



O Ensino da Música como Atividade Extraescolar
Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as práticas pedagógicas dos professores no âmbito da inovação pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rodolfo Maximiano Ortelá Cró

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2011

T/M Uma
37
CRÓ ENS

70391

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

O Ensino da Música como Atividade Extraescolar
Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as práticas
pedagógicas dos professores no âmbito da
inovação pedagógica

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rodolfo Maximiano Ortelá Cró

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão

“A arte, como o saber, está em permanente transformação. Aquilo que num dado momento se pode tomar como verdadeiro, seja uma verdade científica, ou uma linha estética considerada justa, ou mesmo uma simples ideia a cerca de nós próprios, muito facilmente se pode desmoronar colocando-nos no limiar duma sensação de catástrofe. A vantagem da arte é a de poder existir por vezes mesmo para além desse limite.”

(António Pinho Vargas, Novembro de 1996)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Orientador, Professor Doutor Paulo Brazão, por todo o apoio prestado durante o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores cooperantes, Lino Fernandes, Márcio Faria, Norberto Cruz, Gábor Bolba e aos seus alunos, pelo diálogo, reflexão e incentivo a práticas inovadoras.

Ao Gabinete Coordenador de Educação Artística, na pessoa do professor Carlos Gonçalves e professor Virgílio Caldeira, pelo apoio na concretização deste projeto.

A todos os amigos, pelo apoio prestado ao longo deste projeto, bem como pela paciência, em ouvir longas conversas sobre o trabalho e a música.

Agradeço aos meus pais e irmãos, pela paciência e atenção nas diversas solicitações.

Ana Marques, por todo o apoio constante ao longo destes anos.

E por fim, ao Professor António Vasconcelos, por toda a atenção à minha pessoa e por ser o grande responsável por este trabalho, na procura da reflexão e crítica de um mundo complexo como o da Música.

Obrigado.

RESUMO

A aprendizagem de um instrumento musical articula diferentes perspetivas tendo em conta convenções, técnicas, alunos, músicos, professores e escolas. A forma como a música é vista no contexto cultural e social, ainda representa um conjunto de múltiplas intersecções ancoradas a uma música ‘monocultural’. Nem as políticas nem as formações têm acompanhado as mudanças, originando um confronto paradigmático entre as tendências da tradição clássica romântica e as contemporâneas.

Com objetivos em compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores, esta investigação teve em consideração os seguintes pontos: a formação inicial dos professores e a sua influência no seu campo de ação; as tendências profissionais; a relação entre mestre e aluno; a cultura cultivada perante a popular; e um ensino da música como atividade extraescolar.

O presente estudo foi realizado no Gabinete Coordenador de Educação Artística / Divisão de Expressões Artísticas, no Município do Funchal, partindo dos princípios etnográficos assentes na realização de entrevistas e observações no contexto da sala de aula.

Por ser um estudo de caso, este trabalho não pretende fazer generalizações embora emerja do campo de análise, dados aos quais poderão constituir elemento de reflexão em outros trabalhos dentro deste campo musical. As convenções em articulação com as novas práticas emergentes resultam, numa aprendizagem híbrida, assente numa diversidade cultural e musical, num contexto extraescolar.

Palavras-chave: Educação, Música, Cultura, Extraescolar, Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

The learning of a musical instrument gathers different perspectives, taking into account conventional methods, techniques, musicians, students, teachers and the schools. The way music is seen in a cultural and social context still represents a set of multiple intersections anchored to a 'monocultural' heritage. Neither the politics nor the training has been following the social changes, resulting in a paradigmatic clash between the classical romantic methods and the contemporary trends.

Aiming to understand and reflect on the pedagogical practices of teachers, this investigation took into consideration the following items: the initial training of teachers and their influence on their field of action, professional trends, the relationship between teacher and student, the classical culture versus the popular culture, and the teaching of music as an extracurricular activity.

This study was conducted at the Coordination Office for Artistic Education (GCEA) / Division of Artistic Expressions, in Funchal, from an ethnographic standpoint and based on interviews and observations in a classroom context.

As it is a case study, this paper does not intend to make generalizations although some of the data may provide a basis for further research on this field of music. In an extracurricular context, traditional methods along with new emerging practices results in hybrid learning based on cultural and musical diversity.

Keywords: Education, Music, Culture, Extracurricular, Pedagogical Innovation.

RESUME

L'apprentissage d'un instrument de musique englobe diverses perspectives, si l'on tient compte des méthodes conventionnelles, des techniques, des musiciens, des étudiants, des enseignants et des écoles. La manière dont la musique est considérée, dans un contexte social et culturel, continue de représenter de multiples sections ancrées à un point ancré à un héritage monoculturel. Ni la politique ni l'enseignement n'ont suivi les changements sociaux, ce qui a engendré un conflit de paradigme entre les méthodes romantiques classiques et les tendances contemporaines.

Dans le but de comprendre et de réfléchir aux pratiques pédagogiques des enseignants, cette étude a tenu compte des aspects suivants : la formation initiale des enseignants et leur influence dans leur domaine d'action, les tendances de la profession, les relations entre enseignants et étudiants, l'opposition culture classique / culture populaire, et l'enseignement de la musique comme activité extrascolaire.

Cette étude a été menée par le Bureau de Coordination de l'Enseignement Artistique (GCEA) de la Division des Expressions Artistiques, à Funchal, en adoptant une perspective ethnographique, à partir d'entretiens et d'observations réalisés en classe.

Puisqu'il s'agit d'une étude de cas, cet article n'entend procéder à aucune généralisation. Cependant, certaines données sont susceptibles de constituer la base de plus amples recherches dans le domaine de la musique. Dans un contexte extrascolaire, les méthodes traditionnelles, conjointement aux nouvelles pratiques émergentes, engendrent un apprentissage hybride, basé sur la diversité culturelle et musicale.

Mots-clés : enseignement, musique, culture, extrascolaire, innovation pédagogique

RESÚMEN

El aprendizaje de instrumentos musicales tiene distintas perspectivas, teniendo en cuenta métodos convencionales, técnicas, músicos, estudiantes, maestros y escuelas. Actualmente, se considera el estudio de la música como parte de una de múltiples secciones dentro de un contexto cultural y social, y fijado en una herencia monocultural. Ni la política ni la enseñanza han seguido los cambios sociales, teniendo como resultado un choque paradigmático entre los métodos clásico-románticos y las tendencias contemporáneas.

Con miras a entender y reflexionar en las prácticas pedagógicas de los maestros, esta investigación tuvo los siguientes puntos en consideración: la formación inicial de los maestros y su influencia en el campo de acción, tendencias profesionales, la relación entre maestro y estudiante, la cultura clásica frente a la cultura popular, y la enseñanza de la música como actividad extraescolar.

Se llevó a cabo este estudio en la “Oficina de Coordinación de Educación Artística” (GCEA) / la División de Expresiones Artísticas, en Funchal, desde un punto de vista etnográfico y basándose en entrevistas y observaciones en las aulas.

Debido que es un trabajo de estudio, este artículo no tiene la intención de generalizar. Sin embargo, algunos de los datos presentan una base para más investigación en este campo de la música. En un contexto extraescolar, los métodos tradicionales, junto con nuevas prácticas emergentes resultan en un aprendizaje híbrido, basando en la diversidad cultural y musical.

Palabras clave: educación, música, cultura, extraescolar, innovación pedagógica

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
RESUME.....	VI
RESÚMEN.....	VII
INTRODUÇÃO	1
Justificação da investigação.....	1
Organização do trabalho	8
I CAPÍTULO – O ENSINO DA MÚSICA.....	11
As convenções em torno da aprendizagem de um instrumento musical	11
A racionalidade técnica face à racionalidade artística.....	17
As diferentes configurações entre o mestre e o aluno	22
II CAPÍTULO – MODOS DE CONCEÇÃO DA PROFISSÃO:	
PROFESSOR DE MÚSICA.....	28
A formação inicial.....	28
O ser Professor	32
O Músico	36
III CAPÍTULO – A MÚSICA COMO ATIVIDADE EXTRAESCOLAR	40
A música como atividade extraescolar na revitalização das práticas artísticas	40
Da cultura popular à cultura cultivada.....	44

A inovação perante uma atividade musical extraescolar	47
IV CAPÍTULO – A METODOLOGIA PERANTE UM OLHAR ETNOGRÁFICO....	53
Pressupostos teóricos.....	53
Opções metodológicas:.....	58
Observação.....	58
Entrevistas.....	60
V CAPÍTULO – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO G.C.E.A. / D.E.A.	63
Gabinete Coordenador de Educação Artística (G.C.E.A.)	63
Divisão de Expressões Artísticas (D.E.A.).....	67
A descrição das atividades musicais	70
Os professores	74
Os alunos	76
VI CAPÍTULO – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	78
Categorização.....	78
Análise dos dados.....	80
VII CAPÍTULO – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
ANEXOS.....	131
Índice do conteúdo do CD-ROM.....	131

INTRODUÇÃO

Justificação da investigação

Tinha seis anos quando ingressei no ‘Gabinete de Expressão Musical e Dramática’ para aprender a tocar Braguinha. Convivi num enredo musical no dia-a-dia com forte presença das artes lá em casa, desde a música, ao teatro e à pintura, nas múltiplas facetas artísticas do meu pai com os seus amigos. Esta envolvência motivou-me a seguir um percurso que nunca mais parou até à presente data.

Construí um trajeto artístico através de diversas vivências, passando por experiências entre o cantar, tocar e o representar. Sem dúvida, a que venceu foi a música através da sua prática em instrumentos de cordas. Ao longo deste percurso fui absorvendo uma aprendizagem diversificada e com o passar do tempo e através de uma insistência familiar em frequentar o conservatório, esta aprendizagem expandiu-se inicialmente ao violoncelo e posteriormente, à guitarra clássica.

Creio que a reviravolta acontece quando de um momento para outro, as novas práticas sufocavam uma expressão própria de quem interpretava a música com apenas onze ou doze anos de idade, e que tinha dificuldade em entender uma cultura musical distante da sua vivência, expressões e performances, reduzindo por vezes o empenho e a compreensão sobre o continuar desta prática.

Possuía, no entanto, a capacidade em adaptar-me a diferentes contextos, mas o facto é que a incompreensão persistia, ao ponto de mais tarde expressar a minha musicalidade com um grupo de amigos. Inicialmente com originais espontâneos do

sufoco que sentia e posteriormente em grupos de cariz mais popular, jazz, e *cover's*, até que, me 'finquei' no blues.

Esta construção, rica em diferentes géneros, representa diversos métodos entre si sobre diferentes perspetivas: convenções, técnicas, alunos, músicos, professores e escolas. O refletir de um passado e de experiências em novos géneros musicais que se despoletaram no séc. XX, em nada evoluiu no decurso da evolução da sociedade, numa aprendizagem caracterizada pela sua irreflexão.

Embora tenha tido a contribuição no que se refere à investigação da musicologia, etnomusicologia e sociologia da música, “paradoxalmente, nem as políticas nem as formações têm acompanhado estas mudanças, detetando-se um confronto paradigmático em que predominaram e predominam perspetivas de características ideológicas e teóricas distintas, situadas entre o reforço da tradição clássica romântica e tendências mais contemporâneas” (Vasconcelos, 2002:21).

Percebi como aluno e mais tarde como professor que a aprendizagem de um instrumento musical reproduzia-se nas mesmas lógicas dos mestres da música clássica, mesmo no confronto entre uma sociedade que socialmente, economicamente e culturalmente alteraram o tecido social, representando uma maior procura musical. Ainda assim, a multiplicidade da oferta pedagógica através de diversas escolas, apenas duplicou um ensino ancorado a uma tendência monocultural.

Perante este cenário, três grandes aspetos justificam a investigação:

- De natureza pessoal, no que se refere a este tipo de ensino. Como antigo aluno e como professor desta atividade, na pertença de querer perceber mais e refletir sobre práticas artísticas próximas à minha.

- A ausência de estudos no ensino da música numa vertente vocacionada. Embora o ensino da música esteja em debate de uma forma generalizada, no entanto, este tipo de ensino continua à margem do debate e da reflexão, representando um elemento dicotómico através de um conjunto de problemáticas que, aliás, foram expostas no relatório final do ministério da educação em 2007 sobre o ensino artístico.

- A problemática em torno da contínua perpetuação das influências da música erudita ocidental e a sua multiplicidade pelos conservatórios, representado este fator, incisões determinantes nas práticas pedagógicas através dos repertórios e dos professores, no que se refere à imitação dos pressupostos a continuar.

Neste sentido, a pertinência de uma investigação nesta área coloca em discussão e em reflexão práticas pedagógicas no ensino da música, questionando as tendências monoculturais e os elementos estereotipados a uma cultura musical dominante.

Com uma sociedade caracterizada pela “transitoriedade” (Toffler, 1970), padronizada pelas questões do “multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, [...] um mundo inexoravelmente globalizado, de alta tecnologia, e racialmente tão diverso como nunca havia sido em qualquer outra época da história” (Sousa, 2004), a pertinência da discussão em torno do ensino da

música aliada a uma necessidade de uma mudança e de uma reflexão em torno destas práticas, afigurou uma mais-valia desta investigação neste campo de ação.

Definição do problema

A música como arte representa um conjunto de intersecções que por um lado cruzam sons, sentidos, valores, estruturas e, por outro, interpretes, investigadores, professores, críticos e públicos (Vasconcelos, 2003). Embora represente contextos culturais diferentes consoante a sua área geográfica e o seu significado, todo o entendimento educacional representa uma estrutura musical específica de uma determinada área geográfica, cultural, social e individual.

De facto, a música pode determinar fronteiras entre estilos de grupos culturais, definindo raça, género, nacionalidade ou classe social. “Estas diferenças idiomáticas ou estilísticas podem estimular uma aceitação imediata ou uma rejeição. Basta uma frase, às vezes um compasso ou um acorde, para as pessoas ‘desligarem’ a audição musical” (Swanwick, 1988:9).

As práticas pedagógicas - artísticas predominantes continuam numa ramificação em que “de um lado, o ensino especializado, do outro o ensino dito regular não especializado, o ensino nas bandas filarmónicas e outras coletividades de cultura e recreio, as aprendizagens não formais” (Vasconcelos, 2003:2).

A forma como a música é vista no contexto cultural e social ainda representa um conjunto de múltiplas intersecções ancoradas a uma música culturalmente exclusiva,

ligada a uma determinada cultura ou subcultura, em que “todos estes elementos [...] são ampliados pela sua etiquetagem e estereotipia cultural” (Swanwick, 1988:10). Uma das sucessivas tarefas que se incute à escola e por sua vez à educação, será reduzir todos estes elementos estereotipados num contexto escolar.

Perante uma ‘autonomia’ no produto cultural, o “consciencializar e explorar intencional e imaginativamente os procedimentos musicais, experimentados diretamente na realidade de vários exemplos ‘idiomáticos’, recolhidos numa grande amostragem de culturas” (Swanwick, 1988:12), reveste-se, como um dos principais objetivos do ensino da música.

Paradoxalmente, o ensino da música pouco ou nada adaptou-se às mudanças sociais e culturais. Com o aproximar da música a outras disciplinas em contextos escolares, fruto do modelo taylorista, uma tendência para a escolarização das artes, através dos seus saberes e práticas. Este aproximar ao modelo escolar padronizado pela revolução industrial, aliado há pouca abertura do ensino especializado da música fez com que, convenções se formassem em torno de uma prática pedagógica mesmo em contextos formais ou até mesmo não formais.

Neste enquadramento, esta conceção do ‘unimusical’ ou ‘monocultural’ inverte os papéis dos novos paradigmas emergentes, em que a valorização da polimusicalidade na formação, não centrado na Música Erudita Ocidental mas sim, em outras tipologias e culturas musicais, vem valorizar o indivíduo e as suas valências.

Neste sentido, “a formação artístico musical deve atender à pluralidade de interesses, culturas e estéticas musicais existentes nos universos individuais e coletivos articulando a participação de diferentes tipos de intervenientes e subsistemas existentes no ensino da música e no interior do subsistema” (Vasconcelos, 2003:10).

Neste contexto, a prática pedagógica deve permanecer atenta aos fenômenos artístico pedagógico para que diminua a ligação existente entre os saberes e os estudantes (Id., 2003:10), valorizando de certa forma, como refere Vygotsky (1978) determinados signos culturais, que direcionam a aprendizagem da criança para determinadas experiências e comportamentos (citado por Fino, 2001b).

Com os desenvolvimentos tecnológicos e a passagem para uma sociedade do conhecimento, esta mudança, ou seja, esta transição de uma vaga para outra (Toffler, 1970) faz com que não sintamos “a vida como os nossos antepassados e essa é a diferença fundamental, a distinção que separa o homem verdadeiramente contemporâneo de todos os outros, pois essa aceleração reside na instabilidade – no estado transitório” [...] (Id., 1970:23).

Estes desenvolvimentos da sociedade e por sua vez “ [...] a abertura a novos públicos, a outras formas de pensar a atividade formativa no contexto da rede plural [...]” (Vasconcelos, 2002:29), fazem com que haja uma nova cultura musical, e uma nova prática pedagógica.

Neste contexto, o presente estudo tem como ponto de partida a seguinte interrogação: “De que forma, as práticas pedagógicas no ensino da música, como

atividade extraescolar, no Gabinete Coordenador de Educação Artística, representam uma proposta de inovação?”

Formulando o ponto de partida, poderei traduzi-lo nas seguintes questões:

- Que tipo de influência contribui a formação inicial destes professores, nas práticas pedagógicas dos mesmos?

- De que modo, a formação inicial assente no modelo de competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes), contribui para uma verdadeira aprendizagem real?

- Existem diferentes tendências profissionais e culturais numa visão contextualizada na aptidão musical. De que modo, essas características configuram numa inovação das práticas pedagógicas?

- De que modo, a ‘cultura cultivada’ em oposição à ‘cultura popular’, originam práticas pedagógicas inovadoras?

- Como é que as diferentes configurações entre mestre e aluno perspetivam uma rutura de paradigma?

- A existência de atividades extraescolar, num plano não formal, contribui para uma educação ampla, assente numa multiplicidade cultural e musical?

Organização do trabalho

Este estudo encontra-se organizado em duas partes.

A primeira parte tem como título “*O ensino da música através das suas lógicas de ação*” e é constituída por três capítulos. No primeiro, intitulado “*O ensino da música*”, procuro ainda que sinteticamente, colocar em discussão as convenções em torno de uma aprendizagem, articulando as racionalidades técnicas e artísticas numa aprendizagem realizada entre diferentes configurações e entre o mestre e o aluno. O segundo capítulo, “*Modos de conceção de uma profissão: professor de música*” procura descrever alguns elementos pertinentes sob o ponto de vista da formação do indivíduo, com as suas características da profissão de docente, em articulação com a sua atividade de músico. No terceiro capítulo, “*A música como atividade extraescolar*” analisa as diferentes noções e interpretações de uma aprendizagem formal e não formal, sobre diversas perspetivas em conexão às práticas artísticas, recolocando a discussão das culturas populares e as cultivadas, terminando com a descrição de uma atividade musical extraescolar sob o ponto de vista da inovação pedagógica.

A segunda parte, “*Um estudo de uma prática musical extraescolar*” encontra-se dividida em quatro capítulos. O capítulo quatro “*A metodologia perante um olhar etnográfico*”, descreve as metodologias e seu fundamento teórico, diante as opções tomadas no estudo de caso, perante a observação e entrevistas. O capítulo cinco “*A contextualização do Gabinete Coordenador de Educação Artística / divisão de expressões artísticas.*”, descreve de forma sucinta o local do estudo tendo em atenção todo o seu contexto. Capítulo seis “*Interpretação dos dados*”, expõe o enredo sobre a categorização, sendo que a análise é realizada através de uma descrição próxima aos seus conteúdos, interpretando os dados em simultâneo. Por fim, o capítulo sete

“*Conclusões / recomendações*” apresenta a síntese sobre o estudo, colocando as recomendações em formato reflexivo, através de questões.

Ainda nesta segunda parte, os anexos do CD-ROM: dissertação (versão eletrônica em pdf); entrevistas (áudio e transcrição); relatórios de observação (dados recolhidos durante a observação das aulas); análise das entrevistas e relatórios de observação e suas categorias; documentos referente às autorizações para a investigação.

I PARTE - ENQUADRAMENTO
O ENSINO DA MÚSICA ATRAVÉS DAS SUAS LÓGICAS DE AÇÃO

I CAPÍTULO – O ENSINO DA MÚSICA

A aprendizagem de um instrumento musical enquadra-se num cenário em que as regras e as habilidades técnicas, assumem o mote principal numa construção de conhecimentos baseada na relação entre dois indivíduos. No âmbito deste capítulo, pretendo colocar em discussão teórica as diferentes perspetivas sobre o ensino da música, em torno das suas convenções e técnicas, a individualidade artística na plenitude da sua construção e por fim, na relação entre o mestre e o aluno.

As convenções em torno da aprendizagem de um instrumento musical

A aprendizagem de um instrumento musical, independentemente da família a que possa pertencer, rege-se por um conjunto de códigos e convenções que “[...] têm diferentes significados consoante o respetivo enquadramento” (Pinheiro, 1999:20), sob o ponto de vista dos hábitos e das práticas musicais e culturais.

O enfatizar das representações utilizando técnicas faz com que as mesmas persistam no contexto, uma vez que permite que um ser humano possa decifrar ou entender elementos, que numa ausência de conhecimento, auxiliam-se em outros meios de saber: convenções. Associado a isto, está o facto da ideia de que “[...] convenção pode ser traduzida para algumas ideias e conceitos que as ciências sociais usam, por norma, regra etc.. A compreensão do significado dessas palavras é compartilhada por todos” (Becker, 2003 :18).

Neste enquadramento e dentro do campo da música as normas e as regras perante um género musical assumem diversas formas, que paradoxalmente emergem através de dois campos distintos: um, entre o que as crianças e os jovens se apropriam aquando dessas regras e através dos territórios de formação e o outro, na transformação dessa mesma apropriação, através dos territórios do indivíduo (Vasconcelos, 2011).

Se numa música de tradição clássica romântica o “[...] perpetuar de uma tradição, valorizada social e culturalmente, que se alicerça nos virtuosos e nos grandes mestres, elementos paradigmáticos do séc. XIX” (Vasconcelos, 2002:64) evocam convenções em torno do peso das partituras, do solista e da orquestra e do mestre (Id. 2002), num outro campo distinto “[...] não só a música popular europeia como todas as outras músicas do mundo, na ausência desse suporte [notação musical], viveram como tradições orais [...]” (Vargas, 2002:13), elemento este que concentra na oralidade o principal foco de uma aprendizagem.

