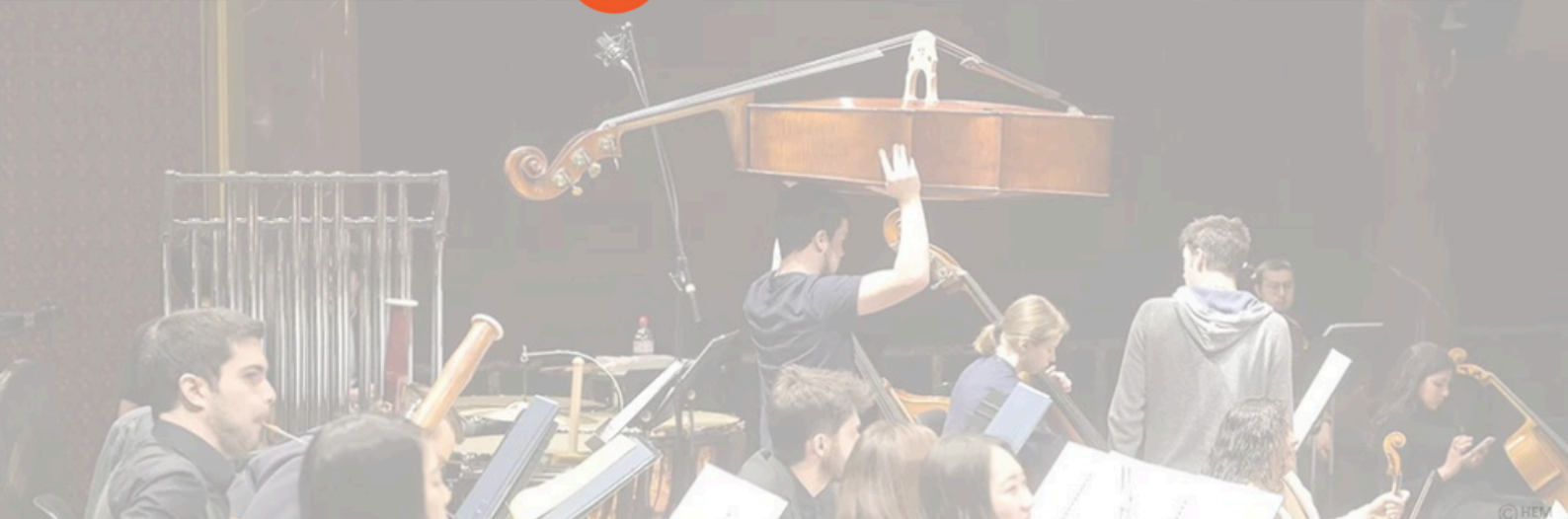


# Relatório RESONANCES

Ressonâncias da Interculturalidade entre Professores de Música:  
impactos nas práticas e métodos de ensino

2024 – 2025



**Título:** Relatório *RESONANCES – Ressonâncias da Interculturalidade entre Professores de Música: impactos nas práticas e métodos de ensino*

**Autores:** Alix Didier Sarrouy (coordenador científico – <https://orcid.org/0000-0003-0574-7819>), Maria Peres (assistente de investigação – <https://orcid.org/0009-0004-6740-4007>), Ricardo Castro (coordenador do projeto).

**Design gráfico:** Maria Peres

**Data de publicação:** novembro 2025

**Editora:** Haute école de musique de Genève (HEM) / Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md)

Projeto *RESONANCES – Ressonâncias da Interculturalidade entre Professores de Música: impactos nas práticas e métodos de ensino*.

Haute école de musique de Genève (Suíça)

[www.hesge.ch/hem/](http://www.hesge.ch/hem/)

Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (Portugal)

[www.inetmd.pt](http://www.inetmd.pt)

**Financiamento:** Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), por meio do Institut de Recherche du Domaine Musique et Arts du Spectacle (IRMAS), no âmbito do seu programa de apoio a projetos de grande escala (código: 131358); Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto CEECIND/00658/2018, acolhido pelo INET-md na NOVA FCSH. Apoio da Fundação NEOJIBA, sediada na Suíça.

**DOI:** <https://doi.org/10.34619/dkvn-cw6u>

**Copyright:** Este trabalho está licenciado por [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Mensagem de boas-vindas

É com grande satisfação que apresentamos o relatório final do projeto de investigação RESONANCES, uma iniciativa que reflete a convicção de que o diálogo entre diferentes culturas pode transformar profundamente o modo como ensinamos e aprendemos música. Este projeto procurou compreender como as experiências de intercâmbio entre professores de música, vindos de contextos diversos, influenciam o desenvolvimento humano, as práticas pedagógicas, e a própria concepção do ensino musical num mundo em permanente transformação.

A equipa de pesquisa foi composta por Ricardo Castro (Coordenador de Projeto), Alix Didier Sarrouy (Coordenador Científico) e Maria Peres (Assistente de Investigação). Ao longo de dezoito meses, realizámos uma investigação qualitativa e multissituada em três programas/instituições de referência que promovem intercâmbios pedagógicos internacionais: AIM – *Academy for Impact through Music*; NEOJIBA – *Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia*; e a HEM – *Haute école de musique de Genève*. Agradecemos aos três pela confiança e o acolhimento generoso.

O projeto RESONANCES é fruto de uma parceria institucional entre a HEM e o Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md) da Universidade Nova de Lisboa. Obteve cofinanciamento da HES-SO (Suíça), por meio do Institut de Recherche du Domaine Musique et Arts du Spectacle; da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal); e apoio da Fundação NEOJIBA. A todos os financiadores, parceiros, colegas e músicos que acreditaram nesta proposta, expressamos o nosso profundo agradecimento.

Mais do que um simples relatório, este documento é o testemunho de um percurso partilhado e um convite à reflexão sobre o papel da interculturalidade na educação musical. Publicado em acesso aberto, nas versões portuguesa e inglesa, reafirma o compromisso de promover uma prática musical mais inclusiva, colaborativa e conectada com o nosso tempo.

Desejamos que estas páginas inspirem novos encontros e ressonâncias, contribuindo para fortalecer as pontes humanas e artísticas que a música tem o poder singular de criar.

Ricardo Castro – Coordenador do projeto RESONANCES

# Índice geral

<b>Parte 1 – Relatório RESONANCES .....</b>	<b>p. 1</b>
Introdução .....	p. 3
Objetivos .....	p. 6
Métodos de investigação .....	p. 7
Posicionamento ético .....	p. 12
Formas de abordar e ler este relatório .....	p. 13
<b>Parte 2 – Intercâmbios: AIM, NEOJIBA e HEM .....</b>	<b>p. 15</b>
<b>AIM – Academy for Impact through Music .....</b>	<b>p. 16</b>
Apresentação geral .....	p. 18
Origem e percurso da AIM segundo os fundadores .....	p. 19
<b>Firebirds: percursos, contextos e ensino de música .....</b>	<b>p. 23</b>
Percursos pessoais: esforço e paixão .....	p. 23
Diversidade de experiências: instrumentos, professores e ensino .....	p. 25
Diversidade de experiências de ensino e do tipo de alunos .	p. 25
Críticas à educação musical formal .....	p. 27
Desafios e relevo do ensino da música .....	p. 30
Métodos pedagógicos e impacto do ensino no ser-se músico .....	p. 31
<b>Sobre a experiência na AIM .....</b>	<b>p. 33</b>
Objetivos pessoais .....	p. 33
Sessões online .....	p. 34
Duas semanas de residência pedagógica em Portugal .....	p. 36
Perceção geral dos intercambistas sobre a AIM .....	p. 38
Aportes pedagógicos .....	p. 40
E quanto ao repertório? .....	p. 41

<b>Interculturalidade entre Firebirds</b> .....	p. 43
Efeitos da interculturalidade na AIM .....	p. 43
Presenciar a cultura do outro Ser Humano .....	p. 44
Interculturalidade: motor de cocriação .....	p. 46
<b>NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia</b> .....	p. 49
Apresentação geral .....	p. 51
O intercâmbio segundo a diretoria educacional .....	p. 51
<b>As intercambistas da HEM de 2024</b> .....	p. 53
<b>Experienciar a diversidade: percursos, contextos e ensino da música</b> .....	p. 55
Percursos pessoais enquanto alunas de música .....	p. 55
Diversidade de experiências enquanto jovens professoras de música .....	p. 58
Críticas à educação musical formal .....	p. 61
<b>Sobre a experiência no intercâmbio</b> .....	p. 63
Um mês no NEOJIBA .....	p. 64
Interações humanas e partilhas .....	p. 66
Surpresas e ensinamentos .....	p. 66
Construir uma aula de música, uma sala de aula .....	p. 70
Interculturalidade: a cultura do Outro em nós .....	p. 72
Interculturalidade: construir em conjunto .....	p. 73
<b>HEM – Haute école de musique de Genève</b> .....	p. 74
Apresentação geral .....	p. 76
O intercâmbio segundo as coordenações de ensino .....	p. 76
<b>Os intercambistas do NEOJIBA de 2025</b> .....	p. 80

<b>Experienciar a diversidade: percursos, contextos e ensino da música</b> .....	p. 81
Percursos pessoais enquanto alunos de música .....	p. 81
Da performance ao ensino: percursos e transições .....	p. 83
Diversidade em sala de aula .....	p. 84
Práticas pedagógicas e escolhas metodológicas .....	p. 85
Um equilíbrio em construção: corpo, técnica e expressividade – ensinar para continuar a aprender .....	p. 89
<b>Sobre a experiência no intercâmbio</b> .....	p. 90
Um mês em Genebra .....	p. 92
Para além da HEM: interações humanas e partilhas .....	p. 95
Construir uma aula de música, uma sala de aula .....	p. 99
Surpresas e ensinamentos .....	p. 102
Interculturalidade: a cultura do Outro em nós .....	p. 105
Interculturalidade: construir em conjunto .....	p. 107
<b>Parte 3 – Análise e discussão</b> .....	p. 109
1. Do multi ao inter-cultural .....	p. 111
2. A interculturalidade como experiência .....	p. 114
3. Efeitos da interculturalidade no ensino musical .....	p. 117
4. Riscos de uma interculturalidade superficial .....	p. 121
5. A diferença na diversidade .....	p. 126
6. O intercâmbio como momento de exceção .....	p. 129
7. O papel fulcral das mediações .....	p. 131
8. Ressonâncias nas instâncias de poder .....	p. 136
9. A educação musical como campo político e de ativismo .....	p. 138

<b>Observações e sugestões gerais .....</b>	<b>p. 141</b>
<b>A. Efeitos e natureza dos intercâmbios .....</b>	<b>p. 142</b>
<b>B. Diversidade, inclusão e interculturalidade .....</b>	<b>p. 142</b>
<b>C. Educação musical e prática pedagógica .....</b>	<b>p. 143</b>
<b>D. Comunicação, ética e impacto político .....</b>	<b>p. 144</b>



# Parte I

## Relatório RESONANCES

# Relatório RESONANCES

## *Índice intercalar*

Introdução .....	p. 3
Objetivos .....	p. 6
Métodos de investigação .....	p. 7
Posicionamento ético .....	p. 12
Formas de abordar e ler este relatório .....	p. 13

# Ressonâncias da Interculturalidade entre Professores de Música: impactos nas práticas e métodos de ensino

## Introdução

A música, uma das artes que expressa a riqueza da diversidade cultural do mundo, dá-nos a possibilidade de escutar sonoridades nas quais diferentes culturas se cruzam e dialogam, tornando audíveis os processos de interculturalidade. A evolução acelerada de uma interculturalidade mais abrangente é favorecida pela intensificação dos deslocamentos físicos, pelo surgimento de novas formas de comunicação e pela ampliação do acesso à informação. Neste contexto mundial, o ensino da música pode contribuir para valorizar o que é singular em cada cultura e em cada pessoa, enquanto evidencia aquilo que nos une na diversidade.

Simultaneamente, num número crescente de países, assiste-se à ascensão de extremismos políticos e à construção de muros, tanto reais quanto simbólicos. Face a estas realidades, também a educação musical pode desempenhar um papel essencial: promover a inclusão<sup>1</sup> e o respeito mútuo, despertar a curiosidade e contrariar as separações baseadas em preconceitos e ignorância.

Enquanto instrumento educativo, e independentemente do género musical ou do contexto de aplicação, o ensino musical pode também operar em sentido contrário, contribuindo para o isolamento, a separação e a reprodução de saberes excludentes. Tal depende das pessoas que o implementam, do seu conhecimento, dos métodos e princípios éticos adotados, bem como dos objetivos definidos, sendo tudo moldado por *ethos* culturais e políticos que condicionam. Tendo em conta os desafios sociais contemporâneos, a educação musical, se compreendida e acompanhada com cuidado (*care*),<sup>2</sup> poderá tornar-se mais ágil e mais bem-adaptada aos desafios quotidianos de cada contexto de ação.

Conscientes da complexidade das realidades atuais e dos desafios que estas colocam, o projeto de investigação RESONANCES, constitui uma exploração aprofundada do impacto das trocas pedagógicas internacionais entre professores de música, tanto no ensino como na prática em contexto sinfónico. Neste âmbito, procuramos compreender de que modo os intercâmbios entre jovens professores de diferentes culturas influenciam a partilha de experiências e saberes, refletindo-se na sua prática musical e nas suas abordagens pedagógicas.

O projeto RESONANCES, resulta de uma parceria entre a Haute école de musique de Genève (HEM, Suíça) e o Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md, em Portugal). É cofinanciado pela Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), no âmbito do Institut de Recherche du domaine Musique et Arts du Spectacle (IRMAS), inserindo-se nos programas de apoio a projetos de grande dimensão (sob o código de projeto 131358); e pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto CEECIND/00658/2018, acolhido pelo INET-md na NOVA FCSH. Conta ainda com o apoio da Fondation NEOJIBA, sediada na Suíça.

---

<sup>1</sup> Neste relatório escolhemos utilizar o conceito de “inclusão”, nomeadamente em referência à literatura científica especializada. Para mais informações sobre este conceito: **Sarrouy, A.D., Kyratsou, C. (2025)**. Music Education Among Refugee and Migrant Youths: Sharing, Belonging, Including. (Introduction to Thematic Issue). *Music and Arts in Action* 9, 1–25. No entanto, certos programas de educação musical, tal como o NEOJIBA, preferem o uso do conceito de “integração” na sua comunicação institucional.

<sup>2</sup> **Hendricks, K. S. (2025)**. *Daring to care with music education: Pedagogies for authentic connection and musical engagement*. Oxford University Press.

RESONANCES é um projeto de 18 meses (de julho 2024 a dezembro 2025) e contou com os seguintes membros na equipa de investigação:

- **Ricardo Castro** (coordenador do projeto) – pianista, maestro e gestor, com trajetória marcada pela integração entre excelência artística e desenvolvimento social. É fundador e diretor-geral do programa NEOJIBA (Brasil) e professor de piano, bem como chefe do Departamento de Instrumentos de Teclado, na Haute école de musique de Genève (HEM, Suíça). O seu trabalho centra-se na formação musical coletiva, na gestão de instituições artístico-educacionais e nas interrelações entre prática musical, pedagogia e transformação social.
- **Alix Didier Sarrouy** (investigador, coordenador científico) – músico e investigador no Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), especializado em educação musical como instrumento de inclusão, emancipação e cidadania.
- **Maria Peres** (MS, assistente de investigação) – música e investigadora no Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md), dedicada à educação musical, acessibilidade cultural e interculturalidade, privilegiando práticas inclusivas e de cuidado (*care*).

Tudo começa com uma constatação: algumas organizações de ensino musical de elevado nível no contexto sinfónico promovem encontros anuais entre jovens professores de diferentes programas e provenientes de diversas origens culturais. Este fenómeno suscita a necessidade de analisar de forma aprofundada o impacto concreto desses intercâmbios, tanto a nível individual como coletivo, considerando todos os interlocutores envolvidos – estudantes, professores e direções de instituições.

É precisamente neste contexto que o projeto de investigação RESONANCES se insere, analisando como essas experiências interculturais podem contribuir – de modos diversos e nem sempre convergentes – para práticas pedagógicas e formas de ensino mais inclusivas e colaborativas.

Para tal, escolhemos dois casos de estudo que envolvem três campos de investigação:

- Intercâmbio entre a Haute école de musique de Genève (HEM) e o programa Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) em Salvador da Bahia. Há uma década que estudantes da HEM na Suíça se deslocam ao NEOJIBA no Brasil para um estágio intensivo de um mês; seis meses depois, realiza-se um estágio semelhante para os professores do NEOJIBA na HEM.
- Programa internacional **Academy for Impact through Music (AIM)**, que aposta na formação de jovens professores de música de vários continentes, com o objetivo de reforçar as suas competências para contribuir ao desenvolvimento pessoal e coletivo de estudantes em contextos socioeconomicamente desfavorecidos.

Os intercâmbios pedagógicos entre a HEM e o NEOJIBA oferecem uma oportunidade única para explorar as áreas de investigação que acabámos de referir. Todos os anos, permitem a professores de ambas as instituições trocar experiências através de encontros presenciais nos dois países envolvidos (Suíça e Brasil). Professores de ambas as instituições passam um mês na cidade da organização parceira, participando em aulas, masterclasses, apresentações e em toda a vida social associada. O desenvolvimento musical, tanto

pessoal como coletivo, ocorre em “imersões culturais” muito diferentes nos dois países, com relações sociais e abordagens da música que podem ser desafiadoras.

