

**MÚSICA NA COMUNIDADE E INTERVENÇÃO: UMA ABORDAGEM ÀS
PRÁTICAS DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MÚSICA NA
COMUNIDADE DA ESELX/ESML EM CONTEXTO DE ESTÁGIO (2015-2017)**

Community Music and intervention: an approach to the practices of ESELx

Community Music students during their internship (2015-2017)

MOREIRA, Pedro¹, & GAMA, Ana²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas e intervenções dos/das estudantes que frequentaram a Licenciatura em Música na Comunidade, da ESELx/ESML, no âmbito dos estágios realizados nos anos letivos 2015-2017. A partir da problematização de conceitos como Música na Comunidade ou Intervenção, procuramos situar os estágios e refletir acerca da metodologia que subjaz às intervenções realizadas pelos alunos. Neste sentido, destacamos a Metodologia de Projeto como a principal metodologia utilizada, nomeadamente nas fases de planeamento, implementação e avaliação. A análise realizada permite-nos caracterizar as intervenções ao nível dos contextos de estágio, públicos-alvo, assim como quais os objetivos e estratégias dos projetos. Neste sentido, através da análise dos dados, é possível identificar a flexibilidade desta metodologia, pensada para ir ao encontro às características de cada contexto e agindo como catalisador da energia criativa dos diferentes públicos-alvo. A pesquisa permitiu-nos concluir que as intervenções no contexto em análise estão intimamente ligadas à metodologia de projeto, refletindo as diferentes fases em que esta se estrutura, e que, no contexto dos estágios em análise, constituem uma referência metodológica central no âmbito da Música na Comunidade.

Abstract

This article aims to analyze the practices and interventions of the Community Music Degree students from ESELx / ESML in the context of their internship during the academic years 2015-2017. Following recent theoretical discussions on concepts such as Community Music or Intervention, we seek to situate the internship interventions and reflect on the methodology used by the students. In this sense, we highlight the Project Methodology as the main used methodology, namely in the planning, implementation and evaluation phases. The analysis allows us to characterize the interventions in terms of the internship contexts, target audiences, as well as which are the objectives and strategies of the projects. Through data analysis, it is possible to identify the flexibility of this methodology, designed to meet the characteristics of each context and acting as a catalyst for the creative energy of the different target audiences. The research allowed us to conclude that the interventions in this context are closely linked to the project methodology, reflecting the different phases in which it is structured and that it constitutes a central methodological reference in the scope of Community.

Palavras-chave: *Música na Comunidade; Intervenção; Metodologia de Projeto.*

Key-words: *Community Music; Intervention; Project Methodology.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

¹ PEDRO MOREIRA - Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa; Universidade do Minho; Universidade de Évora. Portugal. E-mail: pfrmoreira@gmail.com

² ANA GAMA – Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal. E-mail: agama@eselx.ipl.pt.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos da Música na Comunidade (MC) tem-se afirmado nos últimos anos com um importante aparato crítico que reflete acerca das suas definições e limites, impacte social das intervenções e os seus contextos, dimensão profissional e perfil de um facilitador em música na comunidade, interseções disciplinares, entre outros temas (Bartleet e Higgins 2018). As diferentes abordagens, bem documentadas por vários autores (Mullen, 2002; Koopman, 2007; Higgins 2012; Higgins & Willingham, 2017, Bartleet e Higgins 2018) visam refletir acerca do papel das práticas musicais na sociedade à luz das diferentes necessidades e desafios sociais atuais. Apesar de aparentemente consensuais, algumas vozes questionam e trabalham o conceito na relação com outras áreas disciplinares (e.g., Educação Musical, Etnomusicologia, Musicoterapia), colocando a MC num mapa de interdisciplinaridade que permeia a sua essência disciplinar. Neste sentido, alguns autores veem nessa mesma essência o reduto “radical”³ nascido no quadro do movimento das artes comunitárias de influência marxista e neomarxista que está marcado na génese desta área disciplinar e que tem norteado várias intervenções e projetos (Kertz-Welzel 2016; Higgins, 2012, p. 40).