Outro exemplo de uma prática mais recente é o Jazz. O estudo apoiado no fraseado de grandes nomes, em paralelo com uma supremacia do virtuosismo faz com que uma componente técnica sobre conteúdos musicais aparentemente ganhe importância. Um bom exemplo são os volumes de livros e Cds editados com instruções sobre o Jazz do saxofonista Jamey Aebersold. A título de exemplo, no seu primeiro volume Aebersold (1992) fala da importância de determinados conteúdos pertinentes para uma boa aprendizagem do Jazz, fazendo referência este autor que

Jazz players use several fundamental ingredients when improvising. Some of these same fundamentals are presented in this volume so you can begin to release the wonderful music

which is presently locked in the confines of your mind. The basic ingredients in music are scales and chords, in addition to sounds and silences

(Aebersold, 1992:3).

Por mais diversificado que seja a prática musical ou cultural, cada uma convive com os seus códigos e convenções, representando no seu contexto social diferentes significados e valores. Contudo, até mesmo dentro de cada prática, a mudança poderá ser evocada pela necessidade musical, uma vez que “[...] as culturas não estão solidificadas para sempre”(Merriam, 1964, citado por Swaniwck, 2003:40).

De um outro modo, o realce perante as características individuais de cada instrumento, as diferentes configurações musicais consoante a época ou tipologia musical, em que “[...] objetos musicais – concebidos como parte de um código, serão entendidos como um símbolo pertencendo a esse mesmo código e estabelecerão relações com outros com propriedades semelhantes”(Monteiro, 1999:55).

A importância destes códigos e convenções no que se refere à aprendizagem de um instrumento musical, acentua-se quando uma prática musical exige de cada interveniente determinadas regras. Uma cultura é alimentada e fortificada por uma suposição na qual uma criança aprende um instrumento, reproduzindo escalas e exercícios no intuito de os reproduzir mais tarde (Small, 1980). O grau de importância, numa componente mais técnica acentuou-se ao longo do tempo, num défice pela procura da identidade musical de cada interveniente, não respeitando as características individuais de cada intérprete, já que “todos os músicos têm sotaque” (Swaniwck, 2003:37).

No entanto, a forte influência da tradição clássica romântica foi enraizada no sistema de ensino musical, muito por culpa de uma perpetuação pelos conservatórios de música. Estas escolas na qual todos os aspirantes a músicos profissionais, professores e amadores frequentam por um longo tempo, fortificam dogmas de uma tradição que, por sua vez, é continuada numa repetição de uma metodologia, em que se ensina da mesma forma como se aprende.

Como referiu Edwin Gordon numa entrevista a Helena Rodrigues, o mesmo diz que “[...] a forma como normalmente a Música é ensinada é retrógrada; ensina-se como se foi ensinado, com muitos erros metodológicos” (Rodrigues, 1996:9). Esta tendência que todos os intervenientes no campo do ensino da música alimentam, urge através da vivência de uma música cultivada nos conservatórios: “música erudita”.

Estas instituições desde a sua conceção como escola de música no século XVII em Itália e posteriormente, à sua expansão pela Europa (Vasconcelos, 2002), revestem-se por uma aprendizagem unidirecional; específica; hiper-especializada; solitária e persistente; num enquadramento de um perfil artístico preconcebido, ‘bebido’ por todos os que convivem com esta realidade.

Embora nos dias de hoje a multiplicidade das diversas escolas tenha contribuído para mudar a natureza deste tipo de instituições, voltadas para uma formação especializada e destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica todavia, a persistência técnica em superioridade à interpretação individual artística, ainda remonta em muitos aspetos ao que Bontempi (1624-1705) descreve como um dia típico para os alunos de música: a manhã dedicada a

passagens difíceis, literatura e exercícios vocais, e a tarde, geralmente dedicada à teoria (Bukofzer, 1947).

Ora todas estas influências fazem com que as interpretações dos professores perpetuem uma valorização técnica. Gordon (1996) na entrevista já citada refere mesmo que “[...] um dos problemas típicos é que se ensina apenas um instrumento: o instrumento físico que o aluno toca. [...] Uma grande parte dos professores assume que é a técnica que pode dar uma boa qualidade ao som ou que boas dedilhações fazem a boa afinação” (Rodrigues, 1996:8).

Seguindo, uma das convenções também predominantes em que se baseia a aprendizagem neste tipo de ensino é o grau de importância por parte dos professores na notação musical. “Muitas vezes a grande preocupação dos professores é ensinar a ler, é ensinar notação, julgando que assim se aprende a tocar um instrumento. Muitas pessoas pensam que a aprendizagem da leitura musical leva a uma escuta inteligente, o que não é verdade” (Id., 1996:9).

Se é perceptível que “[...] a invenção de Guido D’Arezzo cerca do ano mil – um sistema de notação musical – criou a base para a preservação no tempo das obras musicais escritas a partir do século XII”(Vargas, 2002:13), o que de certa forma faz com que nos dias de hoje seja possível os músicos e as orquestras tocarem músicas do passado. Esta sobrevivência musical fruto da partitura só foi possível pelos recetores que esta música teve, como é exemplo o “[...] clero medieval, os príncipes da renascença, a aristocracia monárquica e, depois da revolução francesa, a burguesia triunfante” (Id, 2002:14).

Se na história da música em Portugal “[...] no que diz respeito ao ensino, a cultura sacra representa o principal polo de formação” (Vasconcelos, 2002:47), a predominância do papel no ensino chegou até aos dias de hoje pelos conservatórios de música, uma vez que na origem dos mesmos em Portugal esteve a sua ligação ao passado, “[...] patente no corpo docente que transitou do Seminário da Patriarcal para a nova escola”(Id., 2001:48), ou seja, a base para o conservatório.

Se por um lado, há professores preocupados com a técnica do instrumento ou com a leitura da partitura, há outros que através de diferentes notações convencionais e não convencionais, focam-se em outros elementos, como por exemplo a memória, para que a dependência em relação à partitura não seja fator limitativo à performance. Estes métodos que surgiram no início do século XX apontam para a importância da educação auditiva (Willems, 1962).

De facto, esta ideia centrada num conhecimento não implícito nas notas escritas mas num sistema musical e prático no instrumento, centrado na audição, vem paradoxalmente incidir na sobrevalorização da escrita musical na música erudita ocidental. Neste sentido, esta valorização faz com que para muitos professores um dos primeiros elementos a realizar numa aprendizagem seja os códigos musicais.

Porém, “[...] não penso que a capacidade de leitura seja o principal objetivo de educação musical; é apenas um meio para um fim, quando trabalhamos com determinado tipo de música” (Swanwick, 2000:10). Neste enquadramento, o autor relembra que para “músicos provenientes de outras tradições que não sejam as clássicas ocidentais, [...] a fluência musical tem precedência sobre a leitura musical (Id.,

2000:10). Embora a teoria seja necessária para a compreensão da gramática musical e para a sua realização porque oferece informações importantes, no entanto, a capacidade de ler e escrever não é o objetivo final do ensino do instrumento mas sim, um meio para chegar à compreensão do discurso musical.

Esta dicotomia, entre as práticas dos professores dentro do contexto de sala de aula com uma aprendizagem centrada na música erudita ocidental e outra, numa notação não convencional, faz repensar se a realização de uma aprendizagem num instrumento musical deve apenas seguir uma única metodologia. Neste sentido, é preciso considerar que uma aprendizagem musical acontece através de um conjunto de elementos que se articulam entre si: o solfejo, a prática musical, o ouvir os outros e as apresentações em público.

A racionalidade técnica face à racionalidade artística

Escrever sobre componente técnica e artística num âmbito de um tipo de ensino ao qual vivenciei por um longo tempo como aluno, atualmente como professor e face ao trabalho que redijo, com um olhar interpretativo a um conjunto de dados, devo referir que tudo isto caracteriza-se pelo desafio a quem pretende realizar uma investigação completamente equitativa.

Partindo da ideia que “[...] racionalidade técnica encontra-se associada a um conjunto de procedimentos e de convenções que permitem ao músico intérprete ou ao criador um determinado desempenho, inserido nos pressupostos herdados da história própria de cada disciplina ou área musical, de uma tradição e da reprodução de

determinados modelos” (Vasconcelos, 2002:61), e racionalidade artística como “[...] a dimensão estética e o sentido crítico em relação ao ato artístico, em que o indivíduo é a peça fundamental” (Idem), ambas estas dimensões encontram-se concentradas num aspeto completamente unidirecional, face a uma aprendizagem que tem como modelo uma formação individualizada.

Fazendo um pouco de história, Gellrich e Richard Parncutt (1998) num artigo sobre a *‘técnica de piano e digitação nos séculos XVIII e XIX: trazer um método esquecido de volta à vida’*, colocam em discussão aspetos pertinentes à compreensão de uma valorização *‘técnica – reprodutiva’* face a uma *‘artística – criativa’*.

Nesse mesmo artigo, os autores descrevem a envolvimento dos estudantes nos estudos e nos exercícios, em que os alunos do séc. XVIII e XIX “[...] embraced technical exercises with much more enthusiasm than do their modern counterparts” (Gellrich e Parncutt, 1998:5). Estes autores enunciam que enquanto os jovens de hoje ao tocarem uma peça com passagens difíceis, extraem essa mesma parte e praticam em diversos andamentos, até que implicitamente o mecanismo funcione, antes de 1850 estas dificuldades eram “[...] isolated from pieces of music for special attention were not necessarily technically difficult, and were used to practice a wider range of musical skills, including sight-reading, improvisation and composition [...]” (Id. 1998:6).

O músico versátil, que se pretendia antes de 1850 depressa escumou-se num músico completamente focado na interpretação, com alguma quota de culpa incutida à revolução industrial. Se era um facto que antes de 1850 o músico era um intérprete, um

improvisador e um compositor (Id. 1998), após “[...] the invention of the lithograph and the high speed printing machine” (Id., 1998:9), esta relevância pela interpretação em detrimento da improvisação e composição, em conjunto com uma tendência do século XIX sobre uma racionalidade técnica em que se levou ao limite em muitas vezes as capacidades humanas, fez com que a música passasse de uma componente criativa para uma reprodutiva.

Voltando à discussão em torno dos elementos técnicos da música, paradoxalmente o ensino da música pouco ou nada se adaptou às mudanças sociais e culturais “[...] funcionando mais como um ensino técnico do que como um agente de criação, produção e difusão de cultura” (Vasconcelos, 2003:3). Ora o aproximar a música a outras disciplinas conduziu a uma escolarização excessiva dos saberes e das práticas (Id., 2003), fruto do modelo taylorista: revolução industrial, que como refere Toffler (1970) “[...]foi uma demonstração de génio industrial” (p. 393).

Este aproximar ao modelo escolar padronizado pela revolução industrial, aliado à pouca abertura do ensino especializado da música, fez com que, convenções se formassem em torno de uma prática pedagógica distinguida entre o formal e o não formal. Até determinados momentos e já com a circulação da notação musical, a aprendizagem realizava-se em muitos casos por via oral, onde na maior parte das vezes os professores (entenda-se mestres) realizavam o trabalho de instrumento e de formação musical, no intuito de oferecer um maior leque de conteúdos numa aprendizagem que se requeria ampla. Após isso, a fragmentação em conjunto com a reprodução musical tornaram-se conteúdos influentes a toda a música produzida até aos dias de hoje.

Contudo, “a escola artística exige aos alunos qualidades opostas. A par do domínio técnico, da utilização das regras, das convenções e da standardização, o aluno deve ser capaz de construir a sua diferença, a sua originalidade”(Vasconcelos, 2002:57). A construção que se exige como única e individual, ao mesmo tempo que coloca num patamar mais alto uma atenção pelos valores culturais de cada interveniente, dando o espaço necessário para o seu desenvolvimento, contraditoriamente fundamenta-se numa interpretação, entendida “[...] pelo som; pelos músicos (instrumentistas), com as suas competências e modos de funcionamento; pelas obras, com as suas convenções e constrangimentos [...]” (Goglovitch, 1998:98 citado por Vasconcelos, 2002:63), que à primeira vista cria um conflito entre uma atividade autêntica e a escolar.

De certa maneira esta ausência da cultura do sujeito tido pertinente na sua aprendizagem reforça, até certa forma, o que Piaget num texto de 1935 sobre psicologia e educação refere sobre os novos métodos, aos quais “levam em conta a natureza própria da criança e apelam para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento” (Piaget, 1976:140).

Contudo o,

[...] conflito entre o êxito escolar e o êxito real pode ser devido ao facto da atividade escolar ser, muitas vezes, uma atividade híbrida. (...) A atividade da sala de aula acontece no mais interior da cultura das escolas, enquanto que o propósito, nem sempre explicitamente assumido, dos educadores é orientá-la como se ela acontecesse no interior da cultura real dos praticantes da leitura, da escrita, da matemática, da história, da economia, da geografia, do desporto, da arte, e das restantes atividades que têm correspondente curricular

(Fino, 2009:10).

Se por um lado esta racionalidade artística, focada nos intérpretes culturais vem identificar que “o ensino musical, então torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes”(Swanwick, 2003:46), esta pluralidade, além de realizar uma abertura e uma valorização de uma cultura individual, vem também proporcionar novas capacidades aos intérpretes, ao qual o campo de visão fica fragmentado por um conjunto de interpretações, fruto de um agrupado de ideias que não ficam presas dentro do próprio indivíduo.

Se antes de 1850 esta supremacia coexistia numa maior inter-relação entre a dimensão técnica improvisatória artística e, uma racionalidade técnica assente em capacitar os músicos com uma vasta experiência e uma ampla aprendizagem, mesmo dentro deste campo técnico e fazendo o paralelo aos dias de hoje, o criativo marcava presença, uma vez que “until about 1850 it was common for teachers and students to invent own exercises, dealing with a wide range of technical and musical problems” (Gellrich e Parncutt, 1998:9).

A contradição entre estes dois mundos, se por um lado vem reforçar a ideia de que “[...] a escola artística é pela sua própria natureza rica em contradições e situações paradoxais” (Dupin, 1996:345, citado por Vasconcelos, 2002:56), o tocar um instrumento ancorado a um conjunto de convenções, por mais diversificadas que sejam, não poderá descartar uma componente mais técnica. No entanto, também não poderá deixar que esta se sobrevalorize à artística, no sentido lato do aprender a ser músico, em

conjunto com os vários cenários apresentados numa aprendizagem rica na sua diversidade cultural.

As diferentes configurações entre o mestre e o aluno

A aprendizagem de um instrumento musical rege-se na sua maioria numa aula individual, numa relação estreita de trabalho entre professor - aluno. Historicamente, esta relação tem sido vista pelo mestre como a fonte de identificação de um saber e de modelo para o aluno, em que a maior parte da sua aprendizagem acontece através da imitação.

Caracterizando estas aulas numa relação de um para um, em que o professor tem um conjunto de alunos divididos ao longo da semana, realizando um contacto direto em dois momentos, este trabalho individual, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades singulares no aluno também prepara em certa forma, o ingresso num trabalho coletivo, do ponto de vista da aprendizagem.

Fundamentando-se num conjunto de convicções,

[...] a crença dos alunos face às suas responsabilidades, que se traduz na fascinação de estar frente a frente ao saber do mestre, e da crença do mestre acerca da sua própria responsabilidade em relação aos alunos, que se traduz na vontade sistemática de colocar a sua responsabilidade nas mãos de um júri que os examina

(Vasconcelos, 2002:70).

Este formato convencional vem realçar em certa forma a dependência na relação do mestre, advindo desta situação um conjunto de pontos determinantes numa aprendizagem ambigua entre as capacidades musicais às quais os músicos necessitam.

Se é um facto de que a estandardização de uma aula individual, muito enraizada através da música clássica ocidental foca uma aprendizagem em que esta se realiza apenas num único sentido, em que muitas vezes é modelada na imitação e na repetição numa ausência de desenvolvimento, autonomia e criação por parte do aluno (Vasconcelos, 2002), todo o potencial de uma aula individual fica amplificado à seguinte questão: “[...] is the student given opportunity to develop his independence and active initiative in learning, or is he restricted to develop his ability to receive, absorb and transform teacher influences?”(Jorgensen, 2000:68)

Todavia, “nesta forma de trabalho e de organização pedagógica [...] os professores são agentes musicais, os modelos e as forças motivadoras para os seus alunos” (Campbell, 1991, citado por Vasconcelos, 2002:70). Ou seja, perante um trabalho singular pautado por uma relação muito estreita, o papel do mestre poderá ser transformador perante um conjunto de elementos. Citando Giroux (1997),

[...] Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturaram a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino; [...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos

(p.162 -163).

Contudo, toda esta valorização e espaço de manifestação poderá não ser suficiente numa aprendizagem que também exige disciplina e persistência. “O percurso do aluno é um percurso austero que ignora os caminhos da facilidade. As recompensas aparecem de uma forma lenta através da ascensão a outros níveis de aprendizagem, através de concursos e de uma ascensão a outros níveis de performance” (Vasconcelos, 2002:65).

Esta tendência passiva por parte do aluno, em simultâneo com uma tendência de reprodução por parte do professor, amplia convenções numa relação. Porém, esta mesma afinidade em determinado momento assume uma personalização de atitudes e de formas de trabalho diversas, assentes numa relação Pessoal - Profissional – de Músico para Músico.

Contudo, a valorização numa autonomia individual por parte do aluno faz com que haja uma mais-valia na relação.

In general, many talented young performers have progressed from a personal relationship with their teachers to a more professional relationship in their teen years. At this stage students tend to value their teachers' professional achievements and characteristics, such as their ability to perform, higher than the teachers' personal qualities, such as warmth and friendliness

(Zhukov, 2004:65).

Mas, ao focar uma aprendizagem num contexto mais pessoal e mais individual, em simultâneo com a perseverança e a supremacia da habilidade de manipular um instrumento musical, musicalmente falando, as capacidades individuais do aluno são amplificadas pela natureza pessoal do próprio aluno. Isto é,

Those who dominate the instrumental lessons seem to give their students limited possibility to assume responsibility for their own learning and musical development, and they seem to disregard or neglect highly accepted theories about the importance of active participation from the student for an optimal outcome of learning. On the other hand, to give or demand full responsibility in learning and musical decision-making from all students may also be dysfunctional for some of them. This is related to individual differences in personality, which is important for mastery of freedom to learn

(Jorgensen, 2000:70).

Uma das críticas mais acentuadas, associadas às diferenças de personalidade mencionadas anteriormente, é o

[...] transformar as crianças em recetores passivos de conhecimento. Paulo Freire expressou essa crítica de modo muito sugestivo em sua descrição da Escola como seguindo um ‘modelo bancário’ em que as informações são depositadas na mente da criança, como dinheiro em uma caderneta de poupança

(Papert, 2008:28).

Este modelo ancorado numa aprendizagem de repetição, não tem significado para os alunos em torno do seu contexto cultural, uma vez que não fomenta o construir sobre algo, respeitando a sua forma de ver. Situando no campo musical, Luís de Freitas Branco (1890-1955) compositor de renome em Portugal, falando em 1936 sobre a melhor forma de orientar o gosto musical dos jovens mencionava que

outro erro é supor que aos novos deve ser ensinada de preferência música antiga. Proceder deste modo é ir contra a ordem natural. Normalmente o homem é modernista, ou pelo menos romântico, aos 18 anos e apenas começa a ter possibilidade de apreciar o clássico depois dos 35
[...]

(Branco, 1936: 3-4, citado por Latino, 1990:6).

Esta forma ‘rica’ em articulações de diversos conteúdos estruturantes a uma aprendizagem, implica o processo de construção por parte de quem tem a responsabilidade de orientar.

O professor de música inscreve-se numa rede de interações, influências e de constrangimentos que advêm da sua formação pessoal, de uma herança histórica, do conjunto de ideias, conceitos e preconceitos que cruzam o mundo da arte, da música, da educação, da cultura e do trabalho

(Vasconcelos, 2002: 118).

Perante este enquadramento, emerge a ideia de que o “professor passou a ser um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança; é ele um facilitador de aprendizagem” (Veiga, 1989:50), numa flexibilidade em que a própria experiência do indivíduo, a sua cultura, é valorizada e é, um dos pontos de aprendizagem.

Se num paradigma mais tradicional a aprendizagem de instrumento musical comedia-se numa transmissão de conhecimentos focados numa componente mais técnica assente num único sentido, no emergente, a ideia de um orientador e de um facilitador da aprendizagem que se realiza nos dois sentidos (Vasconcelos, 2002).

A ideia de um mundo cada vez mais global mas também cada vez mais assente na diversificação, com um ritmo de mudança nas cidades, populações, ciência, tecnologia, que por sua vez alimenta novas tecnologias e novos produtos, toda esta ‘corporação’ de sintomas requer uma “formação integral do indivíduo para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação” (Moraes, 2007:211).

Perante estes elementos uma nova articulação urge num enredo de intersecções entre os dois atores intervenientes. Num processo de aprendizagem que desenvolve uma rede complexa de interações (Vasconcelos, 2002), “[...] the importance of personal characteristics are more desirable teacher qualities than musical, academic, or instructional knowledge” (Kelly, 2009:130). Esta ideia que urge centrada na pessoa, renega os papéis institucionais e sociais que cada um representa, abrindo espaço para que haja uma manifestação artística assente na cultura e na experiência de cada um.

II CAPÍTULO – MODOS DE CONCEÇÃO DA PROFISSÃO:

PROFESSOR DE MÚSICA

Todo o indivíduo que seja detentor de um conhecimento ao partilhar os seus saberes, cria ou recria contextos que ele próprio adquiriu aquando da sua formação inicial. Perante a sua perspetiva, reformula e acima de tudo transforma e evolui perante fatores interligados à sua prática, em que o mesmo desenvolve no seu campo de ação. Assim, ao longo deste capítulo irei expor três elementos determinantes à conceção da profissão: o professor de música, passando pela formação inicial à sua prática como docente e pela atividade de músico.

A formação inicial

O ser professor de música reúne logo à partida um conjunto de pré-requisitos necessários à formação base de um indivíduo que queira ingressar no ensino superior. De facto, o ser professor de música não poderá se circunscrever a um conjunto de indivíduos (fazendo aqui uma analogia em relação ao contexto dos professores em geral) que, terminando o secundário, fazem uma opção perante um leque de ofertas de formação.

O trabalho para chegar a esta decisão é decidido e feito desde o ingresso no 2º ciclo do ensino básico, fazendo muitas vezes os alunos um ensino duplo, isto é, ao mesmo tempo que seguem o seu percurso escolar também fazem um percurso musical nos conservatórios de música.

Embora neste momento comece a haver mudanças no que se refere ao tipo de ensino nos conservatórios, depois de um estudo de avaliação sobre o ensino artístico, em que no seu relatório final (2007) entre muitas sugestões refere que “[...] as escolas do ensino artístico especializado se transformem em escolas que funcionem em regime integrado e que se assumam como pólos dinamizadores do ensino da sua arte junto das escolas públicas [...]” (Fernandes et al, 2007:39), o facto é que o seu ingresso remete para uma determinada especificidade adquirida ao longo do tempo.