A investigação do RESONANCES baseia-se também num segundo caso de estudo: o intercâmbio de jovens professores no âmbito do programa internacional Academy for Impact through Music (AIM). A AIM desenvolve um programa de grande relevância para a nossa investigação: o Firebird Fellowship, que reúne 40 jovens professores de música durante 15 meses, com o objetivo de formá-los como pedagogos de alto nível nos seus respetivos países, especialmente em contextos socioeconómicos desfavorecidos. O programa combina formações online com encontros presenciais, proporcionando um percurso de aprendizagem contínuo e abrangente. No caso da AIM, o encontro entre jovens professores não é bilateral, como ocorre entre a Suíça e o Brasil, mas sim multilateral. A diversidade cultural presente e as idiossincrasias decorrentes enriquecem a complexidade da nossa investigação, especialmente no aprofundamento dos conceitos de “interculturalidade” e “ressonância” no contexto da educação musical.

Os casos de estudo não são comparados com o intuito de avaliar um em relação ao outro, mas antes para revelar as particularidades de cada contexto e identificar elementos que possam ser transversais. A análise detalhada dos métodos de trabalho entre músicos nos dois casos (HEM–NEOJIBA e AIM) permite compreender como se manifestam os impactos relacionais e pedagógicos nos encontros prolongados entre professores de origens multiculturais. Os encontros, inseridos em contextos sociais específicos, revelam elementos significativos para a compreensão de questões étnico-raciais, de identidade, de estética e de construção de práticas pedagógicas interculturais, que constituem dimensões fundamentais do enquadramento do projeto RESONANCES.

Ao iniciar o trabalho de investigação nos três programas, rapidamente constatamos que a maioria dos jovens professores envolvidos se mostra atenta, engajada e progressivamente mais informada sobre questões sociais de grande relevância. Tornou-se, portanto, fundamental integrá-los na investigação não apenas como “sujeitos de estudo” dos programas de intercâmbio analisados, mas também como atores participativos da equipa de investigação, contribuindo ativamente para a análise e reflexão sobre os dados recolhidos ao longo do RESONANCES.

Por fim, dado que os três programas utilizam diferentes termos para designar o ato de lecionar, este relatório adota “professores” como um termo geral para qualquer pessoa que ensine música, independentemente de possuir ou não qualificações formais em educação musical. Todos os participantes lecionam estudantes nos seus programas, embora nem todos tenham formação académica em pedagogia da música. Por exemplo, o NEOJIBA utiliza os termos “multiplicadores” e “instrutores”, enquanto a AIM utiliza “*music teaching artists*”<sup>3</sup> (artistas docentes). Ao longo deste relatório, “professores” é utilizado como um termo amplo e inclusivo.

---

<sup>3</sup> *Teaching artists* refere-se aos artistas que integram a sua prática criativa com a prática educativa, atuando como mediadores entre arte, aprendizagem e transformação social. Profissionais que utilizam a arte não apenas para criar beleza, mas também para gerar mudança – pessoas cuja “artistry” transcende a competência técnica, situando-se no espaço onde a criação e a educação se encontram. **Booth, E. (2023).** *Making Change: Teaching Artists and Their Role in Shaping a Better World.* Betteryet Press.

## Objetivos

O projeto RESONANCES pretende explorar de forma aprofundada o impacto das trocas pedagógicas internacionais na educação musical. Para compreender melhor os efeitos das trocas online e presenciais entre professores de diferentes culturas, uma questão de tipo dedutivo estruturou esta investigação:

**Qual é o papel da partilha de experiências e informações entre professores de culturas diferentes no que diz respeito à sua prática e ao ensino da música?**

A partir desta questão ampla, várias outras surgiram antes mesmo do início do trabalho de campo:

- Como funcionam os três programas (AIM, NEOJIBA, HEM) que organizam intercâmbios entre professores de diferentes culturas? Quais são os impactos da sua governação e das ferramentas que propõem no desenvolvimento das relações com a música e o seu ensino?
- O encontro entre jovens músicos de culturas diferentes provoca “choques” entre estilos de vida, práticas e métodos de ensino da música? Qual é o seu eventual impacto e de que forma os programas e os seus intervenientes lidam com isso?
- Qual é a natureza das interações humanas perante efeitos de dominação social e hierarquia no mundo artístico? Como é que os jovens professores os identificam e enfrentam a eventual “reprodução cultural” destas relações nas suas próprias aulas?
- Qual é o papel do repertório no ensino e na aprendizagem da música em contextos multi e inter-culturais?
- Que novas metodologias de ensino da música emergem dos encontros promovidos pelos três programas que constituem os nossos casos de estudo?
- Dado que a educação musical está intimamente ligada à relação com o corpo e à “corporeidade”, existem particularidades específicas a cada cultura?
- A partir dos casos estudados, como podemos contribuir para fazer emergir uma visão de educação musical associada a métodos e objetivos que possam enriquecer a reflexão e a prática em outros programas e contextos pelo mundo?

Se nos concentrarmos na diversidade e na mobilidade no ensino da música, com especial atenção à multi-inter-culturalidade, várias pesquisas têm sido conduzidas, trazendo contribuições significativas para a área. Geograficamente, a maior parte dessas produções científicas foi coordenada por investigadores da Escandinávia, da Austrália e da América do Norte.<sup>4</sup> Parece-nos existir uma certa lacuna no que diz respeito à

---

<sup>4</sup> A literatura correspondente é apresentada na Parte III deste relatório e não pretende ser exaustiva nem exclusiva. Em complemento, importa também referir o papel relevante desempenhado pela conferência **Cultural Diversity in Music Education (CDIME)**. Esta conferência constitui um fórum internacional dedicado à exploração e promoção da diversidade cultural no âmbito da educação musical. Estabelecida em 1992, a CDIME oferece uma plataforma para que investigadores, educadores e profissionais troquem ideias, partilhem resultados de pesquisa e discutam práticas relacionadas com a diversidade cultural na educação musical. A 17.<sup>a</sup> Conferência CDIME, presidida pela investigadora Ailbhe Kenny, realizou-se de 30 de setembro a 2 de outubro de 2025, em Limerick, Irlanda. Para mais informações, consulte: [www.mic.ul.ie/CDIME2025](http://www.mic.ul.ie/CDIME2025)

investigação no continente Africano, na Europa Central e na América do Sul, especialmente com estudos de caso em contextos sinfónicos realizados na Suíça e no Brasil. Com este relatório, procuramos contribuir para o fortalecimento e a ampliação do conhecimento nesse domínio.

Outro contributo do projeto RESONANCES é a aplicação de métodos de investigação qualitativos, baseados numa micro-sócio-antropologia atenta às interações humanas em ambientes interculturais. Através de uma presença diária em três campos e ao longo do tempo, registámos o que é específico nas trocas interculturais entre professores, aspetos que muitas vezes permanecem invisíveis quando a investigação é quantitativa ou apenas superficial.

Assentando numa equipa de especialistas em educação musical e em métodos provenientes das ciências sociais, especialmente da sociologia da música e da etnomusicologia, esta investigação visa produzir resultados com implicações relevantes para o ensino da música e para a compreensão do papel da diversidade cultural no desenvolvimento de uma interculturalidade criativa.

## Métodos de investigação

A educação na área da música em formato sinfónico tem sido frequentemente descrita por praticantes e investigadores como baseada em métodos eurocêntricos, que privilegiam o indivíduo competitivo em detrimento das interações construtivas em grupo (Bond 2017; Kingsbury 1988).<sup>5</sup> Face às tomadas de consciência e aos atuais ativismos na educação musical (Hess 2019; Lee 2023; Niknafs 2020),<sup>6</sup> é evidente a necessidade de integrar perspetivas de todo o tipo de “lugares de fala” (Ribeiro 2017)<sup>7</sup> e lugares de “musicar” (Small 1977),<sup>8</sup> não apenas nas relações entre professores e alunos, mas também nos outros “atores da educação musical” (Sarrouy 2022)<sup>9</sup> e nos repertórios, de modo a promover uma compreensão intercultural vivida na prática do ensino da música (Barton & Riddle 2022; Hess 2015; Thumlert & Nolan 2019).<sup>10</sup>

---

<sup>5</sup> **Bond, V. L. (2017).** Culturally Responsive Education in Music Education: A Literature Review. *Contributions to Music Education*, 42, 153–180.

**Kingsbury, H. (1988).** *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system.* Temple University Press.

<sup>6</sup> **Hess, J. (2019).** *Music education for social change: Constructing an activist music education.* Routledge.

**Lee, G. S. K. (Ed.). (2023).** *Queer ear: Remaking music theory.* Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oso/9780197536766.001.0001>

**Niknafs, N. (2020).** Music education as the herald of a cosmopolitan collective imperative: On being human. *International Journal of Music Education*, 38(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0255761419859635>

<sup>7</sup> **Ribeiro, D. (2017).** *O que é lugar de fala?* Editora Letramento.

<sup>8</sup> **Small, C. (1977).** *Music, society, education.* John Calder.

<sup>9</sup> **Sarrouy, A. D. (2022).** *Atores da educação musical: Etnografia nos programas socioculturais El Sistema, Neojiba, Orquestra Geração* (1st ed.). Edições Húmus / CICS.NOVA Edições.

<sup>10</sup> **Barton, G., & Riddle, S. (2022).** Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 345–362.

<https://doi.org/10.1177/1321103X211009323>

**Hess, J. (2015).** Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>

**Thumlert, K., & Nolan, J. (2019).** Angry Noise. In **P. Trifonas (Ed.)**, *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education* (pp. 1–23). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01426-1\\_12-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01426-1_12-1)

No contexto contemporâneo, é essencial explorar como os processos sociais interculturais influenciam a educação musical (Westerlund et al. 2020, 2022).<sup>11</sup> A investigação mais recente insiste nos intercâmbios interculturais no ensino da música em três níveis:

- Um primeiro, mais amplo, relacionado com as interações diárias entre culturas, níveis socioeconómicos, identidades de género e pertenças étnico-raciais (Bartleet et al. 2020; Kenny 2025)<sup>12</sup>
- Um segundo, mais específico, ligado às competências pedagógicas e ao desenvolvimento de repertórios variados que permitam a um professor ensinar música de outras culturas para um público local (Lehtinen-Schnabel, 2023; O’Flynn 2005)<sup>13</sup>
- Um terceiro, mais focado no que poderíamos chamar de interculturalidade entre classes sociais, trata do ensino a alunos de origens e contextos socioeconómicos muito desfavorecidos socioeconomicamente. Exemplos: textos sobre *community music*, ou projetos concretos como o El Sistema Greece em campos de refugiados, e NEOJIBA em bairros marginalizados da Bahia. (A literatura é vasta, mas aconselhamos a ler textos de Marta Amico, Talia Bachir-Loopuyt, Geoff Baker, Chrysi Kyratsou, Denis Laborde, Oscar Odena, Andrea Rodríguez-Sánchez, and Alix Didier Sarrouy.)<sup>14</sup>

No caso do projeto de investigação RESONANCES, embora haja uma mistura entre estas três vertentes, há um novo foco. Em vez de investigar sobre a interculturalidade entre professores e alunos, aqui buscamos estudar o impacto da interculturalidade entre professores de música. Ou seja, investigar qual o impacto do encontro entre culturas na formação dos professores de música em contexto sinfónico.

---

<sup>11</sup> **Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. B. (2022).** Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 293–312.

**Westerlund, H., Karlsen, S., & Partti, H. (Eds.). (2020).** *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (Vol. 26). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8>

<sup>12</sup> **Bartleet, B.-L., Grant, C., Mani, C., & Tomlinson, V. (2020).** Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students’ musical practices and identities. *International Journal of Music Education*, 38(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/0255761419890943>

**Kenny, A. (2025).** *Music refuge: Living asylum through music*. Oxford University Press.

<sup>13</sup> **Lehtinen-Schnabel, J. (2023).** Novel opportunities for intercultural music education: Integrating singing and a language-aware approach in Learn-Finnish-by-Singing choirs. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 478–496. <https://doi.org/10.1177/1321103X221136826>

<sup>14</sup> **Baker, G. (2021).** *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín’s music schools*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0243>

**Laborde, D. (Dir.) & Amico, M. (Coord.) (2016).** *L’orchestre pour exister ensemble? DEMOS au cœur de la Cité.* (avec l’équipe de l’Institut de recherche sur les musiques du monde). Rapport réalisé pour la Philharmonie de Paris. [https://demos.philharmoniedeparis.fr/media/DOCUMENTS/EVALUATIONS/DOCT\\_2016\\_Synthese\\_L-orchestre-pour-exister-ensemble-EHESS.pdf](https://demos.philharmoniedeparis.fr/media/DOCUMENTS/EVALUATIONS/DOCT_2016_Synthese_L-orchestre-pour-exister-ensemble-EHESS.pdf)

**Damon-Guillot, A. & Bachir-Loopuyt, T. (eds.) (2019).** *Une pluralité audible? Mondes de musique en contact*. Presses universitaires François-Rabelais.

**Odena, O. (Ed.). (2022).** *Music education and social inclusion: International perspectives*. Routledge.

**Rodríguez-Sánchez, A.D.P. (2022).** Social fabric: damage and reconstruction on the basis of a collective music program. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 14(4), 304–319. <https://doi.org/10.1108/JACPR-01-2022-0676>

**Sarrouy, A. D. & Kyratsou, C. (Eds.) (2025).** Music education among refugee and migrant youths: Including, sharing, belonging. Introduction of Thematic Issue in *Music and Arts in Action*, 14(1), 1–15. <https://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/294>

Para os professores nestes contextos multiculturais, a experiência exige abertura à aprendizagem, à mediação e à reflexão sobre a sua prática. Cada encontro entre culturas e experiências sociais tem um certo impacto no modo como ensinam, sugerindo novas formas de pensar a música como ferramenta de compreensão do outro Ser Humano e de ligação intercultural.

Uma das principais mais-valias do projeto RESONANCES reside na adoção de métodos de investigação qualitativa inspirados numa micro-sócio-antropologia, centrada na observação atenta das interações humanas em contextos interculturais. A presença quotidiana da nossa equipa de investigação em cada intercâmbio (AIM, NEOJIBA e HEM) possibilitou testemunhar de perto os detalhes e nuances das relações entre jovens professores e estudantes, captando dimensões que frequentemente passam despercebidas. Esta abordagem permite revelar a riqueza das interações, as trocas de experiências e os processos de aprendizagem e negociação cultural que, no dia a dia, dão forma à interculturalidade.

Atendendo a estas problemáticas epistemológicas (Capogrossi and Magliano 2025)<sup>15</sup>, a investigação recorreu diversos princípios e métodos:

- **Abordagem *bottom-up*:** A investigação privilegia a perspetiva dos participantes, partindo das experiências e práticas dos músicos, professores e coordenadores, em vez de impor pressupostos externos e pré-definidos, ou de se focar apenas nos discursos das equipas de coordenação e direção.
- **Diversidade de pessoas, posições hierárquicas, culturas e instrumentos:** São incluídos no estudo professores, coordenadores de programas, direções das instituições e músicos de várias formações, culturas e instrumentos, refletindo a riqueza e complexidade dos contextos musicais.
- **Atenção às interações sociais:** O estudo centra-se nas dinâmicas diárias entre os intervenientes, analisando como se constroem relações, se negocia a aprendizagem e se manifesta a interculturalidade na prática musical.
- **Observação etnográfica quotidiana:** As interações são acompanhadas diariamente em diferentes contextos (ensaios, aulas, encontros informais), permitindo uma compreensão profunda das práticas e dos significados atribuídos pelos participantes.
- **Entrevistas semiestruturadas:** São conduzidas entrevistas com perguntas abertas e flexíveis, permitindo que os participantes expressem experiências, perceções e reflexões sobre a sua prática e sobre a interculturalidade.
- **Focus-groups:** Reúnem-se grupos de professores para discutir temas específicos, explorar opiniões coletivas e identificar padrões de entendimento, conflito ou cooperação entre os diferentes atores envolvidos.
- **Netnografia:** Complementa-se a observação presencial com a análise de interações online, fóruns, redes sociais e materiais digitais, ampliando a compreensão das práticas e dos discursos musicais em contextos virtuais (essencialmente nas plataformas Zoom e WhatsApp).

---

<sup>15</sup> Capogrossi, M. L., & Magliano, M. J. (2025). The explosion of the mirror: Uneasy reflections on fieldwork. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 15(3), 744-756. <https://doi.org/10.1086/737940>

- **Triangulação de metodologias de investigação:** confrontam-se as observações etnográficas com as entrevistas e os *focus-groups* dos diversos atores sociais envolvidos nos intercâmbios, permitindo corroborar as conclusões e afinar a análise, admitindo também contradições e paradoxos nos resultados.

Mantendo-nos atentos a outras formas de recolha de informação, utilizámos métodos baseados na arte (*art-based research methods*, Leavy 2017),<sup>16</sup> que, no caso da educação musical, permitem explorar experiências, perceções e interações, captando dimensões emocionais e culturais difíceis de expressar apenas com palavras.