Tem sido abordado, num âmbito mais geral, qual o papel da MC no mundo académico e em particular a sua relação com a investigação científica. Este tema tem gerado alguma discussão, sobretudo pelas reservas que são levantadas a abordagens oriundas de académicos/intelectuais (Higgins 2010) sem ligação ao contexto prático e de intervenções,⁴ não dotando, por seu turno, os facilitadores das ferramentas metodológicas necessárias para conduzirem a sua pesquisa científica a partir da sua própria prática (Kertz-Welzel, 2016).⁵

³ Alguns autores têm questionado o papel ideológico da área da Música na comunidade na sua vertente prática e no posicionamento que esta ocupa no mundo académico. Apesar de existir uma oferta de vários cursos superiores nesta área (Coffman, 2013) uma publicação internacional de referência, o *International Journal of community Music*, e um referente institucional onde a MC se insere, a *International Society for Music Education*, há uma ampla discussão sobre a relação entre esta área e a investigação académica. A este propósito ver Kertz-Welzel (2016), que refere a ideia de “community music as a concept could be understood as an ideology in terms of offering a set of basic beliefs and values which have an impact on how people see the world”, podendo muitas vezes gerar uma visão “romantizada” desta área (p. 118).

⁴ Os percursos académicos desta área disciplinar tendem a situá-la enquanto uma prática à margem dos cânones académicos, evitando que esta fosse “colonizada”, nas palavras de Higgins “por investigadores e pensadores que têm pouca ou nenhuma relação com a prática de fazer música com as pessoas” (Higgins 2010, citado em Kertz-Welzel 2016, p. 11).

⁵ Um contributo recente para o desenho de pesquisas no âmbito da Música Comunidade é o livro de Alicia de Bánffy-Hall que propõe as ferramentas da metodologia de pesquisa da Action Research (Investigação-Ação), partindo da análise do contexto alemão (Bánffy-Hall, 2019, pp. 75 e segs).

No âmbito do curso de Licenciatura em Música na Comunidade do Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação de Lisboa e Escola Superior de Música de Lisboa) têm surgido, em várias unidades curriculares orientadas para a preparação do/a facilitador/a em Música na Comunidade, enquanto investigador, várias questões que se prendem com uma tentativa de sistematização do conhecimento nesta área e com as necessárias ferramentas metodológicas que orientem o seu trabalho e investigação.

O presente artigo procura problematizar a relação entre a prática e a investigação em MC, sublinhando sobretudo a dimensão metodológica que orienta o trabalho dos/das alunos/as em contexto de estágio curricular. Por isso, no presente artigo partimos de três questões basilares à luz da atual discussão nesta área – Como é refletida na prática a noção de Música na Comunidade nas intervenções levadas a cabo pelos/as estudantes da Licenciatura em Música na Comunidade da Escola Superior de Educação de Lisboa/Escola Superior de Música de Lisboa no contexto dos seus estágios curriculares (2.º e 3.º anos);⁶ Como são definidas metodologicamente essas intervenções e; Quais as estratégias que os/as estudantes mobilizam e a sua relação com o quadro teórico da MC.

O artigo encontra-se organizado em cinco secções. Na primeira, contextualizamos teoricamente o artigo tendo em consideração o nosso posicionamento conceptual em torno de Música na Comunidade e Intervenção. Segue-se a segunda secção, na qual é realizada a contextualização sobre a questão da metodologia no âmbito da MC, focando em particular a dimensão associada à metodologia de projeto utilizada pelos/as estudantes na planificação, concretização e avaliação dos estágios curriculares. A metodologia utilizada neste artigo para analisar os dados empíricos é abordada na terceira secção, seguindo-se a apresentação e análise dos dados realizada aos relatórios dos/as estudantes que frequentaram as UC de estágio nos anos letivos 2015-2017. Por fim, na quinta secção apresentamos as conclusões do trabalho desenvolvido.

⁶ A Licenciatura integra uma componente de estágio, que ocorre nos 2.º e 3.º anos, nas unidades curriculares Prática Musical em Escolas do Ensino Básico e Prática Musical em Contextos Comunitários, respetivamente. Estas práticas são orientadas por uma equipa de quatro docentes (dois da área da música - um especialista a nível vocal e outro a nível instrumental; um da área de teatro; e um da área de intervenção comunitária) que pretende favorecer a interdisciplinaridade e um cruzamento artístico, tão relevantes no âmbito da mediação social/comunitária.