Se entendemos que “a formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão” (Ponte, 2002:1), no campo musical, no que se refere ao ensino de um instrumento, a formação inicial mistura-se entre o ser músico e o professor. Aliás, “a dissociação entre o músico e professor, embora valorizando a formação do docente enquanto músico, aponta para a diferenciação clara de papéis em que no centro está a atividade docente equiparada à imagem e semelhança dos outros docentes” (Vasconcelos, 2002:123).

Perante tamanha especificidade esta coroporação entre o âmbito da própria formação de professores nos seus conteúdos pedagógicos dentro da sua própria classe, com os de âmbito musical: os conhecimentos técnicos - musicais, a profissão de músico e o ser artista, representam uma dicotomia entre duas grandes dimensões. Perante isto, a formação de professores de música mergulha nesta rede de intersecções entre os mais variados elementos: um ensino individual onde se transmite as técnicas de um instrumento; a produção de um criador ou de um intérprete; o carácter social; cultural; formativo; ou seja, a construção de um artista, de um músico e de um professor (Vasconcelos, 2002).

Contudo, “os novos professores lamentam que nada do que aprendem na formação inicial lhes serviu para alguma coisa e que só na prática profissional aprenderam o que é importante” (Ponte, 2002:3). No caso da música, o estigma do ‘grande músico’ fomentado pela tradição clássica romântica reproduz modelos que pouco ou nada se adaptam aos dias que correm, em que o objetivo principal é formar músicos perante determinada cultura. Todavia, “[...] até ao momento atual, a ausência de uma ordem de professores tem dado ocasião a que toda e qualquer pessoa que deseje ensinar o possa fazer [...]” (Sousa, 2000a:2).

Esta confluência entre diversas dimensões remete para uma questão da arte e o seu ensino para as questões de natureza técnicas e artísticas anteriormente já discutidas no capítulo I. Se é perceptível que a maior parte dos professores de instrumento em quase toda a sua formação realizaram e concluíram cursos de âmbito instrumentista,

[...] que apesar da diversidade e complexidade existentes, [...] as estruturas e tecnologias de ensino pouco ou nada se adaptaram aos diferentes tipos de mudanças sociais e culturais, funcionando mais como um ensino técnico do que como um agente de criação, produção e difusão de cultura

(Vasconcelos, 2003:3),

em contexto com a opção de ser professor de instrumento, ao qual ao longo de todo o seu percurso não foi tido em atenção “[...] um processo reflexivo, isto é, baseado na investigação prática [...] cuja finalidade consiste em mudar os educandos para orientações estimadas como convenientes [...]” (Fernandez & Pacheco, 1990:64), todas estas representações reforçam um desenvolvimento de uma cultura destas escolas de formação.

Se associarmos a valorização dos corpos docentes dos conservatórios e universidades de música, em que os seus professores são instrumentistas de renome no panorama musical e em concreto no mundo do espetáculo, com a reprodução de uma cultura em conjugação com a tensão do próprio indivíduo, com o seu talento e todas as suas estratégias próprias, diria, que todo este conteúdo deverá ser repensando no âmbito da formação inicial.

Se pretendemos indivíduos com capacidades plurais, então

as escolas e as universidades têm como obrigação proporcionar, de uma forma ou doutra, instrução; não são apenas subunidades onde se faz inculturação mas têm responsabilidade do desenvolvimento da mente. Há uma obrigação educacional de não só enfraquecer a estereotipia cultural mas, ao mesmo tempo, de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de se empenharem e de darem resposta à música

(Swanwick, 1990:9).

Em associação ao anteriormente citado, uma integração teórica; prática e acrescentaria reflexiva, sobre

[...] a proposta atual [...] de se aumentar o peso relativo da prática [...] desde o primeiro momento do curso [...], através da observação de situações pedagógicas, às vezes fora da sala, no pátio do recreio, em atividades extracurriculares, ou então através da simulação, na sua sala da universidade ou escola superior, de pequenos incidentes críticos possíveis de ocorrer nas escolas onde irão lecionar

(Sousa, 2000a:4).

Perante um enquadramento complexo sobre uma formação inicial do músico professor, o continuar de uma ‘lógica do músico instrumentista’ em que o ser-se músico

ou ser-se professor tem o mesmo significado, embora o fator musical predomine perante a ‘lógica do professor de música’ em que o ser-se músico ou ser-se professor não são entidades que se dissociem (Vasconcelos, 2002:232-233), somaria ao já mencionado o professor como pessoa. Isto é, a marca da diferença no seu desempenho profissional perante “o professor – pessoa [que] abre-se aos outros” (Sousa, 2000a:5), em que a formação inicial também possa estar assente no “[...] seu desenvolvimento como Pessoa, a relação que se estabelece entre o formador e o formando e entre estes e o conhecimento terá de ser de natureza obviamente diferente” (Id., 2000:6).

O ser Professor

O professorado deverá ser neste momento no atual quadro das profissões o trabalho em que o descrédito pela profissão acentuou-se de uma forma drástica no decorrer destes últimos tempos. Embora esta afirmação seja interpretada à luz de um jovem professor, todavia, esta descredibilização não é nova. Citando António Nóvoa ao referir-se a dois estudos de (Ball e Goodson, 1989; Woods, 1991) sobre os professores, estes investigadores referiam os

[...] anos 60 como um período onde os professores foram ‘ignorados’, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram ‘esmagados’, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década onde se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação

(Nóvoa, 1992:15).

Se muitas destas considerações despoletaram após a tentativa falhada de um grande objetivo espacial dos E.U.A., no que se refere ao envio do satélite Sputnik a 4 de Outubro de 1957 numa disputa com os russos, com isto, surgiu a consciência de que a escola não era de confiança ao “responsabilizar a desadequação dos seus currículos escolares em matemática e ciência por essa ultrapassagem, exigindo reformas imediatas” (Fino, 2001a).

Toda esta desconfiança emancipada no pós-guerra, acentuou-se num fosso entre a escola e o centro do processo de reprodução social e cultural, onde as “[...] elites locais [a] serem cada vez menos recrutadas com base em critérios escolares, com a consequente diminuição do prestígio dos professores” (Laborit, 1992, citado por Nóvoa, 1992:15). Com estas novas atitudes despoletou-se um conjunto de discussões em torno da escola e dos seus intervenientes, decorrendo desta situação novos olhares às práticas do ensino.

Com tudo isto, as reformas, elemento que segundo José Augusto Pacheco a respeito da reforma educativa dos anos 80, refere que “o princípio construtivista da aprendizagem é comum a todos os programas o que não significa *a priori* uma mudança significativa nas práticas curriculares dos professores, pois tudo depende das condições práticas de implementação e da formação” (Pacheco, 2001: 160).

Advém com esta ideia no início dos anos 90 o professor como pessoa. Embora segundo (Nias, 1991, citado por Nóvoa, 1992:15) “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, o facto é que

[...] o desenvolvimento do professor, em termos pessoais, irá redimensionar toda a Prática Pedagógica, enquanto área de formação, pois para além das componentes científica e técnico – didática, ela terá igualmente de estar atenta aos valores e às atitudes, ao saber estar e ao ‘ser’

(Sousa, 2000b:2).

Se num processo de aprendizagem existe um diálogo entre o professor e o aluno, colocando em cima da mesa as culturas e os contextos sociais a que pertencem, “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na aceção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”(Sacristán, 1995:67).

Podemos dizer que o papel do professor em certa maneira assume a mediação entre o mundo atual e o da criança, num plano de orientação, compete ao professor “[...] desmistificar as imagens que se julga muitas vezes constituírem a verdade, confrontar os factos, ordená-los, recolocá-los numa perspetiva histórica e extrair o seu significado” (Postic, 2007:123).

Contudo, se “as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam” (Sacristán, 1995:68), no campo musical, “um dos objetivos dos músicos e professores de música pode ser, sem dúvida, colocar em destaque nossa ‘terra natal’ – seja lá o que for que pensemos que seja isso. E queremos também que os alunos se sintam ‘em casa’ no mundo inteiro” (Swanwick, 2003:54).

Este educar em que a música assume um espaço cultural, numa articulação entre os saberes adquiridos por nós e a sua interligação ao espaço ocupado por nós no mundo, com isto, quero dizer que

o espaço intermediário entre cada um de nós e entre o indivíduo e o mundo está ocupado com o discurso interpretativo. Karl Popper chama isso de World Three (Mundo Três), um mundo intermediário entre nós e os outros, mundo de teorias, teoremas, fórmulas, histórias, músicas, danças, pinturas, poemas, classificações científicas, cálculos matemáticos e muito mais (Popper 1972). Isso é o que eu quero dizer com o ‘espaço intermediário’

(Id., 2003:45).

Assumindo quase como uma prática pedagógica de caráter antropológico (Sacristán, 1995), “do ponto de vista social, a educação escolar e extraescolar é entendida como um espaço cultural partilhado, que não é exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda uma certa legitimidade técnica à ação docente” (Id., 1995:70). Daqui, a importância do ser professor num contexto especial como o do ensino de um instrumento musical, que é pautado por uma atitude de pedagogia quase individual, numa interação singular entre o aluno e o professor num determinando espaço sobre determinadas convenções.

Neste enquadramento, a aprendizagem é um processo em que tanto aprende o professor como o aluno. Isto é,

a formação não se estabelece apenas num único sentido, professor-aluno, nem numa única vertente, essencialmente técnica e mimética, mas pelo contrário, apresenta-se como uma forma privilegiada da construção de uma individualidade artístico musical e pessoal, em que a aprendizagem tem múltiplos sentidos e valências numa relação dialética em que convergem o compositor e a obra em estudo, o tempo sociocultural e os paradigmas de referência em que a

obra foi escrita, a pessoa do professor e a pessoa do aluno, o confronto com as memórias e os públicos

(Vasconcelos, 2002:71).

Perante isto, se estabelece uma racionalidade tutorial e de parceria (Id., 2002) numa formação em que o músico assume um papel de destaque numa aprendizagem rodeada de elementos paradoxais.

O Músico

No mundo da música todo o instrumentista tem conectado à sua prática um outro potencial: o ser professor. Se uma “característica socio-histórica recorrente deste tipo de ensino e de escolas relaciona-se com o facto de que a formação no domínio da música prática, interpretes e compositores, sempre foi um fator de acesso direto à carreira docente” (Vasconcelos, 2002:101), isto pelo facto de muitos executantes serem convidados pela sua destreza como músicos perante o domínio do instrumento. Todavia, numa “[...]observação informal nota-se que grande parte dos músicos professores repete o mesmo modelo recebido sem realizar modificações significativas, pois o seu repertório de ações pedagógicas é limitado” (Glaser e Fonterrada, 2007:32).

Se numa formação inicial um elemento determinante é a execução do instrumento, através de um conhecimento sólido de um vasto repertório e por sua vez, das técnicas inerentes à execução do mesmo, associado a isto, está uma outra componente de formação: o músico no ativo, o artista.

Muitos músicos quando começam a construir uma identidade musical, as mesmas revestem-se de um conjunto de processos herméticos que se acumulam nesta fase, numa procura pela singularidade. Se é um facto que a exemplo das demais realizações, fruto da criatividade humana, os músicos procuram de certa forma elementos novos, em que

[...] a música desperta a curiosidade e o interesse de seus adeptos no sentido de se descobrir e se apropriar de sua estrutura e segredos, pois sabem intuitivamente que tal domínio os libertará da condição de imitadores e repetidores, conferindo-lhes o ingresso no universo criativo e a independência do descobridor

(Adolfo, 1989:9),

nesta intersecção de múltiplos fatores individuais, sociais, culturais, estéticos, formativos, profissionais e organizacionais (Vasconcelos, 2002), um elemento podemos reter: uma procura pela originalidade, representando uma maior fragmentação de uma cultura; uma procura pela formação constante, no que se refere à sua prática; e por fim, uma relação muito estreita com o público e o seu consumo musical.

A título de exemplo, Heitor Villa-Lobos aquando da sua chegada em 1923 a Paris, numa tentativa de entrar nos círculos artísticos parisienses, num relato sobre a sua presença na capital francesa e no seu entrosamento com artistas locais, é possível ler num artigo escrito por Guérios (2003) que quando a conversa foi para a improvisação musical, Villa-Lobos sentou-se ao piano e tocou alguns temas seus bem como realizou algumas improvisações. Após esta pequena representação,

[...] Cocteau [músico] voltou à sua poltrona e atacou ferrenhamente o que ouvira: em sua opinião, a música que o compositor apresentara não passava de uma emulação dos estilos de

Debussy e Ravel. Villa-Lobos imediatamente começou outra improvisação; Cocteau, no entanto, continuava intransigente, questionando agora se uma improvisação podia ser feita dessa forma, sob encomenda

(Guérios, 2003:81).

Se este pequeno relato tenha sido o suficiente segundo o autor do artigo para que após esta viagem, Villa-Lobos passasse a “[...] dedicar seus esforços à produção de uma música de caráter nacional” (Id., 2003:81), este exemplo vem de certa forma realçar esta procura incessante por uma identidade musical, que um músico procura diariamente na sua atividade.

Embora se exija ao músico uma criatividade constantemente inovadora e com o fator de surpresa sempre presente, seja artística ou musicalmente, todavia, é perceptível que um músico tem que ter em consideração a sua prática cultural com a do meio envolvente; ter uma educação e um treino em diversas disciplinas relacionadas com a música; ter em atenção a música como indústria e por sua vez, a indústria da música; e em simultâneo, a sua performance (Bennett, 2008).

Neste sentido, depressa se concluí que as múltiplas competências inerentes ao ser músico, exigindo-se a cada momento de intervenção determinados particularismos visualizados através da sua prática musical. Perante isto, Dawn Bennet no prefácio ao seu livro *‘understanding the classic music profession: the past the present and strategies for the future’*, faz referência que “to sustain their careers, musicians have to meet the challenges of a increasingly complex and competitive cultural environment” (Id., 2008).

O músico conserta diversas formas de intervenção tanto num campo individual como coletivo. Se um fator determinante nas suas capacidades de músico engloba a criatividade e o ser compositor, esta forma de trabalho coloca em cima da mesa não só as capacidades de ‘performer’, mas também, uma certa interpolação às suas capacidades de apropriação e de intervenção a uma interpretação difusa,

[...] em que os processos de massificação andam a par com a construção de singularidades artísticas e onde a globalização dos fenómenos políticos, educativos, culturais e organizacionais assim como o poder de organizações transnacionais convivem com os mundos locais, também eles percorridos por fluxos transculturais

(Vasconcelos, 2009:22).

Com isto, um proclamar constante de uma evolução no fazer a música, em que por um lado tem consciência e trabalha em certa maneira a música do passado, e por outro, uma procura singular que em muitos casos está ancorada ao vanguardismo. Isto é, “a característica principal das estéticas contemporâneas em todas as artes é a existência de uma pluralidade de direções simultâneas (Vargas, 2002:183).

III CAPÍTULO – A MÚSICA COMO ATIVIDADE EXTRAESCOLAR

A prática artística ao longo de muitos anos foi vista sempre como um processo em que a única via para o seu acesso e à sua aprendizagem, era através de um ‘talento – dom’. No entanto, com a abertura deste ensino às massas, a duplicação das escolas num paralelo às já mencionadas escolas formais. Assim, pretendo colocar em debate o ensino da música como atividade extraescolar, nos seus valores culturais perante as diferentes culturas, numa perspetiva inovadora face à prática artística.

A música como atividade extraescolar na revitalização das práticas artísticas

Quando falamos de uma atividade extraescolar uma das primeiras interpretações que surge de uma forma fluida a qualquer indivíduo, é a de uma atividade que se desenrola fora do contexto escolar na qual o impulso da aprendizagem é realizado através de uma intenção própria de cada indivíduo e que não assume um carácter formal quando falamos de uma aprendizagem realizada na instituição Escola.

Reportando ao campo da educação, todo o ato realizado com ou sem intenção representa uma aprendizagem tripartida entre educação formal – não formal – informal. Com isto quero dizer “[...] que la suma de lo educativamente formal, no formal, informal debería abarcar la globalidad del universo de la educación” (Bernet, 2003:23), num somatório de um processo educacional.

Partindo do conceito tripartido do universo educacional em que esta classificação assume a plenitude de um campo de ação (Id., 2003), uma das grandes diferenças poderá circunscrever-se aos campos estruturais e sistemáticos de uma aprendizagem em que o formal e o não formal agrupam-se dentro do mesmo pilar, enquanto o informal apenas existe no contacto com o que nos rodeia. Ou seja, por um lado a educação formal e não formal que é caracterizada por todo um processo educativo intencional e por outro, a informal que representa todos os processos sem intenção (Id., 2003).

De uma forma geral, o formal – escola e o não formal - extra escola. Embora este quadro conceptual aqui referido possa assumir uma certa artificialização de uma aprendizagem diferenciada entre a prática e a sua realidade, o facto é que

a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem

(Gadotti, 2005:2).

Perante este enquadramento, o extraescolar fica conectado a uma prática educativa de ocupação de tempos livres, em que “pode falar-se de educação não-formal sempre que a organização de uma atividade social (produtiva, cultura, desportiva, associativa,...) tem em conta uma intenção educativa facilitadora de aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis” (Morand-Aymon, 2007:11).

Perante tamanha heterogeneidade de conceitos que estas dimensões educacionais assumem, importa salientar nesta delimitação teórica, o reafirmar de uma educação não formal que apenas coloque em discussão um conjunto de práticas artísticas que se realizam fora do contexto escolar. Com isto, não quero dizer que não exista uma teorização musical nem um formalismo em determinadas aprendizagens musicais.

Por mais diversa que seja a relação entre os envolvidos na aprendizagem e mesmo na sua prática, dentro deste contexto há um diálogo mesmo sem patamares de quem orienta a aprendizagem que são tidos em conta pelos seus atores. No caso da música tradicional, podemos definir uma aprendizagem formal mesmo que possa ser desenvolvida por um músico amador sem grau académico. A sistematização e o espaço para o diálogo surgem através de um conjunto de intenções. Isto é,

there is formality in the mere fact of having a specially-designated teacher, guru or master-musician. This teacher-learner relationship may involve the tacit recognition of considerable status-differentials between the participants, bringing with it concepts of superiority, obedience, respect and so on. There may be established and expected procedures for teaching and learning, which may or may not be consciously formulated and theorised. Indeed, such formalised arrangements and procedures may in some cases far exceed the levels of formality which tend to pertain between a teacher and a learner in an average Western institution.

(Green, 2009:124).

Mas então onde é que situamos a educação não formal e neste caso o extraescolar numa aprendizagem musical? Se numa música tradicional, clássica, pop ou jazz, todas elas vivem com determinadas convenções, num campo musical extraescolar a possibilidade da pluralidade nas formas de aprendizagem, passando do formal ao não formal poderá representar um aspeto a ter em consideração numa aprendizagem. Ou

seja, a prática artística num contexto extraescolar poderá coabitar uma articulação entre estas dimensões já mencionadas.

Como refere Lucy Green

[...] that ‘formal’ and ‘informal’ ways of learning cannot usefully be conceived as mutually exclusive, or even as having clear boundaries between them. Nor is it always relevant to make distinctions between ‘place’ and ‘type’ of learning—for example, the idea that formal learning goes on in a school, and informal learning goes on outside a school, is too simple.

(Id., 2009:125).

Esta articulação entre estes conceitos poderá representar a mais-valia que é uma prática artística extraescolar. Se num primeiro plano esta ideia de trazer a ‘música real’ “[...] in the sense that it exists in the world beyond education [...]” (Id., 2009:129) para dentro da escola põs em evidência aspetos positivos e negativos num processo de aprendizagem, o facto é que existe uma tendência de escolarizar determinadas práticas, fruto da rotulagem ampliada à Escola como um sistema educacional formal. Num outro plano, uma educação assente no não formal e a possibilidade de articulação entre diversas valências no ato da aprendizagem, acontece pelas suas características. Isto é, no campo musical esta ideia da ‘música real’ implica que o professor – músico ao trazer determinadas práticas para determinados contextos tenha que ter uma atitude de escuta às constantes modulações que essa própria música sofre ao longo do tempo. Ou seja, para adaptar-se a uma proposta pedagógica por mais diversa que seja (formal; não formal; informal), no campo musical esta aprendizagem tem que ser familiarizada por todos os envolvidos, adquirindo alguns conhecimentos práticos, teóricos, culturais entre

outros, para que depois possa incorporar e trabalhar numa sistematização e numa articulação independentemente do campo de ação educacional.

Por outras palavras, “to propose recognition of a field of study, ethnopedagogy, in which the learning and teaching of music are perceived as culturally contextualized” (Dunbar-Hall, 2009:62). Neste enquadramento e face ao exposto ao longo deste terceiro capítulo, uma atividade artística extraescolar reveste-se como um meio propício a uma prática contextualizada e valorizada numa aprendizagem multicultural, sendo o meio musical, um meio propício entre cultura popular e a cultivada, numa pluralidade de contextos.

Da cultura popular à cultura cultivada

É um dado adquirido que todo o contexto musical fora do âmbito da música erudita ocidental tem “ [...] um papel pouco relevante no contexto da formação, do ensino e da organização pedagógica [...] ” (Vasconcelos, 2002:76).

Esta pretensão de ‘educar’ a uma só voz através de uma produção musical ocidental, que aliás representa um elemento valorizado num interminável conjunto de contextos, incide diretamente na aprendizagem da música e por sua vez de um instrumento. Com um “referencial predominantemente tecnicista” (Id., 2002) a

[...] exclusividade do repertório, fechado à música não clássica, é uma escolha estratégica dos agentes envolvidos no meio musical, uma condição da sua própria sobrevivência pessoal, profissional e estética, uma forma de poder que tem como consequência o reforço do filtro social

e artístico que exclui desde o início da aprendizagem a maioria dos jovens, em particular os das classes mais desfavorecidas

(Hennion, 1988, citado por Vasconcelos, 2002:77).

A este prolongamento de conflitos Baudelot e Establet (1971), num paralelismo ao mencionado anteriormente, foca que a principal função da escola capitalista é impor a ideologia da classe dominante à classe trabalhadora, contribuindo assim para a reprodução da força de trabalho e das desigualdades sociais. Aliás, neste seguimento para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964) a violência simbólica da educação manifesta-se quando a escola leva o aluno a destruir a sua visão de mundo para assumir a da classe dominante, levando-o a responsabilizar-se pelas consequências desse processo. Em função disso, os padrões culturais, estéticos e artísticos valorizados e distintos são os dos grupos privilegiados na sociedade.

Esta extensão burguesa e capitalista ao campo musical, fruto também das influências italianas do séc. XIX em Portugal, aquando do surgimento do “Teatro Nacional de S. Carlos em Lisboa (1793) e no Teatro de S. João no Porto (1798)” (Id., 2002:47) para serem alugados a empresários para montar temporadas artísticas, desarmonizam com o presente, com uma nova cultura pós-moderna, em que a especificidade, a diferença e a pluralidade são elementos comuns. Aliás, o emergir da ideia de que o mundo é um espaço único contribuiu seguramente e de modo direto para a construção de uma outra perspetiva sobre cultura.

