimensões sociais, culturais e pedagógicas.

Em contrapartida, um currículo que integra múltiplas tradições sonoras contribui para a valorização da diversidade e para a construção de uma educação inclusiva.

Portanto, as implicações pedagógicas das escolhas musicais residem na capacidade do professor de atuar como curador cultural e mediador de sentidos, equilibrando tradição e inovação, legitimidade e representatividade. Mais do que decidir quais músicas serão ensinadas, espera-se que o educador reflita criticamente sobre o que essas escolhas comunicam, a quem elas incluem e que horizontes de aprendizagem possibilitam.

3.3 Desafios contemporâneos relacionados às tecnologias à diversidade cultural o repertório como fato social e escolha política e cultural

As transformações tecnológicas das últimas décadas alteraram profundamente a forma como os sujeitos se relacionam com a música. Plataformas de streaming, redes sociais e aplicativos de compartilhamento de áudio e vídeo multiplicaram o acesso a repertórios antes restritos a determinados grupos. Esse cenário amplia horizontes musicais, mas também cria desafios pedagógicos. Bruno Milán (2023) observa que a escuta digital, embora individualizada por algoritmos, mantém-se social, já que os usuários compartilham playlists, comentam músicas e constroem identidades coletivas a partir de suas escolhas.

No ambiente escolar, essa realidade impõe a necessidade de integrar os repertórios digitais à prática pedagógica. Os estudantes chegam à sala de aula com repertórios vastos e fragmentados, marcados por tendências globais e pela lógica do consumo imediato. A educação musical, nesse contexto, deve atuar como espaço de ressignificação crítica, ajudando os alunos a refletirem sobre os mecanismos de mercado que orientam suas escutas e propondo experiências de escuta coletiva e colaborativa (TURINO, 2008).

Nos contextos contemporâneos, a difusão das tecnologias digitais e o acesso facilitado a múltiplas formas de produção musical ampliam significativamente o repertório disponível para estudantes e professores. Entretanto a qualidade musical não está necessariamente relacionada aos repertórios de maior circulação comercial ou visibilidade nos meios de comunicação e nas plataformas digitais, uma vez que muitos desses conteúdos são impulsionados por interesses mercadológicos, estratégias da indústria cultural, mecanismos de divulgação e tendências de consumo momentâneas. O consumo midiático pode privilegiar obras que têm grande repercussão ou aceitação social, mas que nem sempre oferecem experiências educativas ou culturais mais profundas.

Para a educação musical, isso coloca um desafio: como selecionar repertórios que sejam significativos, diversificados e capazes de promover aprendizagem crítica, sem se deixar guiar exclusivamente por critérios de popularidade? A reflexão sobre a qualidade deve considerar aspectos culturais, estéticos, pedagógicos e sociais, reconhecendo que uma obra menos conhecida ou não comercializada pode ter um valor educativo superior àquela amplamente consumida. Dessa forma, a tecnologia passa a ser uma ferramenta de expansão do repertório, mas exige do educador um olhar criterioso, capaz de equilibrar diversidade, relevância cultural e potencial de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a globalização intensificou o contato entre culturas diversas, fazendo com que diferentes tradições musicais coexistam em um mesmo espaço social. Swanwick (1999) argumenta que a educação musical precisa equilibrar continuidade e inovação, garantindo tanto a preservação de tradições locais quanto a abertura à diversidade. Essa convivência, contudo, não está isenta de tensões, já que a valorização de determinadas músicas pode implicar a invisibilização de outras.

Diante disso, um dos principais desafios contemporâneos é desenvolver uma pedagogia musical que reconheça a pluralidade cultural sem cair em relativismos ou exotizações. É preciso que o repertório escolhido em sala de aula dialogue com as vivências dos estudantes, mas também amplie seus horizontes, promovendo contato com músicas de diferentes tempos, lugares e estilos.

Portanto, as tecnologias digitais e a diversidade cultural exigem do educador musical uma postura crítica e criativa. Cabe a ele atuar como mediador, capaz de transformar a abundância de repertórios em experiências significativas, promover o diálogo intercultural e estimular a escuta sensível em meio à multiplicidade de vozes que caracterizam o mundo contemporâneo.

A música, enquanto fenômeno social e cultural, constitui-se como espaço de produção de sentidos, relações coletivas, memórias e formas de pertencimento. Compreendê-la como fato social significa reconhecer que ela não existe apenas como manifestação estética ou experiência individual, mas como prática construída historicamente nas relações entre os sujeitos e nos diferentes contextos da vida social. A música está presente em rituais, celebrações, práticas religiosas, manifestações políticas, espaços educativos e experiências cotidianas, participando da organização simbólica da sociedade e influenciando modos de agir, sentir e compartilhar experiências coletivas.

Nesse sentido, a música pode ser entendida como fato social porque envolve normas culturais, formas de participação coletiva e processos de significação socialmente construídos, que ultrapassam a vontade individual dos sujeitos.

A aproximação com a noção de fato social total, desenvolvida por Marcel Mauss (2003) e retomada por Bruno Milán (2023), amplia essa compreensão ao evidenciar que as práticas musicais mobilizam simultaneamente dimensões culturais, afetivas, simbólicas, políticas, educativas e identitárias. A música, nessa perspectiva, articula diferentes aspectos da vida coletiva, tornando-se espaço de circulação de valores, memórias e formas de convivência social.

Entretanto, embora a música constitua o fenômeno social mais amplo, o repertório corresponde a uma dimensão específica dessa prática musical. O repertório não é a música em sua totalidade, mas o conjunto de escolhas musicais realizadas em determinados contextos sociais, educativos e culturais. Ele diz respeito às músicas que são selecionadas, ensinadas, executadas, valorizadas e transmitidas socialmente. Por essa razão, o repertório também pode ser analisado sociologicamente, não como fato social total em si, mas como manifestação concreta das relações sociais, culturais e simbólicas presentes na prática musical.

O repertório torna-se socialmente relevante porque suas escolhas nunca são neutras ou exclusivamente técnicas. Ao definir quais músicas serão ensinadas, executadas ou legitimadas em contextos educativos, mobilizam-se valores culturais, critérios de reconhecimento social, concepções estéticas e relações de poder historicamente construídas. Dessa maneira, o repertório evidencia processos de legitimação cultural que determinam quais práticas musicais recebem maior valorização institucional e quais permanecem marginalizadas ou pouco reconhecidas.

No contexto da educação musical, essa dimensão torna-se ainda mais evidente. O repertório atua efetivamente entre professores, estudantes e comunidades, influenciando formas de pertencimento, identificação e participação nas práticas pedagógicas. As escolhas repertoriais podem aproximar os estudantes das experiências educativas quando dialogam com suas vivências culturais e referências musicais, mas também podem produzir distanciamentos simbólicos quando determinadas culturas musicais são sistematicamente desconsideradas ou hierarquizadas.

Assim, o repertório deve ser compreendido não apenas como uma lista de músicas destinadas ao ensino ou à performance, mas como categoria social e pedagógica que expressa disputas simbólicas, processos identitários e formas de construção cultural. Enquanto a música representa o fenômeno social amplo relacionado às práticas coletivas de produção de sentido, o repertório constitui uma das formas concretas pelas quais essas relações sociais se materializam no contexto educativo e cultural. Nesse sentido, o repertório torna-se elemento central para compreender como a educação musical produz significados, legitima práticas culturais e participa da formação das experiências sociais dos sujeitos.

A seleção do repertório musical em contextos educativos nunca é neutra. Ao selecionar determinadas músicas e silenciar outras, educadores e instituições operam e que refletem valores, ideologias e visões de mundo. Pierre Bourdieu (2007), ao discutir o conceito de capital cultural, mostra que certas expressões musicais são historicamente legitimadas pelas elites e, portanto, valorizadas como “alta cultura”, enquanto outras permanecem invisibilizadas ou desvalorizadas.

Como observa Jusamara Souza (2008), ensinar música no cotidiano exige reconhecer que os alunos trazem para a sala de aula uma multiplicidade de escutas e práticas que precisam ser consideradas no processo pedagógico. Ignorar esses repertórios cotidianos significa, em última instância, negar identidades culturais. Bruno Milán (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar que a música, como fato social, deve ser compreendida em sua complexidade, e o repertório é uma das dimensões em que essa complexidade se revela de forma mais clara.

A seleção do repertório musical em contextos educativos nunca é neutra. Ao privilegiar determinadas músicas e silenciar outras, educadores e instituições mobilizam escolhas culturais e pedagógicas que refletem valores, ideologias e concepções de mundo socialmente construídas. Nesse sentido, o repertório não deve ser compreendido como fato social em si, no sentido clássico formulado por Émile Durkheim, mas como espaço no qual os fatos sociais relacionados à música se manifestam de forma concreta por meio das práticas educativas, dos processos de legitimação cultural e das relações de poder presentes no ensino musical.

3.4 Repertório: identidade, memória e inclusão social, tensões curriculares e o contexto digital e contemporâneo

A música é um dos elementos centrais na construção de identidades individuais e coletivas. Simon Frith (1996) argumenta que não apenas consumimos música, mas nos construímos por meio dela: gostos, pertencimentos e exclusões são definidos pelas músicas que ouvimos e pelas que rejeitamos.

Lucy Green (2008), ao estudar práticas musicais informais de jovens, observou que o aprendizado musical se dá a partir de repertórios significativos para os estudantes. Ao serem integrados no espaço escolar, esses repertórios ampliam o engajamento e permitem que a teoria musical seja compreendida de maneira contextualizada. Exemplo: quando um professor permite que o funk, o rap ou o sertanejo entrem na sala de aula, não está apenas "abrindo espaço" para estilos musicais, mas reconhecendo a identidade cultural de seus alunos. Essa abertura pedagógica pode transformar o ambiente escolar em um espaço de pertencimento.

Além de identidade, o repertório musical é também memória. Maurice Halbwachs (2004), ao discutir memória coletiva, afirma que lembranças individuais são sempre moldadas pelas estruturas sociais. Da mesma forma, muitas músicas funcionam como gatilhos de memória social, conectando pessoas a suas histórias familiares e comunitárias.

Exemplo: uma cantiga de roda ensinada na escola pode remeter alunos a lembranças de infância, ou mesmo a memórias transmitidas pelos avós. Um hino religioso pode unir gerações, enquanto uma canção popular pode tornar-se símbolo de resistência de uma comunidade. O repertório, assim, não é apenas sonoro, mas portador de memória coletiva.

Michael Apple (2006) introduz o conceito de currículo oculto, que se refere a tudo o que se ensina de forma implícita: valores, normas, exclusões mesmo quando não está formalmente previsto. No ensino musical, o repertório é um dos principais vetores desse currículo oculto.

Ao priorizar Beethoven e silenciar Cartola, ou ao trabalhar Mozart sem dialogar com o funk carioca, a escola transmite uma mensagem: há músicas legítimas e músicas ilegítimas. Essa hierarquia não é apenas estética, mas social e política.

Assim, o repertório se torna um campo de disputas culturais. Cabe ao professor e ao currículo oficial o desafio de construir pontes: equilibrar a preservação do patrimônio erudito com a valorização das expressões musicais vivas e cotidianas.

Projetos socioculturais mostram, de forma clara, como o repertório pode ser instrumento de inclusão ou exclusão. O *El Sistema*, na Venezuela, se tornou mundialmente conhecido por formar orquestras sinfônicas com crianças de periferia. Embora o projeto tenha sido exitoso, também foi criticado por privilegiar repertórios eruditos em detrimento das culturas locais.

No Brasil, o Projeto Guri oferece um contraponto, ao lado da formação instrumental tradicional, busca abrir espaço para repertórios populares e regionais, reconhecendo que a diversidade cultural é um patrimônio que deve ser cultivado.

Thomas A. Regelski (2005) defende que a educação musical deve estabelecer relações significativas com as experiências sociais e culturais dos estudantes, aproximando o ensino das práticas musicais vividas em seus cotidianos. Nessa perspectiva, a inclusão de diferentes repertórios não implica abandonar obras tradicionalmente legitimadas, mas promover diálogos entre essas produções e as referências musicais presentes na realidade dos alunos.

No século XXI, as plataformas digitais reconfiguraram radicalmente a circulação do repertório. Spotify, YouTube e TikTok não apenas oferecem músicas, mas moldam gostos e identidades através de algoritmos. Jovens hoje têm acesso a um repertório globalizado, em que podem ouvir, em uma mesma playlist, K-pop, funk brasileiro, trap norte-americano e música clássica.

Essa diversidade, entretanto, não garante, por si só, experiências musicais mais amplas ou inclusivas. O excesso de oferta disponível nas plataformas digitais pode favorecer processos de fragmentação das experiências de escuta e fortalecer bolhas algorítmicas, nas quais os indivíduos permanecem expostos majoritariamente a repertórios semelhantes àqueles que já consomem. Nesse cenário, a escola assume papel fundamental como espaço de mediador da cultura e formação crítica, possibilitando que os estudantes estabeleçam contato com diferentes práticas musicais, contextos históricos e formas de escuta que ultrapassem os limites impostos pelos mecanismos de recomendação digital.

Cabe à educação musical não apenas equilibrar repertórios contemporâneos e históricos, mas também construir uma instância coletiva de apreciação musical, na qual a escuta deixe de ser exclusivamente individualizada e orientada pelo consumo imediato. Ao promover experiências compartilhadas de escuta, reflexão e diálogo sobre diferentes repertórios, a escola amplia horizontes culturais sem deslegitimar as referências musicais dos estudantes, favorecendo processos de participação, reconhecimento e formação estética mais ampla e socialmente contextualizada.

Em resumo, ao longo deste capítulo, buscou-se aprofundar a compreensão do repertório como categoria central na análise da música como fato social e educacional. Viu-se que o repertório não é apenas uma lista de músicas, mas um dispositivo de identidade, memória, poder e inclusão.

As contribuições de autores discutidos, como Bruno Milán, Jusamara Souza, Pierre Bourdieu, Simon Frith, Lucy Green, Maurice Halbwachs, Michael Apple e Thomas A. Regelski evidenciam que as escolhas de repertório realizadas no contexto da educação musical não se restringem a decisões metodológicas ou estéticas, mas envolvem implicações sociais, culturais, políticas e pedagógicas. Essas escolhas refletem concepções de cultura, processos de legitimação musical, relações de poder e formas de reconhecimento presentes tanto na organização curricular quanto nas práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o desafio da educação musical não diz respeito apenas à elaboração de currículos mais inclusivos e culturalmente diversos, mas também à construção de práticas pedagógicas capazes de promover diálogo entre diferentes experiências musicais e contextos sociais. Isso implica reconhecer a complexidade dos repertórios trabalhados na escola, buscando estabelecer relações entre tradições institucionalizadas e práticas musicais populares, entre produções locais e globais, bem como entre experiências presenciais e repertórios mediados pelas tecnologias digitais. Assim, tanto o currículo quanto a atuação docente tornam-se espaços fundamentais nos quais se definem os modos pelos quais diferentes músicas serão valorizadas, ensinadas e significadas no processo educativo.

Assim, compreender o repertório como fato social é um passo fundamental para promover uma educação musical plural, crítica e inclusiva, capaz de transformar não apenas o fazer musical, mas também as relações sociais que se constroem em torno dele.

3.5 Síntese do capítulo

Este capítulo discutiu o repertório como dimensão central das práticas educativas musicais, destacando suas implicações sociais, culturais, identitárias e pedagógicas. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o repertório não deve ser compreendido como um fato social autônomo no sentido clássico formulado por Émile Durkheim, mas como uma construção social e cultural na qual se manifestam valores coletivos, processos de legitimação, relações de poder e formas de pertencimento presentes na música enquanto fato social.

A partir das contribuições dos diferentes autores mobilizados nesta pesquisa, tornou-se possível compreender que as escolhas repertoriais não são neutras nem exclusivamente técnicas. Elas refletem concepções de cultura, critérios históricos de valorização musical e disputas simbólicas que influenciam os modos pelos quais determinadas práticas musicais são reconhecidas, ensinadas e transmitidas nos contextos educativos. Nesse sentido, o repertório participa ativamente dos processos de inclusão e exclusão simbólica, podendo tanto ampliar possibilidades de identificação cultural quanto reforçar distanciamentos entre os sujeitos e a experiência escolar.

Assim, o repertório é compreendido nesta dissertação como mediação cultural das práticas musicais e educativas, funcionando como espaço no qual memórias coletivas, identidades, experiências sociais e referências culturais se tornam visíveis e compartilhadas. Enquanto a música constitui o fenômeno social mais amplo relacionado às práticas coletivas de produção de sentidos, o repertório representa uma das formas concretas pelas quais essas relações sociais se organizam, se legitimam e se expressam no campo da educação musical.

Ao integrar repertórios diversos, valorizar tradições locais, dialogar com tecnologias e promover práticas musicais participativas, a educação musical pode constituir-se como espaço inclusivo, crítico e culturalmente significativo, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e criativos. Nessa perspectiva, é a prática musical que se configura como prática social, uma vez que envolve relações coletivas, formas de participação, construção de sentidos e experiências compartilhadas entre os sujeitos. O repertório, por sua vez, corresponde a uma dimensão dessas práticas, por meio da qual

valores, memórias, identidades e referências sociais são selecionados, transmitidos e ressignificados no contexto educativo.