1. MÚSICA NA COMUNIDADE E INTERVENÇÃO

A definição de Música na Comunidade, a par da delimitação do próprio campo, é fluída e engloba múltiplas práticas e dimensões sociais, culturais e políticas, existindo alguma resistência (ideológica) a uma definição única e oficial (Higgins, 2012, p. 3; Higgins & Bartleet, 2018, pp. 2-3). Higgins e Bartleet (2018) referem que “the term community music can be understood in a variety of ways, reflecting a myriad of possible contexts and musical situations” (p. 2) sendo necessário partir das principais definições aceites e pensar numa redefinição conceptual para o séc. XXI, situando também o facilitador que atua nesta área. Tal como referido por Higgins (2012), à luz da ideia de democracia cultural, o facilitador em música na comunidade afirma-se como um agente de mudança social, com a capacidade de realçar o papel das comunidades e dos indivíduos, as suas práticas e energia criativa. É neste sentido, que este autor defende que a música na comunidade é “uma intervenção ativa entre um líder ou líderes musicais e participantes” (Higgins, 2010, p. 9) que se operacionaliza a partir de uma abordagem de prática musical ativa e de conhecimento musical fora de situações de ensino e aprendizagem formais.

Consideramos, tal como Mullen (2002), que as atividades no âmbito da Música na Comunidade não visam o ensino e, embora a aprendizagem esteja presente nas mesmas, ela não é o foco principal. O cerne da questão é o envolvimento e a transformação que a intervenção pode realizar junto dos grupos/comunidades, tendo como pilares o desenvolvimento comunitário, o crescimento pessoal e o fazer música colaborativamente (Koopman 2007). A intervenção deve ter uma perspetiva baseada no/na facilitador/a em Música na Comunidade como alguém que trabalha “na”, “da”, “para” e “com” a comunidade, desenvolvendo processos que impliquem a sua efetiva participação e os tornem geradores de cultura (Vieira *et al.*, 2016).

Como sublinham Bartleet e Higgins (2018, pp. 6-8), a noção de intervenção, em sintonia com a posição sobre a qual perspetivamos este artigo e a nossa análise, deve implicar uma atenção cuidada em virtude dos seus diferentes significados e contextos. Destacando a perspetiva da transformação do presente através da introdução de algo novo, como avançada por Homi K. Bhabha (1994), Higgins e Bartleet (2018) exploram outros significados de intervenção presentes no campo, como a dimensão interativa e dialógica, debruçando-se sobre exemplos específicos nos quais o conceito apresenta diferentes fronteiras e práticas. É neste ponto que os estudos académicos acerca da

Música na Comunidade nos devem fazer pensar criticamente sobre as implicações e limites das intervenções, refletindo acerca das metodologias utilizadas e resultados alcançados, através de análises sistematizadas. O entendimento da relação entre Música na Comunidade e mudança social, que é fundamental para o desempenho da profissão de facilitador nesta área, deve ser questionado a partir dos “objetivos, estratégias, ações e resultados de uma atividade em Música na Comunidade, assim como os seus desafios, complexidades e oportunidades” (Bartleet & Higinis, 2018, p. 7, tradução nossa).⁷ Neste sentido, a análise dos relatórios de estágio dos/as alunos/as que faremos no ponto 5 visa contribuir para a discussão da noção de intervenção, procurando caracterizar, no contexto institucional do curso de licenciatura em Música Comunidade, a tipologia de práticas adotadas.

2. TRANSFORMAÇÃO E METODOLOGIA DE PROJETO

As metodologias desenvolvidas por um/a facilitador/a em Música na Comunidade revelam um leque alargado de possibilidades conforme o contexto e tipologias de públicos a que se destinam. Recentemente, Schippers (2018) referiu três contextos chave de ação da Música na Comunidade na primeira década do séc. XXI: 1) “Música na comunidade como um fenómeno ‘orgânico’.” 2) “Música na comunidade como intervenção”. 3) “Música na Comunidade Institucionalizada” (p. 24, tradução nossa).⁸ Dos três contextos chave apresentados por este autor, partimos da dimensão da Música na Comunidade como Intervenção, como será explicado, pois interessa-nos perceber como são construídas metodologicamente as intervenções dos nossos/as estudantes.

Os/as estudantes da licenciatura em Música na Comunidade têm oportunidade de intervir em diversos contextos e instituições (centros sociais, agrupamentos de escolas, juntas de freguesia, associações, entre outras) e com públicos diversos (crianças, jovens, pessoas adultas e pessoas mais velhas). A sua intervenção sustenta-se, tal como acontece noutras licenciaturas ministradas pela ESELx (p.ex. Animação Sociocultural ou Mediação Artística e Cultural), na Metodologia de Projeto (Guerra, 2007), na qual os/as

⁷ “... goals, strategies, actions, and outcomes of a community music activity, as well as its challenges, complexities, and opportunities” (Bartleet & Higinis, 2018, p.7).

