

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mestrado em Sociologia

Um Contraponto entre Música, Educação e Cultura

*O acesso á cultura em diferentes contextos (in) formais de aprendizagem
musicais*

Liliana Filipa Lopes de Abreu

**Dissertação submetida para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia**

**Mestrado em Sociologia: Sociedade Portuguesa Contemporânea, Estruturas e
Dinâmicas**

**Porto
Outubro de 2007**

O contraponto entre Música, Cultura e Educação

Abstracto

Este estudo pretende fazer uma investigação empírica partindo da hipótese de que a apropriação da música tem diferentes formas de incorporação nos indivíduos mediante os cenários de interação sociais e culturais em que se encontra inserida. Aborda os significados, a valorização e a presença atribuídos à expressão musical no âmbito da formação e intervenção pessoal dos participantes, pretendendo observar a sua interpretação e compreensão das concepções de expressão musical e das suas manifestações na prática educativa desenvolvida pelos agentes inseridos.

O plano empírico restringe-se a três cenários distintos onde se articulam diferentes práticas de aprendizagem musicais: uma *academia de música*, e respectivo trabalho desenvolvido em seis colégios; duas *escolas públicas do primeiro ciclo* do projecto “Expressão musical para as escolas”; e por fim, a *Casa da Música* e respectivos workshops de cariz educativo. Trata-se de um estudo de casos comparativo, que não parte do pressuposto de que se estabelecem relações similares entre os diferentes espaços, mas que pretende analisar separadamente as formas, objectivos e a influência que a música exerce em cada um deles.

O modelo analítico procura analisar as práticas musicais de cada espaço (isto é, o papel da música), os perfis sociais dos intervenientes e o cenário onde essas práticas ocorrem. Deste modo, o estudo foi estruturado sobre três eixos analíticos: *Perfil preferencial*; *Perfil social* e *Perfil Organizacional*. Através deste três eixos procede-se à construção de um conjunto de dimensões relacionadas com a música (enquanto sujeitos de aprendizagem) e inerentes práticas musicais; e a educação, enquanto veículo de transmissão das artes e cultura; e o acesso a ela.

A importância da educação artística e o seu uso no plano curricular do primeiro ciclo do ensino básico, tem-se acentuado nos últimos anos (ME, 2001). Apesar dos professores terem autonomia nas suas práticas educativas, tendem a “esquecer” as expressões artísticas, argumentando falta de tempo e de conhecimentos. O cerne desta investigação é encorajar a reflexão desta realidade, não esquecendo a necessidade de uma formação mais específica, no campo das artes, para os professores do primeiro ciclo. O nosso sistema educativo está a passar por várias transformações e as escolas têm de se adaptar a estas mudanças.

Palavras-chave: sociologia; educação (artística); cultura; música.

The counterpoint between music, culture and education

Abstract

This dissertation is an empirical research based upon the hypothesis that music has different ways of appropriation according to different social scenes. It is about the meanings, value and presence attributed to music expression/education within training and personal, social intervention when dealing with childhood. Tending to look forward to the interpretation and understanding of music expression concepts and their manifestations in the educational practice development.

The fieldwork consists in three case studies: a private music school; a public school; and a cultural institution (Casa da Música). The concept does not assume that this trilogy cases are connected, the utmost contribution it's the observation of the roles of music on those spaces; the social profiles of the actors and the context of musical learning. This study is supported in three axes: preferences; social characterization; and context organization.

The importance of the Artistic Expressions and the use of an integrated approach in Primary School have been accentuated in Portugal by recent educational reforms (ME, 2001). Although teachers are expected to be autonomous when choosing their own curricular strategies, they tend to forget the Artistic Expressions in their practices arguing a lack of time and knowledge. The scope of this investigation is moreover to encourage reflection concerning the need to create a practice and a theoretical background in the training of elementary classroom teachers. The educational Portuguese system is under reflection and transformation and the schools of education have to adapt themselves to the new challenges.

Keywords: Sociology; education (artistic); culture; music.

Índice

Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento teórico	
1. A cultura e suas implicações	16
1.1 Políticas Culturais	26
1.2 Cultura e Educação: Uma ligação reforçada?	32
2. Educação: desigualdades num espaço “igualitário”	34
2.1. Bourdieu: um olhar na Educação	38
2.2 Sociologia da Música	42
2.3. Democratização do Ensino. Que cenários?	46
2.4. A escola como organização	49
2.5. Representações Sociais no meio escolar	53
2.6. As novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação artística	57
2.7. Educação (musical) no primeiro ciclo do ensino básico	64
2.8. A formação contínua de educadoras e professores	67
2.9. Os projectos e as actividades	70
Capítulo II – O ensino especializado da Música	
1. Perspectiva histórico – social: O Conservatório Nacional de Música	76
2. O ensino privado	86
3. Modos de relação entre o ensino público e o ensino privado	95
Capítulo III – Traçado Metodológico	
1. Introdução	96
2. Metodologia de investigação qualitativa	96
3. Observação directa	98
4. A entrevista na investigação qualitativa	100
4.1. Entrevistas semidirectivas	101

4.2. A conversa como pesquisa	103
5. A interpretação dos dados analisados	104
6. Análise de conteúdo	106
7. Estudo de Casos Comparativo	106
Capítulo IV – Análise de dados	
. <i>“A View From the Bridge”</i>	109
1. Academia de Música – Tempus	110
1.1. Tempus – Ermesinde	113
1.2. Tempus – Foz	120
1.3. Carrocel Mágico	128
1.4. Escola Francesa	135
1.5. Colégio das Escravas	139
1.6. Colégio Alemão	143
2. Casa da Música	144
3. Projecto Expressão Musical para as escolas do primeiro ciclo de Vila Nova de Gaia	157
Capítulo V - Considerações Finais	
Sete conclusões e um parêntese	164
Referências Bibliográficas	175
Anexos	183

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Composição dos alunos segundo o género – Ermesinde	114
Gráfico 2 Composição dos alunos segundo a idade - Ermesinde	115
Gráfico 3 Distribuição dos alunos por instrumentos – Ermesinde	116
Gráfico 4 Distribuição dos alunos segunda a relação do género com a opção instrumental – Ermesinde	118
Gráfico 5 Distribuição dos alunos segundo a relação da idade e opção instrumental – Ermesinde	119
Gráfico 6 Composição dos alunos segundo o género - Foz	122
Gráfico 7 Composição dos alunos segundo a idade - Foz	123
Gráfico 8 Distribuição dos alunos pelos instrumentos musicais escolhidos - Foz	125
Gráfico 9 Distribuição dos alunos segundo a relação do género com opção instrumental - Foz	127
Gráfico 10 Distribuição dos alunos segundo o género – Carrocel Mágico	129
Gráfico 11 . Distribuição dos alunos segundo a idade – Carrocel Mágico	130
Gráfico 12 Distribuição dos alunos segundo os instrumentos musicais – Carrocel Mágico	132
Gráfico 13 Distribuição dos alunos segundo a relação do género com o instrumento musical escolhido – Carrocel Mágico	133
Gráfico 14 Distribuição dos alunos segundo o género – Escola francesa	135
Gráfico 15 . Distribuição dos alunos segundo a idade – Escola francesa	136
Gráfico 16 . Distribuição dos alunos segundo os instrumentos musicais – Escola Francesa	137
Gráfico 17 . Distribuição dos alunos segundo a relação do género com a opção instrumental – Escola Francesa	138
Gráfico 18 . Distribuição dos alunos segundo o género – Colégio das Escravas	139
Gráfico 19 . Distribuição dos alunos segundo a idade – Colégio das Escravas	140
Gráfico 20 . Distribuição dos alunos pelo instrumento musical escolhido – Colégio	141

das Escravas

Gráfico 21. Distribuição dos alunos segundo a relação entre o género e a opção instrumental – Colégio das Escravas	142
---	-----

Índice de Quadros

Quadro 1. Distribuição dos alunos da Tempus segundo a relação da idade com a opção Instrumental – Tempus Foz	128
Quadro 2. Distribuição dos alunos da Tempus segundo relação da idade com a opção instrumental - Carrocel Mágico	134
Quadro 3. Distribuição dos alunos da Tempus segundo relação da idade com a opção instrumental – Escola Francesa	138
Quadro 4. Distribuição dos alunos da Tempus segundo relação da idade com a opção instrumental – Colégio das Escravas	143
Quadro 5. Distribuição dos alunos da Tempus segundo a idade; o género e a opção instrumental Colégio Alemão	143

Índice de Tabelas

Tabela 1. Workshop Percussão relativo ao mês de Outubro	145
Tabela 2. Workshop PimPamPum relativo ao mês de Outubro	148
Tabela 3. Workshop PimPamPum relativo ao mês de Novembro	152
Tabela 4. Workshop Percussão relativo ao mês de Novembro	153
Tabela 5. Workshop Percussão relativo ao mês de Dezembro	155
Tabela 6. Workshop Percussão relativo ao mês de Dezembro	156
Tabela 7. Escolas do concelho de Vila Nova de Gaia	160

*E se vierem os cantores, / os dançarinos e flautistas, / comprei
igualmente / do que vos oferecem. / Porque também eles /
recolhem fruto e incenso, / e aquilo que trazem, / embora
moldado em sonhos, / é roupa e alimento / para a vossa alma.*
Kahil Gibran, In *☉ Prefeta*

Introdução

Na linguagem musical o contraponto é uma técnica usada na composição, onde duas ou mais vozes melódicas são compostas, simultaneamente, levando-se em conta. Ao longo desta investigação pretende-se efectuar uma observação entre a música, enquanto sujeito de aprendizagem; a educação, enquanto veículo de transmissão das artes (música) e a cultura; e o acesso a ela. Uma investigação entre o diálogo que se estabelece entre as três “melodias”, e ver até que ponto se tornam ou não dissonantes entre si.

Se por um lado, se analisa o ensino da música numa escola privada e o ensino da música no ensino público, por outro lado, procede-se á análise de uma Instituição que ocupa um lugar de destaque na divulgação da cultura musical e na formação de novos públicos. Um estudo de casos comparativo, que não parte do pressuposto de que se estabelecem relações similares entre estes espaços, mas que pretende analisar as formas, os objectivos e a influência que a música tem junto dos mais pequenos, de modo a conseguir estabelecer comparações entre os três casos. Uma espécie de triangulação entre três contextos distintos, que partilham um “pequeno” pormenor: a música. Seja através da forma de ensinar, mostrar, sensibilizar, apreciar, vivenciar, partilhar ou divulgar.

A hipótese central da investigação empírica é que a forma de apropriação da música, quer quando é ensinada numa sala de aulas ou quando é divulgada e vivenciada num espaço cultural, tem diferentes formas de incorporação nos indivíduos mediante os cenários de interacção sociais e culturais em que estes se encontram inseridos. Essa diferenciação é influenciada pelo contexto físico-espacial? Pelo meio social envolvente? Pelas práticas pedagógicas? Quer seja, por cada um destes indicadores, ou mesmo todos, o objectivo é

observar e analisar como se processam essas relações de aprendizagem, ‘*a view from the bridge*’.

A Música e a Educação Musical foram, desde sempre, áreas em torno das quais giram actividades sociais significativas, mesmo antes de se constituírem enquanto disciplinas na escola, ou mesmo antes de surgiram as escolas especializadas no ensino e aprendizagem musicais. Aliás, uma das principais características da música é o facto de permitir, com alguma facilidade, a ocorrência de ensino e aprendizagem informais, ou seja, fora do sistema de ensino (Cope, 2002).

Na Educação Musical leccionada no chamado ensino vocacional, a qual é considerada formal, o ensino tende a ser tradicionalmente clássico e direccionado para o desenvolvimento de competências musicais, e de elevados níveis de performance. Os currículos tendem a centrar-se em exercícios e no desenvolvimento de técnicas ligadas à performance, não tendo em atenção os interesses musicais dos indivíduos e a sua cultura (Cope, 1999). Segundo o mesmo autor (2002), a educação musical informal pode ocorrer em todos os géneros de música e tem sido facilitada pela cada vez maior acessibilidade a meios e instrumentos e pela difusão na Internet. De facto, tem havido um crescimento significativo de sites com informações musicais diversas, técnicas ligadas à performance, ficheiros MIDI, fóruns de discussão, biografias ou outras informações sobre músicos/compositores e até mesmo partituras, o que facilita a auto-aprendizagem em indivíduos que estejam realmente motivados. De referir também o crescimento e rápida difusão de *software* musical de fácil utilização, nomeadamente na área da composição, para a qual, muitas vezes, o utilizador não tem que ter qualquer formação musical, como acontece no caso do *Hyperscore*.¹

Outro dos eixos estruturais deste estudo é precisamente focar a influência da divulgação e do ensino da música em contextos distintos e de que forma permite (ou não) o acesso á cultura. A pluralidade das culturas urbanas, o aparecimento de novos padrões de gosto, a diversidade de práticas e representações sociais, são importantes indicadores que

¹ *Software* que permite a criação de composições dentro de vários géneros musicais

permitem decifrar o papel da música enquanto forma de educação artística. Mas de que forma se processa a fruição e apropriação da música nos diferentes contextos de aprendizagem musicais? Serão os diferentes espaços sociais capazes de albergar todas as diversidades culturais e sociais, proporcionando-lhes em uníssono o mesmo acesso ao ensino da música? Os ‘efeitos’ da aprendizagem musical e das práticas musicais diferem conforme o contexto onde se processam?

Brown, Collins & Duguid (1988; cit. in Cope:1999) questionam a eficácia do ensino/ aprendizagem musicais que se desenvolvem nas escolas regulares, referindo que são descontextualizados e se afastam da realidade e da prática. De sublinhar que esta é uma crítica muitas vezes feita à escola em geral, e não apenas à Educação Musical em particular.

Assim há outras formas de aprender música que não envolvam aulas de música leccionadas em escolas, conservatórios ou academias de música. Existem vários grupos de música tradicional, popular, *rock*, etc. em que, não raras vezes, os seus membros aprenderam a cantar ou a tocar um instrumento sem terem beneficiado de um ensino formal. Muitas vezes, estas pessoas não sabem, por exemplo, ler uma partitura. E são, no entanto, admiradas pelas audiências e reconhecidas como músicos competentes nos seus respectivos estilos musicais. Segundo Cope (2002), um dos elementos chave na aprendizagem musical informal é o contexto social, não só porque facilita a aquisição de competências musicais, mas porque permite a participação em projectos reais e contextualizados. A aprendizagem musical sem um contexto real, que permita vivenciar e experimentar a performance e o que se aprendeu a fazer no ensino formal, pode tornar-se altamente insatisfatória para o indivíduo. As actividades musicais desenvolvidas em contextos informais poderão ser importantes como complemento de aprendizagens formais, já que promovem conhecimentos e competências musicais, permitindo ao indivíduo que exercite competências e conhecimentos adquiridos em contextos formais. É nesta perspectiva que surge a Casa da Música, enquanto contexto informal (comparativamente a uma sala de aula), onde se desenvolvem actividades educativas musicais, com crianças com e sem formação musical.

A consciencialização das diferenças na sala de actividades ou num workshop educativo, por parte dos docentes e animadores, é fundamental para despoletar o processo de recriação dos ambientes de aprendizagem (nas suas várias vertentes) e para a prática de uma pedagogia diferenciada, uma educação para a diferença e a diversidade que contribua para o sucesso de todas as crianças. De facto, trabalhar a multiculturalidade significa colocar toda e qualquer criança no centro da actividade educacional. A escola não se confunde com a sociedade e mantém uma especificidade característica, mas não pode desligar-se do ambiente social (Delors, 1996; 15), desempenhando hoje múltiplos papéis que vão muito além da simples exposição e transmissão de conteúdos. Os conhecimentos adquiridos na escola rapidamente se desactualizam; formar indivíduos com iniciativa, com capacidade para trabalhar com os outros num mundo em mudança permanente, é o grande desafio que se coloca às instituições de ensino. A política educativa deve ser concebida de modo a não se tornar um factor suplementar de exclusão social e, para isso, tem de ser diversificada e deve valorizar o envolvimento dos alunos na vida da escola, de modo a identificá-los com o espaço escola e não afastá-los ou excluí-los da aprendizagem.

Neste sentido mais esforços devem ser feitos no sentido de promover a criatividade e a capacidade crítica dos jovens e das crianças. Através da organização de *ateliers* e outros projectos inovadores. Pintar, recuperar, embelezar o espaço, aprender música, teatro ou dança, discutir e planear tudo em conjunto, poderá ser uma fonte de desenvolvimento, promovendo características essenciais à autonomia e à emancipação, criando benefícios colectivos indubitáveis entre os jovens.

A ideia de que a escola responde a todas as necessidades educativas da vida humana não passa de uma ilusão em que, provavelmente, já ninguém acredita. “ *A escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado da transmissão*” (Pombo, Guimarães e Levy, 1993; 16). As aprendizagens adquiridas fora da escola, quer seja na família, no grupo de amigos ou através dos meios de comunicação social, não podem ser ignoradas. Cada pessoa aprende ao longo da vida no seio da comunidade a que pertence. Outra das hipóteses colocadas é que a educação artística facilita as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as

decorrentes da integração de indivíduos provenientes de cultura diversas. A constante necessidade da sociedade actual de justificar e delegar as “culpas” para os outros, quando os resultados e as expectativas não são alcançados, “Não está ao nosso alcance modificar. ‘A culpa é do sistema’, ‘das estruturas’ e quem o diz, afirma-o como se não fizesse, também, parte desse mesmo sistema, dessa mesma estrutura. ‘A culpa é do ministérios’; ‘A culpa é dos professores’; ‘A culpa é da educação que não trazem de casa’; ‘A culpa é do meio social em que vivem’...De mão em mão, ‘a culpa é sempre dos outros’”.(Rodrigues & Rodrigues, 2003:64)

No primeiro capítulo inicia-se o enquadramento teórico, começando por se descrever as várias teorias sobre a cultura e as políticas culturais. São várias as abordagens feitas neste capítulo, tais como, a de Pierre Bourdieu, que vai contra a ideia de gosto cultural puro ou inato. Para ele, o olhar puro não pode ser incluído numa norma universal de prática estática, uma vez que está associado às condições de aquisição de cultura particulares (sociais, económicas...), é a noção de campo como “espaço social” de inter-relações que permite compreender a realidade das diferentes áreas, como a música e a sua aprendizagem. Por outro lado, Goldman divide a cultura em dois estratos: o estrato ideal e estrato material. No material ele inclui as práticas dos indivíduos e no ideal inclui a esfera das possibilidades futuras.

Vivemos num mundo onde tudo está interligado, modificar um campo social, vai alterar, conseqüentemente, outro. É um mundo onde a cultura é entendida como o “modo de relacionamento humano com o seu real” (Certeau: 1993; 55), ou ainda, como o conjunto dos artefactos construídos pelos sujeitos em sociedade (palavras, conceitos, técnicas, regras, linguagens) pelos quais dão sentido, produzem e reproduzem a sua vida material e simbólica.. A par do seu carácter simbólico, o que melhor define a cultura é o seu carácter criativo, sem este não existiria o produto cultural nem mesmo a actividade. As perspectivas em torno do conceito são muitas e neste capítulo percorrem-se algumas delas.

No segundo capítulo estuda-se o ensino especializado da música, processando-se uma retrospectiva sobre o Conservatório Nacional, enquanto primeira entidade institucional vocacionada para o ensino da música, focando de igual modo o ensino privado e os modos de relação deste com o ensino público. Revelam-se as linhas gerais que caracterizam o

ensino da Música em diferentes contextos. Para Brown, Collins & Duguid (1998; cit. in Cope: 2002), uma das razões que levam às dificuldades de aprendizagem das crianças em música é que a escola é vista, por estas, como não autêntica e, por isso mesmo, irrelevante. Segundo Cope (2002), os contextos musicais informais permitem que a música se torne acessível a todos, o que tem implicações óbvias na aprendizagem ao longo da vida, pois permitirão ao indivíduo a participação em actividades, mesmo quando já não frequente a educação formal.

Segue-se o capítulo onde se desenha o traçado metodológico utilizado, são descritos os métodos de recolha de informação usados na presente investigação, a forma como se realizou a análise dos dados recolhidos, e é definido e caracterizado um conjunto de categorias que serviram de base. Discutem-se as diferentes técnicas de recolhas de dados, tais como: o inquérito por entrevista, a entrevista semi – directiva e as grelhas de observação. Neste capítulo estrutura-se todo o objecto de investigação e dividem-se os três casos através dos dados recolhidos no terreno.

Após a descrição da Metodologia seguem-se os resultados. Neste capítulo, procede-se á análise empírica dos dados recolhidos, traçando-se os perfis analíticos (*preferencial; social e organizacional*) de cada um dos casos, começando por se analisar a *Tempus*, através de uma definição social e preferencial dos alunos, fazendo sempre referência aos processos de apropriação das aulas e das práticas musicais incluídas. Na *Casa da Música* faz-se uma análise qualitativa dos workshops educativos, através da observação das dinâmicas estabelecidas em cada workshop, tentando-se fazer uma leitura global dos grupos. Por fim, no projecto Expressão Musical para as escolas de Gaia, analisa-se a forma como as aulas se processam, procura-se encontrar um feedback dos professores titulares e dos professores de música, fazendo-se um enquadramento de todo o projecto através da visão da própria coordenadora. Pretende-se obter uma segmentação, que nos permita captar a imensa diversidade dos produtos e práticas que se reúnem sob uma mesma designação correspondente a uma única disciplina artística. É necessário ponderar a importância do binómio segmentação/hierarquização que obriga a considerar os sistemas de artes, e cada um dos objectos como estando situados numa área. (Melo, 2002).

Capítulo I

“Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza,...., pois cultura não consiste em receber, mas em realizar o acto pelo qual cada um "marca" aquilo que outros

lhe dão para viver e pensar”

Michel de Certeau

1. A Cultura e as suas implicações

A noção de cultura, compreendida no seu sentido lato, que remete para os modos de vida e de pensamento, é hoje largamente admitida, não descurando certas ambiguidades inerentes. Mas nem sempre foi assim. Seja qual for o sentido exacto que se tenha dado ao termo, através das inúmeras definições de que foi alvo, subsistiram sempre desacordos sobre a sua aplicação a esta ou àquela realidade. É que o uso da noção de cultura leva directamente à ordem simbólica, daqui advém a preocupação nas ciências sociais, de procurar examinar o conceito científico de cultura através da sua evolução histórica, ela própria directamente ligada à génese social da ideia moderna de cultura. Esta génese social revela que, por detrás dos desacordos semânticos acerca da definição correcta do termo, se escondem desacordos sociais. Há mesmo quem seja da opinião que, a origem das diferentes significações da noção de cultura estão, directamente, relacionadas com transformações do foro estrutural das relações de força entre diversos grupos sociais de uma mesma sociedade. Veja-se as diferentes perspectivas teóricas sobre o conceito.

Abdelmalek Sayad define a cultura através de, “...a génese das diferentes significações da noção de cultura, a história social dessas significações: as transformações semânticas, na aparência de natureza puramente simbólica, correspondem, na realidade, a transformações de uma outra ordem, a transformações na estrutura das relações de força entre, por um lado, os grupos sociais no interior de uma mesma sociedade e, por outro lado, as sociedades em relação

de interacção, quer dizer, as transformações nas posições ocupadas pelas diferentes partes interessadas em definições diferentes da noção de cultura” (in Cucho, 1999)

Lucien Goldman divide a cultura, por um lado, em estrato material, estando a referir-se às práticas, técnicas das intervenções instrumentais, onde há confronto directo com a natureza e por isso, uma experiência existencial. Por outro lado, há o estrato ideal, tratando-se da esfera das possibilidades futuras, onde a função dos objectos vem traduzida em símbolos, existindo um saber constituído. A articulação entre os dois estratos é feita através da noção de “homologia”, que seria posteriormente aproveitada por Bourdieu. Goldman concebe a criação cultural como uma tomada de consciência colectiva catalisada pela consciência individual do criador. A noção de homologia é recuperada por Bourdieu, embora de uma forma menos linear, que juntamente com o conceito de habitus, apresenta uma teoria com algumas características comuns à perspectiva de Goldman.

Pierre Bourdieu, vai contra a ideia de gosto cultural puro ou inato. Para ele, o olhar puro não pode ser incluído numa norma universal de prática estática, uma vez que está associado às condições de aquisição de cultura particulares (sociais, económicas...). A sua crítica social do juízo de gosto é um modelo de análises estruturais e relacionais baseadas numa concepção original da noção de classe social onde outras espécies de capital são tidas em conta. Com esse propósito, elaborou os conceitos de capital cultural (conhecimentos legítimos), capital social, (diferentes tipos de relações valorizadas), e capital simbólico (prestígio e honra social), percebendo que a simples “condição de classe”, ou a posição ocupada no interior das relações económicas, não são suficientes para designar as propriedades comuns, que fazem de um conjunto de indivíduos um grupo social relativamente homogéneo. Todas as configurações sociais passíveis de se estabelecerem entre os quatro tipos de capital, desenvolvem-se sobre um espaço pré-configurado a que Bourdieu denomina de “campo social”.

” Eu defino um campo como uma rede, ou uma configuração, de relações objectivas entre posições definidas objectivamente, na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação presente e potencial, (...), na estrutura de distribuição do poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos benefícios

específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objectivas com outras posições...” (Bourdieu, 1979: 123)

Como essas posições sociais são estruturadas em termos de relação de poder estabelecem-se relações de dominação, subordinação ou equivalência (homologia) com outras, em virtude do acesso que possuem aos bens ou fontes (capital) que estão em jogo no campo. Em suma, é a noção de campo como “espaço social” de inter-relações que permite compreender as classes sociais. No seu esquema teórico as pessoas incorporam em “habitus” a estrutura e a situação objectiva da sua classe, e exteriorizam, tanto nas práticas mais objectivas como nas mais simbólicas, apenas aquilo que interiorizaram.

“...o tempo leva os agentes a ajustar as suas aspirações às suas hipóteses objectivas, conduzindo-os assim, a esposar a sua condição, a tornarem-se aquilo que são, a contentarem-se com aquilo que têm...” (Bourdieu, 1979: 123)

Segundo Maria de Lourdes Lima dos Santos, a teoria de Bourdieu é alvo de críticas que o acusam de apresentar um modelo de reprodução social e cultural cristalizado e circular. As estruturas reproduzem-se e produzem agentes dotados de disposições que engendram práticas adaptadas às estruturas. Pierre Bourdieu defende-se com “zonas de incerteza da estrutura social” (Bourdieu, 1979:123), onde o habitus surge como um sistema aberto que permite um futuro diferente do que já está inserido na ordem estabelecida.

Apesar desta crítica, M^a de L. Lima dos Santos encontra nestes contributos teóricos dois aspectos fundamentais para a sociologia da cultura. O primeiro diz respeito ao relacionamento entre dois tipos de práticas culturais: as obras (produção cultural) e as artes dos dizeres e fazeres. O segundo aspecto refere-se à criação cultural como “praxis”, ou seja, como expressão de sujeitos colectivos em “praxis” quotidiana.

Goldman e Bourdieu verificam a unidade através duas dimensões – da acção da vida quotidiana e da acção da produção de bens simbólicos – que permite entender “o papel do intelectual ou do artista na formação e expressão de uma consciência colectiva” (in Santos, 1998: 691)

Outra perspectiva pertinente é a de Edgar Morin, para o autor existem três tipos de cultura, “inimigas ou em estado de coexistência pacífica” (Morin, 1984: 92-93), e que só têm

conexões muito fracas entre elas. A primeira delas é a que ele denomina de “Cultura humanista”, esta comporta uma quantidade ilimitada de informações e, por conseguinte, pode ser armazenada por uma pessoa com muitos tempos livres, isto é, por alguém que ele chama de um “homem honrado”. Todas estas informações estão ligadas ao homem, à natureza, ao mundo, à sociedade. É pois, uma cultura em que há uma fraca diferenciação entre a literatura e a filosofia. Em segundo, fala de uma cultura científica, que para ele, provocou um formidável aumento da informação. Claro que este tipo de informação não é possível armazenar numa mente. Daí a hegemonia do conhecimento mensurável e quantificável, a qual está ligada a um conhecimento que exige a manipulação (experimental) e a produção (técnica). Por fim, fala da existência de uma cultura de massas, talvez seja este o ponto em comum com a grande maioria dos autores que se debruçam sobre este tema. É praticamente unânime a opinião de que existe uma inegável cultura de massas, que caracteriza a sociedade dos nossos tempos.

Para o autor, a palavra tem um sentido antropológico, quando se opõe à natureza e, portanto, quando engloba, tudo o que não releva da organização, da estruturação, da programação social. Confunde-se com tudo o que é propriamente humano. Outra perspectiva da palavra, também com um sentido antropológico, faz a cultura relevar de tudo o que é provido de sentido – a começar pela linguagem. Tão ampla como a definição atrás citada, a cultura abrange todas as actividades humanas, mas para salientar o seu aspecto semântico e intelectual. Em relação ao seu aspecto etnográfico, o cultural opõe-se ao tecnológico e reagrupa crenças, ritos, normas, valores, modelos de comportamento. O sentido sociológico da palavra, é ainda mais residual, recupera os resíduos não assimiláveis pelas disciplinas económicas, demográficas e sociológicas. Envolve assim, o domínio psicafectivo, a personalidade, a “sensibilidade” e as suas aderências sociais, e por vezes, até se reduz àquilo a que chamaremos de “cultura cultivada”. A palavra cultura oscila, por um lado, entre um sentido total e um sentido residual: ”por um lado, entre um sentido antropossocioetnográfico e um sentido ético-estético” (Morin, 1984: 92-93).

Quando se aborda teoricamente o conceito Cultura, torna-se pertinente falar sobre a relação entre a pequena e a grande tradição, uma relação marcada por duas vertentes teóricas opostas, as teorias unidireccionais (já ultrapassadas) e as teorias dinâmicas e assimétricas. As

primeiras defendiam que a cultura descia das gentes cultas para o povo; que existia um movimento descendente de propagação da grande cultura, com a assimilação passiva pelas classes inferiores. Havia quem defendesse que a criatividade brotava do povo, havendo um movimento ascendente. Estas teorias referem um movimento unidireccional que não se dá conta da dinâmica reciprocamente gerada nos confrontos entre as duas tradições. O caso das teorias dinâmicas e assimétricas é diferente porque já se preocupam com a interdependência entre as duas tradições, e empenham-se em renovar o estudo das culturas populares. São vários os autores que encontram assimetrias no intercâmbio entre as duas tradições, nas sociedades pré-capitalistas: a cultura popular era aberta a todos e transmitida informalmente nos lugares públicos (cafés, praças, mercados, igrejas); a cultura cultivada era transmitida formalmente em latim em locais específicos como escolas, universidades, bibliotecas.

Maria de Lourdes Lima dos Santos aponta alguns condicionalismos: em primeiro lugar, o intercâmbio cultural mais visível era desempenhado por grupos sociais determinados: artesãos, actores, músicos (1998: 689-702). Em segundo lugar, a reduzida instrução de grande parte da nobreza e clero conduzia ao intercâmbio cultural com o povo. Portanto, a coexistência entre as tradições não era pacífica, porque até era desigual. Qualquer estudo teórico sobre as relações entre a pequena e a grande cultura não pode deixar de referir a importância dos momentos histórico-sociais, que ao longo do tempo, condicionaram a questão da interdependência das duas tradições: a génese do estado moderno, o desenvolvimento de uma “civilização de corte”, as revoluções burguesas, o movimento romântico e a industrialização.

Os campos sociais estão repletos de interacções por vezes caóticas, caracterizados por diferentes dinâmicas, ritmos, resistências que se vão relacionando e articulando entre si. É nesta medida que podemos falar de sociedades desenvolvidas, dinâmicas ou progressistas, ou pelo contrário, de sociedades subdesenvolvidas, estagnadas ou conservadoras. Em todos estes tipos de sociedade há movimentos e mudanças, o que varia é o ritmo e a direcção. A nossa sociedade não se encaixa bem em nenhuma das tipologias convencionais. Desde o início dos anos oitenta que passou por vários processos acelerados e turbulentos de transformação social que tiveram fortes impactos em diferentes campos da vida social.

Certeau emprega o conceito cultura para designar toda e qualquer “produção” que os homens realizam com os produtos culturais que criam ou recebem, marcas da sua imaginação e criatividade, marcas de artes de fazer. Tal como disse Hell, “a cultura está, antes de mais nada, no quotidiano; ela está ligada à vida humana sob todos os aspectos”. (Hell, 1989)

Assim define-se com clareza o espaço do quotidiano onde a cultura acontece, onde o quotidiano é aquilo que nos é dado em cada dia, ou seja, é tudo o que fazemos, desde o gesto mais simples, como o despertar, ou o cozinhar, ou simplesmente ver televisão...e são precisamente estes hábitos do quotidiano que vão formando os nossos gostos, que nos vão orientando para certos caminhos. Mesmo que muito inconscientemente, ele vai ditando o nosso ser. “É um mundo que amamos profundamente, memória olfactiva, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres [...] o que interessa ao historiador do quotidiano é o invisível” (Certeau, 1993: 23-30).

Falar de cultura remete de imediato para o conceito de informação, são conceitos/fenómenos interligados pela sua própria natureza. A primeira, funciona como uma memória, transmitida de geração em geração, na qual se encontram conservados e reproduzidos todos os artefactos simbólicos e materiais que mantêm a complexidade e a originalidade da sociedade humana – é a detentora da informação social. Vista como uma totalidade, um conceito nuclear, a cultura é o primeiro momento de construção conceptual da informação, como artefacto, ou como processo que alimenta as maneiras próprias de ser, representar e estar em sociedade. Aquilo que permite a produção e a reprodução dos artefactos culturais é a sua institucionalização na sociedade. São as instituições que se impõem, em primeiro lugar na sociedade, de um modo superficial, mediante a coerção e as sanções.

Segundo, menos superficialmente e ainda de forma mais ampla, mediante a adesão, o apoio, o consenso, a legitimidade e a crença.

Em última análise, “...por meio e através da moldagem (fabricação) da matéria-prima humana em indivíduo social, no qual estão incorporados tanto as próprias instituições, como os mecanismos de sua perpetuação” (Castoriadis, 1987; 466).

Desta forma, os artefactos e os próprios indivíduos são criações culturais e históricas que, uma vez instituídas, dão coesão e unidade interna à “instituição total da sociedade” (Idem,

Ibidem:230), funcionando como um tecido imenso e complexo de significações que “...impregnam, orientam e dirigem toda a vida de “uma dada” sociedade e todos os indivíduos que, corporalmente, a constituem” (Idem, Ibidem: 231). Essas significações são imaginárias porque são introduzidas na sociedade por um processo de criação e por não corresponderem e nem se esgotarem em referências e elementos “racionais” ou “reais”. São sociais, porque só têm existência enquanto são instituídas e compartilhadas por um colectivo impessoal e anónimo (Idem, Ibidem. 231).

Assim, as instituições básicas da sociedade são a língua, transformada em linguagem pelos seus usos instituídos e narrativos em contextos e situações diversificadas, e os sujeitos, emoldurados como indivíduos com direitos e deveres, ou seja, como sujeitos formados e informados por um processo constante de aprendizagem social. Para aumentar o processo de construção do objecto informacional, é importante ainda considerar os seus processos de produção, distribuição e consumo, pelo emprego dos conceitos de campo e habitus, formulados por Bourdieu.

Estes conceitos e outros que integram a ampla produção na área da sociologia da cultura e das relações de força simbólica que regem a dinâmica cultural moderna, têm base no pressuposto histórico de que nas sociedades ocidentais ocorreu um processo de autonomização do sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens culturais em relação a um modo prevalecente de conhecimento que tinha como fundamento unitário os referenciais simbólicos e de poder da aristocracia e da Igreja. Todo o processo crescente de autonomização das esferas de produção dos bens simbólicos fez com que, em primeiro lugar, fossem formados e fortalecidos campos relativamente autónomos de produção e reprodução cultural, como o artístico, o filosófico, o científico, o educacional, além dos campos de distribuição e consumo, como as editoras, bibliotecas, arquivos, museus e a própria indústria cultural. Em segundo lugar, criou-se, a partir daí, uma situação de mercado de oferta e consumo dos bens culturais, de maneira semelhante ao circuito de distribuição dos bens materiais.

Segundo Bourdieu a noção de campo está assim associada às subdivisões do contexto cultural mais amplo. Os diferentes campos existentes em uma dada formação cultural gozam de relativa autonomia na sua maneira de funcionar e existir. Elas são uma

situação institucionalizada em que os agentes desenvolvem as suas acções como actividade regidas por regras válidas para cada campo, especificamente. A participação ou não dos sujeitos em determinados campos depende do habitus, já que os campos exigem investimentos que implicam a posse e utilização de um capital cultural adquirido na família e reforçado pela experiência escolar e prático – social. Para relacionar os conceitos campo e habitus, é importante reconhecer que os agentes ocupam no espaço social uma posição determinada pela sua origem de classe ou grupo social. A partir da sua “...posição neste espaço, que os agentes elaboram as suas representações e executam as suas acções, isto é, pelo seu lugar no sistema de posições sociais. Este último é estruturado pelas diferenciações entre os agentes e, portanto, funcionam como um campo de forças, onde os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados, de acordo com a sua posição nessa estrutura de posições, contribuindo desse modo para conservá-la ou transformá-la.” (Bourdieu, 2001)

Enquanto o campo está relacionado com a forma de estruturação do espaço social, o habitus aplica-se aos sujeitos e ao seu enquadramento no sistema de posições sociais. Habitus é o conceito que diz algo concreto e dinâmico sobre os agentes sociais, pois representa o esquema de percepção e de acção de cada indivíduo, adquirido e formado pela história social de cada um deles e resultante de um longo processo de aprendizagem formal e informal. O habitus, assim adquirido, funciona no estado prático da vida social, isto é, permite aos seus portadores operar um senso prático da vida, como um esquema de percepção, de apreciação e de acção que é accionado em determinadas situações.

“Os sujeitos são na realidade agentes activos e conhecedores dotados de um senso prático..., sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão... de estruturas cognitivas duráveis... e de esquemas de acção que orientam a percepção da situação e a resposta adaptada.” (Idem, Ibidem: 45).

Nestas circunstâncias, onde o agente social se expõe e é exposto, ocorre o encontro entre um habitus e uma situação, ou campo social. É no domínio das práticas dos agentes em situação que é accionado este esquema perceptivo, o qual orienta as suas acções e representações sobre as estruturas objectivas e sobre a sua posição e dos outros agentes no sistema de posições sociais “...o habitus tende a assegurar a sua própria constância e a sua

própria defesa contra a mudança através da selecção que ele opera entre as informações novas, rejeitando, em caso de exposição fortuita ou forçada, as informações capazes de colocar em questão a informação acumulada e sobretudo desfavorecendo a exposição a tais informações...” (Bourdieu, 1980; 102)

Os conceitos de campo e habitus, assim associados, permitem perceber o modo de estruturação dos sentidos produzidos socialmente por agentes produtores e reprodutores das informações e do seu fluxo na sociedade. Existem dois traços básicos comuns aos diferentes campos sociais, assim delimitados com modo de estruturação do universo cultural: o primeiro, diz respeito à geração da cultura como matéria de trabalho ou de uma prática colocada sob a esfera da produção, ou como uma “ (...) prática geradora de um produto, que aparece dentro de suas condições sociais de existência, isto é, das determinações para que um bem possa ser utilizado, possa ter valor de uso” (Sodré, 1983; 83). Em segundo lugar, a sua organização em campos sociais que classificam os sujeitos como produtores e receptores dos bens culturais entre a camada social dotada de meios sociais (classe de origem) e educativos (cognitivos) para manejar os códigos que decifram as mensagens contidas nos bens culturais.

A profissionalização do universo simbólico, a sua subdivisão em campos de produção cultural e a transformação do capital cultural em privilégios e distinções criam um “ mercado simbólico” no qual o valor de uma produção cultural é largamente determinado pelo julgamento de instituições que detêm autoridade para tal no domínio: as escolas e as universidades, os museus, as bibliotecas e outros organismos culturais (as editoras).

Neste contexto, “os sistemas de ensino desempenham um papel instrumental na apropriação da riqueza simbólica que é julgada digna de ser possuída e cultivada” (Bourdieu, 1982; 99). Do ponto de vista epistemológico, é interessante aprofundar a ideia de relatividade de culturas, isto é, da diferença e originalidade entre estas, o que leva a colocar a hipótese de uma impossibilidade na compreensão mútua entre culturas diferentes. De certo modo, tal vem justificar a dificuldade que existe em abordar um conceito como o “multiculturalismo”, que é um excelente indicador caracterizador das sociedades que compõem o nosso mundo. No seu comportamento quotidiano, o homem vulgar determina as suas implicações nas relações pessoais, em que, reconhece as relações primordiais.

Trata-se de relações de carácter inefável, como é o caso dos laços de parentesco, que se identificam pela intensidade do apego que suscitam, pela sua natureza coerciva e pelas emoções e sentimentos inquestionáveis que lhe estão associados, em que se incluem o da lealdade e o da estima. É neste ponto que entra a visão antropológica da cultura, neste contexto a cultura é vista como algo adquirido através das crenças, arte, hábitos que os indivíduos assimilam enquanto membros de uma sociedade. Inclui deste modo todo o tipo de aprendizagens que se fazem ao longo da vida, podendo ser abordada como um conjunto de actividades e produtos de carácter simbólico, conotados com um carácter criativo. É vista, não só como um produto, mas também como uma actividade que origina importantes relações e processos. Sendo assim, não se limita somente ao campo intelectual, nem ao campo das artes, mas alarga-se ao social e às relações que se estabelecem, assim como à criação e transmissão de valores.

Denys Cuche defende que, “ as culturas das classes populares não são desprovidas nem de autonomia nem de capacidade de resistência” (Cuche, 1987; 24). De facto, a defesa da autonomia cultural está estreitamente ligada à preservação da identidade colectiva, e por seu lado, a identidade cultural de um dado grupo não pode compreender-se a não ser pelo estudo das suas relações com os grupos vizinhos. É precisamente este jogo da distinção que produz as diferenças culturais. Cada grupo, em dada situação, pode ser tentado a defender a sua especificidade esforçando-se através de diversos artifícios por provar que o seu modelo cultural é original e que contém uma qualidade que lhe é própria.

As culturas nascem de relações sociais, que são sempre inigualitárias. Parte-se do princípio de que existe de facto, uma hierarquia entre as culturas, que resulta da hierarquia social. Pensar que não existe uma hierarquia entre as culturas é supor que as culturas existem independentemente umas das outras, sem relações entre elas, o que não corresponde à realidade. Mas a ideia de um artista que autonomamente fabrica o seu produto já não existe, vive-se numa época em que a cultura segue o percurso de qualquer produto cultural, passando pela mercantilização da cultura que pretende formar uma cultura de massas. Todavia, não se quer dizer com isto que a cultura erudita esteja extinta, apesar de não ser tão visível, ela

continua a existir nos seus círculos restritos, havendo uma coexistência entre estas duas culturas.

Dada a enorme complexidade e diversidade que compõe qualquer sociedade moderna, torna-se difícil conciliar todos os gostos, mas os esforços são todos feitos nesse sentido, “...públicos diversificados com cuja diversidade se procura compatibilizar e reforçar a oferta disponibilizada” (Silva, 2002; 149). É facto que grande parte das iniciativas de promoção cultural são, geralmente, elaboradas segundo uma política cultural, em especial no âmbito municipal, ou então geridas por um sector privado. Trata-se de um fenómeno recente, pois inicialmente esteve ligada à iniciativa privada. A intervenção generalizada só se verificou na Europa depois da 2ª Guerra Mundial tendo vindo, desde então, a ganhar importância, todavia, tal não impede que se questione a relevância de uma política cultural.

1.1 Políticas Culturais

Vive-se numa época em que o mundo é um lugar comum. As teorias sociológicas têm-se debruçado sobre estes processos de globalização, entendendo-os como o resultado da expansão do sistema – mundo, tanto a nível económico como cultural. Assim sendo, qualquer política cultural que se queira aplicar tem de ter em conta toda a pluralidade cultural que a globalização "provoca". Na nossa actualidade, tudo está interligado, modificar um campo social, vai alterar, conseqüentemente, outro. A sociedade portuguesa tem passado nos últimos 30 anos por vários processos acelerados e turbulentos de transformação social que tiveram impactos intensos, selectivos e contraditórios em diferentes campos da vida social. É a partir da geração de 60, que se dá uma mudança de mentalidade na forma de viver a cultura. Nesta década impõe-se ao universo novos valores morais (liberalização sexual, rejeição dos padrões instituídos na família), novos campos e concepções culturais (legitimação de campos de produção cultural como a banda desenhada ou o jazz), valorização de formas dominadas de cultura, novos modos de vida, etc.

Tornou-se evidente que a tendência para o crescimento dos consumos culturais e das práticas de lazer dos portugueses está muito associada ao crescimento das classes

médias urbanas, ao aumento dos níveis médios de escolarização e à intensificação destas práticas entre as camadas mais jovens. Ora, a questão prende-se com uma eventual política cultural que acabe com a exclusão das classes sociais mais desfavorecidas e menos escolarizadas, que é característica inquestionável das actividades culturais dos portugueses.

Como é sabido, navegar para muito longe do quotidiano é ainda muito difícil para uns e um privilégio para outros. O nível de instrução, a condição sócio profissional, a idade e a residência (rural ou urbana), continuam a ser factores muito diferenciadores no acesso à cultura. Convém, no entanto, ter em linha de conta a importância que as práticas de lazer com maior componente de sociabilidade e convivialidade desempenham nos hábitos dos portugueses. Nesta linha de pensamento, é importante analisar a pluralidade das culturas urbanas, a questão prende-se com a percepção, apropriação e fruição de actividades culturais, e como fazer com que estas cheguem ao público menos privilegiado.

Uma política cultural deve ter em conta, a inserção dos indivíduos no interior de uma estrutura social em que podemos compreender os diversos gostos, as diferenciadas possibilidades de acesso e competências para a prática de actividades culturais, assim como dois outros aspectos das respectivas práticas: a regularidade com que determinadas práticas são realizadas (frequência assídua ou efémera), e também, a forma como estas se organizam, demonstrando na sua composição uma cumulatividade de práticas culturais diferenciadas. Assim se define com clareza o espaço do quotidiano onde a cultura acontece, onde o quotidiano é tudo o que fazemos, onde são precisamente estes hábitos que vão formando e orientando os nossos gostos. Mesmo que inconscientemente, o espaço do quotidiano vai ditando o nosso ser. Os protagonistas da cultura são a sua população, os artistas e os seus criadores, e as indústrias culturais. Daí que a intervenção estatal tenha de renunciar à monopolização da cultura e respeitar a sua natureza rica e plural. Ou seja, não é o Estado que determina, dirige ou controla a tutela da cultura, não obstante, deve influenciá-la. É um sector em que intervêm uma pluralidade de agentes.