A compreensão das práticas musicais em sua dimensão social amplia o papel do educador musical, que deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos técnicos e passa a exercer funções de curadoria pedagógica e articulação de experiências estéticas e sociais no processo de ensino e aprendizagem musical.

Ao longo deste capítulo, tornou-se evidente que a escolha do repertório não constitui um ato neutro ou meramente técnico, mas um processo que envolve consciência pedagógica, cultural e social. Ser consciente na seleção do repertório significa reconhecer que toda escolha musical carrega valores, significados e visões de mundo, influenciando diretamente a formação musical, cultural e humana dos estudantes. Nessa perspectiva, a consciência do educador manifesta-se na capacidade de refletir criticamente sobre quais repertórios são legitimados, quais identidades são representadas e quais experiências musicais são oferecidas aos alunos. Conforme argumenta Estelle Jorgensen (2003), a educação musical é uma prática contextualizada e plural, na qual as decisões pedagógicas devem considerar as realidades culturais dos sujeitos e os significados produzidos em suas experiências musicais.

Sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), a escolha do repertório também pode ser compreendida como uma ação mediadora. O professor atua como mediador entre os conhecimentos musicais socialmente construídos e as experiências individuais dos estudantes, promovendo processos de aprendizagem que conectam tradição, contexto e significado. Dessa forma, a consciência pedagógica implica compreender o repertório como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Por outro lado, a criatividade na escolha do repertório refere-se à capacidade de estabelecer conexões entre diferentes universos musicais, ampliando possibilidades de escuta, interpretação e produção de sentidos. Keith Swanwick (2003) destaca que a educação musical deve estimular experiências que favoreçam a imaginação, a exploração e a construção pessoal de significados. Nesse contexto, a criatividade não está apenas na composição ou improvisação musical, mas também na elaboração de propostas pedagógicas que integrem repertórios diversos, promovendo diálogo entre culturas, épocas e estilos musicais.

As contribuições da neurociência reforçam essa compreensão ao demonstrarem que experiências musicais variadas estimulam processos cognitivos relacionados à memória, atenção, emoção e criatividade. Segundo Daniel Levitin (2010), a música mobiliza diferentes áreas cerebrais simultaneamente, favorecendo associações complexas e ampliando a capacidade de estabelecer relações entre experiências sonoras e vivências pessoais. Assim, repertórios diversificados potencializam não apenas a aprendizagem musical, mas também processos criativos e reflexivos.

Dessa maneira, consciência e criatividade configuram-se como dimensões complementares da prática pedagógica. Enquanto a consciência orienta escolhas fundamentadas em critérios culturais, sociais e educativos, a criatividade possibilita ampliar horizontes musicais, promover experiências significativas e favorecer a construção de identidades plurais. A escolha do repertório, portanto, revela-se como um ato pedagógico, ético e cultural que contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de compreender a música como prática social e espaço de produção de significados.

4 FATO SOCIAL NA PRÁTICA:
APRESENTAÇÃO DE TRÊS EXEMPLOS DE PROJETO SOCIAL

Após a construção do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, torna-se necessário confrontar os conceitos discutidos com experiências concretas de educação musical. Se, nos capítulos anteriores, buscou-se compreender a música como um fato social, neste momento a investigação volta-se para a análise da prática institucional, procurando verificar em que medida os pressupostos teóricos encontram correspondência em projetos reconhecidos por sua atuação no campo da formação musical e da transformação social.

Para tanto, neste capítulo me proponho a trazer três importantes instituições brasileiras que desenvolvem ações sistemáticas de educação musical: o **NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia)**, o **Projeto Guri** e o **Instituto Baccarelli**. A escolha dessas organizações justifica-se por sua relevância nacional, pela abrangência de suas ações e pelo entendimento compartilhado de que a música pode constituir um instrumento de desenvolvimento humano, inclusão social e fortalecimento da cidadania.

O objetivo desta etapa não consiste em avaliar o desempenho dessas instituições ou estabelecer comparações hierárquicas entre seus modelos pedagógicos. Busca-se, sobretudo, investigar se suas propostas educativas, suas práticas coletivas e suas concepções de repertório confirmam, na realidade empírica, o pressuposto desta dissertação, a de que a música se configura como um fato social, produzindo relações, significados, identidades e formas de pertencimento que transcendem sua dimensão estritamente artística.

Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão de Émile Durkheim (2007), para quem os fatos sociais são modos coletivos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de poder de coerção sobre ele. Sob essa ótica, a música pode ser compreendida como uma prática socialmente construída, cujos significados emergem das relações estabelecidas entre os sujeitos e os grupos dos quais participam. Da mesma forma, Christopher Small (1998) argumenta que o significado da música não reside apenas na obra musical, mas no ato de fazer música — o *musicking* —, entendido como uma atividade social que envolve todos aqueles que participam do evento musical.

No campo da educação musical, essa compreensão é reforçada por Jusamara Souza (2004), ao afirmar que as práticas de ensino e aprendizagem da música somente podem ser compreendidas em seus contextos sociais e culturais. Para a autora, a educação

musical é construída nas interações entre sujeitos, instituições e comunidades, sendo atravessada por valores, identidades e experiências coletivas. Lucy Green (2008) amplia essa discussão ao destacar que aprender música envolve muito mais do que adquirir competências técnicas, abrangendo relações sociais, processos identitários e formas de participação cultural.

Nesse sentido, com o exemplo das três instituições, procuro identificar de que maneira suas propostas pedagógicas, suas práticas coletivas e seus processos de escolha do repertório dialogam com os princípios discutidos ao longo desta pesquisa. Interessa compreender se a música, nesses contextos, atua como elemento de integração social, de construção identitária, corroborando a ideia de que ela constitui um fenômeno social capaz de produzir significados compartilhados e experiências coletivas.

Para alcançar esse objetivo, serão examinados documentos institucionais, projetos político-pedagógicos, materiais de divulgação e demais registros oficiais das organizações pesquisadas, buscando estabelecer aproximações e particularidades entre seus modelos de atuação. Cada exemplo das instituições nos permitirá verificar em que medida o NEOJIBA, o Projeto Guri e o Instituto Baccarelli materializam, em suas práticas educativas, a compreensão da música como fato social, contribuindo para o fortalecimento de uma educação musical crítica, inclusiva e socialmente contextualizada.

Dessa forma, este capítulo representa o momento em que a reflexão teórica desenvolvida ao longo da dissertação é colocada em diálogo com a realidade das instituições investigadas, permitindo avaliar se os conceitos construídos pela literatura especializada encontram sustentação nas práticas concretas de formação musical desenvolvidas por esses importantes projetos sociais brasileiros.

4.1.1 As instituições investigadas

Com o objetivo de verificar se a compreensão da música como fato social, discutida nos capítulos anteriores, encontra correspondência nas práticas concretas de educação musical, analiso as três importantes iniciativas brasileiras já mencionadas, o (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia – (NEOJIBA), o Projeto Guri e o Instituto Baccarelli). Embora possuam características organizacionais distintas, essas

instituições compartilham o entendimento de que a música pode atuar como instrumento de formação humana, inclusão social e desenvolvimento comunitário.

4.1.2 NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia

O NEOJIBA foi criado em 2007 pelo pianista, maestro e educador Ricardo Castro e constitui uma política pública prioritária do Governo do Estado da Bahia. O programa está vinculado à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH) e sua gestão é realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música (IDSM), organização social sem fins lucrativos responsável pela execução das ações pedagógicas e administrativas. Atualmente, o programa possui seu núcleo central em Salvador e diversos núcleos distribuídos pela capital, região metropolitana e interior do estado.

Sua metodologia inspira-se no modelo venezuelano El Sistema, idealizado por José Antonio Abreu, e fundamenta-se no ensino e na prática musical coletivos como estratégias de desenvolvimento humano. O objetivo institucional consiste em promover a integração social, prioritariamente de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, por meio da música, fortalecendo valores como solidariedade, cooperação, disciplina e cidadania.

4.1.3 Projeto Guri

O Projeto Guri foi implantado em 1995 pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e consolidou-se como uma das maiores iniciativas de educação musical do país. Atualmente, sua execução ocorre por meio de organizações sociais de cultura conveniadas ao Governo do Estado de São Paulo, sendo a gestão dos polos do interior, litoral e Fundação CASA realizada pela Santa Marcelina Cultura, enquanto a Sustenidos permanece vinculada à trajetória histórica do programa.

O projeto está presente em centenas de polos distribuídos por diversos municípios paulistas, oferecendo gratuitamente aulas de instrumentos musicais, canto coral e prática de conjunto para crianças e adolescentes. Em sua proposta pedagógica, O Projeto Guri busca promover não apenas a formação musical, mas também o desenvolvimento pessoal,

social e cultural dos participantes, compreendendo a música como ferramenta de inclusão, fortalecimento da autoestima e exercício da cidadania. A metodologia adotada valoriza as dimensões afetiva, intelectual, estética, ética e social do conhecimento, aproximando a prática musical das experiências de vida dos estudantes.

4.1.4 Instituto Baccarelli

O Instituto Baccarelli é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos fundada em 1996 pelo maestro Silvio Baccarelli, após um grande incêndio ocorrido na comunidade de Heliópolis, em São Paulo. Sensibilizado com a situação das famílias atingidas, o maestro iniciou um projeto de ensino musical gratuito para crianças e jovens da comunidade, iniciativa que deu origem a uma das mais importantes instituições de educação musical e inclusão social do Brasil.

Sua sede está localizada no bairro de Heliópolis, onde são desenvolvidas atividades permanentes de formação musical, além de atuar da atuação em outros equipamentos educacionais e culturais do município de São Paulo por meio de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação. O custeio de suas atividades ocorre por meio de recursos públicos, patrocínios privados, leis de incentivo à cultura e doações da sociedade civil.

A missão institucional do Instituto Baccarelli consiste em promover transformação e inclusão social por meio da educação, da cultura e da música, oferecendo oportunidades de desenvolvimento artístico e humano para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Sua proposta pedagógica busca formar músicos e cidadãos, compreendendo a prática coletiva como espaço de convivência, responsabilidade compartilhada e construção de perspectivas de futuro.

Apesar de suas diferenças estruturais e administrativas, as três instituições apresentam elementos convergentes que justificam sua seleção para esta pesquisa. Todas adotam a prática musical coletiva como eixo metodológico, desenvolvem ações voltadas para a inclusão e a transformação social e compreendem a música como instrumento de formação humana. Essas características tornam o NEOJIBA, o Projeto Guri e o Instituto Baccarelli projetos privilegiados para investigar se, na prática, os princípios discutidos ao

longo desta dissertação confirmam em sua prática a compreensão da música como fato social.

4.2 Critérios de escolha das instituições e diálogo com a produção acadêmica

A escolha do NEOJIBA, do Projeto Guri e do Instituto Baccarelli como objetos de investigação desta pesquisa fundamenta-se em sua relevância para o cenário contemporâneo da educação musical brasileira e em sua reconhecida atuação na promoção da formação humana por meio da prática musical coletiva. Trata-se de instituições consolidadas, com amplo alcance social e cujas propostas pedagógicas articulam o ensino da música a objetivos educacionais, culturais e de inclusão social, tornando-se espaços privilegiados para investigar o pressuposto desta dissertação: a música como fato social.

A seleção dessas três experiências não ocorreu pelo simples fato de serem grandes projetos sociais, mas porque elas compartilham características que dialogam diretamente com o referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores. Em todas elas, a música é concebida como prática coletiva, instrumento de construção de identidades, fortalecimento dos vínculos comunitários e produção de significados culturais. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de Durkheim (2007), para quem os fatos sociais constituem formas coletivas de agir e pensar, capazes de orientar e integrar a vida em sociedade.

Além disso, as três instituições adotam modelos pedagógicos centrados na prática de conjunto, em orquestras, bandas, corais e grupos de câmara, evidenciando aquilo que Christopher Small (1998) denomina *musicking*. Para o autor, o significado da música não está apenas na obra executada, mas nas relações estabelecidas entre todos aqueles que participam do fazer musical. Sob essa ótica, a atividade musical constitui uma experiência social que produz pertencimento, cooperação e construção coletiva de sentidos.

A escolha dessas instituições também encontra respaldo na produção acadêmica recente relacionadas a projetos sociais de educação musical. No artigo "Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos", Pedro Dutra (2024), analisa práticas educativas desenvolvidas no Projeto Guri e demonstra que a música coletiva

promove processos de aprendizagem que ultrapassam a dimensão técnica, favorecendo a convivência, a solidariedade e a formação cidadã. O autor conclui que os processos educativos emergem das próprias relações sociais estabelecidas entre os participantes, corroborando a compreensão da música como prática social.

Outra contribuição importante encontra-se no trabalho "Educação musical em ações sociais: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri", de Lucielle Farias Arantes (2009), que, ao dialogar com a etnografia de Rose Satiko Gitirana Hikiji, evidencia que projetos de educação musical social produzem espaços de pertencimento e ressignificação das experiências juvenis, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A autora destaca que a prática musical coletiva constitui um importante mecanismo de produção cultural e de construção identitária.

Da mesma forma, o artigo "Educação musical e práticas sociais", de Jusamara Souza (2004), oferece um importante suporte teórico para esta investigação ao defender que a música deve ser compreendida em seus contextos socioculturais de produção e circulação. Segundo a autora, a educação musical não pode restringir-se ao estudo dos conteúdos musicais em si, mas deve considerar as relações que crianças, jovens e comunidades estabelecem com a música em seu cotidiano. Essa perspectiva fornece um dos principais fundamentos para a análise comparativa do NEOJIBA, do Projeto Guri e do Instituto Baccarelli, uma vez que essas instituições estruturam suas ações justamente a partir das relações sociais produzidas pela prática musical coletiva.

Nesse contexto, com o exemplo das três instituições não pretendo apenas descrever seus modelos organizacionais ou suas propostas pedagógicas. Busco compreender em que medida suas práticas concretas confirmam os pressupostos desenvolvidos pela literatura especializada, especialmente a ideia de que a música atua como um fenômeno social capaz de produzir integração, identidade, pertencimento e transformação cultural. Assim, a investigação das experiências desenvolvidas pelo NEOJIBA, pelo Projeto Guri e pelo Instituto Baccarelli constitui um movimento de aproximação entre teoria e prática, permitindo que se verifique se os conceitos discutidos ao longo desta dissertação efetivamente se manifestam nos processos educativos observados nessas organizações.

4.3 Contextos históricos e propostas pedagógicas

As instituições de ensino de música constituem espaços privilegiados para observar como a educação musical se articula às demandas sociais e culturais de diferentes comunidades. Segundo Souza (2004), a educação musical deve ser compreendida a partir das práticas sociais que a constituem, uma vez que os processos de aprendizagem musical são construídos nas interações entre sujeitos, culturas e contextos históricos.

A análise documental realizada nesta pesquisa evidencia que as três instituições investigadas apresentam propostas pedagógicas voltadas para a formação integral dos estudantes, reconhecendo a música como linguagem artística e como elemento de participação social. Ainda que adotem metodologias distintas, todas valorizam práticas coletivas, como grupos instrumentais, conjuntos de câmara, bandas e orquestras, compreendendo esses espaços como ambientes de aprendizagem colaborativa.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Keith Swanwick (2003), para quem a educação musical deve equilibrar diferentes formas de envolvimento com a música — execução, apreciação, criação e reflexão — favorecendo experiências significativas que transcendam o ensino meramente técnico.

Além disso, observa-se que as propostas pedagógicas dialogam com a concepção de aprendizagem musical defendida por Lucy Green (2008), segundo a qual aprender música envolve processos sociais, relações interpessoais e construções identitárias. Para a autora, o conhecimento musical não é adquirido exclusivamente em ambientes formais, mas também nas experiências cotidianas, nas culturas juvenis e nas práticas comunitárias.

Desse modo, as instituições investigadas demonstram compreender que a formação musical não pode estar desvinculada das realidades culturais de seus estudantes, buscando integrar diferentes repertórios, tradições e manifestações musicais em seus processos educativos.

4.4 O repertório como elemento de formação musical e social e as aproximações e singularidades entre as instituições

Um dos principais eixos desta pesquisa consiste em compreender como o repertório musical é selecionado e utilizado nas práticas pedagógicas das instituições analisadas. Tradicionalmente, a escolha do repertório esteve associada a critérios técnicos, históricos ou estilísticos. Entretanto, a literatura contemporânea em educação musical evidência que essa seleção também expressa valores culturais, concepções de mundo e projetos formativos.

Para Bourdieu (2007), as preferências culturais e artísticas estão relacionadas aos processos de construção do habitus e das formas de distinção social. Assim, a escolha de determinados repertórios em contextos educativos não é neutra, mas reflete disputas simbólicas e modos específicos de compreender a cultura.

Sob essa perspectiva, o repertório torna-se um importante mediador das relações entre sujeito e sociedade, funcionando como espaço de representação, memória e pertencimento. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) destaca que a educação musical contemporânea deve ampliar seus horizontes, reconhecendo a diversidade cultural e valorizando diferentes formas de expressão sonora.