⁸ “Community Music as a ‘organic’ phenomenon”; “Community Music as an intervention”; “Institutionalized community music” (Schippers, 2018, p. 24).

estudantes criam um projeto que emerge a partir das necessidades e das potencialidades da comunidade/contexto/grupo, e no qual a comunidade deve ter uma participação ativa. Deste modo, e segundo Guerra (2007, p. 126), consideramos que um projeto:

é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas.

Partindo da grelha conceptual da Metodologia de Projeto, destacam-se as fases de planeamento, implementação e avaliação. Neste sentido, segundo Guerra (2007, p. 128), o planeamento passa por um conjunto de etapas que visam garantir um sentido para o projeto, nomeadamente: 1 - Identificação dos problemas e diagnóstico; 2 - Definição dos objetivos; 3 - Definição das estratégias; 4 - Programação das atividades; 5 - Preparação do plano de acompanhamento e de avaliação do trabalho; 6 - Publicitação dos resultados e estudo dos elementos para a prossecução do projeto. Apesar de estas etapas serem apresentadas de uma forma linear, aquando a intervenção, elas vão sendo construídas de uma forma orgânica, resultando do “diálogo” entre as mesmas.

A fase de identificação dos problemas e diagnóstico, com enfoque na participação efetiva dos grupos e das comunidades no processo – diagnóstico participativo – requer a utilização de uma variedade de técnicas de recolha de dados, quer sejam mais tradicionais, quer sejam mais participativas. Por um lado, esta co-construção torna-se fulcral porquanto dota o/a facilitador/a de um conhecimento mais profundo da realidade social, cultural, económica da comunidade e dos grupos e, por outro lado, mobiliza-os para a reflexão e para a ação, tornando-os parte da solução (Fundação Aga Khan Portugal, 2017). A análise dos dados recolhidos permite estabelecer os objetivos gerais e específicos da intervenção e delinear as estratégias a utilizar para responder a esses mesmos objetivos.

As atividades são planificadas no decorrer da implementação do projeto, à medida que o facilitador interage com o grupo/comunidade, reestruturando o projeto em função dos dados recolhidos durante a intervenção, rentabilizando da melhor forma a energia criativa do grupo. Assim, as atividades são subsidiárias de todo este processo reflexivo e de adaptação, levando ao questionamento acerca do porquê de determinada atividade no quadro dos objetivos e estratégias definidos. O modelo aplicado é, no entanto, observado com grande flexibilidade em cada uma das fases de implementação, abandonando

qualquer rigidez de aplicação (Martinez, 2004). A metodologia que os alunos desenvolveram no âmbito das suas intervenções, espelhada na elaboração dos relatórios, permite assim estabelecer um sentido para o trabalho a desenvolver, ao promover um processo de transformação proporcionado pelo trabalho com a comunidade.

3. METODOLOGIA

Durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, vinte e oito estudantes frequentaram as unidades curriculares de estágio, nomeadamente: dezasseis a UC Prática Musical em Escolas do Ensino Básico – 2.º ano; e doze a UC Prática Musical em Contextos Comunitários – 3.º ano. Tendo como base os relatórios produzidos pelos/as estudantes sobre o projeto de intervenção, iremos apresentar a análise realizada aos mesmos, tendo em conta as seguintes categorias: caracterização dos contextos de estágio; objetivos e estratégias do projeto; áreas integradas na intervenção (para além da música).

Seguindo uma abordagem qualitativa e descritiva, nesta investigação “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador (...) que são identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2014, p. 43). A análise documental foi a técnica mobilizada para a recolha do material empírico, a partir da qual constituímos um *corpus* documental. Para caracterizarmos as instituições, realizámos uma análise à base de dados dos estágios. No sentido de se manter o anonimato em relação a estas instituições, foi criada uma tipologia para os vários tipos de entidades, nomeadamente: Agrupamento de Escolas; Junta de Freguesia; Empresa; Misericórdia; Centro Social; Associação; e Organização Não Governamental. Para analisar os relatórios, a técnica que utilizámos para o tratamento dos mesmos foi a análise de conteúdo. Inicialmente realizámos uma *leitura flutuante* (Esteves, 2006), que nos possibilitou começar a construir as categorias de análise. Tendo em conta que esta operação é um processo através do qual os dados “são classificados e reduzidos (...) de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p.109), as categorias foram sendo construídas tendo em conta as questões de investigação. Para além disso, e tal como defende Laurence Bardin (2004), consideramos que neste processo “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo”, existindo “regras base”, sendo “reinventado a cada momento” (p. 26).