Segundo Maria de Lourdes Lima dos Santos, a função de uma política cultural consiste em atenuar o fosso que divide as diferentes culturas. Sendo assim, a existência de uma administração cultural é necessária para satisfazer as necessidades culturais da

população. O aumento do nível de vida, da escolarização e do tempo livre, tem sido determinado para que a população perceba a cultura não como um privilégio de alguns, mas como uma necessidade e direito de todos. E enquanto direito de cidadania, a acção cultural passa a ser dever da autarquia. As políticas culturais são antes de mais um factor de promoção de desenvolvimento cultural, e é também o factor que promove o desenvolvimento das actividades criadoras, procurando harmonizá-las com as relações sociais vigentes.

A gestão cultural é, neste contexto, um elemento fundamental no desenvolvimento global, pela sua utilidade na racionalização de prioridades, na estruturação da oferta pública de eventos e serviços, na construção de infra-estruturas, na articulação com a educação e outras áreas de intervenção social e sobretudo no convite à participação colectiva e ao estabelecimento de parcerias activas.

Existem diversos tipos de políticas culturais, consoante o poder político vigente, mas nunca se pode confundir cultura ao serviço da política, nem a política ao serviço da cultura, é no entanto, importante relembrar que a prática cultural jamais estará separada da política. As políticas culturais devem, estimular o debate, as experiências e as vivências sobre valores e paradigmas, os comportamentos e sociabilidades urbanas, enfim, caminhos da construção do desenvolvimento humano e de uma cultura que tenha no seu horizonte o direito à vida em todas as suas manifestações. Assim, o ideal seria a construção de uma cultura política, e neste caso, de uma cultura ampla e plural, acolhendo manifestações populares, eruditas, tradicionais e inovadoras, que esteja aberta à dinâmica própria da cultura e que respeite o debate público e democrático. Procurando a harmonia entre crenças e valores com o processo cultural, comportamento, modos de criação, formas de relacionamento, sempre consciente de como os dois elementos, estrutura e processo, se influem e se modificam mutuamente. Este é o grande desafio da política cultural contemporânea. Daqui advém a necessidade de termos sempre presente a noção de cultura como fonte de criatividade, deste modo devemos percepçionar uma política cultural como um factor de desenvolvimento económico extensível a outras áreas, tais como a saúde, educação, entre outras.

Convém, no entanto, salvaguardar um certo cuidado com a crescente mercantilização da cultura, que coloca como prioridade as audiências, acabando por transformar os públicos em consumidores passivos. Esta perspectiva insere-se num sistema global caracterizado por um gosto comum da sociedade capitalista que manipula, promove padrões, muitas vezes sem ter em conta as especificidades do meio. Desta maneira, a ordem cultural é um subsistema que contribui para a manutenção de um sistema capitalista, encontrando-se condicionada pelas leis de mercado, designadamente a rentabilidade e a optimização do valor.

Sabendo-se, à partida, que o poder local cumpre um importante papel na dinamização do meio envolvente, o caminho passa por prever a existência de um efeito de ressocialização, quando, através das políticas culturais, se fornece ao público novas disposições culturais. Segundo Iñaki López de Aguilera (2000), o Estado deve intervir em todas as fases do processo como garantia de efectividade, no qual também se inclui a criação, mesmo que de forma indirecta. Política cultural é, assim, a acção do poder público ancorada em operações, princípios e procedimentos administrativos e orçamentais. Está orientada para melhorar a qualidade de vida da população através de actividades culturais, artísticas e sociais. Precisa de ser muito abrangente e ter em conta diferentes perspectivas e várias dimensões, de modo a proporcionar à população o acesso aos bens culturais, através de uma democratização cultural.

Em última análise, o que a política cultural visa passa pela transformação dos cidadãos em espectadores e consumidores. Portanto, a instrumentalização da cultura, serve como uma forma de manipulação, homogeneização ou até como apaziguadora social. Mas também desperta para a probabilidade de suscitar diversas possibilidades de desenvolvimento social e cultural, bem como novas formas de sociabilidade e de reciprocidade, na medida em que se visualiza o seu carácter educativo, capaz de despertar uma pluralidade de olhares acerca da sociedade.

Ganha neste âmbito particular interesse e importância a análise da cultura e da relação entre o poder e a cultura, através das oportunidades (ou da falta delas), e das representações da população, das intenções, projectos e interpretações do poder político,

como forma de contribuir para a interlocução dos diversos actores sociais e, por conseguinte, para a elaboração de políticas públicas e privadas mais reais e com melhor qualidade. A cultura é, assim, um factor de democracia política cujas potencialidades só se podem desenvolver com o alargamento e a elevação da formação e da vida cultural das populações. É um factor da democracia social, porque é um vector de intervenção crescente na vida da sociedade. Ao se formular uma política cultural, deve-se ter em linha de conta o perfil e a composição da população, reconhecendo a fisionomia cultural própria do município. Portanto, as medidas que optaria para formar e educar novos públicos variam consoante o espaço e a diversidade social desse mesmo.

No entanto, a definição de políticas culturais também atravessa por muitas dificuldades, sendo que uma das mais frequentes e maiores é convencer todo o governo, da necessidade de se considerar a cultura como prioritária na gestão pública e não como uma actividade menor em relação a outras necessidades da população. Torna-se fundamental estabelecer um diálogo público sobre o fazer cultural, destacando a necessidade de um trabalho em conjunto, entre os diferentes intervenientes no processo cultural. A melhor política será aquela baseada na democratização cultural, que procure proporcionar à população em geral, um leque diversificado de actividades culturais, no sentido de tornar possível que o grande público seja frequentador das suas iniciativas. Deve por isso existir uma política cultural para todos, uma política que se dirija aos criadores profissionais, assegurando a existência de um clima que favoreça a livre criação e dispondo dos estímulos necessários para garantir o desenvolvimento dos sectores relegados pela dinâmica do mercado.

Hoje em dia pressupõe-se a existência de uma "cultura juvenil", e tal, deve-se ao facto de os jovens serem receptores sensíveis, pois para além de terem uma grande disponibilidade em termos de lazer, manifestam uma forte atracção pela produção mediática. Assume-se, deste modo, uma certa passividade por parte dos receptores – consumidores e para uma certa uniformização cultural. O que acontece é que o plano de intervenção raramente integra a necessidade de considerar a recepção cultural como uma

assimilação reelaborativa, enformada pelas relações entre agentes socializadores e os socializados (Santos, 1998:101-102).

A cultura não pode ser desligada do processo de globalização. Tecnologias como as artes gráficas, a fotografia, a rádio, o cinema ou a televisão constituíram não apenas novos meios de produção e difusão de informação, mas foram sobretudo os motores que aceleraram o processo de globalização das referências culturais. A globalização, ao contrário da opinião dominante, não conduz forçosamente à homogeneização, aliás vivemos numa época de diferenciação e desmassificação. É um processo dinâmico e contraditório, onde se dá lugar para a associação de forças não dominantes, e ainda para a existência de vários centros e periferias que, por sua vez, estabelecem relações entre si, de teor complexo e pluridireccional. A globalização deu um novo significado às tradicionais desigualdades, que agora se fundamentam no controlo diferenciado da mudança tecnológica. O processo de inclusão educacional trouxe inovações pedagógicas e administrativas, mas foi acompanhado por um deteriorar dos salários e das condições do trabalho docente. Existe uma reconfiguração do sistema educativo, a partir da definição do espaço social que ocupa a escola. O desenvolvimento dos meios de comunicação para as massas, da informática, da grande variedade de recursos tecnológicos que aparecem no mercado, geram circuitos de informação e saberes alheios à escola e que competem com ela. Questiona-se, deste modo, o espaço escolar como o único transmissor possível para difusão cultural e a incorporação do conhecimento social produzido.

Apesar das inúmeras opções que se podem adoptar para cativar e formar novos públicos, existem medidas que devem ser aplicadas em qualquer dos possíveis contextos. Uma delas é a familiarização que os públicos devem ter acesso das próprias obras, é pois, um dos princípios da democratização cultural, em que só se escolhe o que se conhece, e para tal é preciso conhecer-se os "códigos de leitura". Tudo isto significa que a formação de públicos interfere directamente com o habitus, a ideia é re-socializar, procurando-se novos esquemas de percepção da realidade. Para além destes aspectos, a formação de públicos deve, de igual modo, apostar na confluência de espaços públicos, onde precisamente se desenvolvem as relações sociais, sendo de acesso geral, cumprindo a não selectividade.

Assim sendo, quando pretendemos realizar uma reflexão sobre as políticas culturais, abarcámos em simultâneo toda a realidade cultural, reflectindo sobre a recomposição do espaço urbano e sobre a diversidade da origem do público.

1.2. Cultura e Educação: Uma ligação reforçada?

O conjunto do Ministro da Educação e do Ministro da Cultura, nomeou por despacho um Grupo de Trabalho Educação – Cultura, foi criado com o objectivo de preparar medidas que permitam uma interligação entre as políticas destes ministérios, nomeadamente as referentes ao ensino artístico e à promoção, animação e sensibilização para as artes, centrou o seu trabalho em quatro eixos de intervenção das políticas públicas: a presença das artes na educação básica e no ensino secundário; o ensino artístico especializado; a profissionalização e o mercado de trabalho; a formação dos públicos.

A qualificação dos professores é considerada uma questão central para o desenvolvimento das actividades artísticas na escola, nomeadamente no 1º ciclo, em que funciona o regime de monodocência: “A análise realizada a cursos iniciais de educadores e professores de 1º ciclo parece concluir que a formação no âmbito das actividades expressivas é claramente insuficiente, não permitindo a apropriação de instrumentos e metodologias imprescindíveis para o desenvolvimento de experiências significativas no domínio da criatividade, da imaginação, da iniciação artística. O grupo recomenda que, na criação de licenciaturas de raiz para educadores e professores do 1º ciclo, se procure desenvolver capacidades e competências artísticas.”² (Folhadela, 2000). Analisou-se ainda as escolas vocacionais de música e de dança, as escolas e os cursos profissionais artísticos, os cursos secundários tecnológicos e de prosseguimento de estudos e o ensino superior artístico. O grupo considera que “deve ser completado o processo de integração do ensino

² O grupo recomenda ainda a criação de um programa de apoio, cofinanciado pelos Ministérios da Educação e da Cultura, que permita o alargamento das áreas artísticas consideradas (abrangendo a música, a dança, o teatro, a fotografia, etc.), a criação de incentivos para a contratação de animadores e artistas e para a constituição de parcerias entre várias instituições e o apoio aos professores envolvidos em créditos horários ou em remunerações adicionais.

artístico especializado no sistema regular de ensino, através da conclusão do processo de regulamentação legislativa em curso. O papel das escolas vocacionais (que basicamente devem dar resposta a uma formação para a proficiência, isto é, orientada para aqueles que aspiram a uma futura profissionalização) deve ser clarificado e deve ser desencadeada uma avaliação deste subsistema. Aproveitando os seus recursos, estas escolas deverão oferecer formações artísticas claramente distintas da oferta vocacional, em parceria com as escolas do ensino genérico, para os públicos que as procuram orientados pelo desejo de aprender música como uma mais-valia pessoal” (Idem, Ibidem).

Recentemente, foi entregue um Relatório Final, bastante controverso, no qual são desenhadas uma série de medidas e iniciativas tendentes a aproximar a escola da cultura, contribuindo para a formação dos novos públicos de um futuro próximo. Entre as propostas, salientam a criação da figura de professor coadjuvante, a criação de um financiamento específico para actividade artística de carácter profissional junto de crianças e jovens, a criação de um Portal Educação/Cultura, e ainda, a criação dos programas "A Escola e a Cultura" e "Artistas na Escola". Foram elaboradas propostas enquadradas, considerando desde o pré-escolar ao fim do secundário, envolvendo as estruturas públicas da Cultura, nomeadamente museus e monumentos, mas também a oferta cultural em geral. As questões relativas à formação de professores e profissionais de Cultura, assim como a presença dos artistas nas escolas e das escolas no meio cultural, foram destacadas, bem como os aspectos relativos à missão educativa das estruturas culturais. Consideraram ainda que as propostas efectuadas pressupõem o envolvimento da escola, família, instituições do Estado e sociedade civil. O relatório propõe um Plano Nacional de Educação e Cultura, integrando eixos e propostas de intervenção, assim como sugestões de articulação e viabilização para a sua concretização.

Apontam-se caminhos para uma maior territorialidade das políticas educativas e culturais, enfatizando as parcerias e a inovação a nível local, sem perder de vista o todo nacional.

Foram considerados os seguintes "eixos prioritários de intervenção":

- Dimensão cultural do currículo;

- Missão educativa das estruturas culturais;
- Formação de profissionais da Educação e da Cultura;
- Sistematização e acesso à informação e o incentivo ao funcionamento em Rede de estruturas locais e nacionais, também com estruturas internacionais.

2. Educação: Desigualdades num espaço "igualitário"

A análise dos objectivos educativos e da sua formulação expressa em políticas educativas evidencia, na maioria dos casos, uma procura de coerência entre as aspirações sociais, de cultura, de saber e de competências profissionais com objectivos e funções escolares. Mas será uma coerência real ou apenas discursiva?

Orientadas para a acção, as aspirações individuais e sociais têm origem simultaneamente na matriz psicoafectiva do indivíduo e nas influências do seu meio social e das condições de vida de uma sociedade. Deixam de ser apenas uma função reprodutora do sistema de alienação individual, para aparecerem como capacidades potenciais de mudança e transformação (Ambrósio, 1985: 1026). É evidente que as aspirações sociais, entendidas nas suas componentes psicossociais, culturais e económicas, tanto dependem de um sistema de valores dominantes (ideológica ou politicamente), como tendem a transformá-lo consoante a conjuntura económica, a evolução demográfica, urbana, os quadros culturais, as crenças e os mitos.

A história da educação em Portugal nas últimas décadas estuda-se sobretudo através do planeamento da educação e do impacto que teve no país. Tal como aconteceu, nos países com uma economia de mercado do pós-guerra, onde se fez sentir a procura social crescente da educação e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada. Ou seja, o aparecimento de uma classe de tecnocracia do poder no aparelho da administração pública em Portugal, a partir dos anos 50, fez com que predominasse na política educativa a perspectiva funcional da educação – educação como preparação para o mundo do trabalho.

Recorde-se que Portugal apresenta nesta altura uma economia tipicamente subdesenvolvida, com cerca de 30% de analfabetos na população activa, sujeita à influência

de um forte sector financeiro – industrial em ascensão, exigindo transformações importantes ao nível da estrutura das actividades produtivas e da distribuição da população activa. Actualmente a realidade é outra, as necessidades são outras, todo o contexto mudou.

A escola tem de fazer um esforço para se acomodar às exigências que a história e as circunstâncias de vida destes alunos faz sobre si mesma. Isabel Mata (2000: 11), baseando-se nas conclusões de uma ampla bibliografia, desenha um retrato-tipo dos alunos potencialmente em risco de insucesso e de abandono escolar: " São jovens que vivem nas periferias urbanas ou em zonas rurais, pertencem a um meio social e intelectualmente pobre e com pouco diálogo ao nível familiar. São filhos de operários, de artesãos, de trabalhadores agrícolas e encontram-se entre os migrantes e/ou entre as minorias étnicas. Têm fracas ambições escolares e pouco interesse pela escola, pelas aulas e pelas matérias. Têm dificuldades de concentração e baixo aproveitamento. São em geral mais velhos do que os colegas do mesmo grau de ensino e trazem com eles perspectivas de insucesso. Interessam-se pelo mercado de trabalho e têm a sensação de estar na escola por obrigação. Não se sentem bem na sua pele de estudantes e não têm confiança no seu desempenho. Acham que os professores dão aulas pouco motivantes e não incutem o gosto por aprender. Ressentem-se com a falta de empatia e sentem-se muitas vezes solitários e isolados. Vivem mal a relação educativa e aceitam a avaliação com mal-estar ou com fingida indiferença. São incapazes de se submeter à autoridade e querem fugir da escola. Têm a preocupação de ganhar a vida e não conseguem abstrair-se dos apelos do mundo exterior sentindo-se atraídos pelo lucro imediato que a disponibilização dos postos de trabalho juvenil lhes proporciona."

Trata-se de um retrato pouco optimista, com fragilidades e passível de várias críticas, mas contudo, realista, retratando uma boa parte dos jovens estudantes dos nossos dias, aqueles que estão á "margem do sistema", talvez os excluídos, ou então os que se auto excluem. É certo que a solução não está totalmente na escola, mas a ela compete procurar e encontrar as respostas possíveis no seu âmbito. E essas recomendações ou determinações ministeriais e da Comunidade Europeia (GEP, 1988), pela experiência de medidas alternativas às tradicionais como:

- “Um desenvolvimento curricular (conteúdos, métodos, organização e avaliação) que tenha em conta o background cultural e a experiência prévia dos alunos como recursos de aprendizagem (Iturra, 1990; Reis, 1991, 1992; Stoer & Araújo, 1992; Benavente et al., 1994:107),);
- Uma variedade de estratégias de ensino, o que permitirá aos próprios alunos um maior leque de experiências de aprendizagem e aumentar as hipóteses de sucesso escolar (Gillig, 1999; Perrenoud, 2000);
- Uma aprendizagem em contextos que lhe emprestem significado e promovam a colaboração (grupos de nível; aprendizagem cooperativa) (Gillig, 1999; Perrenoud, 2000);
- Promoção precoce de competências de raciocínio, solução de problemas, compreensão, composição e comunicação (Berbaum, 1992; Lopes da Silva & Sá, 1997)”.

É fundamental que a cultura da escola se caracterize pela existência de uma “expectativa muito positiva acerca das possibilidades de êxito de todos os seus alunos”, fazendo o possível a nível organizacional, curricular e da sala de aula, para que essas expectativas se concretizem. Investigações como a já clássica neste domínio, de Rutter e colaboradores (1979), *Fifteen Thousand Hours*, revelam que as escolas com sucesso promovem uma elevada participação dos seus alunos nas decisões a tomar a diversos níveis, dão ênfase à vida académica, possuem regras claras acerca dos principais aspectos da vida no seu interior, e organizam espaços e actividades alternativos e envolventes: biblioteca, actividades musicais, clube de artes e grande diversidade de actividades extracurriculares. Em contextos multiculturais e multiétnicos a presença de mediadores sociais, provenientes dos meios culturais da origem dos alunos, e ainda surgindo referências positivas provindas do mesmo meio, têm-se revelado experiências de sucesso na promoção da auto-estima dos alunos (Mata, 2000: 18; Freire: 1988).

Por outro lado sabemos que se as expectativas positivas se transmitem de muitos e variados modos, através de diversos sinais lidos nesse sentido pelo aluno, sendo sempre prioritário um clima de abertura, confiança e boa relação entre docentes e alunos; esse clima é importante para aumentar o interesse pela escola e, conseqüentemente, evitar

comportamentos de ausência e mesmo de interrupção a seus diversos níveis (Estrela, 1992; Amado, 2000).

Há que levar as escolas a tornarem-se verdadeiros centros de formação do seu próprio pessoal docente, numa formação que vá ao encontro das suas reais dificuldades e dos seus problemas. Será mesmo necessária uma formação que lhes permita lidar eficazmente com os alunos "desfavorecidos"; do mesmo modo, torna-se imprescindível a existência de uma cada vez maior participação das famílias nos projectos e na vida escolar e de uma "educação da família". Entre as iniciativas governamentais mais pertinentes, destaca-se o "Programa de Educação para Todos – Acesso com Sucesso" (PEPT), criado em 1991; entre os seus objectivos contava-se o de prevenir o abandono escolar precoce e estabelecer um acompanhamento rigoroso da escolarização e do abandono. Têm sido desenvolvidos projectos inovadores, entre os quais saliento os que incidem na gestão local e regional dos currículos, de modo a "garantir a adequação do ensino à realidade dos alunos que a frequentam".

A criação do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) em 1993, veio alargar as perspectivas de apoio e acompanhamento dos alunos ao longo da sua escolarização e "apoiar o desenvolvimento do sistema de relações interpessoais na escola e entre esta e a comunidade". Ainda em 1993 surgem os "Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação" com a finalidade de apoiar as escolas mais carenciadas através de projectos educativos e pedagógicos desenvolvidos numa perspectiva de "discriminação positiva de modo a corrigir assimetrias e potenciar, o mais possível, a igualdade de oportunidades" (Mata, 2000:29).

Em 1996 surgem várias iniciativas como: os territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) destinados a apoiarem, de modo integrado, o desenvolvimento cultural e social de zonas mais carenciadas; a regulamentação dos "currículos alternativos", com vista a dar aos estabelecimentos de ensino "condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno" e ainda, de modo a enquadrar legalmente a "multiplicidade de experiências" então em curso.

Cécille Delanoy, escreveu uma obra extremamente significativa no contexto da organização da instituição escolar e atitudes docentes. A investigação levada a cabo pela

autora consiste em estudar e comparar a acção pedagógica de diversas instituições que oferecem alternativas à educação em geral e à escolarização, com a qual o sistema público só teria a ganhar se nelas reflectisse. A autora conclui pela necessidade de se repensar a finalidade da escola actual; terá hoje, como teve em tempos, uma função transmissora de saberes? Que lugar tem ela na socialização dos jovens? Como preparar professores para responder aos novos desafios?

As desigualdades da sociedade reflectem-se directamente na escola e, para serem combatidas, é necessário que se procure atender às particularidades individuais dos alunos, proporcionando um ensino tão personalizado quanto possível. Encarar os grupos de alunos como homogéneos é ignorar a diversidade cultural e social que existe e com a qual todos contactam diariamente. A sensibilidade às questões da diversidade é um processo lento, que requer muitas experiências de transformação, bem como a reconceptualização de questões fundamentais como a imagem da criança, o papel do professor, o meio social envolvente e a própria visão sobre o processo de ensino – aprendizagem, para o qual muito contribuíram os pedagogos do século com o seu pensamento, acção e intervenção, ao impulsionarem um movimento de reflexão e reconstrução em torno de conceitos, crenças e práticas pedagógicas. O cenário nas escolas é caracterizado muitas das vezes pelas desigualdades sociais ultrapassam a barreira e reflectem-se em desigualdades escolares, e neste ponto Bourdieu tem uma perspectiva educacional de extrema relevância.

2.1 Bourdieu: um olhar na Educação

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais uma visão extremamente optimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de recuperação do atraso económico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa, moderna e democrática. Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do

sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por mérito pessoal seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar na sua vida académica e, posteriormente, ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nesta perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objectivo e que seleccionaria os seus alunos com base em critérios racionais.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. No contexto europeu, o que ocorre nos anos 60 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical dos papéis dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o optimismo das décadas anteriores a favor de uma postura muito mais pessimista. A mudança no olhar sobre a educação nos anos 60 está relacionada com certos efeitos inesperados da massificação do ensino. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional na pós-guerra. Esta geração vê em parte, pela desvalorização dos diplomas escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas as suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção desta "geração enganada", como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (França). O que Bourdieu propõe, diante desse conjunto de "anomalias" do paradigma funcionalista – para usar os termos de Kuhn – é uma verdadeira revolução científica. Bourdieu propõe um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguiu. Os dados que apontavam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Passados quase quarenta anos desde a publicação de *Les héritiers* – a primeira grande obra do autor dedicada à educação – a sua sociologia continua viva, inspirando novos trabalhos sobre os mais diversos aspectos do fenómeno educacional. Ela constitui, ainda hoje, se não o mais importante, certamente um dos mais importantes paradigmas utilizados na interpretação sociológica da educação. Segundo o autor, a escola, não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, selecciona os mais inteligentes a partir de critérios objectivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que, basicamente, o que ela representa são os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel activo no processo social de reprodução das desigualdades sociais.

Por um lado, Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do actor social, ou seja, que se limitam ao universo das representações sociais, preferências, escolhas e acções individuais. Essas abordagens, rotuladas por ele como subjectivistas, são criticadas não apenas por serem limitadas, mas, sobretudo, por contribuírem para uma falsa concepção do mundo social que atribuiria aos sujeitos uma excessiva autonomia e consciência na condução das suas acções e interacções.

Em contraposição ao subjectivismo, Bourdieu defende o carácter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um actor social configurado ao pormenor. Os gostos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entoação da voz, as aspirações em relação ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Se, por um lado, Bourdieu se afasta, do subjectivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objectivistas, que despreveriam a experiência subjectiva como directamente subordinada às relações objectivas.

Cabe, desde já, observar que, do ponto de vista do autor, o capital cultural constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A teoria do autor distingue-se, precisamente, pela diminuição que promove do peso do factor económico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades

escolares. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam a aprendizagem escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação.

Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objectivas que caracterizam a sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a acção, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. A partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos no universo escolar constrói-se uma estimativa das suas oportunidades objectivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, os seus investimentos a essas oportunidades. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.

2.2 Sociologia da Música

Existem duas características que definem o percurso da sociologia da música. Em primeiro lugar, não havia nenhuma comunidade académica que tenha dedicado os seus estudos a esta temática, por conseguinte, não existia continuidade intelectual de análise. As principais considerações da sociologia, dedicam-se à análise das desigualdades sociais, coesão social, interacções entre grupos minoritários. A música sempre ficou, um pouco, à margem dos estudos em análise da sociologia, os próprios autores, que escreveram sobre este tema, fizeram-no como certo prolongamento das suas temáticas de análise principais. Max Weber (1921) o primeiro sociólogo a escrever sobre música desenvolveu uma pequena

análise sofisticada sobre música, análise essa, publicada *post-mortem* em 1921 (Weber, 1921). No séc. XIX, Herbert Spencer and George Simmel, prestaram um pequeno contributo para o que alguns designaram por “a somewhat futile debate about the origins of music (initiated by Darwin’s view that musical communication preceded speech in humans)” (Martin, 1995).

Muito mais tarde, Alfred Schütz publicou o artigo “Making Music together: a study in social relationship” (1951). 20 anos antes desta publicação, o autor deu uma importante contribuição para a sociologia publicando um livro, onde transparece uma tradição filosófica e partilha algumas das perspectivas de Mead e da Escola de Chicago sobre a forma como se estrutura a consciência social, numa tez mais teórica. No artigo, Schütz, argumenta que uma análise micro-social sobre as relações da performance e gosto musical, pode contribuir para revelar mais sobre os processos fundamentais da comunicação entre as pessoas. Neste ponto Schütz distancia-se da perspectiva de Weber:

“Weber is concerned with a particular musical system as an expression and embodiment of rationality, while Schütz is attempting to understand the social constitution of subjective and objective awareness as manifest in the relations or performance and listening” (Grove online, 2007)³.

Outra característica que marcou a sociologia da música tem sido a constante preocupação com a Música Clássica Ocidental, “ This concern might seem warranted, in that it is this form of music, rather than traditional or popular forms of music, which has been argued to be autonomous, and essentially divorced in its aesthetic core from the influence of social processes.” (idem, 2007). Por outras palavras, talvez esta questão se tenha tornado uma das fragilidades dos primórdios da sociologia da música, pois a preocupação de vários sociólogos com a música “dita” clássica, e não tanto com a música tradicional e popular, reside no facto de a música clássica se encontrar numa perspectiva social mais privilegiada, não somente na sociedade em geral, como também de um ponto de vista académico, onde houve uma forte tendência até meados do séc. XIX, de ver esta,

³ Em www.grovemusic.com

como a única forma de música com credibilidade para se abordar do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista da investigação. Norbert Elias (1991) estudou Mozart onde o coloca num papel crucial, relativamente a toda a música Clássica “places him in the context of the general ‘civilizing process’” (Martin, 1995), enquanto os trabalhos de Weber e Schütz analisam, de formas distintas, a tradição da própria música clássica.

No entanto, nenhum outro autor carimbou a música clássica, de uma forma tão precisa, como o fez Theodor Adorno (Bernstein, 1991). O autor destaca-se dos todos os outros que escreveram sobre este assunto, é, aliás, visto como o fundador da sociologia da música, o seu trabalho é visto como tendo dado forma, a um conjunto de fragmentos que caracterizava esta área. Estudou música, teve uma pequena, mas não insignificante, influência como compositor. Todavia, foi como filósofo, sociólogo e académico que se destacou. Ao completar os seus estudos em 1931, integrou o Departamento de Filosofia na Universidade de Frankfurt e também se associou ao Instituto de Investigação Social, dirigido por Max Horkheimer. A influência da Escola de Frankfurt e o número de académicos associados, começou a crescer no pós-guerra, e o trabalho desenvolvido pode ser entendido, em parte, como uma reacção ao surgimento e à queda do fascismo na Alemanha. Uma das grandes contribuições da teoria de Adorno é que nenhuma forma de música moderna ocidental pode ser entendida como algo isolado, o seu trabalho com a música popular constitui uma pequena parcela de um todo onde ele tentou retirar o significado do conjunto global da música contemporânea, quer na dimensões históricas ou nas dimensões sociais. Esta perspectiva do autor está mais saliente na sua obra “Philosophy of Modern Music” (1949). O trabalho do autor foi debatido e discutido muito mais tarde (Witkin, 1998). De facto, esta perspectiva contribuiu para o surgimento de várias teorias que questionavam o papel do *Status quo* social e cultural e a influência da música clássica nos diferentes meios sociais.

O pressuposto de que todas as acções e pensamentos são constituídos socialmente, dá relevo à possibilidade de que as estruturas e sons da música têm significado social, ou seja, os significados articulados através dos sons da música podem ser socialmente

influenciados. Esta linha de pensamento, implícita no trabalho de Weber e Adorno, tornou-se explícita por volta dos anos 70 (Small, 1977).

Apesar de algumas variações entre vários autores, estabeleceu-se a ideia central de que os factores sociais e culturais podem encontrar um meio de expressão através das estruturas musicais vigentes.

Uma das principais “tensões” na análise sociológica da música estende-se à necessidade, por um lado, de entender as características dos sons musicais e relacioná-los, de certa forma, como algo implícito na construção do social; e por outro lado, permitir que os processos de compreensão através da música são sociais. Pierre Bourdieu (1972) problematiza o conceito de estrutura social, assim como os conceitos de “sociedade” e “social”, interligando-os na problemática do conceito “música”.

Surge então um interesse na música como forma de interacção social, ao nível da micro sociologia, revelado através do trabalho de Schütz , e também de Kingsbury’s, um importante etnógrafo que estudou as dinâmicas sociais do dia a dia de um conservatório de Música (1988). Todavia, Becker(1989) debateu consistentemente esta teoria, desenhando uma clara distinção entre uma sociologia teórica da música, que se preocupa em captar os significados da música e, por outro lado, uma sociologia empírica da música, que, por sua vez, se baseia na análise do que as pessoas fazem em conjunto “ people do together”(idem, ibidem:282). Uma das grandes contribuições de Becker para a sociologia da música vem no livro “Outsiders”(1963) sobre comportamentos desviantes, no qual dedica dois capítulos à vida e profissão de músicos de orquestra e músicos de ‘baile’ “their culture and way of life are sufficiently bizarre and unconventional for them to be labeled as outsiders by more conventional members of the community” (idem, ibidem:82). O autor conseguiu acesso a este universo cultural dos músicos em 1949, através de uma, quase perfeita, observação participante. Como sabia tocar piano, tendo sido profissional durante vários anos, conseguiu integrar-se como um músico qualquer. Observando várias orquestras, conseguiu recolher muita informação daquilo que viu e ouviu, sendo que, a maioria não sabia que ele estava a realizar uma investigação sobre músicos. Esta pesquisa de Becker revelou que os músicos viviam sob a tensão entre terem de trabalhar como músicos de baile e o desejo de

tocar jazz, a única forma musical que o autor achava que valia a pena tocar. Havia então a necessidade de escolher entre uma forma convencional de "ganhar a vida" e o desejo de manter a integridade "tida como referência" nos critérios artísticos definidos por esta subcultura. No seu livro "Art Worlds"(1982) – uma grande contribuição para a sociologia da arte, e por conseguinte, para a sociologia da música – questionou as noções de arte; a compreensão de obras de arte e outras formas de produtos culturais como consequências de um conjunto de actividades envolvidas no seu consumo e produção. O autor vê a arte como algo constituído a partir das interações sociais de leque de intervenientes, que agem de acordo com as oportunidades e normas que tipificam cada tipo de arte no mundo. "the experience of pop music is an experience of placing: in responding to a song we are drawn, haphazardly, into affective and emotional alliances with the performers and with the performers' other fans, ...,interplay between personal absorption into music and the sense that it is, nevertheless, something out there, something public, is what makes music so important in the cultural placing of the individual in the social'(Frith, 1988).

Outras perspectivas interessantes para entender o papel da música com forma de identidade social é, por exemplo, a de Walser em relação ao *heavy metal rock* (1993); Thornton em relação às discotecas e *raves*(1995); ou ainda Grossberg, que analisou o género musical *rock* numa era de conservadorismo e cultura pós-moderna(1992).

Desde meados do século XIX, a prática da música tornou-se altamente comercial e industrializada. As novas tecnologias trouxeram novas formas de disseminação, por exemplo, rádio; filmes; televisão; Mp3; etc. A teoria da cultura de massas, desenvolvida por Adorno e Horkheimer via estas inovações como um efeito pouco positivo na vida cultural e social. Por sua vez, um contemporâneo destes autores, Walter Benjamin, apresenta argumentos mais positivos, defendendo que as novas tecnologias de produção e divulgação em massa, proporcionam possibilidades criativas para artistas de todas as vertentes culturais.

"The 'industrialization of music' can't be understood as something that happens *to* music but describes a process in which music itself is made – a process, that is, which fuses (and confuses) capital, technical, and musical arguments" (Frith, 1987:54).

2.3 Democratização do Ensino. Que cenários?

A noção de democratização do ensino é difícil de definir. No seu sentido mais geral, "refere-se à garantia de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos no acesso à educação, permitindo que cada um, de acordo com os seus interesses e aspirações, possa beneficiar dos bens sociais e culturais existentes na sociedade" (Teresa Gaspar, 2001:19).

Durkheim atribui à educação o papel primordial de unificar o corpo social pela transmissão e a difusão de uma ideologia comum, constitutiva da nação, o que só seria possível quando o Estado assegurasse a frequência da escola pública a todas as novas gerações. A educação estará, assim, no centro do projecto democrático.

O desenvolvimento industrial, acompanhado por uma crescente desruralização, tornava urgente a necessidade de contar com uma mão de obra mais qualificada, capaz de acompanhar a evolução tecnológica e desempenhar novas funções para as quais eram exigidos conhecimentos técnicos específicos, o que irá colocar a questão do prolongamento da escolaridade para todos como factor essencial à modernização da sociedade. Por outro lado, a saída precoce da escola para o mundo do trabalho é considerada como incentivadora das desigualdades e rivalidades entre classes, impedindo que os jovens de uma mesma geração tenham oportunidade de conviver entre si durante o período mais importante do seu desenvolvimento pessoal e social, a idade que medeia entre a infância e o início da idade adulta. Todavia, a possibilidade de todos acederem a níveis mais elevados de educação não seria por si só garantia de igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

No processo educativo, as desigualdades culturais de origem continuariam a marcar a qualidade dos percursos escolares, pelo que uma efectiva democratização do ensino apenas seria realizável através da criação de dispositivos de compensação dessas desigualdades. Essa seria a principal preocupação das políticas educativas a partir dos anos 70.

Actualmente sente-se uma necessidade de uma dinâmica no sentido da renovação. Se esta dinâmica existe, em que sentido poderá ir, partindo do princípio, completamente aceite, de que o sujeito da aprendizagem não faz o que quer e o que escolhe? O que se

poderá propor? Para resolver este problema pode-se, por exemplo, inspirar-se em processos que se realizaram espontaneamente em certos meios e que permitem o nascimento de personalidades excepcionais como tantas houve no passado. É preciso democratizar o génio. (Lobrot 1992: 116) A escola precisa de criar a motivação, fazer nascer os interesses, e muito mais. Declarações verbais que não significam nada, porque as motivações nascem das motivações e os interesses dos interesses. Trata-se de uma realidade de um *continuum*, no qual o fenómeno que se passa num dado momento está em continuidade com o precedente e depende dele (Lobrot 1992: 118).

Torna-se indispensável a qualquer desenvolvimento o que Lobrot chama de "dispositivo dualista". Trata-se de uma dualidade, de uma oposição entre objectos e estruturas relativamente fixos e rígidos que permitem a informação e outros objectos ou estruturas que suportam e reforçam a actividade subjectiva. O primeiro corresponde ao ensino, e a segunda à animação. O essencial está num processo de suporte da própria actividade, que foi aceite, encorajada, valorizada e que pode assim afirmar-se e ir até ao fim.

Uma escola, viva e centrada nas pessoas em formação, deveria obedecer a um duplo movimento: no sentido da informação e no sentido da animação. Poder-se-ia conceber, por um lado, uma estrutura centrada inteiramente sobre o saber e os conhecimentos, que seria composta por bibliotecas, com especialistas a que se poderia recorrer, meios materiais de estudo, instrumentos audiovisuais, máquinas programadas, etc. e, por outro lado, por uma estrutura para ajudar os alunos a comunicar entre eles, a viver experiências desejadas, a afirmar os seus objectivos, a elaborar os seus fins, que seria gerada e enquadrada por animadores competentes. (Lobrot 1992: 119) Ou seja, os alunos passariam de uma estrutura para a outra, livremente e em função das necessidades respectivas. Viveriam o essencial das suas vidas e das suas actividades na estrutura de animação mas poderiam dirigir-se quando quisessem para a outra estrutura.

O papel da escola é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade. Reduz a ignorância e, por isso, permite aos indivíduos ter uma conduta esclarecida, assegurando o ajustamento profissional. Sucintamente, assegura um progresso

simultaneamente individual e colectivo, que todos desejam e cuja promoção é dever dos responsáveis.

Diferenciar o ensino significa permitir a cada um aprender ao seu ritmo, com os métodos que melhor se adequam ao seu caso pessoal (Lobrot 1992: 116), o que implica novas formas de ensinar, avaliar e desenvolver as capacidades humanas (Grave – Resendes, 2002). Este é um conceito que goza de grande actualidade e é considerado como um direito a que todos os alunos deverão ter acesso, numa escola de inclusão (Niza, 1996). Esta perspectiva educacional integradora, de comunicação, de respeito e aceitação da especificidade individual, está no centro de uma educação multicultural, enquanto conceito compreensivo e abrangente face à diferença (englobando desde as diferenças de género, raciais, étnicas, culturais, religiosas, até às diferenças decorrentes de alguma deficiência física e mental e às diferenças etárias). Compreender e aceitar estas diferenças conduz o professor a criar oportunidades educativas para todos e promover também nas crianças atitudes positivas face à diversidade. De facto, trabalhar a multiculturalidade significa colocar toda e qualquer criança no centro (não único) da actividade educacional.

2.4 A escola como organização

Estudar a escola, como organização, tem sido uma prioridade nos últimos 50 anos, período em que as investigações incidiram, ora em abordagens macro, focalizadas na globalidade do sistema, ora em abordagens micro, centradas na sala de aula. De há sensivelmente duas décadas para cá as investigações focalizaram um nível médio centrado na escola que emerge como um campo com grande interesse heurístico, onde têm frutificado novas abordagens teóricas e metodológicas influenciadas por vários modelos científicos e corporizadas em perspectivas analíticas diversificadas.

As escolas consideradas como entidades sociais têm-se revelado particularmente de difícil análise agudizando-se o problema quando o enfoque se centra em visões holísticas ou sistémicas. Numa tentativa de clarificação do conceito de escola poderemos afirmar que a escola é uma “organização específica de educação formal” marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que transmite (Formosinho, 1986). A escola é uma organização específica porque mantém semelhanças e diferenças relativamente ao conceito geral de organização.

Também Tyler (1988) definiu a escola como “uma unidade administrativa local que se ocupa da instrução do jovem face a face e que, normalmente tem uma só sede”. O conceito de escola como organização tem sido utilizado correntemente nas áreas da análise organizacional e da administração da educação e tem acompanhado a evolução da teoria das organizações nomeadamente ao longo do último século. Entendendo-se a escola como uma organização socialmente construída importa clarificar o conceito de organização que em praticamente todas as suas definições se pode aplicar à escola. Entre as definições mais correntes e utilizadas optamos por referir a célebre proposta de Etzioni: “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”.

Outros actores definiram organização como um “sistema social complexo, multifacetado e interdependente, cuja dinâmica não só depende das aptidões, valores,

atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto (Mateus, 1979, cit. in Sedano e Pérez, 1989), ou ainda como “conjunto colectivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, um sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros. Este conjunto colectivo funciona numa base relativamente contínua num determinado contexto e dedica-se a acções e actividades que normalmente tendem para uma meta final ou objectivo, ou série de metas ou objectivos” (Weinert, 1985).

O emprego das designações da escola como organização formal ou complexa resulta da falta de acordo relativamente à conceptualização das escolas já que a bibliografia sobre a estrutura escolar refere diversas variantes no debate educativo. Em alguns casos predominará o interesse pela burocracia quando a escola é considerada como entidade racionalmente articulada. Várias vezes os investigadores recorrem a imagens ou metáforas para definir a escola, processo que, nem sempre faz justiça à complexidade da instituição escolar nem respeita as suas peculiaridades. Contudo, comparar a escola a fábricas, empresas ou hospitais por nela se reunirem formas de organização próximas dessas organizações não significa que a escola não deva ser respeitada na sua especificidade e singularidade. Se cada imagem ou metáfora consiste numa lente que permite olhar determinados aspectos da realidade das organizações, é óbvio que analisar as organizações através de várias lentes permitirá uma multiplicidade de olhares identificativos das particularidades da vida organizativa das organizações.

“Entre nós, as organizações, em geral e as escolas em particular, apresentam-se como “realidades sociais complexas” *multifacetadas*, não podendo ser descritas e interpretadas somente à luz de um único modelo analítico, a uma só imagem ou metáfora. Se cada modelo permite um olhar particular da organização segundo uma determinada perspectiva, claramente se constata que necessário será recorrer a uma visão mais abrangente “de tipo mais caleidoscópico” (Estêvão, 1998: 217) que permitirá uma abordagem *plurifacetada*, mais completa e substantiva das organizações. Deste modo, poder-se-ão vislumbrar algumas vantagens decorrentes da aplicação de diferentes

perspectivas de análise propiciadoras de múltiplas visões e desenhos da realidade da vida organizacional da escola.

Este modelo, ao permitir uma análise sociológica da escola, é suficientemente aberto para comportar as diferentes tipologias observadas e todos os modelos de análise que poderão estar mais próximos da burocracia racional quando se regista uma maior articulação, conjugação, certeza, clareza, objectividade, “ordem” e mono-racionalidade ou mais próximo da anarquia organizada quando se observa uma maior desarticulação, disjunção, ambiguidade, subjectividade, “desordem” e pluri-racionalidade.

Segundo Bell (1988: 8) a escola “é uma organização com estrutura própria que é, em parte, determinada por pressões externas e, em parte, produto da natureza da própria organização. É anárquica no sentido em que a relação entre objectivos, membros e tecnologias não é tão claramente funcional como a teoria convencional da organização apontaria”.

Na perspectiva de Tyler (1988: 35), o modelo mais adequado para analisar a escola é o modelo da “anarquia organizada”. Sendo característica da anarquia organizada a ambiguidade organizacional, criaram-se à volta do estudo do funcionamento da escola outras formas de representação que se aproximam daquela imagem. Refere-se ao emprego da metáfora do modelo de “garbage can” (caixote do lixo), explicativo do processo de tomada de decisão nas organizações e a metáfora da escola como sistema “debilmente articulado” (Loosed coupled systems), por não existir entre as diversas estruturas e órgãos da organização uma coordenação eficiente e racional. Segundo esta perspectiva, o processo de tomada de decisões decorre num contexto organizacional onde é relevante a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde se misturam, de uma forma desordenada, problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha.

Dentro do mesmo modelo da ambiguidade surge uma concepção de organização como sistema “debilmente articulado” (*loosely coupled systems*⁴), imagem sugerida por Karl E. Weick (1976). As organizações, segundo o autor, são debilmente articuladas por não existir uma conexão forte entre os elementos do sistema registando-se mesmo uma fraca relação ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes componentes. Nas organizações educativas podem identificar-se diversas situações debilmente articuladas.

Nesta medida, Weick (idem: 4), salienta alguns desses elementos nomeadamente a débil articulação entre a intenção e a acção, os meios e os fins, o ontem e o amanhã e, considerando a estrutura hierárquica, a débil articulação topo-base, linha e *staff*, ou administradores e professores.

Esta concepção de organização, contestando os princípios do modelo burocrático que valoriza a lógica da racionalidade e da dominação, torna a “estrutura organizacional altamente indefinida e complexa, prenunciando assim a sua radicalização posterior (Estêvão, 1998a: 200). Na expressão do autor, nestes sistemas “reconhece-se, entre outros aspectos, que a finalidade central da organização educacional pode não ser controlada pelo quadro administrativo e que as decisões podem não seguir a lógica racional, mas sim a lógica *a posteriori* do modelo *garbage can* (1994: 101). Contrapondo-se ao modelo burocrático racional, o modelo da anarquia organizada possibilita uma outra compreensão das organizações, nomeadamente as educativas.

É intencional, convocar perspectivas que possibilitem uma observação da escola com outras lentes, ou seja, uma escola organizacionalmente mais aberta, mais sensível e permeável às pressões institucionais e ambientais tanto externas como internas, sujeita à arbitrariedade dos actores que nela interagem e dos papéis que desenvolvem, sem, contudo, abdicar da sua identidade como escola. A articulação entre estas perspectivas teóricas espontaneamente assumidas como dicotómicas, vaticinam, contudo, um largo campo de

⁴ Como escreve Weick “By loose coupling, the author intends to convey the image that coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness” (1976: 3).

análise que, não excluindo uma perante a outra, permite enfatizar características que se aproximam quer de um quer de outro pólo completando-se, deste modo, mutuamente.

2.5 Representações Sociais no meio escolar

Os valores são expressão de sistemas organizados e duradouros de preferências, enquanto as representações, por seu turno, constituem avaliações cognitivas, igualmente estruturadas, de realidades, processos, situações. Mas tanto os valores como as representações podem ser encontrados e analisados em dois planos distintos: no *plano social*, atravessando e dando forma às dimensões culturais da sociedade; no *plano individual*, como sistemas de disposições e orientações interiorizadas pelos actores e que, ao mesmo tempo sintetizando experiências passadas, guiam e justificam os seus comportamentos. (Almeida, 1990) Pode-se afirmar que os sistemas de disposições, integrando representações e valores, funcionam de modo activo, ou seja, “*interferem nas dinâmicas sociais, nomeadamente através das modulações de estratégias e comportamentos dos actores*”(idem).

A partir da teoria de Moscovici, as atitudes ficaram configuradas como uma dimensão de um fenómeno cognitivo mais profundo e complexo denominado representações sociais. Na concepção do autor, as representações sociais são definidas como estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea. Constituem uma forma de conhecimento primordial, socialmente elaborada e partilhada, que tem uma finalidade prática: conhecer e agir sobre o mundo atendendo às necessidades quotidianas. Este senso comum diferencia-se das outras formas de conhecimento, por implicar uma relação específica entre o sujeito e o objecto de conhecimento: o sujeito auto representa-se na representação que faz do objecto, ou seja, o sujeito imprime a sua identidade naquilo que representa (Moscovici, 1976; Jodelet, 1984).