Este tipo de ensino ‘monocórdico’ esbarra com os pressupostos da cultura global que emancipa, ao mesmo tempo que se esguicha na cultura popular de cada povo, que segundo Giroux “a escola ignora-a, porque a ‘vê’ erradamente como banal e

insignificante, por consequência, indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social”
(Sousa, 2004).

Ora esta tendência continua uma vez que

persistem os efeitos de abordagens culturalistas que estabeleciam uma separação entre a grande e a pequena tradição (cultura cultivada e cultura popular), contrapostas num modelo simétrico em que, mais tarde, a cultura de massas tomaria o lugar da pequena tradição, passando esta a categoria residual (sobrevivência da ‘verdadeira’ cultura popular)

(Santos, 1988:689).

Contudo, a insistência num discurso – conversação musical em formato de monólogo, não tem em consideração por exemplo, o que Santos (1988) aponta quando se refere que na “[...] produção das obras culturais, os criadores trabalham, para usar as palavras de um antropólogo, «com signos que têm o seu lugar em sistemas de significação que se estendem para lá do seu métier»”(p.691).

Neste enquadramento há que ter em atenção que não introduzimos os alunos na música, porque eles já estão familiarizados com a mesma. Assim, “[...] temos que estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de «as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea»”[...] (Swanwick, 2003:67). Reforçando esta ideia, o que John Blacking entende como ‘grupo sonoro’. Ou seja, um entrosamento e uma partilha musical, na valorização da pluralidade das culturas numa sociedade. Neste sentido, “grupo sonoro é um grupo de pessoas que compartilham uma linguagem musical comum, junto com ideias comuns sobre a músicas e seus usos”(Blacking, 1995:232, citado por Swanwick, 2003:43).

Partindo do pressuposto de que toda a música tem um contexto musical (Swanwick, 2003), esta diversidade musical e cultural “[...] deve estar fundamentada na particularidade da experiência musical em si mesma, em eventos musicais de uma espécie ou outra” (Id., 2003:45). Com isto, se reforça a ideia de que a cultura cultivada face à popular deve se cingir à articulação e à partilha das diversas experiências vividas por todos os atores envolvidos.

A inovação perante uma atividade musical extraescolar

Falar de inovação no contexto educativo significa enfrentar uma transformação pedagógica num determinado contexto, em que a atenção sobre este elemento tanto se restringe ao aspeto individual como coletivo.

Realizando uma consulta no dicionário *online* da Porto Editora (2003-2011) sobre a palavra inovação, é possível ler que a mesma tem origem na palavra em latim *innovatióne*, que em português significa renovação. Continuando na consulta, esta palavra assume quatro grandes interpretações: (1) “o ato ou efeito de inovar”; (2) “introdução de qualquer novidade na gestão ou no modo de fazer algo; mudança; renovação”; (3) “criação de algo de novo; descoberta”; (4) “Botânica rebento que renova a planta herbácea vivaz”.

Embora a inovação no contexto educativo não deva ser entendida como uma reforma, evolução ou invenção de algo, a mesma assume, à partida, um carácter de mudança perante uma escola e uma sociedade que vive em plena transição paradigmática. Isto é, estas linhas de mudança originam uma procura e uma tentativa

em descobrir a fonte dessa diferença, em que os paradigmas são as “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência” (Kuhn, 1975:13).

Dentro deste campo paradigmático e fazendo aqui uma analogia às tecnologias de informação e comunicação (TIC), depressa observamos que as mesmas são instrumentos poderosos que colocam desafios tanto à sociedade como à escola, perante um cenário que anseia por uma necessidade de novos conhecimentos bem como novas práticas. Todavia, a escola continua indiferente a estas realidades. Os computadores que inicialmente eram vistos de forma perturbadora

[...] em vez de cortar caminho, desafiando assim a própria ideia de fronteiras entre matérias, o computador tornou-se uma nova matéria: em vez de mudar a ênfase de um currículo formal e impessoal para a exploração viva e empolgada por parte dos alunos, o computador passou a ser usado para reforçar o modo de ser da Escola

(Papert, 2008:50-51).

Neste sentido e aludindo ao campo musical, “o predomínio de um modelo de organização curricular e pedagógico assente nos pressupostos de uma formação de instrumentista solista, alicerçada numa perspetiva oriunda do século XIX e numa única tipologia musical [...]” (Vasconcelos, 2002:84) reforça o estigma de um currículo formal em que a mudança se anseia.

Se por um lado a democratização do ensino resultou numa crescente procura por uma aprendizagem musical (Id., 2002) por outro, esta mesma procura que numa fase posterior relançou um outro olhar sobre a prática pedagógica e a necessidade de inovar, não foi suficiente para que se realizasse uma rutura de paradigma. Ora se nos dias de

hoje a escola tem que se adaptar às novas tecnologias, não será menos importante uma reflexão sobre as ‘hiperescolhas’ (Toffler, 1970). Aliás, os diversos desenvolvimentos tecnológicos surgidos a partir da revolução industrial modificaram de certo modo determinados aspetos da vida social e cultural.

Musicalmente falando, todos os recursos tecnológicos colocados à disposição do músico: processadores de som; sintetizadores; samplers; softwares; sequenciadores; entre outros, vêm paradoxalmente revolucionar a experiência musical, elemento que em tempos só poderia ser experimentado através da vivência ou da prática ao vivo.

Com o desenvolvimento de todas estas tecnologias, as implicações profundas no modo como a música é produzida, difundida e recebida na sociedade, terá que se realizar através de uma reflexão e ação do indivíduo perante o coletivo e por sua vez, de uma adaptação da escola às transformações sociais, culturais e musicais.

Nesta linha de pensamento, o ensino da música (aprendizagem de um instrumento) centrado numa aula individual e num plano individual, tanto pelo professor como pelo aluno, em que liberta não uma pura atividade exterior e motora, mas “o sentido funcional de uma conduta baseada no interesse” (Piaget, 1976:167). Neste sentido, o professor, mestre, orientador terá que recriar um ato transformador, sendo que este deverá assumir o papel de “intelectual transformador” (Giroux, 1997).

Neste enquadramento, interessa reforçar o papel das atividades extraescolar como o elemento que impulsiona o ato educativo do ponto de vista individual, onde se realiza uma interação de um contexto social e cultural, perante uma atividade

estruturada entre o meio envolvente, seja ele em articulação com a sala de aula ou com o seu exterior.

Isto é, face à caracterização de uma atividade com esta natureza e tendo em conta uma conceção vygotskiana construtivista em que “os aprendizes são ativos e gostam de ter a iniciativa e escolher entre várias alternativas” (Fino, 2004:2), uma atividade musical extraescolar em contacto com uma interação social entre os seus atores, reforça a perspetiva teórica de Lev Vygotsky da socialização, na aquisição do conhecimento cultural - modelo, imitação através de uma intervenção de orientação. Ou seja, as habilidades cognitivas provindas deste contexto permitem que as crianças realizem atividades de acordo com os seus hábitos sociais e da cultura em que estão inseridas.

Uma especial atenção à teoria histórico-cultural da atividade em que

descreve os processos através dos quais o conhecimento é construído como resultado da experiência pessoal e subjetiva de uma atividade. Considera que a atividade precede o conhecimento, que é mediada por signos culturais (linguagem, utensílios, tecnologias, meios de comunicação, convenções, etc.), e que as próprias tecnologias são artefactos de atividade prática
(Fino, 2001b:2).

Ou seja, durante uma atividade musical o professor apresenta ao aluno determinados signos culturais verbais ou não verbais que orientam a aprendizagem numa interação musical estabelecida entre ambos, em que o cantar, o ouvir e o tocar são elementos vitais para a inserção numa cultura musical bem como para realizar uma independência musical.

Neste contexto, a ideia de uma “janela de aprendizagem” (Id., 2001b) na procura de uma personalização das suas aprendizagens, que evoca no campo musical uma racionalidade técnica e artística que proporciona “apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda” (Id., 2001b:7).

Perante este enredo, uma inovação que propicie, e isto numa semelhança à botânica, um rebento de renovação de uma aprendizagem musical exposta a uma consistência tenra, numa transitoriedade (Toffler, 1970) de uma sociedade que a cada minuto opera uma mudança de forma significativa a todos os que nela vivem.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO
UM ESTUDO DE UMA PRÁTICA MUSICAL EXTRAESCOLAR

IV CAPÍTULO – A METODOLOGIA PERANTE UM OLHAR ETNOGRÁFICO

Pressupostos teóricos

A presente investigação insere-se no âmbito das problemáticas das ciências da educação - Inovação Pedagógica, tanto a nível da investigação como da metodologia. Neste enquadramento, procuro explicitar os princípios metodológicos que sustentaram e guiaram todo o percurso investigativo.

A escola como a sociedade vive em plena transição paradigmática. A necessidade de uma reflexão crítica irá realizar uma tomada de posição no indivíduo não só para fazer frente à crise instalada na escola bem como a dotar de instrumentos capazes de responderem à mudança.

Se o processo de averiguação destes elementos pode se tornar complexo no terreno, perante sucessivas aproximações na tentativa de compreender tamanhas “[...] tensiones, contradicciones, conflictos, paradojas, sentidos, significados, intersubjetividades, y nuestros atávicos miedos [...]” (Sabirón, 2006:27), uma investigação em educação articulada entre um conjunto de opções metodológicas, de uma forma plural, nas interpretações sociais, culturais e humanas provindas do campo de ação.

Num processo metodológico que implica uma interpretação face a um comportamento, do ponto de vista de um investigador que compreende os significados

como se dessa cultura fizesse parte, uma opção pela etnografia numa maior abertura à cultura estudada no seu local de origem perante observações e conversas informais.

Embora esteja associado à etnografia uma rotulagem descritiva no “[...] confrontar os nativos com a tradição e a reforçar o *status quo* [...]” (Fino, 2003:3), um entendimento deste estudo, ao situá-lo na “[...] etnografia crítica, ou seja, o resultado de um olhar qualificado pela experiência direta do terreno, e multirreferencialmente informado e refletido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança”(Id., 2003:3-4).

Diria que desta situação a autenticidade poderá representar a grande dúvida pela sua possível ‘colonização’ de elementos musicais em que o grão é o “[...] elemento básico de autenticidade do objeto sonoro” (Vargas, 2002:22). Com isto, uma interação entre “[...] a diferença entre a colonização e a apropriação no interior do próprio trabalho a partir da igualdade de dignidades”(Id., 2002:23).

Partindo do conceito de paradigma como um “[...] conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:52), este ponto de partida articula-se “[...] com a atitude de escuta em relação ao discurso oral e escrito dos diferentes atores [...]” (Vasconcelos, 2002:199), numa abordagem fenomenológica através do silêncio, “[...] que é uma tentativa para captar aquilo que se estuda” (Bogdan & Biklen, 1994:53).

Esta ênfase em relação à subjetividade do comportamento das pessoas, origina “[...] uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer

situação por mais concreta que seja está modelada pelas raízes culturais, sociais, históricas e antropológicas. Cada acontecimento tem a sua história própria que é preciso descobrir” (Sousa, 1997:5).

Neste sentido, as estratégias e os procedimentos que permitam ter em consideração as experiências do ponto de vista do informador (Bogdan & Biklen, 1994), revestem-se através do paradigma da complexidade, que resulta do “[...] conjunto de novas conceções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão conciliar-se e juntar-se” (Morin, 2008:112).

Neste enquadramento, “o paradigma da complexidade vem recuperar, em certa medida, as vantagens das abordagens quantitativas e experimentais” (Sousa, 1997:8), uma vez que “cada abordagem metodológica subentende uma certa conceção de homem e contempla uma panóplia instrumental própria que lhe permite captar um determinado nível do «real», mas não todo o «real» ” (Id., 1997:8).

Centrada numa diversidade, a proximidade à maneira de ser dos atores numa situação observada, faz com que o papel do investigador na recolha dos dados, na análise, descrição e interpretação, interaja com momentos reflexivos em contraponto ao observado ou interpretado. Esta forma de estar por parte do investigador, faz com que a “[...] descoberta a partir dos dados do terreno em contraponto com o polo epistemológico e teórico que sustentou e foi sendo criado durante o percurso”(Vasconcelos, 2002:201) é um reforço na qual,

[...] metodologias de natureza qualitativa, clínica, compreensiva e finalista, procuram melhor apanhar a «realidade» tal como a vivem e a significam os sujeitos em observação, pois levam em linha de contas as suas crenças e os seus valores face ao mundo em que vivem

(Sousa, 1997:7).

Neste sentido, recorre-se a “processos de hermenêutica e de descoberta pois não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e re-criações progressivas, num processo dialético entre a teoria e a prática” (Id., 1997:8).

Esta diferença de pressupostos investigativos: teorias; abordagens; interpretações; análises; entre outros elementos, não generaliza teorias, sendo que o estudo de caso, é local e contextualizado, ou seja, “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994:89).

Se é verdade que na literatura da Escola de Sociologia da Universidade de Chicago nos anos 20 de século XX e por sua vez, nos anos 50, o estudo de caso definia-se “como uma forma de relatório descritivo [...] compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e dos dados documentais” (Kemp & Adelman, 1995:111), nesta linha de orientação, terei em conta quatro grandes princípios: observação; descrição (relatórios de campo); análise e interpretação.

Representando como estratégia a utilização do estudo de caso “para contribuir com o conhecimento que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenómenos relacionados”(Yin, 2005:20), não será

menos relevante, que a opção por este método circunscreve-se a uma “investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Id., 2003:20).

Se por um lado, a Educação e o seu estudo conduz a outras disciplinas: filosofia; psicologia; sociologia; antropologia; por outro, “os educadores musicais veem-se solicitados muitas vezes em áreas cada vez mais alargadas, isto porque a música também possui o seu corpo de disciplinas” (Kemp, 1995:13).

Neste enquadramento, coexiste um conjunto de aspetos musicais, como a historiografia musical e as implicações filosóficas da arte musical (Yarbrough, 1995), que colocam um conjunto de interrogações: Como é que traduziram os músicos os determinados comportamentos musicais? Como é que podemos descrever as interações musicais com os elementos musicais?

Com isto quero dizer que a observação como pano de fundo, será elemento determinante para

descrever as condições normais em que se manifestam a natureza musical de um grupo de pessoas, um determinado número de objectos musicais ou um tipo de acontecimentos também musicais. [...] o enfoque está, portanto, nas condições dominantes na música ou em situações musicais, ou no comportamento de uma pessoa ou de um grupo numa situação musical

(Yarbrough, 1995:87-88).

Uma vez que “o universo complexo das relações humanas, da interação social, e a compreensão dos fenómenos observados, sempre aproximada e provisória, implica a utilização de diferentes procedimentos metodológicos [...]”(Vasconcelos, 2002:207),

será pertinente referir neste momento, que a “investigação em educação musical apresenta-nos uma diversidade de questões e hipóteses que, para terem uma resposta adequada, requerem todos os tipos de metodologias”(Kemp, 1995:13).

De acordo com esta perspetiva, coexistirá uma pluralidade metodológica, embora o enfoque seja predominantemente numa abordagem qualitativa. Neste sentido, a operacionalização metodológica procederá através da observação e entrevistas.

Opções metodológicas:

Observação

A observação deverá representar o elemento mais natural na vida. Fazendo parte da “psicologia da perceção” (Sousa, 2009:108), poderá ocorrer deliberada e sistematicamente, representando questões específicas como: verificar; estabelecer; participar; entre outros.

Contudo, o grau de implicação de um ato como este poderá ser caracterizado por três grandes tipos de observação, segundo (Adler e Adler, 1987, citado por Fino, 2003): observação participante periférica, ativa ou completa. Neste âmbito, a opção por uma observação participante periférica em que a mesma é “utilizada nos casos em que os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na atividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa atividade, mas sem serem, no entanto, admitidos no centro da atividade” (Fino, 2003:4). A escolha recaiu em dois princípios: (1) algum envolvimento por parte do investigador no contexto musical onde se desenrolava a ação; (2) ausência de um conhecimento em práticas instrumentais

diversas, optando por não interferir no centro da atividade, absorvendo ao máximo os seus conteúdos.

Embora o campo educacional seja encarado de uma forma mais formal e objetiva, a “observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantam e a ajudar na compreensão do processo pedagógico”(Sousa, 2009:109).

A pertinência deste elemento metodológico

nas áreas da educação musical e da musicoterapia, tanto os músicos como os investigadores se preocupam com dois aspetos gerais de comportamento: a atenção dada a um estímulo (i.e., a música) e a resposta ao mesmo (i. e., a composição, a interpretação, a audição, a verbalização, a conceptualização, a utilização da música com finalidades extramusicais)

(Yarbrough, 1995:88).

Neste âmbito, uma observação sistemática em aulas de música e de ensaios poderá compreender a relação entre professor e maestro e a “atenção interpretação e atitude do aluno” (Idem).

Uma observação participante periférica apoiada em registos de observação, que por sua vez originaram relatórios, descrevendo ao máximo toda a ação decorrida da observação. Este acontecimento casual surgiu pela procura e ansiedade em registar de uma forma autêntica, uma paisagem que contava uma história, enumerando os principais pontos registados com interrogações ao longo da sua reflexão.

O trabalho de campo realizado correspondeu a trinta e três visitas às atividades, divididas em dois dias: segunda e sexta-feira, compreendidas em períodos de tempo entre duas a três horas. O trabalho incidiu nas atividades desenvolvidas ao final do dia, sendo que foi atribuído a cada relatório um código de R01 a R33.

Entrevistas

As entrevistas realizadas no decurso deste trabalho inicialmente assumiram um caráter etnográfico, partindo da ideia de que “la entrevista etnográfica intenta, en definitiva, profundizar en las cuestiones desde la idiosincrasia del informante. La entrevista es aquí fácilmente complementada con la acepción de ‘entrevista focalizada’ en la resolución de discrepancias” (verbi gratia Merton, Fiske y Kendall, 2002; citado por Sabirón, 2006: 365-366).

Percebendo que este caminho da entrevista etnográfica, “que são conversações ocasionais no terreno, portanto não estruturadas” (Fino, 2008:4) representava um fator diário numa prática que requeria uma maior compreensão por vezes de práticas, a opção também por entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas, tendo em conta todas as dúvidas surgidas aquando da análise dos relatórios de observação.

Consistindo numa conversa intencional mas ao mesmo tempo informal, a partir dos conteúdos já mencionados, o objetivo deste instrumento de uma forma macro, era obter um maior esclarecimento sobre determinados comportamentos observados bem como obter mais informações.

Numa interação entre investigador e entrevistado, houve um desenrolar de conteúdos em que “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994:135).

Se inicialmente as entrevistas etnográficas foram pontos de referência, com o desenrolar do trabalho, a necessidade de entrevistas não estruturadas aos professores. Partindo de elementos das suas próprias ações no desenrolar das suas atividades, numa abertura e por uma utilização “mais livre e exploratória” (Bogdan & Biklen, 1994:136), a procura de uma libertação e exposição dos pontos de vista dos entrevistados.

Se por um lado as entrevistas aos professores foram estruturadas tendo em conta as suas práticas, no que se refere aos alunos, optei pelas entrevistas semi-estruturadas, apoiando-me num guião com três ou quatro perguntas gerais a todos os alunos, num foco de caracterização, agregando aos poucos dúvidas e questões relacionadas com as sessões, no desenvolvimento do seu trabalho.

Assumindo a flexibilidade perante todo o processo e a possibilidade em realizar as entrevistas em ambientes familiares, formais e informais, com ou sem gravadores, este momento representou além de um ato reflexivo por parte do entrevistado, um processo pelo qual pude “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Id., 1994:134) o conjunto de problemáticas associadas às práticas pedagógicas no ensino da música.

As entrevistas não estruturadas e semi-estruturadas realizaram-se num período compreendido entre o mês de Março e o mês de Abril de 2011, sendo que em todas elas foi efetuado um registo de áudio, tendo uma duração entre os 20 a 30 minutos. Também nas entrevistas foi atribuído um código entre E01 e E12.

V CAPÍTULO – A CONTEXTUALIZAÇÃO DO G.C.E.A. / D.E.A.

Gabinete Coordenador de Educação Artística (G.C.E.A.)

Contextualizar o Gabinete Coordenador de Educação Artística (G.C.E.A.) no presente é falar de uma instituição que depois de um ciclo de 30 anos, celebrados em 2010, continua a promover a “educação e formação das crianças e jovens no âmbito das artes; a formação contínua de professores e a produção e realização de atividades educativo-artísticas em diferentes contextos sociais, culturais e comunitários” (Vasconcelos, 2007:2) e que, a partir de 2004, anexou uma outra vertente relacionada com a investigação. Ou seja, é falar de um contributo de uma instituição que “[...] desde a primeira hora, [teve] a preocupação de desenvolver a Educação Artística no ensino genérico, aproveitando esta mais-valia para promover as Artes e a Cultura junto de toda a comunidade Madeirense e Porto-Santense”(G.C.E.A., 2009:3).

Desafiando-se a si própria ao assumir no seu plano de atividades de 2011 o início de um novo ciclo, ao adotar uma rutura com o velho padrão e iniciando “[...] um novo paradigma que se pretende que seja mais inovador, criativo e com melhor qualidade” (G.C.E.A., 2011b:3), esta instituição que iniciou a sua atividade no âmbito do 1º ciclo do ensino básico em 1980, teve o seu enquadramento legal a 30 de dezembro de 1989, integrado na lei orgânica da Secretaria Regional da Educação, Juventude e Emprego.

A direção de serviços designada por Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática tinha como princípios “promover o desenvolvimento físico e motor, valorizando as capacidades sensoriais, afetivas e intelectuais para as diversas formas de

expressão estética; promover o desenvolvimento rítmico; promover a criatividade, a improvisação e a expressividade; promover o desenvolvimento da personalidade da criança” (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/89/M – Art. 15.º).

Perante esta diversidade de funções, o G.C.E.A.

único no panorama nacional, afirma-se como um construtor de políticas educativas, curriculares, culturais e artísticas. Políticas que traduzem, por um lado, uma perspetiva de uma educação mais plural na promoção de uma maior qualidade educativa e cultural e, por outro, desenvolvem um trabalho em rede com diferentes instituições e projetos contribuindo para a aprendizagem e disseminação da cultura da própria região

(Vasconcelos, 2007:2).

No desenrolar do trabalho, a 28 de Setembro de 1993 as suas competências são ampliadas, incidindo o seu campo de ação maioritariamente no 1º ciclo e no pré-escolar, destacando-se aqui as atividades extracurriculares, nomeadamente a prática de instrumental Orff e de canto coral nas escolas que reuniam condições para o efeito.