4. ANÁLISE DOS CONTEXTOS E PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO

4.1. *Os contextos de estágio*

No início do ano letivo os contextos de estágio são selecionados pelos/as estudantes a partir de uma bolsa de instituições com as quais a Escola Superior de Educação de Lisboa tem parcerias no âmbito da licenciatura em Música na Comunidade. É a partir da ação de cada instituição que os/as estudantes começam a realizar a sua intervenção no sentido de construírem o diagnóstico e de definirem os objetivos e estratégias do projeto. Neste sentido, torna-se essencial caracterizar os respetivos contextos de estágio de modo a podermos, posteriormente, proceder à análise das estratégias desenvolvidas. No que diz período em análise (2015-2017) identificámos dezassete instituições cooperantes nos dois anos letivos. Na tabela seguinte (Tabela 1), apresentamos a sua categorização, tendo em conta sector a que pertencem.⁹

Ano da UC no ciclo de estudos	Número de organizações cooperantes por sector			Total
	1.º Sector	2.º Sector	3.º Sector	
2.º	3	-	2	5
3.º	1	1	10	12
Total	4	1	12	17

Tabela 1 – Sector a que pertencem as instituições que receberam estágios (2.º e 3.º anos).

Analisando os dados da tabela é possível evidenciar que a maioria das organizações cooperantes pertence ao 3.º sector (organizações sem fins lucrativos), existindo uma menor representatividade de organizações do 1.º sector (Estado, administração central, regional e local) e sendo quase inexistente organizações do 2.º sector (empresas com fins lucrativos). A especificidade de cada instituição origina a que a intervenção dos/as estudantes possa ocorrer numa diversidade de respostas sociais/estruturas/ projetos. Assim, e de acordo com a análise realizada, apresentamos na Tabela 2 o tipo de resposta onde os/as estudantes desenvolveram o seu estágio.

⁹ Segundo Quintão (2011), o 1.º sector diz respeito ao Estado, administração central, regional e local, o 2.º sector diz respeito às empresas com fins lucrativos e o 3.º sector diz respeito às organizações sem fins lucrativos.

Sector	Tipo organização	Resposta social/estrutura/projeto	Número de estudantes (2015/2016)		Número de estudantes (2016/2017)	
			2.º	3.º	2.º	3.º
1.º	Agrupamento de Escolas	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	5		2	
	Junta de Freguesia	Atividades de Animação de Apoio às Famílias (nas escolas)	4		2	
		Centro de Artes e Formação (equipamento da junta)		1		
2.º	Empresa	Lar		1		
3.º	Misericórdia	Projeto na escola			1	
		Centro de Dia/Lar		1		2
	Centro Social	Centro de Dia/ Lar				1
		Creche				1
	Associação	Diversas			2	4
	ONGD	Centro Acolhimento de Refugiados				1
Total			9	3	7	9

Tabela 2 – Tipo de organização e resposta em que os/as estudantes realizaram o seu estágio (2.º e 3.º anos).

A partir dos dados da tabela é possível evidenciar que a maioria (96,4%) dos estudantes realizaram o seu estágio em organizações do 1.º sector e do 3.º sector e apenas um numa organização do 2.º sector. Esta situação ocorre porque a maioria das instituições parceiras no âmbito do curso Música na Comunidade são do 1.º e 3.º sectores. Um dos requisitos dos contextos de estágio para os/as estudantes do 2.º ano é que os mesmos ocorram em escolas do ensino básico, o que permite um melhor entendimento dos dados da tabela e perceber o porquê de todos/as os/as estudantes desenvolveram a sua intervenção nas mesmas.