Representar um objecto significa criá-lo simbolicamente, fazer com que ele tenha um sentido para quem o representa, passando assim a fazer parte de seu mundo. Os objectos não são captados isoladamente pelos sujeitos, mas em determinados contextos e

relações, portanto o sentido da representação de um objecto advém das relações com outras representações de outros objectos que formam um campo de representação (Idem, ibidem).

Como o campo de representação forma um sistema, a representação que um sujeito faz de um determinado objecto é um indício seguro da representação que tem de outros objectos e, conseqüentemente, da sua visão do mundo. Ao mesmo tempo, como reflecte a sua personalidade no que representa, a representação que faz do objecto é também um indício seguro sobre a sua própria identidade. As representações são sociais porque são construídas socialmente, ou seja, surgem pela interacção dos grupos sociais. Assim sendo, a estruturação do campo de representação, o seu sentido, depende da inserção dos indivíduos nos grupos sociais. Logo é possível estabelecer clivagens entre os grupos sociais a partir das suas representações em geral e das suas representações do ensino em particular.

As representações expressam-se na comunicação e na conduta, mas sobretudo na comunicação e, preferencialmente na linguagem falada. Portanto a análise do discurso dos actores sociais emerge como a metodologia mais adequada para captar as representações sociais. O simbólico emerge como o campo de interacção entre o processo ideológico e o processo representativo e a análise do discurso como o método mais adequado para o estudo desta interacção.

A estruturação das representações sociais depende da natureza das relações desenvolvidas entre os grupos sociais, assim como é nos grupos sociais, enquanto portadores de hegemonia, que se expressam as relações de classe e conseqüentemente as próprias classes sociais. Assim sendo, a análise do discurso dos actores sociais representativos de determinados grupos sociais emerge como a metodologia mais vinculada para o estudo dos fenómenos simbólicos, ou seja para captar as formas de interacção entre o processo ideológico e o representativo. (Andrade, 2002)

“As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, (...) permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (in Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais; 2006)

É consensual que as artes são um elemento essencial para o desenvolvimento social, pessoal e cultural das crianças, influenciando a forma como se interpreta o quotidiano. Desta forma, parte-se do princípio que a educação artística favorece o desenvolvimento intelectual e criativo das crianças. Este é apenas um dos muitos pressupostos que se podem colocar, incidindo particularmente, na importância que um professor exerce numa sala de aula, enquanto transmissor de conhecimentos.

“Falar de valores e representações é referir um conjunto multifacetado de dimensões ideológicas, de traços simbólico-culturais, que funciona como fundo comum e heterogéneo de recursos socialmente disponíveis.” (Ferreira de Almeida, 1990)

É quase consenso, nos documentos oficiais e nos artigos não oficiais, que a escola precisa de contribuir para a construção da cidadania. Mas coloca-se a questão, afinal o que é a cidadania? Como conceituar cidadania numa sociedade tão desigual como a nossa?

De facto, todo o contexto circundante está num contínuo processo de transformações: as sociedades mudaram, as relações internacionais mundializaram-se, o neoliberalismo expandiu-se e tem tomado conta do quotidiano das pessoas e também do quotidiano escolar. Na actualidade, tais transformações exigem urgentemente a criação de respostas com novos conteúdos. É preciso continuar a acreditar no trabalho pedagógico com os jovens, como um movimento de resistência no momento em que estamos a viver não mais uma possibilidade, mas sim a implementação concreta, efectiva de um modelo no qual o conhecimento é fortemente reduzido a um campo de transmissão de habilidades e técnicas. (Estrela, 1992)

Esta visão “perversa” da escola coloca professores e alunos numa situação extremamente difícil e pouco analisada pelos actores sociais envolvidos no processo educativo. A compreensão da escola, sobretudo pública, precisa de ser analisada no contexto do neoliberalismo para que não fiquemos perdidos num mar de reclamações inócuas porque não foram reflectidas teoricamente. Se não estivermos atentos à desvalorização, se os pais, alunos e professores não puserem em questão a escola e a sua inserção na nova forma assumida pelo sistema capitalista, nenhuma disciplina fará milagres, apesar de todo avanço conceptual, teórico que, hoje, as ciências conseguiram

atingir. Não é uma tarefa fácil; não é uma tarefa isolada; é sobretudo uma tarefa de reflexão colectiva, de reflexão constante, de criar colectivamente novos significados para a escola e para o ensino-aprendizagem (Idem, Ibidem). O conhecimento produzido na universidade, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, bibliográfica e dominado pelo professor deve ser o instrumento teórico a ser elaborado, recriado para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado.

“ [...] o saber que se torna objecto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformado, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios” (Marechal, 1990).

A tarefa do professor talvez consista em educar um jovem ou um adulto para não se deixar enganar; não apenas pela televisão, rádio, jornais, cinema, como também pelos aparatos ditos educativos ou culturais que podem inculcar de forma eficaz mentiras disfarçadas com o manto da realidade. O que para os professores está em pauta, é, como o trabalho pedagógico pode contribuir, para tornar os nossos estudantes menos ingénuos, perante aquilo que chamamos de realidade. Há necessidade de se fazer escolhas no universo de conhecimentos estudados na universidade, como há necessidade de levar em conta a estrutura da própria disciplina, de rever e produzir um outro saber, que considere a essência dos conhecimentos a transmitir e estudá-los na sua essência com o público específico de alunos, considerando as faixas etárias, as classes sociais a que os alunos pertencem, as suas características culturais e económicas e, sobretudo, os objectivos estabelecidos no projecto pedagógico da escola que precisam de ser operacionalizados e transformados em actividades didácticas na sala de aula.

Um professor deve estar atento á sua prática pedagógica, adaptando-a, às condições sociais dos próprios alunos e dos seus familiares, considerando-as como pontos de partida que podem permitir a compreensão do próprio meio que envolve a escola, e consequentemente, os valores e representações sociais que a caracterizam.

Os professores, em geral, precisam de ter, como ponto de partida, as representações e os saberes que os alunos trazem para o espaço escolar. Não pode existir um vácuo entre o

saber escolar – fundamentado nas teorias e metodologias – e as múltiplas representações sociais que os jovens construíram no caminhar da sua existência. O aluno vive o seu espaço de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e das suas contradições. O papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objectos de estudo e estimulando novas ideias, na tentativa de conhecer as raízes das representações sociais que podem ter sido construídas no quotidiano do seu trabalho; nas brincadeiras e jogos de sua infância e adolescência; no bar da esquina; nas relações de vizinhança, quer sejam em bairros sociais ou em condomínios de luxo. (Casanova, 1999)

A televisão também surge com uma forte influência nos jovens, que se exprime através da forma de falar, nos temas de conversa, que muitas vezes se centra no que se passou na novela na noite anterior ou quem foi expulso de tal reality show, pois este é o género de programas que lideram a audiências. Como articular essas informações televisivas com outras informações e enriquecer as representações dos alunos do ensino fundamental e médio e, quem sabe, construir conhecimentos, permitindo um diálogo com o espaço vivido e não filtrado pelos órgãos de comunicação de massa?

A linguagem do aluno, assim como a das pessoas em geral, está impregnada de significados, de conhecimentos, de emoção, de afectos, sendo que alguns são explícitos, enquanto outros precisam ser de “descodificados”. Ouvir o aluno permite ao professor conhecer as representações sociais que construiu a respeito do mundo, mas também é preciso ensinar os alunos a perguntar e ajudá-los a enriquecer as representações por eles construídas.

2.6 As novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação artística

Vivemos, nas últimas décadas, num período pós-moderno onde a comunicação total está presente, a interpenetração de culturas é visível e a aceitação de tudo o que antes era inaceitável se salienta (Freitas, 2000). Esta cultura democrática é o verdadeiro sentido da era pós-moderna (Scruton, 1997). A sociedade actual em que vivemos tem sofrido

profundas e rápidas alterações nas últimas décadas, produto da globalização. Em consequência, o ensino e em particular, o ensino da música, têm sentido o efeito da multiculturalidade nas escolas.

Certos autores têm manifestado alguma preocupação com esta rápida evolução, propondo um compromisso da educação musical com o estado do conhecimento musical na condição pós-moderna. Por outro lado, as novas tecnologias têm uma presença socialmente activa nos alunos. A variedade e diversidade de músicas que as novas tecnologias tornaram alcançável, contribuiu para outra característica relevante da vida musical contemporânea: a consciência dessa diversidade (Boal Palheiros, 2003). Verificam-se rápidas mudanças na música e nos estilos de vida das pessoas, tendo a publicidade, em especial através da televisão, um papel relevante no quotidiano (Freitas, 2000). Este facto levou a rápidas alterações na avaliação da música e no modo como as pessoas a consomem. A revolução digital e respectivas consequências, como portabilidade de equipamento de gravação e reprodução de música, significam que, virtualmente, qualquer música pode agora ser escutada em qualquer altura por vários ouvintes em todo o mundo. A música difundida pela rádio e televisão não deixa também deter um papel relevante dado que as crianças passam muito tempo a ouvir (Zilmann e Gan, 1997), entre outras situações, quando se deslocam de e para a escola no automóvel dos pais. Estando expostas à música, as crianças revelam, portanto, uma vulnerabilidade considerável quanto à escuta de certos géneros de música.

Os estudantes têm crescido num novo ambiente onde a tecnologia fará parte do seu quotidiano e os professores devem prepará-los adaptar-se a esta realidade. No caso da música, alguns professores já usam as tecnologias nas suas aulas. Projectores, vídeos, pianos electrónicos, leitores de música são usados todos os dias nas salas de aula. Esses recursos tornaram-se fáceis de utilizar e são hoje partilhados por muitos alunos e professores (Rudolph, 1997). Na disciplina de Educação Musical, cada vez mais é visível, a facilidade que as novas tecnologias da música proporcionam: tecnologias baseadas nos sintetizadores, nos leitores de CD, nos sequenciadores, no próprio computador e ampliação sonora. Uma parte importante da utilização das tecnologias da música relaciona-se com a chamada música “contemporânea”, composta na segunda metade do século XX. Sem

dúvida, as várias correntes e experiências musicais dos compositores deste período, por exemplo a música electrónica, influenciaram as ideias de pedagogos musicais e a prática do ensino da música nas escolas (Griffiths, 1995).

Para Hargreaves (1999), o desenvolvimento tecnológico obrigou a redefinir o significado de musicalidade, competência interpretativa e literacia musical. Para este autor é cada vez mais importante compreender a linguagem dos computadores, engenharia e produção de som, técnicas de marketing e de promoção, de modo a “ser-se considerado globalmente competente no mundo moderno” (Idem, *Ibidem*:7)

No âmbito da conceptualização das tecnologias da música no ensino, alguns especialistas sugerem que a tecnologia pode simular experiências de forma a levar a arte a um número considerável de pessoas, oferecendo um novo meio de performance (Webster, 2002). Há igualmente autores que defendem o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da música. Moore (1992), Webster (2002) apresentaram sólidas experiências do uso de tecnologias no sentido de estimular as capacidades de pensamento musical e motivar os estudantes a pensar criativamente o som. Para a educação musical infantil, autores como McGregor (Webster, 2002), sugeriram *software* de composição musical no sentido de estas compreenderem, de uma maneira mais explícita, a teoria subjacente às actividades realizadas. No campo do património musical, Swanwick (2001) refere que a tecnologia, transversalmente vista como arte ou desempenho, facilita a articulação, a interpretação e a renovação do património.

Actualmente encontramos, entre os professores, atitudes muito diversas em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar ao máximo, o momento do encontro indesejado. Outros, usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades e perplexidades. Nada disto é de admirar. Toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. No caso das TIC, este processo envolve claramente duas facetas que seria

um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica. Para analisarmos os desafios que estas tecnologias trazem ao professor, temos que considerar, em primeiro lugar, o papel que elas estão a ter na sociedade, bem como os processos de transformação que, presentemente, estão a ocorrer na escola. (Ponte, 1996)

Diz Seymour Papert, no livro “A família em rede”:

«Não estou cegamente entusiasmado pela tecnologia. A lista de exemplos sobre o modo como a sociedade utilizou inovações tecnológicas é aterradora. Primeiro fizemos centenas de milhões de automóveis e só depois é que nos preocupámos em remediar os prejuízos causados pela desfiguração das nossas cidades, a poluição atmosférica e a alteração do modo de vida dos nossos adolescentes. Porque razão nós, enquanto sociedade, faremos melhor desta vez?» (1997, p. 19).

O autor Santos Silva que afirma:

«O ser humano tem tanta necessidade da informação como de sociabilidade, poder-se-á mesmo afirmar que a informação é um instrumento ou componente para a promoção da socialização e da sociabilidade, que é o objectivo primordial. Através dos grupos sustentados pelas Redes e Serviços o sujeito tem uma ambiência mista em que se funde a sociabilidade com a informação, com a vantagem de a informação seja mais credível pelo facto de ter origem no círculo de sociabilidades do sujeito»

Vemos assim que as TIC alteram por completo o nosso ecossistema cognitivo e social. O indivíduo é levado a empreender um processo de adaptação e reestruturação da sua rede relacional e cognitiva. Na medida em que estas tecnologias prolongam e modelam as suas capacidades cognitivas e sociais, este processo tem consequência nos modos como ele concebe a realidade e como se concebe a si próprio.

Não deixa de ser curioso assinalar que são os professores mais empenhados pedagogicamente — ou seja, aqueles que procuram usar métodos inovadores para suscitar a aprendizagem dos alunos— os que mais usam a *Internet* nas suas salas de aula (Becker, 1989). Pelo menos até determinado nível, parece não haver incompatibilidade entre interesse pela inovação educacional e pela inovação tecnológica por parte do professor.

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TIC, em especial se estas são utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projecto, na pesquisa e interpretação da informação recolhida, o professor tem de compreender profundamente o trabalho do aluno para poder responder às suas dúvidas e questões. Tem de procurar compreender as suas ideias. Tem, muitas vezes, de efectuar ele próprio uma pesquisa a propósito de aspectos que não tinha considerado inicialmente. Professor e aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento.

As TIC proporcionam uma nova relação dos actores educativos com o saber, um novo tipo de interacção do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional. Os professores vêm a sua responsabilidade aumentar. Mais do que intervir numa esfera bem definida de conhecimentos de natureza disciplinar, eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re)transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros actores educativos e com elementos da comunidade em geral. Este deslocamento da ênfase essencial da actividade educativa — da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente — é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance.

Os recursos da *Internet* suportam uma mudança na pedagogia usada. Anteriormente, os professores recebiam informação e aprendiam perspectivas culturais gerais para depois aplicarem. Agora, aprendem perspectivas culturais e procuram eles mesmos informação à medida que consideram casos concretos e discutem as suas perplexidades e as dos colegas com quem trabalham mais directamente. Em vez de se tratar, sequencialmente, todos os conteúdos com toda a turma, segue-se desde o início uma pedagogia de casos. Além disso, a *internet* apoia a continuação do uso de perspectivas culturais e da actividade de investigação-acção pelos professores, na sua prática, depois da conclusão do curso.

O problema actual que se coloca para a educação não é mais apenas prescindir da cultura, mas sim “provocar” o aluno de forma a que ele participe permanente, activa e

criticamente na reelaboração individual ou em grupo no processo de aquisição da cultura do seu contexto.

Tanto Vigotsky (2001) como Bruner (2001) voltam o olhar para a aprendizagem espontânea quotidiana que a criança realiza na sua experiência do dia-a-dia, para encontrar os modelos capazes de orientar a aprendizagem sistemática na aula. A educação é um diálogo constante em que a criança aprende a construir conceptualmente o mundo, atribuindo, gradativamente, significado aos fenómenos, com a intervenção do adulto – quando necessária. Já nos primeiros diálogos entre a mãe e o pai, a criança começa a construir espécies de plataformas de entendimento mútuo. Tais plataformas são denominadas “formatos de interacção”, e representam a primeira “cultura” da criança.

Existem, portanto, múltiplas realidades, assim como existem múltiplas formas de se viver tais realidades, múltiplas formas de conferir sentido à vida, enfim, existem tantas realidades quanto versões da realidade. Existem, igualmente, inúmeras interpretações e representações subjectivas que se elaboram sobre as múltiplas formas de viver no mundo.

Segundo Bruner, “Conhecemos o mundo de diferentes maneiras, desde diferentes atitudes, e cada uma das maneiras em que o conhecemos produz diferentes estruturas ou representações, ou, de fato, realidades. Tanto o olhar como o escutar estão formados pelas expectativas, pela atitude e pela intenção”.

A sociedade actual do conhecimento utiliza as tecnologias nos diversos domínios das artes: design; arquitectura; fotografia; cinema e música. As imagens estão ao alcance de todos e partilhadas graças às tecnologias que permitem o que até então não era sequer possível. Continuam-se a desenvolver as novas tecnologias de modo a permitir a criação, o desenvolvimento e a realização de ideias do futuro. O que na educação artística acontece é que muitas vezes as TIC não estão integradas. No Reino Unido foram feitos vários estudos de caso sobre o impacto das TIC na educação artística. O estudo agrupou um conjunto de trabalhos recentes e actuais, uma análise de dados e estudos de casos realizados após a observação de várias escolas entre Fevereiro a Março de 2003. Os resultados indicaram uma frágil ligação entre a integração das TIC na educação artística e na escola (Davies, 1992).

Em algumas escolas as TIC são ainda vistas como simples instrumentos de administração, havendo mesmo professores de artes que não consideram pertinente a utilização de novas tecnologias nas suas aulas. Os professores acabam por não estar familiarizados com as novas tecnologias e por conseguinte, os alunos vão procurar essa aprendizagem num contexto extracurricular.

Webster (2002) sugere que, por um lado, o desenvolvimento tecnológico permite a qualquer utilizador adquirir um computador económico que possua funcionalidades tão importantes como a gravação, a edição e a composição de música. Por outro lado, a utilização das tecnologias no ensino e na aprendizagem da música é a sua crescente disponibilidade e consequente integração nas actividades realizadas por alunos e professores. Rudolph (1997) refere também que as novas tecnologias marcam a posição de desenvolvimento da aprendizagem da música. Colocar os recursos tecnológicos nas mãos dos alunos, leva-os à realização activa da música, exemplo evidente é o caso do *Hyperscore*. A tecnologia permite aos alunos tornarem-se activamente envolvidos no estudo da música enquanto têm o prazer de criar composições originais. Ainda, segundo a perspectiva construtivista, a integração da tecnologia enfatiza a tecnologia como modelo de ferramenta (Nord, 2005). O computador é visto como uma ferramenta para fazer música. Como em qualquer bom ensino, um equilíbrio apropriado entre a integração da tecnologia é, sem dúvida, o melhor modo de maximizar as oportunidades dos estudantes. Para Rudolph (1997), a investigação indica que quando os alunos se tornam participantes activos na aprendizagem eles ganham confiança, aprendem melhor e estão mais receptivos a outros estudos. Para este autor, a tecnologia pode ajudar atraindo os alunos ao currículo musical proposto. Pode mesmo desenvolver neles um pensamento crítico e competências para superar obstáculos. Os alunos aprenderão a apreciar melhor a música como arte e tornar-se-ão participantes na satisfação de fazer música (idem, ibidem).

3. Educação (musical) no primeiro ciclo do ensino básico

Ao longo dos anos foi-se desenvolvendo o princípio pedagógico, até que actualmente o ensino multidisciplinar já chegou às escolas públicas, em que o 1º ciclo tem direito a professor de música, inglês e desporto. Do ponto de vista biológico, a aprendizagem baseia-se na plasticidade do cérebro que é mais intensa nos primeiros anos, mas que continua durante toda a vida. De uma perspectiva humana, neurobiológica, educacional e ética, a educação na infância é importante. As famílias e as escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância são os primeiros e mais cruciais agentes a apresentar um ambiente rico e estimulante para a aprendizagem. A exigência social e educacional para que se fortaleçam as famílias para os seus deveres educacionais de modo a que possam oferecer o melhor ambiente de aprendizagem possível às crianças. As escolas de ensino básico e as escolas só podem apoiar mas não substituir o cuidado parental. A aprendizagem da música, tal como outras aprendizagens, requer interacção individual social e orientação informal. A música desempenha um papel importante nos primeiros anos. De um modo muito particular, a prática musical activa processos rítmicos. A experiência do tempo e do espaço na infância é diferente da dos adultos. As crianças exploram o tempo e o espaço pelo peso corporal e fluidez do movimento, enquanto que os adultos sabem contar e medir.

Assim, é óbvio e razoável que as crianças precisam de música como um meio de repetição rítmica e movimento estruturado. E respondem à música de uma forma muito sensata. A música estimula o crescimento de estruturas do cérebro e liga muitas áreas cerebrais activadas. A prática musical requer uma óptima coordenação motora e melhora o círculo fonológico.

Pesquisas sobre aptidão musical demonstraram que todo o ser humano nasce com um determinado nível de potencial musical que detém o seu máximo grau imediatamente após o parto e não mais ultrapassará este nível. Sem qualquer estímulo informal, o potencial musical da criança irá diminuir e finalmente desaparecer. Por isso, é importante expor o cérebro a variados estímulos musicais de modo a que possa desenvolver representações

musicais. A janela da aprendizagem para o cérebro musical abre-se numa idade muito precoce. Os pais e educadores devem ter como objectivo desenvolver o potencial que cada criança possui.

A aprendizagem musical começa na fase pré-natal – como referiu Kodály: “A educação musical começa nove meses antes do nascimento – da mãe” e continua informalmente depois do nascimento, dependendo das actividades musicais dos pais. As crianças aprendem música como aprendem a língua, não começam com gramática e teoria, mas com a prática. Desenvolvem um "saber como" antes do "saber sobre". O conhecimento activo é a mais robusta representação do conhecimento musical. A necessidade vital da música facilita a aprendizagem por abordagens práticas. Assim, a música torna-se um meio natural de expressão e de comunicação.

Vários autores defendem que a aptidão musical é universal e inata em todas as pessoas (Gardner, 1995; Gardner & Waters, 1995; Gordon, 1987; Sloboda, 1996; Welch, 2002)

É consensual entre os investigadores e os profissionais de educação de infância, que a educação pré – escolar de qualidade é um factor determinante para a aprendizagem, bem como para a integração social e pessoal posterior. Sabe-se, no entanto, que a construção da qualidade na educação, é hoje um desafio acrescido, complexo, de difícil avaliação e cujo sucesso depende de um conjunto variado de condicionantes. No entanto, é imprescindível que, neste processo, se assuma a importância formativa e de desenvolvimento dos anos da infância e se considere a criança um participante activo na construção da qualidade, com direito a ser ouvida, observada e a encontrar resposta às suas expectativas e interesses (Formosinho, 2002).

O reconhecimento da especificidade individual, social e cultural, veio colocar à educação o desafio da diferença e fundamentar uma pedagogia centrada na criança, nas suas necessidades, nos seus direitos, para a qual muito contribuíram os pedagogos do século XX, ao nível do pensamento, acção e intervenção. Este processo de renovação em torno da pedagogia permitiu uma reflexão interactiva e articulada, entre as concepções teóricas, as crenças e as acções, impulsionando um movimento de reconstrução de

conceitos e práticas educativas. Neste contexto, a pedagogia da infância ganha uma nova legitimidade, começa a sobressair a ideia de que em educação não há variáveis neutras e renovam-se as diferentes tradições do desenvolvimento curricular, nas quais se vão enraizar os modelos curriculares para a educação de infância, que então vão surgindo no terreno. Estes, diferenciam-se em função da forma como perspectivam a criança, o professor e redimensionam o processo de ensino – aprendizagem. Numa visão mais ampla, as dimensões curriculares passam a integrar os saberes, as crenças e os valores da sociedade mais alargada e dos próprios docentes, bem como as especificidades da comunidade local e das famílias, onde se insere o jardim-de-infância. Numa perspectiva mais restrita, englobam ainda todas as outras dimensões em contexto de sala de actividades: espaços, materiais, tempo, interacções, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação das crianças, projectos e actividades, e, finalmente, uma prática educativa globalizante e articulada, que inclua todas as áreas de conteúdo (Formosinho, 2002).

O Relatório Mundial da Educação sublinha o papel crucial dos professores como agentes de mudança e advoga a importância de um investimento na formação e no desenvolvimento profissional continuado, que se apresentam como um indicador crítico da qualidade que se procura (UNESCO, 1998).

A formação de professores constitui um importante recurso dos sistemas escolares e educacionais para promover as reformas e as transformações clamadas por uma sociedade em constante mudança (Nóvoa, 1992). Neste sentido, a formação de professores é conceptualizada como um processo de formação ao longo do ciclo de vida (Oliveira-Formosinho, 2001; Perrenoud, 1993) e contribui para a melhoria da qualidade da sociedade.

O conceito de formação de professores é um conceito complexo e apresenta várias definições. De facto, diferentes autores têm tratado o conceito de formação de professores, enfatizando diversas componentes e dimensões que conduzem a diferentes perspectivas. Algumas acentuam o carácter individual da formação como um processo para adquirir ou aperfeiçoar capacidades, enquanto outras enfatizam o seu carácter colaborativo.

A análise de diferentes tradições de formação de professores contribui para uma compreensão do papel do professor e das competências profissionais que lhe são requeridas.

2.9 As formações contínuas de educadoras e professores

As sociedades actuais encontram-se em processos de constante mudança e transformação que se reflectem na escola e nas exigências requeridas aos professores. Nesta nova sociedade a escola, e, nomeadamente, o professor, são perspectivados como agentes de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Hargreaves, 1998). Segundo Delors (1996) perante os numerosos desafios que a sociedade coloca, a educação constitui um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir face aos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ainda segundo o mesmo autor uma das chaves de acesso ao século XXI é a educação permanente ao longo da vida.

Deste modo, a formação contínua apresenta-se como uma resposta às necessidades da escola e dos professores da sociedade plural da actualidade. A análise da formação contínua e as respectivas modalidades de formação apresenta-se como uma questão central neste estudo na medida em que os cursos avaliados se situam no âmbito desta modalidade de formação – a formação contínua especializada. A formação contínua é uma modalidade de formação para os professores profissionalizados que se insere no âmbito da formação de adultos. Este campo da formação de professores tem sido objecto de estudo e de teorização por vários autores e investigadores.

Para Pires (1991) a formação contínua é a modalidade de formação para os professores profissionalizados que se encontram a exercer a sua profissão. Segundo este autor, esta formação tem por objectivo apoiar os professores na adaptação às constantes mudanças operadas na sociedade e que têm repercussões na escola e no processo de ensino e aprendizagem. Estas mudanças verificam-se ao nível dos conhecimentos, das técnicas e das condições de trabalho que os professores vão enfrentando ao longo do seu ciclo de vida profissional. A preparação para acompanhar as mudanças favorece o melhoramento das qualificações profissionais das educadoras e professores e, nesse sentido, contribui para a promoção profissional e social.

O autor na análise desta problemática, sustenta que a formação contínua é toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa quer ao nível do desenvolvimento profissional quer ao nível do desenvolvimento pessoal. Esta formação pode ser realizada individualmente ou em grupo e tem por objectivo melhorar o desempenho profissional, actual e futuro, dos professores e das educadoras.

O relatório da OCDE (1982) refere a formação contínua como as actividades sistemáticas de formação para os professores profissionalizados e tem por objectivo melhorar os conhecimentos, as competências e as atitudes profissionais de modo a assegurar com eficácia a formação dos alunos. Esta concepção de formação destaca a agência do professor e a finalidade da formação contínua – uma formação de qualidade para os alunos.

No sistema educacional português, a formação contínua é regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 35) que estabelece a formação contínua como um direito para todos os docentes com o objectivo de contribuir para o complemento, aprofundamento e a actualização de conhecimentos e competências profissionais. Existem algumas ideias comuns a todas estas conceitualizações. Uma primeira ideia é que a formação contínua se destina aos professores profissionalizados e, portanto, refere-se à formação que ocorre após a formação inicial.

Uma segunda ideia comum é o facto da formação contínua ter como um dos objectivos principais o melhoramento da competência profissional das educadoras e professores.

Eliseu com base nas concepções enunciadas, sintetiza a formação contínua dos professores e educadoras como uma actividade que:

- “- Diz respeito à formação do professor como pessoa;
- Diz respeito à formação do professor como profissional;
- Tem como objectivo o aperfeiçoamento de competências;
- Visa a promoção profissional e pessoal do professor;
- Deve ter repercussões positivas na vida do aluno;
- É um direito e um dever de todos;
- Pode ser realizada em grupo ou individualmente” (2003)

A formação contínua é, assim, entendida como um recurso que visa a melhoria da qualidade do desempenho profissional das educadoras e professores e, portanto, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Desenvolve-se através de programas de formação planeados que envolvem um conjunto de acções acreditadas e não acreditadas. Estas acções são coordenadas por um, ou mais, formadores, que organizam o plano de formação com o objectivo de facilitar e estimular a aprendizagem activa dos formandos e, deste modo, proporcionar uma aprendizagem intensiva num período de tempo determinado. Procura-se que a oferta de formação responda às necessidades dos professores e educadoras e resulte num crescimento acelerado, quer este seja um crescimento aditivo (aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspectos), quer seja um crescimento transformativo (que resulta em mudanças significativas nas crenças, no conhecimento, nas destrezas e no modo de compreensão dos professores) (Day, 2001).

Esta problemática contribui para uma acentuação da vertente técnica da formação, onde a prática é conceptualizada como uma concretização da teoria, que não integra a participação activa e reflexiva do professor na mudança e na reconstrução das práticas.

O cerne da escola de massas situa-se na heterogeneidade social e cultural da população discente (Formosinho, 2002). O alargamento da escolaridade obrigatória implica um alargamento da frequência escolar de crianças oriundas de diferentes contextos sociais e culturais. O próprio contexto social e cultural português foi sofrendo mudanças significativas nas últimas décadas, não só pela influência das mudanças sofridas nas várias ciências, mas também, pela emigração de cidadãos oriundos das ex-colónias portuguesas, a partir da década de 70 e pela recente emigração de cidadãos dos países de Leste. A integração, na sociedade portuguesa, destas pessoas oriundas de culturas tão diversas tem repercussões na população discente que frequenta a escola dos nossos dias.

Assim, a escola tem de estar preparada para a diversidade cultural portuguesa e para a diversidade cultural de outros países. As crianças e os adolescentes que frequentam a escola de massas têm, assim, necessidades, interesses, motivações, empenhamentos e valorizações da escolaridade muito diversos. Esta heterogeneidade, discente e docente, repercute-se nas alterações dos valores morais e sociais da escola. A escola de massas é uma escola unificada curricularmente. Para Formosinho (2002), os objectivos da escola de

massas são diferentes das escolas que a precederam. Os objectivos são mais abrangentes, existe um “ethos” diferente, é modificado o clima organizacional e são necessários novos recursos humanos. As características e os objectivos desta nova escola têm repercussões nas funções e nas tarefas cometidas aos professores.

A escola de massas é muito mais complexa que as escolas anteriores, quer pela heterogeneidade da população estudantil quer da população docente. Na escola de elites os alunos vinham de meios sociais e culturais mais favorecidos o que possibilitava a continuidade de formação entre casa/escola (Esteves, 1992). A escola de massas tem uma população estudantil oriunda de meios sociais e culturais muito diferentes, o que origina uma grande diversidade de interesses, motivações e necessidades dos alunos que a frequentam. Esta diversidade exige dos professores uma preparação específica em vários domínios para responder de forma adequada e diferenciada às necessidades dos alunos e, assim, promover o sucesso educativo.

Para Hargreaves (1998) o professor é a última chave da mudança educativa e do aperfeiçoamento do ensino. Por outro lado, nesta nova escola coabitam os professores vindos das antigas escolas técnicas e dos liceus e, portanto, com formações profissionais em áreas diversas. Formosinho (2000) sintetiza as novas tarefas e funções dos professores da escola de massas: 1) funções de apoio no acesso à escola; 2) apoio pessoal aos alunos para integração na vida escolar; 3) colaboração com a família; 4) apoio didáctico ao processo de ensino aprendizagem; 5) formação permanente dos professores.

3.2 Os projectos e as actividades

As actividades são os elementos centrais do processo educativo. A constante reorganização ou reconstrução da experiência constitui a educação e o fundamento da teoria da escola de Dewey, a qual é concebida como uma “agência de formação democrática”.

Esta nova concepção de escola activa onde todos participam activamente na construção do conhecimento (learning by doing) requer uma reorganização dos métodos existentes na escola tradicional, que fomentam a passividade dos alunos. Dewey (2002) salienta a natureza activa da criança e a criação de uma escola que se adapte às suas características de desenvolvimento.

“A criança é por natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes um rumo definido. Ao serem orientadas e postas ao serviço de um fim organizado, tais actividades tendem a produzir resultados válidos, em vez de se dispersarem ou reduzirem à expressão de meros impulsos” (idem, *ibidem*).

As crianças gostam de manipular os objectos, experimentar e ver o que acontece. O professor pode tirar proveito deste impulso natural da criança e canalizá-lo de forma, a que produza resultados válidos e aprendizagens significativas. Dewey (cit. In Pinazza, 2005) apresenta quatro categorias de impulsos: o social (linguagem – conversas, interacção social, comunicação); o de fazer (a importância de construir); o de investigar (combinação entre o impulso construtivo e o de comunicação); o expressivo (emerge dos impulso comunicativo e construtivo).

É fundamental que o professor conheça estas quatro categorias de impulsos para organizar experiências que motivem e envolvam activamente as crianças no processo educativo. Quando o educador identifica e conhece o impulso que as crianças manifestam num dado momento “pode tirar proveito desse impulso, pode canalizá-lo de forma que produza resultados válidos, em vez de evoluir de forma aleatória” (idem, *ibidem*:48), e, assim, apoiar o processo de transformação do impulso em propósitos e planos de acção. Na perspectiva do autor, para desenvolver uma experiência educacional, não bastam impulsos e desejos é necessário que estes se transformem em propósitos e que a criança tenha uma participação activa em todo este processo.

Todo o propósito começa por um impulso, “todavia, nem impulso, nem desejo, são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das consequências que resultam de acção por impulso” (idem, *ibidem*: 66). Isto requer uma operação intelectual complexa que envolve observação, informação e conclusão ajuizada (idem, *ibidem*) sobre uma determinada situação. A formação de propósitos envolve uma previsão das consequências de se levar avante o impulso. Para tal, é necessário, observar as condições presentes, compreender a sua significação, em função da informação prévia, adquirida através de experiências anteriores, fazer um juízo sobre o que esperar da situação presente e, então, tomar o propósito da acção (idem, *ibidem*). O propósito implica, deste

modo, “uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar” (Pinazza, 2005:16).

“A crença de que toda a educação germina e se consuma através da experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Algumas experiências são deseducativas” (idem, ibidem:14).

O princípio da continuidade assegura que as experiências que a escola proporciona não são tratadas de forma isolada e estanque no que se refere aos seus conteúdos de estudo (Pinazza, ibidem). Os conteúdos a abordar relacionam-se com o todo – o contexto de vida da criança, dentro e fora da escola.

Toda a experiência “é um jogo entre dois grupos de condições” (Dewey, ibidem:35) – as condições internas (subjectivas) e as condições externas (objectivas). A interacção entre os dois tipos de condições determina o que Dewey designa de situação. A interacção é, assim, o segundo princípio para analisar o potencial educacional de uma experiência. Toda a experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação e, portanto, interacção com o mundo físico e social onde acontece (idem, ibidem).

Os dois princípios da experiência unem-se e interceptam-se e determinam o valor educacional das experiências que são proporcionadas às crianças. “Continuidade e interacção, em activa união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos da experiência em causa” (idem, ibidem: 38). Disto decorre a adequação das actividades e dos materiais às capacidades e interesses da criança, para que a experiência possa ser educativa e, portanto, constituir um momento de aprendizagem significativa. Para o professor é fundamental o conhecimento destes princípios pois eles são determinantes na organização de um ambiente educativo de qualidade.

A organização das experiências no quotidiano educativo leva ao desenvolvimento do método dos problemas. Este método consiste num processo sequenciado através do qual se organizam as actividades de investigação, para estudarem em profundidade um tema do interesse das crianças, levadas a cabo por grupos de alunos com a supervisão do professor. A identificação de um problema ou questão que a criança quer resolver surge, geralmente, no âmbito do trabalho realizado em torno das ocupações que a escola de Dewey proporciona às crianças que a frequentam.

Assim, orientam-se, por um lado, para o estudo científico dos materiais e para os processos implicados na sua prática e, por outro lado, para o seu papel na sociedade e na cultura (Dewey, 2002). Oferecem às crianças a oportunidade de realizar trabalhos manuais e de investigação nas várias áreas do conhecimento, história, matemática, geografia, geologia, física, biologia, química, leitura, arte, música e língua (Beltrán, 2000). As ocupações dos mais pequenos, de quatro e cinco anos, estão relacionadas com o contexto familiar e comunitário que lhes está mais próximo, como a cozinha, a costura ou a carpintaria. As crianças de seis anos constroem um modelo de granja, ao mesmo tempo que, no recreio cultivam produtos que mais tarde levarão ao mercado para vender. As de sete anos, estudam a vida dos homens pré-históricos nas cavernas, cujas simulações são realizadas pelas próprias crianças. Os de oito anos, ocupam-se do estudo das explorações marítimas, os de nove trabalham em torno da geografia e da história local e os de dez na história colonial. As crianças mais velhas centram-se em experiências científicas de anatomia, electromagnetismo, economia política e fotografia (idem, ibidem).

Um outro aspecto fundamental da psicologia da ocupação é a valorização do interesse da criança no trabalho escolar (Dewey, ibidem). A motivação intrínseca da criança pelas ocupações é constantemente reforçada pelo contexto onde está inserida, a sua comunidade envolvente e as suas constantes solicitações. Estes interesses das crianças por uma ocupação podem durar semanas ou meses, dependendo das actividades que lhes estão inerentes e da organização do contexto de trabalho que os adultos lhes proporcionam.

González, (2001) organiza esta proposta metodológica de Dewey – o método dos problemas - em cinco fases: 1) consideração de uma experiência actual da criança no âmbito da sua vida familiar ou comunitária; 2) identificação de um problema ou dificuldade suscitados a partir dessa experiência e que constituem a base para a planificação das actividades que o podem solucionar ou resolver; 3) identificação dos dados disponíveis, dos conhecimentos e dos recursos a utilizar para a realização dos trabalhos; 4) formulação de hipóteses para a resolução do problema objecto de estudo e que constituem a ideia condutora para a realização das actividades; 5) comprovação das hipóteses através da acção, com o envolvimento directo das crianças que trabalham em grupo com o apoio e supervisão do professor.

O trabalho nas ocupações e nos projectos assegura esta integração, dos conteúdos, das atitudes e competências e da ligação com a vida quotidiana da criança. Dá um sentido e um significado às aprendizagens que a criança realiza no quotidiano escolar. Dewey desenvolveu uma proposta pedagógica que assenta na aprendizagem experimental, a única que considera relevante e significativa para o desenvolvimento, e num método baseado na resolução de problemas suscitados pela vida quotidiana e com uma aplicação prática nesse contexto da vida da criança.

A construção de uma escola moderna implica a reorganização dos grupos da classe. Na escola tradicional, o trabalho está organizado de forma que todas as crianças realizem o mesmo tipo de actividades em simultâneo. Freinet argumenta que esta organização é contra a natureza da criança – “a criança não gosta do trabalho em rebanho a que o indivíduo tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho da equipa no seio de uma comunidade cooperativa” (Freinet, 1973:196)

A individualização do ensino procura responder às diferenças individuais, respeitando as características e as predisposições de cada criança para aprender.

“ (...) as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional que todas avancem ao mesmo tempo. Umas enervam-se porque têm de marcar passo, enquanto desejariam e poderiam andar mais depressa. Outras desanimam porque são incapazes de andar sem auxílio. Só uma pequena maioria aproveita o trabalho assim organizado” (idem, ibidem).

O atendimento às diferenças individuais, no contexto de uma comunidade cooperativa, é fundamental. Isto é proporcionado através da organização dos recursos materiais e da gestão do trabalho na classe. Assim, a existência dos ficheiros de trabalho, dos ficheiros auto-correctivos, dos planos de trabalho, a imprensa e outras técnicas de trabalho, permitem a cada criança trabalhar e progredir ao seu próprio ritmo e segundo as suas necessidades e aptidões.

O método natural proposto por Freinet integra a vivência individual e colectiva da criança. “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador.” (Freinet, 1973:199). A organização cooperativa da classe é a essência da pedagogia Freinet. A cooperação estende-se aos vários âmbitos da vida na classe e inclui a gestão cooperativa do dinheiro da caixa

escolar, as actividades como: as conferências, os textos livres, a correspondência interescolar, o jornal de parede, os planos de trabalho, etc. Todas as actividades são desenvolvidas dentro de uma linha de cooperação e a criança é vista, não como um indivíduo isolado, mas como membro de uma comunidade, onde aprende a assumir responsabilidades, a cumprir os seus compromissos e a tornar-se livre e autónoma.

A organização e gestão dos grupos nas classes Freinet, está, assim, fortemente dependente da organização do ambiente físico, da estruturação de uma rotina diária, da introdução de técnicas de gestão cooperada que favorecem a institucionalização de práticas democráticas na classe.

Philippe Perrenoud opta por uma sistematização dos diferentes tipos de desigualdades perante a escola. Distinguindo a herança cultural das aquisições pelas crianças das estruturas formais da inteligência, onde estas seriam “independentes do contexto cultural enquanto instrumentos operatórios”. O peso desta herança cultural, far-se-ia sobretudo notar no ensino secundário e superior. Mas dada a enorme polivalência do termo, seria impossível abranger todas as suas implicações. Segundo Bernstein, para além dos conhecimentos extra-escolares, a herança cultural é constituída pelos hábitos mentais e os esquemas de pensamento próprios de uma classe social. Coloca-se a seguinte hipótese: a educação artística é um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares.

CAPÍTULO II – O ensino especializado da Música

“O lugar das artes, em geral, e da Música, em particular, no currículo do ensino básico, continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos.”
(Mota, 2007)

1. Perspectiva histórico – social: O Conservatório Nacional de Música

A abordagem que se pretende efectuar sobre o percurso do ensino da música, revela-nos o estado do ensino artístico, no qual se privilegia o ensino da música, e se este sempre se considerou necessário para a formação integral das crianças e jovens. A sua desvalorização perante disciplinas denominadas intelectuais que sobrevalorizam os conhecimentos científicos e técnicos tem sido uma realidade. A crença na função subsidiária das actividades artísticas justificava-se pela ênfase atribuída, nas sociedades modernas, às componentes técnica e científica que estão na base da sociedade e que se constitui como modelo a que as maiorias querem aceder. Aliado ao desejo de realização pessoal e profissional “procura-se uma profissão pelas vantagens económicas que se julga que ela oferece e pelo estatuto social que se pensa que ela traz” (Ribeiro, 1993: 105).

Perpassa pelas mentalidades pragmáticas e racionalistas que a actividade artística não tem futuro e se secundariza perante as outras, justificativos que enraízam em modelos tradicionais onde a arte foi colocada à margens do sistema e olhada como “requite de afortunados” (Grácio, 1995: 79). Conhecer o modo como o ensino especializado da música foi sobrevivendo ao longo do século XX no nosso país, é conhecer também o papel determinante desempenhado pela Escola de Música do Conservatório Nacional, único estabelecimento público de ensino especializado da música até 1972. Não é objectivo deste capítulo descrever minuciosamente a organização do Conservatório Nacional de Música, no entanto, nenhum estudo sobre esta temática poderá olvidar o seu contributo para o conhecimento das políticas educativas específicas que foram determinantes para o ensino da música em Portugal.

Quando a Ditadura Militar assume o destino do país, o Conservatório tinha passado, recentemente, por uma reforma, a primeira da República, que pela sua importância deve ser referida. Por Portaria de 21 de Janeiro de 1918, foi nomeada uma comissão de remodelação do ensino artístico constituída por António Arroio, presidente e por José Viana da Mota, Alexandre Rey Colaço, Miguel Ângelo Lambertini e Luís de Freitas Branco. Dos trabalhos desta comissão e das suas propostas publicou-se o Decreto n.º 5.546, de 9 de Maio de 1919, que consagrou um conjunto de medidas consideradas inovadoras e arrojadas para a época. A Reforma Viana da Mota, assim ficou conhecida, previa para todos os cursos três graus: *elementar, complementar e superior*, medida que alterava substancialmente o desenho curricular até aí existente, pois só os cursos de Piano, Violino e Violoncelo comportavam dois graus: *geral e superior*. Para estes três cursos que tradicionalmente se tinham associado a um estatuto privilegiado, o decreto criou a “aula de virtuosidade”, destinada à “frequência facultativa dos alunos que, respectivamente, tenham concluído o grau superior dos mencionados instrumentos e hajam revelado excepcionais aptidões de concertistas” (art.º 3º, parágrafo 2º).

Mas, de entre outras medidas propostas, deve salientar-se, por um lado, a adopção no currículo de disciplinas de cultura geral, como História Geral, História Pátria, Geografia, Línguas e Literaturas Francesa e Português, Italiano; por outro lado, a criação da classe de Ciências Musicais dividida nas disciplinas de História da Música, Acústica e Estética Musical. A introdução das Classes de Ciências Musicais como se depreende da leitura do art.º 3º, parágrafo 4º, pretende que seja “facultado aos artistas portugueses ou estrangeiros, de elevados méritos manifestados como compositores, concertistas ou em trabalhos teóricos de ciências musicais, a abertura de Sistema Educativo Português: Vasconcelos, António (2000), Costa, Jorge M. (2000), Gonçalves, Cecília (2001) e Gomes, Carlos (2002). Criação de Cursos livre no Conservatório Nacional de Música, mediante autorização ministerial precedida de parecer favorável do conselho escolar e relatório fundamentado do director”.

Outras inovações se verificaram noutros domínios como as alterações previstas para o solfejo que deixa de ser “falado” para ser exclusivamente entoado. O solfejo deixará de ser leccionado no Conservatório quando foi criada em Lisboa a escola primária de música, passando o Conservatório a organizar um curso normal com a duração mínima de três anos visando a habilitação de professores para o ensino primário de música; cria-se a disciplina

de Leitura de Partituras; o ensino de Composição institui-se em cadeira autónoma; criam-se as disciplinas de Instrumentação e Regência. No ano lectivo de 1919/20, o número de alunos inscritos ascendia a 1.598, sendo que 260 eram do sexo masculino, 1.338 do sexo feminino e o número de professores era de 53. Nesse ano lectivo concluíram o curso, segundo as estatísticas existentes, 72 alunos (Cruz, 1947) números que, no entanto, não fazem a distinção entre os alunos de Música e os alunos de Teatro.

Em 1930, o decreto de lei n.º 18:461, de 14 de Junho, funde os Conservatórios de Música e de Teatro numa instituição sob uma administração comum. Esta disposição visava constituir unidade administrativa e de orientação aos dois institutos.