Todavia, a partir da 1997 esta mesma instituição passou a designar-se de Gabinete Coordenador de Educação Artística, sofrendo uma reconfiguração no quadro legal das suas atividades desde o início até à data mencionada.

Partindo dos pressupostos fundadores da instituição, em que todo o trabalho caracteriza-se na “[...] arte e [na] perspetiva [de um]a aprendizagem artística como ato lúdico, expressivo e comunicacional que se aprende através do trabalho e em contacto direto com a ação performativa” (Id., 2007:3), esta reconceptualização segundo refere Vasconcelos (2007) no seu estudo “*políticas educativas na promoção das artes na*

Educação: o caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística”, esta articulação entre diversas áreas conduziu a um certo ‘hibridismo’ de princípios, valores e ideias face à diferenciação sentida por tendências advindas dos anos setenta, em concreto de uma geração de pedagogos musicais como por exemplo Carl Orff (1895-1982); Jacques Dalcroze (1869-1950); Zoltan Kodaly (1882-1967); ou Edgar Willems (1890-1978), face ao contexto nacional e regional e às correntes emancipadoras.

Neste enquadramento, o G.C.E.A. segundo a sua estrutura organizacional presente no plano de atividades de 2011, divide-se em três grandes áreas distintas entre si:

(1) A Divisão de Apoio à Educação Artística, responsável por todo o trabalho no âmbito da educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico no que se refere à expressão musical e dramática bem como na formação dos professores; proporcionando a todos os alunos da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) práticas artísticas de qualidade, apostando na formação contínua dos docentes;

(2) A Divisão de Expressões Artísticas, que têm como foco principal a promoção e coordenação de atividades extraescolares, na difusão das várias artes (música; teatro; dança; expressão plástica) sempre no intuito de proporcionar às crianças, desde o nascimento, e aos jovens em idade escolar, atividades artísticas, numa perspetiva de ocupação de tempos livres;

(3) Divisão de Investigação e Documentação, responsável por uma oferta no que se refere ao material didático pedagógico, na recolha de bibliografias e de partituras

antigas na sua preservação através da edição das mesmas, bem como na realização de estudos que contribuam para a melhoria da qualidade da Educação Artística na Madeira;

Ainda dentro deste âmbito, destaque para o departamento de produção que tem como foco principal a produção de todos os eventos artísticos do G.C.E.A., nomeadamente a temporada artística; o departamento de arte e design responsável pela imagem de todos os eventos promovidos pela instituição, (secção administrativa; informática; da qualidade etc.).

Perante este enquadramento, poderíamos afirmar que o G.C.E.A. reúne num só espaço uma prática ativa de um conjunto de elementos determinantes num mundo que potencia diversas redes entrelaçadas entre as artes e a educação, numa espécie de ‘escola de atividades’ que segundo (Becker, 2003), “[...] é um conjunto de pessoas que realmente estão trabalhando juntas, fazendo alguma coisa”(p.91). Ou seja, embora exista um conjunto diverso de ideias sobre determinadas práticas, no que se refere aos atores envolvidos nos diversos departamentos, também é uma partilha de todos em “desenvolver a Educação Artística no Ensino; através da Educação, promover a Cultura (G.C.E.A., 2011:8).

Na sequência do mencionado anteriormente, uma referência a (Santos, 1991) no seu artigo sobre “*políticas culturais e juventude*”, que em jeito de síntese ao citar Paola de Biase, uma deputada do Parlamento Europeu, relativamente ao debate entre a defesa do intervencionismo e a da liberalização, mencionava que

a cultura é obra de indivíduos e de grupos em condições de agir e comunicar com eficácia, não é uma missão pública. Todavia, o apoio público é essencial para criar condições e assegurar meios

que permitam que a comunicação recíproca entre os sujeitos se realize sem desequilíbrios, segundo a lógica própria da comunicação cultural, e não segundo lógicas como a da publicidade e do mercado. Pluralidade de níveis de responsabilidade institucional das políticas culturais e pluralidade dos sujeitos não institucionais em ação neste domínio são as duas condições essenciais para as políticas da cultura

(Santos, 1991:992-993).

Assim, a Educação Artística assume no G.C.E.A. um referencial de difusão e de intervenção na comunidade, que poderíamos resumir como uma

intervenção artística que resulta de um cruzamento entre questões de natureza pedagógica-artística, de afirmação social e cultural do projeto bem como um instrumento que contribui para a democratização do acesso aos bens culturais e à formação de novos públicos que, por sua vez, poderão alargar a base de recrutamento de novos estudantes assim como incrementar o mercado artístico

(Vasconcelos, 2007:8).

Divisão de Expressões Artísticas (D.E.A.)

Com a implementação da expressão musical e dramática nas escolas de 1.º ciclo do ensino básico em 1981 e, em concreto, com a sua disseminação através de diversas intervenções relacionadas com as atividades extra curricular, canto coral e instrumental Orff e em harmonia com a solicitação de encarregados de educação pela continuidade da formação e da atividade artística iniciada no 1º ciclo do ensino básico de um modo menos ‘formalista’ da existente nas escolas oficiais e nas coletividades (Id., 2007:5), fez com que em 1984 fosse criado o Centro de Expressões Artísticas.

Institucionalizado em 1997 pelo Decreto Regulamentar Regional nº13-D/97/M, de 15 de julho como Centro de Apoio à Expressão Artística, este centro artístico segundo este mesmo decreto tinha como competências os seguintes pontos:

- (1) Proporcionar a ocupação criativa dos tempos livres de crianças e jovens em idade escolar, na área das expressões artísticas, nomeadamente: Instrumentos de corda; Prático coral e instrumental; Expressão dramática e teatro; Dança; Expressão plástica;
- (2) Promover o intercâmbio de grupos artísticos, designadamente: Orquestras; Tunas; Bandas; Grupos de teatro;
- (3) Participar, sempre que solicitado, em atividades de índole artística;
- (4) Participar em atividades e espetáculos promovidos por entidades oficiais e particulares.

Contudo, em outubro de 2001 no Decreto Regulamentar Regional nº27/2001/M é acrescentado duas características ao já estipulado, realizando um reforço na difusão e na promoção de espetáculos através da “criação e coordenação de grupos musicais, teatrais e de dança, designadamente coros, orquestras, tunas, bandas, grupos de teatro e grupos de dança”(Id., alínea c); bem como a promoção de intercâmbios a “nível regional, nacional e internacional, em colaboração com entidades oficiais e particulares, numa perspetiva de promoção dos valores educativos, culturais e tradicionais da Madeira” (Id., alínea f).

Designado atualmente por Divisão de Expressões Artísticas, todo o trabalho em torno da divisão inicialmente em formato de ‘ocupação de tempos livres’, no presente, como ‘atividades extraescolar’ segundo o seu documento orientador de 2010-2011, insere-se numa orientação de crianças e jovens que procuram um contacto com as diversas áreas artísticas, sendo que aos que se queiram dedicar profissionalmente, por exemplo, são orientados para um outro tipo de ensino e formação.

Perante uma atitude fomentada através da procura e da descoberta de ‘valores’ aos quais juntando o talento, são orientados para que sigam a música,

sob o ponto de vista dos princípios pedagógicos-artísticos o trabalho procura não separar a dimensão técnica e teórica como elementos abstratos das aprendizagens mas, pelo contrário, inscrever-se naquilo que se pode designar por ‘uma aprendizagem artística contextualizada’ tendo como centro a prática artística e o trabalho em conjunto

(Vasconcelos, 2007:6).

Poderíamos afirmar que esta atitude de gerar num primeiro plano uma formação ampla de públicos através da educação e da cultura, representa um dos objetivos expressos no roteiro de educação artística promovido pela UNESCO em Lisboa no ano de 2006, onde convive um sentimento intencional em promover um “[...] consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração na reflexão e na ação” (Relatório da Unesco de Educação Artística, 2006:4). Também poderíamos afirmar que existe uma relação entre uma aprendizagem situada entre o real e o escolar, através de um contexto híbrido de situações construídas sobre um conhecimento contextualizado face à sua paisagem cultural.

Esta prática de educação artística fomentada entre os ambientes formais da escola no início do projeto do G.C.E.A., estendida à D.E.A. numa fase posterior num conceito não formal, em consonância com a difusão das artes e na formação de públicos através da Educação e da Cultura, congrega num único sistema, a produção de artes performativas alicerçadas nas diversas intersecções das artes com a educação, com a sociedade e a cultura, numa aprendizagem autêntica através da cultura onde a própria música acontece, difundida pelos diversos agrupamentos.

Perante este enquadramento, esta divisão poderia se situar na plenitude da educação artística, isto do ponto de vista teórico de que a

cultura e arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo; [em que] a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem

(Id., 2006:5-6).

Com uma oferta formativa plural no que se refere à diversidade das artes, segundo o seu documento orientador de 2010-2011 existe as seguintes classes: Laboratório de artes; Canto; Cordas; Teclado; Sopros; Percussão; Dança; Teatro; e Expressão Plástica.

A descrição das atividades musicais

As atividades musicais que se realizam sobre a tutela da D.E.A. desenvolvem-se no edifício Sede, na Travessa do Nogueira, num anexo designado por Anexo da Levada

- junto a piscina da Escola Secundaria Dr. Ângelo Augusto da Silva e no Infantário Ateliê Infantil, à Estrada Comandante Camacho de Freitas.

Situando o contexto do trabalho efetuado, o local de estudo foi o Anexo da Levada. Localizado junto ao pavilhão e às piscinas da Escola Ângelo Augusto da Silva, este anexo utiliza os antigos pavilhões das oficinas de artes da referida escola, num total de três grandes pavilhões. Recuperados e melhoradas as suas condições, nomeadamente na colocação de ar condicionado, substituição de componentes exteriores do edifício, como por exemplo, janelas, portas, pintura, telhado e isolamentos, bem como acessos e suportes no seu exterior, neste espaço existem salas de música (saxofone; trompete; tuba; trombone; bombardino; trompa; flauta transversal; flauta de bisel; clarinete; oboé; acordeão; percussão; bandolim; contrabaixo; baixo elétrico; guitarra elétrica; viola clássica; instrumentos tradicionais madeirense), teatro; dança; expressão plástica; sala de professores; sala de formação e ensaios; ateliê de costura; reprografia e bar.

Pautado por uma dinâmica diária face às atividades desenvolvidas em conjunto com os ensaios de grupos, embora apenas dezasseis dos vinte e dois agrupamentos ensaiem naquele espaço (os restantes fazem-no edifício sede), todo o trabalho desenvolvido neste anexo é coordenado por um único professor que tem como função zelar pelo bom funcionamento do edifício, realizar uma ligação com a direção aos problemas colocadas ou solucionados, bem como efetuar uma gestão do espaço diariamente.

Ao longo do ano letivo são realizadas reuniões de classes (agrupamentos feitos pelas características dos instrumentos; por exemplo, a classe das cordas congrega todos

os professores de instrumentos de cordas) e reuniões de âmbito geral, onde se discute os elementos tidos como pertinentes ao trabalho desenvolvido. A juntar ainda a isto, existem as reuniões mensais de uma equipa de apoio pedagógico constituída por um representante de cada classe, que juntamente com o chefe de divisão refletem sobre o projeto em curso.

Funcionando as aulas e ensaios de grupo de segunda à sexta das 8h às 21h e ao sábado das 8h às 13h, este espaço ganha uma dinâmica acentuada ao final do dia com a totalidade das salas ocupadas com as diversas atividades em funcionamento. Com uma participação geral de alunos nestas atividades a rondar os mil, na soma das diversas atividades, a faixa etária dos alunos vai desde os três aos vinte e um, o que na prática implica que os alunos só possam ir às aulas (os mais novos) mais ao final do dia por causa da disponibilidade dos pais, havendo aqui uma dependência direta face às suas idades e conseqüente incompatibilidade de horários escolares com estas atividades.

Reportando às atividades musicais, as mesmas funcionam numa preferência de dois contactos semanais, sendo que todo este processo desenrola-se no início do ano letivo num encontro com o professor da atividade para a marcação de aulas, perante um consenso de disponibilidade entre os envolvidos. Após isto, as aulas desenrolam-se no horário predefinido pelos seus intervenientes, adotando esta divisão o calendário escolar da Direção Regional da Educação, embora segundo as observações realizadas no terreno, seja um elemento meramente teórico face à prática. Ou seja, face às notas de observação bem como às entrevistas, esta estipulação de horários tem pouca relevância no desenrolar do trabalho. A citação seguinte elucida o mencionado:

[...] a aluna chegava sempre antes porque sai mais cedo da escola e como o aluno que está na hora anterior é um aluno da iniciação, eu começo sempre com ela mais cedo de forma a rentabilizar o trabalho....[...] (E01).

O exemplo mencionado reflete uma determinada atitude que em certa medida reforça um modo de estar da divisão e dos seus intervenientes na realização da sua aprendizagem. Um outro exemplo observado ao longo das sessões foi o constatar de uma atitude descontraída, sem muitas regras?! no que se refere aos modos convencionais do que deverá ser o comportamento de um aluno dentro da sala de aula. Isto é, os padrões tidos como normais dentro de uma sala de aula em certa forma são anulados através da dinâmica inerente à própria divisão, à atividade e às diversas atitudes por parte dos professores e dos alunos.

Era observável em primeiro lugar uma vontade por parte do aluno em querer aprender um instrumento e superar as dificuldades sentidas ao longo do seu percurso. Estes obstáculos vencidos pela contextualização musical do que executavam obrigavam a que coexistisse uma intenção por parte de alunos e professores no ato da aprendizagem.

Este ambiente próximo às práticas dos alunos, como manusear telemóveis, pedir licença e sair da sala, conversar sobre o mais diverso contexto ou chamar o professor pelo próprio nome, acontece com o intuito de proporcionar uma predisposição para uma aprendizagem, valorizando os seus ambientes ‘naturais’.

Estas dinâmicas implementadas regem as aulas de forma quase natural do ponto de vista do aluno. O ambiente é natural face aos contextos de comportamentos sociais.

Todavia, a disciplina necessária à aprendizagem de instrumento musical contrapõe em certa medida estas atitudes, que à primeira vista ressalta na criação de um ambiente que incentive à sua presença na sala como se de um encontro social tratasse, surgindo o ato de aprendizagem em articulação à disciplina rígida e necessária ao manuseamento técnico de um instrumento em conjunto com uma interpretação artística.

Em formato de síntese, esta divisão no caso concreto do ‘anexo da levada’, apresenta uma dinâmica acentuada de frequência através do grande fluxo de alunos que após as 16h, partilham uma vontade ou intenção em aprender artisticamente um instrumento.

Pude observar que ao longo do ano letivo esta divisão desenvolve inúmeras atividades. Refiro algumas em que tive conhecimento e que envolviam os professores bem como os alunos: ópera “o Salto”; concertos pertencentes à temporada artística realizada pelos grupos constituídos nesta divisão (todos os fins de semana existe concertos alternados entre os diversos grupos); concertos de natal; audições (num total de 6) segundo o mapa geral de atividades; concurso jovens artistas; semana das artes; espetáculos de simbiose entre diversos grupos e atividades pontuais realizadas pelos professores, com por exemplo aulas abertas.

Os professores

Nesta divisão liderada por um chefe de divisão, o corpo docente é constituído por trinta e seis professores entre música (30); teatro (2); dança (3) e artes plásticas (1). Todavia no que se refere ao ‘anexo da levada’ apenas trinta docentes desempenham ali

as suas funções, apoiados por um corpo não docente de oito indivíduos que exercem funções na reprografia, ateliê de costura, apoio e bar.

Caracterizando este mesmo corpo docente, diria que face às características individuais de cada um no que se refere à sua nacionalidade, a própria natureza dos docentes fica pautada por uma pluralidade cultural no que se refere às diversas ‘etnias’ presentes: Portugal (Madeira e Portugal Continental); Sérvia; Hungria; Arménia e Ucrânia.

Neste grupo de trabalho todos os professores apresentam uma atividade intensa da sua prática como músicos, seja através dos próprios grupos da divisão, seja no exterior da mesma em projetos próprios. Todavia, no que se refere à formação académica inicial, existem professores licenciados em instrumento; educação musical; ciências sociais; artes; dança; artes plásticas e teatro.

No presente, há professores que realizam ‘*upgrades*’ na sua formação através de uma diversidade de campos de formação, músicos licenciados em instrumento que tiram mestrados em educação musical, enquanto outros, continuam dentro do campo de ação da sua formação inicial e por fim uns que procuram áreas distintas à prática, como é por exemplo as ciências sociais.

Em relação aos professores observados ao longo deste trabalho, as nacionalidades variavam entre a Portuguesa e a Húngara. Neste âmbito, dois professores madeirenses, um Húngaro e um luso-venezuelano, com formação académica distinta

entre ambos: Educação Musical (Portugal); Ciências Sociais (Madeira) e Instrumento (Hungria) e (Itália).

Os alunos

Os alunos de uma forma geral apresentavam diversas características heterogéneas nos campos sociais, económicos e culturais. Eram alunos que aparentemente não apresentavam problemas sociais e face ao contexto da divisão de expressões artísticas, no sentido de uma atividade extraescolar, apresentavam uma organização familiar na deslocação às referidas atividades. Ou seja, face a um contexto que implica uma intenção e uma vontade própria, tanto por parte do aluno ou por outras razões, dos pais, este campo social ao ser avaliado teria que ser num campo mais restrito.

Dos alunos envolvidos no estudo, as idades compreendiam entre os sete e os dezasseis anos, onde as características sociais e económicas não se evidenciavam face a um contexto de trabalho em sala de aula em formato individual ou em pequeno grupo de dois ou três alunos, sendo esta característica suprimida no campo de ação da observação. Todavia, demonstravam aparentemente um equilíbrio social e económico e um comportamento cultural diversificado que poderia ser observado através dos seus gestos, expressões ou até mesmo dos repertórios.

Descrevendo um pouco mais, estes jovens no que se refere ao ensino generalista frequentavam escolas privadas (2) e públicas (4), sendo as suas atitudes muito cuidadas. Desde o mais novo ao mais velho atestavam um equilíbrio nos seus comportamentos:

responsáveis; estudiosos; calmos; tímidos; e com muita noção daquilo que os rodeia, tanto a nível familiar como escolar.

Com ideias próprias no que se refere à música, todos os alunos revelavam um sentimento de partilha e de orientação de experiências face a determinados repertórios dos mais velhos para os mais novos, onde as lideranças eram assumidas não pelos mais velhos ou pela própria natureza do indivíduo, mas sim pela sua experiência na prática de determinadas músicas, como refere na entrevista a aluna em resposta a uma pergunta referente ao contexto das práticas musicais em grupo:

É bom, gosto de estar assim porque também posso sempre ensinar os mais pequenos, agora que vieram mais e é uma maneira de estar também a ajudar o professor....[...] (E08).

Em síntese, todos os alunos apresentavam contextos diferentes entre eles mas muito equilibrados, não sendo identificável no campo da observação comportamentos desviantes face a padrões sociais. Coabitava um equilíbrio provindo de casa através do acompanhamento das atividades por parte dos pais, o que em muitos casos era o fator primordial para o início da aprendizagem na atividade e uma intenção e vontade própria em aprender um instrumento musical.

VI CAPÍTULO – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Categorização

Uma das maiores inquietações no decurso do trabalho centrava-se na capacidade de análise e interpretação dos dados. Ora ao assumir que “Ethnography is the work of describing a culture. The essential core of this activity aims to understand another way of life from the native point of view”(Spradley, 1979:3), deste pressuposto, uma atitude no campo de ação aberta a todo o material oriundo da investigação, que em certa medida, dificultou o processo de análise. Isto é, uma intenção própria em recolher ao máximo elementos determinantes de uma cultura, assumindo uma adoção de uma metodologia etnográfica, que como refere (Fino, 2003) no seu artigo “*FAQs, etnografia e observação participante*” ao enumerar um conjunto exemplos sobre a adoção da metodologia já referida, na alínea c) é possível ler que

a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são pré-estabelecidas as categorias usadas para interpretar o comportamento das pessoas (o que não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível)

(p.4).

Com um conjunto tão vasto de ‘dados’ que segundo (Bogdan & Biklen, 1994) são “[...] as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.)” (p.232), com esta situação, emergiu a dificuldade e o pânico na procura exaustiva da categorização dos conteúdos obtidos ao longo do trabalho.

Perdido “[...] num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão”(Id., 1994:221), a dificuldade na organização dos conteúdos acrescida pela interpretação dos dados, tendo em conta que “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”(Id., 1994:221), foi nota predominante nesta fase do trabalho.

Após muitas horas na análise e discussão individual sobre as melhores opções, foi tido em atenção que

[...] etnografia é um método de olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a contar a “história”

(Genzuk, 1993, citado por Fino, 2008:5-6).

Neste sentido, esta história que agora conto partiu com base num conjunto de documentos (observações, entrevistas e relatórios de observação) em que as suas características ou cores em formato de padrão deram origem numa primeira fase a quatro grandes dimensões: (1) Organização; (2) Ensino; (3) Professores; (4) Alunos.

No desenrolar do trabalho houve uma necessidade de uma construção de diversas categorias dentro de cada dimensão, sendo que as mesmas se encontram exemplificadas no seguinte quadro:

Dimensão	Categorias	Definição
ORGANIZAÇÃO	Conceção	Modos como os atores envolvidos concebem o local de estudo
ENSINO	Currículo	Questões relacionadas com a construção do currículo
	Programa	Perspetivas sobre os programas elaborados (grau de importância)
	Repertórios	Questões relacionadas com as escolhas dos repertórios
	Aprendizagens	Modos de entendimento das aprendizagens
	Processo	Como se realiza a aprendizagem e as atividades
PROFESSOR	Formação Inicial	Aspetos relacionados com a sua formação inicial e a sua implicação no campo de ação
	Músico	Entendimento das vivências como músico na articulação com o ensino
	Ideias e Valores	Elementos próprios de cada interveniente na sua prática pedagógica
	Estratégias	Estratégias utilizadas em relação à prática artística
	Modos de relação	A forma como se relaciona com os alunos, colegas, pais
ALUNO	Impulsos artísticos	Questões relacionadas com o início da aprendizagem (motivos; influências)
	Repertórios	Questões relacionadas com os repertórios trabalhados
	Ideias e opiniões	Que perspetivas têm sobre as práticas artísticas que realizam
	Identidade cultural	Formas de entendimento da sua cultura no campo de ação
	Modos de relação	A forma como se relacionam com o professor

(Quadro nº 1 – Construção das categorias)

Análise dos dados

Da observação realizada e de todos os conteúdos obtidos no campo de ação deste estudo, procuro responder neste item às perguntas de partida enunciadas no início deste trabalho. Interpretando os dados com vista a um maior entendimento de uma cultura, do ponto de vista da compreensão da ação no seu meio, é intenção expor de forma clara e sucinta, as diversas manifestações ocorridas no estudo realizando de uma forma muito próxima, uma autenticidade da cultura no que se refere aos seus conteúdos.