O trabalho de campo consistiu em passar várias semanas em cada país, onde acompanhámos diariamente as interações sociais entre professores intercambistas de diferentes culturas. Eis uma retrospectiva mais quantitativa do que foi feito ao longo do trabalho de campo nos três programas por ordem cronológica:

#### **AIM – Academy for Impact through Music**

A residência pedagógica de 2024 realizou-se em Portugal, na vila costeira de Carcavelos, entre 3 e 18 de agosto (16 dias). Acompanhámos as atividades ao vivo durante 14 dias, período em que realizámos:

- 7 entrevistas individuais a Firebirds
- 3 entrevistas individuais a membros da equipa formadora da AIM

Nos meses seguintes, organizámos três *focus groups* online:

- 1 com seis Firebirds já entrevistados individualmente
- 2 com membros fundadores e da direção da AIM

Acrescentámos ainda uma entrevista online com a diretora do programa de formação dos Firebirds.

#### **NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia**

A visita das estudantes da HEM ao programa baiano ocorreu em Salvador da Bahia, Brasil, entre 7 de agosto e 7 de setembro de 2024 (32 dias). A nossa presença prolongou-se por 38 dias, incluindo uma semana adicional após a partida das oito intercambistas, para conhecer e acompanhar alguns dos futuros participantes baianos no intercâmbio em fevereiro de 2025.

Durante a estadia em Salvador da Bahia, realizámos:

- 10 entrevistas individuais: 8 com as estudantes da HEM; 1 com uma ex-participante baiana do intercâmbio NEOJIBA–HEM; e 1 com um membro da diretoria pedagógica do NEOJIBA, departamento responsável pelo programa
- 2 *focus groups* online após o regresso à Europa: 1 com parte das intercambistas da HEM e mais 1 com a direção pedagógica do NEOJIBA

#### **HEM – Haute école de musique de Genève**

O intercâmbio em Genebra, Suíça, decorreu entre 2 de fevereiro e 2 de março de 2024 (29 dias). Acompanhámos os cinco instrutores do NEOJIBA durante 22 dias e realizámos:

---

<sup>16</sup> Leavy, P. (Ed.). (2019). *Handbook of arts-based research* (2nd ed.). The Guilford Press.

- 6 entrevistas individuais: 5 com todos os intercambistas e 1 adicional com um professor da HEM colaborador do NEOJIBA

Nos meses seguintes, realizaram-se ainda as seguintes conversas online:

- 2 entrevistas individuais: uma com um membro da coordenação do ensino da HEM e outra com um representante da Association Suisse des Amis de NEOJIBA (ASANBA), parceira fundamental no apoio à mobilidade e intercâmbios
- 1 *focus group* com os cinco intercambistas

No caso dos intercâmbios entre o NEOJIBA e a HEM, entrevistámos todos os jovens professores que participaram: 8 estão em formação na HEM e todas elas se identificando como mulheres; 5 são professores do NEOJIBA, entre os quais 2 se identificam como mulheres, 2 como homens e 1 como pessoa não-binária.

No contexto da AIM, envolvendo 40 intercambistas, começámos por apresentar o projeto de investigação RESONANCES e convidar os participantes interessados a manifestar a sua disponibilidade para integrar as entrevistas. Tivemos 19 voluntários e escolhemos 7, partindo dos seguintes critérios: ter um número similar ao dos outros programas, diversidade quanto à nacionalidade, à identidade étnico-racial, à idade, ao instrumento, e ao género.

Tendo em conta os três programas e as pertenças étnico-raciais e culturais dos participantes de cada um deles, tentámos estar igualmente diante da diversidade. Os jovens professores de música que acompanhámos de perto identificam-se como pessoas brancas, negras, latinas ou de múltiplas heranças que refletem cruzamentos históricos e culturais.

Todos os entrevistados tiveram de assinar um documento de consentimento informado e ético no que concerne o uso do material gravado. As entrevistas foram conduzidas com base num guião semiestruturado elaborado pelo coordenador científico e a assistente de investigação do projeto RESONANCES. Cada entrevista realizou-se na língua mais confortável para o participante, em locais neutros e confortáveis, previamente acordados com os entrevistados. Cada entrevista foi gravada e posteriormente transcrita *verbatim* (mais de 800 páginas no total), de modo a poder ser categorizada e analisada. A análise dos dados foi feita manualmente e em equipa, alimentando inúmeros debates e reflexões.

De seguida, envolvemos alguns dos professores entrevistados (dois por programa) para que também participassem no processo de análise de dados e de escrita, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem colaboradores com capacidade reflexiva e de crítica (ver literatura sobre *Antropologia Colaborativa* – Dassié V. et al. 2021; e *Youth Participatory Action Research* – Cammarota & Fine 2008).<sup>17</sup> Após uma primeira avaliação dos dados recolhidos, organizámos vários encontros com os professores colaboradores para identificar as principais conclusões e discuti-las coletivamente, fomentando uma reflexão mais aprofundada e enriquecendo a compreensão comum. Desta forma, procurámos contrariar a eventual “dominação”, efetiva e/ou simbólica, dos investigadores sobre os “sujeitos de estudo,” abrindo espaço a outras perspetivas e incentivando a contribuição prática e intelectual dos colaboradores.

---

<sup>17</sup> Baracchini, L., Dassié, V., Guillaume-Pey, C., & Guykayser. (2022). Des ethnographies à l'œuvre : Rencontres entre artistes et anthropologues. *Ethnographiques.org*, (42), Rencontres ethno-artistiques.

[https://www.ethnographiques.org/2021/Baracchini\\_Dassie\\_Guillaume-Pey\\_Guykayser](https://www.ethnographiques.org/2021/Baracchini_Dassie_Guillaume-Pey_Guykayser)

Cammarota, J., & Fine, M. (Eds.). (2008). *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932100>

## Posicionamento ético

Ao longo de toda a investigação e da elaboração deste relatório, as questões éticas permaneceram no centro das nossas preocupações, tanto entre os investigadores quanto junto dos adultos participantes nos intercâmbios.

Respeitámos rigorosamente os princípios fundamentais da comissão de ética do Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança e da comissão de ética da Universidade Nova de Lisboa. A participação dos interlocutores baseou-se em consentimento voluntário e esclarecido. Apresentámos o projeto e os seus possíveis impactos às pessoas contactadas. Cada colaborador assinou um formulário, traduzido para a língua que dominavam melhor, autorizando a entrevista e a gestão dos dados recolhidos. Este documento não era vinculativo: cada participante podia retirar-se a qualquer momento, sem necessidade de justificar a decisão e sem consequências.

Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas no idioma dos participantes, de modo a garantir o seu conforto e a autenticidade das respostas. Os dados recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins científicos – neste relatório ou em futuros artigos – e tratados com rigor ético, prevenindo qualquer utilização indevida. As gravações, transcrições e notas de campo foram anonimizadas através de pseudónimos, e toda a informação que pudesse permitir a identificação dos participantes foi alterada ou suprimida. As citações publicadas foram igualmente atribuídas a nomes fictícios, escolhidos pelos próprios entrevistados.

Ao longo da aplicação dos métodos etnográficos, o idioma, a duração e as modalidades das entrevistas foram ajustados de forma a preservar o bem-estar dos participantes. Antes do início do trabalho de campo, colaborámos com os responsáveis pelos programas de educação musical para definir os procedimentos de trabalho e de recrutamento dos colaboradores, reforçando assim a transparência e a coerência ética do processo.

Um ponto particularmente sensível quanto ao posicionamento ético refere-se ao papel de Ricardo Castro, coordenador do projeto RESONANCES, que acumula as funções de fundador do programa NEOJIBA (Brasil) e de responsável pelo ensino de instrumentos de teclado na HEM (Suíça). Esta dupla posição pode criar certos riscos para a condução de uma investigação científica isenta de vieses ou de eventuais pressões externas. Para tentar precaver e remediar essas possibilidades, procedemos da seguinte forma:

- Como a afiliação do coordenador de projeto à HEM era requisito necessário para a submissão da candidatura ao financiamento, o risco de conflito de interesses foi mitigado através de uma primeira avaliação das candidaturas realizada por um júri externo à HEM e independente.
- O risco de influência sobre os campos de investigação e os colaboradores foi igualmente reduzido pelo facto de todas as atividades conduzidas junto dos professores do NEOJIBA e da HEM – nomeadamente etnografia, observação participante, entrevistas e focus groups – terem sido realizadas exclusivamente por Maria Peres e Alix Didier Sarrouy, investigadores do Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança da Universidade Nova de Lisboa. As entrevistas foram transcritas e anonimizadas pelos mesmos, garantindo a confidencialidade e o tratamento ético dos dados. Qualquer informação potencialmente sensível e passível de identificação das fontes por parte de Ricardo Castro

foi cuidadosamente tratada de modo a preservar o anonimato dos participantes. A primeira escrita deste relatório foi também partilhada exclusivamente entre Alix Didier Sarrouy e Maria Peres.

- Por fim, a investigação adotou uma perspectiva reflexiva. Assim, embora Ricardo Castro integre ambas as organizações, a HEM e o NEOJIBA puderam ser analisados de forma livre, crítica e construtiva, com o propósito de apoiar a evolução das suas práticas pedagógicas e de governação, em conformidade com os princípios habituais das avaliações em instituições de ensino artístico.

## **Formas de abordar e ler este relatório**

Quanto à forma de abordagem e à leitura deste relatório, gostaríamos de propor diferentes possibilidades. Naturalmente, recomendamos a leitura integral, seguindo a cronologia formal, uma vez que o relatório foi concebido como um todo, no qual cada secção complementa ou aprofunda a anterior. O relatório é propositadamente extenso, de modo a permitir uma análise progressiva, seguindo de perto todos os colaboradores que aceitaram contribuir para a sua realização. Em vez de condensar toda a informação recolhida em poucas páginas através de esquemas, figuras ou tópicos, optámos por propor textos que procuram revelar de forma mais detalhada a complexidade dos intercâmbios nos três campos de pesquisa – AIM, NEOJIBA e HEM.

Este relatório organiza-se em três partes principais:

- **Parte I** – Contextualiza o projeto de investigação, apresentando a introdução, os objetivos, os métodos utilizados, as considerações éticas e as possíveis formas de abordagem do relatório.
- **Parte II** – Descreve os três campos de investigação – AIM, NEOJIBA e HEM – e sintetiza as principais ideias recolhidas ao longo do trabalho etnográfico em cada um deles.
- **Parte III** – Com base nas informações apresentadas nas Partes I e II, propõe um conjunto de questões transversais aos três contextos de investigação. Trata-se da secção mais analítica, onde se articulam os resultados empíricos com propostas de reflexão, em diálogo com a literatura científica, privilegiando uma escrita acessível.

Tendo em conta a estrutura do relatório em três grandes partes, outra possibilidade de leitura é começar por um dos programas apresentados na Parte II (AIM, NEOJIBA ou HEM), aquele de que faz parte ou com o qual já possui alguma afinidade. Essa escolha pode funcionar como ponto de partida e ancoragem, incentivando a estabelecer ligações com os outros programas e com as duas partes do relatório.

Os leitores apressados poderão começar pela Parte I, introdutória e mais curta, e avançar diretamente para a Parte III, na qual se discutem resultados transversais e conclusões. A desvantagem desta opção é perderem a base empírica e os testemunhos recolhidos na Parte II, que estiveram na origem da redação da Parte III. Ainda assim, não existe um único método para abordar um relatório deste tipo. Recomendamos que cada leitor seja criativo na forma de o explorar, de modo a alimentar a curiosidade que leva a virar mais uma página.

Se estiver a ler este relatório em formato digital, pode navegar de forma mais rápida e cómoda utilizando o índice interativo. Basta clicar em qualquer título do índice geral e dos índices intercalares para ser redirecionado diretamente para a secção correspondente. Assim, pode explorar o conteúdo ao seu ritmo, regressar facilmente a partes específicas e adaptar a leitura às suas necessidades.

Quanto à redação do relatório RESONANCES, esta foi inicialmente realizada em língua portuguesa, por ser a mais utilizada no nosso quotidiano de trabalho e aquela em que nos sentimos mais à vontade para expressar ideias com precisão. Posteriormente, o texto foi traduzido para inglês e revisto por um revisor profissional. Reconhecemos que todo o processo de tradução envolve riscos linguísticos e interpretativos; contudo, seguindo uma lógica intercultural, procurámos tornar o relatório acessível ao maior número possível de leitores, provenientes de diferentes contextos, ao disponibilizá-lo em pelo menos dois idiomas – Português e Inglês. A interculturalidade também se reflete nas referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório, que abrangem diversos idiomas e provêm de diferentes geografias, sem, contudo, pretender ser exaustiva.

No que diz respeito ao estilo de escrita, procurámos utilizar uma linguagem mediadora, que permitisse articular as vozes dos intercambistas, os resultados empíricos e a análise científica, apoiando-nos em conceitos e na literatura especializada. Trata-se de um relatório, não de um artigo científico nem de um livro académico, ainda que partilhe algumas características de ambos. Por sua vez, os trabalhos académicos aqui referenciados constituem convites para que os leitores menos familiarizados com tal tipo de produção de conhecimento, possam aproximar-se gradualmente deste vasto universo que oferece ferramentas para compreender melhor os seus próprios campos de atuação, identificando os fatores que influenciam a sua formação e prática musical.

Os conceitos científicos aqui mobilizados podem ser compreendidos, sobretudo pelos leitores menos acostumados, como pilares estruturantes, ou como “bengalas” para caminhar na complexidade da educação musical em contextos interculturais. Tais conceitos não são vinculativos e devem ser sempre situados na sua origem e no respetivo contexto de leitura. Nesse sentido, convidamos os leitores a complementar a leitura e a análise do relatório com outros conceitos, epistemologias e cosmovisões, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o terreno de ação intercultural próprio a cada um.

Através deste relatório, bem como das opções de escrita e de formatação adotadas, procurámos articular diferentes mundos e formas de expressão. A linguagem foi concebida para ser fluida e acolhedora, refletindo uma perspetiva de *care* – de cuidado – para com os leitores.

Para concluir, sugerimos que o relatório RESONANCES seja visto como uma ferramenta viva, em constante evolução. Mais do que encerrar ou fixar o seu conteúdo, procura abrir caminhos para que ideias, reflexões e experiências fluam, se cruzem e se transformem, convidando cada leitor a contribuir para o seu contínuo desdobrar.

Sejam bem-vindos a esta exploração conjunta!

# Parte II

## Intercâmbios: AIM, NEOJIBA e HEM



# Intercâmbio na AIM

## *Índice intercalar*

<b>AIM – Academy for Impact through Music</b> .....	p. 18
Apresentação geral .....	p. 18
Origem e percurso da AIM segundo os fundadores .....	p. 19
<b>Firebirds: percursos, contextos e ensino de música</b> .....	p. 23
Percursos pessoais: esforço e paixão .....	p. 23
Diversidade de experiências: instrumentos, professores e ensino .....	p. 25
Diversidade de experiências de ensino e do tipo de alunos .	p. 25
Críticas à educação musical formal .....	p. 27
Desafios e relevo do ensino da música .....	p. 30
Métodos pedagógicos e impacto do ensino no ser-se músico .....	p. 31
<b>Sobre a experiência na AIM</b> .....	p. 33
Objetivos pessoais .....	p. 33
Sessões online .....	p. 34
Duas semanas de residência pedagógica em Portugal .....	p. 36
Perceção geral dos intercambistas sobre a AIM .....	p. 38
Aportes pedagógicos .....	p. 40
E quanto ao repertório? .....	p. 41
<b>Interculturalidade entre Firebirds</b> .....	p. 43
Efeitos da interculturalidade na AIM .....	p. 43
Presenciar a cultura do outro Ser Humano .....	p. 44
Interculturalidade: motor de cocriação .....	p. 46



Jovens Artistas da AIM na residência pedagógica. NOVA SBE Carcavelos (Portugal), 2024 © AIM / Ivan Gonzalez

# AIM

## Academy for Impact through Music

### Apresentação geral

A Academy for Impact through Music (AIM) é uma plataforma internacional que apoia professores<sup>1</sup> e agentes musicais no desenvolvimento de projetos educativos que desafiam a desigualdade social por meio da educação musical. Ao oferecer espaços de formação, mentoria e colaboração, a sua missão é mostrar como a educação musical pode ser uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e comunitário, sobretudo em contextos de disparidade socioeconómica de diversidade cultural. Para isso, aposta numa pedagogia centrada no aluno, na criatividade e na ligação entre música e valores sociais, criando caminhos que incentivam os jovens a explorar os seus próprios recursos internos e liderar as suas vidas – dentro e fora da música.

A AIM foi fundada em 2019 como um projeto implementado pela Hilti Foundation. A AIM funcionou inteiramente online durante a pandemia da COVID-19 até a sua primeira residência pedagógica presencial em 2021. Em 2022, tornou-se uma fundação filantrópica independente responsável pela gestão dos seus próprios projetos e recursos, continuando a receber financiamento primário e apoio estratégico da Hilti Foundation.