No entanto, só o decreto seguinte, n.º 18.881, de 25 de Novembro de 1930 viria a operar a remodelação prevista. Através do decreto, o Conservatório é restituído “à plenitude da sua função como escola nacional de música e de teatro, assegura a perfeita unidade do seu funcionamento, melhora as condições da sua disciplina interna, torna maximamente eficiente o ensino artístico que nele se ministra, dá satisfação a algumas legítimas aspirações do pessoal docente, e, sem prejuízo para a instituição e sem lesão de direitos ou de legítimos interesses de quem quer que seja, realiza uma apreciável economia para o Estado”.

Salienta o decreto a inutilidade das medidas previstas na Reforma Viana da Mota, nomeadamente “a demasiada extensão de alguns cursos, o excesso de disciplinas literárias, um luxo de organização que nem sempre correspondia às realidades práticas do ensino; a inexequibilidade de certas disposições legais, colocando o Governo (durante a vigência da lei) na necessidade de dispensar permanentemente o seu cumprimento”. Por conseguinte, o Governo decide abreviar alguns cursos; acaba, em muitos deles, com a diferenciação por graus; restringe ao mínimo indispensável as disciplinas literárias auxiliares do ensino técnico; elimina as virtuosidades de piano, violino e violoncelo; suprime, quer na secção de música, quer na de teatro, determinadas disciplinas cujo ensino ou é inserido noutras, ou deixa de ser ministrado no Conservatório Nacional; extingue imediatamente quatro lugares de professores e, logo que as vagas se produzam, mais dois.

É desejo do Governo, à semelhança do que se passa noutros conservatórios estrangeiros, restringir a frequência do Conservatório de Música. O excesso de população escolar, nomeadamente na frequência de solfejo, poderá ser ultrapassada com a criação das

escolas elementares preparatórias do ensino de música. Contudo, como no imediato esta situação não tem viabilidade prática o decreto limita “a admissão ao curso superior de piano, não só porque as matrículas nesta disciplina são em número excessivo, mas ainda porque convém valorizar aquele curso, tornando-o exclusivamente acessível aos indivíduos de verdadeira vocação”.

Justifica o Governo as suas decisões pela tentativa de simplificação da organização do ensino a que nós acrescentamos a redução de custos, pois, não sendo prejudicada a sua eficiência, no domínio da instrução artística, “o essencial não é ensinar muito, mas ensinar bem”. Como é óbvio, a reforma de 1930 constituiu um enorme retrocesso se considerarmos por um lado, a lógica de formação globalizante que permitia aos executantes aceder a uma cultura geral sólida, numa perspectiva de ensino integrado que anos mais tarde foi experimentado com sucesso em algumas escolas. Por outro lado, a reforma de 1930 inviabilizou a introdução de alterações e inovações que, após uma década de vigência da reforma anterior, se impunham.

Ainda no preâmbulo da lei se lê que o Governo está “compenetrado da necessidade de criar escolas elementares preparatórias do ensino de música, porquanto o excesso de população escolar do Conservatório Nacional é, em grande parte, determinado pelo afluxo dos alunos de solfejo”. Sendo um ponto positivo que se deve realçar, contudo, esta proposta não teve aplicabilidade prática. Anos mais tarde, em 1936, o autor da reforma de 1919, a uma comissão nomeada por Sua Excelência o Senhor Ministro da Viana da Mota, presidiu Educação Nacional, encarregada de estudar uma nova reforma para a secção de música do conservatório. Este documento intitulado “Bases para um projecto de reorganização do Conservatório Nacional” não foi, contudo, aprovado oficialmente.

A reforma de 1930 vigorou até ao regime democrático apesar de em 1971, na vigência do ministro Veiga Simão, se ter implementado uma “experiência pedagógica” enquadrada na pretendida reforma do sistema educativo português. O regime de experiência pedagógica em que foi colocado o Conservatório Nacional previa uma actualização e alargamento do modelo anterior, quer ao nível do número de anos de estudo, quer na actualização dos programas. Assim, o plano de estudos desdobra-se em três ciclos para todos os cursos: geral, complementar e superior, englobando o canto e a composição e criam-se novas disciplinas: direcção, musicologia, coro, orquestra e música de câmara.

Introduziram-se também nos planos curriculares novos instrumentos como o alaúde e a flauta de bisel.

Os programas elaborados para os diversos cursos, em grande parte, continuam ainda hoje a vigorar ou a servir como modelo. O regime de experiência pedagógica apontava ainda para duas medidas que importa salientar: (i) a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível e (ii) a integração na mesma instituição do ensino de várias artes. Assim, para além dos cursos de Música e de Teatro já existentes, apontava-se para a criação dos cursos de Cinema, Dança e de Educação pela Arte.

Naturalmente que as medidas preconizadas, muitas delas de inegável valor, esbarraram com um conjunto de factores que condicionaram e limitaram o seu alcance, nomeadamente a insuficiência de instalações e as dificuldades de gestão conjunta de uma instituição fragmentada em pólos distintos e com objectivos diversificados. O regime de experiência pedagógica iniciado em 1971 deveria ter caducado três anos depois conforme disposição da Comissão Orientadora. No entanto, não sendo aplicado na totalidade e não tendo existência legal, vigorou até 1998, quando a portaria n.º 370/98, de 29 de Julho o enquadró oficialmente.

Entretanto, o decreto-lei n.º 519/72 transfere para o Ministério da Educação Nacional o Conservatório de Música do Porto, estipulando no art.º 5º que este estabelecimento de ensino “passa a reger-se, na parte aplicável, pelas disposições em vigor para o Conservatório Nacional”, ou seja, pelos diplomas de 1930 e pela disposições da experiência pedagógica de 1971. Tal como o Conservatório de Música do Porto algumas outras escolas vieram a transformar-se em estabelecimentos de ensino público – A Escola de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música da Madeira, o Instituto Gregoriano de Lisboa e os Conservatórios Regionais de Ponta Delgada e de Angra do Heroísmo. Do mesmo modo, por todo o país, vão proliferando inúmeras escolas particulares que ministram o ensino especializado da música em regime de paralelismo pedagógico.

Estas instituições encontram-se ligadas pedagogicamente aos estabelecimentos oficiais e têm, todas, como modelo o plano de estudos e programas do Conservatório Nacional. Após a implantação do regime democrático em Abril de 1974, o Estatuto do Conservatório Nacional continuou a reger-se pela reforma de 1930, embora com algumas

alterações parcelares introduzidas, de uma forma expressiva, pela experiência pedagógica de 1971.

Relativamente ao ensino privado, refira-se a publicação do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, documento que pela sua importância para o sector terá a devida ênfase no ponto seguinte do trabalho. Somente em 1983 o Governo, na tutela do Ministro da Educação Fraústo da Silva, publica o Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de Julho que visa estruturar o ensino das várias artes – música, dança, teatro e cinema – leccionado no Conservatório Nacional.

Pela importância de que se revestiu importa conhecer as principais medidas preconizadas para a reestruturação do ensino das artes em geral e do ensino da música em particular. Reconhecendo a especificidade deste tipo de ensino, o diploma aponta para o princípio da sua inclusão no sistema de ensino regular medida que consequentemente obriga a uma reconversão dos estabelecimentos públicos de ensino. A solução parte das seguintes opções: inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino; criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário; integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico.

Reestruturando o ensino vocacional da música, o decreto da reforma de 1983, estabelece que este ensino se desenvolve, ao nível dos ensinos preparatório e secundário, em cursos gerais e cursos secundários complementares. Contudo, introduz pela primeira vez no nosso sistema de ensino, um nível de ensino superior que se insere nos objectivos e nas estruturas do ensino superior politécnico.

Com esta medida, as escolas que ministravam o ensino vocacional da música e da dança, ensino que comportava a leccionação de alguns cursos designados superiores, são remetidas para a leccionação de cursos gerais e complementares e passam a ser tuteladas pela Direcção-Geral do Ensino Secundário, quando anteriormente eram tuteladas pela Direcção-Geral do Ensino Superior. Esta situação, considerada na altura desprestigiante para as escolas visadas, não foi pacificamente aceite especialmente por parte de muitos docentes que não podendo ser integrados na carreira do ensino superior politécnico passaram a ser equiparados a professores do ensino secundário perdendo, por isso, direitos adquiridos.

Em Lisboa e Porto são criadas as escolas de música que sucedem, no ensino vocacional, aos respectivos conservatórios, surgindo ao mesmo tempo em Lisboa as Escolas Superiores de Música de Dança, Teatro e Cinema e no Porto a Escola Superior de Música. Perante a situação criada com a publicação do decreto-lei da reforma os conservatórios de Lisboa e Porto mobilizaram-se no sentido de que a lei não fosse regulamentada. Contrariando a própria legislação, continuaram a leccionar os antigos cursos designados superiores beneficiando da dificuldade de instalação das escolas superiores cujas actividades lectivas apenas se iniciaram em Janeiro de 1987 em Lisboa, e no ano lectivo de 1987/88, no Porto.

“Os cursos criados pelo Decreto n.º 18 881, de 1930 e os cursos da experiência pedagógica continuarão a manter-se enquanto não forem criados os novos cursos de ensino superior politécnico e mesmo após a sua criação ainda terão um período de três anos para conclusão. Estes cursos poderão conceder, mediante despacho ministerial, habilitações declaradas suficientes para efeito de prosseguimento de estudos” (art. 39º).

Refira-se que as habilitações previstas no Decreto n.º 18 881 de 1930 e as da experiência pedagógica de 1971 somente foram consideradas equiparadas a bacharelato para efeito de prosseguimento de estudos, em 1999 através da publicação do Despacho n.º 15 244/99 (2ª série), de 7 de Agosto.

Entretanto, e apesar da contestação gerada à volta da reforma, o Ministério da Educação faz publicar a portaria n.º 294/84, de 17 de Maio que define as disciplinas e cargas horárias do novo plano de estudos previsto no decreto de 1983 respeitante aos ensinamentos básico e secundário, integrando as componentes de formação geral e de formação vocacional.

Com a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), determina-se o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico assinalando-se no art.º 7º que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. O ensino artístico é referido vagamente no articulado do diploma, no entanto, é colocado em paridade com outras áreas do saber até aí sobrevalorizadas.

Nas referências à educação e ao ensino artístico, é objectivo do ensino básico “(...) promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética” (art. 7º alínea c). Para cada ciclo considera-se que na definição dos objectivos

específicos se deve ter em atenção: (i) o desenvolvimento das expressões - plástica, dramática, musical e motora (1º ciclo); (II) a formação artística que a par de outras dimensões visa apetrechar os alunos com ferramentas de trabalho que lhes possibilite o prosseguimento da sua formação (2º ciclo); (iii) a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nomeadamente na dimensão artística, indispensável ao ingresso na vida activa e no prosseguimento de estudos (art. 8º). Ainda no art. 8º, ponto 4, se menciona que “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico, sem prejuízo da formação básica”.

Quanto ao ensino secundário, um dos objectivos gerais visa “o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura (...) artística” que contribua para o “eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (alínea a do art. 9º). Visa também “facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística” (alínea b do art. 9º). Consagra-se também, no ponto 7 do art. 10º, a possibilidade de serem criados estabelecimentos de ensino especializados destinados ao ensino e prática de cursos de índole artística.

Por último, o Governo comprometeu-se, no prazo de um ano, a publicar sob a forma de decreto-lei, a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da lei em diversos domínios entre os quais se contemplava a educação artística. Não obstante, a regulamentação da lei para o ensino artístico prevista no art.º 59º da LBSE só ocorrerá com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, diploma que enquadra os vários domínios da educação artística: música, dança, artes plásticas, teatro e cinema.

Entretanto, em 1988, o Governo cria, através do Decreto-Lei n.º 397/88 de 6 de Novembro, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), organismo responsável pela concepção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior na área da educação artística (art.º 1º e 2º). São competências do GETAP “conceber, planear, coordenar e avaliar acções de educação artística, na perspectiva da formação básica e especializada e da preparação para o exercício profissional qualificado” (alínea b do art.º 2º); fomentar a iniciativa autónoma de ensino artístico no sector privado e cooperativo (alínea f); participar na definição dos planos curriculares; propor uma rede diversificada de ensino artístico (alínea i).

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-curricular, desenvolvendo os princípios contidos na LBSE. Reconhece-se, no preâmbulo, que “a educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente (pelo que), não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas”.

Se o decreto da reforma de 1983 concedia uma especial ênfase ao ensino vocacional, o presente decreto abre-se a outras modalidades como a educação artística genérica, destinada a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral (art. 7º), a educação artística em modalidades especiais e a educação artística extra-escolar. Prevê o diploma a existência de alunos excepcionalmente dotados em determinada área artística, sendo-lhes concedidas diversas formas de apoio e garantido um percurso escolar e educativo próprio, como a possibilidade de ingresso no ensino superior sem que detenham as habilitações académicas exigidas para aquele nível de ensino. Prevê ainda o diploma no art. 34º regimes e estatutos especiais como a existência da figura do professor itinerante que pode apoiar uma ou mais escolas e a criação de estatutos especiais para docentes, nomeadamente de professor-concertista e professor-compositor.

Assim, o diploma define os grandes princípios, estruturas e linhas orientadoras que enformarão todo o sistema, remetendo-se para legislação posterior a regulamentação para cada área, tendo em atenção as suas especificidades e condicionantes próprias. Neste sentido o Ministério da Educação através do GETAP, entendeu divulgar em Outubro de 1991, as propostas de decretos regulamentares das diversas áreas artísticas com excepção da área das expressões plásticas por não ter sido possível obter um consenso sobre esta área, de modo a enquadrar a educação artística no contexto da reforma educativa. A proposta de Decreto-Lei sobre educação artística na área da música “visa dotar o ensino da música de um instrumento legal harmonioso que lhe permita desenvolver-se sem constrangimentos” (GETAP, 1991: 32).

Reconhece-se o papel essencial da música para o desenvolvimento da personalidade e o seu contributo, como instrumento privilegiado de comunicação e de intercâmbio cultural entre as pessoas, que se reflectiu, no nosso país, no considerável alargamento de oferta de escolas do ensino especializado da música, designadamente de escolas particulares que no espaço de uma década – 1980/81 a 1991/92 – aumentaram de 15 para cerca de 50 escolas com autorização de funcionamento e apoio do Ministério da Educação. Assume o Ministério, no preâmbulo da proposta, que a legislação para o sector padece de “insofismáveis desajustamentos” resultantes de anteriores reformas “incompletamente implementadas”, legislação que corre o risco “de se tornar um dos principais estorvos ao funcionamento do sistema” (idem, *ibidem*).

Se o preâmbulo do projecto de diploma menciona as dificuldades por que passa este ramo de ensino atribuídas em parte ao imobilismo do sistema que não tem legislado convenientemente, a propalada intervenção legislativa, mais uma vez, não passou de uma proposta virtual já que, por mudança de legislatura, o projecto não chegou a ser publicado. Pode-se afirmar que este projecto de decreto-lei constituiu a última proposta para fazer dotar o ensino da música de um quadro legal consentâneo com a expansão que se verificou neste ramo de ensino nos últimos anos. Entretanto, a legislação produzida pelo Ministério da Educação, mesmo na ausência de um documento regulador do ensino da música, procurou tornear as dificuldades do sistema através do recurso à figura jurídica do despacho e da portaria.

De entre a legislação publicada mais recentemente para o sector, sensivelmente até ao final do ano de 2002, salientamos, pela sua importância, o Decreto-Lei n.º 234/97, de 3 de Setembro que cria os quadros dos estabelecimentos públicos do ensino especializado da música; o Despacho n.º 17.656/98 (2ª série), de 13 de Outubro, que define condições de contratação de docentes nos estabelecimentos de ensino público especializado da Música e da Dança; o Despacho n.º 18.499/98 (2ª série), de 24 de Outubro, que define as habilitações para a docência nas escolas de música particulares e cooperativas; a Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho, que fixa os planos de estudo e as condições em que podem ser conferidos diplomas ao abrigo da Experiência Pedagógica de 1971; a Portaria n.º 693/98, de 3 de Setembro, que define as habilitações para a docência do ensino vocacional da música; a Portaria n.º 978/98, de 17 de Novembro, que cria lugares nos quadros das escolas públicas

do ensino especializado da música; o Despacho n.º 15.244/99 (2ª série), de 7 de Agosto, que equipara os cursos do Decreto 18.881 e da Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho (Experiência Pedagógica de 1971) a Bacharelato, para efeito de prosseguimento de estudos; o Despacho n.º 15.008/2001 (2ª série), de 19 de Julho, que regulamenta a inserção da Música na componente de formação técnico/artística dos cursos do ensino secundário regular; a Portaria n.º 1.550/2002, de 26 de Dezembro, que procede a ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música, em regime articulado.

2. O ensino privado

A partir da década de 80 o ensino especializado da música estendeu-se a todo o país através da instalação de inúmeras escolas particulares, geralmente, apoiadas por entidades locais, situação a que não será alheia a publicação em 1980 do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (EEPC) - Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, que revogou três diplomas reguladores daqueles estabelecimentos de ensino: o Decreto-Lei n.º 37:544, de 8 de Setembro de 1949, que constituiu a Inspeção do Ensino Particular; o Decreto n.º 37:545, de 8 de Setembro de 1949, que promulgou o novo Estatuto do Ensino Particular e revogou o estatuto anterior, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 23:447, de 5 de Janeiro de 1934; o Decreto-Lei n.º 41 192, de 18 de Julho de 1957, que procedeu à revisão de algumas disposições daquele estatuto.

O Estatuto de 1949 define ensino particular “todo o que não é ministrado em escolas pertencentes ao Estado” (art. 1º) e especifica as diversas modalidades de que se pode revestir: ensino em estabelecimento ministrado colectivamente; ensino individual ou doméstico, quando ministrado a alunos isoladamente ou quando ministrado no domicílio dos alunos, respectivamente. Em nenhum ponto do articulado do diploma se prevêem medidas descentralizadoras ou alguma viabilidade de autonomia às escolas. Somente “que sejam criados cursos destinados à educação moral, física ou artística dos alunos, bem como, com autorização do Ministro, outros cursos não previstos nos planos oficiais”.

A lógica que prevalece é uma lógica centralista que tudo controla, fiscaliza e orienta. Nas disposições do diploma as escolas privadas adoptam planos de estudos,

programas e compêndios do ensino público; obrigam-se a adoptar a mesma organização e gestão do tempo escolar que o ensino oficial, competindo a este, regular o regime de matrículas e frequência dos alunos, aproveitamento e comportamento escolar, condições de transição, reprovação e admissão a exames; a fiscalização dos exames, processos de professores, habilitações de professores, idoneidade do director e professores, atribuição de alvarás tudo compete à Inspeção; as publicações da autoria de alunos ou professores deverão estar de acordo com “a índole própria de casas de educação”, competindo à Inspeção zelar para que tal se verifique.

O Decreto-lei n.º 41192 procedeu a uma revisão ao Estatuto de 1949 salientando-se, pela sua importância, a aplicação de três medidas: (i) alargar a obrigatoriedade de matrícula oficial ao 3º ciclo e aos alunos com menos de 21 anos, (ii) estabelecer as condições de que depende a concessão de novos alvarás, (iii) permitir que os estabelecimentos de ensino particular de ensino liceal realizem os exames dos seus alunos, segundo condições expressas no art.º 10 “Quando o número de examinados, devidamente matriculados, ou a localização de qualquer estabelecimento de ensino particular liceal o justifique, pode o Ministro da Educação Nacional, mediante informação favorável da Direcção-Geral do Ensino liceal e da Inspeção do Ensino Particular, autorizar que os alunos desse estabelecimento realizem nele os respectivos exames”. Em tudo o resto o processo de realização dos exames segue o preceituado para o ensino oficial.

O Estatuto do Ensino Privado de 1949 revelou-se de enorme importância para este sector de ensino, não só pelo tempo que vigorou, perdurando, com múltiplas alterações, até à promulgação do Estatuto de 1980 mas também pelo que representou de secundarização e subalternização perante o sistema educativo.

Como conclusão, pode-se afirmar que durante a vigência do Estado Novo, o ensino privado viveu subordinado à tutela do Estado, sem grandes margens de autonomia e condicionado por uma forte fiscalização e controlo da Inspeção do Ensino que colocava “restrições pedagógicas e administrativas” e nas dificuldades financeiras em satisfazer encargos fiscais que limitavam o desempenho dos estabelecimentos de ensino privados (Estêvão, 1998:127). Segundo o autor, na vigência do ministério de Veiga Simão, muito embora tenham surgido apelos à modernização do ensino, à igualdade de oportunidades e à democratização do ensino, o sector privado manteve a sua natureza supletiva. Contudo,

revelou-se importante e indispensável para o sistema educativo por, entre outras razões, “aliviar financeiramente o Estado de outros investimentos necessários no campo do ensino” (idem, *ibidem*.).

Contudo, a Constituição da República promulgada em 1976 consagrou a liberdade de aprender e ensinar (art.º 43º) e o papel essencial da família no processo educativo dos filhos (art.º 67º). Nesta conformidade a Lei n.º 9/79, de 19 de Março, (Estabelece as Bases do Ensino Particular e Cooperativo) e a Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro, reconhecem aos pais o direito de escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos de acordo com as suas convicções. Ao Estado compete assegurar a igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre a pluralidade de opções de vias e condições de ensino. Se as leis citadas foram na altura bem recebidas pelos defensores do ensino privado, a publicação do EEPC, Decreto-lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, reforçou a confiança que era depositada neste subsistema de ensino. É referido logo no preâmbulo que, independentemente das normas expressas, tão maleáveis quanto possível, se valoriza a iniciativa privada e a autonomia pedagógica que se tornará visível através da elaboração de projectos educativos próprios.

Os estabelecimentos particulares, no âmbito dos seus projectos educativos, após aprovação da Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo, podem funcionar em regime de autonomia pedagógica que consiste na não dependência de escolas públicas no que se refere à orientação metodológica e adopção de instrumentos escolares; na adopção de planos de estudos, conteúdos programáticos, avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, organização do processo de matrículas, emissão de diplomas e certificados de matrícula, do aproveitamento e de habilitações. A autonomia pedagógica é atribuída, caso a caso, por tempo indeterminado ou por períodos que poderão ser de três ou cinco anos.

Outra modalidade prevista de funcionamento das escolas particulares é o regime de paralelismo pedagógico que consiste na não dependência de escolas públicas no referente à orientação metodológica, à adopção de instrumentos escolares e à avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização. O paralelismo pedagógico pode ser atribuído por tempo indeterminado ou por períodos de um, três ou cinco anos.

Nos princípios gerais do diploma, o Estado reconhece a liberdade de aprender e ensinar, e concede aos pais o direito à escolha e à orientação do processo educativo dos seus filhos. É dever do Estado conceder subsídios às famílias destinados a custear as despesas com a educação dos filhos. Nas competências próprias do Estado, menciona-se a celebração de contratos e a concessão de subsídios e outros benefícios fiscais e financeiros aos estabelecimentos de ensino particular; a promoção progressiva do acesso às escolas particulares, em condições de igualdade com as públicas; o direito dos docentes à profissionalização e à formação contínua; o fomento e desenvolvimento da inovação pedagógica.

Salvaguarda, ainda, o Estado as competências de velar pelo nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudo; verificar o seu regular funcionamento; homologar a criação de estabelecimentos de ensino e autorizar o seu funcionamento; apoiar as famílias relativamente à educação dos filhos. As escolas particulares que se integrem nos objectivos do sistema educativo e se localizem em áreas carecidas de escolas públicas, poderão celebrar com o Estado contratos onde serão especificadas as obrigações assumidas pela escola, bem como os subsídios e benefícios especiais que lhe serão concedidos. Os contratos entre o Estado e as escolas particulares podem ter as modalidades de associação simples e de patrocínio.

Os contratos de associação garantem aos alunos uma total gratuitidade na frequência das escolas particulares, onde o Estado concede às escolas, “além de benefícios fiscais e financeiros gerais, um subsídio por aluno igual ao custo de manutenção e funcionamento por aluno das escolas públicas de nível e grau equivalente” (art.º 15º). As escolas são obrigadas a garantir a gratuitidade do ensino nas mesmas condições do ensino público; a divulgar o regime de contrato e a gratuitidade do ensino ministrado; a prestar contas ao Ministério da Educação através da apresentação de balancetes trimestrais, balanço e contas anuais e ainda o orçamento de gestão aprovado para o ano escolar seguinte.

Os contratos simples poderão ser celebrados com escolas particulares que não foram abrangidas pelos contratos de associação. O montante do subsídio a atribuir por aluno não é fixo e constará nos termos do contrato bem como a redução de propina a que a escola se obriga. À semelhança dos contratos de associação, as escolas obrigam-se a comunicar ao Ministério da Educação os balancetes trimestrais e as contas anuais, depois de aprovados

pelo órgão social competente. Obrigam-se, ainda, a divulgar o regime de contrato e a estabelecer as propinas e mensalidades nos termos do contrato.

Os contratos de patrocínio podem ainda ser celebrados entre o Estado e os proprietários dos estabelecimentos de ensino particular sempre que a acção pedagógica, o interesse pelos cursos, o nível dos programas, os métodos e os meios de ensino ou a categoria do pessoal docente o justifiquem. Estes contratos destinam-se a estimular e apoiar o ensino em domínios restritamente abrangidos pelo ensino público obrigando-se o Estado a suportar as despesas de funcionamento numa percentagem nunca inferior a 50%, a reconhecer valor oficial aos títulos e diplomas passados por essas escolas, a definir a equivalência dos cursos ministrados a cursos oficiais, a estabelecer as regras de transferência dos alunos destes cursos para outros e a acompanhar a acção pedagógica das escolas. Também estes contratos obrigam as escolas a divulgar o regime de contrato e a prestar contas ao Ministério da Educação nos mesmos termos dos modelos anteriores.

Se é verdade que o EEPC de 1980 reconheceu ao ensino privado uma maior autonomia pedagógica, a presença tutelar do Estado não se esvaneceu, antes, continuou como “entidade reguladora e fornecedora de recursos, ao traçar o ambiente geral das organizações educativas privadas e ao enquadrá-las globalmente do ponto de vista jurídico-administrativo” (Estêvão, 1998:135).

Atendendo às especificidades das escolas especializadas do ensino de música que se traduzem em regimes de funcionamento diversos que as distinguem das escolas do ensino regular, deveria ser-lhes facilitada “a possibilidade de construir alternativas curriculares adaptadas aos seus contextos e articuladas com o ensino superior (...), a contratação do seu corpo docente (...), o estabelecimento de redes e de parcerias com outros estabelecimentos de ensino e/ou com outros parceiros sociais, (...) maior adequação e disponibilização de recursos financeiros indispensáveis ao bom funcionamento das escolas e exigidos pelas características deste ensino” (Folhadela, 1999: 66-67).

Relativamente às escolas de música privadas, o Estatuto não teve uma aplicação lógica e imediata. Se o ensino particular na sua generalidade, mesmo após a publicação do Estatuto, não conseguiu delimitar um campo de acção próprio, liberto do estatuto hegemónico do Estado, então as escolas de música particulares têm vivido numa situação de clara subalternização dentro daquele subsistema.

A regulamentação da atribuição da autonomia pedagógica e do paralelismo pedagógico ocorre com a publicação do Despacho n.º 18/SERE/87, de 9 de Dezembro, sete anos após a publicação do EEPC. Neste diploma, especificam-se as condições para a atribuição da autonomia pedagógica que passam pela existência de uma direcção pedagógica devidamente habilitada e conselho pedagógico ou órgão equivalente que zele pela qualidade do ensino; existência de docentes com habilitação própria sendo que 75% para os cursos básicos e 100% para os cursos secundários; serviços administrativos devidamente organizados bem como instalações, equipamentos e material didáctico em condições julgadas suficientes para cada nível de ensino; organização de matrículas nos termos legais e frequência global por sala, conforme as características de cada disciplina; obrigatoriedade de leccionação de todas as disciplinas constantes nos planos de estudos para os cursos do ensino básico e secundário; colaboração próxima com os encarregados de educação.

A autonomia pedagógica é atribuída por um período de cinco anos ou por um período indeterminado, conforme os antecedentes da escola, devidamente previstos na lei, e pode ser retirada se a escola deixar de cumprir os requisitos que legitimaram a sua concessão. É interessante referir que um dos pressupostos para a atribuição da autonomia pedagógica por um período indeterminado seja que a escola disponha de, pelo menos 50% de docentes profissionalizados em cada nível de ensino. Esta disposição constituiu, nessa altura, um obstáculo inultrapassável para as escolas dado que o sistema não permitiu a profissionalização de professores deste nível de ensino até à publicação, em primeiro lugar do Decreto-Lei n.º 234/97, de 3 de Setembro. Este decreto-lei veio colmatar uma lacuna originada pela promulgação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho que, criando algumas escolas oficiais de ensino vocacional da música, determinava no seu articulado que os professores das escolas oficiais de ensino vocacional da música se integrassem num quadro transitório ou pudessem ser contratados pelo tempo necessário à sua profissionalização em serviço, desde que preenchessem determinados requisitos. Contudo, até à publicação do diploma de 1997, nenhuma destas medidas tiveram realização concreta, nem foram criadas condições para satisfazer tais disposições.

Este diploma definiu as condições de ingresso no quadro dos docentes das escolas públicas de música, integrando os docentes que, à data da publicação do normativo,

possuíam entre três e cinco anos de serviço completo num quadro de nomeação provisória, ficando aí a aguardar a profissionalização em termos a regulamentar em diploma próprio. Essa regulamentação consubstanciou-se através da Portaria n.º 916/98, de 20 de Outubro.

Um segundo diploma que interessa realçar é o Aviso n.º 14 409/99 (2ª série), de 25 de Setembro, do Departamento do Ensino Secundário, que publicou a abertura de concurso para a profissionalização em serviço dos professores do ensino vocacional da Música das escolas particulares e cooperativas – biénio 1999-2001. Com este normativo alargou-se a profissionalização aos professores das escolas vocacionais do ensino particular e cooperativo, nos termos do artigo 63º do Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro desde que cumprissem os seguintes requisitos: serem portadores de habilitação própria; possuíssem cinco anos de bom e efectivo serviço docente prestado em escolas do ensino artístico especializado da música oficiais ou particulares e cooperativas, não se encontrarem em regime de acumulação com o ensino oficial e não se encontrarem a desempenhar funções directivas. Todos os encargos decorrentes com o processo de profissionalização dos docentes são atribuídos à escola a que o candidato se encontra vinculado.

Se as expectativas criadas com a possibilidade dos docentes do ensino artístico especializado da música das escolas particulares poderem aceder à profissionalização eram elevadas, logo a abertura do número de vagas constantes no mapa em anexo ao diploma veio esfriar tais expectativas. Nos três núcleos de profissionalização abertos no país criaram-se para as escolas afectas à Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), centralizada na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo (ESMAE) 23 vagas distribuídas por 8 cursos. No núcleo centrado na Universidade de Aveiro que englobava todas as escolas da Direcção Regional de Educação do Centro (DREC), criaram-se 27 vagas para um total de 9 cursos. Finalmente o núcleo da Escola Superior de Música de Lisboa (DREL) que recebia os docentes das escolas afectas à DREL, do Alentejo e do Algarve, comportou 28 vagas divididas por 9 cursos. Se atender por um lado ao elevado número de escolas e professores existentes no país e, por outro lado, à ausência total de possibilidade de acesso à profissionalização dos docentes do ensino especializado da música, parece-nos manifestamente insuficiente o número de vagas oferecidas. Não se percebe igualmente a razão porque tantos cursos ficaram excluídos, negando-se deste modo a possibilidade de acesso dos docentes especialistas destes cursos à profissionalização.

As escolas particulares do ensino especializado da música desempenham um papel insubstituível nos aspectos artístico, cultural e educativo. Reconhece o Governo que “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”, (Preâmbulo das Bases Gerais da Educação Artística). Contudo, o Estado estipula que o apoio financeiro a estabelecer com as entidades proprietárias dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que ministram o ensino especializado de Música se expressa sob a forma de contratos de patrocínio. Como anteriormente salientámos, nos contratos de patrocínio o Estado obriga-se a suportar uma percentagem das despesas de funcionamento não inferior a 50% enquanto que os contratos de associação garantem a gratuitidade do ensino nas mesmas condições do ensino público, além dos benefícios fiscais e financeiros atribuídos às escolas.

Nos termos das alíneas do n.º 2 do Desp. 59/ME/96, de 15 de Maio, apresentam-se os cálculos do apoio financeiro que poderão corresponder a 90% dos custos de funcionamento para os alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário em regime integrado ou articulado; para os mesmos alunos mas em regime diferente, por exemplo, em regime supletivo, o apoio corresponde a 50% dos custos de funcionamento; para os alunos do 1º ciclo do ensino básico o apoio corresponde a 55% dos custos de funcionamento. As despesas de funcionamento resultam da soma de duas parcelas: (i) encargos com vencimentos de pessoal docente, de acordo com o contrato colectivo de trabalho, e respectivos encargos sociais; (ii) outros encargos, incluindo despesas com pessoal não docente e outras despesas de funcionamento como a atribuição ao director pedagógico de um salário pelo nível mais alto praticado na escola e a bonificação até um total de cinco horas/semana/turma equiparadas a horas lectivas para o desenvolvimento de funções de gestão intermédia, de acordo com o projecto educativo da escola.

Os cursos em regime supletivo regulamentados pelo despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de Outubro, visavam atender à situação de alunos que, em virtude de frequentarem o ensino da música cumulativamente com outros estudos ou trabalhos profissionais, não pudessem ser integrados nas classes normais de alunos que frequentam os ensinos preparatório ou secundário unificado, sendo-lhes concedida a frequência por disciplinas em horário pós-laboral. Estes cursos supletivos são em tudo idênticos aos cursos integrados e

articulados, sofrendo ajustamentos pontuais nos planos de estudos que se limitam à leccionação das disciplinas de formação específica e vocacional de carácter estritamente musical. As habilitações outorgadas por estes cursos têm o mesmo efeito para prosseguimento de estudos ou para fins profissionais que a obtida no regime normal de frequência.

No regime integrado, os alunos frequentam, no mesmo estabelecimento de ensino, a formação genérica e a componente vocacional de música. Pela sua estruturação, este seria, sem dúvida, o regime preferencial para uma formação profissionalizante dado que os alunos rentabilizariam melhor o seu tempo e as escolas organizariam os horários de acordo com as preferências dos alunos. Esta modalidade, contudo, tem-se revelado de difícil implementação pelos avultados investimentos a que obriga, tanto em instalações, como em recursos humanos e materiais (Folhadela, 1998: 37).

Se este regime se tornou praticamente inviável, então será necessário criar condições para que o ensino articulado ganhe protagonismo e se expanda. Este regime permite que o aluno frequente as disciplinas do ensino vocacional de Música em escola de música, pública ou particular, diferente do estabelecimento de ensino em que frequenta as disciplinas de formação genérica.

Com a publicação do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, tornou-se necessário proceder a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Música em regime articulado sendo para isso publicada a Portaria n.º 1.550/2002, de 26 de Dezembro, que define também as condições de admissão, constituição de turmas e avaliação e certificação dos alunos dos cursos básicos e secundários que optaram por este regime de ensino. Das medidas apontadas no diploma parece-nos importante salientar a constituição de turmas expressamente com alunos que frequentam o ensino articulado de modo que os alunos não fiquem sujeitos a tempos não lectivos intercalares.

A composição dos horários e a constituição de turmas deverão ser elaborados em articulação com as escolas especializadas e as escolas de ensino regular que poderão celebrar entre si protocolos de cooperação.

Se algumas vantagens se podem apontar à publicação deste diploma logo uma se destaca, a compilação de um conjunto de regras dispersas que, pela sua ambiguidade, originavam interpretações várias, colocando entraves à implementação do ensino articulado; não era muito claro o papel que competia às escolas do ensino regular e às escolas do ensino especializado, por um lado e o papel que cabia à administração central por outro, entidade a quem competia autorizar ou rejeitar as matrículas dos candidatos, nomeadamente, dos alunos dos cursos secundários que ambicionavam fazer essa opção.

Parece também importante enfatizar que através deste diploma alguns dos constrangimentos que se apontavam a este subsistema de ensino pudessem ser minimizados. A valorização do ensino vocacional, a integração das escolas especializadas no sistema geral de ensino, o contributo para a organização e funcionamento das escolas em plano de igualdade, são factores que podem potenciar a dinâmica das escolas especializadas desde que o sistema crie condições para que os alunos façam a sua opção por este regime de ensino, situação não observada até à publicação do presente normativo.

3. Modos de relação entre o ensino público e o ensino privado

A questão do público e do privado nas organizações educativas tem sido objecto de alguma discussão entre vários sectores de opinião, não existindo, contudo, estudos em quantidade suficiente que visem esta temática, limitando-se muitos dos autores a defender os seus pontos de vista sem que procedam a análises mais consistentes e fiáveis. A relação pública e privada vista muitas das vezes em planos dicotómicos, tem vindo a esbater-se, possivelmente porque o privado se tem enredado em espaços que se confundem com o interesse público. E o Estado, por sua vez, não tem abdicado do seu papel, assumindo continuamente políticas centralistas e de controlo nada facilitadoras para a afirmação quer do público quer do privado.

Capítulo III – Traçado Metodológico

1. Introdução

Após uma breve caracterização da metodologia qualitativa de investigação e depois de devidamente justificada a opção por este tipo de metodologia, segue-se uma abordagem mais aprofundada sobre cada método de recolha de dados utilizado, onde as entrevistas serão abordadas de modo especial, visto serem as principais técnicas de recolha de informação. A caracterização das entrevistas é, sempre que seja pertinente, acompanhada por considerações acerca do modo como estes métodos foram utilizados no âmbito da presente investigação.

Neste capítulo apresenta-se a metodologia de investigação usada para analisar a triangulação entre os três espaços alvo de investigação, a opção metodológica adoptada nesta investigação é o estudo de caso qualitativo, apesar de recorrer, com menor peso, a técnicas extensivas e quantitativas de análise.

2. Metodologia de investigação qualitativa

Grande parte da investigação que se faz não é totalmente qualitativa ou totalmente quantitativa. Na verdade, trata-se mais de uma questão de grau. Uma investigação predominantemente qualitativa pode apresentar alguns dados quantitativos e vice versa (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Bogdan & Biklen (1994), os dados recolhidos através da metodologia qualitativa são ricos em descrições relativamente a pessoas, locais e conversas, tornando-se difícil o seu tratamento estatístico. Privilegia-se, aqui, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, os dados não são recolhidos no sentido de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando. Por outro lado, o objectivo do investigador é sempre o da procura do significado que os sujeitos investigados atribuem aos contextos a estudar.

Segundo Bresler (2000), a característica chave da investigação qualitativa está relacionada com a noção de construção de realidade, havendo assim uma forte ênfase na descrição e interpretação dos dados recolhidos. Há uma forte relação entre o investigador e o objecto investigado, uma vez que, ao interpretar os dados recolhidos, o próprio investigador faz parte da realidade que estuda.

A investigação qualitativa tem uma longa história no âmbito das ciências humanas e sociais. Desde os meados do século XIX até aos nossos dias foram surgindo novas formas de investigar que incluem: o estudo de campo, a investigação naturalista, a etnografia, etc. Estas formas de investigação constituem o cerne do conceito de investigação qualitativa. A história da investigação qualitativa remonta aos estudos feitos no âmbito da Sociologia com a “Escola de Chicago”, nos anos 1920 e 1930, que estabelecem a importância da investigação qualitativa para o estudo da vida do homem em grupo

No mesmo período, surgem os estudos de antropólogos como Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans Pitchard, Radcliffe-Brown e Malinowski em que o investigador realiza um trabalho de campo que o leva a inserir-se numa cultura para observar e estudar os seus hábitos e costumes. Rapidamente a investigação qualitativa começa a ser usada noutras disciplinas das ciências sociais que incluem a educação, o trabalho social e as comunicações. Nesta fase, salientam-se os trabalhos da “Escola de Chicago” com a sua ênfase na história de vida e na abordagem “pedaço de vida”. Neles é usada uma metodologia interpretativa que permite a produção de textos, que conferem ao investigador, como autor, o poder de representar a história do sujeito e de o romantizar através dos seus relatos.

Actualmente a investigação qualitativa caracteriza-se por uma dupla crise de representação e legitimação que confronta os investigadores qualitativos nas ciências sociais. Incluídas no discurso do pós-estruturalismo e do pós-modernismo estas duas crises são codificadas em múltiplos termos associados com as revoluções interpretativa, linguística e retórica da teoria social.

Tornam-se problemáticas duas assumpções centrais da investigação qualitativa. A primeira é que os investigadores qualitativos podem captar directamente a experiência vivida e esta é criada no texto social escrito pelo mesmo. Confronta o problema não contornável da representação no âmbito de um quadro de referência que torna problemática

a ligação directa entre experiência e texto. A segunda envolve o pensar, estando subjacentes termos como a validade, a generalização e a fidelidade. Esta é a crise da legitimação. Estas duas crises estão interrelacionadas, dado que nenhuma representação poderá legitimar-se a si própria, a nível de um conjunto de critérios que permitam ao autor (e ao leitor) fazer ligações entre o texto e o mundo sobre o qual se escreve. A investigação qualitativa tem, assim, significados diferentes em cada um dos momentos. Denzin e Lincoln (1994) definem a investigação qualitativa como multi-metódica, envolve uma perspectiva interpretativa, construtivista e naturalista face ao seu objecto de estudo. Isto implica que os investigadores qualitativos estudem a realidade no seu contexto natural, procurando dar-lhe sentido, interpretando os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas envolvidas. A investigação qualitativa implica a utilização de uma grande variedade de materiais - entrevista, experiência pessoal, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens - que descrevem a rotina, as situações problemáticas e os significados na vida das pessoas (Denzin e Lincoln, 1994).

3. A observação directa

A observação é um processo sistemático através do qual um investigador recolhe informação relacionada com o problema que se propõe investigar. Neste processo, intervêm as percepções do sujeito que observa e as suas percepções acerca do que foi observado. O observador deve estar orientado por uma questão ou problema que vai determinar o que observar, quando se registam as observações, o que registar, como se analisam os dados provenientes da observação e que utilização dar aos dados. As principais características da observação são, assim, o seu carácter deliberado e sistemático e a sua orientação por uma questão ou problema.

Esta técnica, em virtude de ser mais flexível e permitir correcções e inflexões ao longo do próprio processo de construção e elaboração do nosso estudo, e também por oferecer novas pistas, foi também uma das técnicas escolhidas para o nosso trabalho. Trata-se de um método no sentido restrito, baseado na observação visual.

Os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si

mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. (Quivy e Campenhoudt, 1998, 196).

Procura-se tornar o acto de observar, num acto estruturado, sendo apoiado por uma grelha de observação previamente construída. É por isso uma observação estruturada, para que deste modo seja possível obter e fazer algum tipo de distinção e informação categorizável. É uma observação sistematizada, que não deixa de ser susceptível de enfiamentos e erros.

Situando a actividade da investigação num contínuo de ir e vir a atitude do observador ingénuo ou de investigador científico, R.B. Tremblay define os três momentos principais de toda actividade de investigação:

- Descrição do real
- explicação do real
- controlo do real

No fundo as características da investigação caracterizam-se por uma tendência a reduzir a ambiguidade dos **conceitos** – ao nível da descrição; das **hipóteses** – ao nível da explicação; das **proposições** – ao nível do controlo. O observador descreve, explica e controla as hipóteses por aproximação.

Uma das hipóteses subjacentes é que as práticas musicais constituem uma forma de integração e participação dos indivíduos, visando melhorar a comunicação e satisfazendo os interesses da sua vida cultural e social, através da ocupação criativa dos tempos livres, numa perspectiva de autonomia, criatividade e desenvolvimento individual e comunitário.

As práticas e actividades resultam do interesse dos indivíduos envolvidos e das necessidades existentes nas comunidades e poderão abranger diversas áreas: artísticas, intelectuais, sociais, desportivas. Constituem uma resposta a necessidades não satisfeitas pelas instituições existentes e têm funções de recreio e/ou desenvolvimento, sendo asseguradas por voluntários que, normalmente, desenvolvem a sua acção em associações ou centros de cultura.

O desenvolvimento destas actividades, utilizando metodologias participativas, contribui para a autonomia dos intervenientes, para a continuidade das actividades e para a promoção da criatividade.

A título de exemplo, ao falar-se em animação sociocultural, está-se a falar de um modo de intervir na organização e no desenvolvimento de actividades que com o contributo dos indivíduos, permite a utilização criativa dos tempos livres através de projectos criativos alargados. Para isso, o animador sociocultural tem de elaborar um plano coerente que responda às necessidades da comunidade e estabeleça um percurso que faça a ligação entre as várias actividades e lhes dê continuidade. Nota-se que o sentido dado actualmente à palavra animar, nos meios educativos, é relativamente recente. São certas características da evolução social que determinam o desenvolvimento da função de animação: concentração urbana, invasão dos mass media, expansão dos meios de comunicação e alargamento audiovisual, formas de produção industrial, bloqueio das relações humanas e sociais. Estes aspectos afectam também a escola e impõem a necessidade da sua renovação.

"Esta preocupação de fazer comunicar, de pôr em relação, manifestou-se em nome de uma ideologia de grupo que marca a diferença com a educação popular anterior. O educador popular tinha uma relação dual, próxima da relação professor-aluno. O animador, por sua vez, tem uma relação privilegiada com o grupo ou com a colectividade" (Poujoul, 1981: 108). É a relação que se desenvolve entre os cientistas e os actores sociais.

4. A entrevista na investigação qualitativa

Uma entrevista consiste numa conversa informal entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma dessas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a(s) outra(s). É utilizada para recolher informações descritivas na linguagem do próprio entrevistado, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a forma como os indivíduos interpretam determinados acontecimentos/experiências (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, pretende-se que o entrevistado exprima as suas percepções relativamente a acontecimentos ou situações, as suas interpretações ou as suas experiências, permitindo este processo que o investigador recolha dados descritivos bastante ricos (Quivy & Campenhoudt, 1992). Pode ser utilizada como instrumento de recolha de informação dominante na investigação ou então em conjunto com outras técnicas (Bogdan & Biklen, idem)

Na investigação qualitativa a entrevista pode ser utilizada em conjunto com a observação participante e outras técnicas (notas de campo, análise de documentos, registos fotográficos e vídeo) para a recolha dos dados da investigação. A entrevista é o

provavelmente o segundo meio mais usado de recolha de dados na investigação qualitativa, sendo a mais usada a observação participante. Nesta investigação a entrevista foi usada em conjunto com a observação directa para a recolha dos dados.

4.1 Entrevistas semidirectivas

A entrevista é uma “agradável forma de comunicação social” (Burgess, 2001:112). Webb afirma que quanto mais valiosas forem as conversas, no que concerne às estritas sessões de pergunta - resposta, mais rica e pormenorizada se torna a informação recolhida (Ibidem). Assim sendo, os primeiros contactos exploratórios, que não passam, na maioria das vezes, de conversas informais, permitem recolher informação fundamental para a estruturação e organização da pesquisa.

Neste sentido, segundo J. M. Teixeira Lopes, “a fase exploratória, de índole qualitativa tem, pois, um mérito de não aplicar uma camisa-de-forças aos dados empíricos deixando-os «desafiar» as teorias de partida” (2000:192).