Procurando entre todos os elementos traços característicos numa interpretação realizada através das leituras efetuadas, é intenção agrupar algumas questões de partidas em dimensões, agregando de uma forma subtil algumas perguntas com focos duplos na sua dimensão.

- *Que tipo de influência contribui a formação inicial destes professores, nas práticas pedagógicas dos mesmos?*

A formação inicial na música caracteriza-se por um período intenso (oito a doze anos) de estudo e de prática de um instrumento musical, embebido numa cultura de tradição clássica romântica. Desta situação, convenções que assumem estruturas numa ação posterior à sua formação.

Se por um lado existe uma tendência em repetir modelos vividos através das “características de uma aula individual [que] são uma amálgama plurifacetada de comportamentos verbais e não-verbais, auditivos, visuais, cinestéticos e artísticos em que o professor é o modelo a imitar pelos alunos” (Vasconcelos, 2002:70), por outro existe, uma partilha de experiências ocorridas fora deste contexto de formação que em articulação, promovem um novo olhar sobre as práticas pedagógicas.

Quero dizer, as influências provindas da formação inicial ou de uma outra experiência vivenciada manifestam-se nas práticas artísticas através de outros elementos, como é por exemplo os repertórios, as ideias e os valores sobre determinadas situações, os processos de aprendizagem, estratégias e os seus próprios métodos, construídos ao longo do tempo.

Tendo em conta que um músico independentemente do género musical, precisa de ter um forte conhecimento do repertório, técnica e execução e que este fator está indissociável do facto que “todo o instrumentista é potencialmente um professor do seu instrumento”(Glaser e Fonterrada, 2007:31), surge aqui a pertinência de uma análise aprofundada entre estes dois pontos.

Todavia, os professores com que quem partilhei momentos de contacto e de trocas de ideias eram de uma opinião generalizada que a formação inicial representava uma parte importante na sua formação, fazendo até mesmo uma analogia com a sua própria vivência ou experiência como antigos alunos, referindo que a formação inicial

Influência muito em parte porque eu vi o método que resultou para mim a nível do ensinamento [...] (E04).

Tendo em conta que as atuais escolas de formação são representativas de uma tradição musical, este elemento é fator de reconhecimento numa escola clássica vista como uma mais-valia técnica, em que

Nós temos todos um pouco da escola clássica que a nível técnico é essencial, é preciso ter aquela metodologia [...] (E01).

Muito próximo da citação anterior, outras expressões:

[...] a música erudita é importante porque tem um controlo, uma rigidez, uma orientação mais esquematizada [...] (E02).

[...] Eu penso agora e pensei que a técnica para contrabaixo é muito importante a clássica porque usa arco e não é só pizzicato (E03).

Descrevendo estas influências como trilha técnico na aquisição de competências hábeis ao manuseamento do instrumento musical, com isto, alguns comportamentos mais tecnicistas nas suas aulas em que por vezes o seu sentido musical, não era bem apreciado pelos alunos como demonstra este pequeno diálogo numa sessão assistida (R04, 2010.11.19):

Entretanto o aluno mais velho que chegou senta-se e o professor pede para tocar uma escala para aquecer.

O aluno olha para o professor e diz:

-Escala? Não gosto de escalas.

O professor diz:

- Não sei como é que não gostas de escalas.

Estas influências reprodutivas num contexto tecnicista são partilhadas por todos os professores, assumindo até certo ponto uma importância de uma aprendizagem com um único objetivo: preparar ao máximo tecnicamente elementos que poderão ser úteis mais tarde. Sobre este assunto observei o seguinte:

Após algum tempo o professor explica que um estudo serve para a mesma preparar-se para certas músicas, sendo que a musicalidade e a interpretação ficam para as músicas, pedindo à aluna que toque com força, por mais bruta que seja e com toda a convicção, pedindo que tente corrigir a posição da mão direita (R02, 2010.11.15).

Com o desenrolar do trabalho, a tendência da imitação de modelos e a partilha de experiências vividas nos repertórios e exercícios por parte do professor.

A aluna tenta reproduzir o exercício com o olhar atento do professor. O professor evidencia a dificuldade do exercício e dá o exemplo do próprio que quando estudava também fazia esse mesmo erro pelo que, através do testemunho da sua experiência chama atenção da aluna, que reproduz muito calmamente o exercício, parando diversas vezes com diversas explicações contextualizadas em acontecimentos de senso comum (Idem).

Um trabalho inicial pautado pela vivência tecnicista transversal a todos os envolvidos, a prática diária destes elementos não era, no entanto, comum nas sessões observadas. O caráter aleatório marcava presença através das dinâmicas provindas do momento, não representando este fator em muitos casos um dado a ter em consideração em todas as aulas, como é possível de perceber nas seguintes expressões:

Depois desta conversa, a aula começou normalmente com uns exercícios no instrumento. Como de sempre, o professor sentado sempre ao lado da aluna, olhando para os seus dedos e de vez em quando, cantando algumas notas em simultâneo com o que a aluna toca. (R12, 2010.12.10).

A aluna desta vez não fez aquecimento. Creio que chegou mais cedo e realizou já o aquecimento (R10, 2010.12.03).

Às 18h e 17m a aula começa. Aluna está a tocar o concerto para violino de Telemann (R09, 2010.11.29).

A quebra de rotina em muitos casos amplia uma dinâmica que aos olhos dos alunos é vista como inovadora, como refere uma aluna de bandolim na sua entrevista:

Acho que há sempre inovação, nunca deixa cair na monotonia. [...] Às vezes há abordagens que os professores fazem das músicas que não são sempre as mesmas; às vezes não é começar a tocar; às vezes é tentar cantar primeiro a música e acho que isso ajuda-nos (E12).

Embora as múltiplas formas de manifestação de uma componente técnica, que em parte está associada à formação inicial e às influências da música clássica, sejam representativas no trabalho desenvolvido, o facto é que mesmo em outros géneros musicais, o peso da técnica assume um grau de importância nos constantes exercícios ao longo da aula.

Após uma música de Bach e de dois exercícios de contrabaixo, o aluno começa a reproduzir um Riff de Blues no baixo em que toca os primeiros quatro compassos e depois o professor pede para que tente tocar sozinho, fazendo com que haja um esforço na sua compreensão, sendo que ao passar para o outro acorde, mantém a mesma estrutura mas com notas diferentes. (R01, 2010.11.15).

Observando que a técnica é indissociável da aprendizagem e que o seu mecanismo auxilia em práticas futuras à consolidação de conteúdos musicais, desta apreciação, alguma tendência para a contextualização ou significado dos exercícios que realizam, com o apoio ou recurso a gravações ou até mesmo a momentos de improviso por parte do professor.

A melodia em forma de exercício é um pequeno trecho de uma música medieval, em que o professor faz-se auxiliar com uma gravação em formato 'backing track', num suporte musical com todo o grupo constituído com exceção do saxofone (R04, 2010.11.19).

Aluna reproduz o exercício com as cordas soltas, sendo que o professor vai fazendo uma ideia musical por cima tentando criar uma pequena musicalidade através de um exercício, num contorno supostamente à melancolia do exercício (R02, 2010.11.15).

Entendendo a formação inicial como papel preponderante pelos docentes, a mesma assume uma componente sistemática por influências das suas origens,

preparando fisicamente a execução técnica do instrumento musical. Isto é, a formação inicial na prática dos docentes circunscreve-se ao caráter técnico provindo da tradição clássica romântica, representando este elemento o foco principal nas suas práticas, no que se refere às capacidades de manuseamento do instrumento musical.

- De que modo, a formação inicial assente no modelo de competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes), contribui para uma verdadeira aprendizagem real?

O domínio de um instrumento musical sobre uma determinada manifestação cultural implica conhecimento, vivência e contextualização sobre o mais diverso indício artístico. Porém, uma das formas de operacionalizar outra dimensão, é realizar uma abertura a novas práticas bem como à sua compreensão, articulando desta forma experiências que se podem traduzir em novos conhecimentos.

Se a formação inicial está assente no domínio de um repertório e da sua execução, em que a ausência de uma diretriz pedagógica reaparece na prática de uma forma intuitiva ou deduzida pelos seus atores, face a um contexto histórico ou às suas vivências como ‘aprendizes’, o real, aparece não por uma competência pedagógica escolarizada, mas sim, por uma partilha de conhecimentos adquiridos através do exercício do ser músico.

Com isto, as práticas artísticas como fatores de integração em novos saberes, em que a aprendizagem realizada pelo próprio músico se traduz numa sistematização de um método que depois de dominado, resulta num conjunto de novas atividades através de

um entendimento desses mesmos significados. No seguimento, as múltiplas experiências provindas desta atividade influenciam de modo direto as práticas pedagógicas, como refere o (E04):

[...] aquilo que eu mais aplico no meu dia-a-dia é a minha experiência como concertista de bandolim, porque aquela parte acadêmica que eu tive, ficou-se toda quando eu estava nas situações [...].

Nesta linha de raciocínio, uma inclinação para uma competência pedagógica que contempla o processo de imitação, através da compreensão, habilidade, prática e repetição, como se de uma atividade laboral se tratasse, numa instrução em que o mestre mostra como se faz e o aprendiz imita:

Um outro aspeto determinante é a imitação. Em muitos casos, o professor exemplifica tanto a entoar como a tocar no instrumento e o aluno copia (R16, 2011.01.10).

O professor dá dicas e exemplos de pequenas frases, sendo que a aluna tenta absorver as mesmas e reproduzi-las (R19, 2011.01.10).

Todavia, as aprendizagens não se realizam em exclusivo pela imitação. A articulação entre a leitura e a audição são pontos determinantes na aprendizagem do instrumento musical, que em muitos casos com o reforço prático do professor a entoar ou a tocar as melodias originam no aluno, uma construção articulada com os saberes já adquiridos em simultâneo com os que vivência. Registei o seguinte:

O aluno quase não olha para a música, tocando o que sabe de memória, sendo que é auxiliado pela entoação do professor, que não canta as notas mas que através do vocábulo “ta-ra-ra” entoa a melodia (R01, 2010.11.15).

Ainda sobre este assunto, observei o seguinte:

Começa o exercício por frases com o cd, sendo que no cd ouvimos uma interpretação e depois a aluna volta a reproduzir, fazendo o exercício em eco. Este exercício aparentemente trabalha a audição, a memória e a imitação, apresentando-se em constante progressão e articulação perante o que ouve e o que está escrito, representando em muitos casos, uma perfeita sintonia entre a audição musical e a reprodução (R06, 2010.11.26).

Questionando na entrevista um professor sobre esta articulação que o aluno realiza, o mesmo era da opinião que esta conjugação era benéfica, uma vez que articulava num só momento todas os conteúdos (leitura; audição; imitação), referindo que

[...] é bom porque isto que tu dizes agora, está metade de cor e metade de papel...então tá a meio. Porque ele ai ver música mas não sabe ler muito bem, depois houve, depois vai ver que faço eu...(E03).

Nesta linha de pensamento, um trabalho teórico contextualizado e trabalhado através dos elementos que praticam, assumindo o repertório ou os exercícios os elementos iniciais na fundamentação ou na explicação dos conteúdos, em que professor tem a responsabilidade das disciplinas teóricas agregadas ao contexto da música.

A aluna trabalha um conjunto de peças associadas a uma única peça e que por sua vez está em diversas tonalidades. Acontece que o professor aproveita e trabalha diversos elementos a partir do que a música tem. Ou seja, diversas tonalidades, identificação do tom, ritmo e diversos estilos musicais com diversas progressões (R06, 2010.11.26).

Se percebemos que o contexto tido como pertinente numa aprendizagem musical e neste caso instrumental, tem como foco o palco e o seu público, que são “agentes consumidores das criações e das produções musicais [...]” (Vasconcelos, 2002:107), com isto, uma relação muito próxima com a atividade do ser músico, que ao partilhar as suas experiências, origina em certa medida uma aprendizagem real, face aos seus repertórios bem como aos métodos imitativos como anteriormente já referido.

Desta situação, um músico ativo que transporta elementos vividos para o seu campo de ação pedagógica representando este fator pontos determinantes na interpretação de muitas ocorrências no contexto da sala de aula. Os próprios professores assumem que esta componente prática apresenta, do ponto de vista da aprendizagem, novas atitudes e novos modelos face ao objetivo inicial: preparar de forma adequada músicos para uma performance em palco.

Quando eu digo como músico é na parte prática da música, na parte não clássica da música, ou seja, na vivência musical real, a música é uma coisa que faz parte da natureza, muitas das coisas ou muitos dos métodos podem ser relevantes ou podem não ter relevância absolutamente nenhuma, então o que é que conta? São as situações que tu vives no palco e é isso que tento confrontar com eles [...](E04).

O contacto com músicos profissionais, assume uma partilha e uma motivação em que o falar na primeira pessoa, como músico, representa um elemento determinante no contexto da aprendizagem.

[...] Falo muito da musica e penso que para eles um testemunho de um musico é muito importante [...](E04).

Desta situação, uma articulação entre músico – professor - músico, que representa um fator de evolução pessoal, como refere na entrevista um professor:

[...] eu próprio também evoluo como músico sendo professor e também evoluo como professor sendo músico(E02).

Indiretamente, as influências do músico no campo de ação pedagógica além de aproximarem a uma aprendizagem real face à ligação entre o músico - palco - público, fomenta em simultâneo, uma aprendizagem articulada entre uma tendência imitativa com a leitura e a audição. Perante isto, uma formação inicial focada na habilidade da execução, através de processos hermenêuticos tidos como pertinentes aquando da transmissão dos saberes.

- Existem diferentes tendências profissionais e culturais numa visão contextualizada na aptidão musical. De que modo, essas características configuram numa inovação das práticas pedagógicas?

Parafraseando Edwin Gordon, a aptidão musical consiste no potencial que cada indivíduo tem para aprender música. Independentemente do género musical, este mesmo pedagogo é da opinião que a maior aptidão musical das crianças é quando as mesmas acabam de nascer, sendo que a exposição ao estímulo musical desenvolve as capacidades musicais.

Porém, a universalidade das questões coloca em discussão os princípios da igualdade. Isto é, se em tempos a música apenas se circunscrevia aos que demonstravam aptidão sobre determinada temática, com a alteração do tecido social, já desde os finais

do séc. XIX com a burguesia, a multiplicidade da oferta pedagógica através de um conjunto de escolas e da sua abertura às massas, fez com que a oportunidade de aprender música fosse uma realidade.

Se as escolas de formação colocam como elemento central a interpretação, que é constituída essencialmente pelo som, pelos músicos, pelas obras e pelo público (Godlovitch, 1998:98, citado por Vasconcelos, 2002:63), tendo como base a predominância dos grandes mestres da cultura musical ocidental (Id., 2002:64), o reforço na importância de um desenvolvimento musical inclusivo, numa aprendizagem integrada sem ter em conta as aptidões.

Tendo por base que as atividades realizadas no Gabinete Coordenador de Educação Artística / Divisão de Expressões Artísticas destinam-se ao público em idade escolar e a partir do nascimento, interpretando como uma abertura a todos os jovens, os impulsos artísticos dos alunos envolvidos neste estudo por um lado redimensionam uma vivência familiar com as atividades artísticas e por outro, influências externas ao seio familiar. Como referem os alunos:

[...] Tive um pai que foi músico [...]. Então uma vez o meu pai quis me por na musica e fui aprendendo piano no gabinete também. Então eu comecei aprender o piano; estava a gostar, só que depois era muito caro e saí, e fui continuando a apreciar a música, vendo o que o meu pai tocava e depois fui aprender viola no centro de juventude e depois deixei aquilo e comecei aprender sozinho aos poucos, e como o meu pai é baixista, eu decidi tocar baixo (E10).

O meu avô tocava bandolim então havia pessoas na família que queria que também eu tocasse e eu pronto; era pequenina e aceitei; para aprender coisas novas e isso; e então já foi algum tempo. A minha mãe procurou uma escola de música e então escrevi-me no bandolim (E11).

Noutra perspetiva:

Eu vim para aqui devido a um conhecimento [...] Quando eu vim não sabia sequer o que era um saxofone, tinha 7 anos e não fazia a mínima ideia do que era um saxofone (E06).

Eu estava com um professor chamado João e ele disse-me para vir aqui (E07).

Eu comecei por vir através do coro infantil com um primo que estava lá e então o meu pai decidiu inscrever-me no acordeão [...] (E08).

Com um conjunto de impulsos artísticos tão diversos representando a aptidão musical o exemplo de menor dimensão face ao contexto de aprendizagem, com isto, a ideia de uma incursão por diversos caminhos estimulados por uma aprendizagem contínua, autónoma e contextualizada face à prática artística.

Neste enquadramento, uma aproximação nos contextos adquiridos ao longo do tempo, com uma valorização de conteúdos próximos às práticas de cada aluno:

[...] Os meninos quando começam o instrumento, devem começar com material que conheçam, isto acontece nos países musicalmente mais desenvolvidos; na Sérvia muitos professores de acordeão mandam os miúdos para os mestres populares para aprender a tocar a técnica, porque eles não têm a noção da dificuldade do que estão a fazer, porque o popular é deles. Ou seja, às vezes estão a tocar musicas aparentemente difíceis mas no ponto psicológico não é porque eles identificam-se com a música e estão a dar os conteúdos (E02).

Num outro olhar, a flexibilidade assumida por todos os intervenientes no moldar dos conteúdos, que generaliza por um lado uma atenção ao currículo que

É sempre adaptado ao aluno; um aluno que começou as aulas individuais tem certas competências implícitas, outras carências e temos que ir adaptando em função do aluno (E01);

e por outro, numa figuração em realizar uma prática com sucesso adaptando ao longo do percurso, elementos tidos como pertinentes à habilidade ou à execução do instrumento.

[...] Eu vou vendo o que eles vão adquirindo; por exemplo, se um aluno tem uma limitação a nível da interpretação dou-lhe uma música mais interpretativa, se o menino tem uma limitação a nível de leitura ao nível da mão esquerda dou-lhe uma música que exija mais um bocadinho, se eu vejo um aluno que tem mais dificuldades rítmicas ou técnicas, não tem muita velocidade, dou-lhe uma música mais técnica para trabalhar, ou seja, isto depende do progresso do aluno (E02).

Embora perspetive-se que

Um aluno que está numa instituição destas, que está a aprender um instrumento, tem que ter uma rotina de estudo, mais do que isso tem que ter um método (E02),

o facto é que este elemento não assume o mote principal na aprendizagem, conforme registo efetuado nas sessões:

Entretanto o professor pede ao aluno para arrumar mas ao folhear a capa apercebe-se de um exercício na capa e pergunta se tem estudado?! O aluno diz que não. Então o professor pede para que este pratique em casa só a mão direita (R05, 2010.11.22).

[...] A aluna evidência numa nota aguda (fá) um problema de embocadura, sendo que realiza uma mudança na sua “bochecha” (mais músculo) em que o professor não perde muito tempo e afirma que “se não sair não faz mal”, passando para a reprodução da melodia, trabalhando dinâmicas e entoando e interpretando a melodia (R06.2010.11.26).

Se arriscaria neste preciso momento a afirmar que a aptidão musical desenvolve-se através de diferentes perspectivas de trabalho e de motivação, nesta dimensão, o ingresso de um aluno que estava desmotivado com a sua prática individual. Nas palavras do professor entrevistado:

É um aluno que chegou este ano. Ele teve aulas com um professor privado, ele já tinha umas bases, um dos pontos que o desmotivava era tocar sozinho [...]. Eu defendo que é importante ouvir outras pessoas a tocar também, ou seja, ter acompanhamento, não se sentir sozinho, um dos pontos que desmotivava era ter aulas sozinho, não tinha relação com outros acordeonistas logo, fica-se um bocado desmotivado e eu vi que não tinha os pré-requisitos mínimos que eu tinha posto para a orquestra e então foi uma aposta conseguida porque é um rapaz que estuda, que é organizado e que está a conseguir os objetivos (E02).

Nesta linha de raciocínio, uma aprendizagem direcionada, estimulada e com um sentido prático, ou seja, realizar uma ligação entre a sala e a música de conjunto:

Aquilo que trabalham na sala depois tem de ser colocado em prática na aula de conjunto até eles se sentirem à-vontade, a partir de um certo grau de desenvolvimento o aluno precisa de ter essa ligação tão forte; já podemos depois passar as obras, as que estão terminadas e pôr o resto do trabalho feito a nível de conjunto e depois trabalhar outros conteúdos. Agora por exemplo no caso desta aluna em causa ela teve necessidade de fazer um acompanhamento muito personalizado, ou seja, ela teve que saber que existe uma continuidade entre a aula e o conjunto, senão depois há aqui uma quebra e tipo de desmotivação que normalmente é desses casos que os alunos acabam por se deslocar e desmotivar (E01).

Com uma complexidade de entrosamentos sobre diversas perspectivas, um desenvolvimento no raciocínio face à autonomia ampliada pelos alunos na ausência da

aula, que em igualdade de circunstâncias com a técnica do instrumento, estimula a procura de uma identidade própria face ao contexto musical que recriam, ou seja,

[...] Precisa de dar para eles [alunos] cabeça; como pode pensar alguma coisa; precisa de dar algumas informações, possibilidades e caminhos [...] depois ele fica sozinho; e depois se ele não quer a música clássica ou [...] não quer Rock [...]; importante encontrar caminho dele, não é o meu [professor] (E03).

O estímulo à escolha por parte dos alunos face a um conjunto de formas, interpretações e géneros, em que a decisão final fica a cargo do aluno ao estudar múltiplas configurações, fomenta aos poucos a sua própria interpretação. Embora este processo seja demorado, o professor de bandolim na sua entrevista refere o seguinte sobre este assunto:

[É um] Método, que estou perfeitamente consciente que é lento. É muito mais rápido fazer os métodos imediatos e estar ali a dizer o que tem exatamente de fazer, estudar [...], ele imediatamente executa-te uma peça; agora quanto é que ele absorveu daquela peça? (E04).

Perante este contexto, uma rede de articulações sobre um quadro de dimensões tidas como pertinentes na aprendizagem musical, que no passado se circunscrevia a uma aptidão musical inata. O moldar os conteúdos ao aprendiz em consonância com a contextualização através de uma prática artística integrada, não focada na individualização numa fase inicial mas em grupo, renega aparentemente, a necessidade de mencionar a aptidão como um ‘dom’, através das diferentes estratégias que têm em atenção a dimensão do aluno, ao valorizar os seus conhecimentos e as suas práticas em simultâneo com a sua motivação em aprender um instrumento musical.

- *De que modo, a «cultura cultivada» em oposição à «cultura popular», originam práticas pedagógicas inovadoras?*

As escolas de música responsáveis pela formação dos músicos, seja no seu início (conservatórios de música) ou numa fase posterior (universidade), alimentam em certa medida convenções em torno de uma prática com uma tendência monocórdica.