Devemos, no entanto, destacar que a forma como “entram” neste contexto é realizada a partir de diferentes organizações e respostas sociais. No caso dos agrupamentos de escolas, os/as estudantes estão alocados a estruturas de apoio aos alunos, por exemplo, os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família. No caso de estarem alocados às Juntas de Freguesia, a intervenção dos/as estudantes ocorre nas escolas do ensino básico mais precisamente no âmbito das Atividades de Animação de Apoio às Famílias (AAAF). Outros casos presentes na tabela são os estágios realizados através de uma Santa Sasa da Misericórdia, no âmbito de um projeto que esta desenvolve num agrupamento de escolas, e numa associação que tem um colégio para crianças com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito às instituições cooperantes da UC de 3.º ano, é possível evidenciar a diversidade de instituições cooperantes, tais como: associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social, misericórdias, Organização Não Governamental de Desenvolvimento, uma freguesia e uma empresa que presta serviços a pessoas idosas. Esta multiplicidade de instituições cooperantes evidencia que os estudantes realizam a sua intervenção numa panóplia de contextos com problemáticas diversificadas, o que significará, como veremos a adoção de Objetivos diferentes e de uma diversidade de estratégias de intervenção que emergem do diagnóstico realizado e das respetivas problemáticas. A análise realizada também permitiu identificar que existiram alguns projetos que mobilizaram mais do que um público-alvo. Deste modo, apresentamos na tabela seguinte (Tabela 3) o número de projetos e o respetivo público-alvo.

Público interveniente nos projetos	Número de projetos	Participação estudantes da UC Prática Instrumental de Conjunto (número de projetos)
Crianças e jovens	6	1
Crianças	4	1
Jovens	1	-
Crianças/adultos	1	-
Adultos	1	1
Jovens/Adultos	1	-
Idosos	2	1
Idosos/jovens	2	1
Idosos/crianças	3	1
Total de projetos	21	6

Tabela 3 - Número de projetos e o respetivo público interveniente nos projetos.

A partir dos dados é possível evidenciar que o público-alvo “Crianças e jovens” foi aquele que esteve presente no maior número de projetos (6), seguindo-se as “Crianças” em quatro projetos e “Idosos e crianças” identificado em três projetos. Para além disso, também é possível destacar que a maioria dos projetos mobilizaram diferentes grupos etários (13 projetos), o que nos permite destacar que os mesmos visaram a promoção da intergeracionalidade. Um outro dado que emergiu diz respeito à mobilização de outros estudantes do curso nos projetos. Foi possível identificar seis projetos em que ocorreu um trabalho de articulação entre o projeto de estágio e o projeto desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Instrumental de Conjunto. Esta

articulação traduziu-se na gestão dos dois projetos, por parte de cada um dos estudantes, que visou a gestão do trabalho desenvolvido com o seu público alvo e com o grupo de estudantes. Durante o processo, ocorreram sessões com cada um dos grupos, mas em certos momentos deste processo foram realizadas algumas atividades conjuntas e no final uma apresentação.

4.2. Mapeando os objetivos e as estratégias dos projetos

Tal como referido anteriormente, antes dos estudantes formularem os objetivos e as estratégias do seu projeto, têm de passar por uma fase de diagnóstico onde realizam a caracterização do contexto, da instituição e do público alvo e identificam as potencialidades e fragilidades dos mesmos. É a partir daqui que definem os objetivos do seu projeto. Na tabela 4, apresentamos as categorias de objetivos dos projetos analisados.

Categorias/subcategorias	Frequência	Total Frequências
Objetivos Musicais		
Práticas musicais de conjunto e individuais	10	
Expressividade e movimento corporal	8	
Exploração de diferentes repertórios, estilos musicais e domínios expressivos	12	
		30
Objetivos Sociais		
Desenvolvimento pessoal	10	
Relações interpessoais	18	
Integração	3	
		32
Total		62

Tabela 4 – Categorias/subcategorias dos objetivos dos projetos.

A partir da análise realizada foi possível identificar duas categorias de objetivos, nomeadamente: objetivos musicais e objetivos sociais. Os objetivos sociais são aqueles que se destacam nos projetos analisados, tendo sido 32 objetivos promovidos na área social. No que diz respeito aos objetivos promovidos na área musical identificámos 30.