Os programas da AIM centram-se em melhorar os resultados educacionais de jovens, apoiando professores em início de carreira, desenvolvendo profissionais e promovendo investigação sobre impacto e agência. O seu programa principal, a Firebird Fellowship, com a duração de quinze meses de formação – acompanhado por nós ao longo no RESONANCES –, apoia jovens professores profundamente comprometidos com a música enquanto ferramenta de ação e transformação social. O objetivo é ajudá-los a aprofundar a sua prática docente, colocando os alunos no centro da aprendizagem e fortalecendo a sua formação como futuros educadores.

Ao longo dos últimos anos, vinte e sete programas musicais colaboraram com a AIM no apoio aos Firebirds (nome pelo qual são designados os jovens professores de música em formação). Estes programas vão desde iniciativas comunitárias até à colaboração com instituições nacionais e internacionais, refletindo a diversidade do campo da música para a ação social.

O programa da Firebird Fellowship desdobra-se em três iniciativas complementares:

- Fire Up! – uma versão condensada entre quatro a cinco meses da formação dos Firebirds
- Chispa – iniciativas locais de formação de professores, coconstruídas por ex-participantes da Firebird Fellowship
- Power Up – programa de consultoria que apoia líderes e organizações a adaptar as ferramentas da AIM aos seus contextos específicos

---

<sup>1</sup> Dado que os três programas utilizam diferentes termos para designar o ato de lecionar, este relatório adota “professores” como um termo geral para qualquer pessoa que ensine música, independentemente de possuir ou não qualificações formais em educação musical. Todos os participantes lecionam estudantes nos seus programas, embora nem todos tenham formação académica em pedagogia da música. Por exemplo, o NEOJIBA utiliza os termos “multiplicadores” e “instrutores”, enquanto a AIM utiliza “*music teaching artists*” (artistas docentes). Ao longo deste relatório, “professores” é utilizado como um termo amplo e inclusivo.

Com estas iniciativas, a AIM promove uma mudança em direção a uma educação musical equitativa e centrada no aluno – oferecendo uma linguagem e metodologias comuns, mas respeitando variações locais e processos de cocriação.

#### NOTA

Fiel à sua vocação multicultural, a AIM procura assegurar um ambiente seguro para todos os participantes. Antes de cada encontro presencial, todos os envolvidos – independentemente da sua função – assinam o Código de Conduta e as Normas de Comportamento. Estes documentos garantem o direito à proteção contra assédio, violência, intimidação ou discriminação durante as residências pedagógicas da AIM, abrangendo elementos como idade, sexo, género, identidade de género, orientação sexual, nacionalidade, origem étnica, cor, raça, língua, crenças religiosas ou políticas, estado civil, deficiência, saúde mental, condição socioeconómica, classe, ou qualquer outra característica pessoal ou identitária.

Um dos aspetos distintivos da AIM é o papel crescente dos seus ex-alunos no corpo formador. Cada vez mais, a Firebird Fellowship é conduzida por jovens professores que foram eles próprios Firebirds, ou que se formaram em programas sociais de educação musical. Em 2024-2025, a equipa pedagógica foi composta por dezoito colaboradores oriundos de países como Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos da América, Itália, Portugal, Reino Unido e Venezuela. Nesse mesmo período, quarenta jovens professores integraram a Firebird Fellowship, o que consolidou o espanhol, o inglês e o português como línguas oficiais de trabalho e tradução em todos os conteúdos da AIM.

## **Origem e percurso da AIM segundo os seus fundadores**

A abordagem da AIM nasceu de um princípio central apresentado por dois dos seus membros fundadores: “encontrar o que há de universalmente verdadeiro, quaisquer que sejam as diferenças culturais”. A intenção inicial era identificar aspetos fundamentais e transversais na educação musical, que pudessem ser aplicados em diversos contextos culturais, respeitando a diversidade e a singularidade. Para ambos, um exemplo claro desse idealismo inicial foi a valorização da “voz e agência da juventude” como algo desejável em qualquer cultura.

Contudo, segundo os próprios, esse também tipo de ideal universal enfrentou questionamentos importantes: nem todas as culturas valorizam ou interpretam a ideia de “dar voz e agência” da mesma forma, pois muitos princípios culturais são profundamente enraizados no tempo e no espaço, funcionando segundo lógicas internas que podem não ser percebidas como opressivas localmente. O próprio conceito de “juventude” é ocidental, e o espectro etário a que corresponde merece um tratamento específico conforme a cultura, o género e o nível socioeconómico.

Toda essa complexidade, associada a particularismos culturais que devem ser considerados, pode levar alguns educadores musicais – que não tenham uma visão histórico-antropológico-sociológica – à frustração ao tentarem emancipar jovens em contextos onde tal empoderamento pode ser culturalmente desconfortável ou até percebido como algo “violento” para os estudantes, suas famílias e comunidades.

Tendo isso em vista, desde o início da AIM, os seus líderes mantêm uma clara busca pelos “fundamentos” – pontos de partida reconhecidos como importantes e que podem ser adaptados conforme o contexto. Reconhecem os seus próprios vieses (como pessoas brancas e privilegiadas), assumindo que as suas propostas refletem experiências e perspectivas principalmente ocidentais, e demonstram abertura à constante evolução desses conceitos.

Richard, um dos membros fundadores, começa por falar do *Teaching & Learning Framework* (Quadro de Ensino e Aprendizagem) da AIM que cocriou, e da necessidade que sentiu, após uma longa carreira no campo da educação artística e no desenvolvimento do conceito de *teaching artists*<sup>2</sup>, de formular um vocabulário consistente. Para Richard, sem um enquadramento coerente e claro a nível dos métodos, dos objetivos e das relações humanas, o campo da educação musical não se desenvolve tanto quanto poderia.

Segundo os fundadores, após quatro anos de trabalho na AIM, os “fundamentos” e “horizontes”<sup>3</sup> estruturais do Quadro de Ensino e Aprendizagem permanecem sólidos e relevantes.

Os cinco “fundamentos” são:

1. *estrutura da aula*
2. *gestão da sala de aula*
3. *presença e comunicação*
4. *aprendizagem direcionada*
5. *avaliação formativa e somativa*

Os cinco “horizontes” são:

1. *desenvolvimento holístico*
2. *motivação intrínseca*
3. *autonomia*
4. *fazer artístico*
5. *comunidade*

Esses pilares e destinos, que a direção chama de “*irreducible core*”, vêm sendo reforçados e aprimorados anualmente com o feedback dos Firebirds – jovens professores participantes do programa – e graças à

---

<sup>2</sup> *Teaching artists* refere-se aos artistas que integram a sua prática criativa com a prática educativa, atuando como mediadores entre arte, aprendizagem e transformação social. Profissionais que utilizam a arte não apenas para criar beleza, mas também para gerar mudança – pessoas cuja “artistry” transcende a competência técnica, situando-se no espaço onde a criação e a educação se encontram. **Booth, E. (2023).** *Making Change: Teaching Artists and Their Role in Shaping a Better World.* Betteryet Press.

<sup>3</sup> “Fundamentos” e “horizontes” fazem parte da terminologia da AIM, sendo que “horizontes” se referem aos objetivos a alcançar pelos Firebirds nas suas aulas de música.

reflexão constante das equipas de direção e formação. A direção reconhece a importância de compreender o ponto de partida individual de cada Firebird para melhor orientá-lo(a) na sua trajetória rumo aos destinos propostos.

Fiona (Fi), diretora fundadora da AIM, destaca a evolução do pensamento pedagógico dentro da AIM, especialmente no que diz respeito às metodologias na educação musical. Inicialmente, havia muitas “assunções” sobre o que funcionaria, mas foram sendo questionadas e ajustadas com o tempo, principalmente ao confrontar-se com a realidade de diferentes culturas que integram a AIM. Torna-se evidente a necessidade de interligar as ferramentas da educação musical com os diversos contextos culturais, permitindo a criação de soluções não meramente transplantadas, mas cocriadas.

Os líderes falam em “pegar nos enquadramentos da AIM e brincar com eles”, destacando a importância do jogo, da experimentação e da flexibilidade. Esse espírito de “*play around*”, como dizem, não serve apenas para tornar o ensino mais atraente, mas também para desbloquear a motivação dos professores e capacitá-los a apoiar os seus alunos de forma mais saudável e empoderadora. Richard, frequentemente visto como um dos principais detentores do conhecimento educativo na AIM, incentiva os Firebirds a serem críticos e a desenvolverem as suas próprias ferramentas a partir das propostas iniciais, enfatizando que os pilares e destinos “não devem ser encarados como dogmas ou listas a serem completadas mecanicamente”. Um tema recorrente é o horizonte da “motivação intrínseca”, definida como o desenvolvimento da curiosidade como motor de vida. Embora difícil de explicar e ensinar, trata-se de um horizonte fundamental, tanto a nível individual quanto comunitário.

A direção da AIM insiste na necessidade de criar uma base sólida – um ponto de partida que permita construir sobre ela, mesmo que o sistema ainda seja imperfeito: “somos a Wikipédia, não somos um dicionário; para melhorar a sua página da Wikipédia, é preciso começar por criá-la, que ela exista com uma base para que as pessoas possam começar a desenvolver o seu trabalho, sabendo que tudo pode ser criticado, revisto e melhorado”. Para isso, foi essencial selecionar cuidadosamente os *coaches* – docentes que ensinariam os jovens professores – inicialmente, maioritariamente dos Estados Unidos da América e do Reino Unido, por razões práticas e de relações prévias, mas com abertura para diversificar esse grupo à medida que o projeto avançasse.

Os ex-alunos da AIM (*Firebirds alumni*) desempenham um papel crucial nesse processo de reflexividade, oferecendo feedback realista e crítico após experimentarem as metodologias no campo. No entanto, Fi está consciente do poder efetivo e simbólico que a direção possui (fala em “*engrained power structures*”), ou seja, reconhece que demorou algum tempo até que pudessem obter feedback sincero dos ex-alunos Firebirds. Foi necessário que a formação terminasse e que se estabelecessem laços humanos fortes para que críticas mais honestas fossem partilhadas. Observa que os relatórios de feedback são compostos principalmente por conteúdo politicamente correto e educado (“*polite*”), mas as opiniões verdadeiras e sinceras só chegam com o tempo.

A comunicação dos conceitos do Quadro de Ensino e Aprendizagem também representa um desafio. Fi destaca a necessidade de diversificar as formas de comunicação – não apenas textos formais, mas também vídeos, exemplos práticos e versões “amigáveis para jovens” –, garantindo que o conteúdo ressoe e seja aplicável em diferentes contextos e níveis de literacia.

Um dos pontos centrais é a tensão entre o foco no indivíduo e no coletivo, especialmente em culturas mais coletivistas. Embora muito do trabalho ocorra em grupo, a AIM optou por priorizar o desenvolvimento individual como etapa fundamental do processo, para que cada pessoa possa, posteriormente, contribuir para o coletivo, equilibrando essas duas dimensões. O foco inicial no indivíduo é considerado tão importante quanto o foco posterior no coletivo: “tomámos a decisão implícita de que o indivíduo, como parte de um todo, é realmente importante – o seu percurso de vida pessoal – e que não se deve perder isso em função do grupo. Ou seja, não diminuir o indivíduo diante do grupo, mas também não perder a noção do coletivo por causa do indivíduo.” Reconhecem que pessoas com visões mais coletivistas possam criticar essa atenção ao individualismo na AIM.

A AIM conta com a *Youth Artists Consultancy* (Conselho de Jovens Artistas), que pode propor versões “amigáveis para jovens” do enquadramento proposto pela AIM, insistindo que, “o importante na linguagem é a sua transformação em ação; como ela passa do coração à cabeça e às mãos até se concretizar.” Já aconteceu de a direção propor palavras/conceitos que lhes parecem fundamentais, mas que depois verificam não serem adotadas ou repetidos pelos Firebirds, por não ressoarem nas suas mentes ou práticas. Richard também menciona críticas vindas dos alunos como: “tenho este problema no meu programa de educação musical, mas não encontro nada sobre ele no enquadramento proposto.” Também isso impulsiona a revisão da linguagem e dos temas abordados para que sejam mais inclusivos e aplicáveis.

No discurso dos fundadores, na escolha das palavras e na forma de expor as suas ideias, nota-se uma consciência clara das ressonâncias da linguagem e das temáticas contemporâneas (bastante influenciada por movimentos como *#MeToo*, *#BlackLivesMatter*, mas também por noções referentes a pós-colonialismo, feminismo, interseccionalidade...). Reconhecem os seus privilégios e as suas origens. Costumam iniciar as suas falas com esse reconhecimento, para que os interlocutores percebam a sua consciência crítica e os situem discursivamente. Ao mesmo tempo, não desejam ser vistos como pessoas “sem nada a oferecer só porque as realidades e contextos são tão diferentes” – propõem ações conjuntas para a coconstrução de propostas.

Sobre lidar com a multiculturalidade na AIM, Richard aponta que a primeira dificuldade é não saber o ponto de partida de cada Firebird – ou seja, não conhecer a fundo o que cada um já sabe (experiência, linguagem, formação intelectual, princípios culturais, realidades contextuais...). A segunda dificuldade é saber se todos terão a capacidade de se apropriar das ferramentas propostas e fazer algo a partir delas. Richard admite que, no início, pensava que tudo seria lógico e fluido, mas não foi bem assim. A situação exigiu adaptação por parte da AIM ao longo dos anos. Um dos exemplos práticos de inclusão é o esforço de inversão de papéis ao tornar o português e o espanhol as línguas principais dos workshops (via Zoom e presenciais), para que sejam os anglófonos a receber tradução, e não o contrário, como é habitual.

### NOTA

Um dia típico na residência pedagógica da AIM espelha esta consciência e o esforço de criar um espaço inclusivo e representativo para todos os participantes. As atividades começam geralmente com um momento de aquecimento – físico ou mental – conduzido pelo moderador da sessão, quase sempre em grande círculo. Seguem-se ateliers e workshops orientados pelo corpo docente da AIM que, embora mantenham a forma tradicional de uma pessoa a demonstrar para um grupo, integram práticas de acolhimento que convidam todos a participar. São frequentes expressões como: *“posso ouvir alguém que ainda não ouvi hoje, uma nova voz?”* ou *“estou a ouvir muito inglês”*. Além disso, todos os formadores sabem o nome dos quarenta Firebirds presentes e dirigem-se a cada um pelo nome próprio, reforçando o vínculo pessoal. A força convidativa destas práticas manifesta-se também na postura corporal e na atenção do olhar.

Nos momentos em que os Firebirds trabalham de forma mais independente no seu desenvolvimento artístico e pedagógico, a colaboração e a cocriação são incentivadas, com espaço para partilhas regulares e feedback construtivo entre pares.

## **Firebirds: percursos, contextos e ensino de música**

### **Percursos pessoais: esforço e paixão**

Os percursos de vida e formação dos Firebirds da AIM entrevistados refletem uma rica diversidade cultural, marcada por desafios pessoais, contextos sociopolíticos adversos e um profundo compromisso com a música como ferramenta de transformação.

**Yannis**, trompetista grego de 34 anos, começou a estudar música tardiamente, aos 24 anos, após se formar em fisioterapia. O ensino metódico e motivador que recebeu de professores que demonstraram confiança nele – numa banda filarmónica na Grécia e, mais tarde, num curso superior nos Países Baixos –, aliado à disciplina adquirida no serviço militar, moldou o seu modo de ensinar. Sobre ser-se estudante e músico em Atenas, menciona o peso das distâncias e do trânsito constante que criam um grande cansaço. Fala grego, holandês e inglês.

**Qui**, contrabaixista moçambicano de 32 anos, descreve-se como “extrovertido”. Relata o conflito entre a sua criatividade pessoal e as imposições culturais do seu país, sobretudo na região norte, onde sente que se valoriza pouco a individualidade – especialmente no ensino musical, em que o professor é visto como o único detentor do conhecimento. Trabalha em contextos socioeconómica e politicamente instáveis, o que, segundo ele, cria jovens “muito agitados e pouco comprometidos”. Ainda assim, acredita que a aprendizagem da música pode funcionar como “um super-herói que vai mudar a vida deles”. Estudou Administração Pública, fala português, inglês, espanhol e changana (língua bantu).

**Mar**, violinista e violetista colombiano de 31 anos, jogou futebol e continua apaixonado pela modalidade. Confessa ter sido mau estudante até descobrir o prazer da música: “foi importante ser identificado com um papel, com algo em que eu fosse bom.” Licenciado e mestre em música, é professor em diferentes contextos socioeconômicos, diretor musical, coordenador de vários projetos e leciona na universidade. Destaca a diversidade como algo intrínseco à prática musical, refletida nos repertórios internacionais e nas realidades dos seus alunos. Na Colômbia, participou numa edição do *Foro Latinoamericano de Educación Musical*, experiência semelhante à da AIM, mas mais focada nos jovens aprendizes de música. Fala castelhano e muito pouco inglês e português.

**Sel**, fagotista venezuelana de 28 anos, começou a estudar música aos 13 anos e é atualmente professora no Conservatório do El Sistema. Em paralelo, licenciou-se em musicologia. A instabilidade socio-econômico-política do seu país, a falta de professores causada pela emigração massiva e a escassez de recursos forçaram-na a ser autodidata por uma fase. O seu percurso é marcado por um esforço constante, tanto como intérprete como docente. Relata ter vivido intensamente as pressões de ser jovem, mulher e líder em orquestras, especialmente em orquestras juvenis, insistindo que “os jovens são particularmente agressivos nos seus comportamentos”. Refere ainda a dificuldade de tocar e ensinar um instrumento: “não é chegar a um certo nível e *tá* feito, tens constantemente que trabalhar para te manteres e continuares a evoluir.” Fala castelhano e um pouco de inglês.