A análise das instituições pesquisadas revela que o repertório desempenha múltiplas funções pedagógicas. Além de contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico, ele atua como instrumento de aproximação entre os estudantes e suas realidades socioculturais. Em muitos casos, a presença de músicas tradicionais, populares ou vinculadas às experiências locais favorece processos de identificação e fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Christopher Small (1998), quando este afirma que o significado da música não está apenas na obra em si, mas nas relações estabelecidas entre aqueles que participam da experiência musical. O ato de tocar, ouvir, ensaiar ou compartilhar um repertório constitui uma prática social capaz de produzir sentidos coletivos.

Nesse contexto, o repertório deixa de ser entendido apenas como um conjunto de obras organizadas para fins didáticos e passa a configurar-se como um elemento estruturante da formação musical, cultural e social dos sujeitos.

Embora apresentem características organizacionais distintas, as três instituições investigadas compartilham elementos que permitem compreender a música como prática social. Entre esses aspectos, destacam-se a valorização do fazer musical coletivo, a preocupação com a formação humana e o reconhecimento da diversidade cultural como componente fundamental da educação musical.

Ao mesmo tempo, cada instituição desenvolve estratégias específicas para articular tradição e inovação em suas práticas pedagógicas. Algumas priorizam repertórios ligados à música de concerto, outras estabelecem maior aproximação com a música popular ou com manifestações culturais regionais. Essas diferenças não representam limitações, mas evidenciam a pluralidade de caminhos possíveis para a formação musical.

Segundo Jorgensen (2003), a pesquisa em educação musical deve reconhecer a existência de múltiplas perspectivas e compreender que as práticas educativas são influenciadas pelos contextos em que se desenvolvem. Dessa forma, a diversidade observada entre as instituições reforça a ideia de que não existe um modelo único de educação musical socialmente relevante.

A análise comparativa evidencia ainda que o repertório assume funções distintas em cada contexto, podendo servir como instrumento de preservação cultural, de inclusão social, de desenvolvimento artístico ou de construção identitária. Em todos os casos, entretanto, permanece como elemento central na mediação das relações entre indivíduo, comunidade e cultura.

4.5 Reflexões sobre a música como fato social a partir dos dados da pesquisa

Os resultados obtidos válida a compreensão da música como fato social, uma vez que as práticas observadas nas instituições analisadas revelam processos coletivos de construção de significados, identidades e pertencimentos.

A música manifesta-se, nesses contextos, como linguagem compartilhada, capaz de articular memórias individuais e experiências coletivas. As escolhas repertoriais, as

metodologias de ensino e as formas de organização das atividades musicais refletem valores culturais e concepções pedagógicas que ultrapassam os limites do desenvolvimento técnico.

As contribuições de Durkheim (2007), Bourdieu (2007), Small (1998), Souza (2004), Green (2008), Swanwick (2003) e Fonterrada (2008) permitem compreender que a educação musical constitui um espaço de produção cultural e de formação social, no qual a música atua como mediadora das relações humanas e das experiências coletivas.

Dessa forma, o exemplo das três instituições evidencia que o repertório não é apenas um recurso didático, mas um componente essencial da construção da identidade musical dos sujeitos e das comunidades em que estão inseridos. Ao reconhecer a música como prática social, amplia-se a compreensão acerca do papel da educação musical na formação integral do indivíduo, fortalecendo perspectivas pedagógicas mais inclusivas, críticas e culturalmente contextualizadas.

Assim, neste capítulo procuro estabelecer uma aproximação entre os referenciais teóricos apresentados ao longo da dissertação e as práticas desenvolvidas nas instituições investigadas, demonstrando que a música, como fato social, constitui um fenômeno dinâmico, coletivo e profundamente relacionado aos processos educativos e culturais da sociedade contemporânea. Permitiu-se constatar que a música, em seus contextos de atuação, não se restringe à dimensão estética ou técnica, mas assume uma função social e cultural, constituindo-se como espaço de produção de significados, de fortalecimento dos vínculos coletivos e de formação humana. Desse modo, os dados exemplificados confirmam a hipótese central desta pesquisa, segundo a qual a música pode ser compreendida como um fato social, conforme a perspectiva sociológica de Durkheim e as contribuições contemporâneas da educação musical.

Projetos como o Projeto Guri, o Neojibá e o Instituto Baccarelli tornaram-se referências importantes nas discussões sobre música, inclusão social e formação humana. Nessas experiências, a prática musical coletiva frequentemente ultrapassa os objetivos técnicos do ensino instrumental, tornando-se espaço de convivência, reconhecimento cultural e construção de vínculos sociais.

No Projeto Guri, diversos relatos publicados evidenciam que o repertório desempenha papel decisivo na permanência dos alunos nos projetos. Em muitos casos, crianças e adolescentes demonstram maior engajamento quando os repertórios

trabalhados dialogam com suas experiências culturais e musicais. A inclusão de músicas populares brasileiras, trilhas sonoras, repertórios regionais e canções conhecidas pelos estudantes contribui para processos de identificação e pertencimento.

Além disso, o ensino coletivo desenvolvido nesses contextos favorece experiências de cooperação e convivência comunitária. Os ensaios, apresentações e práticas em grupo possibilitam que os estudantes construam relações sociais significativas por meio da música. Dessa forma, a prática musical passa a ocupar importante função social na vida dos participantes.

Experiências semelhantes podem ser observadas no Neojibá, projeto desenvolvido na Bahia com foco em orquestras juvenis e inclusão social. Os relatos publicados sobre o projeto evidenciam que a prática orquestral coletiva contribuiu para mudanças significativas na trajetória de vida de muitos jovens. Em comunidades marcadas por desigualdades sociais, a música tornou-se espaço de reconhecimento, disciplina, pertencimento e projeção de novas perspectivas de futuro.

Embora o repertório erudito ocupe posição importante nessas experiências, observa-se também a valorização de repertórios populares e regionais como forma de aproximação cultural. Essa coexistência entre diferentes manifestações musicais evidencia a possibilidade de práticas pedagógicas mais democráticas e contextualizadas.

No Instituto Baccarelli, localizado em Heliópolis, comunidade da cidade de São Paulo, a música também assume papel de transformação social. Os relatos relacionados ao projeto demonstram que o ensino coletivo de instrumentos musicais contribuiu para a construção de autoestima, fortalecimento comunitário e ampliação das possibilidades culturais dos participantes.

Em muitos casos, estudantes passaram a perceber a música como espaço de reconhecimento social e construção identitária. O repertório musical, nesse contexto, atua como elemento mediador das relações sociais, permitindo que os sujeitos se reconheçam culturalmente nas práticas desenvolvidas.

5 REPERTÓRIO, EXPERIÊNCIA E PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A música, ao longo da história, ocupou diferentes funções nas sociedades humanas, estando presente em manifestações religiosas, políticas, culturais e educativas. Mais do que uma linguagem artística, a música constitui uma prática social que atravessa experiências coletivas, processos de construção identitária e formas de pertencimento cultural. Nesse sentido, compreender a música apenas por sua dimensão técnica ou estética torna-se insuficiente diante da complexidade das relações sociais que permeiam sua produção, circulação e ensino.

No campo da educação musical, as discussões contemporâneas têm evidenciado a necessidade de refletir sobre os processos pedagógicos para além da reprodução de conteúdo técnicos. Entre os diversos elementos presentes nessas discussões, o repertório ocupa posição central, uma vez que as escolhas musicais realizadas em contextos educativos revelam valores culturais, perspectivas pedagógicas e relações de poder historicamente construídas.

A seleção de repertórios em práticas educativas frequentemente reflete processos de legitimação cultural que privilegiam determinadas tradições musicais em detrimento de outras. Historicamente, a educação musical institucionalizada esteve associada à valorização da música de concerto europeia, contribuindo para a construção de hierarquias culturais que influenciam até os dias atuais os modos de ensinar e aprender música. Em contrapartida, repertórios populares, regionais e vinculados às vivências culturais dos estudantes muitas vezes foram marginalizados ou considerados secundários nos espaços formais de ensino.

Entretanto, as transformações sociais e culturais contemporâneas ampliaram os debates acerca da diversidade cultural e da democratização do ensino musical. Nesse contexto, diferentes pesquisadores passaram a defender práticas pedagógicas mais contextualizadas, capazes de dialogar com as experiências musicais dos estudantes e reconhecer a pluralidade das manifestações culturais presentes na sociedade.

O estudo parte do entendimento de que as práticas musicais não ocorrem de maneira isolada, mas são produzidas em contextos históricos, culturais e sociais específicos. Assim, o repertório deixa de ser compreendido apenas como conteúdo técnico e passa a ser entendido como elemento de construção simbólica.

Além da discussão teórica, esta pesquisa também se apoia na análise de relatos de experiências publicados na área da educação musical, buscando compreender como

diferentes práticas pedagógicas evidenciam a dimensão social da música. A análise dessas experiências permite observar de que maneira o repertório influencia processos de participação, pertencimento, motivação e construção coletiva da musicalidade.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela relevância das discussões sobre repertório na educação musical contemporânea, especialmente diante da necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e socialmente contextualizadas. Ao compreender a música como prática social, torna-se possível refletir criticamente a respeito dos processos educativos e dos significados culturais presentes nas escolhas repertoriais realizadas em diferentes contextos de ensino.

Dessa forma, este pesquisador investigou a música, entendida como fato social, manifesta práticas educativas por meio das escolhas de repertório e das experiências musicais coletivas. Buscando-se, ainda, analisar de que maneira os materiais pedagógicos em educação musical contribuem para evidenciar a relação entre música, cultura e sociedade.

A música, inserida nas relações humanas, participa da construção de identidades, da produção de significados culturais e da organização simbólica das experiências coletivas. Nesse contexto, o repertório deixa de ser entendido apenas como um conjunto de obras selecionadas para o ensino musical e passa a representar um elemento carregado de valores sociais, culturais e históricos.

Ao longo da história da educação musical, diferentes práticas pedagógicas demonstraram que as escolhas repertoriais realizadas em espaços educativos refletem concepções de cultura, poder e legitimidade artística. Dessa forma, discutir repertório significa também discutir pertencimento, acesso cultural e representatividade. O que se ensina, quem escolhe o que será ensinado e quais músicas são consideradas legítimas constituem questões fundamentais para a compreensão da música como prática social.

A presente discussão parte da compreensão de que a experiência musical dos sujeitos está profundamente relacionada aos contextos sociais nos quais estão inseridos. Assim, tornam-se importantes instrumentos de análise, pois revelam como diferentes práticas pedagógicas dialogam com as vivências culturais dos estudantes e de que maneira o repertório atua na mediação entre indivíduo, sociedade e aprendizagem musical.

Nesse sentido, neste capítulo busco analisar experiências publicadas na área da educação musical, relacionando-as à perspectiva da música como fato social e à questão do repertório como elemento constitutivo das práticas educativas. A proposta não consiste apenas em descrever experiências pedagógicas, mas compreender criticamente como tais práticas evidenciam a dimensão social da música e contribuem para a construção de processos educativos mais contextualizados e significativos.

Sob essa perspectiva, a música não pode ser reduzida a uma manifestação puramente individual ou subjetiva. As práticas musicais carregam marcas históricas, culturais e sociais que influenciam tanto a produção quanto a recepção musical. Cada repertório está inserido em um contexto social específico, revelando modos de vida, identidades coletivas e relações de pertencimento.

Na educação musical, essa compreensão torna-se especialmente relevante, uma vez que o ensino de música frequentemente se organiza a partir de repertórios legitimados historicamente por determinadas instituições culturais. Em muitos contextos, observa-se a valorização predominante da tradição europeia de concerto, em detrimento de repertórios populares, regionais ou vinculados às experiências culturais dos estudantes.

Nesse sentido, Pierre Bourdieu contribui significativamente para a discussão ao demonstrar que os processos culturais estão relacionados a mecanismos de distinção social. Para o autor, determinadas manifestações artísticas tornam-se legitimadas socialmente por grupos que detêm maior capital cultural, enquanto outras expressões passam a ocupar posições marginalizadas no campo cultural.

Aplicada à educação musical, essa reflexão permite compreender que as escolhas repertoriais não são neutras. O repertório adotado em processos educativos pode tanto aproximar os estudantes de suas realidades culturais quanto produzir distanciamentos simbólicos que dificultam processos de identificação e pertencimento.

Dessa forma, a música, entendida como fato social, manifesta-se também por meio das relações estabelecidas em torno do repertório. As músicas executadas, ensinadas e valorizadas nos espaços educativos revelam disputas culturais, construções identitárias e perspectivas pedagógicas que ultrapassam aspectos puramente técnicos.

A proposta pedagógica de Teca Alencar de Brito dialoga profundamente com essa concepção ao compreender a música como experiência criativa e comunitária. Segundo a

resenha, a autora rejeita perspectivas pedagógicas rígidas e mecanicistas, defendendo práticas abertas que valorizam a participação ativa dos sujeitos e a reinvenção constante das experiências musicais.

Dessa forma, a música deixa de ocupar exclusivamente o espaço da reprodução técnica e passa a constituir experiência de criação, escuta e interação social. As atividades musicais tornam-se ferramentas capazes de provocar sensações, estimular a criatividade e fortalecer processos coletivos de aprendizagem.

Nessa obra Teca Alencar de Brito refere-se à valorização da escuta compreendendo-a como experiência criativa. A autora diz que ouvir não é um ato passivo, mas uma prática de criação e interação com o mundo sonoro.

Essa perspectiva amplia significativamente a compreensão da educação musical, pois desloca o foco exclusivamente técnico para experiências mais amplas de sensibilidade, imaginação e percepção sonora. A escuta passa a constituir espaço de construção de sentidos e experiências coletivas.

As referências a compositores como John Cage e Luc Ferrari evidenciam a valorização das experiências sonoras do cotidiano e das possibilidades criativas da escuta. Dessa forma, a música deixa de ser compreendida apenas como repertório formalizado e passa a incluir diferentes experiências acústicas presentes na vida social.

Além disso, a proposta pedagógica apresentada por Teca valoriza fortemente a participação dos estudantes na construção das práticas musicais. Segundo a resenha, os relatos de experiências desenvolvidos pela autora demonstram que crianças, jovens e adultos participam ativamente dos processos de criação, improvisação e experimentação sonora.

Essa valorização da participação coletiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire sobre educação dialógica e humanizadora. Ao reconhecer os sujeitos como participantes ativos do processo educativo, a música passa a constituir experiência compartilhada de construção do conhecimento e expressão cultural.

5.1 Experiências pedagógicas

Um dos aspectos mais relevantes da obra brevemente descrita, refere-se à presença de diversas experiências pedagógicas desenvolvidos em diferentes contextos educativos. Esses relatos evidenciam que a música assume funções sociais, culturais e pedagógicas que ultrapassam a aprendizagem técnica. O livro Teca Alencar de Brito, apresenta dezenove relatos de experiências que envolvem escuta, improvisação, criação musical, exploração sonora e uso de recursos tecnológicos. As atividades desenvolvidas demonstram que o fazer musical coletivo pode estimular processos de interação, criatividade e pertencimento.

Além disso, o terceiro capítulo da obra amplia ainda mais essa perspectiva ao reunir experiências de diferentes educadores musicais atuantes em contextos variados. As propostas apresentadas incluem práticas relacionadas à música indígena, paisagem sonora, sons corporais, construção de instrumentos e educação musical inclusiva. Essas experiências demonstram que a música constitui prática profundamente relacionada à diversidade cultural e às experiências sociais dos sujeitos. Ao incluir diferentes manifestações musicais e diferentes formas de criação sonora, a educação musical torna-se espaço mais democrático e humanizado.

Nesse sentido, a música como fato social manifesta-se nas relações construídas durante o fazer musical coletivo. As práticas musicais compartilhadas produzem experiências de convivência, escuta e participação que fortalecem vínculos sociais e culturais. Quando as experiências musicais reconhecem as particularidades dos grupos e contextos sociais, os sujeitos passam a perceber a música como espaço legítimo de expressão e participação.

As discussões presentes na obra de Teca Alencar de Brito evidenciam uma perspectiva de educação musical voltada à formação humana e à valorização das experiências culturais dos sujeitos. A autora propõe uma pedagogia aberta e humanizadora, preocupada tanto com o indivíduo quanto com o coletivo.

Essa perspectiva contrapõe-se a modelos pedagógicos centrados exclusivamente na técnica instrumental ou na reprodução de conteúdo padronizados. A música passa a ser compreendida como experiência cultural capaz de desenvolver criatividade, sensibilidade, imaginação e participação social. As reflexões de Rubem Alves, citadas na

obra, reforçam essa discussão ao relacionar a música à criatividade e à imaginação humana. A educação musical, nesse contexto, não deve limitar-se à formação técnica, mas favorecer experiências significativas de criação e expressão cultural.

Além disso, a valorização da diversidade musical presente nos relatos analisados demonstra a importância de práticas pedagógicas mais inclusivas e culturalmente contextualizadas. A presença de propostas envolvendo músicas indígenas, paisagem sonora, sons corporais e diferentes formas de criação musical amplia as possibilidades de participação e reconhecimento cultural. Dessa forma, a música assume importante papel na formação cultural dos sujeitos, contribuindo para processos de socialização, pertencimento e construção identitária.