Deste modo e segundo Moore, a entrevista é uma conversa que tem uma natureza profissional, entre dois indivíduos, como objectivo de se obterem informações.

Assim, a utilização da entrevista como técnica, permitiu ainda e de acordo com o autor, a obtenção de respostas que “reflectissem algumas singularidades dos universos simbólicos dos entrevistados, evitando qualquer lógica de estandardização ou condicionamento prévio” (2000:193).

Durante a fase central do trabalho de campo foram realizadas entrevistas, a informantes privilegiados. Estas visavam a recolha de um conjunto de informações relativas ao nosso objecto de estudo, que permitissem conhecer e caracterizar as aspirações culturais dos públicos alvo, as práticas culturais da população bem como os seus quotidianos e interesses, as políticas culturais direccionadas para estes, e todo um conjunto de informações pertinentes para a concretização dos objectivos do nosso trabalho.

No que concerne às técnicas de análise dos dados, as entrevistas foram transcritas integralmente e, posteriormente, esse material foi sujeito a uma análise de conteúdo temática, tendo em vista uma “rápida e eficaz ” aplicação dos “discursos directos” (Bardin, 1979:153).

O guião mostrou-se suficientemente flexível, dando liberdade aos entrevistados para a introdução de assuntos não pré-definidos, expressão de opiniões, quadros interpretativos, esquemas de referência, o que originou a recolha de uma informação mais global e abrangente. De assinalar ainda, que a construção das categorias de análise de conteúdo das entrevistas, foi fundamentada nas áreas temáticas que estruturavam o guião da mesma, tendo sempre em consideração que o “uso destas técnicas pode representar uma ajuda fundamental na fase de interpretação dos dados, e permite com frequência gerar evidências decisivas para as inferências teóricas que são o propósito e o objectivo fundamental da investigação” (Navarro e Díaz, 1994:195).

A selecção é, assim, um processo inerente a qualquer investigação, uma vez que, não é possível observar toda a realidade. Contudo é preciso não esquecer que a selecção não é neutra, na medida em que “implica uma mediação, primeiro, por parte do investigador, «o primeiro instrumento de observação», e, em seguida, pelos outros instrumentos e ferramentas, teóricos ou materiais, que ele utiliza para recolher e registar os dados” (Boutin, 1990:142).

Na investigação qualitativa a entrevista mais usada é a semi-estruturada, caracterizada por um formato organizado em torno de temas que são introduzidos pelo investigador. Os temas, ou questões estão organizados num guião com uma determinada sequência lógica e que o entrevistador vai seguindo de acordo com os objectivos que previamente definiu. Os objectivos da investigação conduzem as questões, o seu conteúdo e a sequência em que estas são apresentadas ao entrevistado, havendo uma margem de flexibilidade por parte do guião da entrevista.

O guião da entrevista deve incluir, maioritariamente, questões abertas e pode, por vezes, incluir algumas questões fechadas (Gilham, 2000). O entrevistador lidera a situação da entrevista, apresentando os temas e questões ao entrevistado mas não emite opiniões acerca dos temas apresentados.

A entrevista é uma forma de interacção humana na qual o conhecimento se desenvolve através do diálogo (Kvale, 1996). Deste modo, o entrevistador deve ter uma atitude de escuta e aceitação, dando espaço e tempo ao entrevistado para elaborar narrativas específicas e aprofundadas sobre o seu quotidiano de trabalho. É importante que o entrevistado perceba que o entrevistador segue, compreende e interpreta as suas ideias,

opiniões e descrições. Isto requer do entrevistador uma atitude de sensibilidade e empatia com o entrevistado. Assim, o estabelecimento de um clima de confiança e aceitação é fundamental no início e no desenvolvimento de uma entrevista.

A utilização do inquérito por questionário ou entrevista, como referem alguns autores, tem vantagens inequívocas, não se podendo, no entanto, descurar um conjunto de limitações da própria técnica.

Se o inquérito é, por um lado, “ (...) um instrumento útil na contextualização social das práticas culturais e das representações simbólicas, ao permitir detectar constelações de atitudes, opiniões e crenças, relacionando-as com variáveis que traduzem relações e condições objectivas num espaço social estruturado (...) bem como definir a frequência estatística das dimensões observadas” (Lopes:194), por outro, ele, também, pode reproduzir versões oficiais da realidade. O inquérito por questionário afigura-se como “o procedimento técnico que várias ciências sociais (...), tendem a privilegiar na prática de investigação empírica” (Almeida, 1995:112).

4.2.A conversa como pesquisa

Na opinião de muitos autores a entrevista é uma conversa e como tal envolve diálogo e interações entre entrevistador e entrevistado (Erlandson, Harris, Skipper, Allen, 1993; Kvale, 1996). Aproxima-se da conversação diária mas, no entanto, não é uma conversa entre pares, é uma conversa profissional, intencional com uma estrutura e objectivos definidos pelo investigador, este é quem orienta a situação (Kvale, 1996; Gilham, 2000). O investigador é quem, inicialmente, detém o poder e controla a situação mas, à medida que a entrevista se vai desenvolvendo o controlo vai sendo partilhado com o entrevistado de modo a permitir-lhe construir narrativas cujos conteúdos são fundamentais para os objectivos e as finalidades da investigação.

O entrevistador deve ter uma atitude de escuta para obter informação específica e detalhada sobre os aspectos da vida de trabalho e do quotidiano de práticas do entrevistado. Neste sentido a principal tarefa da entrevista é perceber o significado do que é dito pelo entrevistado, quer ao nível verbal quer ao nível não verbal (Kvale, 1996). Pretende-se, assim, que os entrevistados descrevam de forma precisa e detalhada como actuam, sentem e

experimentam o seu quotidiano de práticas. Esta informação permite ao investigador obter material preciso e relevante para poder fazer as suas interpretações (Kvale, 1996) e responder aos objectivos do seu projecto de investigação.

Na investigação qualitativa a entrevista focaliza-se em torno de temas do mundo de trabalho do entrevistado (Kvale, 1996) que são significativos para as finalidades da investigação. Pretende-se, assim, obter informação e ouvir as opiniões de cada entrevistado sobre as áreas objecto de estudo na investigação o que vai permitir a triangulação com os dados provenientes da observação directa.

5. A interpretação dos dados analisados

A análise dos dados na pesquisa qualitativa obriga a um processo de triangulação de forma a garantir a credibilidade e a estabilidade dos dados. O processo de triangulação permite ver os dados de diversos pontos de vista e assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade.

A educação é uma área particularmente rica em várias áreas de investigação. Durante algum tempo, essas questões foram prioritariamente estudadas segundo abordagens do tipo quantitativo. Actualmente, é comum a utilização de metodologias qualitativas aplicadas em estudos de caso. Tal como já se referiu, existe alguma controvérsia em relação aos estudos de caso. Por um lado, e embora a expressão *estudo de caso* seja bastante familiar no contexto educacional, há pouco consenso sobre o que de facto constitui uma investigação de estudo de caso (Merriam, 1991). Na realidade há mesmo quem defenda que qualquer estudo de natureza qualitativa é um estudo de caso, apesar do esforço de vários autores em definir aspectos característicos dos estudos de caso. Por outro lado são apontadas várias limitações aos estudos de caso, nomeadamente a falta de rigor e a subjectividade, o facto de se prolongar demasiado no tempo, a produção de um número excessivo de documentos resultantes da investigação e a dificuldade de generalizar os resultados (Yin, 1984). Certos estudos de caso são qualitativos, outros são quantitativos, ou até uma combinação de ambos. No entanto recorrem frequentemente a investigações qualitativas, e estas são centradas no conhecimento e na compreensão das perspectivas daqueles que são objecto de estudo fornecendo assim, contribuições valiosas para a

educação. (Merriam, 1991) Assim sendo, como caminhos metodológicos tentarei usufruir da combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, intensivas e extensivas, de modo a seguir a especificidade de cada dimensão do objecto de estudo.

Um objecto de estudo das ciências sociais está sempre em constante mudança, é um objecto mutável - a mudança das sociedades é uma constante. Assim sendo, nunca se parte para a observação da realidade sem quadros prévios, deve sempre haver um trabalho de teorização prévio que precede a pesquisa de terreno.

Existem dois procedimentos científicos: *ruptura e construção*. Para haver produção do conhecimento científico é necessário, desde logo, haver uma ruptura com o senso comum. Todos temos conhecimentos "familiares" da realidade social e, como tal, temos a ilusão que essa realidade é transparente. As formas de conhecimento que possuímos provieram do processo de socialização, através do qual vamos construindo conceitos. É precisamente, através desses conceitos que vemos a realidade, logo, quando queremos partir para uma realidade científica, temos desde logo, de tomar consciência dessas noções que possuímos sobre a realidade.

Para fazermos a *ruptura*, segundo Raymond Quivy, podemos começar com a formulação da pergunta de partida. Esta pergunta deve possuir três características essenciais: pertinência (não descritiva); exequibilidade (sobre coisas reais); e clareza. Tem de indicar o caminho para a investigação, pressupondo relações para mais tarde se verificar ou não. Estamos a delimitar o campo de investigação, utilizando a pergunta de partida como fio condutor. Na questão em causa, foi colocado o desafio de formular uma pergunta de partida (que inevitavelmente remete para outras questões) que permita balizar o quadro teórico. Nesta investigação é a seguinte, tal como já foi citado:

De que forma se processa a fruição e apropriação da música nos diferentes contextos de divulgação? Serão os diferentes espaços sociais capazes de albergar todas as diversidades culturais, proporcionando-lhes em unísono o mesmo acesso ao ensino da música? Qual o papel atribuído à música no plano social? Nos diferentes contextos de aprendizagem quais são as condições sociais e materiais?

6. Análise de conteúdo

Vários autores têm referido a importância da comunicação social nas questões da exclusão sendo estes, também, um importante meio de divulgação e de promoção da cultura. Contudo, convém não ignorar que estes, e segundo Patrick Champagne, “ (...) actuam sobre um momento e fabricam colectivamente uma representação social, que, mesmo estando distante da realidade, perdura apesar dos desmentidos ou das rectificações posteriores, pois que ela não faz mais do que reforçar as interpretações espontâneas e os pré-juízos e tende por isso a redobrá-los.” (Bourdieu, 1993:62).

Esta técnica foi utilizada como complemento das principais, sendo importante salvaguardar a falsa neutralidade, que a construção de categorias e a própria selecção dos artigos implica. Surge paralelamente á entrevista, no sentido de restituir o sentido ao texto, e tem a vantagem de captar, não só a informação explícita da entrevista, mas também as condições de produção destes depoimentos. “Trata-se de uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Almeida e Pinto, 1995: 103). A análise de conteúdo funciona como técnica auxiliar de outras técnicas, uma vez que ela procura ser útil na obtenção, e no agrupar de significações.

7. Estudo de Casos Comparativo

O grande dilema de todo este estudo foi precisamente definir o que observar e como fazê-lo. Poder-se-ia partir de uma homogeneidade do campo musical, pois de uma forma ou de outra os três espaços são utilizados como meios de aprendizagem musicais, no entanto, há uma aparente heterogeneidade num campo dito comum. Uma heterogeneidade que se relaciona com os diferentes meios sociais envolvidos, as diferentes motivações, as diferentes aspirações, os diferentes padrões culturais; as diferentes condições físicas e materiais; mas que no fim se coadunam com um mesmo objectivo: promover e ensinar a música a crianças entre os cinco e os dez anos.

A investigação teve a duração de um ano lectivo no caso das escolas, enquanto que na Casa da Música a pesquisa foi realizada na programação trimestral de Outubro a Dezembro de 2006 nos Workshops: Percussão e PimPamPum.

Relativamente ao projecto “Expressão Musical para Escolas do Primeiro Ciclo” de V.N. de Gaia foi feita uma investigação sobre todo o enquadramento que envolve o projecto, recolheram-se dados em duas escolas envolvidas, através de quatro entrevistas a professoras do primeiro ciclo e duas entrevistas a professores de música. Fez-se observação directa de aulas de música em duas escolas, aos quatro anos da escolaridade, e para finalizar entrevistou-se a coordenadora do projecto.

Por conseguinte, dividiu-se a investigação em três perfis comuns aos três estudos, designadamente:

- *Perfil preferencial*: relativo ao campo de preferências dos alunos, trata-se de um plano onde as relações das práticas musicais são vividas de uma forma mais subjectiva, ligadas aos gostos, às emoções e às motivações. Neste contexto analisa-se:

- Opção instrumental⁵;
- Opinião que os alunos têm das aulas de música e/ou dos workshops;
- As diferentes formas com que vivem e interagem com a música (vivências);
- Motivações que levaram os alunos a aprenderem música e a continuar essa aprendizagem;

-;

- *Perfil Social*: relativo ao meio social envolvente, à caracterização dos alunos (faixa etária/género). Trata-se pois de um plano de natureza objectiva e descritiva, onde se analisa a composição etária e de género dos alunos;

- *Perfil Organizacional*: - descrição das escolas e instituição envolvidas e modos de organização;

Dada a heterogeneidade dos estudos não se espera que se retire da tríade investigada, informações sobre cada um destes sub campos analíticos, devem todavia, ter informações pertencentes a cada um dos planos, quer preenchendo a totalidade dos sub campos ou não. Analisam-se as relações entre três contextos onde se pratica o ensino da música: *escola pública* – prática musical nas aulas e práticas curriculares; *escola privada* – prática instrumental nas aulas de música e actividades curriculares; e *casa da música* – prática musical nos workshops e diferentes maneiras de “usar”

⁵ Em opção instrumental, entende-se a escolha do instrumento musical que os alunos estudam.

música. Não se fazem juízos de valor sobre a “seriedade” dos tipos de música e pedagogias, todos os repertórios e funções da música, são considerados legítimos.

Procura-se uma compreensão do caso objecto da investigação, centrando a pesquisa nos dados recolhidos. O estudo é orientado para o objecto da investigação – compara três sistemas onde se contextualizam práticas musicais, em dois dos casos como forma de ensino e aprendizagem; e no terceiro caso, como forma de consumo, divulgação musical e, principalmente, como contexto informal de ensino de música. A observação directa é feita através de grelhas de observação, em cada um dos espaços, pretendendo-se focalizar a atenção para acontecimentos relevantes e obter dados de objectivação.

IV. Análise de dados

Introdução – “A View from the Bridge”

No presente capítulo, procede-se à apresentação e análise dos resultados da investigação empírica, sempre à luz da perspectiva teórica explorada, assim como ao confronto dos resultados obtidos, com as hipóteses teóricas previamente elaboradas. “Mas a realidade é mais rica e mais matizada do que as hipóteses que elaboramos a seu respeito. Uma observação séria revela frequentemente outros factos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar. Por conseguinte, a análise das informações tem uma segunda função: interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro. É o segundo objectivo desta nova etapa.” (Campenhoudt e Quivy, 1998:211).

São vários os autores que defendem uma abordagem multidisciplinar à educação musical, quer seja feita em contextos formais ou informais, com contributos de várias áreas tais como: musicologia, psicologia, sociologia, neurologia, filosofia, entre outras. “A enorme variedade de estilos e culturas musicais, que as novas tecnologias tornaram acessíveis, para outra característica relevante da vida musical contemporânea: a consciência dessa diversidade” (Palheiros, 2003:5). Hargreaves e North (1999) definem três funções psicológicas da música – *cognitiva, emocional e social* – sugerem que através da regulação dos estados emocionais, das relações interpessoais, e do desenvolvimento da identidade se manifestam as funções sociais da música. Sloboda (1985) salienta a função emocional da música: “a maioria de nós participa em actividades musicais – ouvir, cantar, tocar ou dirigir – porque a música tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas” (Palheiros, *ibidem*).

Antigamente ouvir música dependia directamente da prática musical, actualmente, é cada vez mais consensual, que a educação musical ultrapassa as fronteiras de uma sala de aula. A música é uma das principais actividades de lazer de adolescentes, jovens e crianças, nos mais variados contextos. Uma prática que pode

passar pela aprendizagem de um instrumento, ouvir música (em casa, na escola e na rua), cantar em coros, tocar em bandas, imitar os cantores predilectos. Torna-se fundamental, na vida de jovens e adolescentes, pois está relacionada com a satisfação de necessidades sociais e emocionais, nomeadamente: aliviar a solidão e aborrecimento, distrair preocupações, descontraír, passar o tempo, divertir-se (idem, ibidem).

A grande variedade de estilos e culturas musicais, que as novas tecnologias tornaram acessíveis, contribui para outra característica relevante da vida musical contemporânea: a coexistência de culturas musicais (Cook, 1998). A planificação das actividades proporciona oportunidades de reflexão sobre o repertório mais adequado para motivar as crianças a aprender a gostar de música. A importância crescente da música para crianças e jovens, contrasta com o reduzido impacto que a música na escola parece ter sobre eles (Palheiros, ibidem). Talvez, a principal razão resida no facto de as práticas musicais terem uma actividade significativa fora dos contextos escolares.

Assim sendo, nesta investigação, analisam-se as relações entre três contextos em que a educação musical acontece: *escola pública* – prática musical nas aulas e práticas curriculares; *escola privada* – prática instrumental nas aulas de música e actividades curriculares; e *casa da música* – prática musical nos workshops e diferentes maneiras de “usar” música. Não se fazem juízos de valor sobre a “seriedade” dos tipos de música e pedagogias, todos os repertórios e funções da música, são considerados legítimos.

1. Academia de Música – *Tempus*

A *Tempus* (designação que utilizarei para me referir a esta academia) encontra-se em funcionamento em diferentes espaços. Neste caso, faz-se uma análise aprofundada do plano descritivo, dividindo-se a análise da *Tempus* por esses espaços, procedendo-se a uma descrição dos alunos; e à correlação das seguintes variáveis: opção instrumental segundo a idade e o género; a nível quantitativo.

A um nível qualitativo inicia-se, por um lado, um enquadramento histórico-social da academia. E por outro lado, analisam-se as opiniões dos alunos; professores e direcção, através do estudo da análise de conteúdo das entrevistas, feitas à direcção e aos professores; e dos questionários, em forma de conversação, que foram feitos aos alunos.

Fizeram-se entrevistas a todos os membros da direcção; entrevistas a professores; e quinze pequenos questionários a diversos alunos. Para além dos dados sociográficos cedidos pela escola, fez-se uma análise de cada um dos espaços onde a *Tempus*, enquanto escola de música, lecciona. E, por fim, analisou-se de que forma a prática de um instrumento musical pode contribuir para um acesso privilegiado à cultura.

A *Tempus* é uma academia de música relativamente recente, foi criada em 1999, por três professores que “nutriam uma grande ‘paixão’ pela música”.

”Uma aluna minha conhecia duas professoras que gostariam de criar uma escola de música, mas apesar de nutrirem uma grande paixão pela música não tinham qualquer formação ... e perguntou-me se poderia dizer-lhes para virem falar comigo...e assim foi..”

(director pedagógico)

Dos três professores envolvidos apenas um deles tem formação superior em música, o professor Vítor Gomes. Os outros dois membros são professores do Ensino Superior na área de Economia e Línguas e, tal como ambas afirmam:

” Não percebemos nada de música”⁶

(directoras administrativas).

“Ficou á minha responsabilidade encontrar o método pedagógico ideal para uma escola que queria desde logo demarcar-se das restantes do panorama portuense...uma espécie de lufada de ar fresco num contexto que precisa de ser revitalizado”.

(director pedagógico)

No que concerne às actividades da instituição todos os directores têm um papel activo, o director pedagógico em termos de criação, composição musical, programas pedagógicos, e as duas directoras na coordenação das actividades, relações públicas e funções burocráticas.

⁶ Quando se afirma que não sabem nada de música, quer dizer que não possuem qualquer formação musical do ponto de vista académico.

“Cada um dos directores tem uma função específica, um trata da contabilidade, outro da administração e eu trato do conteúdo pedagógico, das composições e orquestrações para os musicais ... e mais uma panóplia de coisas...”

(director pedagógico)

O método pedagógico adoptado pela academia é um método de ensino internacional da *Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)*, é sistema de ensino vocacional de música, oriundo da Inglaterra e está espalhado por 90 países. Esta Instituição foi criada em 1889, tem mais de cem anos de experiência e beneficia de protocolos com importantes escolas de Inglaterra: *Royal Academy of Music; Royal College of Music; Royal Northern College of Music, e Royal Scottish Academy of Music and Drama*. De acordo com os dados cedidos pela *ABRSM*, são o líder mundial em exames de música. A ligação às várias escolas de música é feita através da adaptação dos programas oficiais. Cabe à *ABRSM* aprovar os diplomas de cada aluno e, para que tal suceda, anualmente, um júri inglês desloca-se às diversas escolas para avaliar os exames⁷ práticos de instrumentos. Têm programas para mais de trinta e cinco instrumentos, jazz, classes de conjunto, canto, prática e teoria musical.

É através deste programa que os alunos da *Tempus* obtêm os seus diplomas de instrumentistas, um cenário sociologicamente interessante, pois trata-se de um único programa integrado em países, culturalmente, diferentes, adaptando-se, portanto, à multiculturalidade dos contextos onde se insere. Um cenário globalizado do ensino especializado da música.

“ A *ABRSM* é um interessante meio pedagógico do ensino vocacional de música através das novas tecnologias, é (...) uma forma inovadora de ensinar a tocar um instrumento musical e ... o mais pertinente é que está em locais tão díspares como a Austrália, Tasmânia, Japão, Quénia, mencionando somente alguns, e em todos estes lugares se ensina as mesma músicas, com as mesmas orquestrações que se ensina, aqui, aos alunos da *Tempus*...”

(Director Pedagógico)

É sempre pertinente fazer estes paralelismos, pois, as práticas pedagógicas são um indicador relevante para se analisar a apropriação que se faz da música no local de

⁷ Realizam cerca de 620.000 exames anualmente em todo o mundo. Consultar o sítio: www.abrsm.org

aprendizagem. A *Tempus* tem protocolos com alguns colégios do Porto: *Escola Francesa*; *Colégio Alemão*; *Colégio das Escravas*; *Carrocel Mágico* (**quadro 1**). Segundo o protocolo, os colégios apenas cedem um espaço para se realizar as aulas. Para além dos colégios, possui ainda dois espaços independentes: a sede situada em Ermesinde e um pólo situado na Foz – Porto.

Através do **quadro 1** observa-se o número de alunos da academia em cada um dos espaços. O pólo da foz é o que apresenta o maior número de alunos (63 alunos) e o colégio alemão apresenta o número de alunos mais baixo (15 alunos). O conjunto total dos alunos é de 200, espalhados pelos seis espaços distintos.

Procede-se à descrição dos dois planos analíticos em cada um dos espaços da academia através da apresentação gráfica da:

- Composição etária e género dos alunos;
- Relação segundo o género e opção instrumental;
- Relação segundo a idade e a opção instrumental;
- Distribuição dos alunos pelos instrumentos musicais.

1.1. Tempus – Ermesinde

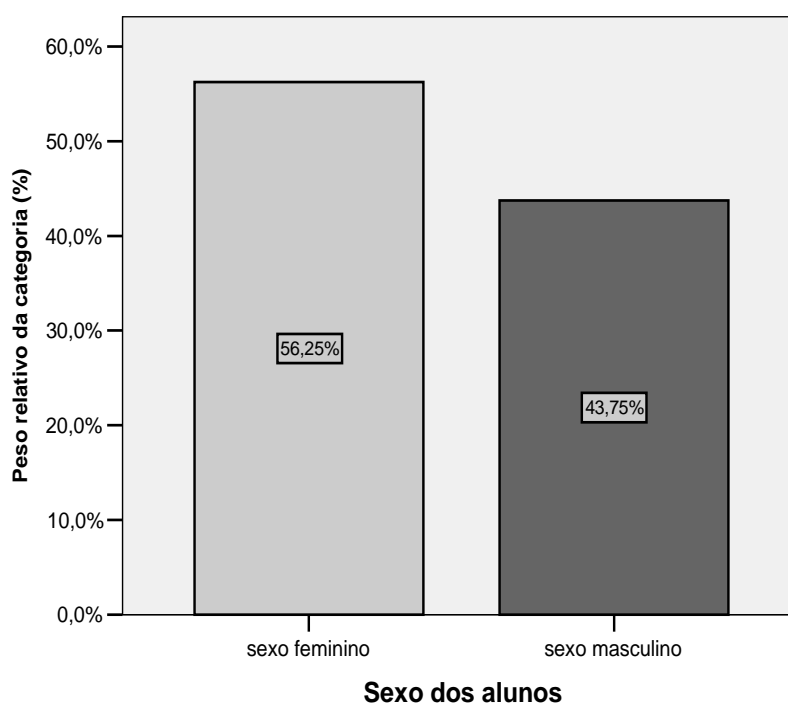
A Sede da *Tempus* está situada em Ermesinde na zona das escolas EB1; EB2; EB3, encontrando-se rodeada diariamente por centenas de jovens. Todavia, a sede de Ermesinde apesar desta localização “privilegiada”, tem apenas, cerca de, 8% (**quadro 1**) de alunos em relação ao conjunto total da academia, algo que deixa os directores um pouco perplexos, tal como um deles questiona

“Como é que estando à mercê de tantos jovens, a procura é tão reduzida?” (director pedagógico)

O que pode justificar esta situação é que a aprendizagem musical depende do contexto social e cultural em que ocorre, e em grande parte, essa aprendizagem, acontece fora da escola, e o que se sucede é que as instituições tendem a não reconhecer a esse conhecimento informal, não adaptando os seus currículos.

Através da análise do **gráfico 1** constata-se uma incidência superior do sexo feminino (56%) face ao sexo masculino (44%). Uma tendência para a feminização das práticas musicais nos locais de aprendizagem que se verifica em quase todos os colégios da academia, como se verá adiante. O número de estudos sociológicos, na área das preferências musicais, neste caso preferência instrumental, segundo o género é de pouca incidência. Todavia, segundo nesta pequena amostra, o sexo feminino demonstra mais participação na aprendizagem musical.

Gráfico 1. Composição dos alunos segundo o género – Ermesinde

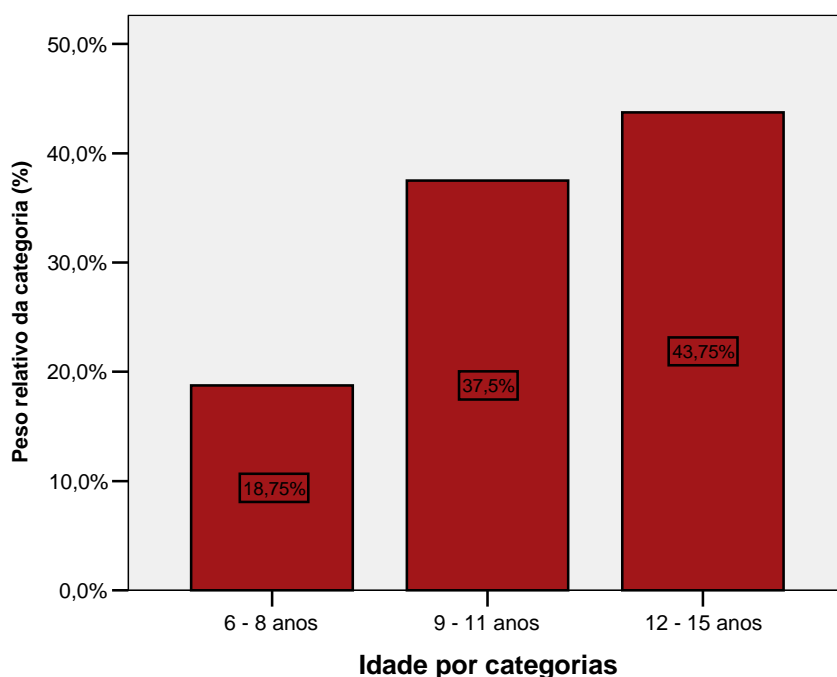


Persell (1990:260) define o género como “the traits and behaviours socially designated as ‘masculine’ or ‘feminine’ in a particular culture”. Estas características englobam formas de interacção, de aparência, maneiras de vestir, certas actividades e comportamentos. Assim sendo, partindo-se do pressuposto de que o género é influenciado pelo processo de socialização, pode ser considerado um *status* adquirido.

Ao longo do crescimento, as crianças recebem ‘instruções’ sobre o que devem ou não fazer, por parte da família, amigos, religião, comunidade, televisão, revistas, músicas, livros, e também por parte de outros aspectos culturais, como os processos de identificação com o grupo, aprendizagem social e processos cognitivos. Tischler (1983:327) define a socialização do papel do género como “a lifelong process whereby people learn the values, attitudes, motivations, and behaviour considered appropriate to each sex by their culture”.

No que respeita à composição dos alunos segundo a faixa etária, verifica-se que a faixa etária predominante é dos 12-15 anos com uma percentagem de 44%, enquanto que na faixa etária dos 9 -11 anos a percentagem desce para 37%, e na faixa etária do 6 – 8 anos a valor desce, ainda mais, para 19%. A evidência destes valores é constatar-se a progressiva descida do número de alunos nas camadas mais jovens da análise.

Gráfico 2. Composição dos alunos segundo a idade - Ermesinde



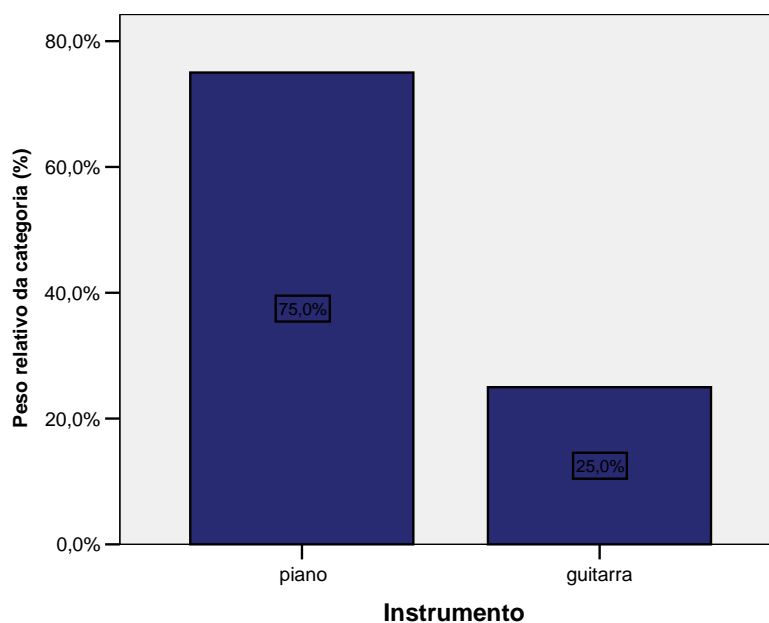
O **gráfico 3** mostra a preferência dos alunos pelo piano com uma percentagem de 75% dos alunos, face os restantes 25% dos alunos de guitarra. Na sede da academia em Ermesinde, neste ano lectivo só se inscreveram alunos para estes dois instrumentos: piano e guitarra. O director sublinha este facto:

“Em Ermesinde temos condições para leccionar todos os instrumentos disponibilizados pela Tempus, no entanto, para nosso descontentamento só houveram inscrições para piano, o instrumento soberano (com ênfase)... e guitarra, para as camadas mais adolescentes”

(director pedagógico)

Segundo Persell (1990), vários estudos sobre diferentes culturas demonstram que os valores de uma cultura, as normas, as relações estabelecidas nos anos escolares, a família e os processos de socialização, influenciam muito mais o comportamento dos jovens, segundo o género, do que o aspecto biológico.

Gráfico 3. Distribuição dos alunos por instrumentos – Tempus Ermesinde



É de facto, notório, o número superior de alunos de piano em relação aos outros instrumentos, contraditoriamente, é um instrumento muito pouco acessível do ponto de

vista financeiro, pois implica um grande investimento e muito pouco prático do ponto de vista logístico, dada as suas “pesadas” medidas. Constatou-se que, curiosamente, a maior parte dos alunos de piano da *Tempus* não tem piano em casa:

“A maioria dos alunos de piano não têm piano para estudar em casa, ou porque são muito pequeninos e os pais acham que ainda é cedo para um investimento tão grande, ou porque os pais acham que é suficiente estudar uma vez por semana nas próprias aulas..enfim..o problema é que assim o rendimento é muito mais baixo, porque a prática de um instrumento tem de ser diária..”

(coordenadora de actividades)

O’Neill, North e Hargreaves (1999) investigaram as preferências instrumentais, segundo o género, em jovens com 13 e 14 anos. Foram-lhes dados questionários que lhes colocava duas situações. Primeiro os participantes tinham de indicar o instrumento musical que gostariam de tocar se tivessem a oportunidade, e em segundo, pedia-lhes para, numa escala de 1 a 10, indicarem quais os instrumentos que são mais para raparigas, os que são mais para rapazes, e por fim, quais os instrumentos que se adequam a ambos os sexos.

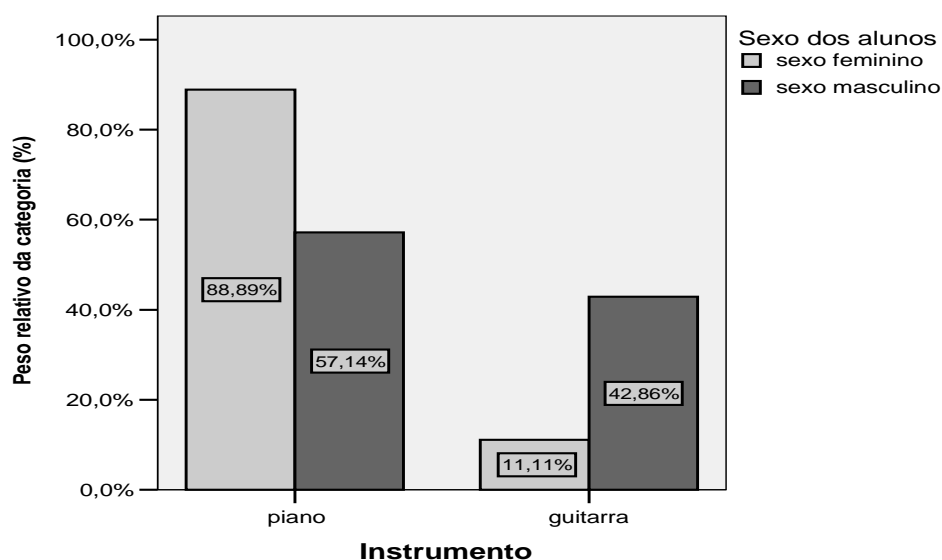
Relativamente à primeira questão, os resultados entre os dois géneros foram muito diferentes, segundo os autores, a experiência de tocar um instrumento aumentou a flexibilidade feminina em relação aos instrumentos ditos “masculinos”, mas diminuiu as preferências para os instrumentos mais “masculinos”, entre os músicos rapazes adolescentes (Harrison, 2000:93). Em relação à segunda pergunta, as raparigas consideraram a guitarra clássica, trompete, trombone e saxofone mais masculinos do que os rapazes. Estes consideraram a bateria, guitarra eléctrica e teclado instrumentos mais “masculinos”. Tanto os rapazes como as raparigas consideraram o piano como mais “feminino”. O instrumento mais feminino, na perspectiva das raparigas, é a flauta; e na perspectiva dos rapazes é o clarinete, violoncelo e violino. Um estudo interessante, que justifica a ambivalência das preferências instrumentais entre os jovens, através de estereótipos associados aos próprios instrumentos. As escolhas tornam-se socialmente pré-definidas, no entanto, estas influências estereotipadas, têm vindo a sofrer lentas transformações. Mudam. Já mudaram.

Na amostra deste estudo na relação do género com a opção instrumental (**gráfico 4**) a preferência feminina recai no piano com 89% face 11% para a guitarra. Para os alunos do sexo masculino, 57% aprende piano e 43% aprende guitarra, um valor mais equilibrado.

A música fornece ao indivíduo a segurança da identificação com grupos que possuem os mesmos valores e opiniões. “A identidade social refere-se às categorias sociais às quais os indivíduos pertencem, aspiram a pertencer, ou com os quais partilham valores importantes” (Crozier, 1997:71)

As várias maneiras de ‘usar’ música dependem das características individuais de cada sujeito, dependem do contexto social, físico, cultural, educativo. A relação com a aprendizagem numa escola privada pressupõe a vontade de querer aprender. A motivação pode surgir por factores extrínsecos, como ‘imposição’/’sugestão’ dos pais; influência do grupo de amigos (com conhecimentos musicais ou não); vontade própria (gosto por um particular instrumento; ‘paixão’ por música; imitação dos seus músicos preferidos); entre outras possíveis razões.

Gráfico 4. Distribuição dos alunos segunda a relação do género com a opção instrumental - Ermesinde



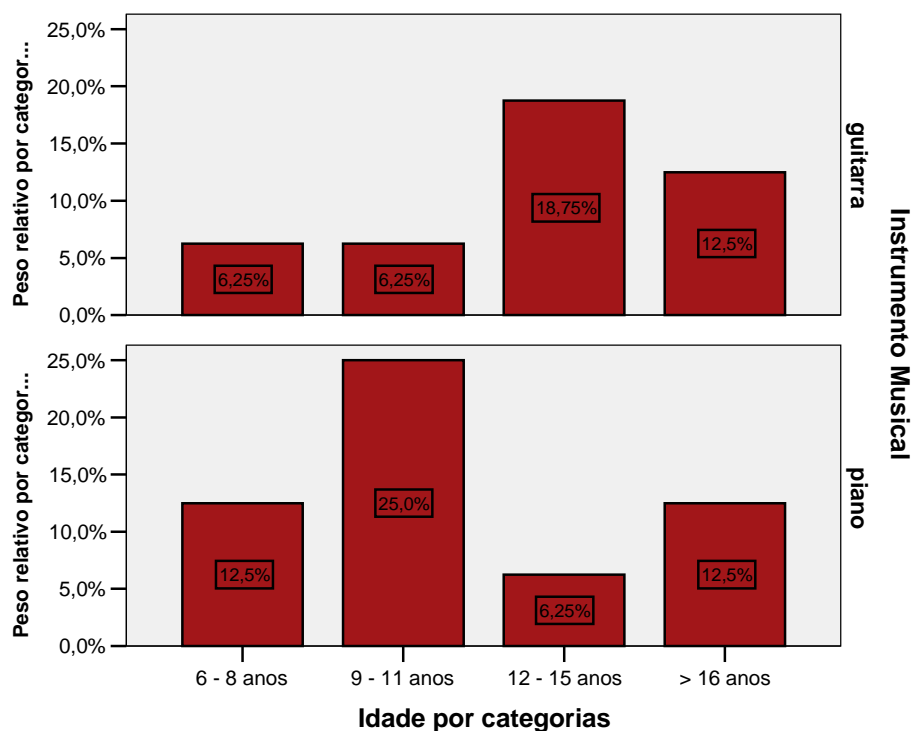
Para finalizar o perfil dos alunos da Sede da *Tempus - Ermesinde*, procede-se à análise do cruzamento da idade por categorias com o instrumento escolhido (**gráfico 5**). Em relação ao piano, a faixa etária preferencial é dos 9 – 11 anos (25%), enquanto que na faixa etária 12 – 15 se registam os índices menores (6%).

No caso da guitarra a tendência inverte-se, a faixa etária com maior incidência é dos 12 – 15 anos, sendo nas faixas etárias de 6 – 8 anos e 9 – 11 anos onde se verificam os índices mais baixos (5%). Estas diferenças percentuais, das opções entre piano e guitarra, variam de acordo com a idade e com as próprias características de cada um dos instrumentos. A baixa percentagem da aprendizagem de guitarra entre os 6 e os 11 anos justifica-se, em parte, à dimensão e forma de tocar o instrumento:

“É um instrumento (guitarra) para crianças mais crescidas, pois exige força nos dedos para carregar nas cordas e tem dimensões grandes para ser tocado por uma criança pequena”

(professor de guitarra, *Tempus*)

Gráfico 5. Distribuição dos alunos segundo a relação da idade e opção instrumental - Ermesinde



As novas gerações são portadoras de práticas e representações que em alguma medida interpelam a tricotomia convencional entre culturas erudita, de massas e popular. A influência da idade está, de igual modo relacionada, com esse efeito geracional, com um efeito do ciclo de vida e ainda com efeitos de estrutura relativos ao recente processo de massificação escolar.

1.2. Tempus Foz

O pólo da *Tempus* na Foz situa-se nas instalações que fazem parte do Centro Social e Paroquial de Nevogilde. É um espaço relativamente reduzido com apenas três salas disponíveis e uma pequena secretaria, mas apesar disto tem muitos alunos inscritos, encontrando-se em pleno funcionamento todos os dias da semana, sobretudo a partir das 17h até às 20h. Alguns dos alunos da *Tempus*, frequentam as aulas do 1º ciclo no mesmo espaço, o que em parte justifica a quantidade de alunos.

Segundo Birou (1978:292-293), o papel social é o “comportamento, a conduta ou uma função desempenhada por um indivíduo num determinado grupo”, enquanto que Susan O’Neill (1997:47) sugere que o papel dos géneros são “os comportamentos que são considerados apropriados para o feminino e o masculino numa determinada cultura”. Muitos destes papéis sugerem alguma indicação sobre a identidade do género, que muitas vezes não passa de uma questão cultural, uma vez que não existe nada inerente ao homem e à mulher, que determine que um seja um professor, outro um piloto ou um músico. Tischler (1983) defende que, a identidade e o papel do género, é uma questão de educação e não biológica.

Se lermos um livro sobre a história da música ocidental, facilmente de se nota a ausência do sexo feminino. A história da música é escrita largamente por homens e baseada nos compositores considerados mais importantes pelos musicólogos do século XIX, não obstante que, nesta época, era consensual que as mulheres não podiam compor, porque para além de as mulheres serem consideradas “effectively and mentally incapable of actually writing music” (Fuller, 1995:24), estavam praticamente proibidas de se imporem como compositoras. Até há umas décadas atrás, a sociedade esperava que as mulheres se dedicassem somente aos afazeres da casa. Mesmo que as classes médias e altas incentivassem à aprendizagem do canto, ou à prática de algum

instrumento, esses conhecimentos seriam só para se praticar no privado, como complemento do papel feminino de donas de casa (Fuller, 1995). Assim sendo o autor defende que “Women have always played a far greater part in musical life than official histories might suggest. The point, then, is not that women did not play music, but they played it at home” (1995:24)

Abeles e Porter (1978) desenvolveram uma pesquisa sobre a associação do género com as preferências musicais, em crianças entre os 5 e os 10 anos. Colocaram imagens de oito instrumentos e respectivos sons e pediram-lhes para dizerem quais os instrumentos preferidos. Nesta faixa etária os resultados sugerem as diferenças que existem na relação idade/género, pois as diferenças entre meninos e meninas foram insignificantes.

Bruce e Kemp (1993) demonstraram que é possível influenciar a escolha de instrumentos em alunos entre os 5 e os 7 anos, alterando o sexo dos instrumentistas. O estudo envolveu concertos de demonstração em 4 escolas. Quando as crianças viram o concerto onde era uma mulher a tocar o trombone, cerca de 20% das raparigas mostraram interesse em aprender este instrumento, quando numa outra escola, se realizou outro concerto, mas neste caso, com um homem a tocar trombone, apenas 2% das raparigas mostraram interesse neste instrumento. Resultados similares observaram-se com os rapazes, em relação à flauta. Os autores concluíram que “instrumental preferences were influenced by gender associations which could be lessened by provide positive role models”.

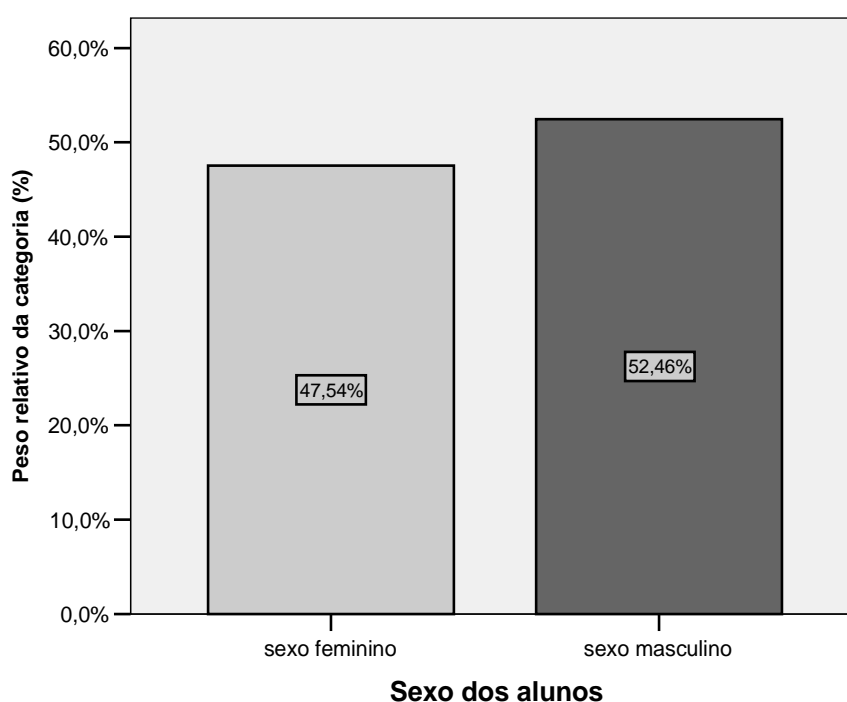
Segundo Boal Palheiros (2003), a aprendizagem musical é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre, ocorrendo muitas vezes fora do contexto escolar, em grupos de amigos ou em bandas de música locais. Mota (2001:160) afirma que “o sistema de educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos (...) os professores não estão geralmente, familiarizados com a música popular, ou incluem-na nas suas aulas de uma maneira acrítica”

O factor *idade* é muito significativo para a investigação do ensino, a fase de transição da infância para a adolescência é sinónimo de diferenças de gostos musicais,

audição musical, quer em casa como na escola. A relação com a aprendizagem de um certo instrumento revela, de igual modo, essas diferenças de transição.

No **gráfico 6** pode-se observar a percentagem de alunos do sexo masculino e feminino, sendo que, contrariamente ao caso de Ermesinde, o género masculino se encontra em maioria (52%), apesar de haver um equilíbrio e a distância não ser muito significativa.