**Marilochi**, flautista colombiana de 27 anos, estudou música até completar a universidade. Atualmente, desempenha múltiplas funções no ensino da música num bairro muito violento, o que exige adaptação e criatividade diárias. Insiste no papel que a música pode ter na construção de comunidade, mas também destaca que, sem espírito prévio de comunidade (população local, alunos, professores), não pode haver um bom ensino da música. Enfrenta ainda o machismo local e estrutural: “muitos homens invalidam o trabalho das mulheres, sobretudo porque sou mulher e diretora... não validam as minhas emoções, não respeitam o meu espaço.” Fala castelhano e um pouco de inglês.

**Best**, cornetista ugandês de 29 anos, dá aulas de música no Ruanda. É membro do projeto Brass for Africa. Teve uma infância marcada por dificuldades extremas. A música, juntamente com a sua paixão pelo futebol e pela fotografia, tornou-se a sua “salvação”, oferecendo-lhe um sentido de pertença a uma comunidade e um propósito de vida socioprofissional. Viu na corneta o instrumento que “revelou uma outra pessoa dentro de mim”, desenvolvendo confiança e liberdade. Fala inglês e vários dialetos regionais.

**Ros**, flautista venezuelana de 31 anos, dá aulas de instrumento e dirige uma orquestra. Foi forçada ao exílio no Peru em 2018, onde enfrentou a xenofobia e a necessidade de se reinventar fora da música, trabalhando em várias pequenas profissões antes de retomar o ensino e a direção orquestral. Tem um carácter lutador e uma sede constante de aprendizagem. Fala castelhano e pouco inglês.

Todos estes percursos pessoais partilham um elemento comum: o esforço contínuo. Seja para superar atrasos na formação, resistir a opressões sociais e de género, lidar com precariedades logísticas ou recuperar de contextos pessoais e políticos difíceis, a música surge como um meio de resiliência e reconstrução.

A dedicação de cada um destes profissionais não se limita à excelência técnica, mas traduz-se também numa profunda entrega à educação, ao impacto social e ao reconhecimento do Outro, contribuindo para práticas musicais mais inclusivas, conscientes e transformadoras.

## **Diversidade de experiências: instrumentos, professores e ensino**

A multi-musicalidade marca vários percursos dos Firebirds da AIM. Yannis, na Grécia, experimentou desde o *bouzouki* ao *Djing* até se fixar no trompete, primeiro em orquestras filarmónicas e depois em orquestras sinfónicas. Qui, em Moçambique, criou *beats* digitais antes de se apaixonar pelo contrabaixo. Sel, da Venezuela, quis tocar oboé, mas acabou por ficar com o fagote. Marilochi, flautista da Colômbia, começou por tocar música popular graças aos laços familiares.

Ao longo do seu percurso de formação musical, a multiculturalidade dos professores destes jovens foi uma constante. Yannis, por exemplo, destaca a influência profunda dos seus professores gregos e holandeses, que marcaram a sua vida com atenção, humanismo e orientação essenciais para a sua carreira. Em Moçambique, nomeadamente através do programa de educação musical Xiquitsi, Qui ressalta a convivência com docentes de diversas nacionalidades – portugueses, holandeses, venezuelanos, russos, americanos, brasileiros, espanhóis, sul-africanos – que lhe permitiram absorver diferentes formas de pensar e ensinar. Isso contribuiu decisivamente para a construção da sua própria filosofia de vida e identidade artística. Na Colômbia, Mar menciona quatro professores fundamentais – dois colombianos, um polaco e uma ucraniana – que acreditaram profundamente no seu potencial. Na Venezuela, Sel teve sobretudo professores nacionais, com quem desenvolveu laços familiares e éticos, para além da formação musical. No entanto, sendo o El Sistema visitado por muitos estrangeiros, também teve acesso a mestres vindos de fora. Ros, com formação em Caracas a partir dos 17 anos, diz ter tido acesso a professores de prestígio internacional desde jovem (de Berlim, dos Estados Unidos da América, entre outros). Crescida no ambiente internacional de El Sistema, Ros via já essa diversidade como algo natural e essencial ao seu desenvolvimento.

A transição de músico para professor é, para muitos dos entrevistados, um caminho inesperado, mas profundamente transformador. A maioria começou a lecionar por necessidade ou oportunidade, mas rapidamente descobriu aí uma vocação. “Nunca me tinha considerado como professor. Nunca pensei nisso. Mas a experiência aconteceu e senti que consigo”, diz um dos participantes, resumindo o sentimento de surpresa e realização que atravessa vários testemunhos. Para Mar, violinista e violetista colombiano, a prática pedagógica transcende a técnica. Embora muito empenhado em ser um músico de alto nível, afirma que se apaixonou pelo ensino porque “transforma vidas”: “Quando se começa a ensinar música a uma criança e se capta a sua atenção, vê-se como a perceção desse aluno muda completamente... porque a música é cosmopolita.” Mar diz ser como um “médico” da educação, que cura através da música e das relações humanas, contrapondo o que descreve como o “individualismo competitivo dos músicos de orquestra”. Insiste em perspetivas mais humanistas: “é o que me tem trazido felicidade ultimamente.” Sel, fagotista da Venezuela, começou a ensinar apenas para substituir professores emigrantes, mas desenvolveu um forte sentido de missão, apesar dos desafios de afirmação enquanto mulher jovem em posições de liderança. A docência surge, assim, como um espaço intercultural e reflexivo, onde ensinar é também aprender – sobre o Outro, sobre a música e sobre si próprio.

## **Diversidade de experiências de ensino e do tipo de alunos**

A multiplicidade de experiências dos Firebirds da AIM revela não apenas a riqueza dos seus percursos, mas também o compromisso com uma prática pedagógica sensível às realidades dos seus alunos. Muitos acumulam várias funções: intérpretes, docentes, coordenadores e até produtores culturais.

Yannis, por exemplo, leciona em diferentes instituições na Grécia, desde escolas privadas até à American School, atuando principalmente no El Sistema Grécia com alunos migrantes e refugiados oriundos da Síria, Afeganistão, Palestina e África Subsaariana, entre muitos outros: “Não têm os mesmos problemas que eu, porque tiveram de sair de zonas de guerra, ou seja, as suas mentes estão distraídas (...) E o que fazer quando, face a tantos problemas pessoais, um aluno não quer pensar, ou então decide fazer algo diferente do que lhe é pedido musicalmente?” Está diariamente confrontado com a diversidade humana em contextos de elevada vulnerabilidade física e psicológica.

Qui, em Moçambique, ensina contrabaixo e violoncelo em dois projetos distintos – Xiquitsi (na região sul do país) e CANTANTE (na região norte de Moçambique) – ambos com forte componente social. Aprende ensinando, com os próprios alunos, num processo instintivo e de construção coletiva, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de novos instrumentos para lecionar. De forma semelhante, Best, do Uganda, a trabalhar no Ruanda, utiliza a música “para desenvolver *life skills*” como a confiança, especialmente entre jovens marcados por trauma: “acolhemos os alunos como sendo iguais a nós e entre si”, o que ganha ainda mais sentido num país em pós-genocídio.

Sel destaca a diversidade dos seus alunos na Venezuela: jovens, adultos, idosos, com e sem deficiências psicomotoras, iniciantes e diplomados, em aulas presenciais ou online. A experiência é vasta e exigente. Já Ros, no Peru, lida com realidades socioeconómicas extremamente desafiadoras: “alunos que passam fome, sofrem abusos ou vivem situações familiares frágeis.” Diz que precisa de estar atenta aos sinais não verbais: “nota-se logo pela respiração, pela postura do corpo.” Deu aulas a uma aluna invisual, adaptando-se através do toque. Enfrenta frustrações com as ausências dos alunos e instabilidades no território, mas, mesmo assim, afirma dedicar-se além do que lhe é exigido, tentando adaptar-se e ultrapassar todos os obstáculos à estabilidade e continuidade na educação musical.

Marilochi, na Colômbia, trabalha num contexto socioeconomicamente instável e violento. Reconhece a importância de personalizar os métodos, o que requer flexibilidade e criatividade: “O meu trabalho é encontrar ferramentas para incluir todos os alunos. Somos todos diferentes, cada um com a sua forma de ver a vida. É difícil, mas tem sido uma aprendizagem muito bonita, encontrar essas ferramentas.” Por fim, Mar, violinista colombiano, vê na educação musical uma forma de transcendência – tanto para os seus alunos como para si próprio – como demonstra a sua participação na AIM: “a música e a educação permitiram-me ir além das quatro paredes da minha pequena cidade.” Ao ensinar, não se limita ao conteúdo técnico e teórico. Acredita que, para muitos alunos, se trata de uma experiência de reconstrução identitária e de acesso a novos mundos.

#### NOTA

“Para mim, o tema da diversidade começa desde o primeiro contacto, ou seja, eu ver uma partitura que tem escrito em cima numa outra língua ou uma palavra que eu não conheço, como Chaconne, ou Partita (formas de composição musical), ou seja, quando falamos de música, estamos no nosso repertório violinístico. Itália, Alemanha, França e Rússia são culturas totalmente diferentes e os meus professores não falavam bem a língua, uma questão de... mas quando falo das aulas com essas pessoas brancas de olhos claros que vêm ensinar-nos, nós vemos isso como ‘outras pessoas’, mas por que não vemos assim também os que vêm das nossas próprias raízes, só por serem de um espaço geográfico diferente? A música sempre me atraiu pela inclusão de outras nacionalidades, desde sempre os meus professores, os meus colegas e agora os meus alunos, sim, tenho peruanos, já me chegou um costarriquenho. Então, a música está, sim ou sim, imersa na inclusão, porque a música, se fôssemos eleitos da nossa música nacionalista e só tocássemos música colombiana, o violino não serviria para nada, deveria ser um tímpano.”

(Mar, Colômbia, viola d’arco e violino)

### **Críticas à educação musical formal**

Os Firebirds apresentam críticas consistentes aos métodos tradicionais de ensino musical que experienciaram ao longo do seu percurso quando eram mais jovens e que, em muitos casos, ainda observam nas instituições onde trabalham. Yannis, por exemplo, questiona a centralidade da leitura musical nos primeiros anos de formação, considerando-a por vezes “estéril” e contraproducente, especialmente quando imposta de forma rígida. Menciona o “medo da partitura” e valoriza abordagens como a do El Sistema Grécia, que prioriza o trabalho coletivo e a “motivação intrínseca”, em vez de um foco exclusivo na teoria e na leitura solitária. Ao longo do seu percurso de formação musical em vários países, também sentiu que “há uma escola de trompete estéril e antiquada, com professores que sabem muito, que são os líderes, e depois há os ‘rebanhos’ desses líderes. Detesto isso.”

Mar, violinista colombiano, é incisivo ao descrever o “ensino musical tradicional” como distante e emocionalmente desconectado: “nunca há uma real interação com os estudantes, nunca se questionam as suas emoções... nunca te podes expressar com o corpo, não há contacto visual, não podes errar sem medo.” Best, a trabalhar no Ruanda, critica os professores que apenas dizem “toca isto”, sem fornecer contexto ou demonstrar interesse genuíno pelos alunos: “já vi muitos intérpretes que não são bons professores.” Para ele, a pedagogia exige mais do que competência técnica – requer escuta, empatia e interação.

Ros, formada num conservatório da Venezuela e atualmente a lecionar no Peru, relata a sua própria mudança de abordagem: “para mim, anteriormente, era tudo muito estruturado – sentavas-te na tua cadeira, atrás da estante, tinhas de manter a postura e depois tocar...” Foi o ambiente no qual cresceu e que reproduziu, mas, há alguns anos, percebeu que, ao implementar práticas mais dinâmicas, os alunos demonstravam muito mais motivação. Além disso, destaca o papel da partilha entre colegas: “questionamo-nos uns aos outros sobre a forma como conduzimos as aulas... aproveitamos todas as boas novas ideias.”

A experiência acumulada e o olhar crítico destes jovens professores revelam um movimento de renovação pedagógica, em que o ensino musical começa a abrir-se a práticas mais inclusivas, colaborativas, centradas no aluno e no coletivo em simultâneo.

#### NOTA

##### **Conectar Equidade com Identidade: a visão de Fe para a reforma da educação musical**

Fe, coach da AIM, é uma pessoa musicista e educadore queer latino-americane que traz uma perspectiva multifacetada e profundamente pessoal para a educação musical. A sua trajetória – desde tocar viola d’arco e fagote até liderar práticas educacionais inclusivas – reflete um compromisso intenso com o acesso, a equidade e o desmantelamento das estruturas coloniais e de género na pedagogia musical.

Atualmente a trabalhar numa organização sem fins lucrativos que promove o método Bornoff, Fe explica que o método foi desenvolvido “para contornar a necessidade de aulas particulares, porque [George Bornoff] via isso como uma barreira financeira e uma forma de desigualdade.” A abordagem enfatiza a flexibilidade física e mental, permitindo que estudantes “sintam que a música lhes pertence... e experienciem isso nas suas criações musicais.” Essa filosofia está alinhada à missão pessoal e profissional de Fe: democratizar a aprendizagem musical e valorizar vozes diversas.

Fe começou a estudar viola d’arco aos 11 anos e fagote aos 15, e descreve sempre ter se sentido “meio atrasade” quanto a uma suposta idade ideal para aprender música. A sua família era musical, mas sem formação formal. Enfrentaram limitações económicas e um certo distanciamento cultural das normas da música clássica. Apesar disso, persistiu e eventualmente concluiu uma graduação em performance de fagote. No entanto, encontrou o caminho da performance limitado – “Havia tanta música dentro de mim que não cabia por aquela palheta minúscula”, relembra, o que a levou a migrar para a educação.

Fe tem experiência docente em contextos socioeconómicos e culturais bastante distintos. Numa escola trabalhou com estudantes maioritariamente negros e latinos em situação de vulnerabilidade económica. Noutra, ensinava alunos brancos, de classe alta, sob intensa

pressão acadêmica. “Os mesmos sintomas apareciam dos dois lados, só que com causas diferentes”, observa. “Todos eles estavam a sofrer de alguma forma.” “Tenho passado por um processo de reconhecer o quanto a música é cultural. Nós, especialmente na música clássica, tendemos a achá-la universal. Literalmente dizemos que é uma linguagem universal. Mas esquecemos que toda a música vem de pessoas, e pessoas vêm de lugares, e esses lugares têm normas, rituais, pensamentos, entendes?”

Fe leva um olhar crítico ao seu trabalho, especialmente no que diz respeito à decolonização. Critica as suposições eurocêntricas embutidas na música clássica. “Até mesmo ferramentas comuns, como as direções do arco (arco para baixo como ‘forte’, arco para cima como ‘fraco’), têm origens coloniais e hierárquicas.” Essa perspectiva crítica também se estende à linguagem e aos rótulos. Fe questiona a distinção entre música “acadêmica” e “popular”. Numa conversa com um aluno que se referiu à música clássica como “música acadêmica”, apontou: “Quando dizemos música acadêmica, implica que todo o resto não vale a pena ser estudado.” O seu compromisso é validar todas as expressões culturais e reestruturar as hierarquias embutidas na educação musical.

O trabalho de Fe também é influenciado por abordagens informadas pelo “trauma” e por perspectivas de “justiça ecológica”. Citando a investigadora e professora Tawnya Smith, enfatiza que “todos os sistemas insustentáveis vão colapsar em algum momento... É isso que sinto que está a acontecer com a música.” Vê o reconhecimento da história colonial da música como um passo necessário para a cura e a renovação.

Na prática, Fe defende uma pedagogia culturalmente sustentada. O seu exemplo do mariachi – um género profundamente enraizado na comunidade mexicana – mostra como tradições musicais locais podem ocupar o centro, e não a periferia, do currículo. “Não é orquestra – mariachi é o objetivo”, afirma.

Recém-chegade ao corpo docente da AIM, Fe atua com cautela e respeito ao introduzir estruturas decoloniais em contextos culturais diversos. A sua presença na AIM é como uma ponte, contadore de verdades e defensore das vozes marginalizadas. A sua abordagem tenta transformar a educação musical não apenas numa disciplina técnica, mas numa prática profundamente humana, política e espiritual. Como diz: “Quero ajudar as pessoas a entenderem... não só a música, mas o mundo ao seu redor.”

## Desafios e relevo do ensino da música

A educação musical enfrenta desafios complexos que vão muito além da transmissão técnica. Um dos mais referidos pelos Firebirds entrevistados é o de criar condições para despertar a motivação intrínseca, o impulso interno, dos jovens alunos – algo que, como destaca o trompetista grego Yannis, exige clareza no discurso, sinceridade e partilha de emoções: “há que gerar conexão e motivação”. Para Ros, flautista a trabalhar no Peru, o maior desafio é manter os estudantes motivados, “se não se sentirem inspirados, vão-se embora e não voltam mais.”