Em seu artigo Luciano Camargo (2018) acerca da questão do repertório na educação musical contribui significativamente para a compreensão da música como fato social, especialmente ao evidenciar que as escolhas repertoriais realizadas em contextos educativos não são neutras, mas atravessadas por relações culturais, sociais e mercadológicas. Ao abordar os efeitos da indústria cultural sobre os processos de ensino musical, o autor demonstra que o repertório ocupa posição central nas práticas pedagógicas, influenciando diretamente a formação estética, cultural e crítica dos estudantes.

Nesse contexto, Camargo problematiza a influência da indústria cultural na construção do gosto musical contemporâneo, sobretudo entre crianças e jovens. A partir das reflexões de Theodor Adorno, o autor destaca que a música difundida massivamente pelos meios de comunicação tende à padronização estética, reduzindo elementos fundamentais da experiência musical, como contrastes, nuances, variações dinâmicas e complexidade sonora. Segundo o texto, a música midiática frequentemente apresenta estruturas repetitivas e simplificadas, contribuindo para processos de homogeneização da escuta musical.

Ao relacionar essa discussão à educação musical, o autor questiona criticamente a utilização irrefletida de repertórios amplamente difundidos pela mídia nos espaços escolares. Para Camargo, a escola não deve se limitar à reprodução dos produtos musicais impostos pela lógica mercadológica, mas assumir também uma função formativa capaz de ampliar os horizontes estéticos e culturais dos estudantes. Nessa perspectiva, o

repertório escolar deve proporcionar experiências musicais diversificadas, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade crítica e da percepção estética.

Entretanto, o texto também ressalta que a crítica à indústria cultural não implica a negação da diversidade musical ou a exclusão de determinados repertórios apenas por sua origem cultural. O autor enfatiza que a superação do etnocentrismo europeu não significa abandonar a tradição musical europeia, assim como também não deve invisibilizar a importância das tradições africanas, afro-brasileiras, indígenas e populares na constituição da musicalidade brasileira. Ao contrário, Camargo defende uma perspectiva intercultural da música, reconhecendo a pluralidade de influências presentes na cultura brasileira e a necessidade de valorização de diferentes manifestações musicais.

Essa reflexão dialoga diretamente com a compreensão da música como fato social, uma vez que evidencia que o repertório é construído historicamente dentro de relações sociais, culturais e políticas. As escolhas musicais realizadas nos processos educativos revelam disputas de legitimidade cultural e diferentes concepções sobre o que deve ser considerado conhecimento musical válido. Sob essa perspectiva, o repertório deixa de representar apenas um conjunto de obras utilizadas em sala de aula e passa a constituir espaço de mediação cultural, construção identitária e produção de significados sociais.

Ao citar Émile Jaques-Dalcroze, Camargo reforça ainda a necessidade de um ensino musical voltado ao desenvolvimento da percepção das nuances sonoras, dos contrastes e da sensibilidade estética. Segundo o autor, o repertório escolhido para a educação musical deve possibilitar experiências musicais ricas e variadas, capazes de desenvolver a escuta crítica e ampliar as experiências culturais dos estudantes.

Dessa forma, as reflexões apresentadas no artigo permitem compreender que a discussão sobre repertório ultrapassa questões meramente metodológicas ou técnicas. O repertório, enquanto elemento constitutivo das práticas musicais, participa da formação humana, da construção de identidades culturais e das experiências coletivas produzidas nos espaços educativos. Assim, pensar a música como fato social implica reconhecer que as escolhas repertoriais refletem valores culturais, disputas simbólicas e perspectivas de formação presentes na sociedade contemporânea.

As práticas educativas em educação musical e em projetos socioculturais demonstram que o repertório musical exerce papel fundamental na transformação social dos sujeitos e das comunidades. Mais do que simples seleção de músicas para execução

ou estudo, o repertório atua como elemento de pertencimento cultural, construção identitária e mediação das relações sociais. Em diferentes contextos educativos, observa-se que a aproximação entre as experiências musicais dos participantes e os repertórios trabalhados contribui significativamente para processos de inclusão, autoestima, permanência em projetos sociais e fortalecimento dos vínculos comunitários.

Em experiências desenvolvidas em projetos sociais de música, como Projeto Guri, Neojibá e Instituto Baccarelli, diversos relatos evidenciam que a utilização de repertórios próximos da realidade cultural dos estudantes favoreceu maior envolvimento com a prática musical. Em muitos casos, crianças e jovens passaram a perceber a música não apenas como aprendizagem técnica, mas como espaço de expressão pessoal, convivência coletiva e reconhecimento social.

Essas experiências revelam que o repertório tem forte dimensão social, pois as músicas trabalhadas nos processos educativos frequentemente representam memórias afetivas, identidades culturais e experiências vividas pelos participantes. Quando repertórios populares, regionais, religiosos ou pertencentes ao cotidiano dos alunos são incorporados às práticas pedagógicas, ocorre maior identificação entre os sujeitos e a atividade musical. Dessa forma, a música deixa de ocupar apenas um espaço formal de ensino e passa a constituir experiência social compartilhada.

Em muitos relatos publicados na área da educação musical, observa-se que estudantes inicialmente desmotivados passaram a participar mais ativamente das aulas quando puderam executar músicas presentes em seus contextos culturais. Em experiências de ensino coletivo de instrumentos, especialmente em projetos voltados às periferias e comunidades socialmente vulneráveis, o repertório mostrou-se elemento decisivo para a permanência dos alunos nos projetos. A prática musical coletiva fortaleceu vínculos de amizade, cooperação e pertencimento, contribuindo inclusive para mudanças de perspectiva de vida.

Além disso, a música frequentemente assume função de reconhecimento cultural e valorização social. Em comunidades onde determinadas manifestações musicais foram historicamente marginalizadas, a inserção de repertórios populares nas práticas educativas possibilitou que os participantes percebessem suas próprias culturas como legítimas e dignas de valorização. Nesse sentido, o repertório atua diretamente na construção da autoestima e da identidade coletiva.

Essas experiências permitem compreender a música como fato social, conforme discutido por Émile Durkheim, uma vez que as práticas musicais são produzidas coletivamente e carregam significados compartilhados pelos grupos sociais. A música não se limita à dimensão individual, mas participa da construção de relações sociais, símbolos culturais e formas de pertencimento comunitário. O repertório, nesse contexto, torna-se expressão das vivências sociais dos sujeitos e elemento organizador das experiências coletivas.

Ao mesmo tempo, tais relatos dialogam com Christopher Small sobre o conceito de "musicking", segundo o qual a música deve ser compreendida como ação social e não apenas como objeto artístico. As experiências musicais coletivas observadas nesses projetos demonstram que tocar, cantar, ensaiar e compartilhar repertórios constituem formas de interação humana capazes de produzir sentidos sociais, emocionais e culturais.

Também é possível relacionar essas experiências às discussões de Paulo Freire acerca da valorização das experiências culturais dos sujeitos nos processos educativos. Quando o repertório considera as vivências musicais da comunidade, o ensino torna-se mais significativo e humanizado, permitindo que os participantes se reconheçam nas práticas desenvolvidas.

Dessa forma, as práticas educativas examinadas evidenciam que o repertório musical exerce papel transformador na vida das pessoas, especialmente quando promove identificação cultural, participação coletiva e reconhecimento social. A música, entendida como prática social, contribui para a construção de vínculos humanos, fortalecimento comunitário e formação cultural dos sujeitos, demonstrando que o fazer musical ultrapassa aspectos técnicos e constitui importante dimensão da vida social.

5.2 Música, pertencimento e transformação social

As experiências pedagógicas trazidos ao longo desta dissertação demonstram que a música possui forte potencial de transformação social. Em diferentes contextos educativos, a prática musical coletiva contribuiu para processos de pertencimento, fortalecimento comunitário e construção de novas perspectivas de vida.

Muitos estudantes participantes de projetos musicais relatam que a música representou espaço de acolhimento, convivência e reconhecimento social. Em comunidades marcadas pela vulnerabilidade social, a participação em grupos musicais frequentemente possibilitou experiências de valorização pessoal e ampliação das perspectivas culturais.

Além disso, a música atua como importante instrumento de socialização. As práticas coletivas favorecem o desenvolvimento da cooperação, da escuta e do respeito mútuo, contribuindo para a formação humana dos participantes.

Nesse sentido, a música como fato social manifesta-se nas relações construídas em torno do fazer musical coletivo. O repertório compartilhado em ensaios, apresentações e atividades pedagógicas produz experiências afetivas e culturais que fortalecem os vínculos sociais.

As experiências descritas evidenciam que o repertório pode funcionar como instrumento de resistência cultural. Em muitos contextos, a valorização de músicas populares e regionais permitiu que comunidades historicamente marginalizadas reconhecessem suas próprias culturas como legítimas.

Dessa forma, a música deixa de representar apenas entretenimento ou atividade técnica e passa a constituir espaço de construção de sentidos sociais, identidades culturais e experiências coletivas.

5.3 Reflexões sobre o repertório e identidade cultural

As experiências analisadas também permitem refletir a respeito da questão do repertório na educação musical. O repertório, nesse contexto, não aparece apenas como conteúdo previamente definido pelo professor, mas como construção coletiva realizada pelos próprios participantes. Nos relatos pesquisados, os estudantes escolhem músicas, discutem possibilidades de execução, criam arranjos e transformam coletivamente o material musical trabalhado. Essa postura rompe com perspectivas tradicionais da educação musical centradas exclusivamente na reprodução técnica de repertórios previamente legitimados.

Ao citar Hans-Joachim Koellreutter (1997), enfatizo que o mais importante na educação musical não consiste apenas na transmissão de conteúdos, mas na experimentação, improvisação, criação e debate coletivo. Segundo essa perspectiva, os problemas surgidos no processo educativo têm mais relevância pedagógica do que respostas prontas e previamente determinadas. Essa concepção pedagógica aproxima-se da compreensão da música como experiência social e criativa. O repertório deixa de representar apenas um conjunto fixo de obras e passa a constituir espaço de construção coletiva de sentidos musicais.

Ao reorganizarem a música, alterarem repetições, distribuírem melodias entre instrumentos e discutirem dinâmicas e andamentos, os estudantes desenvolvem autonomia musical e participação criativa. O repertório, nesse contexto, transforma-se em espaço de diálogo e expressão coletiva. Além disso, a experiência descrita evidencia que o aprendizado musical ocorre através da participação ativa dos sujeitos. O processo de criação coletiva possibilita que os estudantes desenvolvam escuta, reflexão crítica, negociação e cooperação social. Essas experiências demonstram que a música possui importante função social e formativa na vida dos participantes.

Outro aspecto relevante presente nas pesquisas analisadas refere-se à relação entre repertório musical e pertencimento cultural. Quando os estudantes participam da construção dos arranjos e das escolhas musicais, o repertório torna-se mais significativo e próximo de suas experiências culturais. O texto evidencia que os participantes não apenas executam músicas prontas, mas recriam coletivamente o material musical a partir de suas próprias percepções, gostos e referências culturais. Essa postura favorece processos de identificação e pertencimento em relação à prática musical.

O repertório passa a funcionar como espaço de produção cultural coletiva. As músicas deixam de representar apenas conteúdos técnicos e tornam-se experiências sociais compartilhadas construídas pelos próprios sujeitos participantes. Essa perspectiva torna-se especialmente importante para a democratização da educação musical. Quando os estudantes possuem voz ativa na construção das práticas musicais, a experiência educativa torna-se mais participativa, significativa e humanizada.

O repertório ocupa posição central nas discussões contemporâneas sobre educação musical. Historicamente, os repertórios selecionados para o ensino estiveram associados a determinados valores culturais e estéticos legitimados socialmente. Em muitos casos, a

educação musical formal privilegiou repertórios vinculados à tradição erudita europeia, contribuindo para a reprodução de hierarquias culturais.

Entretanto, as transformações sociais ocorridas ao longo das últimas décadas ampliaram as discussões acerca da diversidade cultural e da necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Nesse contexto, o repertório passou a ser compreendido não apenas como conjunto de obras utilizadas no ensino, mas como espaço de construção identitária. Lucy Green (2002) destaca que os sujeitos aprendem música em diferentes contextos sociais e culturais, desenvolvendo relações afetivas com repertórios presentes em seu cotidiano. Segundo a autora, as experiências musicais informais exercem forte influência sobre os processos de aprendizagem, especialmente entre crianças e jovens.

Essa perspectiva evidencia a importância de considerar as vivências culturais dos estudantes nos processos educativos. Quando os repertórios trabalhados dialogam com as experiências musicais dos alunos, a aprendizagem tende a tornar-se mais significativa e participativa. Em contrapartida, práticas pedagógicas completamente desvinculadas da realidade cultural dos estudantes frequentemente produzem distanciamentos simbólicos e desinteresse. No entanto, discutir repertório não significa simplesmente substituir repertórios tradicionais por músicas populares do cotidiano. O desafio da educação musical consiste em promover experiências estéticas diversificadas, capazes de ampliar os horizontes culturais dos estudantes sem ignorar suas experiências prévias.

Nesse sentido, em seu artigo, Luciano de Freitas Camargo problematiza os efeitos da indústria cultural sobre os processos de ensino musical. O autor argumenta que a música midiática frequentemente apresenta estruturas repetitivas e padronizadas, limitando experiências mais complexas de escuta e apreciação musical. A partir das reflexões de Theodor Adorno, Camargo destaca que a indústria cultural tende à homogeneização estética, reduzindo contrastes, nuances e possibilidades expressivas.

Entretanto, o autor também ressalta que a crítica à indústria cultural não implica a negação da diversidade musical ou o abandono das experiências culturais dos estudantes. Pelo contrário, Camargo defende uma perspectiva intercultural da música, reconhecendo a importância das tradições africanas, afro-brasileiras, indígenas, populares e europeias na constituição da musicalidade brasileira. Assim, o repertório musical deve ser compreendido como elemento socialmente construído, atravessado por disputas culturais,

relações de poder e processos de legitimação estética. As escolhas repertoriais realizadas na educação musical revelam concepções de cultura, sociedade e formação humana.

A relação entre repertório musical e identidade cultural constitui um dos aspectos centrais das discussões sobre música enquanto fato social. As músicas presentes no cotidiano dos sujeitos carregam memórias afetivas, referências comunitárias e experiências históricas que contribuem para a construção das identidades individuais e coletivas. Em diferentes relatos de experiências publicados na área da educação musical, observa-se que a valorização das culturas locais e regionais favorece processos mais significativos de aprendizagem. Quando repertórios vinculados às vivências culturais dos estudantes são incorporados às práticas pedagógicas, ocorre maior participação, identificação e envolvimento com a atividade musical.

Experiências desenvolvidas em escolas públicas frequentemente demonstram que a inclusão de repertórios populares brasileiros, como samba, forró, música caipira, rap e funk, favorece o fortalecimento da autoestima cultural dos estudantes. Em muitos casos, alunos que inicialmente apresentavam resistência às aulas de música passaram a participar mais ativamente quando perceberam que suas referências culturais eram reconhecidas e valorizadas.

Essa valorização cultural torna-se especialmente importante em contextos marcados pela desigualdade social e pela marginalização de determinadas manifestações musicais. Ao reconhecer os repertórios populares como legítimos espaços de produção cultural, a educação musical contribui para processos de democratização simbólica e fortalecimento identitário. Além disso, a música frequentemente atua como elemento de preservação da memória social. Repertórios regionais, cantigas tradicionais e manifestações populares carregam histórias coletivas que atravessam gerações e fortalecem os vínculos comunitários.

Nesse sentido, a educação musical pode desempenhar importante papel na valorização da diversidade cultural brasileira. A inclusão de diferentes manifestações musicais nos processos educativos possibilita que os estudantes ampliem seus horizontes culturais sem abandonar suas referências identitárias.

5.4 Propostas e desenvolvimento das instituições

O trabalho desenvolvido pelo Instituto Baccarelli em Heliópolis constitui importante referência nas discussões sobre música como fato social, educação musical e transformação social no Brasil contemporâneo. Fundado em 1996 pelo maestro Silvio Baccarelli, após um incêndio de grandes proporções atingir a comunidade de Heliópolis, o projeto iniciou suas atividades oferecendo aulas de música para 36 crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Ao longo dos anos, a iniciativa consolidou-se como uma das principais experiências brasileiras de educação musical comunitária e inclusão social através da música.

A trajetória do Instituto evidencia que a música ultrapassa a dimensão exclusivamente artística ou técnica e passa a ocupar importante papel na construção das relações sociais, dos vínculos comunitários e das experiências culturais coletivas. Em Heliópolis, a prática musical tornou-se espaço de acolhimento, convivência, pertencimento e construção de novas perspectivas de vida para crianças e jovens da comunidade. Nesse sentido, a experiência do Instituto Baccarelli permite compreender a música enquanto prática social produzida coletivamente nas relações humanas e culturais do território.

O projeto também demonstra como o repertório musical pode atuar como elemento de democratização cultural. Embora a música de concerto ocupe posição importante nas atividades desenvolvidas pelo Instituto, observa-se uma proposta pedagógica marcada pela diversidade musical e pela ampliação do acesso cultural. O Coral Jovem Heliópolis, por exemplo, trabalha com repertório diversificado que inclui composições brasileiras, música popular e obras do repertório erudito internacional. Essa coexistência entre diferentes manifestações musicais contribui para romper perspectivas elitizadas historicamente associadas ao ensino de música de concerto.