Gráfico 6. Composição dos alunos segundo o género - Foz

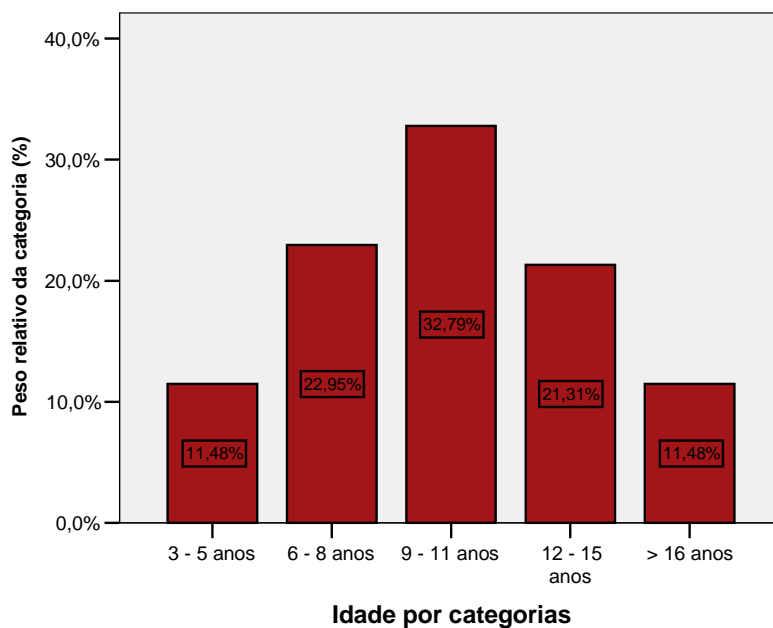


A sociologia da infância, enquanto investigação desenvolvida em torno da atribuição de visibilidade sociológica às vozes e aos olhares das crianças, tem testemunhado a existência de identidades das crianças fortemente edificadas sobre as bases da importância dos mundos sociais vividos e dos contextos de interacção entre pares. A influência dos pais a favor da aprendizagem dos pais é um dos principais motores de motivação que leva as crianças à aprendizagem musical, exemplo disso, é a crescente aprendizagem musical, em crianças entre os 3 e os 5 anos. A procura deste

tipo de aulas disparou nos últimos anos, o que tem justificado a aumento significativo da procura deste tipo de aulas (*baby class*). Para a maioria dos autores quanto mais cedo melhor, aliás a idade ideal para uma criança começar a aprender música seria “9 meses antes da mãe nascer” (Edwin Gordon).

O **gráfico 7**, por sua vez, distribui os alunos pelas respectivas faixas etárias. Com cerca de 33% surge a faixa etária dos 9-11 anos. Grupo etário dos 6 aos 8 anos e dos 12 aos 15 anos têm uma taxa similar (23% e 21%, respectivamente); enquanto que os grupos etários dos 3 aos 5 anos e mais de 16 anos, têm um valor de alunos nestas faixas exactamente igual (11,48%).

Gráfico 7. Composição dos alunos segundo a idade - Foz



A escola tem ao longo do ano, a par de algumas actividades secundárias⁸, uma actividade principal, que de acordo com a Direcção é fundamental para a divulgação da escola. Essa actividade é um musical realizado em conjunto por todos os alunos da escola e colégios ligados à *Tempus*. No ano lectivo 2005/2006 o tema escolhido foi “Os

⁸ Actividades como torneio de escalas ou audições internas.

Marretas”, um tema pouco conhecido entre os mais novos, mas que depressa cativou os alunos, de acordo com os professores. Ao longo dos ensaios os alunos foram construindo cumplicidade com os colegas, pois a escola como não tem uma sala de convívio, os alunos vêm para as aulas e vão logo embora mal as aulas acabem, o que faz com que não exista o tal convívio entre todos. Daí que, segundo as palavras do director, o Musical, para além do servir de estímulo para cativar novos alunos também, estabelece laços entre os próprios alunos.

“O musical serve como instrumento de divulgação da academia, mas também de coesão entre os alunos, uma proximidade que o dia a dia na escola não permite (...)”

(director pedagógico)

No dia do Musical, dia 26 de Março de 2006, a azáfama era total e a dedicação de todos os intervenientes, desde os professores aos alunos, era grande. Faziam-se os últimos ajustes ao vestuário e à maquilhagem, os alunos divididos entre os respectivos grupos iam repetindo as cenas que iriam interpretar. O musical foi num domingo á tarde, no estúdio 400 (no pólo de Nevogilde) e teve direito a duas sessões, com cerca de 400 pessoas cada sessão. Houve um feedback positivo por parte dos familiares⁹ que assistiram ao espectáculo e, uma visível uma satisfação por parte dos intervenientes. Nesta situação a apropriação pela música e todo o contexto cultural envolvente era notória.

“Foram todos “pequenos” grandes artistas. Estavam todos muito concentrados e empenhados para que tudo corresse conforme planeado”

(coordenadora de actividades)

O principal instrumento que os alunos tocaram no musical foi o piano, pois este é precisamente o instrumento com mais alunos da *Tempus – foz* (gráfico 8).

“ O instrumento mais procurado, quer neste pólo (foz) como nos restantes colégios, é certamente o piano “

(coordenadora de actividades)

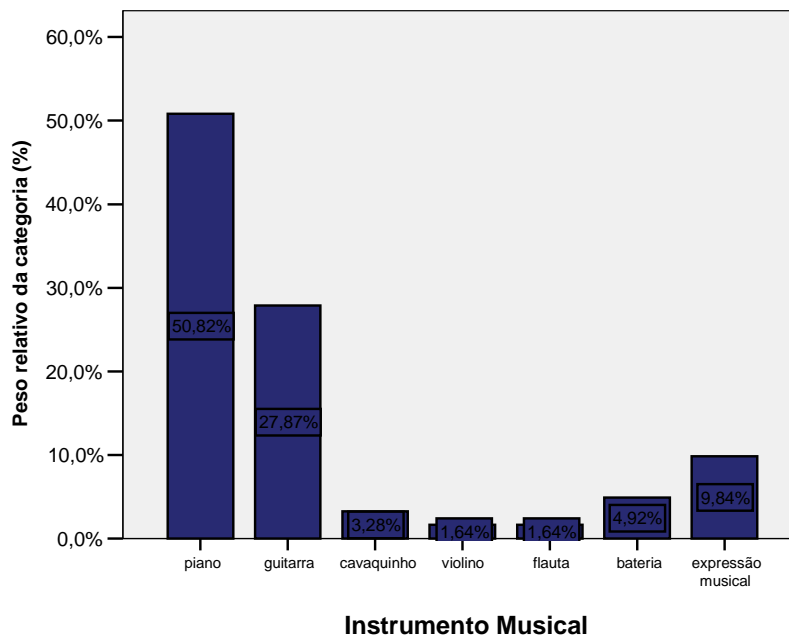
⁹ Cerca de 90% do público do espectáculo era familiar de algum aluno, dados recolhidos através da emissão dos bilhetes.

“(…) o piano é certamente o instrumento mais procurado no panorama educativo musical da cidade do porto, por exemplo, aqui na Silva Monteiro (onde lecciona) 80% dos alunos aprendem piano(…)”

(Director Pedagógico)

Analisando o **gráfico 8** aparece uma larga margem de percentagem superior do piano face aos outros instrumentos, abrangendo exactamente 51% dos alunos do pólo da Foz.

Gráfico 8. Distribuição dos alunos pelos instrumentos musicais escolhidos - Foz



Durante o século XIX, as mulheres eram consideradas incapazes de tocar instrumentos como a secção de percussão, ou sopros, porque podiam prejudicar a imagem, mas também porque eram consideradas “too physically weak, vulnerable wombs, lack of strenght”(idem, ibidem:26). Segundo O’Neill (1997:46), “ women were traditionally encouraged to play instruments such as harp and piano, because they could be played as na accompaniment to the voice, therefore being used to entertain family and friends”. Estudos demonstraram que, antes de 1850, a maioria das orquestras

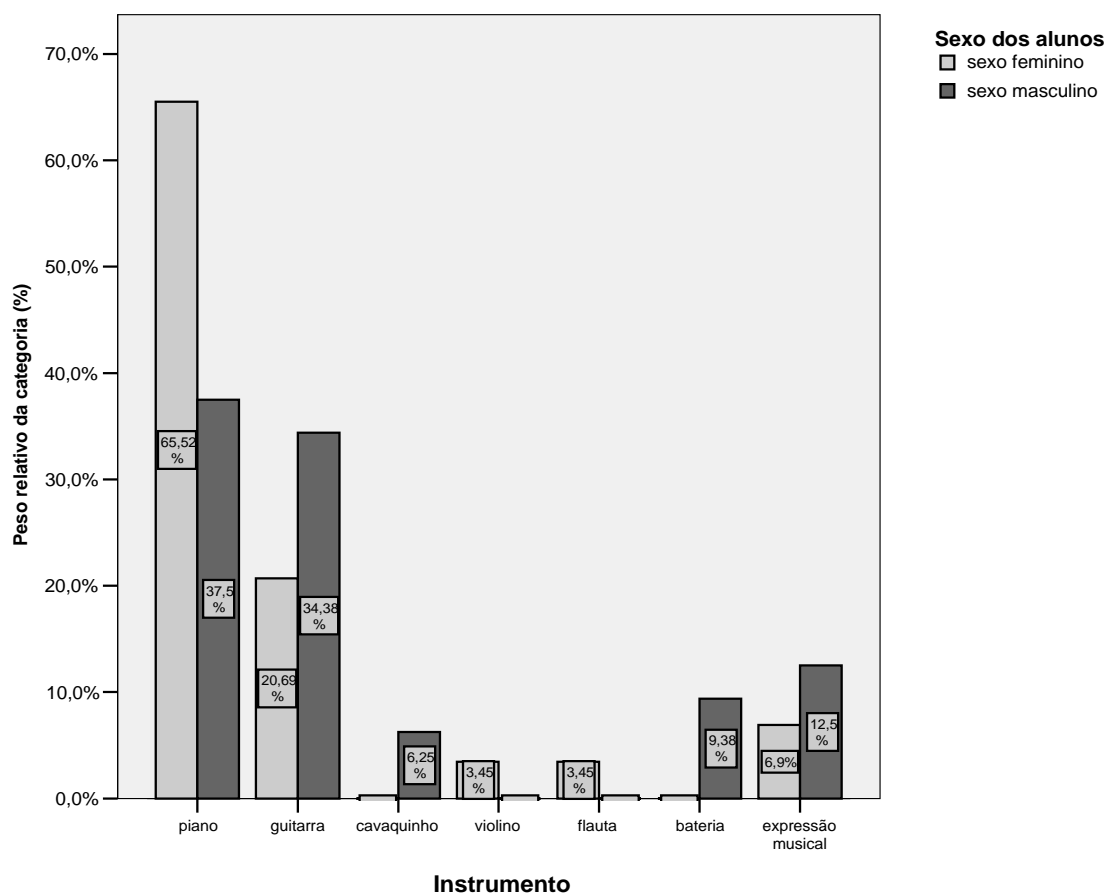
recusavam admitir mulheres, porque era considerado inapropriado para a mulher, actuar em público. Harrison (2000) refere um estudo realizado por Abeles e Porter(1978), sobre as preferências instrumentais. No estudo, adultos com e sem experiência musical, foram questionados sobre qual seria os instrumentos que escolheriam para uma filha e para um filho. Dos oito instrumentos apresentados: violoncelo, clarinete, bateria, flauta, saxofone, trombone, trompete e violino, os participantes optaram por, clarinete, flauta e violino, para as filhas, e para os filhos, bateria, trombone e trompete. Em relação ao violoncelo e saxofone, as diferenças não se mostraram estatisticamente interessantes.

Apesar de terem demonstrado que alguns instrumentos estavam associados tanto ao género feminino como masculino, concluíram que os pais encorajam os seus filhos para escolher determinados instrumentos, baseados num estereótipo relacionado com o género. Num segundo estudo, Abeles e Porter (idem), adultos formados em música e estudantes doutras áreas, fizeram um ranking de oito instrumentos, para o sexo feminino e masculino. Foram-lhes apresentado instrumentos em pares, e tinham de assinalar o instrumento mais masculino. Os resultados foram muito similares, os instrumentos mais “masculinos” foram, bateria, trombone e trompete, enquanto que os instrumentos mais femininos foram, a flauta, o violino e o clarinete. Harrison (2000) considerou que o estudo apresenta algumas vulnerabilidades, pois pediram aos participantes para assinalarem os instrumentos mais masculinos, mas não fizeram o inverso, ou seja, pedir para assinalarem os instrumentos mais femininos. Assim sendo, considera que o estudo seria mais fiável se eles considerassem que, a flauta, o violino e o clarinete, eram os instrumentos menos masculinos, e a bateria, trombone e trompete os mais masculinos.

Procedendo-se á análise das preferências dos instrumentos face ao género dos alunos (gráfico 6), constata-se uma clara preferência feminina pelo piano (65%), face 37% do género masculino. Na guitarra a situação inverte-se havendo 34% de alunos de guitarra (todavia, uma percentagem inferior ao número de alunos de sexo masculino de piano), para 20% de alunas. Existem outros casos com uma disparidade ainda maior, no cavaquinho e bateria só há alunos do sexo masculino, com 6% e 9% respectivamente, e na flauta e violino inverte-se o resultado, há apenas alunos do sexo feminino com uma percentagem de 3% para ambos os casos. Apesar de os valores percentuais serem diferentes as principais tendências observadas são iguais, tanto na escola de Ermesinde

como no pólo da Foz. A maior diferença situa-se no facto de na escola da foz existirem alunos para um leque de instrumentos muito mais diversificado, o que justifica em parte o maior número de alunos neste local em detrimento da sede em Ermesinde, por exemplo. De facto, cada um dos contextos onde a Tempus está inserida tem as suas particularidades, todos os espaços são colégios privados e cabe à Tempus adaptar-se a cada um dos colégios, adoptando inclusivamente os mesmos horários e calendário escolar (que em alguns casos, como a escola francesa, difere em muito relativamente às escolas de cá).

Gráfico 9. Distribuição dos alunos segundo a relação do género com opção instrumental - Foz



Através do **quadro 2**, pode-se proceder à análise da preferência de instrumentos em relação à idade. Evidencia-se uma tendência, a maior parte dos alunos de piano situam-se na faixa etária 6-8 anos; na guitarra a faixa etária mais presente é dos 13 – 15 anos; e na expressão musical a faixa etária dominante é dos 3 – 5 anos.

Quadro 1. Distribuição dos alunos segundo a relação da idade com a opção instrumental

		Instrumento musical							Total
		Piano	Guitarra	Cavaquinho	Violino	Flauta	Bateria	Expressão musical	
Idade	3 - 5 Anos	1	0	0	0	0	0	6	7
	6 - 8 Anos	12	2	0	0	0	0	0	14
	9 - 10 Anos	9	3	1	1	0	0	0	14
	11 - 12 Anos	5	2	1	0	1	0	0	9
	13 - 15 Anos	4	9	0	0	0	2	0	15
	> 16 Anos	0	1	0	0	0	1	0	2
Total		31	17	2	1	1	3	6	61

Em síntese os alunos da Tempus – Foz em termos de género estão equilibrados 48% do sexo feminino e 52% do sexo masculino (**gráfico 7**). O instrumento com mais alunos, e consequentemente com mais professores, é o piano, ocupando a maioria das actividades da Tempus na Foz.

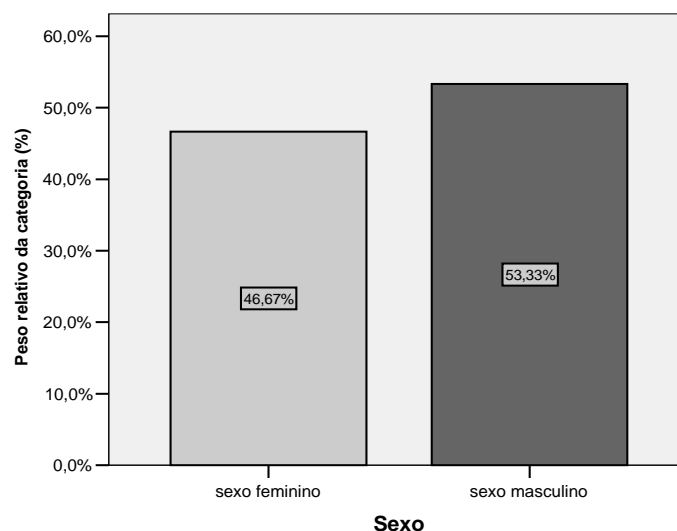
1.3. Carrocel Mágico

A ligação da *Tempus* com o Carrocel Mágico tem pouco menos de 2 anos, tendo-se iniciado no ano lectivo 2005/2006. Cerca de 53% dos alunos são do sexo masculino e 47% do sexo feminino (**gráfico 10**)

A génese destas aulas de música, neste espaço em particular, tem uma posição mais privilegiada, pois, estas actividades, encontram-se enquadradas num espaço denominado de Academia de Artes, com todos os ‘requisitos’ necessários e apropriados para a realização deste tipo de aulas. Colocasse novamente a questão da importância do espaço físico onde decorrem as práticas de aprendizagem musicais:

“Gosto muito de estar nesta parte da escola, é mais bonita, tem muitas cores e estamos sempre a ouvir música.”
(Francisca, 8 anos, aluna de piano)

Gráfico 10. Distribuição dos alunos segundo o género – Carrocel Mágico



O espaço é importante porque, procura contextualizar a própria actividade. Ou seja, ter aulas de música fora da sala de aulas ‘normal’, traz, por si só, outro espírito de entrega às actividades musicais. Fazer uma sessão musical na *Casa da Música*, é completamente diferente do que fazer, a mesma sessão, na sala de aula de todos os dias. O próprio espaço cria uma atmosfera, um impacto diferente nas crianças, remete-nos para a apropriação do próprio espaço, a identificação. Ter aulas de música numa academia de música, acaba por ter um efeito semelhante, apesar de nestes casos haver regularidade. Tudo remete para a música, a aprendizagem, as actividades, as conversas com os amigos (tendencialmente). As aulas de música no *Carrocel Mágico* têm a vantagem de ter um espaço reservado apenas para as artes, e para as crianças isso é, compensatório.

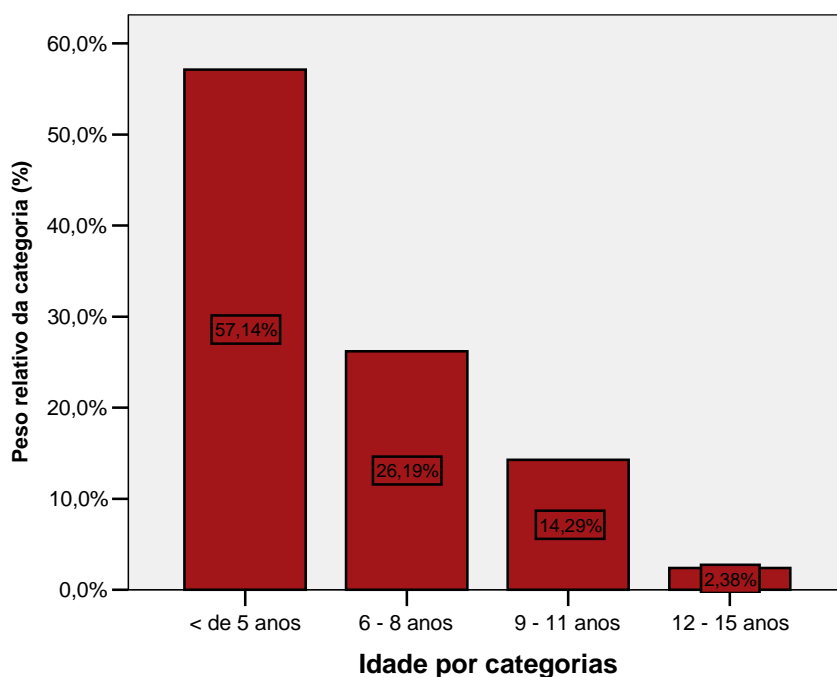
“Gosto das aulas de música, porque aprendo a tocar piano (...) tenho uma professora nova (...) gosto de ter aulas aqui, é mais bonito...e gosto de música”

(Mariana, 8 anos, aluna de piano)

No ensino privado é mais fácil existirem este tipo de características, numa versão de escola que cada vez mais se quer, multidisciplinar, dinâmica, inovadora. No ensino público, como veremos adiante, é mais difícil encontrar situações ‘ideais’.

No *Carrocel Mágico* as turmas de baby class e expressão musical são numerosas o que justifica a elevada taxa de alunos com menos de 5 anos (gráfico 11). Dos 6 aos 8 anos de idade a percentagem situa-se em cerca de 26% da amostra, dos 9 aos 11 anos o número de alunos decresce e por último, com um número mínimo de alunos encontra-se a faixa etária dos 13 aos 15 anos.

Gráfico 11. Distribuição dos alunos segundo a idade – Carrocel Mágico



A disciplina baby class é considerada como um instrumento, pois é iniciação aos instrumentos, e como se tratam de turmas o valor percentual é mais elevado que os outros instrumentos, com um valor de 43% aproximadamente. Depois do baby class, o piano é o instrumento com um índice mais elevado, com 24% dos alunos, logo seguido da guitarra com cerca de 19%, e por fim a expressão musical com 14%. São estes os valores do *carrocel mágico* em termos percentuais, que traduzem as preferências musicais (em termos de instrumento que se prefere aprender), e verificasse que muitos meninos estão á espera de crescer mais um pouco para fazerem 8 anos (sublinhasse que

todos os alunos de piano têm entre 6 e 8 anos, para conseguirem pegar melhor na guitarra:

“Quando for maior quero ser guitarrista e baterista”,

Diogo, 6 anos, aluno de piano.

“Quando eu for grande para tocar guitarra, mas também quero tocar piano..”

Filipe, 6 anos, aluno de piano.

Em relação às meninas a situação é diferente, todas andam no ballet desde os 3 anos de idade e por isso estão habituadas ao som do piano, é-lhes familiar.

“Eu gosto de piano e de ballet..ouço sempre piano no ballet”

Beatriz, 6 anos, aluna de piano

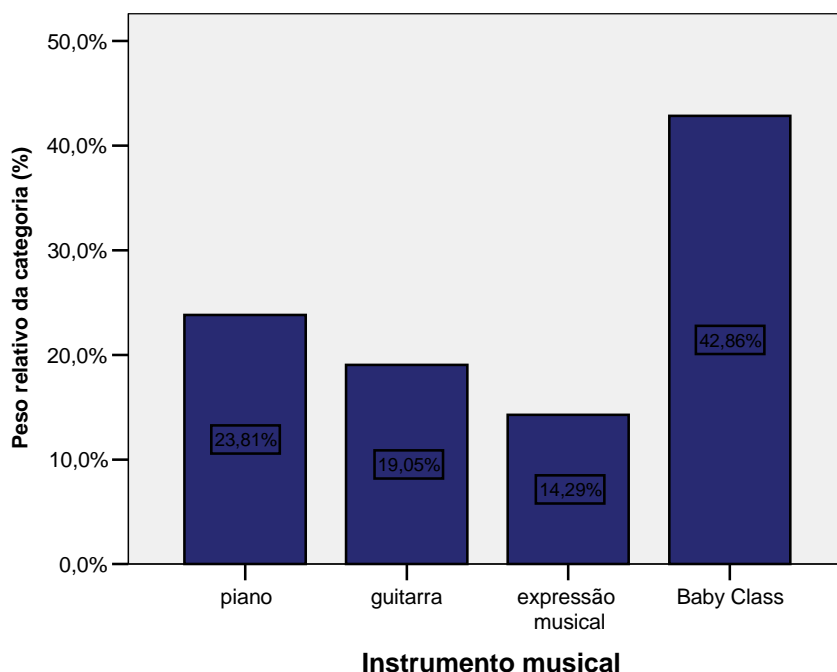
“Eu gosto muito de piano, a minha mãe vai-me dar um nos meus anos...(risos)”

Diana, 6 anos, aluna de piano.

Tendencialmente as meninas optam mais pelo piano, enquanto que os rapazes optam mais pelos instrumentos “mais masculinos” como a guitarra ou a bateria. É uma questão de identificação e do próprio estereótipo associado a certos instrumentos (como já se referiu atrás), todavia, esta é uma tendência que tende a esbater-se.

A música coloca então, segundo Simon Frith, a questão dos espaços de identificação, através da problemática da delimitação entre o individual e o colectivo, que se traduz na problemática da escolha individual face aos constrangimentos de uma lógica colectiva familiar, que o autor chama “lógica cultural” (*cultural logic*): “ (...) Existe um mistério no que diz respeito aos próprios gostos musicais pessoais (...) alguém terá ditado as convenções” (1997: 121). Isto é, como é que se define o gosto musical para um indivíduo, previamente sujeito a uma escolha musical que não fez, mas que lhe foi transmitida através do seu contexto familiar, cultural e / ou social?

**Gráfico 12. Distribuição dos alunos segundo os instrumentos musicais –
Carrocel Mágico**



Em relação à preferência instrumental segundo o gênero dos alunos, a preferência para o piano é maior entre o sexo feminino (29%). Na guitarra ambos os gêneros têm o mesmo valor (19%), na expressão musical acontece o mesmo (14%). Somente o caso da disciplina baby class é que foge à tendência havendo uma percentagem superior do sexo masculino (48%).

“Eu queria aprender piano, até experimentei uma aula, mas também queria aprender guitarra...e pronto, fui para guitarra”

Ana, 10 anos, aluna de guitarra.

“Gostava de aprender violino, mas depois fui para guitarra e gostei muito...”

Marta, 11 anos, aluna de guitarra

“Eu toco bateria desde os 3 anos, mas a minha mãe quer que eu aprenda piano...é fixe mas também é chato..quero tocar como os 4Taste!”

Pedro, 6 anos, aluno de piano

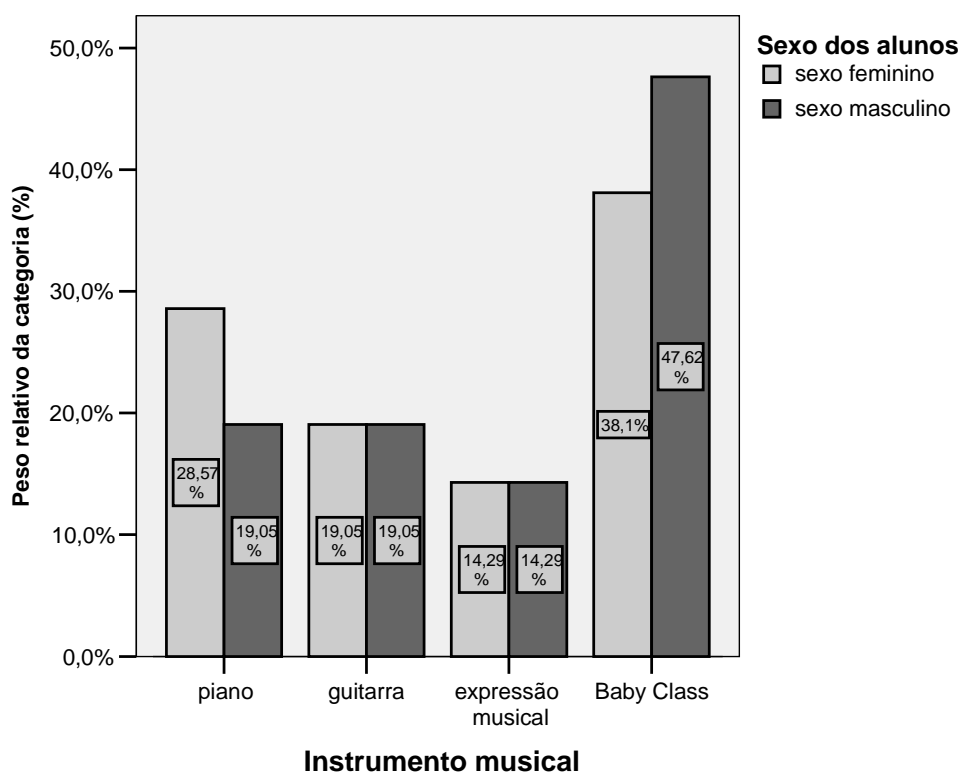
“ O meu pai queria que eu fosse para guitarra e a minha mãe para piano...agora aprendo os dois..!”

João Rodrigo, 8 anos, aluno de guitarra e piano

“Gosto muito das aulas de piano..nunca tenho trabalhos de casa porque não tenho piano”

Bruno, 7 anos, aluno de piano

Gráfico 13. Distribuição dos alunos segundo a relação do género com o instrumento musical escolhido – Carrocel Mágico



Em relação às faixas etárias distribuídas por cada um dos instrumentos há uma divisão muito clara em quase todos os instrumentos. No piano os alunos são todos da mesma faixa etária; na guitarra a grande maioria dos alunos têm entre 9 a 11 anos, em relação á expressão musical e á baby class, ambas têm uma percentagem de 100% de alunos com menos de 3 anos. Apesar destas disciplinas estarem disponíveis até aos 8 anos de idade, só são procuradas por crianças com menos de 5 anos, quando ainda são

muito novas para aprender a tocar um instrumento a solo. Na realidade estas disciplinas vêm preencher um espaço didático e de importante sensibilização, das crianças da pré-primária que podiam ser mais estimuladas a nível da criatividade do que o são na realidade.

“Quanto mais cedo as crianças entrarem em contacto com o mundo da música, maiores serão as probabilidades de elas assimilarem novos códigos sonoros que a música pode oferecer. Quanto mais tipos de sons uma criança ouvir, maior será o seu conhecimento armazenado na memória sonora, o que também pode ser ampliado, se a criança praticar um instrumento musical” Stralliotto, 2001.

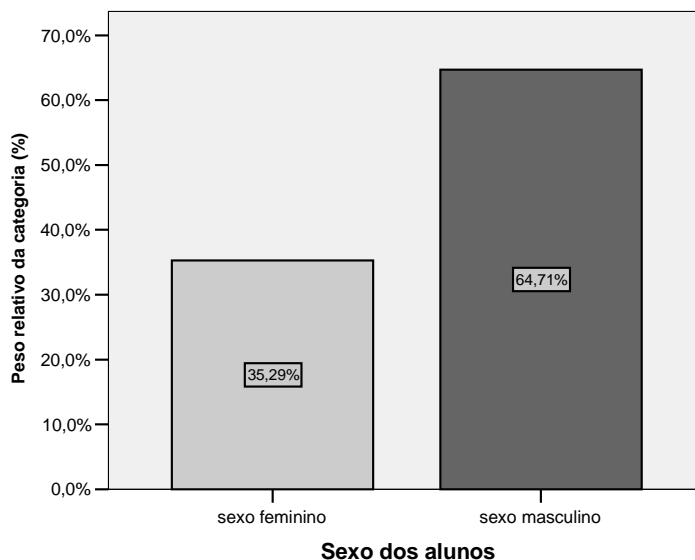
Quadro 2. Distribuição dos alunos segundo a relação da idade com o instrumento escolhido - Carrocel Mágico

		Instrumentos musicais				Total
		Piano	Guitarra	Expressão musical	Baby Class	
Idade por categorias	Menos de 5 anos	0	0	6	18	24
	6 - 8 anos	10	1	0	0	11
	9 - 11 anos	0	6	0	0	6
	12 - 15 anos	0	1	0	0	1
Total		10	8	6	18	42

1.4. Escola francesa

Na escola francesa a maior parte dos alunos é do sexo masculino (65%), enquanto que no sexo feminino a percentagem ronda os 35%. (**gráfico 14**)

Gráfico 14. Distribuição dos alunos segundo o género – Escola francesa



Esta escola também tem as suas diferenças organizacionais. Tem um calendário escolar diferente do português, pois seguem o calendário francês, assim como, os conteúdos pedagógicos. E para além destes aspectos, é a única escola que não tem espaço próprio para as aulas de música, e disponibiliza um autocarro que leva os alunos ao pólo da Foz, três vezes por semana, para terem aulas de música. Uma relação que, de acordo com alguns testemunhos tem corrido bem:

“Os alunos chegam sempre depois das 17h30, e apesar de apanharem muitas vezes trânsito, nunca houve nenhum problema de maior.”

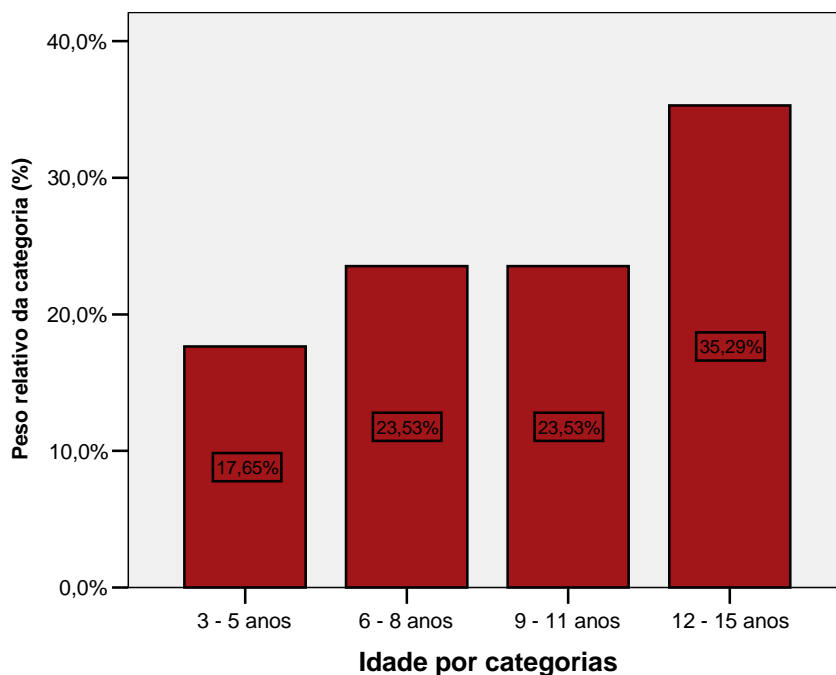
(Professor de piano, Tempus Foz)

“É fundamental para a *Tempus* estes laços com colégios privados, pois deles provêm a maior dos alunos que temos”

(director pedagógico)

Quanto às idades que caracterizam este grupo de alunos, o índice mais baixo (18%) é do escalão etário 3-5 anos; e o mais elevado com 35% é da faixa etária dos 12 aos 15 anos. Dos 6 - 8 anos e 9 – 11 anos o número de alunos é precisamente o mesmo (24%). (gráfico15)

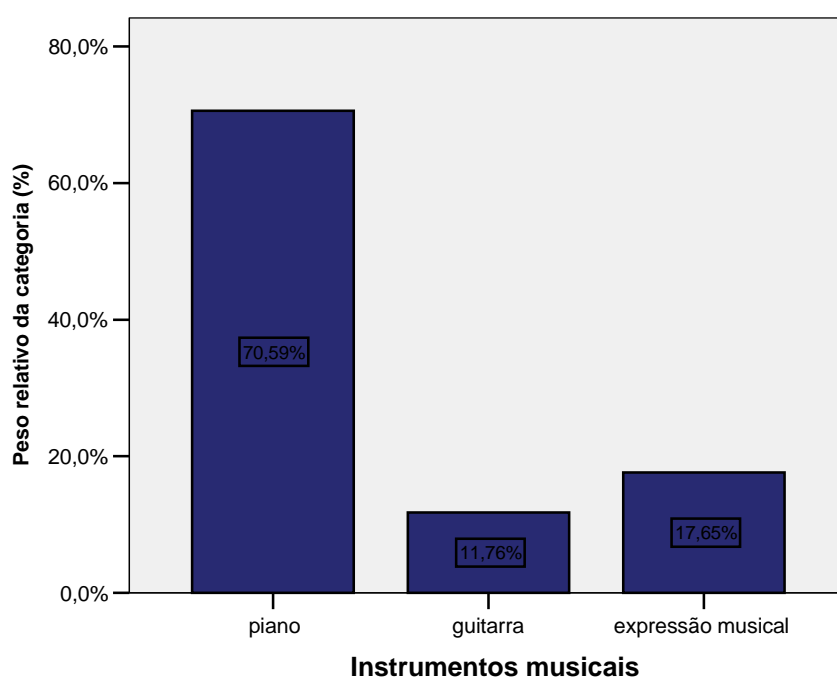
Gráfico 15. Distribuição dos alunos segundo a idade – Escola francesa



Na escola e noutros contextos formais a música parece ter sobretudo funções cognitivas, enquanto que em casa a música exerce funções mais emocionais e sociais. A aprendizagem da música, é também influenciada pelo grupo de amigos da escola, de modo que, assim se justifique, em parte, esta maior tendência de jovens entre os 12 e os 15 anos frequentarem aulas de música (gráfico 15). A adolescência é uma fase de crescimento com grande permeabilidade para com aquilo que os amigos tendem a fazer e a aprender.

No **gráfico 16** é possível analisar-se a concentração dos alunos de acordo com a opção instrumental, o piano é mais uma vez o instrumento preferido com cerca de 71% dos alunos, a guitarra tem uma expressão mínima de cerca de 12%.

Gráfico 16. Distribuição dos alunos segundo os instrumentos musicais – Escola Francesa



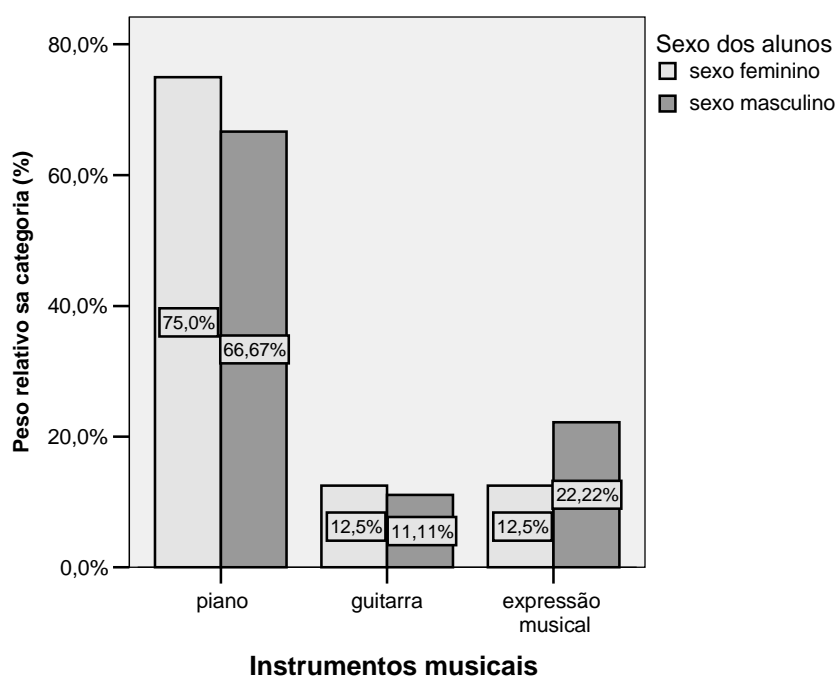
No **quadro 3** faz-se o cruzamento dos instrumentos em relação com a idade dos alunos. No piano as faixas etárias dos 6-8 anos; 9-11 anos; 12-15 anos; têm o mesmo número de alunos; relativamente à guitarra os alunos situam-se entre os 12 e os 15 anos; e na expressão musical situam-se entre os 3 e os 5 anos.

Quadro 3. Distribuição dos alunos segundo a relação da idade com a opção instrumental – Escola Francesa

		Instrumentos musicais			Total
		Piano	Guitarra	Expressão musical	
Idade por categorias	3 - 5 anos	0	0	3	3
	6 - 8 anos	4	0	0	4
	9 - 11 anos	4	0	0	4
	12 - 15 anos	4	2	0	6
Total		12	2	3	17

Em relação à preferência instrumental por género, o piano tal como já se constatou é o instrumento com um registo de alunos mais elevado e como tal concentra a maior parte de alunos de ambos sexos: 75% sexo feminino e 67% sexo masculino.

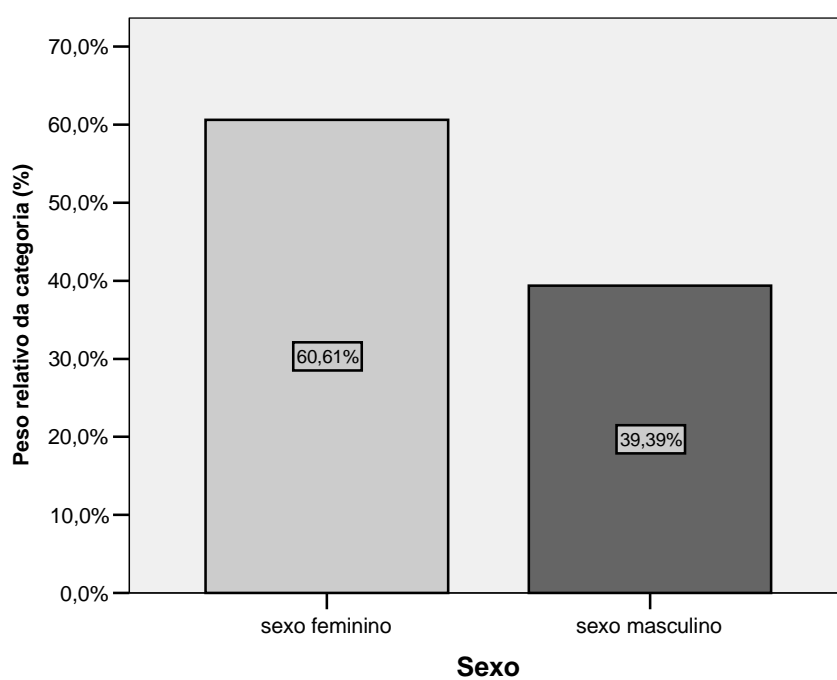
Gráfico 17. Distribuição dos alunos segundo a relação do género com a opção instrumental – Escola Francesa



1.5. Colégio das escravas

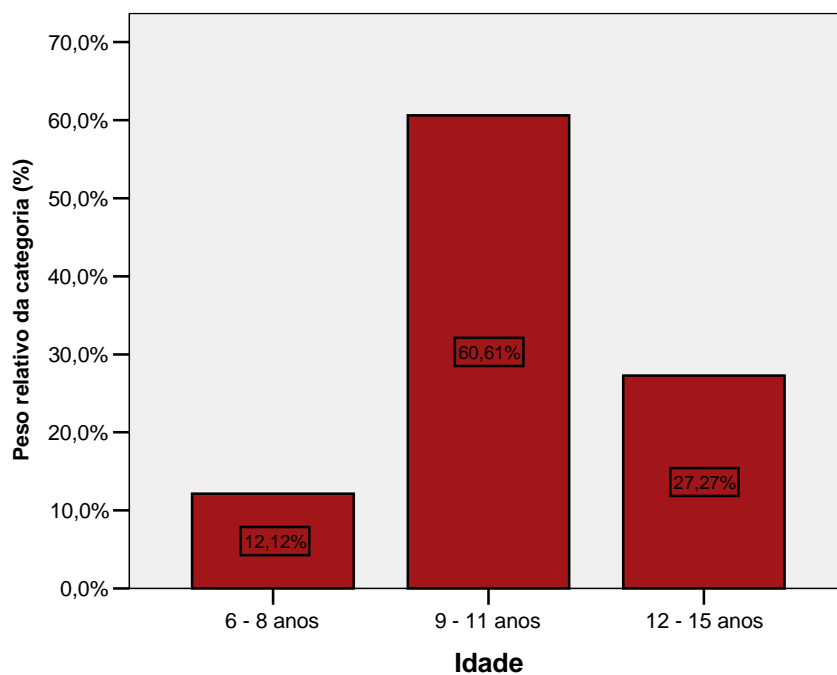
Neste contexto o sexo feminino tem uma percentagem superior com cerca de 61% e o sexo masculino com cerca de 39%. A prevalência do sexo feminino que se tem vindo a confirmar em quase todos os espaços da *Tempus*.

Gráfico 18. Distribuição dos alunos segundo o género – Colégio das Escravas



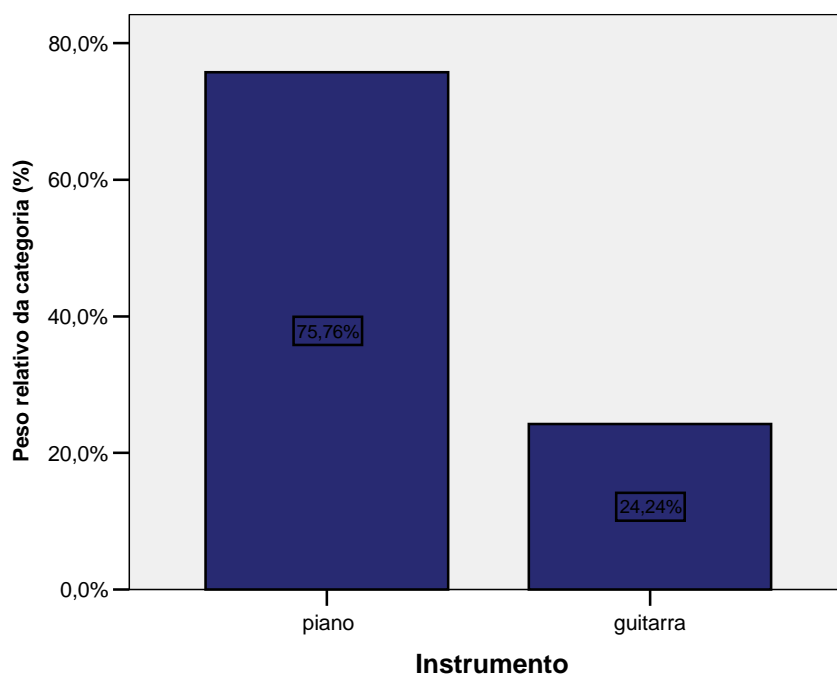
A idade dominante é a faixa etária dos 9-11 anos com cerca de 61% dos alunos. É uma tendência que também se verificou nas outras escolas.

Gráfico 19. Distribuição dos alunos segundo a idade – Colégio das Escravas



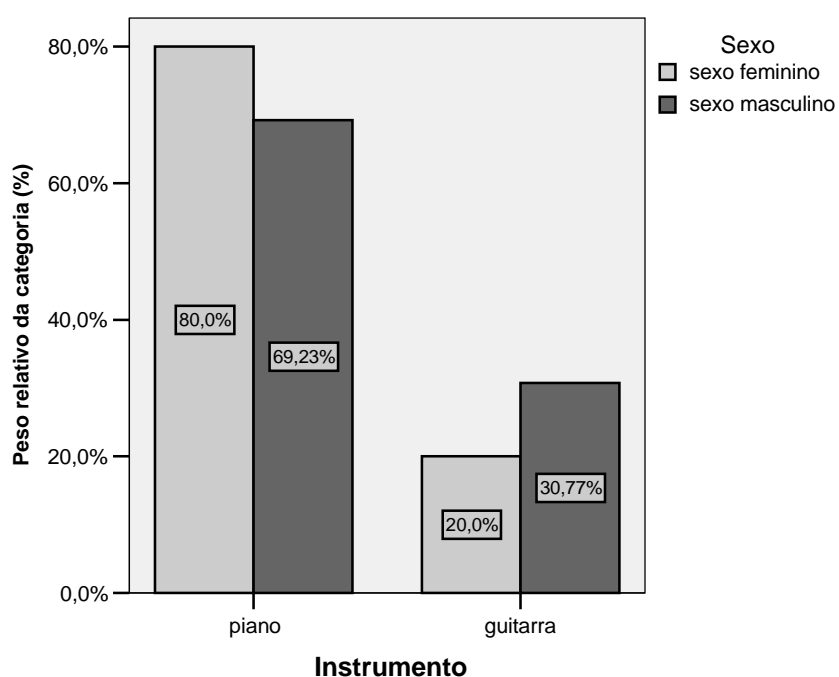
Em relação ao instrumento com mais alunos inscritos é novamente o piano com cerca de 76% dos alunos face a guitarra com 24%. Neste caso acontece o mesmo que na escola na sede de Ermesinde, só há alunos em inscritos em dois instrumentos.