No que diz respeito aos objetivos musicais, a subcategoria que engloba a exploração de diferentes repertórios, estilos musicais e domínios expressivos é a mais expressiva. A subcategoria com maior expressividade é a que visa promover práticas musicais de conjunto e individuais. A categoria expressividade e movimento corporal,

embora tenha menor frequência, ainda assim, tem um papel relevante nos vários projetos. Na categoria dos objetivos sociais, estes centram-se, maioritariamente, nas relações interpessoais (18), sendo evidente que estes objetivos estão relacionados com a melhoria da relação entre o mesmo grupo, ou com uma maior interação entre o grupo ou grupos. Também é evidente que os objetivos que visam o desenvolvimento pessoal têm relevância nos projetos. A integração foi a menos mobilizada na conceção dos objetivos dos projetos analisados.

Uma outra fase da metodologia de projeto (Guerra, 2007) é a definição de estratégias que visam responder ao “Como se pretende atingir os objetivos?”. Assim, apresentamos na tabela seguinte (Tabela 5) o tipo de estratégias que foram criadas pelos/as estudantes para a implementação dos seus projetos.

Categorias/subcategorias	Frequências	Total Frequências
Estratégias musicais		
Arranjo e criação de repertório	9	
Cooperação musical	14	
Exploração de repertório	12	
Escuta ativa	3	
Integração de outros domínios expressivos	15	
		53
Estratégias organizativas		
Organização de dinâmicas de grupo	11	
Interações e parcerias	14	
Estruturação das atividades	6	31
Estratégias de apresentação		
Formato multimédia	10	
Eventos esporádicos	5	
Evento final	15	30
Total		114

Tabela 5 – Categorias/subcategorias das estratégias dos projetos.

A análise realizada aos projetos permitiu-nos identificar três tipos de estratégias, nomeadamente: estratégias musicais, organizativas e de apresentação. A partir dos dados da tabela é evidente que o maior número de estratégias utilizadas foram as musicais, como é expectável, com a frequência de 53, seguindo-se as estratégias organizativas (31) e as apresentações públicas com 30 estratégias.

Nas estratégias musicais, a estratégia mais mobilizada foi a integração de outros domínios expressivos, para além da música. Os domínios expressivos foram: teatro, literatura, movimento. A cooperação musical foi outra estratégia que foi mobilizada em vários projetos. Esta cooperação passou pela prática de conjunto, quer em formato de coro, *Drum Circles*¹⁰ ou a criação de grupos de percussão. A exploração de repertório é uma outra estratégia que foi mobilizada em vários projetos. O repertório explorado foi selecionado tendo em conta a faixa etária do público-alvo. Assim, nos projetos em que o público-alvo foram crianças identificamos repertório específico para esta idade. No que diz respeito ao repertório trabalhado com outras faixas etárias identificamos outras tipologias, nomeadamente: popular, tradicional e de outras culturas. Para além de alguns estudantes terem explorado apenas determinado repertório, foi possível identificarmos que, em alguns projetos, foram mobilizadas estratégias que visaram o arranjo e criação de repertório (9). A estratégia com menor frequência diz respeito à escuta ativa, envolvendo uma escuta atenta que pressupõe uma reação afetiva e expressão de movimentos (Willems, 1970, pp. 56-57). Relativamente à categoria das estratégias organizativas, os dados da tabela evidenciam que as interações e as parceiras são as estratégias mais mobilizadas, sendo estas realizadas com outras instituições (p.e., creches, jardins de infância).

As interações e as parcerias são o conjunto de estratégias que foram mais identificadas. Relativamente às parcerias, foram realizadas com várias instituições, como por exemplo, Componente de Apoio à Família, creches e jardins de infância. Ainda no campo organizativo, as dinâmicas de grupo e a estruturação de atividades foram estratégias mobilizadas por alguns/mas estudantes. A estruturação de atividades também foi uma estratégia mobilizada em alguns projetos.

Por fim, e embora tenhamos categorizado as apresentações públicas separadas das estratégias musicais, consideramos que as mesmas visam apresentar o trabalho musical desenvolvido. Assim, e de acordo com os dados da tabela foram realizadas 30 apresentações, entre eventos esporádicos e finais (20), mas também resultados em formato multimédia (10).

¹⁰ Existem vários livros que explicam a prática de Drum Circle (Stevens 2003), assim como artigos que abordam esta prática, em contextos específicos no âmbito da música na comunidade (Laurila e Willingham 2017).