Além disso, a criação da Orquestra Sinfônica Heliópolis, reconhecida como a primeira orquestra sinfônica formada em uma favela, representa importante marco simbólico na democratização da educação musical brasileira. A presença de uma orquestra de alto nível artístico em uma comunidade periférica desafia estruturas históricas de exclusão cultural e evidencia que o acesso à música de concerto não deve permanecer restrito às elites sociais.

As experiências relatadas pelos participantes do projeto revelam ainda que a prática musical coletiva produz impactos que ultrapassam a aprendizagem instrumental. Muitos alunos e ex-alunos passaram a perceber a música como possibilidade de transformação pessoal, profissional e social. Relatos publicados sobre o Instituto destacam que o ambiente musical favorece o desenvolvimento da autoestima, da disciplina, da criatividade, do senso de coletividade e da construção de novas perspectivas de futuro.

A pesquisa desenvolvida por Marilia Kamil (2024) sobre o Instituto Baccarelli demonstra que o projeto produz impactos significativos na vida dos participantes, especialmente no fortalecimento das relações de cuidado, no acesso a oportunidades educacionais e na ampliação das possibilidades de inserção social. Segundo a autora, a experiência musical desenvolvida em Heliópolis favorece processos de transformação que se estendem para as famílias e para a comunidade, produzindo efeitos coletivos de mudança social.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento dos vínculos comunitários produzidos pela música. O Instituto Baccarelli não atua apenas como escola de música, mas como espaço cultural integrado à vida social de Heliópolis. Além das atividades musicais, o projeto desenvolve ações relacionadas à inclusão social, alimentação, educação e acolhimento das famílias da comunidade. Dessa forma, a música passa a constituir elemento articulador das experiências coletivas e das práticas sociais desenvolvidas no território.

A inauguração do Teatro Baccarelli, primeira sala de concertos construída em uma favela brasileira, reforça ainda mais a dimensão simbólica e social do projeto. O espaço representa não apenas avanço estrutural da instituição, mas também importante reconhecimento da periferia enquanto produtora legítima de cultura, arte e conhecimento musical. Além de concertos de música erudita, o espaço também recebe apresentações de rap, funk e outras manifestações culturais presentes na realidade social da comunidade. Nesse contexto, o Instituto Baccarelli evidencia que a música pode assumir importante papel na democratização cultural e na construção de experiências coletivas de pertencimento social. A prática musical compartilhada fortalece relações humanas, amplia horizontes culturais e contribui para processos de formação humana e transformação social.

Assim, as experiências desenvolvidas em Heliópolis reforçam a compreensão da música enquanto fato social, uma vez que o fazer musical coletivo produz relações de convivência, identidade cultural e participação comunitária. O repertório musical, nesse contexto, deixa de representar apenas conteúdo técnico e passa a constituir espaço de produção de sentidos sociais, reconhecimento cultural e construção de novas possibilidades de vida.

Já o projeto político-pedagógico do Projeto Guri constitui importante referência para compreender a música enquanto fato social e prática educativa voltada à formação humana. Desenvolvido pela Associação Amigos do Projeto Guri, posteriormente denominada Sustenidos Organização Social de Cultura, o documento apresenta uma proposta pedagógica fundamentada na compreensão da educação musical como experiência que ultrapassa a dimensão técnica do ensino instrumental e vocal, articulando aspectos afetivos, estéticos, éticos, intelectuais e sociais do conhecimento.

A proposta pedagógica do Projeto Guri evidencia que a música possui importante papel na formação integral dos sujeitos, especialmente de crianças e adolescentes inseridos em contextos socialmente diversos. A educação musical deve contribuir para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, promovendo não apenas aquisição de habilidades musicais, mas também processos de socialização, convivência, autonomia e participação cultural.

Essa perspectiva aproxima-se diretamente da compreensão da música como fato social, uma vez que o fazer musical coletivo é entendido como experiência construída nas relações humanas compartilhadas. As práticas desenvolvidas pelo Projeto Guri valorizam o aprendizado coletivo, a escuta, a interação social e a construção de vínculos comunitários através da música. Nesse contexto, o repertório musical deixa de representar apenas conteúdo técnico e passa a constituir espaço de convivência, expressão cultural e construção de pertencimento social.

O projeto político-pedagógico também evidência forte preocupação com práticas pedagógicas participativas e humanizadoras. Inspirado nas contribuições de educadores musicais como Keith Swanwick, Hans-Joachim Koellreutter e Teca Alencar de Brito, o modelo pedagógico do Projeto Guri fundamenta-se na integração entre composição, apreciação e performance musical, favorecendo o envolvimento ativo dos estudantes com a música.

A adoção do modelo C(L)A(S)P, desenvolvido por Keith Swanwick, demonstra a preocupação em promover experiências musicais mais amplas e criativas. Segundo o documento, os pilares da composição, improvisação, arranjo, apreciação e performance permitem que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento musical, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também criatividade, sensibilidade e consciência estética.

Modelo:

- **C *Composition* (Composição)**

Refere-se ao ato de criar música: improvisar, compor, experimentar sons e desenvolver a criatividade musical.

- **(L) *Literature Studies* (Estudos da Literatura Musical)**

Diz respeito ao conhecimento histórico, estilístico e cultural da música, incluindo repertórios, contextos sociais, biografias e análise musical.

O "L" aparece entre parênteses porque Swanwick considera esse aspecto importante, mas complementar às experiências musicais centrais.

- **A – *Audition* (Apreciação/Audição)**

Envolve ouvir música de forma crítica e sensível, desenvolvendo percepção musical, escuta ativa e reflexão estética.

- **(S) – *Skill Acquisition* (Aquisição de Habilidades)**

Relaciona-se ao desenvolvimento técnico: tocar instrumentos, leitura musical, técnica vocal, coordenação motora etc.

O "S" também aparece entre parênteses porque a técnica não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para a expressão musical.

- ***Performance* (Performance/Execução)**

Refere-se à prática de tocar, cantar e apresentar música individualmente ou em grupo.

Para Swanwick, os elementos centrais da educação musical são:

- **Composição**
- **Apreciação**
- **Performance**

Além disso, o Projeto Guri compreende a educação musical como prática social comprometida com a democratização cultural. O programa oferece acesso gratuito ao ensino de música para milhares de crianças e adolescentes em diferentes municípios do Estado de São Paulo, incluindo regiões periféricas e unidades da Fundação CASA. Ao ampliar o acesso à formação musical, o projeto contribui para romper processos históricos de exclusão cultural e desigualdade social. Outro aspecto relevante refere-se à valorização da convivência coletiva nas práticas pedagógicas do Projeto Guri. O fazer musical em grupo favorece experiências de cooperação, escuta e participação social, permitindo que os estudantes construam relações humanas significativas através da música. O próprio documento destaca que as ações socioeducativas desenvolvidas pelo programa possuem objetivo de promover reflexões sobre valores éticos, estéticos e políticos, ampliando os conhecimentos trazidos pelos estudantes a partir de suas experiências culturais e familiares.

A questão do repertório também ocupa importante papel nessa proposta pedagógica. Embora o Projeto Guri trabalhe com diferentes linguagens musicais, observa-se preocupação em proporcionar experiências musicais diversificadas e culturalmente significativas. O repertório, nesse contexto, funciona como mediador das experiências sociais e culturais dos participantes, favorecendo processos de identificação, pertencimento e participação coletiva.

Durante o período da pandemia de COVID-19, o Projeto Guri também evidenciou a importância da música enquanto espaço de vínculo social. Mesmo com a suspensão das atividades presenciais, a instituição desenvolveu milhares de atividades artístico-pedagógicas remotas, buscando manter os processos de aprendizagem, convivência e produção musical coletiva. Esse movimento reforça a compreensão da música não apenas como conteúdo escolar, mas como experiência humana compartilhada capaz de fortalecer relações sociais mesmo em contextos de isolamento.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico do Projeto Guri contribui significativamente para as discussões sobre música como fato social, repertório e prática educativa. As experiências desenvolvidas pelo programa demonstram que a educação musical pode assumir importante função na formação cultural, humana e social dos sujeitos, promovendo participação coletiva, democratização cultural e fortalecimento das relações comunitárias através da música.

Temos também o programa NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia) constitui uma importante referência para as discussões sobre música como prática social, formação humana e educação musical coletiva no Brasil. Criado em 2007 pelo maestro e pianista Ricardo Castro, o programa foi estruturado como política pública voltada ao desenvolvimento social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade por meio do ensino coletivo da música. A proposta do NEOJIBA dialoga diretamente com reflexões presentes no campo da educação musical contemporânea, especialmente no que se refere à compreensão da música para além de uma prática estritamente técnica ou artística. Nesse contexto, a música passa a ser entendida como experiência social, espaço de convivência, construção de identidade, pertencimento cultural e transformação humana.

O programa inspira-se na metodologia do "El Sistema", desenvolvido na Venezuela por José Antonio Abreu, no qual a prática musical coletiva é utilizada como instrumento de inclusão social e formação cidadã. No caso brasileiro, o NEOJIBA adapta essa perspectiva à realidade social da Bahia, articulando cultura, educação e desenvolvimento social em diferentes territórios do estado. Ao analisar experiências como o NEOJIBA, torna-se possível compreender como a prática musical coletiva pode contribuir para a formação social dos indivíduos, promovendo disciplina, cooperação, responsabilidade, escuta coletiva e fortalecimento dos vínculos comunitários.

Esses aspectos aproximam-se das discussões sobre música enquanto fato social, uma vez que a experiência musical deixa de ser entendida apenas como aprendizado instrumental e passa a assumir função social e educativa mais ampla. Outro elemento relevante refere-se ao papel do repertório dentro dessas práticas coletivas. O trabalho desenvolvido pelo NEOJIBA evidencia que o repertório musical não atua somente como conteúdo técnico de aprendizagem, mas também como elemento simbólico de construção cultural, memória e identidade. A escolha das obras executadas, os processos de ensaio e as experiências performáticas produzem significados sociais compartilhados entre os participantes.

Além disso, o programa demonstra como a educação musical pode atuar como política pública de democratização do acesso à cultura. Segundo dados institucionais, o NEOJIBA já beneficiou milhares de crianças e jovens na Bahia, oferecendo formação musical gratuita e oportunidades de desenvolvimento artístico e social. Nesse sentido, o NEOJIBA pode ser compreendido como exemplo significativo de prática social da

música no Brasil, evidenciando como experiências coletivas de ensino musical ultrapassam os limites da formação artística tradicional e assumem dimensão social, educativa e cultural.

Para esta dissertação, as análises desses programas contribuíram para compreender de que maneira a música se constitui como espaço de interação social, construção de subjetividades e transformação das relações humanas dentro do contexto educacional brasileiro

Quando falamos de repertório o programa NEOJIBA apresenta uma importante contribuição para as discussões sobre repertório na educação musical coletiva, especialmente quando relacionado à compreensão da música como prática social. Dentro da proposta pedagógica do programa, o repertório ultrapassa a função exclusivamente técnica e passa a ocupar papel central na formação humana, cultural e social dos participantes.

A metodologia do NEOJIBA, inspirada no modelo venezuelano “El Sistema”, utiliza a prática musical coletiva como ferramenta de desenvolvimento social e integração humana. Nesse contexto, o repertório não é trabalhado apenas como conteúdo musical a ser executado, mas como elemento de construção de identidade, convivência coletiva e pertencimento social.

A prática orquestral e coral desenvolvida pelo programa evidencia que a escolha do repertório influencia diretamente as relações construídas entre os participantes. Ao executar obras em conjunto, os jovens músicos desenvolvem processos de escuta coletiva, cooperação, disciplina e responsabilidade compartilhada. Dessa maneira, o repertório passa a funcionar como mediador das relações sociais estabelecidas no ambiente educativo.

No campo da educação musical, o repertório pode ser compreendido não apenas como seleção de obras, mas como prática cultural carregada de significados sociais, históricos e simbólicos. No caso do NEOJIBA, a diversidade de repertórios trabalhados permite que os participantes tenham contato com diferentes tradições musicais, repertórios sinfônicos, músicas brasileiras e experiências coletivas de performance.

Essa dimensão é particularmente relevante para pesquisas que discutem música como fato social, pois demonstra que o aprendizado musical não ocorre de maneira

isolada ou individualizada. O repertório coletivo promove interação entre sujeitos, construção de vínculos e experiências compartilhadas que ultrapassam o domínio técnico do instrumento.

Além disso, o repertório utilizado em práticas coletivas como as do NEOJIBA contribui para a construção de processos identitários. Ao participar de concertos, ensaios e apresentações públicas, os jovens passam a reconhecer-se como integrantes de um grupo social e artístico. O repertório, nesse sentido, torna-se também espaço de representação cultural e pertencimento. Outro aspecto importante refere-se à relação entre repertório e democratização do acesso à música de concerto. O programa amplia o contato de crianças e jovens com repertórios historicamente associados a espaços culturais elitizados, permitindo que sujeitos de diferentes contextos sociais tenham acesso à formação musical coletiva e à prática orquestral. A proposta pedagógica do NEOJIBA evidencia ainda que o repertório atua como instrumento de desenvolvimento humano. O estudo e a execução coletiva das obras exigem comprometimento, concentração, escuta e colaboração entre os integrantes. Assim, o repertório deixa de ser apenas objeto artístico e transforma-se em experiência social e educativa.

Dentro da perspectiva desta dissertação, o NEOJIBA pode ser compreendido como exemplo significativo de como o repertório musical participa ativamente da formação social dos indivíduos. As escolhas repertoriais realizadas em contextos de ensino coletivo influenciam não apenas o desenvolvimento técnico-musical, mas também os processos de convivência, identidade, participação cultural e construção de subjetividades.

Dessa forma, o estudo do repertório utilizado no NEOJIBA contribui para compreender a música como prática social inserida em contextos educativos, culturais e humanos, reforçando a ideia de que o repertório musical possui função social, pedagógica e formativa dentro das experiências de educação musical coletiva no Brasil.

Por fim, as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitem compreender que a música, enquanto fato social, ultrapassa os limites da técnica instrumental e da apreciação estética, constituindo-se como experiência humana profundamente vinculada às relações culturais, educativas e sociais. O repertório, nesse contexto, revela-se não apenas como conjunto de obras selecionadas para o ensino musical, mas como elemento simbólico capaz de produzir pertencimento, identidade, memória coletiva e participação social.

As experiências analisadas demonstram que a educação musical adquire maior significado quando dialoga com as vivências culturais dos sujeitos, reconhecendo a diversidade de manifestações musicais presentes na sociedade brasileira. Projetos como o Projeto Guri, o NEOJIBA e o Instituto Baccarelli evidenciam que a prática musical coletiva pode contribuir para processos de inclusão, fortalecimento comunitário, democratização cultural e transformação social, especialmente em contextos marcados pela desigualdade e pela vulnerabilidade social.

Além disso, os referenciais teóricos discutidos ao longo da dissertação reforçam que as escolhas repertoriais carregam valores culturais, disputas simbólicas e perspectivas de formação humana. Assim, refletir sobre repertório significa também refletir sobre acesso à cultura, legitimidade artística, representatividade e construção de identidades sociais dentro da educação musical.

Dessa forma, esta pesquisa buscou contribuir para as discussões contemporâneas acerca da música como prática social, evidenciando que o fazer musical coletivo constitui importante espaço de convivência, expressão cultural, construção de subjetividades e formação humana. A música, compreendida em sua dimensão social, torna-se capaz de promover experiências educativas mais democráticas, participativas e humanizadoras, reafirmando seu papel fundamental na construção das relações humanas e na transformação da realidade social.

5.5 Reflexões sobre o sentido social das instituições

A leitura dos documentos institucionais, das propostas pedagógicas e da produção acadêmica relacionada ao NEOJIBA, ao Projeto Guri e ao Instituto Baccarelli permite perceber que essas organizações compartilham uma compreensão ampliada da educação musical. Em todas elas, a música deixa de ocupar uma posição exclusivamente artística ou técnica para assumir uma função social, educativa e cultural, tornando-se um meio de construção de vínculos, desenvolvimento humano e participação cidadã.

Embora apresentem estruturas administrativas distintas e atuem em contextos geográficos diferentes, as três instituições parecem convergir para uma mesma concepção: a prática musical coletiva constitui um espaço de formação integral. O ensino

de um instrumento, a participação em uma orquestra ou em um grupo musical e a construção compartilhada de um repertório ultrapassam a aprendizagem de competências técnicas, favorecendo experiências de convivência, cooperação, disciplina, responsabilidade e pertencimento social.

Ao refletir sobre essas características, percebe-se uma forte aproximação com a perspectiva de Émile Durkheim (2007), para quem os fatos sociais são formas coletivas de agir e pensar que contribuem para a coesão e a organização da vida em sociedade. Nas três instituições, a música parece desempenhar exatamente esse papel: criar regras de convivência, fortalecer identidades coletivas e promover a integração dos indivíduos em um grupo social. A prática orquestral, por exemplo, exige escuta, respeito mútuo e cooperação, valores que extrapolam o universo musical e se projetam para a formação humana.

As reflexões de Christopher Small (1998) também oferecem importantes elementos para compreender essas experiências. Ao propor o conceito de *musicking*, o autor desloca o foco da obra musical para as relações produzidas pelo ato de fazer música. Sob essa perspectiva, o significado da música não está apenas na execução de um repertório, mas nas interações que ela possibilita entre estudantes, professores, famílias e comunidades. Essa compreensão parece estar presente nos três projetos analisados, nos quais a prática coletiva é entendida como um processo de construção de relações sociais e de produção compartilhada de sentidos.