Compreender as formas distintas de aprendizagem é outra dificuldade constante. Cada aluno tem ritmos, preferências e capacidades únicas. Ros, flautista venezuelana, exemplifica: “não utilizo a mesma forma para ensinar a María e ao Luis... até mudo os livros de métodos pedagógicos.” Na Colômbia, a flautista Marilochi reforça essa ideia ao afirmar que ensinar de forma única só alcança metade da turma. A fagotista venezuelana Sel salienta a importância de perceber claramente “o como, o para quê e o para quem” se ensina, adaptando os métodos à filosofia do projeto, ao contexto social e aos objetivos de cada aluno.

Em contextos particularmente desafiadores, como a Venezuela ou o Ruanda, o ensino torna-se ainda mais exigente. Sel destaca a necessidade de resolver simultaneamente problemas musicais, sociais e psicológicos, muitas vezes com recursos limitados – uma competência muito desenvolvida pelos professores venezuelanos. Por seu lado, Best, cornetista, aponta a dificuldade em gerar interesse e demonstrar resultados tangíveis em comunidades marcadas pela desconfiança e pelo trauma do pós-genocídio ruandês. Ainda se sente em processo de formação, o que aumenta o peso de já estar a ensinar, mas valoriza o facto de obrigá-lo a sair da sua “zona de conforto”. Para Sel, “é preciso ter uma consciência apurada do instrumento, do repertório e do aluno; há que adaptar-se à idiossincrasia de cada país, cultura e pessoa.”

Também em Moçambique, Qui, professor de contrabaixo, reflete sobre como as condições de vida dos seus alunos moldam o ensino. Para ele, é fundamental antecipar os “choques na sala de aula”, pois “a vida, tal como as pessoas, obedece a uma certa dinâmica”, que deve ser considerada na prática pedagógica. Para conhecer melhor cada estudante, recorre a estratégias musicais: pede-lhes que toquem para si e, a partir dessa escuta, identifica não só os aspetos técnicos a trabalhar, mas também traços da personalidade de cada um. Como explica, “o instrumento não é apenas o reflexo da nossa personalidade, mas também da forma como pensamos e do nosso ser na forma de frequência sonora.”

Na base de tudo estão as qualidades que, segundo os Firebirds entrevistados, definem um bom professor. Para Yannis, são o respeito e a honestidade: “fazer os alunos sentirem que estamos comprometidos com a música”. Marilochi fala da empatia e da criação de um espaço seguro onde os alunos possam “ter voz”. Mar sublinha a importância do exemplo concreto, do compromisso coletivo e da motivação pessoal. Ros acrescenta a paciência e a capacidade de adaptação ao ritmo de cada estudante.

Ser um bom educador, afirmam vários entrevistados, é mais do que ensinar música – é formar seres humanos, compreender as comunidades onde se ensina e adaptar-se continuamente. Como diz à sua maneira Best, ugandês a lecionar no Ruanda: “já vi grandes líderes... esses líderes vão além de tocar música – são pais do mundo.”

## Métodos pedagógicos e impacto do ensino no ser-se músico

Os métodos utilizados na educação musical e instrumental pelos professores entrevistados são diversos, flexíveis e moldados pelo contexto, pela experiência pessoal e pelas necessidades dos alunos. Nenhum parece seguir uma metodologia única e rígida, optando antes por uma abordagem combinada e adaptativa.

O trompetista grego Yannis, por exemplo, afirma que não utiliza um método específico, mas segue princípios interacionistas e processuais em escada, inspirados em Vygotsky, com foco em preparar “mentes que se concentram num objetivo”. Defende o uso da linguagem não-verbal, sobretudo em ambientes multilingues, e aposta num ensino dinâmico e desafiante, com metas claras a curto e longo prazo.

Outros, como a flautista venezuelana Ros, o contrabaixista moçambicano Qui e o violinista colombiano Mar, combinam vários métodos consoante o aluno e o contexto. Ros recorre a materiais como o *Suzuki* e o *Foundation to Flute Playing*, de Ernest Wagner, que considera eficazes para acelerar o progresso técnico. Qui, por sua vez, recorre habitualmente ao Suzuki e ao *Essential Elements*, que aprecia pela linguagem acessível e progressiva. Segundo ele, estes métodos ajudam os alunos a consolidar uma boa base técnica e, ao mesmo tempo, a estruturar o seu estudo individual. Mar utiliza *Essential Elements Interactive*, Suzuki, *Colour Strings* e *Yakubovskaya*, sobretudo com crianças iniciantes, sublinhando que ensinar é também aprender, e que é essencial fazer música, em vez de apenas falar sobre ela.

### NOTA

#### Método Suzuki

O método Suzuki, desenvolvido pelo violinista e pedagogo japonês Shinichi Suzuki (1898–1998), baseia-se na ideia de que qualquer criança pode aprender música da mesma forma que aprende a falar a sua língua materna. O ensino começa cedo, num ambiente de escuta e imitação, com forte envolvimento da família, sobretudo dos pais, que acompanham o estudo diário. A ênfase recai na prática auditiva e na repetição, antes da leitura musical, promovendo uma aprendizagem natural e progressiva. O repertório é cuidadosamente estruturado, e incentiva a partilha em grupo, os concertos coletivos e a motivação pela experiência comunitária.

### NOTA

#### Foundation to Flute Playing

Foundation to Flute Playing, publicado em 1906 por Ernest Frederic Wagner, é um método pedagógico concebido para o ensino progressivo da flauta transversal. Estruturado em lições sequenciais, combina exercícios técnicos com elementos de postura, respiração e embocadura, preparando o aluno para desenvolver um som consistente e musical. O método privilegia a clareza didática, articulando a prática instrumental e a leitura musical, e foi pensado tanto para níveis iniciais como para estudantes em níveis intermédios.

### NOTA

#### **Essential Elements Interactive**

O Essential Elements é uma coleção de métodos instrumentais publicada pela Hal Leonard, amplamente utilizada no ensino inicial de música em escolas e bandas juvenis. Os volumes estão organizados por famílias de instrumentos (sopros, cordas e percussão) e oferecem uma progressão didática clara, combinando leitura musical, exercícios técnicos e repertório adaptado para os níveis iniciais. O método valoriza a prática em grupo desde as primeiras lições, incentivando a escuta e a participação coletiva. Acompanha ainda gravações de apoio que ajudam na afinação, no ritmo e na motivação do aluno.

O Essential Elements Interactive (EEi) é uma plataforma digital associada à coleção de métodos *Essential Elements*, amplamente utilizada no ensino inicial de instrumentos de sopro, cordas e percussão. Criado pela editora Hal Leonard, oferece recursos interativos que combinam partituras, gravações de apoio, vídeos tutoriais e ferramentas de avaliação. O EEi permite que alunos e professores acompanhem o progresso em tempo real, com possibilidade de feedback individualizado e de estudo autónomo. A plataforma promove também a prática coletiva, disponibilizando gravações de acompanhamento orquestral e bandístico. Ao combinar material impresso com o ambiente digital, tornou-se um dos métodos mais difundidos mundialmente para o ensino instrumental em contexto escolar e comunitário.

### NOTA

#### **Colour Strings**

O Colour Strings é um método pedagógico criado pelo violinista e professor húngaro Géza Szilvay, na década de 1970, em Helsínquia. Destina-se sobretudo ao ensino dos instrumentos da família das cordas e baseia-se na ideia de que a aprendizagem musical deve ser gradual, lúdica e visualmente estimulante. Utiliza cores, símbolos e histórias para introduzir a leitura musical e a técnica instrumental de forma intuitiva, especialmente junto das crianças. A abordagem privilegia o desenvolvimento auditivo, a musicalidade e a criatividade, antes da complexidade técnica, fomentando uma aprendizagem natural e motivadora.

### NOTA

#### **Yakubovskaya**

O método Yakubovskaya, desenvolvido pela pedagoga russa Irina Yakubovskaya, é uma abordagem voltada sobretudo para o ensino inicial do violino. Estruturado a partir da tradição russa de escola de cordas, o método combina rigor técnico com uma atenção especial à postura, ao som e à musicalidade desde os primeiros passos. A aprendizagem é progressiva e centrada no desenvolvimento de hábitos corretos, prevenindo tensões e dificuldades futuras. O repertório didático é pensado para motivar a criança, aliando exercícios de estudo a pequenas peças musicais.

Para Marilochi, flautista colombiana, o ensino baseia-se nas relações, centrando-se na comunicação verbal e não-verbal. Utiliza amplamente o corpo como ferramenta pedagógica e considera essencial saber ler a expressividade corporal dos alunos para melhor os compreender. A fagotista venezuelana Sel também valoriza o corpo, mas sublinha que o movimento deve ser consequência da expressividade musical, criando uma ligação entre o corpo e o instrumento.

Best, cornetista ugandês, encara o ensino como um artesanato em constante construção, onde cada professor reúne ferramentas e métodos ao longo do tempo. Esta ideia de consciência adaptativa é partilhada por Ros, que aprendeu a ensinar observando como os seus professores venezuelanos resolviam problemas musicais, físicos e pessoais dos alunos, adaptando essas estratégias às suas próprias aulas.

Sobre a relação entre ensino e performance, há consenso de que ambas se alimentam mutuamente. Sel e Ros afirmam que ensinar exige tanto domínio técnico como capacidade pedagógica, sendo que o próprio processo de ensino pode reforçar o conhecimento e melhorar a execução musical. Como diz Ros: “Quando se ensina, é como se se estivesse constantemente a reafirmar, reforçar e renovar o conhecimento.”

Resumindo, os métodos utilizados não são fórmulas fixas, mas estratégias vivas e adaptáveis, que combinam técnica, sensibilidade, criatividade e experiência – sempre em função do aluno, do contexto e do momento.

## **Sobre a experiência na AIM**

### **Objetivos pessoais**

Os objetivos dos participantes nesta experiência de formação musical na AIM vão muito além do domínio técnico: segundo eles, trata-se de intenções profundamente pedagógicas, humanistas e socialmente transformadoras.

Para Mar, violinista colombiano, o foco está em ampliar a perceção do que é a educação num sentido holístico, não apenas musical. Pretende adquirir ferramentas para transmitir aos jovens a importância da música, reconhecendo que não se sabe tudo e que é legítimo pedir ajuda. Quanto aos objetivos de Qui, contrabaixista moçambicano, incluem aprender a ensinar com mais autonomia e descobrir métodos para ajudar os alunos a sentirem-se mais abertos e à vontade para contribuir com ideias. Valoriza o facto de as ferramentas aprendidas na AIM serem aplicáveis a diversos contextos, tanto culturais como musicais.

Sel, fagotista venezuelana, vê a formação na AIM como uma oportunidade para observar, recolher ideias e testar o que pode ser aplicável ou transformado no seu contexto. O seu principal objetivo é aprender a conectar-se com os outros e encontrar ferramentas para apoiar os seus alunos. Aprendeu novas formas de organizar aulas, técnicas de docência e, sobretudo, valorizou a sistematização proposta pela AIM como um modelo adaptável. Já esperava uma experiência exigente, mas também nova e gratificante, e acredita que as expectativas foram cumpridas. Quer ensinar de forma mais assertiva, eficiente e empática, e sente-se motivada para regressar à Venezuela e incentivar os seus alunos a sair da rotina.

Marilochi, flautista colombiana, procura “desaprender padrões da educação tradicional” e estava aberta às transformações que a metodologia da AIM propõe. Best, cornetista do Uganda, apontava como objetivo a “autonomia”, ou seja, fomentar o pensamento criativo e autónomo nos seus alunos. Deseja que esta

experiência sirva como uma plataforma para o crescimento dos seus estudantes – e não apenas o seu. Quer absorver tudo para depois adaptar à realidade da sua comunidade. Ros, flautista venezuelana, procura desenvolver a sua autonomia pedagógica e definir melhor os objectivos das suas aulas. Quis ser uma “esponja” para aproveitar ao máximo o conhecimento dos professores da AIM e encontrar as ferramentas que melhor se ajustam à sua identidade enquanto educadora.

## Sessões online

A formação dos Firebirds, com a duração de quinze meses, inclui um conjunto de sessões online realizadas via Zoom. Estas sessões cumprem uma dupla função: antes da residência pedagógica, introduzem os participantes à estrutura da AIM e ao Quadro de Ensino e Aprendizagem; após o encontro presencial, asseguram a continuidade do trabalho até ao final do percurso formativo. Em 2024, foram organizados nove encontros prévios e outros nove posteriores à residência em Carcavelos. Participam sempre todos os Firebirds, acompanhados pela coordenadora do programa e por um facilitador responsável por moderar cada tema. O ambiente é acolhedor desde o início: cada sessão começa com a audição de uma música escolhida de um género e de um país ou região diferentes, enquanto os participantes vão entrando. As atividades decorrem em formato de workshop, alternando momentos em plenário com trabalho em grupos menores (frequentemente organizados por afinidade linguística). Todas as sessões contam ainda com tradução simultânea em português, espanhol e inglês.

A experiência da AIM com sessões via Zoom tem sido, para muitos Firebirds, uma extensão valiosa e bem estruturada das atividades presenciais. O formato híbrido – com sessões online seguidas por uma residência pedagógica de duas semanas em Portugal – ofereceu continuidade pedagógica e facilitou a preparação para os encontros ao vivo.

Para Marilochi, flautista colombiana, as sessões por Zoom foram fundamentais, pois proporcionaram uma contextualização rica das experiências que se viveriam presencialmente. Destaca que, mesmo à distância, tarefas práticas como o *Teaching Analysis Framework*, que envolvem a gravação e reflexão sobre as próprias aulas, tornam o processo muito concreto e vivencial.

Qui, em Moçambique, e Best, no Ruanda, enfrentam desafios técnicos significativos devido à instabilidade da internet nas suas regiões. Esses obstáculos dificultam o acompanhamento pleno das atividades online, obrigando-os frequentemente a recorrer ao telemóvel em busca de redes mais estáveis. Ainda assim, ambos reconhecem o valor das sessões por Zoom como preparação essencial para o trabalho presencial.

A fagotista venezuelana Sel realça a qualidade da produção da AIM, tanto nas sessões online como nos encontros presenciais. Aprecia ver como tudo é cuidadosamente organizado para funcionar de forma eficaz. No entanto, aponta que, durante a residência pedagógica, a experiência é muito mais imersiva: “Estás submerso, não há forma de escapar... o que pode ser duro, porque há um ponto de demasiada informação.” Para ela, essa intensidade é necessária para processar e aprofundar o que foi introduzido online.

Segundo os Firebirds entrevistados, o formato híbrido da AIM revela-se eficaz ao combinar teoria, prática e reflexão, mesmo perante os desafios tecnológicos. A experiência via Zoom não substitui o contacto direto, mas amplia o alcance do programa, proporcionando uma base sólida para a vivência imersiva durante a residência pedagógica em Portugal.

## NOTA

### Rosa e a moderação das sessões online

Rosa é a responsável pela organização e moderação das sessões online da AIM. Norte-americana com raízes no México, começou a tocar violino aos três anos de idade com o Método Suzuki e, desde cedo, esteve envolvida em comunidades de imigrantes. Estudou Antropologia na universidade e, ao mudar-se para Los Angeles, tornou-se música em digressões. Foi nesse período que teve contacto com projetos na área da educação musical comunitária com impacto social – campo em que atua há 15 anos.

Como participante e facilitadora no projecto AIM, Rosa ocupa um papel singular que une a sua experiência pessoal à sua missão profissional. O projecto AIM deu-lhe a oportunidade de aplicar essa abordagem, particularmente no contexto de oficinas internacionais realizadas online. As sessões por Zoom da AIM – que reúnem Firebirds e educadores de diversos países – tornaram-se espaços nos quais Rosa aplica a sua filosofia na prática, indo além de simples aulas digitais: “são encontros virtuais onde o som, a identidade e as experiências partilhadas se entrelaçam.”

Rosa fala com entusiasmo sobre o potencial desses encontros online. Apesar da distância física, acredita que as conexões emocionais e culturais criadas podem ser muito fortes. Recorda momentos em que “estudantes de origens muito distintas encontraram pontos em comum através de um ritmo, de uma letra de música ou até mesmo do silêncio partilhado”. Uma das suas estratégias-chave nas aulas por Zoom é convidar os alunos a trazerem músicas das suas próprias origens. Essas contribuições não são apenas interpretadas, mas também debatidas, contextualizadas e, por vezes, reinterpretadas de forma colaborativa.

Rosa reflete sobre como o formato online altera dinâmicas tradicionais de poder. Sem uma sala de aula física e com os alunos a participar a partir de diferentes contextos, o espaço de ensino torna-se mais democrático e horizontal. Incentiva os participantes a liderarem os “aquecimentos” no início das sessões, escolherem músicas ou proporem exercícios – estratégias que rompem com a hierarquia convencional entre professor e aluno. Embora o ensino digital tenha limitações – atrasos no som, fadiga visual e desconexões ocasionais – Rosa insiste que esses obstáculos técnicos são superados pelas oportunidades de diálogo intercultural e criatividade. Nesse sentido, a janela do Zoom deixa de ser uma barreira e transforma-se num espaço de cocriação.

Contudo, Rosa reconhece os desafios. A ausência de presença física pode dificultar a leitura de expressões emocionais ou a resposta espontânea à energia do grupo. Ainda assim, vê essas dificuldades como parte do processo de aprendizagem. Com o tempo, desenvolveu uma sensibilidade ao ambiente digital que lhe permite captar sutilezas – uma hesitação, um silêncio repentino ou uma explosão de entusiasmo – e responder com cuidado e atenção.