Gráfico 20. Distribuição dos alunos pelo instrumento musical escolhido – Colégio das Escravas



Quanto á preferência instrumental por géneros, ambos preferem o piano, no entanto o género feminino tem uma percentagem mais elevada 80%, enquanto entre os alunos do sexo masculino tem uma percentagem de 70%. Na guitarra inverte-se, com tem sido regular, a situação com os restantes 20% do sexo masculino nesta categoria, e os 30% do sexo masculino de igual modo.

Gráfico 21. Distribuição dos alunos segundo a relação entre o género e a opção instrumental – Colégio das Escravas



Quanto à influência da idade face o instrumento escolhido predomina novamente a faixa etária dos 9 – 11 anos, de seguida está o grupo etário dos 12-15 anos e por ultima, o grupo etário dos 6 aos 8 anos (**quadro 4**).

Quadro 4. Distribuição dos alunos segundo a relação entre a idade e o instrumento escolhido – Colégio das Escravas

		Instrumento		Total
		Piano	Guitarra	
Idade	6 - 8 anos	4	0	4
	9 - 11 anos	14	6	20
	12 - 15 anos	7	2	9
Total		25	8	33

1.6. Colégio Alemão

No colégio alemão apenas se está a leccionar uma disciplina que é a expressão musical, sendo que, nessa mesma disciplina o número de alunos de sexo feminino e masculino se encontram em quase igual número. (**quadro 5**)

Quadro 5. Distribuição dos alunos segundo a relação da idade, do género e do instrumento escolhido

Idade			Instrumento	Total
			Expressão musical	
3 - 5 anos	Sexo	sexo feminino	7	7
		sexo masculino	8	8
Total			15	15

2. Casa da Música

A observação das práticas musicais e as aspirações culturais dos públicos juvenis são sempre um trabalho empírico com uma grande zona de incerteza, sendo importante que as técnicas de análise usadas, sejam elaboradas com base em ferramentas metodológicas, que tentem ser permeáveis às especificidades do grupo social e às particularidades de cada criança enquanto actor social pleno. Nesta óptica, na *Casa da Música (CdM)* analisou-se workshops dos serviços educativos incluídos na programação trimestral de Outubro a Dezembro de 2006. Estes workshops têm como público-alvo o universo escolar, essencialmente o 1º e o 2º ciclo, e pretende chegar ao alcance de todos os meios escolares, sejam ele públicos ou privados.

“Fazemos uma divulgação a nível nacional e até mesmo para as ilhas, de toda a programação dos serviços educativos. Para além do acesso ilimitado a toda essa informação através do nosso *site*, também enviámos as agendas por correio para as escolas”

(Serviços Educativos da CdM)

A descrição dos dados observados durante a realização dos workshops está dividida no plano de carácter descritivo e social (nome da instituição; número de alunos; número de acompanhantes) e no plano preferencial (reações, emoções, satisfação dos alunos depois do workshop).

A estrutura desta pesquisa divide-se nos três meses onde decorreu a observação, fazendo-se uma tabela mensal com as informações mais objectivas dos workshops. A observação incidiu em dois tipos de workshops: *PimPamPum e Percussão*, nas várias sessões que realizaram ao longo dos três meses. No total observou-se 54 workshops por onde passaram mais de 1000 crianças em apenas 3 meses. No campo das artes é um indicador muito positivo, pois é sinónimo de iniciativa por parte das escolas em fazer chegar a cultura aos seus alunos. Foram feitas cinco entrevistas a membros dos serviços educativos; e pequenos “questionários-conversa” a 15 professores que participaram nos workshops, para além de se ter registado os comentários de várias crianças.

Um indicador pertinente, que se tentou obter, foi qual a motivação para as escolas virem à *CdM* e quais as escolas que têm educação musical ou expressão musical

no seu currículo. O número de workshops mensais depende do *PimPamPum* para a *Percussão*, as inscrições das escolas foram ditando as regras.

Tabela 1. Workshop de Percussão relativo ao mês de Outubro

	Número de Crianças	Data	Hora	Idade dos alunos	Instituição	Aulas de música
1	19	10.10.06	10h15	5 anos	Infantário D.Vitria	Não
2	21	10.10.06	11h30	5 anos	Infantário D.Vitria	Não
3	21	10.10.06	15h	8 anos	EB2 3 Gro vasco	Sim
4	22	10.10.06	16h	9 anos	EB2,3 Gro vasco	Sim
5	19	11.10.06	10h15	5 anos	Infantário O.S.M.O.P	Sim
6	25	11.10.06	15h	8 anos	Colégio do Rosário	Sim
7	20	12.10.06	10h15	5 anos	Infantário O.S.M.O.P.	Sim
8	26	12.10.06	15h	8 anos	Colégio do Rosário	Sim
9	17	13.10.06	10h15	8-9 anos	Colégio de Gaia	Sim
10	24	23.10.06	10h15	8-12 anos	EB1 JI da Costa	Sim
11	28	23.10.06	11h30	13 anos	Escola de Fânzeres	Não
12	17	24.10.06	11h30	8-12 anos	EB1 JI da Costa	Sim
13	22	25.10.06	10h15	4-5 anos	Creche e JI de Crestins	Não
14	23	25.10.06	11h30	4-5 anos	Creche e JI de Crestins	Não
15	24	25.10.06	15h	8-12 anos	EB1 JI da Costa	Sim
16	20	26.10.06	10h15	8-12 anos	EB1 JI da Costa	Sim
17	27	27.10.06	14h30	4-5 anos	Infantário O.S.M.O.P.	Sim

Analisando-se a tabela do workshop *Percussão*, para além de se averiguar as idades que caracterizam este público estudantil, que se encontra entre os 4 e os 12 anos, constata-se que a maioria das escolas aqui registadas têm aulas de música (apenas cinco escolas não têm). Uma possível motivação que levaram as escolas a quererem trazer os seus alunos à *CdM*:

“Como professora de música da escola achei que devia fomentar este tipo de actividade e mostrar ás crianças outras formas de música diferentes daquela que aprendam na sala de aula”

(Professora do Colégio Nossa Senhora do Rosário - Porto)

No início de cada workshop o animador faz uns exercícios de aquecimento/relaxamento que recorrentemente levantava alguma distração por parte dos alunos. Estavam à espera de ouvir logo de imediato música e ficavam surpresos com o que tinham de fazer, deixando transparecer a relação distante que alguns tinham em relação às práticas musicais. Apesar de no início algumas crianças se mostrarem um pouco envergonhadas e pouco à vontade:

“Não era isso que aprendemos em música”

(aluno do Colégio de Gaia, 9 anos):

“Parecia uma aula de ginástica”

(aluna da Escola de Fânzeres, 13 anos)

Segundo o animador, este tipo de actividades no início de cada sessão é fundamental para cativar a atenção e concentração das crianças, é o ponto de partida de toda a sessão:

“Começa-se com um aquecimento que também funciona como relaxamento (...) serve para cativar a atenção depois de ver uma sala tão diferente e só coisas novas...a excitação habitual (risos) ... é pois o pontapé de partida de toda a sessão, onde as actividades seguintes se vão encadeando uma nas outras”

(animador, percussão CdM)

Na actividade seguinte é explorada a percussão corporal, no início alguns acompanham com dificuldade, outros vão-se esforçando para captar todos os movimentos. Denota-se uma flexibilidade das actividades mediante cada grupo e respectivas competências:

“Na percussão corporal procuramos ser flexíveis e fazer uma leitura do grupo para conseguirmos aplicar um grau de dificuldade acessível a todos (...) a ideia é que eles consigam acompanhar tudo o que fazemos. Os exercícios que fazemos para uma turma de 8 anos é diferente daqueles que fazemos para uma turma de 4 anos; ... ou, os exercícios que fazemos numa turma de 8 anos

com música na escola é diferente daqueles que fazemos numa turma sem conhecimentos musicais”

(animador, percussão CdM)

Procura-se sempre explorar todas as potencialidades dos alunos e fazer com que todos participem nas sessões com gosto. Na actividade seguinte, são os instrumentos musicais, a parte preferida de quase todas as crianças:

“ O que mais gostei foi dos instrumentos e de tocar bongós”

(João, 8 anos, EB1 JI da Costa)

“Eu gostei de tocar djambé e congas, foi muito fixe)

(Pedro, 8 anos, EB2 3 Gro Vasco)

“O que mais gostei foi de tocarmos todos juntos instrumentos...gostei de todos e muito mais do Cajón”

(Mariana, 9 anos, EB2 3 Gro Vasco)

O entusiasmo das crianças quando o animador começava a explicar de onde vem cada instrumento, como se toca o instrumento, e o próprio nome (a maior parte dos instrumentos as crianças não conheciam) transparecia. Pediam constantemente para deixá-los tocar, obrigando o animador a explicar repetidamente que iriam tocar após a demonstração de todos os instrumentos. Na hora mais aguardada o entusiasmo continuava, havia algumas turmas mais “bem comportadas” que outras e iam controlando melhor o impulso de tocar quando não deviam. No geral o que se observou foram turmas bastante participativas e interessadas, sobretudo os alunos de Infantário com 4-5 anos, os professores chegaram mesmo a comentar, em tom de brincadeira:

“Quem me dera que eles fossem sempre estes anjinhos que aqui foram hoje”

(educadora, Creche e JI de Crestins)

“Nem estava a reconhecê-los...tão bem comportados”

(educadora, Infantário O.S.M.O.P.)

O espaço onde se realizam as sessões e o facto de ser na *CdM*, propicia a que as crianças estejam mais “contidas”, porque é um lugar estranho, é novidade. Porque as professoras avisaram muitas vezes qual o comportamento a adoptar:

“Eles já sabem que quem se porta mal, não vem mais...é ou não é? (pergunta às crianças)”

(educadora, Infantário D.Vitria)

Tabela 2. Workshop PimPamPum relativo ao mês de Outubro

	Número de Crianças	Data	Hora	Idade dos alunos	Instituição	Aulas de música
18	22	10.10.06	12h30	3 anos	Infantário D.Vitria	Não
19	25	11.10.06	11h30	4 anos	Infantário O.S.M.O.P	Sim
20	25	11.10.06	16h15	4 anos	Colégio do Rosário	Sim
21	24	12.10.06	11h15	3 anos	Infantário O.S.M.O.P	Sim
22	25	12.10.06	12h30	5 anos	Colégio do Rosário	Sim
23	20 + 4 (com Necessidades Educativas Especiais – NEE)	18.10.06	10h15	4 anos	Jardim de infância Barbosa du Bocage	Sim
24	20 + 2 NEE	19.10.06	10h15	4 e 5 anos	Jardim de infância Barbosa du Bocage	Sim
25	15 + 2NEE	25.10.06	13h30	5 anos	Jardim de infância Barbosa du Bocage	Sim
26	22	25.10.06	16h	4 e 5 anos	Creche e JI de Crestins	Não
27	23	25.10.06	14h30	4 e 5 anos	Creche e JI de Crestins	Não
28	20	26.10.06	15h	8-12 anos	EB1 JI da Costa	Sim
29	15	26.10.06	14h	8-12 anos	EB1 do Freixieiro Oliveira do Douro	Sim

Segundo o animador,

“O objectivo é que as crianças se sintam à vontade para soltar a sua criatividade e expressividade (...) o aquecimento também serve para quebrar o gelo e fazer com que eles me conheçam para depois entrar comigo nas actividades”

(Animador, percussão CdM)

Relativamente ao workshop *PimPamPum* (**quadro 9**) a faixa etária situa-se maioritariamente entre os 3 e os 5 anos, havendo apenas uma turma entre os 8 e os 12 anos (*EB1 JI da Costa*).

Os alunos chegam à sala todos alinhados em “comboio”, como é frequente nesta faixa etária, a animadora vem recebê-los ao corredor e estabelece uma conversa com eles. De início apenas dois meninos, Jade e Mateus, ambos com 5 anos, se destacam na conversa, outros olham com uma certa “desconfiança”, mas aos poucos já perguntam porque é que as portas são tão grandes; perguntam o nome do instrumento que a animadora tem (acordeão), e num curto espaço de tempo já estão familiarizados com o espaço.

“Nesta faixa etária é fundamental estabelecer uma relação com as crianças, e a melhor forma de o fazer é falar com eles na mesma linguagem...”

(Ana, animadora PimPamPum)

Como todas as escolas eram infantários, o workshop foi preparado para esta faixa etária, recorrendo muitas vezes ao uso de lengalengas e rimas infantis, que alguns deles conheciam:

“A formiga e o escaravelho já conhecem porque nós já lhes ensinamos na escola (...) usamos muitas vezes estas lengalengas com eles, aprendem muito rápido e gostam muito...”

(Educadora, Jardim de infância Barbosa du Bocage)

O *Jardim-de-infância Barbosa du Bocage* tinha alguns alunos com necessidades especiais, pois quatro deles eram praticamente surdos. A animadora só se apercebeu disso quando a sessão terminou, pois as crianças faziam tudo sem precisar de explicações adicionais:

“Não me apercebi de que havia crianças com problemas auditivos, entendiam tudo perfeitamente...”

(Animadora “PimPamPum”, CdM)

Os professores, neste caso particular, destacavam-se. Notava-se pelas suas atitudes que (um professor e uma professora com cerca de 50 anos) habituados a lidar com as exigências próprias de um ensino especial. Demonstraram ser muito participativos, expressivos e mantinham uma boa relação com as crianças.

“Temos meninos especiais e estamos habituados a lidar com isso..a nossa alegria é importante para o bem estar deles..”

(professora, Jardim de infância Barbosa du Bocage)

O papel do professor nestas sessões é relevante, porque ele é a “ponte de ligação” entre o animador e as crianças:

“A nossa intenção é que os professores participem ao máximo, não nos interessa que os professores fiquem sentados a assistir...queremos que participem (..) até porque as crianças adoram ver os professores a fazer o mesmo que eles... Já houveram casos em que os professores foram muito pouco participativos e isso nunca é bom numa sessão(..) houveram também casos em que os professores para além de não participarem interrompiam a sessão para mandar calar alunos ou pôr alguns de castigo, um caso raro, mas aconteceu!..”

(Ana, Animadora CdM)

Muitas das escolas com música integrada no currículo vêm com o próprio professor de música, e nesses casos a participação do professor é certa. Se o acompanhante é um professor de outra área, é mais frequente a situação da *não participação*, apesar de quase todos os professores, terem desempenhado um papel activo nos workshops. No mês de Outubro, no workshop de *percussão*, apenas 2 escolas não tinham aulas de música no seu currículo: Creche e JI de Crestins e o Infantário D.Vitria.

A principal diferença tem a ver com a própria relação que as crianças têm com a música. Os que aprendem música sentem-se mais à vontade, porque aprendem isso na escola, há uma identificação:

“Gosto muito de música, a que aprendo na escola e a floribella...também gosto muito de dançar (..) adorei tudo o que fizemos...”

(Mafalda, 5 anos, Infantário O.S.M.O.P)

Os alunos que não têm aulas de música já têm uma preferência pelos instrumentos musicais, pois raramente têm contacto com estes:

“Nunca tinha tocado maracas ou tambor e adorei!”

(Francisco, 5 anos, Creche e JI de Crestins)

“Gostei muito de tocar todos os instrumentos...queria ficar lá mais tempo, acabou muito depressa”

(Vanessa, 5 anos, Creche e JI de Crestins)

No fim das sessões quase todos os grupos saíram a cantar a lengalenga que aprenderam:

“É sempre bom eles saírem a cantar das sessões, é sinal que gostaram e que ficaram com a música no ouvido...trabalhar com esta faixa etária é muito gratificante, porque acham tudo o máximo...mas não é isso que faz com que uma sessão corra bem ou mal. O mais importante é nós sentirmos, quando digo nós incluo os professores das crianças, que conseguimos explorar neste curto espaço de tempo as potencialidades de cada grupo..e porque não, até mesmo despertar-lhes uma vocação musical? Há crianças que se destacam nas sessões e os professores no dia a dia nunca tinham reparado nessa aptidão...”

(Ana, animadora CdM)

Apesar de ser um curto espaço de tempo, este tipo de actividades pode mesmo despertar as crianças para uma vocação musical, mas para isso é necessário que se dê continuidade a este processo nas salas de aula. Estimular aulas de música mais criativas de modo a desenvolver a aptidão de cada aluno.

“Estas sessões servem para estimular as crianças, mas também para dar novas ideias aos professores sobre as diferentes formas possíveis de educação artística. É um mundo com um número infindável de possíveis pedagogias, é preciso é saber aplicá-las”

(Dr^a M^a João Araújo, Directora dos serviços educativos - CdM)

A ideia base não é formar músicos, mas estimular as práticas musicais entre os mais novos:

“O que importa é que no dia a dia das crianças haja muita música...elas absorvem tudo o que vêm de uma forma espantosa...nós só temos de puxar por eles ”

(Professora, Colégio do Rosário)

Tabela 3. Workshop PimPamPum relativo ao mês de Novembro

	Número de Crianças	Data	Hora	Idade	Instituição	Aulas de Música
30	20	03.11.06	10h15	3 a 5 anos	Jardim de infância Barbosa du Bocage	Sim
31	22	23.11.06	10h15	11 anos	Escola EB 2, 3 de Fânzeres	Sim
32	22	23.11.06	11h30	11 anos	Escola EB 2, 3 de Fânzeres	Sim
33	22	23.11.06	14h	11 anos	Escola EB 2, 3 de Fânzeres	Sim
34	22	23.11.06	15h15	11 anos	Escola EB 2, 3 de Fânzeres	Sim
35	20	29.11.06	10h15	3 anos	Infantário o Fraldinhas	Não
36	20	29.11.06	15h45	4 anos	Oporto british school	Sim
37	20	29.11.06	11h30	4 anos	Infantário o Fraldinhas	Não
38	20	29.11.06	14h30	4 anos	Oporto british school	Sim

No mês de Novembro o número de workshops *PimPamPum* (**quadro 10**) foi mais reduzido, uma tendência que se justifica pelo facto das escolas se encontrarem em pleno funcionamento no 1º período e ser uma altura menos propícia a saídas escolares:

“A altura onde se registam mais inscrições é precisamente nas semanas que antecedem as férias, ou então no início do ano lectivo”

(Serviços Educativos CdM)

Entre as nove sessões realizadas estavam quatro escolas, que trouxeram mais do que uma turma no mesmo dia:

“É normal que quando se leva uma turma a um sítio especial, se levem também as restantes...é uma questão de igualdade”

(professora, Escola EB 2, 3 de Fânzeres)

O leque de idades deste mês é maior, 3 aos 11 anos. Para os 3 anos a animadora manteve a mesma estrutura da sessão, e para o grupo dos mais crescidos (11 anos) a estrutura do workshop manteve-se mas as actividades mudaram de modo a que o animador e crianças falem sempre a “mesma língua”:

“Temos sempre de adaptar a sessão de acordo com a faixa etária, com os 11 anos as crianças, já estão numa fase de afirmação e corremos o risco de fazer coisas muito infantis, na óptica deles, é claro... por isso temos de nos adaptar e mostrar-lhes que somos mais dread's que eles (risos)”

(Animadora, PimPamPum' CdM)

O workshop do Infantário O Fraldinhas, da turma dos 4 anos (dia 29 de Novembro), foi interessante do ponto de vista sociológico na medida em que protagonizou comentários muito peculiares por parte das crianças:

“A minha avó ensinou-me esta música”

(Rita, 4 anos, Infantário O Fraldinhas)

“(...) também tenho um (xilofone) o meu tio deu-me um...”

(Diogo, 4 anos, Infantário O Fraldinhas)

“A minha mãe está sempre a cantar comigo a floribella..”

(Joana, 4 anos, Infantário O Fraldinhas)

Estes e outros comentários surgiram logo após a animadora ter-lhes perguntado (ainda no corredor) se gostavam de música. Foi um encadeado de comentários sobre o que música representa para as crianças, que está quase sempre ligada à família, surgindo com o papel transmissor de práticas musicais.

Tabela 4. Workshop Percussão relativo ao mês de Novembro

	Número de crianças	Data	Hora	Idade	Instituição	Aulas de Música
39	23	20.11.06	11h15	11-12 anos	EB 2, 3 de Ancede Baião	Não
40	21	20.11.06	14h30	3 a 5 anos	Jardim de infância da Sé	Não
41	25	21.11.06	11h15	10-11 anos	Escola EB2, 3 Sá Couto	Sim
42	18	21.11.06	15h30	15-16 anos	Escola básica 2/3 do Sobrado	Não
43	18	28.11.06	10h15	4-5 anos	Escola Nª Srª das Candeias	Não
44	26	30.11.06	11h15	9 anos	Colégio do Rosário	Sim

Tal como aconteceu com o workshop *PimPamPum*, no mês de Novembro houveram menos inscrições para os workshops, realizando-se apenas seis workshops de

percussão. O grupo etário é bastante disperso, dos 3 aos 16 anos, a escola básica 2/3 do Sobrado traz um grupo de alunos dos 15-16 anos. Segundo o animador é bom que se alargue a faixa etária, até porque o workshop está preparado para se adaptar a todas as faixas etárias, e não somente às infantis:

“Para nós é sempre positivo termos idades diferentes em cada sessão, porque obriga-nos a ser mais flexíveis e permite-nos explorar a vertente musical e rítmica do workshop duma forma muito mais elaborada...pois quanto mais velhos, maior o grau de dificuldade e isso é muito estimulante para qualquer animador”

(Animador, percussão CdM)

Os alunos da Escola Básica 2/3 do Sobrado apesar de já não terem aulas de música (estão no 10ºano), já tiveram o que facilitou a participação em toda a sessão:

“Eles estiveram muito bem, apesar de já não terem música, evidenciaram-se 4 bons percussionistas, com uma grande facilidade rítmica”

(Animador, Percussão CdM)

Neste quadro mensal outra escola que se evidenciou foi o *Jardim-de-infância da Sé*, uma escola inserida num meio social, cultural e histórico do Porto, e com várias fragilidades e carências sociais. É um local onde, segundo a professora, não há uma cultura enraizada que favoreça a aprendizagem musical:

“Infelizmente, não temos aulas de música na pré-primária. Por isso eu é que faço tudo, faço peças de teatro, ensino-lhes músicas e danças, tento levá-los sempre que possível a locais culturais, desde exposições a peças musicais ou teatrais infantis...enfim, (...) mas muitas vezes o suporte financeiro é reduzido. A minha grande vantagem, se é que se pode chamar de vantagem (..), é que a maioria das mães destas crianças são mães solteiras, e elas deixam-me fazer tudo! (...) Estamos aqui não estamos? ”

(professora, Jardim-de-infância da Sé)

Após este comentário da professora, percebe-se a relação que ela tem com as crianças, a forma como interagiu na sessão, como os incentivava a fazer cada actividade, um reflexo do dinamismo que ela própria leva para a sua sala de aula. Está aqui em causa o papel do professor enquanto agente socializador, que motiva e educa as crianças através da sensibilização artística.

“ Nota-se logo a diferença de comportamentos quando o professor é activo e não se limita ao programa curricular (...) que cria dinâmicas na sala de aula, seja através da sensibilização artística ou outros meios...tudo isso reflecte-se na sessão (...)”

(Animador, Percussão CdM)

Não obstante todos estes motivos, o facto de os professores ou a própria escola terem a iniciativa de trazerem os alunos a este tipo de workshop, é sinónimo da importância que dão á música e á aprendizagem desta, e ao acesso a meios culturais.

Tabela 5. Workshop Percussão relativo ao mês de Dezembro

	Número de crianças	Data	Hora	Idades	Instituição	Aulas de Música
45	19	04.12.06	15h	15-19 anos	Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira	Não
46	16	07.12.06	10h15	10-11 anos	Colégio Sebes	Sim
47	16	07.12.06	11h30	10-11 anos	Colégio Sebes	Sim
48	25	18.12.06	10h15	6-10 anos	Centro Social e Paroquial de Ferreiros (Braga)	Sim

No mês de Dezembro fizeram-se oito sessões no total, quatro em cada workshop. Relativamente ao workshop da *Percussão*, a faixa etária ronda os 6 aos 19 anos. Da *Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira* veio um grupo de 18 raparigas e 1 rapaz, um grupo mais crescido (até aos 19 anos) e peculiar por ser quase na totalidade feminino. Fazem parte do curso de animação cultural da escola e, segundo a professora, é importante mostrar-lhes um conjunto diversificado de práticas culturais:

“É fundamental que num curso deste cariz os alunos tenham acesso á cultura, e como por iniciativa própria o máximo onde a maioria vai é ao cinema, faço sempre por ser eu a incentivá-los a acompanhá-los a máximo de coisas...”

(Professora de animação cultural, escola secundária Dr. Manuel Laranjeira)

Tabela 6. Workshop PimPamPum relativo ao mês de Dezembro

	Número de Crianças	Data	Hora	Idades	Instituição	Aulas de Música
49	20	20.12.06	10h15	5 anos	Jardim de infância da pasteira	Não
50	20	20.12.06	11h30	6-10 anos	Escola palha de Abrantes	Sim
51	21	21.12.06	15h	5 anos	Casa do Povo de Santa Cruz do Bispo	Não
52	20	20.12.06	10h15	6-11 anos	Instituto Europeu de Línguas	Não

No workshop *PimPamPum* no mês de Dezembro o primeiro grupo é o *Jardim-de-infância da Pasteira*. Neste workshops presenciou-se uma certa dificuldade por parte das crianças em adaptar-se às práticas musicais “impostas”. Havia uma manifesta falta de familiarização com a música na vertente pedagógica. Quando a animadora perguntou se gostavam de música, quase todos responderam que gostavam da Floribella, a animadora perguntou se não gostavam de outras músicas ou de tocar algum instrumento e a resposta foi negativa quase em uníssono. A animadora perguntou também se já conheciam a *CdM* e nenhum menino tinha vindo á *CdM* anteriormente, e segundo a educadora alguns nunca tinham ouvido falar:

“Quando lhes dissemos que vínhamos fazer uma visita à *CdM*, muitos nunca tinham ouvido falar, claro são muito novinhos, mas mesmo para os pais tivemos de explicar qual a importância de vir cá hoje...”

(Educadora, Jardim de Infância da Pasteira)

3. Projecto Expressão Musical para as escolas do primeiro ciclo de Vila Nova de Gaia

Este foi um projecto-piloto que teve início no ano lectivo 1998/1999, e abraçou todos os alunos do 1º ciclo das escolas do concelho durante os quatro anos lectivos subsequentes. Iniciou-se com apenas 30 professores de música e ao longo dos anos a rede de professores foi-se expandindo:

“Inicialmente o projecto tinha 30 professores de música, espalhados pelas escolas do primeiro ciclo do concelho, e ao longo dos anos fomos alargando o projecto, e hoje me dia está presente em 93 escolas do concelho”

(Ex-coordenador do Projecto)

É um projecto que já conta com vários anos, tendo criado fortes raízes no meio escolar de Gaia. Algumas escolas já têm um professor fixo todos os anos, como uma forma de dar continuidade ao trabalho ao longo dos 4 anos do primeiro ciclo:

“Temos aqui o mesmo professor há já alguns anos (...) tem uma boa relação com os alunos e vai trabalhando com ele ao longo dos anos o que é bom para o rendimento do trabalho, pois as crianças já estão habituadas ao seu método de trabalho”

(professora titular da escola)

A distribuição dos professores é feita de forma aleatória, é-lhes fornecido um programa curricular que devem seguir nas aulas. As aulas dos 1º 2º anos têm uma duração de 30 min. e o 3º e o 4º anos uma duração de 60 minutos. Os objectivos das aulas de expressão musical passam por valorizar a singularidade musical de cada criança, dando-lhe uma oportunidade de desenvolver as propostas do professor:

“O desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, dependente do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração”

(coordenadora do projecto)

Através da observação de uma aula de música na escola EB1 da Formigosa, Oliveira do Douro, constata-se o seguinte: as aulas são assistidas pelo professor da turma, pois assim é mais fácil de controlar os alunos na sala:

“Às vezes somos mais polícias do que professores (...) se lhes dermos espaço está tudo perdido..”

(professora titular 4º ano da EB1 da Formigosa)

Para o professor de música a presença do professor regular ajuda bastante porque não precisa de interromper a aula e o professor vendo o que faz pode dar continuidade ao trabalho na sala de aula regular:

“É bom que o professor assista por vários motivos: primeiro porque ele conhecendo melhor os alunos tem mais facilidade em manter a ordem; segundo porque observando o que faço na aula, pode repetir ao longo da semana, quer seja uma música que aprenderam ou os exercícios mais simples que fazem. Assim de uma aula para a outra já não se esquecem...”

(professora de música do Projecto)

As técnicas usadas estavam muito ligadas ao canto, que constitui a base de expressão musical no 1º ciclo.

“É uma actividade na qual se vivem momentos de muita riqueza e bem estar, sendo a voz o primeiro instrumento que as crianças vão explorando”

(coordenadora do projecto)

A participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas. Toda a programação deve conter um repertório de músicas tradicionais, promovendo assim referências culturais que as crianças devem usufruir:

“O contacto com actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções tradicionais, são referências culturais que a escola deve proporcionar”

(coordenadora)

As aulas de expressão musical pretendem assim estimular o:

- Desenvolvimento auditivo;
- Expressão ou criação musical;
- Representação do som;

Relativamente à possível formação de novos públicos para a Cultura a coordenadora acha que é um meio importante de sensibilização e a longo prazo pode formar novos públicos:

“A aprendizagem musical é sempre um bom caminho para formar públicos a longo prazo”

(Coordenadora)

Quanto ao campo de preferências dos alunos os comentários foram os seguintes:

“Eu sou o Mateus, e tenho seis anos e quero tocar um instrumento...eh, uma flauta”;

“Eu sou o Edo, (...) tenho seis anos e gosto de tocar ... instrumentos...o tambor”;

“Eu sou o João Pedro tenho seis anos e gosto de tocar uma guitarra”;

“Eu sou o Bernardo, tenho seis anos e gosto de tocar uma guitarra”;

“Eu sou o Bernardo Maria, tenho seis anos e gosto de tocar...guitarra”;

“Eu sou o Manel, tenho seis anos e gosto de tocar bateria e guitarra”;

“Eu sou o Francisco tenho sete anos e gosto de tocar instrumentos”;

“Eu sou a Joana tenho sete anos e gosto de tocar todos os instrumentos”;

“Eu sou a Sara tenho seis anos e gosto de cantar”;

“Eu sou a Jade tenho seis anos e gosto de tocar piano”;

“Eu sou a Carolina tenho seis anos e gosto de tocar piano”;

“Eu sou a Rita gosto...gosto de tocar tambor”;

“Eu sou a Inês...eu sou a Inês..tenho seis anos e gosto de tocar todos os instrumentos”;

“Sou Pedro e gosto de tocar tambor e piano”

“Para mim a música é curtir e a música que eu mais gosto é dos 4taste”, Manel, 6 anos.

“Gosto muito da música, é muito fixe e a minha música preferida é dos 4Taste”, Bernardo, 6 anos.

Estas são respostas dadas no fim da aula de música de uma turma do 1º ano.

O projecto envolve um conjunto de 22 freguesias, com um total de 93 escolas. Um aglomerado muito extenso de escolas que por vezes provoca algumas dificuldades, tais como as condições materiais que nem sempre são as ideais, ou ainda, as condições sociais que pontualmente afectam o desempenho do professor, quer na própria adaptação deste á escola, como na organização das actividades.

“Há escolas em que nem um leitor de Cd’s tinham, o que me obrigava a levar todo o material, mesmo o meu, para cada aula...”

(professora de música inserida no projecto)

“Com a nova gestão pretendemos resolver todos os problemas no que concerne as condições materiais necessárias ao bom desempenho deste projecto, por isso no presente ano lectivo já pedimos aos professores uma lista de materiais que achavam necessárias, desde instrumentos ou mesmo cd’s, e dentro do nosso orçamento vamos equilibrando as coisas”

(coordenadora)

Tabela 7. Escolas de Vila Nova de Gaia inseridas no projecto Expressão Musical para as escolas

Agrupamento	Escolas inseridas no projecto Expressão Musical para as escolas do primeiro ciclo
Arcozelo	Escola E. B. 1º Ciclo do Picoto Escola E. B. 1º Ciclo Urbano dos Santos Moura
Gulpihares	Escola E. B. 1º Ciclo da Capela Escola E. B. 1º Ciclo de Francelos
Madalena	Escola E. B. 1º Ciclo do Monte Escola E. B. 1º Ciclo da Pena Escola E. B. 1º Ciclo do Maninho Escola E. B. 1º Ciclo do Marmoiral

Olival	Escola E. B. 1º Ciclo de Arnelas
	Escola E. B. 1º Ciclo de Igreja Lavadores
	Escola E. B. 1º Ciclo de S. Miguel
	Escola E. B. 1º Ciclo de Seixo Alvo
Pedroso	Escola E. B. 1º Ciclo da Srª Monte
	Escola E. B. 1º Ciclo de Alheiras
	Escola E. B. 1º Ciclo de Figueiredo
	Escola E. B. 1º Ciclo de Leirós
	Escola E. B. 1º Ciclo de Mexedinho
	Escola E. B. 1º Ciclo de Tabosa
	Escola E. B. 1º Ciclo do Pisão
	Escola E. B. 1º Ciclo dos Carvalhos
São Pedro da Afurada Santa Marinha	Escola E. B. 1º Ciclo de Afurada Cima
	Escola E. B. 1º Ciclo da Praia
	Escola E. B. 1º Ciclo da Serra Pilar
	Escola E. B. 1º Ciclo das Devesas
	Escola E. B. 1º Ciclo das Matas
	Escola E. B. 1º Vila Nova de Gaia n.º13
	Escola E. B. 1º Ciclo do Marco
	Escola E. B. 1º Ciclo Quinta Castelos
	Escola E. B. 1º Ciclo Quinta das Chãs
	Escola E. B. 1º Ciclo de Asprela
Sermonde São Félix da Marinha	Escola E. B. 1º Ciclo da Granja
	Escola E. B. 1º Ciclo de Brito
	Escola E. B. 1º Ciclo de Espinho
	Escola E. B. 1º Ciclo de Matosinhos
	Escola E. B. 1º Ciclo de Moinhos
	Escola E. B. 1º Ciclo do Monte
	Escola E. B. 1º Ciclo da Serpente
	Escola E. B. 1º Ciclo de Mariz
	Escola E. B. 1º Ciclo de São Lourenço
	Escola E. B. 1º Ciclo de Vila D'Este
Vilar de Andorinho	Escola E. B. 1º Ciclo de Vilar
	Escola E. B. 1º Ciclo do Balteiro
	Escola E. B. 1º Ciclo de Aldeia Nova
	Escola E. B. 1º Ciclo de Cabanões
	Escola E. B. 1º Ciclo de Espinhaço
	Escola E. B. 1º Ciclo de Pousada
	Escola E. B. 1º Ciclo do Palheirinho
	Escola E. B. 1º Ciclo Magarão
Canidelo	Escola E. B. 1º Ciclo de Chouzelas
	Escola E. B. 1º Ciclo de Lavadores
	Escola E. B. 1º Ciclo de S. Paio
	Escola E. B. 1º Ciclo do Meira
Grijó	Escola E. B. 1º Ciclo do Viso
	Escola E. B. 1º Ciclo de Corveiros
	Escola E. B. 1º Ciclo de Murracezes
	Escola E. B. 1º Ciclo de Santo António
Lever	Escola E. B. 1º Ciclo do Loureiro
	Escola E. B. 1º Ciclo da Portelinha
	Escola E. B. 1º Ciclo das Hortas
Mafamude	Escola E. B. 1º Ciclo de Paniçais
	Escola E. B. 1º Ciclo da Bandeira
	Escola E. B. 1º Ciclo das Pedras
	Escola E. B. 1º Ciclo de Cabo Mor

	Escola E. B. 1º Ciclo de Laborim Baixo
	Escola E. B. 1º Ciclo de Laborim Cima
	Escola E. B. 1º Ciclo do Cedro
	Escola E. B. 1º Ciclo J. N. Almeida
Oliveira do Douro	Escola E. B. 1º Ciclo da Formigosa
	Escola E. B. 1º Ciclo de Gervide
	Escola E. B. 1º Ciclo de Quebrantões
	Escola E. B. 1º Ciclo do Freixieiro
	Escola E. B. 1º Ciclo do Outeiro
	Escola E. B. 1º Ciclo do Sardão
Perosinho	Escola E. B. 1º Ciclo de Brandariz
	Escola E. B. 1º Ciclo de Loureiro 1
	Escola E. B. 1º Ciclo de Loureiro 2
Sandim	Escola E. B. 1º Ciclo da Igreja 1
	Escola E. B. 1º Ciclo da Igreja 2
	Escola E. B. 1º Ciclo de Gestosa
	Escola E. B. 1º Ciclo de Santa Marinha
	Escola E. B. 1º Ciclo Sá
Seixezelo	Escola E. B. 1º Ciclo das Corgas
	Escola E. B. 1º Ciclo das Vendas
Serzedo	Escola E. B. 1º Ciclo de Curvadelo
	Escola E. B. 1º Ciclo do Alquebre
	Escola E. B. 1º Ciclo do Outeiro
Valadares	Escola E. B. 1º Ciclo da Igreja
	Escola E. B. 1º Ciclo da Marinha
	Escola E. B. 1º Ciclo de Campolinho
	Escola E. B. 1º Ciclo de Vila Chã
Vilar do Paraíso	Escola E. B. 1º Ciclo da Junqueira
	Escola E. B. 1º Ciclo de Lagos
	Escola E. B. 1º Ciclo do Cadavão

Para concluir, refira-se que em termos de patamares sociais este leque de escolas forma um grupo homogéneo, é projecto para a rede de escolas públicas de Gaia e cheguem a uma população que de outra forma não teriam acesso à educação musical:

“A maioria dos alunos desta escola são de meios familiares muito problemáticos, com muitas carências...são de bairros sociais que ficam aqui ao lado, não a totalidade dos alunos, mas quase todos”

(Professora da Escola EB1 da Formigosa)

No panorama nacional do apoio à Expressão Musical nas escolas o concelho de V.N. de Gaia demarcou-se desde o ano lectivo de 1998/99, através do atrás citado projecto-piloto. Nos quatro anos seguintes o projecto tornou-se mais sólido;

aperfeiçoou-se e veio a confirmar-se uma mais valia da acção autárquica no domínio da educação.

Os agentes envolvidos no projecto, desde os alunos, professores, encarregados de educação, monitores e instituições musicais, partilham a opinião que a iniciativa é muito interessante e útil e permite aos alunos desenvolver competências musicais, que de outra forma não o fariam.

Segundo a coordenadora do projecto os objectivos do projecto são os seguintes:

“- proporcionar aos alunos do 1º ciclo do ensino básico a realização integral dos objectivos de formação consagrados na Lei de Bases do Ensino, nomeadamente no que respeita à área das Expressões artísticas, muitas vezes ignoradas ou relegadas para segundo plano pelos professores;

- Desenvolver os conteúdos respeitantes à expressão musical de cada ano do Programa Oficial do 1º ciclo do ensino básico;

- Complementar a formação genérica dos alunos do ensino básico com conteúdos de ordem artística e estética;

- Suscitar nos professores do ensino básico o desenvolvimento de competências didácticas e pedagógicas na área das expressões, especialmente musical, dramática e coreográfica;

- Possibilitar a experiência musical activa aos alunos;

- Contribuir para o desenvolvimento cultural, social e pessoal dos agentes envolvidos no projecto alunos, professores, encarregados de educação e instituições musicais e para a animação cultural ao nível local.”

Em termos conclusivos o objectivo deste projecto é promover a organização e a participação dos alunos em actividades de animação e educação que envolvem a música junto da comunidade em que estão inseridos, e principalmente localizar e encaminhar crianças com vocação manifesta para os vários ramos do ensino artístico especializado.

Capítulo V

Sete Conclusões e um parêntese

Todo o processo de investigação partiu da observação das formas de apropriação da música, quer quando é ensinada numa sala de aulas ou quando é divulgada num espaço cultural. Tem ou não diferentes formas de incorporação nos indivíduos mediante os cenários de interacção sociais e culturais em que estes se encontram inseridos? A cada um dos casos analisados foram aplicadas diferentes técnicas de recolha de dados, uma vez que se tratam de espaços de carácter analítico distintos. O modelo analítico procura analisar as práticas musicais de cada espaço, os perfis sociais dos intervenientes e o cenário onde essas práticas ocorrem, deste modo foi estruturado em três perfis: *Perfil preferencial; Perfil social; Perfil Organizacional*.

“ (...) O sistema das artes no quadro da dinâmica do processo de globalização (...): segmentação e hierarquização em termos de estruturas de produção; pluralismo, no que diz respeito a discursos de legitimação; experimentação, ecletismo e transdisciplinaridade, no que diz respeito a processos de trabalho; mediação generalizada em termos de modo de inserção social” (Melo, 2002; 80)

O autor, através da noção de segmentação, pretende captar toda a “diversidade dos produtos e práticas que se reúnem sob a mesma designação correspondente a uma única disciplina artística”, que vai ao encontro do essencial deste estudo, analisar as dinâmicas e práticas que acontecem em contextos de aprendizagem musicais caracterizados por uma multiplicidade de diferenças. Para se analisar todo o processo envolvente fez-se uma abordagem aprofundada aos três alicerces teóricos: cultura, educação e música e formulou-se a seguinte hipótese: as formas de apropriação da música, quer quando é ensinada numa sala de aulas ou quando é divulgada num espaço cultural, têm diferentes formas de incorporação nos indivíduos mediante os cenários de interacção sociais e culturais em que estes se encontram inseridos.

A música, enquanto linguagem não-verbal, existe independente da sua representação. Na prática isto coloca-nos perante uma arte essencialmente abstracta que, embora profundamente ancorada no domínio dos afectos e emoções, faz apelo a uma aprendizagem de tipo específico, nomeadamente auditivo e ao domínio de uma

linguagem básica capaz de traduzir um território sonoro que se mantém sempre infinitamente mais vasto do que a sua própria representação (Mota, 2000).

1. Em cada um dos contextos os comportamentos, as atitudes dos alunos diferenciam. Na escola privada, o ambiente é mais ‘sério’, as expectativas e a exigência são maiores. Os alunos adaptam-se com facilidade ao diferente contexto, comparando com a escola ‘habitual’, mostrando-se no geral, participativos nas actividades que foram surgindo no decorrer do ano. Está-se a analisar uma faixa etária de crianças, o que, por si só, condiciona as vontades e preferências das crianças. Extrapolando essa fronteira e analisar se são os pais os únicos impulsionadores para a aprendizagem das artes, remete para outras áreas, que não foram aqui abordadas. Todavia, pelas palavras dos próprios alunos, existe o hábito de frequentar concertos (mais do que teatro) na companhia dos pais, e dos amigos (no caso dos mais crescidos). Qual destas é a variável independente não fica completamente claro, nem se julga que deva ficar. É uma situação de sintonia num contraponto, ambas as melodias decorrem em simultâneo, levando-se em conta.

2. Em relação à escola pública, o contexto altera-se, as aulas de música são leccionadas na própria sala de aula com o professor a assistir às aulas (tendencialmente), a turma é a mesma de todos os dias, o que salienta a cumplicidade e as diferentes dinâmicas entre os alunos. O programa está mais orientado para a exploração da voz, através de cantigas variadas e outros jogos rítmicos, a utilização de instrumentos é pontual pela falta de meios, pois tal acarretaria um investimento muito acentuado dada a extensão do projecto. Todavia, são várias as escolas de meios problemáticos, mas a música é vista pela maioria dos intervenientes como ‘algo útil’ para o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças. Dão muito valor às festas de fim de ano em que os alunos mostram um pouco do que aprenderam ao longo do ano. A música tem diferentes funções na vida das crianças, tudo depende do contexto, na casa exerce funções mais emocionais e sociais, e na escola caracteriza-se pelas funções cognitivas (Palheiros, 2003).

3. Em relação á Casa da Música, o espaço envolvente, onde se desenrola a acção, influência por completo, como seria de esperar, o comportamento e a atitude das crianças. A música, como prática educativa, não era novidade para a maioria dos alunos, pois têm aulas de música nas escolas. Ou seja, a música com canto, movimento, dança, supostamente não eram novidade. Apesar de, um workshop pontual ter um carácter pedagógico completamente diferente de uma aula normal de música. Aliás, é isso que esperam as escolas que participaram nestes workshops, procuram alternativas, novidades, para cativar e motivar os alunos. Num workshop, tocam instrumentos que nunca experimentaram e até nunca viram, e isso exerce um fascínio muito grande junto das crianças, principalmente, junto daquelas que nunca tiveram aulas de música. Neste último caso, decorriam duas situações distintas: ou estranhavam de tal maneira as actividades que, o simples facto de ‘bater a pulsação’ lhes parecia brincadeira, demonstrando pouco á vontade para o fazer; ou então, mostravam-se fascinados pelas diferentes actividades, havendo alguns que comentavam, dizendo que, achavam que música numa aula era só cantar, como o faziam regularmente com a professora titular da turma. O facto de os professores também participarem nas actividades, (o que, regra geral, não acontece numa aula de música numa escola de primeiro ciclo) torna a situação ainda mais peculiar para os alunos, estabelece-se uma situação de cumplicidade entre aluno e professor, na qual o professor ‘deixa de ser professor’, para desempenhar exactamente os mesmos papéis que os alunos.

3. Nestes três contextos procurou-se estabelecer uma possível relação, entre a aprendizagem da música e a familiaridade com práticas culturais, como a ida a um concerto, peça de teatro, workshops de artes, como no caso da *Casa da Música*. Vivemos num mundo onde tudo está interligado, modificar um campo social, vai alterar, conseqüentemente, outro. É um mundo onde a cultura é entendida como o “modo de relacionamento humano com o seu real” (Certeau, 1979:23-30), ou ainda, como o conjunto dos artefactos construídos pelos sujeitos em sociedade (palavras, conceitos, técnicas, regras, linguagens) pelos quais dão sentido, produzem e reproduzem a sua vida material e simbólica. Nesta perspectiva a cultura é vista simultaneamente como um meio e como um fim, ou seja, a hipótese colocada inicialmente defendia que o acesso a uma aprendizagem

musical era um trampolim para o acesso à cultura, fortalecendo as motivações, criando e inculcando o gosto pelas artes nas crianças. A sala de aula acaba por ser um veículo promotor da cultura, por exemplo, através da aprendizagem de músicas tradicionais, que fazem parte da cultura de qualquer região e país; através da criação de pequenos concertos na escola (de fim de ano lectivo ou de outras festas temáticas); através da visita a lugares onde as artes protagonizam; etc. O ensino da música procura não esquecer estas abordagens multiculturais, que incluem a música popular e *world music* (Campbell, 1997; Swanwick, 1968). A enorme variedade de estilos e culturas musicais, que as novas tecnologias tornaram acessíveis facilitam esta ‘consciência’ da diversidade multicultural. Nos workshops da CdM, os animadores, recorreram a algumas músicas africanas infantis, e a receptividade por parte dos alunos, era um misto de estranheza, curiosidade, e sobretudo, o interesse em aprender algo tão diferente daquilo que aprendem nas aulas correntes. Destas experiências recolhidas na CdM, retira-se a importância da mediatização do contexto, do qual qualquer tipo de ensino da arte ou das artes é inevitavelmente inseparável, poderemos começar a encarar uma educação musical em que as competências musicais são geradas na experiência directa com as múltiplas formas do *fazer música* (Mota,2000).