No campo da educação musical, Jusamara Souza (2004) afirma que a aprendizagem da música deve ser compreendida em seus contextos sociais e culturais. Essa concepção é particularmente evidente nas propostas do NEOJIBA, do Projeto Guri e do Instituto Baccarelli, que procuram aproximar a formação musical das realidades vividas por seus participantes. A música, nesses espaços, não é apresentada como um conhecimento distante da experiência cotidiana, mas como uma linguagem que dialoga com as histórias, os territórios e as identidades dos sujeitos.

As contribuições de Lucy Green (2008) reforçam essa percepção ao destacar que aprender música envolve relações, contextos e processos identitários. A autora argumenta que a construção do conhecimento musical ocorre tanto em ambientes formais quanto nas experiências sociais que cercam os indivíduos. Observando as práticas das instituições analisadas, percebe-se que a escolha dos repertórios, as atividades coletivas e os processos

colaborativos de aprendizagem favorecem justamente essa articulação entre conhecimento musical e experiência social.

Outro aspecto que emerge da leitura dos autores e da análise das instituições é a centralidade do repertório como elemento mediador das práticas educativas. O repertório não aparece apenas como uma seleção de obras destinadas ao desenvolvimento técnico, mas como um componente capaz de aproximar diferentes culturas, preservar memórias coletivas e fortalecer o sentimento de pertencimento. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2004), para quem a educação musical deve ampliar seus horizontes e reconhecer a diversidade das experiências sonoras presentes na sociedade contemporânea.

Desse modo, a análise das três instituições permite perceber que seus objetivos institucionais dialogam fortemente com os referenciais teóricos adotados nesta dissertação. Mais do que ensinar música, essas organizações parecem buscar a formação de sujeitos capazes de atuar coletivamente, reconhecer a diversidade cultural e construir relações sociais por meio da prática musical. A música assume, portanto, uma função que ultrapassa a dimensão estética, tornando-se espaço de produção de significados, de fortalecimento dos vínculos comunitários e de desenvolvimento humano.

À luz das contribuições dos autores estudados, é possível compreender que o NEOJIBA, o Projeto Guri e o Instituto Baccarelli materializam, em suas práticas, uma concepção de educação musical que reconhece a música como fato social. Suas ações pedagógicas demonstram que a experiência musical coletiva pode constituir um importante instrumento de inclusão, participação cultural e transformação social, confirmando, na prática, os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

5.6 O repertório em questão

A análise dos repertórios desenvolvidos pelo NEOJIBA, pelo Projeto Guri e pelo Instituto Baccarelli evidencia que a formação musical oferecida por essas instituições não se restringe a um único gênero ou tradição musical. Embora a música de concerto ocupe lugar importante nas três experiências, observa-se a presença de diferentes manifestações musicais, incluindo música popular brasileira, repertórios regionais, música latino-

americana, produção contemporânea, rock, repertórios relacionados à cultura afro-brasileira e música de cinema. Dessa forma, o repertório pode ser compreendido não apenas como material destinado ao desenvolvimento técnico e artístico dos estudantes, mas também como elemento de mediação entre diferentes práticas culturais.

No NEOJIBA, a análise dos programas de concerto permite identificar cinco grandes tendências repertoriais: música clássica, música brasileira de concerto, música popular brasileira, repertórios afro-brasileiros e regionais e música latino-americana. A presença da música de concerto constitui uma característica importante do programa, particularmente em razão de sua estrutura baseada na formação de orquestras. Em diferentes apresentações, encontram-se obras de compositores como Ludwig van Beethoven, Igor Stravinsky e outros representantes da tradição sinfônica europeia. Em um concerto interativo realizado pelo programa, por exemplo, foram apresentadas obras de Bernstein e Beethoven na primeira parte e, posteriormente, o público desfruta de obras de Villa-Lobos, Stravinsky e Beethoven. A experiência evidencia que o repertório de concerto constitui parte importante da formação musical oferecida pelo NEOJIBA.

Entretanto, a presença da música de concerto não significa uma exclusividade desse repertório. O NEOJIBA também desenvolve uma relação significativa com a música brasileira de concerto, especialmente por meio das obras de Heitor Villa-Lobos. Em determinado programa da instituição, *Bachianas Brasileiras nº 4* foi apresentada ao lado da abertura de *O Guarani*, de Carlos Gomes, e do *Concerto nº 3 para piano e orquestra*, de Beethoven. Essa combinação demonstra a aproximação entre diferentes tradições da música de concerto, articulando repertório europeu e produção brasileira.

A música popular brasileira constitui outra dimensão observada no repertório do NEOJIBA. No mesmo programa em que foram apresentadas obras de Carlos Gomes, Beethoven, Villa-Lobos e Jamberê, o bis foi constituído por *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, e *Tico-Tico no Fubá*, de Zequinha de Abreu. A inserção dessas obras em apresentações de uma orquestra juvenil evidencia que a música popular brasileira pode ocupar espaço dentro de uma formação fortemente vinculada à tradição sinfônica.

Outro aspecto relevante é a presença de repertório afro-brasileiros e relacionado à cultura regional baiana. Um exemplo particularmente significativo é *Kamarámusik*, de Jamberê Cerqueira, composta para um concurso promovido pelo próprio NEOJIBA. A obra foi concebida para berimbau e orquestra e teve como solista um percussionista

integrante do programa e capoeirista. A utilização do berimbau, instrumento profundamente associado à cultura afro-brasileira e à capoeira, estabelece uma relação direta entre a prática orquestral e manifestações culturais presentes no território baiano.

Essa dimensão tornou-se ainda mais evidente na programação internacional do NEOJIBA em 2026. O repertório da turnê pelas Américas, Alemanha e China incluiu obras de George Gershwin, Heitor Villa-Lobos, Wellington Gomes, Jamberê, Maestro Duda e Arturo Márquez. A própria instituição caracteriza *Kamarámusik* como uma obra que aproxima a tradição popular e a linguagem sinfônica, destacando o berimbau como símbolo da cultura afro-brasileira e da identidade baiana.

Também é possível identificar a presença de música latino-americana no repertório do NEOJIBA. A inclusão de compositores como Arturo Márquez demonstra a ampliação do universo repertorial para além das tradições europeias e brasileiras. Nesse sentido, a instituição estabelece relações entre diferentes territórios culturais do continente americano, incorporando repertórios que dialogam com ritmos, práticas e identidades latino-americanas.

No Projeto Guri, a diversidade repertorial aparece de maneira particularmente significativa. A instituição tem diferentes formações, entre elas orquestras sinfônicas, orquestras de cordas, bandas sinfônicas, Big Bands, cameratas, grupos de percussão e corais. Os Grupos Musicais têm, segundo a própria instituição, a função de ampliar a experiência sonora dos estudantes e desenvolver repertórios específicos para apresentações.

A presença da música clássica ou de concerto pode ser observada na programação da Banda Sinfônica do Guri. Em 2026, o programa *Episódios Sinfônicos* incluiu *Peer Gynt Suite nº 1*, de Edvard Grieg, em arranjo para banda sinfônica, arranjo feito por James Curnow**.** A obra foi apresentada juntamente com produções de compositores contemporâneos, demonstrando que a tradição da música de concerto permanece presente, mas inserida em uma programação mais ampla.

Ao lado desse repertório, o Guri apresenta uma importante presença da música popular brasileira. A diversidade pode ser observada especialmente em formações como a Big Band. A instituição desenvolve programas que incorporam compositores e intérpretes da música popular brasileira, aproximando os estudantes de gêneros e linguagens presentes na cultura musical brasileira contemporânea.

Outro elemento importante é a presença de música regional brasileira. No programa *Episódios Sinfônicos*, a Banda Sinfônica do Guri apresentou *Suíte do Vale*, de Renato Goulart, constituída por quatro movimentos: *Toque de Mastro*, *Dois Engenho*, *Veizin Cansado* e *Carvão Queimou*. A presença dessa obra demonstra que a experiência sinfônica desenvolvida pelo programa pode incorporar referências musicais associadas a contextos regionais.

A programação do Guri também evidencia a presença de música contemporânea. No mesmo concerto de 2026 foram apresentadas *Capriccio para trombone baixo e banda sinfônica*, de Steven Verhelst, *Call of the Prairie*, de Lisa Galvin, e *Episódio Sinfônico*, de Roberto Farias. Esta última foi apresentada como estreia mundial e encomenda realizada pelo Guri em razão de seus 30 anos.

Esse aspecto é particularmente relevante para a discussão acerca de repertório, pois demonstra que a instituição não atua somente na transmissão de obras historicamente consolidadas. A encomenda e apresentação de uma obra nova coloca os estudantes em contato, também, com processos de criação musical contemporânea, ampliando a concepção de repertório dentro da formação musical.

A diversidade do repertório no Projeto Guri também encontra respaldo em pesquisa acadêmica desenvolvida por Paziani (2015). A autora investigou o repertório utilizado por 18 corais infantojuvenis do Projeto Guri na Regional Ribeirão Preto, analisando aproximadamente 431 itens, entre partituras, letras de músicas e letras acompanhadas de indicações harmônicas. A pesquisa considerou características composicionais, extensão vocal, idiomas, gêneros, estilos musicais e adequação dos repertórios às diferentes faixas etárias. A autora concluiu pela importância da ampliação da diversidade do repertório como forma de proporcionar aos estudantes experiências artísticas mais amplas.

No Instituto Baccarelli, por sua vez, identifica-se uma relação particularmente evidente entre a tradição da música sinfônica e repertórios vinculados à música popular brasileira, ao rock, à cultura urbana e ao cinema. A programação da instituição demonstra que a orquestra não se limita à execução de obras do repertório clássico.

A música clássica ou de concerto permanece, entretanto, como um dos principais eixos da instituição. Em 2023, por exemplo, a Orquestra Sinfônica Heliópolis apresentou programas com compositores como Lorenzo Fernández, Heitor Villa-Lobos, Ravel, Carlos Gomes, Bernstein, Gershwin, Mahler, Glinka, Dvořák, Tchaikovsky, Brahms e

Beethoven. Em 2026, a programação também incluiu um concerto da Orquestra Sinfônica Heliópolis dedicado a Haydn e Hindemith.

Paralelamente, a música brasileira ocupa espaço significativo na programação do Baccarelli. A série *Heliópolis & Simoninha Convidam*, por exemplo, apresenta artistas e repertórios relacionados à música popular brasileira. Em 2023, a programação incluiu um concerto com Wilson Simoninha, André Frateschi e Kell Smith, com repertório de músicas brasileiras. Também foram realizados programas dedicados à Bossa Nova e ao Clube da Esquina.

A presença da música popular brasileira e de gêneros urbanos torna-se ainda mais evidente na série de concertos populares da instituição. O relatório de atividades de 2023 registra um programa que reuniu referências que vão do rock de Barão Vermelho e Paralamas do Sucesso à produção de Jorge Ben Jor, Gonzaguinha e Gilberto Gil.

O rock constitui, portanto, outra tendência no repertório identificado no Instituto Baccarelli. Em 2023, a Orquestra Sinfônica Heliópolis realizou um tributo a Rita Lee, com participação de Wilson Simoninha, Wilson Sideral e Fernanda Abreu. Mais recentemente, em maio de 2026, a instituição realizou um concerto especial denominado *Clássicos do Rock*, executado pela Orquestra Sinfônica Heliópolis.

A instituição também trabalha com música de cinema e repertórios relacionados à cultura audiovisual. Em dezembro de 2023, a Orquestra Sinfônica Heliópolis apresentou um programa denominado *Trilhas de cinema*. A utilização desse tipo de repertório aproxima a formação orquestral de uma linguagem cultural amplamente presente no cotidiano de crianças, jovens e adultos.

Por fim, pode-se identificar no Instituto Baccarelli a presença de repertórios que articulam música popular, jazz e diferentes linguagens musicais. Em 2021, por exemplo, a Orquestra Sinfônica Heliópolis trabalhou com o André Mehmari Trio em uma releitura relacionada ao Clube da Esquina, utilizando uma formação de trio de jazz. No mesmo período, a orquestra realizou uma apresentação com Luciana Mello, Zé Ricardo e Mano Brown, reunindo diferentes gerações e estilos da música brasileira.

Os repertórios apresentados permitem observar que as três instituições apresentam uma característica comum, a música de concerto constitui uma referência importante, mas não esgota as possibilidades repertoriais oferecidas aos estudantes. Em diferentes

proporções e de diferentes maneiras, NEOJIBA, Projeto Guri e Instituto Baccarelli incorporam repertórios provenientes de outras tradições musicais.

No NEOJIBA, destaca-se o diálogo entre a música sinfônica e as referências culturais brasileiras, particularmente aquelas relacionadas à Bahia e às manifestações afro-brasileiras. O Projeto Guri apresenta uma estrutura de repertório diversificada, associada à variedade de suas formações musicais e à presença de repertórios clássicos, populares, regionais e contemporâneos. Já o Instituto Baccarelli evidencia uma aproximação particularmente forte entre a formação sinfônica e a música popular brasileira, o rock, o jazz e as trilhas de cinema.

Essa diversidade permite compreender o repertório como uma dimensão fundamental da experiência educativa. As escolhas repertoriais não determinam somente quais obras serão executadas, mas também quais referências culturais serão apresentadas aos estudantes. Dessa maneira, o repertório participa da construção das experiências de escuta, das possibilidades de identificação e das relações estabelecidas pelos jovens com a música.

Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva de Christopher Small (1998), para quem o significado da música não está restrito à obra musical como objeto, mas está relacionado às relações estabelecidas no ato de fazer música. Também se aproxima das discussões de Frith (1996) a respeito de música e identidade, uma vez que diferentes repertórios podem oferecer diferentes possibilidades de identificação cultural e social.

No caso das instituições, a diversidade do repertório pode ser compreendida, como uma estratégia de ampliação das experiências musicais. A execução de Beethoven, Villa-Lobos, música popular brasileira, repertórios regionais, rock, música latino-americana, repertórios afro-brasileiros ou trilhas cinematográficas coloca os estudantes em contato com diferentes formas de organização musical, diferentes contextos históricos e diferentes práticas culturais.

Não se trata, de estabelecer uma oposição entre “música erudita” e “música popular”, mas de observar como diferentes repertórios podem coexistir em uma mesma proposta de formação. O repertório de concerto pode proporcionar contato com uma tradição histórica específica, enquanto os repertórios populares e regionais podem estabelecer relações mais diretas com as experiências culturais dos estudantes. A

combinação entre essas possibilidades pode contribuir para uma formação musical mais ampla.

Nesse sentido, o repertório assume uma dimensão que ultrapassa a escolha de obras para apresentações. Ele passa a constituir um espaço de mediação cultural, no qual diferentes tradições musicais podem ser apresentadas, confrontadas, apropriadas e ressignificadas pelos estudantes. Essa característica reforça a compreensão da música como prática social e contribui para a discussão desenvolvida nesta dissertação acerca do repertório como elemento constitutivo das experiências de educação musical.

A análise dos repertórios apresentados ao longo desta pesquisa permite compreender que as escolhas musicais realizadas por instituições de educação musical não constituem decisões exclusivamente técnicas ou estéticas. Ao contrário, o repertório está relacionado às concepções de educação, cultura, formação humana e participação social que orientam cada instituição. Nesse sentido, a análise do NEOJIBA, do Projeto Guri e do Instituto Baccarelli evidencia diferentes maneiras de organizar e utilizar o repertório musical em contextos de formação coletiva, revelando que a escolha das obras pode contribuir tanto para a transmissão de determinadas tradições musicais quanto para a ampliação das experiências culturais dos participantes.

Embora as três instituições apresentem forte presença da música de concerto e das práticas orquestrais e coletivas, observa-se que esse repertório não aparece de maneira isolada. A ele se articulam diferentes gêneros, estilos e manifestações musicais, incluindo repertórios brasileiros, música popular, produções regionais, música latino-americana, trilhas e músicas relacionadas ao cinema e à cultura midiática, além de propostas que dialogam com diferentes períodos e linguagens da história da música. Dessa maneira, a prática institucional analisada demonstra que a música de concerto pode conviver com outras formas de expressão musical, estabelecendo relações entre tradição e contemporaneidade.

No NEOJIBA, essa característica pode ser observada na articulação entre a formação orquestral, o repertório sinfônico tradicional e a realização de projetos e apresentações que ampliam as possibilidades de contato dos jovens músicos com diferentes contextos musicais. A instituição apresenta uma forte vinculação com a música de concerto, especialmente por meio de orquestras, coros e grupos de formação, mas essa experiência não se limita à reprodução de um repertório historicamente estabelecido. A

circulação nacional e internacional dos grupos, os concertos interativos e outras ações institucionais contribuem para inserir os participantes em diferentes espaços de prática e apreciação musical. O repertório, nesse contexto, assume também uma função de representação institucional e de inserção social, uma vez que os jovens passam a ocupar espaços culturais que tradicionalmente podem estar distantes de suas experiências cotidianas.