Paradoxalmente, nos dias que correm emana uma abertura a novos géneros musicais principalmente nas universidades. Observando em Portugal que o Jazz assume-se como o novo género musical, embora represente elementos contraditórios em algumas ofertas de formação, aos quais numa vertente prática do instrumento, os pré-requisitos direcionam-se unicamente para a área jazzística, em choque frontal com a prova teórica, que converge para as disciplinas teóricas da música erudita ocidental, como conteúdo teórico transversal a todo o campo musical (interpretação; jazz; composição), num outro lado, uma timidez na abertura a estes géneros musicais nos conservatórios.

Com isto, uma ausência de um campo musical diversificado no início de uma aprendizagem, referindo-me a uma esquematização através de uma reorganização do currículo, programa e método, que é dominada por um género musical que assume a prática através dos seus repertórios como também de um corpo teórico de disciplinas agregadas à tradição clássico romântica.

Se associarmos a isto uma música consumida pelos alunos através de outros meios de comunicação massificados na sociedade atual, a pertinência em reorganizar e

valorizar elementos tanto de um lado como do outro, numa construção ampla de um conhecimento assente na escolha perante um olhar crítico, é tónica dominante, que como refere o professor de contrabaixo:

[...] Alunos só ouve música ligeira, muito ligeira e gostava eles só isto, quase isto. Então para nós eu penso; precisa roubar deles a cabeça alguma coisa que eles não conhecem; por isso não é fácil [...]. Então eu mostro muitas coisas, eu vi onde eles gostam mais; mas eu penso não pode ser só isto, porque não dá caminho; mais caminhos que precisa (E03).

Realçando a importância de uma articulação ou até mesmo de uma desconstrução de conhecimentos aleatórios criados ao longo do tempo, sem um conhecimento contextualizado e profundo sobre a mais diversa manifestação artística, nesta linha de pensamento, foi possível observar uma atenção em realizar práticas construtivas, no sentido que numa primeira fase adotam uma atitude formativa no que se refere aos valores culturais dos alunos, em que

[...] a cultura que eles já trazem é muito importante no domínio que eles vão adquirir sobre o repertório ou sobre o programa, aquilo que já está implícito é muito mais fácil de trabalhar, muitas vezes temos que valorizar essas partes e incidir sobre outras que não estão bem trabalhadas (E01).

Se persiste a ideia de que a diversificação de conteúdos prepara os alunos para a diferença e para o diálogo global, dando

[...] Ao aluno um conjunto de ferramentas de forma a que eles aprendam a conhecer e também a saber sentir o que é que gostam ou o que não gostam, é dar essa oportunidade (E01),

este processo de construção implica no mesmo campo de ação, um dualismo entre o professor e o aluno. Se por um lado coexiste uma partilha de repertórios vivenciados por parte do professor, provindos da sua atividade de músico, que em muitas vezes deriva como refere o professor de acordeão

Daquilo que toquei, é um fruto dos Workshops e daquilo que eu vou conhecendo quando viajo e quando faço as Masterclass, que eu próprio tenho o cuidado de ouvir o que é que a camada jovem toca, para também seguir um pouco as pegadas [...] (E02);

por outro, uma predisposição, abertura e diálogo consciente do aluno com o professor, como é possível de compreender através das seguintes expressões dos alunos nas suas entrevistas:

Sim às vezes dá também para conhecermos outro tipo de música porque normalmente estamos habituados sempre a tipo de música e talvez o professor ao nos mostrar um certo tipo de repertório nós assim ficamos a conhecer outras (E08).

Quando o professor nos dá uma música se nós não gostarmos, ele às vezes toca ou então diz para nós tocarmos e se nós não gostarmos muito o professor diz: há também; podes tocar outra dentro do mesma, das coisas que não necessárias (E11).

Dentro deste enquadramento, os repertórios diversificados que contextualizam as aprendizagens quando os alunos ingressam nos agrupamentos, que originam de certa forma, um leque de experiências, em que os repertórios assumem-se como fator de atenuação nas diferenças mas também na proximidade de ambas as manifestações culturais. Sobre este assunto, observei o seguinte numa sessão:

A aluna agora está rever o repertório do grupo entoando o “Jing bells Rock”. A aluna toca a segunda voz, sendo que nalguns casos, o professor entoa a melodia principal. O mesmo caso repete-se no tema “Rudolph”. É bem claro que o espírito natalício reina dentro da sala de aula. Aliás a boa disposição, ou seja, a aluna cometeu uns dois a três erros consecutivos numa passagem, sendo que o professor em tom de brincadeira diz que a rena já deu umas poucas de cambalhotas.... (risos entre todos). Curioso que a aluna sempre no final de cada música e neste momento toca um boggie, a mesma identifica as suas dificuldades e numa tema “21 rock”, não quer tocar pelo facto de que uma determinada passagem não sabe, sendo que o professor toca em simultâneo (R10, 2010.12.03).

Interpretando um repertório pontual contextualizado pelas temáticas alusivas ao momento da aprendizagem, este enriquecimento e esta construção de conhecimentos é vista de forma positiva pelo aluno de saxofone, que na sua entrevista aquando da diversificação do repertório respondeu o seguinte:

Sim o reportório tem vários estilos de músicas e acho que é bom o reportório que temos na orquestra; que temos também nas aulas, às vezes nas audições que toco. Às vezes é jazz, às vezes são outros estilos; sim é bom (E06).

Numa outra perspetiva, as dinâmicas diárias próximas à cultura dos alunos, no uso das tecnologias através do computador e da internet por parte do professor de bandolim, registando sobre esta situação o seguinte:

Entretanto a conversa continua e o professor mostra imenso material que tem andado a digitalizar. O mesmo afirma que prefere trabalhar assim, sendo que passa as músicas aos alunos ou via email ou por pen, sendo que o professor depois via email, destina certos exercícios para as aulas seguintes. (R02, 2010.11.15).

Da dinâmica implementada, ainda um outro panorama pautado pela diferença, em registo de contacto entre aluno e professor. Fica a seguinte expressão de uma aluna:

Na questão das músicas nós (professor) ao mandar-nos as músicas não temos que ficar à espera aqui por exemplo de fotocopiar. Fotocopiamos em casa é mais rápido e não gastamos dinheiro por exemplo e então é mais fácil; e também sabemos que podemos contar com alguma coisa, se quisermos vamos ao facebook falamos com ele por exemplo ou no hotmail mandamos um email (E11).

Este aproximar a um contexto próximo a uma prática social do aluno, é visto pelo aluno da seguinte forma:

É muito bom, porque imaginemos que nós não podemos vir aqui por exemplo ou tivemos aula no dia anterior estudamos e temos uma dúvida é sempre bom mandar um email uma coisa rápida (E11).

Num processo de construção, um leque diversificado de diferentes culturas diluídas numa fase ordinal, pela valorização dos docentes perante a cultura dos alunos no contexto de sala de aula. A forte influência dos diversos agrupamentos distintos entre si presentes na Divisão de Expressões Artísticas, fomenta uma abertura multicultural aos diversos géneros musicais, com repertórios estudados entre o tradicional, ligeiro, pop, clássico, jazz, blues e rock. A juntar a isto, as dinâmicas implementadas no uso de práticas diárias da utilização do computador por parte do professor e do aluno, no envio de conteúdos e posteriormente, pelo diálogo emergente dessa situação através da internet.

- Como é que as diferentes configurações entre mestre e aluno perspetivam uma rutura de paradigma?

Da análise já efetuada, tem sido possível compreender que o papel do professor (mestre) neste enquadramento tem sido pautado pela articulação entre os paradigmas tradicionais referenciados no enquadramento teórico, com um suposto ‘paradigma emergente mas situado’, perante um contexto de uma cultura organizacional.

De facto, as diferentes formas de relação entre o mestre e o aprendiz confluem num conjunto de configurações identitárias dos professores de música baseada em quatro grandes conceções de ver a profissão com a dimensão do perfil do aluno desejado: o profissional – instrumentista profissional; o orientador – músico interprete; o tutor – amigo músico; o animador – pessoa músico (Vasconcelos, 2002:249). Desta situação, provém diferentes perspetivas de uma relação mestre – aluno, sob o ponto de vista da aprendizagem musical.

No caso do presente estudo, a relação ente os atores assume o papel principal na aprendizagem por parte dos professores, como algo de inevitável, fruto do contínuo trabalho realizado ao longo dos anos, como refere o professor de saxofone na sua entrevista:

Quando trabalhamos com um aluno acabamos por estabelecer uma relação um pouco mais próxima e acho que isso também é importante porque é através dessa relação que conseguimos estabelecer as dificuldades e as competências que os alunos também têm. Acho que isso é normal, acontecer essa relação, nós acabamos por estabelecer mesmo que seja sem querer; acabamos por estabelecer essa relação e principalmente quando já vem de alguns anos, já

estamos quatro, cinco ou seis anos sempre a trabalhar com o mesmo aluno individualmente é quase impossível não estabelecer essa relação (E01).

Desta situação, a importância de uma relação que numa primeira fase concentra-se em fomentar uma predisposição que propicie o ato da aprendizagem, na criação de um ambiente que estimule uma abertura ao contexto, como refere o professor de bandolim:

Eu pessoalmente o que tento fazer: tento criar um bom ambiente de trabalho, o professor no fundo não ensina, orienta que é diferente e onde tem um peso aquilo que eles dizem, tem um peso nas questões que são todas relevantes e discutimos muito e nessa questão tento ser de uma maneira; [...] esta relação professor/aluno desta forma onde não há um ganho singular mas sim mútuo, é como jogar numa equipa em que temos de ser o capitão da equipa e os jogadores estão a trabalhar para o mesmo sentido, isto eu acho que é muito importante (E04).

Este formato estimulado pela tranquilidade, pelo bom ambiente e pelo diálogo, proporciona livres discussões sobre ideias ao mesmo tempo que quebra determinados estigmas pessoais de cada interveniente na sua interpretação musical:

[...] Tenho casos de pessoas que vêm às aulas e vendo esse ambiente onde se sentem tranquilos numa maneira generalizada [...]; uma maneira que depois entre eles falam, ou seja, cria-se um círculo onde eles discutem é por isso que trabalham mais juntos e não sós, porque é sempre importante saber o porquê das coisas, como um grupo de amigos que estão a discutir sobre uma coisa e tentam perceber uma coisa e tirando o facto que há muito respeito por isso que acontece isto, são pessoas que me respeitam muito (E04).

Ainda dentro deste mesmo assunto, registei a seguinte observação:

A aula continua aparentemente descontraída. A aluna enquanto o professor explica, com um movimento na sua mão direita, agarra no telemóvel e vê as horas. Entretanto larga o telemóvel e fica a olhar para a explicação (R09, 2010.11.29).

Nesta linha de orientação, uma atenção redobrada neste aspeto relacional com o aluno, assumindo esta conexão um papel predominante na avaliação e no diálogo construtivo das aprendizagens, num contacto autêntico,

[...] ou seja, eu explico-lhes mesmo quando fazem as coisas bem eu elogio, quando não fazem não posso mas eu explico-lhes porquê. Tem de ser sincera, não é paternal é sincera como também peço a mesma coisa deles (E02).

Na perspetiva do aluno, a importância deste contacto representa um fator motivacional perante a aprendizagem do instrumento, sendo determinante ou diria facilitador, uma vez que

[...] se eu estivesse mais insegura não me ia sentir tão à-vontade e não ia estar com mais capacidade de aprender mais outras coisas; agora com aquele à-vontade até senti-me melhor (E08).

Partilhando da mesma ideia, uma outra aluna:

Acho que devemos ter sempre uma boa relação com o professor e acho que é daí que parte a nossa aprendizagem. Se nós tivermos uma má relação com o professor, antipatia, aprender vai ser muito mais difícil e pela minha experiência aqui os professores que têm sido meus professores tenho tido sempre uma boa relação com eles. Acho que se nós não tivermos uma boa relação com o professor, vai ser muito mais difícil de nós aprendermos ou de ter vontade de irmos às aulas ou isso tudo (E12).

Se esta relação afigura-se como promocional na aprendizagem do instrumento através do ‘bom ambiente’, por outro lado, uma quebra na convenção de uma aula individual, pode promover a partilha com outros alunos num contexto completamente informal. Sobre este assunto registei o seguinte:

Não quero ser precipitado, mas a aula começa sempre de uma forma informal e sem pressas. A aluna chega sempre por volta da mesma hora. Hoje pela primeira vez está mais uma aluna na sala. São duas alunas pertencentes à tuna? Neste momento estão a ler o email que o professor e neste caso, responsável pelo agrupamento, enviou a todos os executantes. Engraçado que cada elemento do agrupamento tem uma função e uma responsabilidade. A aluna que está aqui à minha frente ficou responsável pela divulgação do grupo nos eventos agendados no facebook. Curioso, nenhuma das alunas presentes tem Facebook! O professor explica que cada um deve ter um envolvimento grande no agrupamento, como se fosse o grupo de cada um. Neste momento mostra o Facebook às alunas (R17, 2011.01.03).

Num exemplo prático musical, observei o seguinte:

Propriamente à aula, estão a tocar em quarteto uma música (Trio). Fico na dúvida se afinal o aluno da aula das 19h está a estudar ou se o professor está aproveitando a sua presença para realizar uma outra dinâmica na aula. O professor está a insistir na respiração em grupo, numa clara interação entre os próprios executantes, numa atitude profissional. [...] As alunas que tinha assistido na última sessão, estão a tocar as duas o mesmo papel, sendo que o seu papel é de grau mais acessível, deixando as supostas 1º e 2º voz para o professor e para o aluno que inicialmente! estava na sala a estudar (R21, 2011.01.11).

Se a componente técnica assume na formação inicial um elemento de grande relevo no desenvolvimento das capacidades musicais, todavia, não persiste a rigidez e a

persistência num trabalho firme na ausência do estudo por parte do aluno em relação aos exercícios.

A aula desenrola-se normalmente sendo que a brincadeira surge do nada em pequenos exemplos contextualizados de outros contextos artísticos (Alguém sabe dançar? É a mesma coisa. Se não cumpres o ritmo e não vais na pulsação, na dança vai existir pisadelas nos pés do par.) O exercício que devia ter ido para casa estudar não foi realizado, sendo que neste momento estão a realizar o mesmo na sala de aula. Não existe um aborrecimento por parte do professor em relação ao exercício. Aliás ambos realizam de uma forma fracionada, seguindo as ideias do exercício, frase por frase, com a repetição por diversas vezes (R17, 2011.01.03).

Esta nova articulação configura uma nova perspetiva na relação dos atores intervenientes nesta aprendizagem pela relação construtiva e num outro aspeto, uma relação consciente sobre o trabalho a realizar e sobre um envolvimento na promoção das suas atividades através de uma responsabilização em todo o processo.

- A existência de atividades extraescolar, num plano não formal, contribui para uma educação ampla, assente numa multiplicidade cultural e musical?

Partindo do pressuposto que uma aprendizagem realizada numa atividade que se intitula extraescolar resulta num impulso por parte do interessado em aprender algo, com isto, uma estrutura organizacional que orienta-se perante uma determinada aprendizagem face ao contexto criado.

Deste elemento surge uma adaptação ao contexto por parte dos intervenientes através de momentos recriados pelos próprios, que ao participarem de forma direta ou indireta através das suas ações, caracterizam a instituição e o ato de realizar uma

educação artística do ponto de vista de quem aprende e de quem assiste, desta interação entre diferentes atores, novas dinâmicas, como a que presenciei na primeira sessão de saxofone. Fica a seguinte nota de observação:

Entretanto a aula é interrompida com uma professora que diz que vem dar um concerto de natal com os alunos que começaram aprender este ano. O professor autoriza e começam a tocar a canção de natal “Da Serra veio um pastor”. São dois alunos (um menino e uma menina) que tocam sem medo e acompanhados à flauta com a professora. A professora apenas reafirma que são alunos novos e que começam a dar os seus primeiros passos no instrumento. Agradecem como se fosse um concerto e vão para a sua sala (R01, 2010.11.19).

Se estas situações caracterizam-se pela diferença e pela partilha na divulgação do trabalho realizado mesmo entre professores, fomentando interações musicais que no futuro poderão representar a criação de pequenos grupos de música de câmara, esta relação entre professores, numa procura pela prática musical assente na diversidade mesmo entre as diferentes características naturais dos instrumentos, marcam as dinâmicas das aulas. Um outro exemplo disso foi numa sessão de acordeão, em que observei o seguinte:

Neste momento, chega à sala um professor de percussão com uma conga e dois chocalhos, que através de uma ousada engenhoca, prende uma baquete ao sapato para que possa tocar os dois instrumentos no chão enquanto com as mãos toca a conga. O professor faz-se acompanhar de um aluno. O professor de acordeão olha para a aluna2 e pede para tocar a peça latina. Penso que o objectivo do professor de acordeão é fazer ver e neste caso fazer ouvir à aluna a peça como é que fica com a percussão. O professor neste momento conversa com a aluna2 no sentido de incentivá-la para a prática e diz que assim que quiseres, podemos tocar esta peça numa audição. A aluna e o professor de acordeão agradecem a presença do professor de percussão na sala e após uns 5 a 10m, o professor de percussão sai da sala (R07, 2010.11.29).

Desta observação, aquando da entrevista ao professor sobre a ação mencionada anteriormente, o mesmo referiu o seguinte:

[...] Bem nesta situação foi uma ideia do momento, ou seja, estava a ouvir a música, a aluna a tocar, vi o professor de percussão e deu-me a ideia e achei interessante e fui perguntar e por acaso depois o professor mostrou-se muito disponível e trouxe um aluno. Eu acho que isto nesse contexto motivou a aluna mesmo bastante, viu e ouviu outro instrumento e gostou e pronto serviu mais um ponto de motivação. [...] É muito importante nestas coisas, sabemos todos que isto não é um trabalho fácil, é um trabalho um pouco individual, o estudo não é propriamente estudar com outras pessoas ao meu lado é estar sozinho numa sala, às vezes é importante encontrar estes pontos de motivação (E02).

Com iniciativas fundamentadas em impulsos artísticos por parte do professor, tanto de quem está a orientar a aprendizagem bem como pela predisposição de outros professores em recriarem momentos artísticos únicos, resultantes na participação da aluna de acordeão com o aluno de percussão numa audição tocando uma peça latina, numa outra perspetiva, uma articulação entre uma aprendizagem formal e não formal.

Quero dizer, se na aprendizagem formal a esquematização realça-se através da componente técnica associada à música, na não formal, o estímulo a novos repertórios e novas interações musicais entre os envolvidos, fruto de dinâmicas próprias de cada indivíduo bem como dos diferentes grupos artísticos constituídos na Divisão de Expressões Artísticas, recriam por um lado atividades que não têm uma conexão escolar e que por outro, propiciam um contexto e uma aprendizagem real, face às suas vivências culturais e musicais, isto do ponto de vista artístico.

Se associarmos a uma componente de funcionamento organizacional, a ausência em certa forma no cumprimento de horários estipulados, em que o foco principal é a existência de uma aula independentemente da sua forma, representando em muitas vezes posições dos próprios professores que na ausência do aluno, toleram o atraso, originando novas dinâmicas de funcionamento das aulas. Por exemplo, ao questionar o professor de acordeão sobre esta situação, o mesmo responde na sua entrevista o seguinte:

Eu prefiro que a mãe diga: eu vou chegar um bocadinho tarde do que eu marcar falta. [...] Eu prefiro que chegue às 16h e 10m mas que tenha até às cinco e não haja falta. Daí um bocado dessa liberdade. [...] Havia pais a dizer que já não podiam chegar às 16:00 logo o filho não vai. Eu digo que não se preocupem venham às 16:20 e o miúdo vinha às 16:20 e não faltava (E02).

Se estas atitudes colocam em primeiro plano o contacto e o interesse em aprender um instrumento, representando o dia-a-dia, na perspetiva do aluno interessado e motivado para a prática, uma negociação fluida nos comportamentos que permite a realização da aula e da aprendizagem. Como refere o aluno de saxofone:

Às vezes também tem a ver com a vida exterior, às vezes por exemplo, tenho que ir à escola, tenho de fazer algum trabalho, tenho teste, às vezes chego mais tarde, às vezes por exemplo tenho aulas na terça mas não posso, venho na segunda-feira, às vezes venho de autocarro, perco o autocarro, também acontece e é isso. Manda-se uma mensagem ao professor a dizer que vamos chegar mais tarde, ou mais cedo, à sexta-feira costumo chegar sempre à mesma hora, mas às vezes não posso mas tenho o resto da tarde que fico aqui, o professor sempre arranja um tempinho para me dar a aula, mesmo que chegue mais tarde. [...] Nem que sejam quinze minutos de aula vou ter (E06).

Se as dinâmicas criadas colocam como prioridade a realização da aprendizagem, independentemente do contexto em que esta possa surgir, estas diferentes manifestações estruturais e culturais recriam novas disposições que atenuam diferenças entre os envolvidos e que fomentam novas práticas e novas aprendizagens, distintas por um lado das vividas até o momento. Com isto, uma vibração contínua num diálogo que se desenvolve na diversidade tanto organizacional como cultural, como foi observado ao longo deste capítulo.

VII CAPÍTULO – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Nos últimos dois anos, as minhas práticas artísticas conviveram numa confluência entre três dimensões: músico, docente e investigador. Após a incursão no mestrado em inovação pedagógica, se por um lado redimensionei o olhar que tinha perante os conteúdos que circulavam à minha volta, através de um estudo reflexivo sobre as práticas, por outro, houve uma procura incessante, já neste último ano, no debate e no incentivo à reflexão, procurando os ‘rebentos’ inovadores nas práticas que praticava e que observava.

Conjugar de uma só vez três dimensões tão distintas entre si, do ponto de vista teórico, mas próximas na ação, diria que a diversidade e a complexidade acompanham diferentes perspetivas, às quais estas escolas de formação mergulham na prática do ensino da música. A incursão num trabalho coletivo mas que ao mesmo tempo atende às especificidades individuais de cada interveniente, amplia e acentua de forma categórica, as manifestações artísticas provindas de um local com características culturais singulares.

Na procura de uma atitude reflexiva e construtiva sobre as práticas observadas, interpretando uma cultura através dos seus comportamentos diários, um conjunto de representações sobre uma prática artística distante das escolas formais do ensino da música, aparentemente, o que provocou o afunilamento de especificidades tendo em conta os principais atores: professor e aluno.

Consciente que a relação entre as artes e a educação é paradoxal, em que por um lado afirma-se a importância de uma formação mais alargada aos jovens e por outro, sentem-se as dificuldades em articular a educação e a cultura na potencialização das diferentes redes associados ao mundo das artes (Vasconcelos, 2007), perante tamanha rede de intersecções entre a música, cultura e educação, surge uma atitude ampla na interpretação dos dados perante um conjunto de elementos tão diversos entre si.