4. É indubitável que todo este processo de aprendizagem artística, favorece a formação de novos públicos para a cultura, porque se as crianças forem, desde cedo, sensibilizadas para as artes, ao aprenderem precocemente música, esta acaba fazer parte da vida familiar delas, estimulando-as para outras áreas do conhecimento no seu processo desenvolvimental. Pretende-se assim, com todas estas iniciativas ligadas ao ensino da música promover a formação de novos públicos; dar a oportunidade a todas as crianças para que possam acesso à música, à aprendizagem dela. Pretende-se, como é o caso de Gaia, dar a oportunidade a centenas de crianças de terem acesso á educação artística, que de outra forma, muito provavelmente, não teriam. Projecto semelhante ao da Câmara de Gaia, já existe em quase todas as escolas do país (ou, era suposto) tendo sido integrado no plano nacional curricular do primeiro ciclo ano lectivo 2006/2007, com o surgimento das AEC’s (Actividades de Enriquecimento Curricular). Um reforço na educação, implementado com fragilidades, sem a existência de nenhum estudo concreto, prévio, para

fazer um levantamento das condições essenciais para a realização deste tipo de aulas, mas que já está em andamento.

5. Os pressupostos da educação artística no plano curricular do ensino básico está relacionado com a importância das artes para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. As artes perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e á sociedade em que se vive. As artes contribuem para a construção da identidade nacional, permite o entendimento das tradições de outras culturas e do próprio país. A dura realidade das sociedades contemporâneas é que as crianças são “bombardeadas” todos os dias com imensas imagens e ícones criados na televisão e Internet, e o mundo deles acaba por se restringir muito ao mundo da televisão e de tudo o que absorvem, por isso, o papel transmissor da própria cultura deve ser constantemente repensado e adaptado ás novas circunstâncias que vão surgindo. De acordo com o plano curricular do ensino básico as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo das competências gerais do aluno, porque: 1) promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, provocando a interacção de múltiplas inteligências; 2) mobilam através da prática todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos conhecimentos; 3) permitem a singularidade d cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais valia” para a sociedade; 4) facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos; 5) usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa; 6) proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo; 7) constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos; 8) desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais; 9) implicam uma constante procura de actualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

6. A literacia em artes implica a capacidade de comunicar e interpretar significados usando linguagens das disciplinas artísticas, implica as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, sintetizando-se em quatro eixos interdependentes: *apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto*. Desenvolver a literacia em artes é um processo sempre inacabado de aprendizagem, adquirir conceitos, identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar como deve ser; ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade, desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas, utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística; valorizar a expressão espontânea; escolher técnicas e instrumentos; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística; perceber o valor das artes nas várias culturas, sociedades e no dia a dia das pessoas; são objectivos que convergem num único: desenvolver as competências artístico-musicais que se desenvolvem através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Procede-se de seguida á análise dos perfis de cada contexto:

7. Na academia *Tempus* foram identificados seis cenários onde se desenrolam as actividades educativas, e em cada um dos cenários os perfis preferenciais dos alunos converge uma tendência: 49% dos alunos da *Tempus* preferem o piano como opção instrumental. O piano, na maioria das escolas de ensino especializado da música, é o instrumento mais requisitado, quer no ensino público como os conservatórios, quer nas escolas privadas, como é a Academia *Tempus*. Em termos práticos é dos instrumentos mais dispendiosos, por isso a maioria dos alunos da *Tempus* não tem piano em casa para praticar, e como as aulas são semanais o rendimento da aprendizagem acaba por ser mínimo. Portanto o que poderia ser um ponto negativo em relação à opção pelo piano, acaba por não revelar a importância. O piano é um instrumento base na música ocidental, em especial para a música clássica e o jazz, o que justifica em parte esta preferência. No campo das preferências musicais os factores de influência são muitos e estão ligados a todos os aspectos transversais da música, desde a criação, produção,

audição, etc. Os gostos musicais estão ligados às práticas musicais e todo esse percurso pessoal de cada um vai orientar as suas preferências. As diferenças preferenciais, relativamente aos instrumentos musicais, divergem de acordo com o género e a idade, são influenciados pelos gostos; contextos; amigos; vivências; família.

“As transformações ocorridas nos processos de mediação – institucionais, humanos, simbólicos e técnicos – inerentes à constituição da música como objecto cultural vão num sentido de uma maior diversidade e poliformismo das expressões musicais e estão associadas não só às transformações no domínio da criação e da produção musical, cada vez mais diversificada e especializada, mas também, ou sobretudo, às condições técnicas de produção e reprodução dos temas ou peças musicais, que têm multiplicado as possibilidades e os contextos de audição e performance” (Abreu, 2000:132)

O segundo instrumento mais requisitado é a guitarra, com cerca de 20% dos alunos, tendencialmente com idades entre os 12 e os 15 anos. É uma idade de ‘afirmação’ e identificação dos alunos com vários artistas *pop/rock*, o repertório estudado na disciplina de guitarra são músicas ‘comerciais’, dos *tops* nacionais, e procura-se ir ao encontro dos gostos musicais dos alunos, de forma a cativá-los, sempre com a consciência de que música não passa de um *hobbie*, que pode ou não, ser levado a sério.

Segundo os professores de guitarra, muitas vezes são os alunos que escolhem as músicas que querem tocar, e de acordo com o grau de dificuldade eles ensinam as músicas ou não. Nos jovens a importância da música nas práticas culturais é um dado adquirido: “Os jovens são os utilizadores mais frequentes dos equipamentos de emissão e reprodução musical e os praticantes privilegiados da audição regular de rádio e da audição quotidiana de música, de aquisição de discos, de bares com música ao vivo e de concertos, especialmente de música Rock/Pop e das suas variantes” (Idem, ibidem; 137). Nesta faixa etária, 12 – 15 anos, o grau de identificação com a música, quer seja em casa, a ouvir em *CD’s* ou leitor *Mp3* os grupos favoritos, ou na escola, num contexto de aprendizagem, esta ligação é mais reforçada.

Quanto ao género, a predominância recai no sexo feminino apesar de as diferenças entre ambos os sexos não serem significativas, o que traduz um certo

equilíbrio. O perfil social dos alunos da Tempus é o seguinte: o sexo feminino está em maioria; as idades mais frequentes rondam os 9 e os 11 anos de idade no geral. Em relação ao perfil preferencial, o instrumento com mais alunos é o piano. Nesta categoria do piano, a maior parte dos alunos é do sexo feminino e tem entre 9 a 11 anos. A guitarra é o segundo instrumento mais requisitado, com a maior parte dos alunos do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, ou seja, os alunos mais velhos de toda a academia concentram-se nesta categoria. Os outros instrumentos, como a flauta, o violino e a bateria ocupam um lugar pouco relevante, o que se justifica, em parte, pelo facto de serem instrumentos com menor visibilidade, pois os jovens, tendencialmente, procuram instrumentos relacionados com os seus próprios gostos musicais, pois apesar de o piano ser um instrumento clássico, tal como o violino, é transversal a todos os géneros musicais.

Para finalizar este perfil, uma disciplina com particular relevância é Expressão Musical e Baby Class, neste caso, a questão preferencial prende-se com a motivação dos pais em inscreverem os filhos nas aulas de música numa idade tão precoce. As conclusões que se retiraram é que a maioria dos pais acredita na estimulação que a música pode provocar no desenvolvimento de uma criança, e quanto mais cedo começarem melhor serão os resultados no futuro.

Quanto á Casa da Música, constatou-se que a maioria das escolas que se deslocaram aos workshops foram escolas privadas. São muitas as implicações que variam, de acordo com os diferentes indicadores, por um lado pode-se constatar que o ensino privado tem de ser mais competitivo, diversificado e activo. E o facto de, nestas escolas do ensino privado, existirem aulas de música, a procura deste tipo de actividades fora do contexto escolar, acaba por ser uma extensão às próprias aulas de música, aliás a iniciativa parte sobretudo dos professores de música. Significa, deste modo, que o acesso ao ensino de música facilita, de facto, o acesso a diferentes meios culturais. A análise incidiu sobre dois workshops: *PimPamPum* e *Percussão*, e recolheu-se ao longo de 54 workshops, comentários, reacções, fruições diferentes de todas as práticas musicais que foram ocorrendo. A reacção das crianças face todo cenário foi muito sui generis, não disfarçavam a expressão de novidade e vontade de “ver” música. O perfil social das crianças no workshop *PimPamPum* ronda os 4 e os 5 anos, tendo sido

procurado maioritariamente por infantários e creches. Na brochura do workshop falava em lengalengas e, como é através de lengalengas e músicas populares que se ensina música no pré-primário, justifica-se assim em parte esta procura específica, uma vez que o workshop estava preparado para receber alunos de todas as idades, do 3 aos 20 anos e não apenas dos 3 aos 6.

No workshop de *percussão* o leque de idades era maior, com crianças/jovens dos 3 aos 19 anos. As escolas eram de origem mais diversificada, tanto do ensino público como do privado, constatando-se também um ajustamento das sessões a escolas com e sem aulas de música. Segundo os animadores, as crianças que têm uma estimulação musical permitem uma fluidez do workshop muito mais positiva, porque conseguem acompanhar melhor o ritmo que se pretende impregnar numa sessão deste tipo. O lema é aproveitar ao máximo a duração do workshop e explorar as capacidades das crianças através do desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, ou seja, a capacidade de imaginar e relacionar sons. No perfil preferencial, de entre todas as actividades realizadas nas sessões, a maioria preferiu tocar instrumentos. A criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, selecção e organização da informação aparecem como aspectos relevantes para explicitar a razão de determinada opção artístico-musical. Ou seja, as práticas musicais favorecem espaços de construção de singularidades e de adaptação a novos cenários, que foi o que aconteceu neste contexto. Ao longo destes workshops, as crianças adaptaram-se bem ao cenário em que se encontravam através da música e das actividades que foram fazendo.

Em relação ao Projecto de Vila Nova de Gaia, o perfil social das crianças, são crianças do primeiro ciclo, isto é, com idades entre 6 e 9 anos; as aulas de música fazem parte de um projecto-piloto que surgiu no ano lectivo de 1999/19998, que tem como objectivos: o desenvolvimento e criação musical; a experimentação; o desenvolvimento auditivo; a expressão e a criação musical; a exploração do corpo e da voz para desenvolver a musicalidade de cada aluno; e ainda a familiarização dos alunos com instrumentos musicais, as qualidades sonoras de materiais e objectos são o ponto de partida para jogos de exploração em que a criança selecciona, experimenta e utiliza o som.

Este projecto esteve sob a tutela da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia durante 8 anos, tendo passado a ser administrado desde o presente ano lectivo pela Gaianima. Gaianima é uma empresa criada a 31 de Maio de 2001, dotada de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, estando sujeita à super intendência da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. Esta é a empresa gestora de todo o projecto de Expressão Musical para as escolas, que conta com a participação de 93 escolas de todo o concelho e mais de 60 professores de música envolvidos. A caracterização desses professores, são regra geral professores não colocados no sistema de ensino público, e que conseguem colocação neste projecto.

Os intervenientes envolvidos no projecto, desde os alunos, professores, encarregados de educação, monitores e instituições musicais, partilham a opinião de que a iniciativa é muito interessante e útil e permite aos alunos desenvolver competências musicais, que de outra forma não o fariam.

Em termos conclusivos o objectivo deste projecto é promover a organização e a participação dos alunos em actividades de animação e educação que envolvem a música junto da comunidade em que estão inseridos, e principalmente localizar e encaminhar crianças com vocação manifesta para os vários ramos do ensino artístico especializado.

Na triangulação final entre os três contextos, confirmam-se as hipóteses colocadas no decorrer da investigação, as aulas de educação musical são um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restantes comunidades. A educação artística facilita as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de cultura diversas. A forma de apropriação da música, quer quando é ensinada numa sala de aulas ou quando é divulgada num espaço cultural, têm diferentes formas de incorporação nos indivíduos mediante os cenários de interacção sociais e culturais em que estes se encontram inseridos. Aliás os objectivos e as formas como se aborda a aprendizagem musical difere nos três contextos. Os objectivos a alcançar são similares nos três contextos, a reciprocidade por parte dos intervenientes também é muito similar, as

formas de apropriação é que diferem, porque os espaços onde se faz essa aprendizagem ditam a diferença.

As diferentes formas de ‘usar’ música dependem das características individuais de cada um: idade; formação musical; atenção; contexto físico, social, educativo, cultural. Todas estas características influenciam a apropriação que se faz da música, em cada um dos espaços observados. Não é apenas uma condicionante, mas são várias, as que influenciam as relações que se estabelecem com a música. Quer se esteja, em casa, a ouvir, a sentir; na escola, a ouvir, a aprender, a praticar, num concerto, a ouvir, a viver as emoções transmitidas pelo grupo musical; a música muda de forma, conforme se muda de contexto; de gostos; de vontades.

“Elogia-se o ‘supérfluo’ das Artes”: será sempre interessante que a sociedade se organize em função de algo mais do que a estrita sobrevivência do quotidiano (Rodrigues .& Rodrigues, 2003:61).

A vivência artística influencia a forma com se interpreta os significados do quotidiano, desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa.

“As Artes e a Música são um luxo e são supérfluas.

Pode-se sobreviver, rastejar sem elas.

Mas justamente porque são um luxo, devem ser oferecidas àqueles a quem queremos oferecer ‘o melhor do mundo’.” (idem, ibidem:79)

As artes não são determinantes numa sociedade, são um complemento à formação pessoal, social e cultural. Ilusões, emoções, que ditam e influenciam a construção do “eu”. É tão somente mais uma área de conhecimento, onde o caminho nem é ‘o valor que artes têm’, mas sim aquilo que transmitem e acrescentam à vida de cada pessoa.

Bibliografia

ABE, J. e OKADA, A., “Integration of simetrical and tonal organization in melody perception”, *Japan. Psychol. Res.*, 46, 298-307, 2004.

ABRANTES, Pedro, "Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade", in *Sociologia - Problemas e Práticas*, Lisboa, Celta Editora, 2003.

ABREU, Paula, “Práticas e consumos de música(s)”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, 2000.

AGUILETA, Iñaki López (2000), *Cultura y Ciudad; Manual de política municipal*, Madrid, Ediciones Trea, 2000.

ALMEIDA, João Ferreira de, PINTO, José Madureira, *A investigação nas ciências sociais*, Lisboa, Presença, 1990.

ALTENMULLER, E., GRUHN, W., “Brain mechanisms”, in *The science and psychology of music performance*. Oxford: University Press, pp 63-81, 2002.

AMADO, João da Silva, *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*, Porto: Edições ASA, 2000.

AMBRÓSIO, Maria Teresa, "Aspirações sociais e políticas de educação", in *Análise Social* n° 87/88/89, vol. XXI, Lisboa, 1985.

BECKER, H.S. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Londres, 1963.

BECKER, H.S., *Art Worlds*, Berkeley, 1982.

BECKER, H.S., “Ethnomusicology and Sociology: a Letter to Charles Seeger”, *EthM*, xxxiii (1989), em: www.grovemusic.com

BELL, Judith, *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva, 1997.

BELL, David E., “One Switch Utility Functions and a Measure of Risk”, in *Management Science*, v. 34, 1988.

BERNSTEIN, J.M., *Theodor Adorno The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*, ed Londres, 1991.

BILHARTZ, T.; BRUHN, R. e OLSON, J. (2000). *The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development*, Department of History, Sam Houston State University, Huntsville, USA, em: www.oup.com/online

- BOAL PALHEIROS**, Graça, “Educação Musical em Diferentes Contextos”, *Revista de Educação Musical da APEM*, 117, 5-18, 2003.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.**, *A investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, (Alvarez, M.; Santos, S. & Baptista, T. Trad.), Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU**, Pierre, *Questions de Sociologie*, Paris, Les Éditions Minuit, 1984.
- BOURDIEU**, Pierre, *The Rules of Art*. Cambridge: Policy Press, 1996.
- BOURDIEU**, Pierre, *Razões Práticas*, Oeiras, Celta, 2001.
- BOURDIEU**, Pierre, “Reprodução Cultural e Reprodução Social”, in S. **GRÁCIO**, et al., *Sociologia da Educação I*, Lisboa, Horizonte, 1982.
- BOURDIEU**, Pierre, *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Paris, 1977.
- BOURDIEU**, Pierre, *Le Sens Pratique*, Paris, Editions de Minuit. 1980.
- BOURDIEU**, Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugemen*. Paris, Les Éditions Minuit, 1979.
- BOURDIEU**, Pierre e **PASSERON**, J.-C., *Reproduction in Education, Culture and Society*, Londres, Sage, 1977.
- BOURDIEU**, Pierre e **PASSERON**, J.-C., *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Editorial Labor, 1967.
- BOURDIEU**, P.; **CHAMBOREDON**, J.-C. & **PASSERON**, J.-C., *A Profissão de Sociólogo*, Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRESLER**, Liora, “Metodologias Qualitativas de Investigação em Educação Musical”. *Música, Psicologia e Educação*, 2, 5 – 30, 2000.
- BRUNER**, Jerome, *A Cultura da Educação*, Porto Alegre, Artmed editora, 2001.
- CAMPBELL**, P. S., “Music, the universal language: fact ou fallacy?”, in *International Journal of Music Education*, n.29, 19-32, 1997.
- CASANOVA**, M. A., "Atenção à diversidade a partir da flexibilidade do currículo", in Ministério da Educação (org.), *Forúm escola diversidade currículo*, Lisboa, IIE (Instituto de Inovação Educacional), 1999.
- CASTORIADIS**, Cornelius, *As encruzilhadas do labirinto II : domínios do homem*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- CERTEAU**, Michel de, *La culture au pluriel*, Paris, Éditions Minuit, 1993.

- COFFEY**, Amanda, Education and social change, Buckingham, Open University Books, 2001.
- COHEN**, M.D., **MARCH**, J. & **OLSEN**, J.P. “Garbage can model of organization choice”. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, nº1, 1-25, 1972.
- CONDE**, Idalina, "Cenários de práticas culturais em Portugal", in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº23, 1996 – 97.
- CONDE**, Idalina, *Percepção Estética e Públicos da Cultura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- COOK**, N., *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- COPE**, P., “Community-based Traditional Fiddling as a Basis for Increasing Participation in Instrumental Playing”. *Music Education Research*, 1 (1), 61 – 73, 1999.
- COPE**, P., “Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context”. *Music Education Research*, 4 (1), 93 – 104, 2002.
- CRANE**, Diane, *Global cultural*, Londres, Routledge editor, 2002.
- CROZIER**, W., “Music and Social Influence”, in Hargreaves, D. & North, A. (eds), *The Social Psychology of Music* (pp.67 – 83), New York: Oxford University Press, 1997.
- CUCHE**, Denys. ‘Gênese Social da palavra e da idéia de cultura’ e ‘Invenção do conceito científico de Cultura’. Em: *A noção de cultura nas ciências sociais*. Cap.1 (p. 17-32) e Cap. 2 (p.33-64) Bauru: EDUSC, 1999.
- DAVIES**, B., “Social class, school effectiveness and cultural diversity”, in Linch, J.; Modgil, C.; Modgil, S. (eds.). *Cultural diversity and the schools*, v. 3. London: Falmer, p. 131-147, 1992.
- DAVIES**, I. “The Management of knowledge: critique of the use of typologies in the sociology of education”, in Young, M. D. F. (ed.), *Knowledge and control*, London, Collier MacMillan, 1971.
- DELORS**, J., **MUFTI**, I. A., **CARNEIRO**, R., **CHUNG** F., **GEREMEK** B., **GORHAM** W., **KORNHAUSER** A., **MALEY** M., **QUERO** M.P., **SAVANÉ** A. A., **SINGH** K., **STANVENHAGEN** R., **SUHR** W., e **NANZHAO** Z., *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Rio Tinto, Edições Asa, 1996.

- DURU**, Bellat Marie, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin ed. 1999.
- DELANNOY**, Cécille, *Élèves à Problèmes, Écoles à Solution?*, Paris, E.S.F., 2000.
- DOWLING J.** (1999), "The development of music perception and cognition" in Deutsch, D. *The Psychology of Music*, California: Academic Press, pp. 601-625, 1999.
- ELIAS**, Norbert, *Mozart: Zur Sociologie eines Genies*, Frankfurt, 1991, em www.grovemusic.com
- ESTÊVÃO**, C.V., "Cidadania organizacional: O enquadramento institucional de um conceito. Para uma alternativa pós-moderna da cidadania", *Cadernos do Noroeste*, vol. 10 (1), p. 605-617, 1998.
- ESTRELA**, A., "Formação Contínua de Professores. Uma exigência para a Inovação Educacional", in **NÓVOA**, António e **POPKEWITZ**, Thomas, (orgs), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa, EDUCA, 1992.
- ETZKORN**, K.P., "Georg Simmel and the Sociology of Music", *Social Forces*, xiii, 101-7, 1964.
- FOLHADELA**, Paula, "Competências do Ensino Básico", in *Noesis*, nº 53, Jan/Mar 2000.
- FORMOSINHO**, J., "A Academização da Formação dos Professores de Crianças", in *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 4, 2002.
- FREIRE**, Paulo; **HORTON**, Myles, "O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre Educação Social"; Petrópolis, Edições Vozes, 2003.
- FREITAS**, C. M. V., O currículo em debate: Positivismo – pós-moderno. Teoria prática. *Revista de Educação*, IX(1), 38-52, 2000.
- FRITH**, S., *Music for Pleasure: Essays in the Sociology of Pop*, Cambridge, 1988.
- FRITH**, S., "The industrialization of Popular music", in *Popular Music and Communication*, ed. J.Lull, Newbury Park, 53-77, 1987.
- GARDNER**, H., *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (Veronese, M. Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER**, H. & **WALTERS**, J., "A teoria das inteligências múltiplas: uma versão aperfeiçoada" in **GARDNER**, H. (ed), *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (Veronese, M. Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GASPAR**, Teresa, **GRÁCIO**, Rui, "Questão da Unificação do ensino Secundário", in

- Inovação*, vol.14, nº 1-2, Lisboa, IIE, 2001.
- GEERTZ**, Clifford, *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- G.E.P.**, "Estratégias de Apoio aos Desfavorecidos", IFAPLAN, Lisboa, Ed. Ministério da Educação, 1988.
- GRAVE-RESENDES**, L.; **SOARES**, J., *Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta, 2002.
- GREENWOOD**, Ernest, " Métodos de investigação empírica em Sociologia", in *Análise Social*, nº11, vol. III, Lisboa, 1965.
- GILLIG**, J. M., *Les pédagogies différenciées*, Bruxelas, De Boeck, 1999.
- GOFFMAN**, Erving, *A apresentação do eu na vida de todos os dias*, Relógio D' Água Editor, 1993.
- GORDON**, E., *The nature, description, measurement, and evaluation of music aptitudes*. Chicago: G.I.A. Publications, 1987.
- GRIFFITHS**, Paul, *Enciclopédia da Música do Século XX*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GROSSBERG**, L., "Rock and Roll in search of na Audience" in *Popular Music and communication*, ed. J. Lull, Newbury Park, 175-97, 1987.
- HARGREAVES**, A., *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide. Editora McGraw-Hill, 1998.
- HARGREAVES**, D.J. & **NORTH**, A.C. (1999). "The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology". *Psychology of Music*, 27, 71-83, 1999.
- HELL**, Victor, *A Ideia de Cultura*, São Paulo, Martins Fontes ed., 1989.
- ILARI B.** "A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação fatos e mitos", in *Anais do 1º. Simpósio internacional de cognição e artes musicais*. Curitiba: UFPR, pp. 54-62, 2005.
- ITURRA**, I., *A construção escolar do insucesso escolar*, Lisboa, Escher, 1990.
- JODELET**, D. "Representations Sociales: phénomènes, concept te théorie", in Moscovici, S. (ed.), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF, 1984.
- KINGSBURY**, H. *Music, Talent and Performance: a Conservatory Cultural System*, Philadelphia, 1988.
- LOBROT**, Michel, *Para que serve a escola?*, Lisboa, Terramar ed., 1992.

- LOPES**, João Teixeira, *Escola, Território e Políticas Culturais*, Porto, Campo de Letras, 2003.
- LOPES**, J.M.T., "Alguns Contributos para o (Re)pensar da Noção de Recepção Cultural", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº15-16, 1996.
- LOPES**, J. T., "A animação no espaço escolar urbano – Um estudo sobre políticas autárquicas, de animação sociocultural", in *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras, vol.III, 1993.
- LOPES**, J.M.T., *A Cidade e a Cultura – um estudo sobre práticas culturais urbanas*, Porto, Ed. Afrontamento, 2000.
- LOPES**, J. T., "Tristes Escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano", Porto, Ed. Afrontamento, 1997.
- LOPES** da Silva e **SÁ** I., *Saber estudar e estudar para saber*, Porto, Porto Editora, 1997.
- MARTIN**, P.J., *Sounds and Society: Themes in the Sociology of Music*, Manchester, 1995.
- MATA**, Isabel, *Sucessos e insucessos de uma experiência pedagógica com jovens em risco de exclusão escolar*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Nova de Lisboa, (dissertação de mestrado, não publicada), 2000.
- MELO**, Alexandre, *Globalização Cultural*, Quimera editora, 2002.
- MERRIAM**, S. B., *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, S. Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1991.
- MOORE**, F. R., "A Technological Approach to Music", in J. **PAYNTER**, T. **HOWELL**, R. **ORTON** & **SEYMOUR** (eds.), *Companion to Contemporary Musical Thought*, London: Routledge, 329-354, 1992.
- MORIN**, Edgar, *Sociologia – A sociologia do microssocial, ao macroplanetário*, Europa América, 1984.
- MOSCOVICI**, Serge, *Dissensões e Consenso: uma teoria geral das decisões colectivas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1991.
- MOSCOVICI**, Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, P.U.F. 1976 (Original publicado em 1961)

- NIZA**, S. “O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa”, in Formosinho, O. J., (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, 1996.
- NORD**, M., *The other conversation: Teaching Practice and Music Technology*, 2005..
www.siue.edu/music.htm
- NÓVOA**, A (org), *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO**, J. “Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores”, in *Psicologia*, V (3), 1987.
- PAIS**, Machado, "A construção sociológica da juventude", in *Análise Social*, vol. XXV, 1990.
- PERRENOUD**, Philippe, *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, (trad. De Helena Maria, Helena Tapada, Maria J. Carvalho e Maria Nóvoa). Lisboa: D.Quixote, 1993
- PINAZZA**, M., “John Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância”, in. T. **KISHIMOTO**, J. **OLIVEIRA-FORMOSINHO** e M. **PINAZZA** (orgs), *Pedagogias da infância: Construindo os direitos da criança*, Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PINTO**, Madureira, " Uma reflexão sobre políticas culturais", in AAVV, *Dinâmicas culturais, cidadania e desenvolvimento local*, Lisboa, APS, 1994.
- POMBO**,O., **GUIMARÃES** H. M., **LEVY** T. H. M., *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*, Lisboa, Texto Editora, 1993.
- QUIVY**, Raymond, **CAMPENHOUDT**, Luc Van, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 1992.
- RODRIGUES**, Helena, **RODRIGUES**, Paulo, “A Educação e a Música no divã – ‘nóis’, paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma ‘gota no oceano’”, *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 2003.
- ROLDÃO**, M^a. do Céu, *Gestão curricular, fundamentos e práticas*, Lisboa, ME/DEB, 1999.
- RUDOLPH**, T., **RICHMOND**, F., **MASH**, D. & **WILLIAMS**, D., *Technology Strategies For Music Education*. Wyncote: The Technology Institute For Music Educators, 1997.
- SAMPAIO**, Daniel, *Voltei à escola*, Lisboa, Editora Caminho, 1996.

- SANTOS**, Maria L. L. (1998), *As políticas culturais em Portugal*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais, 1998.
- SANTOS**, M^a Emília, *A Escola como Espaço de Investigação as Práticas Culturais e Padrões de Gosto: alunos do ensino secundário*, Porto, (Edição do Autor), 2004.
- SANTOS SILVA**, *Públicos para a Cultura, na Cidade do Porto*, em colaboração com Felícia Luvumba, Helena Santos e Paula Abreu, Porto, Edições Afrontamento/Câmara Municipal do Porto, 2000.
- SCHÜTZ**, A., "Making Music Together: a Study in Social Relationship", in *Social research*, 159-78, 1951.
- SCRUTON**, R., *The Aesthetics of Music*. New York: Oxford University Press, 1997.
- SEBASTIÃO**, João, "Os dilemas da escolaridade - Universalização, diversidade e inovação", in J. M. Leite **VIEGAS** e António F. da **COSTA** (Orgs), *Portugal, que modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, 1998.
- SLOBODA**, J.A., *The musical mind. The cognitive psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- SLOBODA**, J. (1996). "The acquisition of musical performance expertise: deconstructing the "talent" account of individual differences in musical expressivity", in Ericsson, K. (ed.), *The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*, Mahwah: Erlbaum, 107-126, 1996.
- SODRÉ**, Muniz, *A Verdade Seduzida – Por um Conceito de Cultura no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Codecri, 1983.
- SOUSA**, B. Alberto, *Educação pela arte e Artes na educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 2003.
- SOUTA**, Luís, *Multiculturalidade e Educação*, Porto, edições Profedições, 1997.
- STEINER**, *Education in theory and practice*, Floris Books, 1991.
- STOER**, Stephen, *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980, uma década de transição*, Lisboa, Ed. Afrontamento, 1986.
- STRALIOTTO**, J., *Cérebro e Música: segredos desta relação*. Blumenau: Odorizzi, 2001.
- SWANWICK**, K., *Popular Music and the Teacher*, Oxford, Pergamon, 1968.

- SWANWICK, K.**, Music Technology and Interpretation of Heritage. *International Journal of Music Education*, 2001.
- THORNTON, S.** *Club Cultures: Music, media and Subcultural Capital*, Cambridge, 1995.
- TRAVERS, Max**, *Qualitative Research Through Case Studies*, Londres, Sage Publicações, 2001.
- TYLER, W.**, “Loosely coupled schools: a structuralist critique”, *British Journal of Sociology of Education*, v.8, n.3, 313-326, 1988.
- VIGOTSKI, L. S.**, *Psicologia da Arte*, São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- WALSER, R.**, *Running with the devil: Power, Gender, and Madness in Heavy Metal Music*, Hanover, 1993.
- WEICK, Karl E.** “Educational organizations as loosely coupled systems”, in *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, NY, n.21, 1-19, 1976.
- WEBER, Max**, *Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik*, Munique, 1921 (trad.1958).
- WEBER, Max**, *Sociologie de la musique*, Paris, Éditions Métailié, 1998.
- WEBSTER, P.R.**, “Music Technology And The Young Children”, in L. Bresler & C.M. Thompson (eds), *The Arts in Children Lives – Context, Culture and Curriculum*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 215-236, 2002.
- WEINERT, A. B.**, *Manual de Psicología de la Organización*, Barcelona, Editorial Herder, 1985.
- WELCH, G.** “Early childhood musical development”, in **BRESLER, L. & THOMPSON**, 2002.
- WITKIN, R. W.**, *Adorno on Music*, London, Routledge, 1998
- YIN, R.**, *Case study research. Design and methods*, Newbury Park, Sage, 1989.
- ZILMANN, D. & GAN, S.**, “Musical taste in Adolescence” in D. J. Hargreaves & A. C. North (eds), *The Social Psychology of Music*, Oxford: Oxford University Press, 161-187, 1997.

•

Anexos

Guião de entrevista ao director da Direcção de Educação e Investigação da Casa da Música

Entrevista directiva

Mestranda: Liliana Abreu

Local: Casa da Música

Data: 27/04/2006

Entrevistado: Dr.^a Maria João Araújo

1ª Parte:

1. Qual o papel da Casa da Música num contexto cultural como o do Porto? 1.2 Pretende a Formação de Novos Públicos?

1.3 De que forma é que pretendem alcançar estes objectivos?

2. Um ano passado desde a abertura da Casa que balanço é que faz?

3. Na sua opinião a programação da Casa da Música é ou não um tanto elitista? (contextos de recepção)

4. Qual é a sua opinião sobre o papel da animação sócio-cultural?

5. Alguém disse um dia: A educação artística não pode mais fazer figura de “cavaleiro solitário”? Concorda com esta afirmação? Acha que se trata de uma tendência que tem vindo a dissipar-se ao longo dos últimos anos?

6. O papel relevante da casa da música passa por tentar fazer novas aptidões artísticas ou, simplesmente, proporcionar um desenvolvimento global do indivíduo e duma autoconquista da sua personalidade?

7. Do seu ponto de vista, a educação artística visa mais a criatividade do que a criação? ao indivíduo e ao conjunto da acção educativa?

8. Comparativamente ao resto da Europa, estamos ou não um pouco atrasados a nível cultural..? Denota um maior investimento por parte dos portugueses, para uma maior integração no mundo das artes?

9. Qual deverá ser o papel da educação artística?

9.1 Que reforços pode trazer

9.2 A educação contemporânea, preocupa-se mais com formar os indivíduos do que com instruí-los?

9.3 Podemos categorizar a educação artística em 2 patamares

: por um lado, a acção de sensibilização; e por outro, a acção educativa?

10. A análise dos objectivos educativos e da sua formulação expressa em políticas educativas evidencia, na maioria dos casos, uma procura de coerência entre as aspirações sociais, de cultura, de saber e de competências profissionais com objectivos e funções escolares. Mas será uma coerência real ou apenas discursiva?

Em suma, o objectivo passa pela formação de novos públicos?

2ª parte:

1. Para finalizar, e de forma a perceber o processo de desenvolvimento da empresa, pretendia que fizesse uma breve descrição do historial da Direcção de Educação

e Investigação da Casa da Música, que recentemente se fundiu com o Departamento artístico e Educação..

2. Quais pensa serem as principais prioridades e necessidades da Casa da Música no actual contexto?
3. Quais as principais dificuldades/estratégias?
4. A pluralidade das culturas urbanas, a sua variação mediante cenários de interacção e a emergência de novos padrões de gosto, tornam-se importantes indicadores das alterações da estrutura social portuguesa. Como definiria esta pluralidade cultural da cidade do porto? Ainda existem formas privilegiadas de acesso à cultura?

Guião de entrevista (alunos - Tempus)

- A.** Caracterização do entrevistado: idade; sexo.
- B.** Há quanto tempo aprende música? Que instrumento? Qual a razão da escolha?
- C.** Motivação para a iniciação de uma aprendizagem musical.
- D.** Que outros interesses surgiram após o início das aulas de música?
- E.** O instrumento preferido é o que aprende ou gostaria de aprender outro. Se sim, qual?
- F.** Modo de relação do aluno com a escola e os professores.
- G.** Pretende continuar os estudos musicais na mesma instituição?

Guião de entrevista (Pais - Tempus)

- A.** Motivação para colocar filho(s) a aprender música
- B.** Relação com a Música. Toca algum instrumento?
- C.** Como tomou conhecimento desta escola? E Quais as razões da escolha?
- D.** Avaliação do funcionamento de toda a escola?
- E.** Tenta levar o(s) seu(s) filho(s) a outros eventos culturais? Se sim, com que intenções.
- F.** Gostaria que o seu filho seguisse uma via profissionalizante na área da música?

Guião de entrevista (Direcção da Tempus)

- A. Trabalho da Tempus
- B. Preferência por instrumentos
- C. Divulgação da escola
- D. Actividades e projectos
- E. Caracterização dos alunos
- F. Organização
- G. Perspectivas para futuro da escola
- H. Opinião do panorama português sobre o ensino especializado e público da música
- I. História da Tempus
- J. Caracterização dos professores
- K. Modos de relação entre a direcção; professores e alunos

Guião de entrevista (Casa da Música – Serviços Educativos)

- A. Tipo de Procura
- B. Divulgação
- C. Receptividade

Guião de entrevista (Casa da Música – Animadores)

- A.** Conceção do Workshop
- B.** Expectativa em relação á Casa da Música
- C.** Condições materiais
- D.** Balanço de três meses de workshops
- E.** Situação mais marcante
- F.** Perspectivas profissionais

Guião de entrevista (Casa da Música – Professores visitantes)

- A.** É a primeira vez que vem a Casa da Música? É o primeiro workshop educativo que participa?
- B.** O workshop correspondeu às expectativas. Se não, porquê?
- C.** Pretende voltar novamente para futuros workshops?
- D.** Qual a sua opinião de uma Instituição como a Casa da Música no panorama social e Cultural?
- E.** Os alunos têm aulas de música na escola?

Guião de entrevista (Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia – Secção de Educação. Projecto: Música para as escolas)

- Balanço do projecto
- Quantas escolas fazem parte? Quais? (pedir lista)
- Na sua opinião a música exerce um papel social?
- Quais as condições sociais e materiais de aprendizagem?
- Partilha da opinião de muitos, que a aprendizagem musical contribui para um maior desenvolvimento cognitivo das crianças?
- O que é que se pretende com a programação?
- Têm uma programação obrigatória para os professores, ou cada um faz o seu próprio programa?
- Estabilidade dos professores, ficam de ano para ano ou vão mudando todos os anos?
- Quais as escolas que lhe têm dado mais problemas e porque razão?
- As aulas de música são um espaço de criação e expressão ou sobretudo de comunicação e partilha?
- Do seu ponto de vista, qual o papel transmissor das aulas de música? Acha que a longo prazo vai contribuir para formação de públicos para a cultura?

Guião de entrevista (Professores de escolas de 1º ciclo de V.N. de Gaia)

- A. Balanço do projecto
- B. Importância das aulas de música
- C. Reacção dos alunos
- D. Aprendizagem
- E. Sugestões

Grelhas de observação

Grelha de observação

Dia: 18.09.06

Hora: 11h

Instituição: Externato Paraíso dos Pequeninós

Nr. de alunos e acompanhantes: 25 alunos e 2 professores

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

	Alunos	Professor(es)
Receptividade	A 1ª reacção á recepção nos corredores e na sala é de surpresa, de novidade.	A 1ª preocupação é manter a ordem dos alunos. Muito atentas (eram duas professoras) às atitudes dos alunos. Relembrando-os constantemente sobre o comportamento que prometeram ter na CdM.
Atitude no espaço	Estão num espaço estranho, mas que os cativa. Comentam tudo, desde o tamanho das portas, aos espelhos gigantes..	Mostraram-se à vontade, já conheciam a CdM mas não conheciam as salas de ensaio.
Interacção com as actividades	Demonstraram muito interesse pelas actividades musicais, alguma timidez no aquecimento que inicia a sessão. Olhavam-se com perplexidade e divertimento.	Participativas e familiarizadas com as actividades musicais. Pouca prática a tocar instrumentos de percussão. Uma das professoras era prof. De música das crianças.
Comentários	Ao longo da sessão foram se mostrando muito atentos, demonstravam estar a gostar da sessão	Achavam piada ao que as crianças faziam, demonstravam ter um bom relacionamento.
Reacções	Saíram da sessão a falar uns com os outros dos instrumentos que acharam mais “fixes”	Agradeceram, dizendo que se divertiram e gostaram muito.

Grelha de observação

Dia: 18.09.06

Hora: 12h 15

Instituição: Externato Paraíso dos Pequeninos

Nr. de alunos e acompanhantes: 25 alunos e 2 professores

Idades compreendidas entre: 6 a 8 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

	Alunos	Professor (es)
Receptividade	Muito positiva: surpresa; admiração	Simpatia
Atitude no espaço	Sentiam-se num lugar estranho, “onde por trás de cada porta há música” (Joana, 8 anos)	Curiosas e expectantes
Interacção com as actividades	De início um pouco de desconfiança com os exercícios de aquecimento. Estavam com pouca concentração e sempre a rir. Aos poucos deixaram-se levar e quando viram os instrumentos queriam tocar todos.	Participativas
Comentários	Cada instrumento novo que lhes mostravam achavam o máximo, não conheciam grande parte dos instrumentos, apesar de terem música na escola.	Tentavam sempre pôr na ordem os alunos mais “entusiasmados”.
Reacções	Sáiram com sorrisos a perguntar quando voltavam	Atitude positiva

Grelha de observação

Dia: 10.10.06

Hora: 10h 15

Instituição: Infantário D. Vitria

Nr. de alunos e acompanhantes: 29 alunos e 1 professor

Idades compreendidas entre: 5 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: não

	Alunos	Professor(s)
Receptividade	Novidade	
Apropriação do espaço	De início, estavam pouco á vontade. atentos a tudo.	
Interacção com as actividades	Denotou-se muito pouco contacto com a música, a não ser nas lengalengas.	
Comentários	Demonstraram muito entusiasmo. Diversão	
Reacções	Saíram ordeiramente como entraram	Mal acabou a sessão tentaram por de imediato as crianças em ordem, vestir os casacos, fazer o “comboinho”

Grelha de observação

Dia: 10.10.06

Hora: 11h30

Instituição: Infantário D. Vitria

Nr. de alunos e acompanhantes: 21 alunos e 2 professores

Idades compreendidas entre: 5 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: não

	Alunos	Professores
Receptividade	1º impacto positivo.	
Apropriação do espaço	Como são muito pequeninos olham para tudo com admiração. Logo que o animador começou a tocar os bongós (ainda na recepção no corredor) ficaram todos animados, perguntando o nome do instrumento.	Referiram-se ao espaço, ao que iriam fazer, fazendo uns comentários sobre o que aprendem nas aulas sobre música, apesar de n terem música integrada
Interacção com as actividades	Fizeram o aquecimento com muita atenção. Demonstraram pouco à vontade com as actividades rítmicas e musicais.	Participativas e divertidas
Comentários	No fim da sessão era visível o contentamento, queriam repetir.	Agradeceram e disseram q voltariam a fazer este tipo de coisas
Reacções		Muito satisfeitas com os alunos

Grelha de observação

Dia: 11.10.06

Hora: 10h15

Instituição: Infantário O.S.M.O.P

Nr. de alunos e acompanhantes: 19 alunos e 3 professores

Idades compreendidas entre: 5 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

Receptividade		Boa
Apropriação no espaço	Chegaram demonstrando boa disposição. Fizeram e responderam a todas as perguntas dos animadores	Um pouco preocupadas com a “excessiva animação” dos alunos
Interacção com as actividades	A parte onde demonstraram mais entusiasmo foi quando se lhes foi apresentado os instrumentos, e quando os deixaram tocar, sendo depois difícil controlar o entusiasmo	Participativas e tentavam recorrentemente pôr os alunos em ordem
Comentários	Demonstraram gostar e quererem voltar	Positivos
Reacções		

Grelha de observação

Dia: 11.10.06

Hora: 15h

Instituição: Colégio do Rosário

Nr. de alunos e acompanhantes: 25 e 1 acompanhante

Idades compreendidas entre: 7 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

	Aluno	professor
Receptividade		
Apropriação do espaço	Muito à vontade, fizeram imensas perguntas logo no corredor	Já conheciam
Interacção com as actividades	Estavam bastante familiarizados com os instrumentos e com as actividades rítmicas. A maior parte tinha aulas de piano no colégio, a professora de música era a acompanhante.	Participativas
Comentários	Queriam voltar ...	Boa disposição
Reacções	Diziam q acabou muito depressa	

Grelha de observação

Dia: 12.10.06

Hora: 10h15

Instituição: Infantário O.S.M.O.P

Nr. de alunos e acompanhantes: 20 crianças e 3 adultos

Idades compreendidas entre: 5 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

	Alunos	Professores
Receptividade	Positiva	Positiva
Apropriação do espaço	Muito à vontade, queriam logo tocar instrumentos	Boa
Interacção com as actividades	Reagiram muito bem a todas as actividades	Participativos, apesar de se mostrarem descontentes com o comportamento de alguns alunos
Comentários		
Reacções		

Grelha de observação

Dia: 12.10.06

Hora: 10h15

Instituição: Colégio do Rosário

Nr. de alunos e acompanhantes: 26 crianças e 1 adulto

Idades compreendidas entre: 5 anos

Workshop: PimPamPum

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

Receptividade	Positiva	Boa
Atitude no espaço	Muito á vontade	Já conheciam
Interacção com as actividades	Aulas de música	Positiva, era o professor de música das crianças
Comentários	Positivos	Relembrava constantemente o que eles já sabem de música de modos a incentivá-los
Reacções	Reagiram muito bem a todas actividades	Positiva

Grelha de observação

Dia: 13.10.06

Hora: 10h15

Instituição: Colégio de Gaia

Nr. de alunos e acompanhantes: 17 crianças e 2 adultos

Idades compreendidas entre: 8 – 9 anos

Workshop: Percussão

Conhecimentos musicais: sim (têm aulas de música na escola)

Receptividade	Boa	Positiva
Atitude no espaço	À vontade	Normal
Interacção com as actividades	Participativa	Pouco participativa
Comentários	Gostaram mas disseram que demorou pouco tempo	Positiva
Reacções	Boa	Boa

Grelha de observação

Dia: 25.10.06

Hora: 10h15

Instituição: Creche e JI de Crestins

Nr. de alunos e acompanhantes: 22 crianças e 1 adulto

Idades compreendidas entre: 4 – 5 anos

Workshop: PimPamPum

	A.	B.
Receptividade	Boa	Boa
Atitude no espaço	Boa	Foi melhorando
Interacção com as actividades	Excelente, apesar de terem algumas dificuldades com as actividades	Participativas
Comentários	Demonstram-se satisfeitos com todas as actividades	Bom
Reacções	Sáiram pelos corredores a cantar em uníssono as músicas aprenderam	Bom

Grelha de observação

Dia: 23.10.06

Hora: 14h30

Instituição: Escola de Fânzeres

Nr. de alunos e acompanhantes: 28 alunos e 2 professores

Idades compreendidas entre: 13 anos

Workshop: Percussão

	Alunos	Professores
Receptividade	Boa, entusiasta	Positiva
Atitude no espaço		Não conheciam, mas já há muito que queriam ter feito esta visita
Interacção com as actividades	Positiva, muito participativos	No início não estavam a participar mas a assistir, entretanto o animador incentivou-os a participar, e assim o fizeram
Comentários	Um grupo muito animado durante toda a sessão	Com alunos mais velhos, numa idade de afirmação, os professores incentivavam sempre à participação
Reacções	Positiva	Positiva

Grelha de observação

Dia: 24.10.06

Hora: 11h30

Instituição: EB1 JI da Costa

Nr. de alunos e acompanhantes: 17 alunos e 1 acompanhante

Idades compreendidas entre: 8 – 12 anos

Workshop: Percussão

Receptividade	Um pouco apreensivos de início	Positiva
Atitude no espaço	Sentiram logo á vontade	Muita atenção nos alunos, para que se portassem como combinado
Interacção com as actividades	Na expectativa, mas lentamente foram se adaptando	Participativa, tentavam colocar as crianças à vontade para incentivar á participação
Comentários	Positivos	Positivos
Reacções	No fim da sessão ficaram todos a tocar instrumentos	Têm de repetir este tipo de actividades com as crianças