No Projeto Guri, por sua vez, observa-se uma perspectiva de maior amplitude na utilização de repertórios. A presença de práticas musicais coletivas, aliada à diversidade de gêneros e manifestações musicais, permite que diferentes experiências culturais sejam incorporadas ao processo educativo. Essa característica é particularmente significativa quando se considera que a instituição atende públicos provenientes de diferentes contextos sociais e territoriais. O repertório pode, portanto, funcionar como ponto de aproximação entre aquilo que o estudante já conhece e novas experiências musicais apresentadas no processo de formação.

Essa relação entre repertório e experiência cotidiana é importante para compreender a dimensão social da educação musical. Ao incorporar músicas próximas ao universo cultural dos estudantes e, simultaneamente, apresentar obras e gêneros que podem não fazer parte de suas experiências anteriores, a prática pedagógica pode estabelecer um movimento de reconhecimento e ampliação. Não se trata, portanto, de escolher entre repertórios considerados “eruditos” ou “populares”, mas de compreender de que maneira diferentes práticas musicais podem contribuir para a formação dos estudantes. O repertório passa a ser compreendido como um espaço de encontro entre diferentes culturas musicais.

O Instituto Baccarelli apresenta outra configuração importante dessa relação entre repertório, formação musical e transformação social. A instituição possui forte atuação na formação orquestral e na música de concerto, especialmente por meio da Orquestra Sinfônica Heliópolis e de seus diferentes núcleos de formação. Nesse contexto, o repertório sinfônico assume uma função central na formação técnica dos estudantes, proporcionando contato sistemático com obras de diferentes períodos, compositores e linguagens. Entretanto, a dimensão social desse processo não está dissociada da dimensão artística. O acesso a esse repertório representa também a possibilidade de inserção dos estudantes em espaços profissionais e culturais relacionados à música de concerto.

A comparação entre as três instituições demonstra, portanto, que a presença da música de concerto não deve ser interpretada automaticamente como uma prática de reprodução de hierarquias culturais. Sua função depende dos objetivos pedagógicos, dos processos de mediação e dos contextos nos quais esse repertório é utilizado. Uma obra do repertório sinfônico pode funcionar como instrumento de ampliação do acesso cultural, desenvolvimento técnico, construção de pertencimento institucional e preparação profissional. Da mesma forma, uma canção popular, uma manifestação musical regional ou uma obra associada à cultura midiática pode desempenhar funções relacionadas à identidade, à memória, à participação e ao reconhecimento cultural.

Nesse sentido, a análise realizada nesta pesquisa permite identificar algumas dimensões recorrentes no uso do repertório pelas três instituições: formação técnica, diversidade cultural, identidade e pertencimento, ampliação do horizonte cultural, prática coletiva, participação social e democratização do acesso à música. Essas dimensões não aparecem necessariamente com a mesma intensidade em cada instituição, mas ajudam a compreender que o repertório ultrapassa a função de fornecer obras para serem executadas.

A formação técnica constitui uma das funções mais evidentes, especialmente nas práticas orquestrais e instrumentais. A seleção de determinadas obras está relacionada ao desenvolvimento progressivo das competências musicais dos estudantes, considerando aspectos como dificuldade técnica, domínio instrumental, leitura musical, escuta, interpretação e atuação coletiva. Entretanto, limitar o repertório à sua função técnica significaria desconsiderar outras dimensões presentes nas práticas analisadas. A execução de uma obra também envolve processos de socialização, disciplina coletiva, escuta do outro, construção de objetivos comuns e participação em uma experiência cultural compartilhada.

A dimensão da identidade e do pertencimento também merece destaque. O contato com repertórios associados à cultura brasileira, às manifestações regionais e às diferentes experiências musicais dos participantes pode contribuir para que o estudante reconheça sua própria trajetória cultural no espaço educativo. Ao mesmo tempo, o contato com repertórios desconhecidos possibilita a ampliação de referências e a construção de novas formas de relação com a música. Assim, o repertório pode atuar simultaneamente como elemento de reconhecimento e de descoberta.

Essa perspectiva aproxima-se da compreensão da música enquanto prática social. A música não existe apenas como objeto sonoro isolado, mas é produzida, compartilhada, interpretada e significada por pessoas inseridas em determinados contextos culturais. Consequentemente, o repertório também participa desse processo de construção de significados. As obras selecionadas para uma atividade pedagógica carregam referências históricas, culturais e sociais que podem ser mobilizadas durante o processo educativo.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível afirmar que as escolhas repertoriais possuem uma dimensão pedagógica e também ética. Escolher uma determinada obra em detrimento de outra significa estabelecer prioridades e oferecer determinadas experiências culturais aos estudantes. Isso não significa que exista um repertório universalmente correto ou que toda prática educativa deva apresentar a mesma diversidade de gêneros. Significa, sobretudo, reconhecer que toda escolha repertorial produz efeitos sobre aquilo que os estudantes conhecem, escutam, valorizam e passam a reconhecer como pertencente ao universo da música.

Nesse ponto, a comparação entre NEOJIBA, Projeto Guri e Instituto Baccarelli evidencia uma questão fundamental para a educação musical: o problema não está necessariamente no repertório escolhido, mas na ausência de reflexão sobre os critérios que orientam sua escolha. Um repertório predominantemente relacionado à música de concerto pode apresentar grande potencial educativo quando utilizado de maneira contextualizada e acompanhado de processos de escuta, interpretação, reflexão e acesso cultural. Da mesma forma, a utilização de músicas populares ou de manifestações culturais próximas aos estudantes não garante, por si só, uma prática pedagógica socialmente significativa. Em ambos os casos, é necessário compreender por que determinada música foi escolhida, quais experiências ela proporciona e como ela se relaciona com os sujeitos envolvidos.

A análise comparativa permite ainda perceber que a diversidade repertorial não representa necessariamente um abandono da tradição da música de concerto. Nas três instituições, a tradição orquestral permanece relevante, mas passa a coexistir com outras práticas musicais. Essa coexistência pode ser compreendida como uma forma de ampliar as possibilidades de formação musical, permitindo que os estudantes transitem entre diferentes linguagens, gêneros e contextos de produção musical.

Desse modo, o repertório pode ser compreendido como um espaço de mediação entre diferentes dimensões da experiência humana. Ele estabelece relações entre indivíduo e coletivo, tradição e contemporaneidade, formação técnica e experiência cultural, conhecimento musical e participação social. Nas instituições analisadas, essa mediação ocorre especialmente por meio da prática coletiva, na qual a execução musical deixa de ser apenas uma atividade individual de desenvolvimento instrumental e passa a constituir uma experiência compartilhada.

A prática coletiva, nesse sentido, apresenta implicações sociais particularmente importantes. Tocar em uma orquestra, conjunto ou grupo musical exige escuta, cooperação, responsabilidade e compreensão do papel desempenhado por cada participante. O repertório organiza essa experiência, estabelecendo objetivos comuns e criando situações nas quais os estudantes precisam construir coletivamente uma interpretação. Assim, uma obra musical pode atuar simultaneamente como material de aprendizagem e como instrumento de socialização.

A partir das evidências documentais analisadas, pode-se afirmar que NEOJIBA, Projeto Guri e Instituto Baccarelli apresentam diferentes estratégias para utilizar a música como instrumento de formação e participação social. Suas diferenças institucionais, territoriais e pedagógicas não anulam a existência de elementos comuns. Entre eles, destaca-se a compreensão da prática musical coletiva como possibilidade de desenvolvimento artístico associada à formação humana e à ampliação do acesso à cultura.

Nesse sentido, a análise dos repertórios reforça a ideia central desta pesquisa: a música é compreendida como fenômeno social; o repertório, por sua vez, constitui uma dimensão concreta dessa prática social, por meio da qual valores, identidades, memórias e relações culturais são selecionados, transmitidos e ressignificados. O repertório não é, portanto, neutro. Ele participa da construção das experiências oferecidas aos estudantes e contribui para definir quais músicas, tradições e formas de expressão serão conhecidas, praticadas e valorizadas.

A comparação entre as três instituições permite concluir que o potencial social do repertório está menos relacionado à existência de um determinado gênero musical e mais à maneira como as escolhas são realizadas, contextualizadas e vivenciadas. A diversidade, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como quantidade de gêneros presentes

em uma programação, mas como possibilidade de estabelecer relações significativas entre diferentes culturas, experiências e formas de fazer música.

Assim, o repertório pode ser entendido como um dos principais instrumentos por meio dos quais as instituições de educação musical concretizam suas concepções de formação. Ao selecionar obras, gêneros e práticas musicais, essas instituições não apenas organizam conteúdos pedagógicos, mas também constroem experiências de pertencimento, acesso cultural, convivência e participação. A análise desenvolvida demonstra, portanto, que pensar o repertório significa também pensar a sociedade, os sujeitos e os valores que atravessam as práticas educativas musicais.

Por fim, a síntese comparativa dos três casos evidencia que uma educação musical socialmente comprometida não precisa abandonar a tradição nem se restringir a um único universo musical. Ao contrário, pode utilizar a diversidade repertorial como possibilidade de diálogo entre diferentes experiências culturais. Nessa perspectiva, o repertório torna-se um campo de escolhas, tensões e possibilidades, no qual a educação musical pode contribuir simultaneamente para a formação artística, para a construção de identidades e para a ampliação das experiências sociais e culturais dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou compreender a música enquanto fato social, analisando de que maneira as práticas musicais coletivas, os processos educativos e a construção do repertório participam da formação humana, cultural e social dos indivíduos. Ao longo do trabalho, procurou-se discutir como a música ultrapassa a dimensão estritamente artística ou técnica e passa a constituir-se como fenômeno social inserido nas relações humanas, nos processos de convivência e nas dinâmicas culturais.

As discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa evidenciam que a música não pode ser compreendida apenas como manifestação artística desvinculada das relações humanas e sociais. Enquanto fato social, a música encontra-se profundamente relacionada às experiências coletivas, às construções culturais e aos processos de formação identitária presentes nos diferentes contextos da vida social. Assim, as práticas musicais revelam não apenas aspectos sonoros e técnicos, mas também valores, símbolos, disputas culturais e formas de pertencimento social.

No campo da educação musical, tais reflexões tornam-se particularmente relevantes ao considerar que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por escolhas pedagógicas que refletem concepções de cultura, legitimidade e formação humana. Nesse sentido, o repertório mostrou-se elemento central desta pesquisa, uma vez que as músicas selecionadas para os contextos educativos não representam apenas conteúdos didáticos, mas também formas sociais.

Ao analisar os referenciais teóricos mobilizados ao longo do estudo, observou-se que autores da sociologia, da filosofia da educação e da educação musical contemporânea contribuem significativamente para compreender a música enquanto prática social. As contribuições de Émile Durkheim permitiram compreender a música como fenômeno coletivo socialmente construído, enquanto as reflexões de Pierre Bourdieu evidenciaram as relações de poder e legitimação cultural presentes nas escolhas repertoriais. Da mesma forma, autores da educação musical possibilitaram ampliar a compreensão acerca das experiências musicais como espaços de interação, pertencimento e construção de significados sociais.

As práticas educativas exploradas o longo da pesquisa demonstrou que práticas pedagógicas contextualizadas tendem a favorecer processos mais significativos de aprendizagem musical. Quando os repertórios dialogam com as vivências culturais dos estudantes, observa-se maior participação, identificação e envolvimento com as

atividades musicais. Em contrapartida, práticas que ignoram os contextos sociais dos alunos frequentemente produzem distanciamentos simbólicos e dificuldades de pertencimento no processo educativo.

As experiências analisadas também evidenciaram que o repertório atua como mediador das relações sociais estabelecidas nos espaços educativos. As músicas compartilhadas em contextos coletivos possibilitam a construção de vínculos afetivos, memórias culturais e experiências comunitárias que ultrapassam os objetivos técnicos do ensino musical. Dessa forma, o fazer musical revela-se como prática humana coletiva, marcada por interações sociais e significados culturais diversos.

Espero que esta dissertação contribua para as discussões contemporâneas da educação musical, incentivando reflexões acerca da diversidade cultural, da democratização do ensino e da construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e socialmente contextualizadas. Compreender a música enquanto prática social significa reconhecer que ensinar música não consiste apenas em desenvolver habilidades técnicas, mas também em possibilitar experiências coletivas de escuta, expressão, pertencimento e formação humana.

O estudo partiu da compreensão de que a música não se manifesta de maneira isolada na sociedade. Pelo contrário, ela está profundamente vinculada aos contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e educativos nos quais é produzida e compartilhada. Nesse sentido, compreender a música como fato social significa reconhecer que as experiências musicais carregam valores, identidades, práticas coletivas, relações de poder, formas de pertencimento e processos simbólicos que influenciam diretamente os sujeitos envolvidos.

Ao longo da pesquisa, a questão do repertório mostrou-se elemento central dentro das práticas de educação musical. O repertório revelou-se não apenas como conjunto de obras executadas em ambientes educativos, mas como espaço de construção simbólica, formação cultural e mediação das relações sociais. As escolhas repertoriais realizadas em projetos sociais, orquestras, escolas de música e programas educativos influenciam diretamente os modos como os participantes percebem a si mesmos, o grupo e a própria experiência musical.

Além disso, os estudos analisados evidenciaram que a prática musical coletiva assume papel relevante na constituição de experiências sociais compartilhadas. A

participação em grupos musicais, orquestras, corais e projetos de ensino coletivo promove processos de interação, cooperação, disciplina, escuta e convivência social, reforçando a dimensão social da música dentro do contexto educativo.

Nesse cenário, programas brasileiros como o NEOJIBA, o Projeto Guri e o Instituto Baccarelli destacado ao longo da pesquisa, demonstram como a educação musical coletiva pode atuar como espaço de transformação social, formação cultural e desenvolvimento humano. Essas experiências revelam que a música possui potencial significativo para construir vínculos sociais, ampliar oportunidades culturais e fortalecer processos de inclusão. As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa permitiram compreender que a música não deve ser analisada apenas como linguagem sonora ou expressão estética, mas como prática social complexa, atravessada por dimensões culturais, políticas, educacionais e humanas.

A noção de música como fato social constitui um dos principais eixos desta pesquisa. A partir das contribuições teóricas da sociologia, especialmente das reflexões de Émile Durkheim, foi possível compreender que os fenômenos sociais ultrapassam a esfera individual e passam a exercer influência coletiva sobre os sujeitos. Ao aplicar essa perspectiva ao campo musical, percebe-se que a música não se limita à produção de sons organizados, mas integra práticas sociais construídas historicamente. Os modos de ensinar, aprender, executar e compartilhar música estão diretamente relacionados às estruturas sociais e culturais presentes em cada contexto.

A música possui capacidade de organizar relações humanas, construir identidades coletivas e produzir sentidos compartilhados dentro da sociedade. Em diferentes culturas e períodos históricos, ela esteve presente em rituais religiosos, celebrações populares, movimentos políticos, manifestações culturais e processos educativos. Nesse sentido, a prática musical coletiva torna-se espaço privilegiado de socialização. Em ambientes educativos, especialmente nos projetos de ensino coletivo, os participantes desenvolvem experiências de convivência, cooperação e pertencimento que ultrapassam o aprendizado técnico do instrumento.

As informações colhidas e realizadas ao longo da pesquisa demonstraram que a música produz impactos significativos na construção das relações sociais entre os participantes. O ensaio coletivo, a escuta compartilhada, a organização do grupo e a execução conjunta do repertório exigem responsabilidade, diálogo e interação constante.

A música, portanto, atua como mediadora das relações humanas. Ela aproxima indivíduos, constrói memórias coletivas e fortalece vínculos sociais. Em muitos casos, especialmente em projetos sociais de educação musical, a experiência coletiva torna-se espaço de acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pessoal. Além disso, a música participa da formação cultural dos sujeitos. Os repertórios executados, os estilos musicais valorizados e as experiências artísticas vivenciadas influenciam diretamente a construção das identidades culturais dos participantes. Essa dimensão evidencia que a música não é neutra socialmente. Pelo contrário, ela expressa valores, tradições, disputas simbólicas e formas de representação presentes na sociedade.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que a educação musical não pode ser reduzida a um processo exclusivamente técnico de aprendizagem instrumental. A prática educativa musical envolve dimensões humanas, sociais, culturais e afetivas que influenciam profundamente a formação dos indivíduos. Nos contextos analisados, especialmente em projetos coletivos de ensino musical, observou-se que a aprendizagem ocorre por meio das relações estabelecidas entre os participantes. O ambiente educativo musical transforma-se em espaço de convivência social, construção de valores e desenvolvimento humano. A prática coletiva exige escuta, disciplina, cooperação e respeito mútuo. Em grupos musicais, cada participante precisa compreender seu papel dentro do conjunto, reconhecendo que a qualidade da performance depende da interação coletiva. Essa dinâmica contribui para o fortalecimento de habilidades sociais importantes, como responsabilidade, empatia, comunicação e trabalho em grupo. Assim, a educação musical coletiva assume função social significativa dentro do processo formativo. Outro aspecto relevante refere-se à democratização do acesso à cultura. Projetos sociais de música frequentemente possibilitam que crianças e jovens tenham contato com experiências artísticas antes restritas a determinados grupos sociais.