O que mais ressoa nas reflexões de Rosa é o seu compromisso com a construção de um sentimento de pertença, mesmo através de um ecrã. Vê cada aula por Zoom não como um substituto do ensino “real”, mas como uma nova modalidade de troca musical – exigindo criatividade, paciência e escuta ativa. Acredita que, nestes encontros virtuais, os Firebirds podem desenvolver não apenas competências técnicas, mas também capacidades interculturais e consciência emocional.

Para Rosa, o futuro da educação musical está na hibridez – combinando o local com o global, o tradicional com o experimental, e o corporal com o virtual. O seu trabalho na AIM, especialmente nas sessões por Zoom, exemplifica como os espaços digitais podem tornar-se câmaras de ressonância para inclusão, identidade e experiência musical partilhada.

## **Duas semanas de residência pedagógica em Portugal**

Os Firebirds da edição 2024–2025 chegaram à vila costeira de Carcavelos, em agosto, para duas semanas de programação intensa, marcada por múltiplos processos de aprendizagem e ensaio. O objetivo era questionar modelos tradicionais de ensino da música e explorar outras possibilidades pedagógicas.

As duas semanas tiveram programações distintas. Ambas incluíram ateliers – designados na AIM como *Picture of Practice* (“Imagem da Prática”) – nos quais o corpo formador apresentou métodos de ensino inspirados nos pilares do Quadro de Ensino e Aprendizagem. Cada moderador introduzia um tema no qual era especialista (do ensino coletivo à indigenização da aprendizagem, por exemplo), seguido de momentos de reflexão orientada e atividades práticas, como planeamento de aulas, ensino entre pares ou dramatizações. Segundo os formadores, esta abordagem reflexiva permite ligar teoria e prática, aumentando a eficácia da aprendizagem.

Em paralelo, os Firebirds foram desafiados a desenvolver-se tanto como músicos como educadores. Enquanto instrumentistas, integraram grupos de música de câmara formados pela equipa da AIM, que prepararam apresentações para o concerto final da residência. Os conjuntos – com nomes e repertórios temáticos definidos pela equipa – trabalharam arranjos que incentivavam a improvisação, a adaptação estilística e a tomada de riscos criativos. As peças combinaram música com poesia, narração e até a colaboração de membros da comunidade local. Exemplos incluem:

- **América en un Viaje** (uma violinista, um violoncelista, um contrabaixista, uma flautista, uma saxofonista, uma clarinetista, uma fagotista e um percussionista), com obras de Gershwin, Rosauero, Gutiérrez, Ginastera e de uma Firebird participante
- **Brass Backpacker Brigade** (três trompetistas, um cornetista, um trompista, um tubista e dois percussionistas), com arranjos originais de Mahler por um dos Firebirds da edição de 2024 e Pedro Degaut
- **HERstory** (quarteto de cordas), com repertório das compositoras Fanny Mendelssohn, Lili Boulanger, Jennifer Higdon e Caroline Shaw

- **La Historia del Tango** (uma violinista, uma contrabaixista, uma clarinetista e um guitarrista), com obras de Piazzolla
- **The Enchanted 7even** (uma flautista, um clarinetista, uma oboísta, um guitarrista, um contrabaixista, uma trompista e uma violetista), com música de Anna Meredith
- **Travelling Bach** (dois trompetistas, uma clarinetista, uma violetista, uma saxofonista, um guitarrista e dois percussionistas), com obras de Johann Sebastian Bach
- **B-Me in C** (Jovens Artistas da AIM<sup>4</sup> e Ex-Alunos), com obras de Terry Riley, Anne Victorino d'Almeida, e com contribuições criativas de Edison Otero e dos próprios intérpretes

Para a AIM, estes não foram apenas ensaios, mas laboratórios de experimentação que mostraram como o trabalho colaborativo pode gerar resultados artísticos transformadores.

Como educadores, os Firebirds participaram em sessões de *Peer-to-Peer* (“ensino entre colegas”), nas quais estruturavam microaulas de 15 minutos, simuladas com os pares. Cada sessão terminava com feedback construtivo do grupo, ajudando os participantes a afinar estratégias pedagógicas de forma colaborativa.

Durante a primeira semana, foram ainda convidados a criar uma composição coletiva. A partir de uma base harmónica dada pelo moderador, pequenos grupos desenvolveram melodias, transições e letra, resultando numa obra apresentada no Centro Cultural de Sacavém, em parceria com a comunidade da Quinta do Mocho, na periferia de Lisboa. A apresentação incluiu ainda rappers locais, cuja presença marcou o momento pela diversidade e pela força de representatividade.

#### NOTA

A presença na Quinta do Mocho é reflexo do compromisso comunitário que a AIM procura em todas as residências. São estabelecidas parcerias com “agentes de mudança” que usam a arte para denunciar questões de justiça social e amplificar vozes pouco ouvidas.

Além das atividades formais, a primeira semana incluiu visitas culturais a Lisboa e momentos de lazer, como noites de karaoke, cinema e encontros na praia de Carcavelos.

Já na segunda semana, o ponto alto foi o concerto final na Quinta do Mocho, que juntou os grupos de música de câmara dos Firebirds, um coro infantil do centro comunitário (que interpretou uma cantiga de roda brasileira ensinada por ex-Firebirds), um grupo de gospel e os rappers da comunidade. A residência pedagógica terminou com reflexões conjuntas entre Firebirds e equipa da AIM sobre as aprendizagens do período em Carcavelos.

---

<sup>4</sup> Do seu Conselho de Jovens Artistas apresentado em *Origem e percurso da AIM segundo os seus fundadores* na Secção I, na página 22.

As duas semanas na residência pedagógica da AIM foram intensas, cheias de informação, atividades e desafios. Para Yannis, trompetista vindo de Atenas, a experiência foi exaustiva devido à quantidade de informação a processar e às ações a realizar, mas muito produtiva. Destaca o foco da AIM em desenvolver a motivação intrínseca dos participantes, assim como em criar laços com as comunidades e definir um “horizonte” comum. Ressalta o cuidado especial da AIM: “fazem-nos sentir muito confortáveis... parece que trabalham para nós; é um privilégio e permite que nos foquemos em melhorar.”

Para Qui, contra baixista moçambicano, a principal diferença entre esta experiência presencial e as sessões por Zoom foi a possibilidade de ver as pessoas – a modalidade em si manteve-se igual. Os seus objetivos incluíam aprender a promover autonomia no ensino e métodos para ajudar os alunos a sentirem-se mais abertos e à vontade para contribuir com ideias. Valoriza o facto de as ferramentas aprendidas serem aplicáveis a diversos contextos, tanto culturais como musicais.

Mar, violinista colombiano, sentiu que o contacto presencial torna tudo mais rico, pois permite sentir melhor as pessoas, embora o ritmo intenso provoque cansaço e dificuldade em absorver tanta informação sem pausas para reflexão. Destaca a aprendizagem musical e, sobretudo, a holística: o cuidado com o estado emocional, próprio e dos outros, bem como a capacidade de criar estratégias de ação. Observou também as diferentes formas de pensar e agir de colegas de várias culturas e instrumentos. Para Mar, a AIM não se trata de ensinar teoria musical tradicional, mas de *inspirar* e promover uma vocação musical saudável, com impacto social.

Best, cornetista ugandês, expressa a alegria de poder tocar e interagir presencialmente, vendo expressões e sorrisos que a câmara não capta. Destaca a paixão genuína que emerge dessa ligação ao vivo, que ultrapassa fronteiras culturais. Um dos participantes divide a residência em duas partes: a primeira, focada na criação-ação, que adorou; a segunda, mais filosófica, que achou menos interessante.

Os momentos informais fora dos workshops – refeições, viagens em transportes coletivos, momentos de lazer e festas noturnas – foram valorizados por todos como essenciais para a construção de comunidade.

## **Perceção geral dos intercambistas sobre a AIM**

Segundo os Firebirds entrevistados, a AIM proporciona um ambiente dinâmico, seguro e estimulante. Sel, fagotista venezuelana, destaca que, embora estejam a ser avaliados, não se sentem julgados, o que cria um espaço de confiança essencial. Admira a alta qualidade das apresentações orais e visuais das aulas magistrais, assim como o rigor e a organização do material disponibilizado, algo que nunca tinha experimentado antes. Para Sel, essa estrutura é um forte incentivo para se comprometer, sentindo que cada intervenção deve ser valiosa e que não pode falhar perante tamanha seriedade.

Marilochi, flautista colombiana, valoriza o trabalho intenso de preparação da AIM, especialmente antes da residência pedagógica. Afirma que o programa lhe permitiu ser “autêntica, sem fingimentos”, sentindo-se confortável e orgulhosa de si, do seu país e dos colegas. Para Marilochi, a experiência na AIM tem sido única, “um sonho”, a ponto de rezear regressar à sua realidade na Colômbia, pois deseja continuar a aprender e a comunicar tudo o que absorveu de forma adequada à sua comunidade local.

Best, cornetista do Uganda, ressalta a riqueza de tocar numa orquestra multicultural, algo que nunca tinha vivido antes. Sente que a música cria uma comunidade que ultrapassa barreiras linguísticas, usando a música como forma de comunicação universal. Best relata ter vivido uma das melhores experiências da sua vida, superando preconceitos e fortalecendo a ideia de que a AIM não é sobre representar dificuldades, mas sobre expressar alegria e felicidade. Ele já tinha tentado entrar no programa da AIM em duas ocasiões anteriores, o que demonstra o seu empenho. Quer que os seus alunos sintam essa força e autoestima, independentemente dos desafios que enfrentem.

Para Ros, flautista venezuelana, a AIM permitiu desenvolver ferramentas pedagógicas e uma mentalidade de crescimento. A experiência incluiu momentos de autoavaliação inéditos para ela, como gravar as suas aulas em vídeo e analisar criticamente a sua própria prática, o que a fez refletir e adaptar-se. Ros também destaca a adaptabilidade do método, que oferece diferentes caminhos para atingir os objetivos. Para Ros, o desafio multicultural foi superado com sucesso através da comunicação e da busca de consensos.

Yannis, trompetista grego, chegou com alguma hesitação, mas rapidamente ficou impressionado com a organização da AIM, considerando-a “um dos melhores momentos da minha carreira docente.” No entanto, critica uma certa falta de profissionalismo ou de exigência nas apresentações do coletivo ao vivo, e também sente que o programa enfatiza uma visão ocidental do mundo, o que pode soar a “supremacia cultural”. Mar, violinista colombiano, reconhece essa predominância cultural norte-americana na AIM, mas acredita que as abordagens podem ser facilmente adaptadas a contextos locais, mudando repertórios e práticas conforme a cultura.

Qui, contrabaixista moçambicano, fala da AIM como um espaço raro de apoio genuíno, onde se acredita no potencial dos participantes como agentes de mudança. Adquiriu ferramentas essenciais para promover autonomia e responsabilidade nos seus alunos, algo especialmente necessário num contexto em que os jovens são mais seguidores do que líderes.

#### NOTA

##### **Parte 1: Reflexões sobre repertório e aprendizagem**

Os comentários dos Firebirds acerca do nível de exigência e do desejo de explorar repertórios mais complexos e desafiantes enquanto instrumentistas – reconhecidos também pela equipa de direção e formação da AIM – surgem sobretudo durante a própria residência pedagógica. No entanto, ao regressarem aos seus programas e ao aplicarem com os seus alunos as ferramentas aprendidas na AIM, essas perceções ganham novos contornos. Nas reflexões coletivas entre pares, o foco desloca-se da dificuldade técnica do repertório para a sua função como espaço de criação em grupo e de expressão individual e coletiva. O repertório, que em Carcavelos parecia estar no centro das preocupações, passa então a ser visto como um meio – uma ponte entre o técnico e o holístico – que possibilita aprendizagens musicais mais amplas e significativas.

## Aportes pedagógicos

A AIM representa uma proposta de sistematização e clarificação dos métodos pedagógicos na educação musical, oferecendo uma nova perspectiva sobre o ensino que ultrapassa a mera transmissão de técnicas e repertório. Há um foco especial no desenvolvimento da capacidade de planeamento e estruturação das aulas, com atenção ao detalhe e à construção gradual dos objetivos. Esta clareza sobre os passos necessários para atingir um fim torna o processo mais controlado e compreensível para o jovem professor. Segundo o trompetista grego Yannis, “os princípios que tenho em mente ficaram mais claros, sinto-me mais seguro e adquirei mais autoestima sobre o que penso.”

A interculturalidade na AIM é um aspeto fundamental e com grande impacto. A forma de ensinar varia consoante a cultura de cada participante: por exemplo, afirma-se que os brasileiros enfatizam o ritmo, enquanto os participantes de Moçambique e Ruanda privilegiam a alegria e a sensação de pertença na música, valorizando o prazer coletivo. Essa diversidade enriquece os métodos pedagógicos, demonstrando que não existe um único caminho para ensinar.

No entanto, segundo alguns participantes, nem tudo o que se aprende na AIM é diretamente transponível para os contextos locais, especialmente porque os professores e estudantes da AIM são já adultos e músicos profissionais. Em muitos contextos reais, o que se alcança em poucos dias na AIM pode demorar um ano a ser assimilado, mas os princípios e as estruturas permanecem como base para o desenvolvimento.

### NOTA

#### Parte 2: Transponibilidade e evolução do pensamento

É no regresso aos seus programas que os Firebirds têm a oportunidade de pôr em prática, com os seus alunos, o que aprenderam na AIM. É também nesse momento que muitos reconhecem uma mudança no seu pensamento sobre a transponibilidade e adaptabilidade das ferramentas. Alguns descrevem a metodologia da AIM como um “horizonte”: um conjunto aberto de possibilidades, suficientemente flexível para encontrar equilíbrio em qualquer contexto. Sublinha-se ainda que o impacto não se limita à relação professor–aluno. Vários Firebirds afirmam ter levado a abordagem também para o trabalho entre pares – com colegas professores e até em funções de liderança nos seus programas. Estas perspetivas posteriores mostram-se complementares às impressões recolhidas em Carcavelos, revelando como a experimentação no terreno redefine e amplia a compreensão da AIM.

Ao longo da sua juventude, a maioria dos Firebirds teve uma formação centrada no domínio técnico, mas não nos métodos pedagógicos. A AIM oferece uma abordagem diferente: não se trata de ensinar repertório, mas sim de como abordar o repertório e o ensino de forma holística e reflexiva. Qui, contrabaixista moçambicano, por exemplo, acreditava que só existia uma forma de ensinar – a sua, empírica e flexível –, mas descobriu que há outras maneiras e, mais importante, “comecei a entender o que eu estava a fazer.”

Qui reforça que a aprendizagem na AIM vai além do saber musical, transformando-se num “estágio de sabedoria”, incluindo cuidados para evitar lesões ao tocar e conceitos aplicáveis fora do contexto estritamente musical. Contudo, adaptações são necessárias: algumas práticas propostas nem sempre se encaixam em contextos mais difíceis, exigindo “meios-termos” para respeitar as sensibilidades locais.

As metodologias propostas pela AIM valorizam a prática contextualizada na ação, não apenas a teoria. Esta depende da governação local – espaço físico, instrumento, tempo disponível e número de alunos – e reforça que o professor deve ser um “camaleão”, adaptando-se ao contexto e aos alunos. Mar, violinista colombiano, fala de um ensino holístico e de múltiplas formas de aprender, incluindo abordagens visuais, auditivas e táteis, procurando formar uma verdadeira “simbiose” entre professor e aluno.

A AIM é também um espaço para desenvolver competências metacognitivas e sociais: tomada de decisão, trabalho em equipa, liderança, autonomia, construção de comunidade e desenvolvimento integral dos músicos e das pessoas. Sel, fagotista venezuelana, destaca que, embora já aplicasse muitos dos conceitos na sua prática, na AIM eles são sistematizados e apresentados como uma “piscina de cores”, oferecendo um repertório vasto para o professor escolher.

Best, cornetista ugandês, enfatiza o estímulo à experimentação e adaptação, reforçando que “tentar não é sinónimo de falhar”, e que ter objetivos claros e estratégias eficazes é essencial para o sucesso pedagógico. A vivência multicultural na AIM, especialmente durante a residência pedagógica, motivou-o a criar eventos com a sua comunidade em Kigali (Ruanda), incluindo pessoas de outras origens e grupos culturais: “isto é uma nova era em Kigali, nunca tivemos nada assim.” Por sua vez, Ros, flautista venezuelana, vê a AIM como uma fonte de inspiração para aplicar o que aprendeu no seu contexto específico, valorizando a ideia de que a forma de ensinar está muito ligada à personalidade do professor.

Nos *focus groups* que efetuámos, Yannis destaca que a AIM estabiliza e clarifica objetivos e métodos, tornando-os palpáveis. Qui ressalta a importância do foco no aluno e como as ferramentas da AIM possibilitam um impacto real, diferente de muitas iniciativas locais que ficam apenas no discurso. Para ele, compreender as condições emocionais e físicas dos alunos é vital para um ensino eficaz, “utilizando estratégias como o uso de emojis para medir a energia da turma antes de começar a aula”.