Tendo em conta que “inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais” (Fino, 2008:3), isto é, paradigma fabril, a procura no local pela rutura de paradigma assumia contornos tão diversos como a própria rede onde se insere o ensino da música.

Percebendo que a formação inicial representa no campo musical uma prática importante no que se refere ao conhecimento dos repertórios e das suas técnicas, aquando da partilha desse saber em palco ou na sala de aula, estas experiências vividas pelos professores de música até certo ponto, refletem os traços de uma longa estadia num campo musical específico nas suas manifestações artísticas. Quero dizer, existe uma tendência em repetir e partilhar experiências vividas através dos elementos técnicos, dos repertórios e dos seus modos de operacionalização. Embora aqui, a música clássica e neste caso todo o convívio prático e teórico agregado a esta prática se concentre apenas na componente técnica, interpretando a racionalidade técnica da música ocidental ‘erudita’ numa sistematização de um trilha, que leva à habilidade no domínio do instrumento musical, acrescentaria ao mencionado, a inexistência das disciplinas teóricas.

Desta prática, o professor numa função tripartida em três grandes áreas: instrumento, formação musical e história da música, num desenvolvimento dos seus conteúdos através dos repertórios. Se poderia dizer que neste momento este ponto é representativo de uma rutura de paradigma, colocando em questão o paradigma fabril (agregação de cadeiras teóricas que resultou na escolarização das práticas e dos saberes), diria que além de uma ideia e de uma intenção, existe uma mudança através de uma nova prática.

Como primeira conclusão, existe uma formação inicial que apenas contribui nas suas práticas pedagógicas com a componente técnica da tradição clássica romântica, aprofundada nos seus conteúdos teóricos de forma geral, a partir dos seus repertórios.

Desta situação, surgem novos comportamentos numa abertura a novas práticas musicais através da ação do ser músico, que desde o início da sua prática conviveram com as convenções da 'orquestra', no sentido da música clássica. Porém, as novas vivências musicais em outros géneros ou outros repertórios representam no contexto da sala de aula a integração de novas práticas.

Uma aprendizagem amplificada na imitação, em articulação com a leitura e a audição, deixou cair por terra a convenção em torno da importância do 'papel de música'. Desta situação nasce a aproximação a novas culturas musicais, em que o pretexto do papel não tem o significado tão intenso como tem na música clássica.

Se esta abertura por um lado fortalece uma formação contínua, amplificada pelos novos repertórios e pela sua técnica, por outro, realiza no seu campo de ação uma

partilha de novas experiências num atenuar das diferenças culturais. Esta aproximação a novos repertórios e a novos processos de aquisição, fazem com que uma aprendizagem real surja em contraponto com os elementos da tradição clássica romântica.

Segunda conclusão: A formação inicial representa o domínio técnico sobre determinados conteúdos e a transmissão de saberes construídos através das esquematizações próprias, no entendimento de novos significados, realçam a importância do professor músico, levando a um redimensionamento entre dois mundos. Uma aprendizagem híbrida, sobre o pretexto atenuante nas diferenças, através de uma articulação entre a aprendizagem situada e a real.

Nesta linha de pensamento, uma aptidão musical, que na cultura estudada, pouco significa no desenvolvimento do trabalho. Com uma valorização por parte dos professores nos conteúdos próximos aos alunos e partindo dos seus saberes para a construção de um novo conhecimento, que, se por um lado, poderia ser representativo de um estímulo, por outro, pode ser um condicionante perante as diferentes representações já interiorizadas, todavia, a atenção em adaptar o currículo ao aluno num trabalho atento e concentrado nos problemas provindos desta interação, representava uma visão contextualizada sobre uma nova prática.

Assumindo o professor o papel de construtor do currículo, que através das orientações programáticas definidas em traços gerais, construía o seu programa tendo em conta a sua atividade, os seus alunos e as suas múltiplas experiências pessoais, surge uma forte contextualização no trabalho desenvolvido através das práticas de música de câmara.

Esta ligação entre um conhecimento musical trabalhado e estudado num contexto da sala de aula em conexão com a sua prática em grupo, além de atenuar diferenças entre culturas e repertórios através da sua contextualização, incentiva em simultâneo a uma autonomia estimulada na escolha das interpretações, géneros e gostos musicais, através de um conhecimento amplo e assente na decisão do aluno, fruto da sua experiência construída na sala de aula e entendida na prática musical de grupo através do seu campo de ação: o palco.

Terceira conclusão: a aptidão musical como convenção é desconstruída pelo currículo traçado pelo professor tendo em conta as suas experiências, que adaptado ao aluno e contextualizado na música de conjunto, constrói um conhecimento amplo que fortalece uma autonomia nas interpretações através do seu entendimento.

Atendendo que na prática existe uma valorização da cultura que o aluno apresenta, em que a cultura cultivada face à popular negociam entre si pressupostos a desenvolver, sem que de uma forma direta haja uma imposição ou aniquilação de uma delas, tendo por base os seus conteúdos - repertórios, a consciência e o sentido de quem orienta, fortalece de certa forma a fusão de interesses em criar um ato artístico independentemente da cedência efetuada.

Se associarmos a convivência das novas tecnologias como ferramenta de diálogo entre os atores envolvidos, na partilha de documentos, comunicação, auscultação e na sua utilidade formativa, do ponto de vista do visionamento de concertos ou de outros exemplos pertinentes ao contexto, a fluidez das atitudes em conjunto com uma abertura

consciente em entender as culturas trabalhadas origina, uma proposta de trabalho ciente entre os intervenientes.

Em jeito de quarta conclusão, a diversidade presente nos repertórios em diálogo consciente por parte dos indivíduos, em contextos próximos às suas atividades sociais do dia-a-dia, originam novas atitudes bem como novas práticas sob o ponto de vista do interesse de quem aprende.

Esta relação próxima entre dois indivíduos caracterizada pela individualização, que se assume como inevitável face à interação ao longo do tempo, assume novos contornos fruto das novas práticas. Se de uma forma casual face ao contexto organizacional da instituição e dos seus atores, a aula passa de um carácter estritamente individual para uma combinação entre um, dois, ou até mesmo três alunos por aula, com exceção do professor de contrabaixo que segue os parâmetros tradicionais, desta condição, surge um novo posicionamento entre uma relação individual e unidirecional.

Esta nova combinação além de atenuar a supremacia do professor face a um contexto que tradicionalmente alimentava a sabedoria apenas de um lado pela via da passividade do aluno, representa também ideias e valores defendidas pelos próprios professores em outros contextos, em que o fortalecimento do grupo numa pequena comunidade estimula e propicia que uma identidade pessoal seja expressa de uma forma mais atenuada e sem pressão.

Nesta fase inicial de uma aprendizagem e como quinta conclusão, emerge a ideia de que o diálogo e o contacto em grupo recriam novas convenções numa aprendizagem.

Enquanto a relação entre os intervenientes assume um fator decisivo na procura da livre expressão pessoal de cada um no seu meio de ação, o processo relacional, assume igualmente um fator decisivo na procura de uma identidade musical.

Com um confronto entre os diferentes modos de conceção de uma aprendizagem no que se refere ao ensino da música, replicados ao longo do tempo em diferentes modos de operacionalização através dos contextos inerentes à aprendizagem formal, não formal e informal, a ideia, que ambos os contextos se transformam e evoluem conforme a interceção dos seus intervenientes em diferentes iniciativas numa comunidade escolar.

Se num contexto formal, as pressões externas ao campo de ação pedagógica assumem-se através das configurações igualitárias nos seus conteúdos, na reprodução de modelos ideais, na supremacia do professor, na reprodutibilidade de convenções e na tendência monocultural entre outros, num tipo de ensino ancorado ao paradigma tradicional, que nada fez para se aproximar aos novos modelos culturais, por outro, assume um contexto não formal que não renegando uma sistematização dos seus conteúdos, abate em muitos casos elementos paradigmáticos.

Perante um enredo em que os seus intervenientes ganham voz e atitude através de iniciativas delineadas inicialmente ou por impulsos artísticos próprios, em que estas mesmas iniciativas redimensionam um contexto cultural que se caracteriza por estas posturas, diria que aprendizagem num contexto assente nas diversidades culturais e musicais recolocadas em discussão através das suas vivências artísticas, eleva para outro plano uma aprendizagem que em muitos casos poderá ter uma origem social do ponto de vista individual de cada interveniente.

Se as origens sociais redimensionam num campo musical um ‘sotaque’ que é valorizado perante um contexto que já em si, é diversificado, fruto da sua forte ligação artística aos públicos através dos seus agrupamentos musicais, a ideia de que a ausência de uma pressão escolarizada face a determinadas convenções fomenta no campo de ação a partilha de experiências, o diálogo, a autonomia e acima de tudo, uma construção artística perante um diálogo que se requer global.

Em balanço de sexta conclusão, uma atividade extraescolar assente na diversidade cultural através do seu entendimento e compreensão, ao interpretar as diferentes manifestações artísticas, fortifica uma aprendizagem global fundamentada na compreensão e na interpretação dos caminhos construídos pelos próprios intervenientes, através das suas vivências musicais.

Ao longo dos capítulos anteriores procurei analisar, interpretar e compreender uma prática artística tendo em conta as convenções em torno de uma aprendizagem, sobre os modos de conceção da profissão professor de música. Por fim e perante uma atividade desenvolvida como extraescolar, sobre a perspetiva da ação no campo numa construção identitária de uma instituição, procurei perceber as diferentes configurações entre atores envolvidos perante a diversidade cultural e musical. No fundo, a compreensão de todos estes elementos tem em conta todas as histórias individuais e coletivas face ao contexto.

Percebendo ao longo do tempo a complexidade entre múltiplas dimensões que transfiguram práticas artísticas embebidas em redes complexas de entendimento, a inovação ao longo deste trabalho surge através de pequenos ‘rebentos’ manifestados

através de pequenas práticas planeadas ou irrefletidas, observadas no desenrolar do trabalho. Atendendo a todos os movimentos com um sentido penetrante na procura da mudança, os ‘rebentos’ poderão assumir-se como práticas inovadores que num plano macro, poderão não ter impacto desejado de mudança, mas que num plano micro, poderá representar pequenas sementes na construção de uma aprendizagem culturalmente e musicalmente diversificada, atendo as diferentes interpretações individuais.

Contudo, algumas atitudes ancoradas ao paradigma tradicional ainda convivem com as novas, surgindo desta situação uma dualidade de comportamentos que poderão resultar num hibridismo de conhecimentos. Diria neste momento e face aos professores escolhidos perante os seus instrumentos, que a tendência tradicional associa-se mais aos instrumentos da orquestra, contrabaixo, fazendo com que o saxofone, acordeão e bandolim consigam romper em certa medida com as convenções, no entanto, a articulação poderá ter um maior significado nesta aprendizagem observada.

Porém algumas dúvidas surgem quando realizamos uma retrospectiva de um trabalho que finda. Recolocando as dúvidas em formato de recomendações, na pretensão de apelar à reflexão perante a rede complexa das artes, esta lógica ponderada perante as diferentes manifestações artísticas compreendidas dentro de um determinado contexto, implica um envolvimento e por sua vez uma compreensão, ou não fosse as artes o elemento que rasga convenções, sociedades, etnias e nações.

O mundo da música e neste caso do músico profissional, sob o ponto de vista do aluno, é uma caminhada longa, através de um repertório vastíssimo, técnico, solitário e

persistente. Uma prática que a qualquer momento, é ingrata do ponto de vista da performance em palco. Existe a dúvida se este trabalho assente na diversidade cultural e musical do ponto de vista da aprendizagem propicia bases sólidas, para que um aluno possa progredir os estudos num campo superior ao seu, tendo em conta o paradigma ancorado nas escolas de formação.

Uma outra dúvida é se realmente a construção de um conhecimento é meramente operada através da interpretação e da compreensão de uma prática pela sua autonomia, quando os exercícios realizados assumem ‘pacotes’ de técnicas que não são construídos pelos próprios na procura da habilidade do instrumento, mas sim impostos perante a experiência de quem orienta, não representando no campo técnico as mesmas valências aquando da negociação dos repertórios.

Outra interrogação é se esta fomentação na técnica ao ser estimulada no campo da criação por cada interveniente, não poderia levar para campos do improviso e da composição as práticas, recriando o esplendor de uma aprendizagem em que compreende, interpreta e cria, num sentido de um ato artístico criativo ao invés do reprodutivo.

E por fim, observando que as mudanças se operam através de um conjunto de lógicas diversas: políticas; educacionais; culturais; artísticas, entre outras, até que ponto as novas influências esquematizadas sobre o padrão dos números e dos resultados, do ponto de vista económico, poderão representar no campo de ação desde estudo, na escolarização e na afluência de *inputs* escolares, uma prática que se intitula de extraescolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLFO, António (1989). *O livro do músico: harmonia e improvisação para piano, teclados e outros instrumentos*. 3º Edição. Brasil: Lumiar Editora.

AEBERSOLD, Jamey (1992). *How to play Jazz and improvise*. 6º Edição. Volume 1. New Albany: Jamey Aebersold.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971) *L'École capitaliste en France*. Paris: Librairie François Maspero.

BECKER, Howard S. (2003). *Conversando com... Anthony Giddens, Carlo Ginzburg, Eric J. Hobsbawm, François Furel, Howard S. Becker, Jacques Le Golf, Jacques Revel, Richard Morse, Robert Darnton, Tulio Halperin Donghi, Warren Dean*. In Lúcia Lippi Oliveira, Marieta de Moraes Ferreira, Celso Castro (Organizadores). Rio de Janeiro: Editora FGV, pp 83-114.

BENNETT, Dawn Elizabeth (2008). *Understanding the classic music profession: the past the present and strategies for the future*. England: Ashgate.

BERNET, Jaume Trilla (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

BUKOFZER, Manfred F. (1947). *Music in the Baroque Era. From Monteverdi to Bach*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.

Diário da República – I Série – B, 244. Decreto Regulamentar Regional nº27/2001/M, de 20 de Outubro de 2001. <http://dre.pt/pdfgratis/2001/10/244B00.pdf> Consultado a 21 de Julho de 2011.

Diário da República – I Série – B, nº 161. Decreto Regulamentar Regional nº13-D/97/M, de 15 de julho. <http://dre.pt/pdfgratis/1997/07/161B02.pdf> Consultado a 20 de Julho de 2011.

Diário da República – I Série, nº 299. p. 5668(66). Regulamentar Regional nº26/89/M, de 30 de Dezembro de 1989.

Dunbar-Hall, Peter (2009). Ethnopedagogy: Culturally Contextualised Learning and Teaching as an Agent of Change. In *Action, Criticism & Theory for Music Education Electronic Article*. Volume 8, nº2. Retrieved 13 de Julho de 2011, from http://act.maydaygroup.org/articles/Dunbar-Hall8_2.pdf.

FINO, C.N. (2001a). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. Funchal: In *FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2.

FINO, C. N. (2001b). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº 2, pp. 273-291.

FINO, C. N. (2003). "FAQs, Etnografia e Observação Participante". In *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3. pp 95-105.

FINO, C.N. (2004). Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo. Retrieved 16 de Julho de 2011, from http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf.

FINO, C. N. (2008). "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira.

FINO, C. N. (2009). "Inovação e invariante (cultural)". In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas*. Funchal: Grafimadeira, pp. 192-209.

FERNANDES, Domingos, Ó do Jorge Ramos, FERREIRA, Mário Boto (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico: Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

FERNANDEZ, Eliás Blanco, PACHECO, José Augusto (1990). A problemática de práticas na formação inicial integrada de professores. In *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1) pp. 63-71. Universidade do Minho.

Gabinete Coordenador de Educação Artística (2009). Plano de atividades. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Direção Regional de Educação. Retrieved 18 de Julho de 2011, from <http://www.recursoonline.org/bdigital/8526.pdf>.

Gabinete Coordenador de Educação Artística (2011a). Documento orientador da Divisão de Expressões Artísticas: Atividades Artísticas Extraescolares. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Direção Regional de Educação. Retrieved 2 de Julho de 2011 from, <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=HA8aH3VhbtQ%3d&tabid=2038&mid=9071>

Gabinete Coordenador de Educação Artística (2011b). Plano de atividades. Secretaria Regional da Educação e Cultura. Direção Regional de Educação. Retrieved 18 de Julho de 2011 from, <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=mRSFXt3ARd8%3d&tabid=2038&mid=9072>

GADOTTI, Moacir (2005). A questão da educação formal/não formal. Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Sion – Suisse. pp. 1-11.

GELLRICH, Martin, PARNCUTT, Richard (1998). Piano technique and fingering in the eighteenth and nineteenth centuries: bringing a forgotten method back to life. In *British Journal Music Education*: Cambridge University Press. 15 - 1, pp.5-23.

GIROUX, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa (2007). Músico professor: uma questão complexa. Revista Música Hodie. Volume 7 nº1. Brasil. Centro Editorial e Gráfico da UFG.

GREEN, Lucy (2009). Response to special issue of Action, Criticism and Theory for Music Education concerning Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. In Action, Criticism & Theory for Music Education Electronic Article. Volume 8, nº2. Retrieved 13 de Julho de 2011 from, http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf

GUERIOS, Paulo Renato (2003). Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em um músico brasileiro. In Mana [online] volume 9, nº1. Pp. 81-108. Retrieved 28 de Junho de 2011 from <http://www.scielo.br/pdf/mana/v9n1/a05v09n1.pdf>.

JORGENSEN, Harald (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? In British Journal of Music Education. Cambridge University Press. pp.67-77.

KELLY, Steven N. (2009). *Teaching music in American society: a social and cultural understanding of music education*. United Kingdom: Routledge.

KEMP, Anthony E. & ADELMAN, Clem (1995). *Estudo de caso e investigação ação*. In Introdução à Investigação em Educação Musical. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp.111-134.

KEMP, Anthony E. (1995). Cinco razões para que os professores de música se tornem investigadores. In Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim nº 86, Julho – Setembro, Lisboa, pp.13-15.

KUHN, Thomas S. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo. Editora Perspetiva.

LATINO, Adriana (1990). Luís de Freitas Branco. In Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical Nº 65. Lisboa, pp.3-8.

MONTEIRO, Francisco (1999). Interpretação Musical: princípios semiológicos para a compreensão da obra musical enquanto objeto de interpretação. In Revista Música, Psicologia e Educação: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical. Porto: Editora CIPEM.

MORAES, Maria Cândida (2007). *O Paradigma Educacional Emergente*. 13ª Edição. Brasil: Papyrus Editora.

MORAND-AYMON, Bernadette (2007). Olhares cruzados sobre a educação não formal – análise de práticas e recomendações. Lisboa. Direção Geral de Formação Vocacional. Retrieved 13 de Julho de 2011, from <http://pt.scribd.com/doc/2370534/Nao-formal>.

MORIN, Edgar (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

NÓVOA, António (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In Vidas de Professores. Organizador António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. pp.11-30.

PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

PAPERT, Seymour (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Edição Brasileira. Artmed.

PIAGET, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

PINHEIRO, João (1999). A Iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. In Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical nº 100. Lisboa pp.19-25.

PONTE, J. P. (2002) A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. Educação Matemática em Revista, 11A, 3-8. (revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática).

POSTIC, Marcel (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

RODRIGUES, Helena (1996). [Entrevista a Edwin Gordon]. In Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical. Nº 90. Lisboa. pp. 7-11.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In Profissão Professor. Organização António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. pp 63-92.

SABIRÓN, Fernando Sierra (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editoras.

SANTOS, Maria Lourdes Lima dos (1988). Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas). In *Análise social*, vol. XXIV (101-102). pp.689-702.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (1991). Políticas culturais e juventude. In *Análise Social*, vol. xxvi (114), 1991 (5º). pp. 991-1009.

SMALL, Cristhoper (1980). *Music-Society-Education*. Londres: John Calder.

SOUSA, J. M. (1997). Investigação em Educação: Novos Desafios. In A. ESTRELA, & J. FERREIRA. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

SOUSA, J. M. (2000a, 4 Agosto). Que formação de Professores? *Tribuna da Madeira. Educação*. 14-15.

SOUSA, J. M. (2000b). O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação*. 52. 1-2. (Revista do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico da ASA).

SOUSA, J. M. (2004). Um currículo ao serviço do poder? *Tribuna da Madeira. Educação*. I-IV.

SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

SPRADLEY, James P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SWANWICK, Keith, (1988). Educação musical numa sociedade pluralista. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim nº 65*, Abril – Junho, Lisboa, pp.9-12.

SWANWICK, Keith, (1990). Educação musical numa sociedade pluralista. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim nº 65*. Lisboa. pp.9-12.

SWANWICK, Keith, (2000). Ensinar Música Musicalmente: *Música como cultura: o espaço intermédio*. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim nº 104*. Lisboa. pp.3-11.

SWANWICK, Keith (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. Moderna. Brasil

TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

VARGAS, António Pinho (2002). *Sobre Música. Ensaios, textos e entrevistas*. Porto: Edições Afrontamento.

VASCONCELOS, António Â. (2002). *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VASCONCELOS, António Â. (2003). Música, educação, aprendizagens e desenvolvimento: olhar o presente com sentidos de futuro, nas políticas, na pedagogia e na didáctica musical. In I Encontro Regional de Professores de Educação Musical da Madeira, Funchal, 21 de Maio de 2003. Documento policopiado.

VASCONCELOS, A. Â. (2007). Políticas educativas na promoção das artes na educação: o caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística. In Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal. pp. 1-17.

VASCONCELOS, António Â. (2009). Ensino especializado da música: um debate político em torno das políticas públicas. In Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical nº 132. (Jan. a Jun.) Lisboa pp.16-32.

VASCONCELOS, António Â. (2011). O estar entre: as escolas artísticas na construção de novos imaginários. In antónio ângelo vasconcelos: textos, olhares e crítica.

Retrieved 22 de Agosto, from
http://antonioangelovasconcelos.blogspot.com/2011_06_01_archive.html

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. 11ª Edição. Campinas, São Paulo: Papyrus.

WILLEMS, Edgar (1962). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Ed. Universitaria.

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa 2006: Comissão Nacional da UNESCO.

YARBROUGH, Cornelia (1995). *Investigação por observação*. In *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. pp.87-110.

YIN, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

ZHUKOV, Katie (2004). *Teaching Styles and Student Behaviour in Instrumental Music Lessons in Australian Conservatoriums*. (Tese de Doutoramento University of New South Wales). Australia.

ANEXOS

Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1

Dissertação (versão eletrónica em pdf).

Pasta 2

Entrevistas (áudio e transcrição).

Pasta 3

Relatórios de observação (dados recolhidos durante a observação das aulas).

Pasta 4

Análise das entrevistas e relatórios de observação e suas categorias.

Pasta 5

Documentos referente às autorizações para a investigação.