CONCLUSÃO

O presente artigo pretendeu contribuir para uma reflexão (em construção) acerca da relação entre intervenção e música na comunidade num contexto de formação no qual os/as estudantes são dotados/as de competências que permitem uma prática perspetivada a partir dos quadrantes da democracia cultural e da mudança social. Considerando os seus relatórios de estágio, foi possível situar, na linha da problematização de Bartleet e Higgins (2018), o âmbito da intervenção na relação com o contexto, intervenientes, objetivos, estratégias e atividades. No que diz respeito ao sentido dado ao conceito de “intervenção” nos relatórios, ele está intimamente ligado à metodologia de projeto e é subsidiário da sua organização, tendo em vista um entendimento flexível do trabalho a realizar em co-colaboração com os intervenientes a partir das suas práticas, formas e energias criativas (Higgins, 2010). Uma parte significativa das suas práticas têm lugar no denominado 3.º setor (organizações sem fins lucrativos). Os intervenientes destes projetos, ainda que variados, incidem mais sobre crianças e jovens, destacando-se também as abordagens intergeracionais, entre crianças/jovens e idosos. Tendo em consideração os intervenientes, concluímos que os objetivos musicais, sendo os mais relevantes, se equilibram com os objetivos sociais, promovendo assim a mudança social em diversos níveis das comunidades. Neste sentido, as estratégias desenvolvidas partem essencialmente de atividades musicais, como seria expectável, em diálogo com as estratégias organizativas e de apresentação adaptadas à especificidade de cada contexto de estágio. Tendo em conta que cada indivíduo, grupo e comunidade tem especificidades (interesses, necessidades e potencialidades, entre outras), a intervenção de alguns/mas estudantes não visou apenas a reprodução de obras já existentes, mas a adaptação das mesmas em função das características dos grupos/comunidades com os quais trabalharam (Koopman, 2007).

Conscientes de ser este um trabalho em construção e panorâmico, destacamos a maior necessidade de reflexão acerca das perspetivas e dialéticas subjacentes às intervenções no âmbito de programas de formação em Música na Comunidade; dos limites e âmbito da categorização e subcategorização das estratégias e atividades; do pensamento intrincado e complexo que subjaz à relação entre “música na comunidade como intervenção” e “mudança social”. Estas constituem algumas temáticas que esperamos abordar e aprofundar noutras publicações a partir de estudos de caso que nos permitam entrar em maior detalhe nas intervenções realizadas neste âmbito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bánffy-Hall, A. (2019). *The development of community music in Munich*. Münster/New York: Waxmann.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartleet, B., & Higgins, L. (2018). *The Oxford handbook of community music*. New York: Oxford University Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London; New York: Routledge.
- Coffman, D. (2013). Common ground for community music and music education. *International Journal of Community Music*, 6(3), 273-280.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fundação Aga Khan Portugal (2007). *Diagnósticos participativos: guia de apoio à implementação*. Lisboa: Fundação Aga Khan Portugal.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos de uma Sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Estoril: Príncípia
- Higgins, L. (2010). Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista ABEM*, 23, 7-14.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: an introduction*. New York: Routledge.
- Laurila, K., & Willingham, L. (2017). Drum circles and community music: reconciling the difference. *International Journal of Community Music*, 10(2), 139-156.
- Quintão, C. (2011). O terceiro sector e a sua renovação em Portugal: uma abordagem preliminar. In C. Parente (Ed.), *IS Working Papers* (pp. 3-18). Porto: Instituto de Sociologia.

Kertz-Welzel, A. (2016) Daring to question: a philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113-130.

Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.

Mullen, P. (2002). We don't teach, we explore: aspects of community music delivery. International Society for Music Education. Community Music Activity Commission Conference. Disponível em:

https://www.academia.edu/34407737/WE_DONT_TEACH_WE_EXPLORE_ASPECTS_OF_COMMUNITY_MUSIC_DELIVERY (Consultado em 17/02/2019).

Schippers, H. (2018). Community music contexts, dynamics, and sustainability. In B. Bartleet, & Higgins, L. (Eds.), *The Oxford handbook of community music* (pp. 23-41). New York: Oxford University Press.

Stevens, C. (2003). *The art and heart of drum circles*. Milwaukee, WI: Hal Leonard.

Vieira, N., Gama, A., Marques, M., & Garcia, C. (2016). As práticas dos/as estudantes do curso “Música na Comunidade”: a música como meio. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira & C. Loureiro (Eds.), *Atas do VII encontro nacional/II encontro internacional estética e artes na educação* (pp. 9-20). Lisboa: IPL/CIED/ESELx. ISBN: 978-989-95733-7-6.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.