Nesse contexto, a música atua como instrumento de inclusão cultural e ampliação de oportunidades. A participação em orquestras, corais e grupos musicais permite acesso a repertórios, espaços culturais e experiências artísticas que contribuem para a formação integral dos sujeitos. Além disso, a educação musical promove processos de construção identitária. Os participantes passam a reconhecer-se como integrantes de uma comunidade artística e social, desenvolvendo sentimentos de pertencimento e valorização pessoal. As experiências analisadas nesta dissertação demonstram que o ensino musical

coletivo possui potencial transformador não apenas no campo artístico, mas também no desenvolvimento humano e social.

A questão do repertório ocupou posição central ao longo desta pesquisa. Tradicionalmente, o repertório costuma ser compreendido apenas como conjunto de obras executadas em determinado contexto musical. Entretanto, os estudos analisados permitiram ampliar essa compreensão, evidenciando que o repertório possui dimensão social, cultural e pedagógica. As escolhas repertoriais realizadas em ambientes educativos refletem valores, concepções pedagógicas, identidades culturais e perspectivas sociais. O repertório não é neutro, ele carrega significados históricos, simbólicos e culturais que influenciam diretamente os processos de aprendizagem musical.

Ao selecionar determinadas obras, estilos ou tradições musicais, os educadores também selecionam formas de representação cultural e experiências sociais específicas. Nesse sentido, o repertório atua como mediador da formação cultural dos participantes. Ele possibilita contato com diferentes linguagens musicais, contextos históricos e tradições culturais.

A pesquisa demonstrou que o repertório pode desempenhar diferentes funções dentro da educação musical:

- função técnica;
- função pedagógica;
- função social;
- função cultural;
- função identitária;
- função simbólica.

No âmbito técnico, o repertório contribui para o desenvolvimento instrumental e musical dos participantes. Já no plano pedagógico, ele organiza processos de aprendizagem e experiências coletivas. Entretanto, sua dimensão social mostrou-se especialmente relevante para esta investigação. O repertório participa da construção das relações entre os sujeitos, influencia os sentimentos de pertencimento e contribui para a formação de memórias coletivas. Em projetos sociais de música, por exemplo, o repertório frequentemente assume papel de valorização cultural e reconhecimento identitário. A inclusão de músicas populares brasileiras, repertórios regionais e tradições culturais locais fortalece o vínculo dos participantes com sua realidade social.

Ao mesmo tempo, o acesso a repertórios sinfônicos e obras tradicionalmente associadas à música de concerto amplia horizontes culturais e promove democratização do acesso artístico. Essa diversidade repertorial evidencia que o repertório pode funcionar tanto como espaço de preservação cultural quanto de ampliação de experiências estéticas e sociais.

Esta dissertação teve como ponto de partida a compreensão de que a música ultrapassa sua dimensão estética e artística, constituindo-se como um fato social capaz de produzir significados, fortalecer identidades e estabelecer relações entre indivíduos e comunidades. A partir dessa perspectiva, a pesquisa buscou responder à seguinte questão central: em que medida a música, especialmente por meio das escolhas de repertório e das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação musical, pode ser compreendida como um fato social?

A formulação dessa questão emergiu da percepção de que o repertório musical, frequentemente tratado apenas como um conjunto de obras destinadas ao desenvolvimento técnico, possui implicações culturais, sociais e educativas muito mais amplas. As escolhas realizadas pelos educadores, as tradições musicais valorizadas pelas instituições e as experiências compartilhadas pelos participantes revelam que a música está profundamente vinculada aos processos de construção identitária, pertencimento e formação humana.

Para responder a essa questão, a pesquisa desenvolveu, inicialmente, uma revisão teórica fundamentada nas contribuições da sociologia e da educação musical. Os estudos de Émile Durkheim permitiram compreender a música como um fenômeno coletivo, inserido nas dinâmicas sociais e culturais. As reflexões de Christopher Small, por meio do conceito de *musicking*, ampliaram essa compreensão ao demonstrar que o significado da música reside nas relações estabelecidas entre aqueles que participam do fazer musical. As contribuições de Lucy Green, Jusamara Souza, Keith Swanwick e Marisa Trench de Oliveira Fonterrada reforçaram a ideia de que a aprendizagem musical está intrinsecamente ligada aos contextos culturais, às experiências vividas e às práticas sociais dos sujeitos.

No entanto, a fundamentação teórica, por si só, não seria suficiente para confirmar a hipótese construída ao longo da investigação. Por essa razão, o terceiro capítulo dedicou-se à análise de três importantes instituições brasileiras de educação musical — o

NEOJIBA, o Projeto Guri e o Instituto Baccarelli —, escolhidas por sua relevância nacional e por desenvolverem propostas pedagógicas que articulam ensino musical, formação humana e transformação social.

A análise comparativa dessas instituições permitiu identificar importantes convergências. Em primeiro lugar, observou-se que a prática musical coletiva ocupa posição central em seus projetos pedagógicos, favorecendo a construção de vínculos sociais, o desenvolvimento da cooperação e o fortalecimento do sentimento de pertencimento. Em segundo lugar, verificou-se que o repertório não é tratado apenas como instrumento técnico, mas como elemento de mediação capaz de aproximar os estudantes de suas comunidades, de suas histórias e de diferentes tradições musicais. Por fim, constatou-se que as três organizações compreendem a música como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento humano, atribuindo-lhe um papel que ultrapassa a simples formação artística.

Esses resultados permitem afirmar que a questão de pesquisa foi respondida de maneira satisfatória. A investigação evidenciou que, nas instituições analisadas, a música manifesta-se efetivamente como um fato social, na medida em que produz formas coletivas de agir, pensar e sentir, estabelece relações de pertencimento e contribui para a construção de identidades individuais e coletivas. As práticas observadas confirmam os pressupostos teóricos discutidos ao longo da dissertação e demonstram que a educação musical pode constituir um importante espaço de formação cidadã e participação cultural.

Da mesma forma, considera-se que os objetivos propostos para esta pesquisa foram plenamente alcançados. O objetivo geral — compreender a música como fato social a partir da análise das práticas de educação musical e da questão do repertório — foi atingido ao se estabelecer um diálogo consistente entre a literatura especializada e a realidade das instituições investigadas. Os objetivos específicos também foram contemplados, uma vez que a pesquisa permitiu: identificar os fundamentos sociológicos da música enquanto prática social; discutir a importância do repertório na formação musical; analisar as propostas pedagógicas do NEOJIBA, do Projeto Guri e do Instituto Baccarelli; e verificar como essas instituições materializam, em suas ações, os conceitos desenvolvidos pela teoria.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição desta pesquisa para o campo da educação musical. Ao deslocar o olhar do repertório como simples recurso técnico para

compreendê-lo como prática social, cultural e educativa, o estudo amplia as possibilidades de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da música. A análise das três instituições evidencia que a escolha do repertório envolve valores, memórias, identidades e projetos formativos, reafirmando a necessidade de que a educação musical esteja conectada às realidades sociais e culturais dos sujeitos.

Esta dissertação não pretende esgotar as discussões sobre a música como fato social, mas contribuir para o aprofundamento desse debate no campo da educação musical. Novas pesquisas poderão ampliar esta investigação, incorporando outras instituições, diferentes contextos culturais ou estudos de acompanhamento longitudinal que permitam observar os impactos dessas práticas na trajetória dos participantes.

Conclui-se, portanto, que a música, quando compreendida em sua dimensão social, revela-se muito mais do que uma linguagem artística: ela constitui um espaço de encontro, de construção de sentidos, de fortalecimento das relações humanas e de transformação da realidade. As experiências desenvolvidas pelo NEOJIBA, pelo Projeto Guri e pelo Instituto Baccarelli demonstram que a prática musical coletiva possui potencial para formar não apenas músicos, mas cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, corroborando a hipótese central desta pesquisa de que a música é, efetivamente, um fato social.

A presente pesquisa buscou compreender a música como fato social, tomando a questão do repertório como eixo central para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos de educação musical. Ao articular contribuições da Sociologia da Música, da Educação Musical e da Neurociência, este estudo procurou ampliar a compreensão do repertório para além de sua dimensão técnica ou estética, reconhecendo-o como uma construção social, cultural e pedagógica permeada por valores, identidades e relações de poder.

Uma das principais contribuições desta investigação consiste em reforçar a compreensão de que as escolhas de repertório realizadas pelos educadores musicais não são neutras, mas representam decisões pedagógicas, culturais e éticas que influenciam diretamente os processos de formação humana. Ao selecionar determinadas obras, estilos ou tradições musicais, o professor também promove formas específicas de pertencimento, reconhecimento cultural e construção identitária.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma perspectiva crítica da Educação Musical, aproximando-se das discussões propostas por autores como Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Lucy Green, Keith Swanwick e David Elliott, que defendem práticas pedagógicas fundamentadas na experiência, na participação ativa e na valorização dos contextos culturais dos estudantes. A valorização dos repertórios trazidos pelos próprios alunos, sem desconsiderar a ampliação de seus horizontes culturais, apresenta-se como um caminho para uma educação musical mais inclusiva, democrática e significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à aproximação entre a Sociologia da Música e a Neurociência, áreas que, embora tradicionalmente estudadas de forma independente, demonstram importantes pontos de convergência quando o objetivo é compreender os impactos das experiências musicais na formação dos sujeitos. Enquanto a Sociologia evidencia o caráter coletivo e cultural das práticas musicais, a Neurociência aponta os efeitos da música sobre os processos cognitivos, emocionais e identitários, reforçando a importância da escolha de repertórios que estabeleçam vínculos afetivos e culturais com os estudantes.

A análise das práticas desenvolvidas pelo Projeto Guri, pelo Instituto Baccarelli e pelo NEOJIBA também contribui para o campo da Educação Musical ao evidenciar que projetos de formação musical e inclusão social podem construir propostas pedagógicas nas quais o repertório atua como elemento articulador entre desenvolvimento artístico, cidadania e transformação social. Essas experiências demonstram que a música, quando compreendida como prática social, amplia seu potencial educativo e fortalece processos de participação e pertencimento.

Além das contribuições teóricas, esta pesquisa oferece subsídios para a prática docente, incentivando professores e instituições a refletirem criticamente sobre os critérios que orientam a seleção do repertório musical. Ao reconhecer que as escolhas musicais carregam significados culturais e sociais, o educador pode construir propostas pedagógicas mais conscientes, capazes de dialogar com a diversidade cultural presente nos espaços educativos contemporâneos.

Embora os resultados obtidos tenham permitido responder aos objetivos propostos, esta pesquisa apresenta algumas limitações. O estudo concentrou-se uma breve descrição documental e interpretativa de três instituições de educação musical, não contemplando

entrevistas ou observações de campo junto aos participantes. Além disso, a investigação limitou-se aos contextos institucionais selecionados, não abrangendo outras realidades da educação musical brasileira. Tais limitações, contudo, não comprometem os resultados alcançados, mas indicam possibilidades para futuras investigações que possam ampliar a compreensão da música como fato social e das escolhas de repertório em diferentes contextos educativos.

Como perspectiva para futuras investigações, sugere-se a ampliação deste estudo por meio da realização de entrevistas com professores, estudantes e gestores das instituições de educação musical, bem como a inclusão de observações de campo e análises de práticas pedagógicas em diferentes contextos. Pesquisas que contemplem outras instituições, regiões do país e modalidades de ensino poderão contribuir para aprofundar a compreensão das relações entre repertório, identidade, cultura e formação musical. Além disso, estudos interdisciplinares que aproximem a educação musical, a sociologia da música e a neurociência podem ampliar as discussões sobre os impactos das escolhas de repertório nos processos de aprendizagem, desenvolvimento humano e construção de significados sociais da música.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para o fortalecimento das pesquisas que investigam a música como fenômeno social e educativo, estimulando novas investigações sobre repertório, identidade, currículo e formação musical. Mais do que um conjunto de obras destinadas ao ensino, o repertório revela-se, nesta pesquisa, como espaço de produção de sentidos e construção da experiência humana, reafirmando a Educação Musical como um campo comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais democrática, plural e sensível às múltiplas expressões culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Antonio. **El Sistema:** music for social change. Caracas: Fundación Musical Simón Bolívar, s.d.

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

APPLE, Michael W**. Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Lucielle Farias. **Educação musical em ações sociais**: uma discussão antropológica sobre o Projeto Guri. Revista da ABEM, v. 17, n. 22, 2009.

BACCARELLI, Instituto. **Arquivo de 2023**. São Paulo: Instituto Baccarelli, 2023. Disponível em https://baccarelli.org.br/acervo/2023/. Acesso em 18 jul. 2026.

BACCARELLI, Instituto. **Arquivo de 2026**. São Paulo: Instituto Baccarelli, 2023. Disponível em https://baccarelli.org.br/acervo/2026/. Acesso em 18 jul. 2026.

BACCARELLI, Instituto**. Relatório de atividades 2023**. São Paulo: Instituto Baccarelli, 2023. Disponível em https://baccarelli.org.br/wp-content/uploads/2025/04/baccarelli-relatorio2023-1.pdf. Acesso em 18 jul. 2026.

BAHIA. Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. **NEOJIBA** : Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2024. Disponível em https://www.ba.gov.br/justica/170/neojiba?utm_source=chatgpt.com.: Acesso em 30 abr. 2026.

BLACKING, John. **How Musical is Man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Agência Brasileira de Cooperação. **Ensino e prática musical coletiva mudam a vida de crianças e jovens na Bahia**. Brasília: Governo Federal, 2020. Disponível em https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/noticias/ensino-e-pratica-musical-

coletiva-mudam-a-vida-de-criancas-e-jovens-na-bahia?utm_source=chatgpt.com.: Acesso em 30 abr. 2026

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CAGE, John. **Silêncio**. São Paulo: Cobogó, 2015.

CAMARGO, Luciano de Freitas. **A questão do repertório na educação musical**: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais. In: Anais de Educação Musical, 2018.Disponível em https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/729 Acesso em 18 jul.2026

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa. In: CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 77-104.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Juventude e escola**: identidades e culturas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DENORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUTRA, Pedro. Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 32, n. 2, 2024.

ELLIOTT, David. **Music matters:** a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

FERRARI, Luc. **Presque Rien et autres pièces électroacoustiques**. Paris: INA-GRM, 1998.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, Gisele et al. (org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 96-109.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O lobo no labirinto**: uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITH, Simon. **Performing rites**: on the value of popular music. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**: A Way Ahead for Music Education. Londres: Routledge, 2002.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate, 2008.

GURI. **Episódios Sinfônicos:** São Paulo: Guri, 2026. Disponível em https://www.gurisantamarcelina.org.br/eventos/429. Acesso em 18 jul. 2026

GURI. **Grupos Musicais:** Temporada 2026. São Paulo: Guri, 2026. Disponível em https://gurisantamarcelina.org.br/grupos_de_referencia/publicacao_processo_seletivo. Acesso em 18 jul. 2026

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2005.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **Rhythm, Music and Education**. Londres: The Dalcroze Society, 1921.

JORGENSEN, Estelle R. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

JORGENSEN, Estelle R. **Transforming music education.** Bloomington: Indiana University Press, 2003.

KAMIL, Marilia. **Institute Baccarelli, where music transforms:** a case study of music for social change. 2024. Tese (Doutorado em Music Education) – University of Miami, Miami, 2024.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Educação musical**: cadernos de estudo. São Paulo: Novas Metas, 1997.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MILÁN, Bruno Teixeira de Mello. **A música como fato social total**: juventudes, Spotify e identidades musicais. 2023.

NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. **Concerto interativo**. Salvador: NEOJIBA. Disponível em https://neojiba.org/midia/noticia/6102/concerto-interativo Acesso em 18 jul. 2026.

NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia**. Em mais um feito histórico, NEOJIBA realiza oitava turnê internacional e encanta público e crítica europeias**. Salvador: NEOJIBA. Disponível em

https://www.neojiba.org/midia/noticia/8485/em-mais-um-feito-historico-neojiba-realiza-oitava-turne-internacional-e-encanta-publico-e-critica-europeias. Acesso em 18 jul. 2026.

NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. **Orquestra NEOJIBA anuncia 10ª turnê internacional com concertos na Alemanha e maior excursão de uma orquestra brasileira na China**. Salvador: NEOJIBA, 2026. Disponível em https://www.neojiba.org/midia/noticia/9348/orquestra-neojiba-anuncia-10-turne-internacional-com-concertos-na-alemanha-e-a-maior-excursao-de-uma-orquestra-brasileira-na-china. Acesso em 18 jul. 2026.

NÓBREGA, Ariana Perazzo da. A motivação na aprendizagem musical em projetos sociais: NEOJIBA, no Brasil, e Orquestra Geração, em Portugal. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 32, 2024.

PATEL, Aniruddh D. **Music, Language and the Brain**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PAZIANI, Juliana Damaris de Santana. **Coro infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto)**: repertório e formação do regente (educador musical). 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2015. Dissertação completa no Repositório UNESP

REGELSKI, Thomas A. **Music and music education**: theory and practice from a pragmatist perspective. New York: Routledge, 2005.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais**: relatos sobre música e cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHLAUG, Gottfried. Music, Musicians and brain plasticity. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (org.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

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

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Teaching music musically**. London: Routledge Falmer, 1999.

TAFE, Susan. **Music, youth and identity**. London: Routledge, 2010.

TURINO, Thomas. **Music as social life:** the politics of participation. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. **Os fundamentos racionais e sociológicos da música**. São Paulo: Edusp, 1995.