Ros menciona que incentivar os alunos a expressar-se é um desafio, mas que o trabalho em pares cria um ambiente de respeito e autonomia. Best fala da tensão entre a expectativa de resultados pedagógicos após a AIM e a dura realidade do seu contexto no Ruanda, onde obstáculos de base dificultam a implementação dos métodos aprendidos. Isto exige gerir expectativas e realidades para não frustrar nem alunos nem professores.

## **E quanto ao repertório?**

Quanto à função cultural e simbólica, o repertório musical desempenha um papel central no processo intercultural, funcionando não apenas como um conjunto de obras a interpretar, mas como um veículo carregado de significado cultural, histórico e identitário. Qui, contra-baixista moçambicano, destaca que o repertório traz uma linguagem cultural intrínseca, capaz de transmitir mensagens profundas sobre o modo de ser, pensar e valorizar o mundo de diferentes povos, mesmo quando não se esteve fisicamente nesses lugares. Segundo Qui, o compositor expressa as suas origens e visão do mundo através da música, tornando o repertório uma ferramenta essencial para a compreensão intercultural.

Mar, violinista colombiano, reforça esta ideia ao partilhar que, para ele, o repertório musical é uma forma de viajar e de se abrir ao Outro. Ao estudar obras como as de Tchaikovsky, imagina a Rússia, o seu clima e a sua história, criando ligações que ultrapassam a música, ligando-se a perceções culturais e históricas. Para Mar, repertórios que unem diferentes contextos, como uma obra de um compositor judeu tocada num país árabe, carregam um significado político e social, sobretudo quando se considera o contexto histórico das relações entre os países envolvidos, tal como acontece com a colonização espanhola na América Latina: “Se eu trago obras colombianas para um país como Espanha, sendo que fomos colonizados por esse país, e uma obra brasileira é interpretada em Portugal, isso tem significado e abre um debate muito importante.” Mar enfatiza também a importância de partilhar repertórios locais, como a música cigana trazida pelo professor Juan Carlos Maggiorani durante a residência pedagógica em Portugal, “isso gera orgulho cultural e ajuda a desconstruir estereótipos, mostrando que a música pode ser uma ‘ferramenta cosmopolita’ para promover respeito e abertura.” Além disso, chama a atenção para a necessidade de contextualizar o repertório e orientá-lo para uma aprendizagem eficaz. Ensinar música apenas como exercícios técnicos sem ligação cultural não é eficaz. Em contraste, repertórios tradicionais reconhecíveis têm um impacto mais profundo nos estudantes, criando identificação e motivação, pois eles percebem que aquela música “soa”, que “é muito *“chévere”* (boa)” e pode ter significado para as suas vidas. Para Mar, a AIM é uma proposta inteligente que responde às necessidades e identidades dos estudantes, valorizando esta dimensão cultural do repertório.

Por sua vez, a fagotista venezuelana Sel relata estar a aprender repertórios novos na AIM, incluindo canções country e música cigana, destacando as múltiplas funções do repertório: técnica, intercultural e até psicológica, quando o estudante se sente seguro e confiante ao dominar uma peça. Best, cornetista que leciona no Ruanda, realça a importância do repertório para os seus alunos, porque lhes abre horizontes, permitindo conhecer outras culturas e tocar com pessoas de diferentes origens. Também vê o repertório como um meio de desenvolver técnicas variadas e interpretar uma mesma obra de formas distintas, valorizando a leitura musical e a capacidade auditiva para aceder a essa diversidade.

Ros, flautista venezuelana, traz um exemplo concreto de interculturalidade no repertório ao contar a história de um grupo que realizou uma fusão entre joropo venezuelano e uma composição colombiana da sua colega Marilochi, algo que a emocionou profundamente, especialmente considerando o contexto tenso da Venezuela. Para Ros, aprender repertórios estrangeiros, mesmo sem entender inicialmente a língua, gerou curiosidade e motivação para explorar novos universos musicais. Destaca que o repertório precisa de ser adaptado ao nível dos estudantes e à sua cultura para ser significativo e eficaz.

Quanto aos estilos musicais que os Firebirds entrevistados ouvem e tocam, há uma grande diversidade. Qui manifesta preferência especial pela música pop, enquanto Mar possui uma playlist bastante eclética, que inclui metal, rock, folclore, pop latino-americano e até bandas como Backstreet Boys e Metallica... “o que quiseres encontrar lá, mas é aleatório e é música para mim, por isso não tenho de pensar no tipo de compasso, no Dó Ré Mi Fá, não, é música para desfrutar, as suas letras, a sua atmosfera. Quanto a tocar, o meu trabalho é totalmente sinfónico; para mim, é um mundo.”

Sel está mais focada no repertório sinfónico, mas também escuta ritmos como salsa, boleros, merengue e reggaeton, além de cantar bastante, demonstrando versatilidade e curiosidade musical. Marilochi gosta de voltar às raízes da música tradicional do seu país, incentivando os alunos a tocar pasillos, bambucos, porros e cumbias, valorizando a riqueza cultural local. Best mantém uma abordagem flexível, cruzando música clássica com repertórios locais, dependendo do contexto e do humor. Ros combina música clássica e sinfónica com a sua paixão pelo folclore latino-americano.

O repertório revelou-se uma ponte fundamental para a interculturalidade na AIM, tanto durante as sessões pedagógicas como nos momentos de lazer, conectando técnicas musicais a histórias, culturas e identidades diversas. A valorização do repertório local, a adaptação ao contexto dos estudantes e a abertura para múltiplos estilos são elementos-chave que contribuem para a construção de um espaço musical e cultural rico, inclusivo e transformador.

## **Interculturalidade entre Firebirds**

### **Efeitos da interculturalidade na AIM**

A interculturalidade na AIM revela-se uma experiência profunda e enriquecedora para todos os participantes, permitindo-lhes perceber que os desafios na educação musical são muito mais universais do que imaginavam.

Yannis, trompetista grego, destaca a importância de perceber que muitos problemas e abordagens são comuns a diferentes países e contextos, o que lhe trouxe conforto e motivação: “Porque eu queria muito isso, e todos os pensamentos que às vezes se têm na mente, as abordagens que se tem sobre o ensino, e vejo que aqui é normal ter esses pensamentos. Também estou autoconfiante durante este período porque percebo que o que tenho em mente está lá [na AIM]. Há pessoas que fazem a mesma coisa, que têm a mesma abordagem, mesmo estando em países muito diferentes, e estou muito contente com isso.” Essa consciência promove um sentimento de pertença e de comunidade global, respeitando a singularidade das diferenças.

Best, cornetista do Uganda, valoriza a dimensão intercultural, mencionando a sua primeira experiência numa orquestra multicultural, onde todos os instrumentos e culturas são acolhidos, promovendo a diversidade musical. A sua colega Ros, flautista venezuelana, expressa com emoção o valor do convívio com colegas de diferentes origens: “Saber que estamos todos a remar para o mesmo caminho e que somos uma comunidade a tentar caminhar junta parece-me uma das coisas mais bonitas.” Essa convivência multicultural gera aprendizagem mútua e um espírito de colaboração.

Estar face ao Outro, presenciar a sua cultura, permite compreender melhor a própria e confrontar-se com as suas particularidades e consequências. Por exemplo, muitos dos Firebirds mencionaram o quão contagiante era a energia positiva dos colegas de Moçambique e Uganda, transmitida diariamente nos seus sorrisos, no sentido de prazer e satisfação pela música: “O que eles nos mostraram foi o prazer, como desfrutar da música. Se não gostas do que estás a fazer, então é uma perda de tempo. É melhor ir ver um filme.”, explicava um dos colegas europeus. Este princípio alarga a visão pedagógica para além do técnico, valorizando as emoções pessoais e o seu contágio no grupo.

Nota-se que os grupos linguísticos, sobretudo os que falam inglês, acabam por se agrupar na AIM, criando uma dinâmica de subgrupos. Segundo a flautista colombiana, Marilochi, “Há certamente mais proximidade com pessoas que falam a mesma língua. Por exemplo, com os colombianos, sentimo-nos muito à vontade com os venezuelanos, peruanos e brasileiros. Talvez seja diferente com outras culturas, mas isso é o mais bonito. A diversidade é o que mais nos motiva, porque também sentimos a necessidade de falar com eles, de ver o que sentem, como é o seu contexto. Assim, há mais afinidade com eles, mas esforçamo-nos por interagir com todos os outros que possam ter realidades diferentes.” Segundo o contrabaixista moçambicano, Qui, “Nos misturamos todos. E até porque a AIM já cria esse espaço para evitar grupinhos do

tipo ‘quem fala apenas português, quem fala inglês, quem fala...’. Só em momentos de aulas é que isso acontece e eu percebo por que motivo eles fazem isso, que é para que o pessoal possa tirar o maior proveito. Mas no ambiente social, estão todos misturados, são todos misturados.”

Contudo, há a consciência, como afirma um Firebird, de que as diferenças não estão tanto na nacionalidade, mas na personalidade e na “*vibe*” de cada um. Essa diversidade de traços pessoais contribui para a riqueza das interações, onde é possível perceber a cultura do outro Ser Humano pela forma como toca o instrumento, como no caso do trompete, onde o som traz as marcas das escolas latino-americanas, venezuelana ou peruana.

A utilização de tradutores e aplicações para superar barreiras linguísticas é uma constante nas sessões, evidenciando o esforço coletivo, e da AIM em particular, para facilitar a comunicação.

## **Presenciar a cultura do outro Ser Humano**

A experiência intercultural na AIM revela-se como um espaço rico e complexo, onde os participantes trazem não só as suas culturas, mas também as suas perspetivas sobre educação musical, comunicação e convivência. Apesar das diferenças culturais evidentes, existe um sentido de proximidade e reconhecimento de pontos comuns, principalmente no que toca à paixão partilhada pela música e pelo ensino.

Yannis, trompetista grego, observa que, embora todos sejam bastante semelhantes nas conversas, os mediterrâneos tendem a ter uma perspetiva mais política e social, mais reivindicativa. Qui, contrabaixista moçambicano, destaca que a interculturalidade na AIM é vivida com naturalidade. A nível pessoal, nota que o seu carácter aberto e o domínio de várias línguas facilitam a adaptação a novos desafios e formas de pensar. Por sua vez, Mar, violinista colombiano, sente muita abertura e interesse dos colegas, evidenciando um ambiente de acolhimento e respeito mútuo. Sel, fagotista venezuelana, ressalta a importância de aprender a conviver com diferentes culturas e línguas, destacando o valor comum de todos enquanto professores de música que valorizam a transmissão de conhecimentos e o apoio mútuo. Também enaltece o talento dos colegas Firebird e o espírito de aprendizagem e partilha que ali existe.

Ros, flautista venezuelana, sublinha que, na AIM, não há discriminação e que o convite para conhecer e ser empático com diferentes realidades é constante. Valoriza o facto de aprender mais com pessoas cuja realidade é diferente da sua, reconhecendo a autenticidade cultural presente. Expressa o desejo de transmitir esta experiência aos seus alunos no Peru, ajudando-os a perceber que o seu contexto local não é o único e que há muito mais mundo lá fora. Reconhece, contudo, que essa percepção é difícil para muitos deles: “Acho que primeiro eles precisam de perceber que o seu contexto não é o único, que há muito mais coisas por aí no mundo. Mas isso é o mais complexo para eles, porque a sua realidade é obscurecida pela falta de oportunidades. Por isso, às vezes sinto que se sentem fora do contexto, e digo-lhes como precisam de sonhar. O mundo é mais do que isso.”

Best, cornetista, enfatiza que, na AIM, representa não só a sua comunidade, mas diversas comunidades do Ruanda e do Uganda. Tanto na AIM como nas suas aulas de música, Best valoriza o papel da linguagem gestual para facilitar a comunicação quando há barreiras linguísticas. A flautista venezuelana Ros expressa o seu fascínio pelas novas culturas e pessoas, mesmo sem entender todas as línguas. Procura captar a essência de cada pessoa e de cada cultura através do corpo e da entoação, o que lhe gera um sentimento agradável e de pertença.

A diversidade de contextos educativos é também muito discutida. Mar, violinista colombiano, fala das diferenças entre programas musicais, que variam desde atividades extracurriculares até profissionalizantes desde cedo, assim como das condições infraestruturais e sociais. Isso significa que o que é aprendido na AIM pode ser mais difícil de aplicar em certos contextos, exigindo uma adaptação ou até um adiamento de vários anos. Marilochi, flautista colombiana, destaca a dificuldade do contexto onde dá aulas de música, mais instável que a maioria dos colegas que têm melhores condições e com quem pode partilhar tarefas: “Para além de dirigir e ensinar vários instrumentos, acumulo múltiplas funções, tanto burocráticas como logísticas, o que dificulta a minha rotina e o contacto com a minha família que está longe.”

No que toca aos choques culturais, Yannis, trompetista grego, ressalta o quanto o seu estilo entusiasta e “gritante” de comunicação pode ser um traço cultural surpreendente para os que não o conhecem. Refere-se à sua flexibilidade como “camaleão”, adaptando-se bem a diferentes pessoas, graças a um percurso pessoal que o levou a vivenciar várias culturas e géneros musicais. Mar, violinista colombiano, considera que a interculturalidade na educação é trabalhosa, exigindo atenção constante a múltiplos aspetos: musical, emocional, pedagógico e social. Esse esforço, embora exigente, é essencial para criar laços que funcionarão no futuro. Entre colegas da AIM, observa que os latino-americanos tendem a ser mais “histriónicos” comparados com europeus ou norte-americanos.

Qui comenta a cultura moçambicana, na qual a relação com o outro Ser Humano pode ser difícil se houver desigualdade de poder, com abusos e submissões, mas na AIM percebeu uma “disponibilidade geral para ajudar” que promove a inclusão. A colega fagotista Sel reforça que, embora a Venezuela não seja muito multicultural, na AIM a curiosidade e o interesse pelas diferenças são muito naturais, especialmente entre latino-americanos, que sentem uma forte conexão cultural. Marilochi, flautista colombiana, percebe a AIM como um espaço onde se pode ser autêntico e onde as ferramentas para o autoconhecimento e expressão individual são valorizadas.

#### NOTA

Ros, flautista venezuelana a lecionar no Peru, fala sobre as interações entre culturas e línguas diferentes na residência pedagógica da AIM: “É muito interessante. Quer dizer, pareceu-me estranho, porque mesmo no meu grupo de música de câmara [durante as duas semanas passadas em Carcavelos com a AIM, formados entre os Firebirds], há duas pessoas que falam inglês e uma que fala português, e o resto de nós fala espanhol. Então, a princípio, disse: ‘Ok, como é que isto vai funcionar? Como é que vamos comunicar?’ Eu disse: ‘Bem, é música, e vamos conseguir resolver isso com música. Esta é uma língua totalmente diferente, e todos somos fluentes nela.’ No entanto, fizemos os nossos acordos e o nosso primeiro acordo foi que a ‘humanidade’ estava em primeiro lugar, antes da música. Ou seja, quando fizemos este acordo, eu já sabia que iríamos encontrar uma forma de comunicar. E tem sido incrível como nos conseguimos conectar como grupo, mesmo falando línguas diferentes. (...) No final de contas, sinto que é um espaço que nos dá a oportunidade de nos ligarmos a outras culturas, porque também nos fez ver como os nossos colegas de outros lugares resolvem os problemas. As propostas deles, que muitas vezes são completamente diferentes das nossas, são do tipo: ‘Uau, não tinha visto assim. Olha, onde é que eles fazem isto? Que incrível!’. Portanto, no final de contas, sim, sinto que este é um espaço que nos permite ter essa ligação.”

Best, cornetista no Ruanda, fala nas ideias preconcebidas que sentiu por parte de alguns colegas no que se refere ao continente africano: “Sabemos que vocês têm problemas, que tu és pobre e tal, mas tu não transmites isso’. Então eu disse que nós não estamos aqui para representar a pobreza, eu estou aqui para ser eu mesmo. Estou aqui para absorver e levar aos seus alunos. Estamos aqui para partilhar alegria, criar felicidade e entrosar com a comunidade.” Diz, “fiquei muito feliz por conhecer pessoas novas e que foi das melhores experiências da minha vida.”

## **Interculturalidade: motor de cocriação**

Na AIM, a interculturalidade como motor de cocriação revela-se ao longo de todas as sessões, especialmente naquelas que promovem composições e interpretações coletivas, um exercício que simboliza o encontro e a fusão de diferentes identidades culturais e musicais.

Qui destaca a experiência na apresentação na Quinta do Mocho, onde a composição foi cantada e falada em várias línguas – inglês, português, grego e até na sua língua local de Moçambique – o que lhe pareceu “incrível”, por possibilitar, num só momento, a expressão múltipla de identidades culturais. Este momento não só reflete a diversidade presente na AIM, mas também a inclusão da individualidade de cada participante.

Segundo Qui, a AIM não é apenas um espaço para aprender técnicas musicais, mas sobretudo para trazer e valorizar a própria identidade: “Há espaço para poderes apresentar a tua identidade. E uma coisa que eu aprecio tanto na AIM é que aposta muito na questão da originalidade. Ou seja, ‘não procures ser outra pessoa, sê tu próprio; nós vamos estudar ferramentas para descobrires o teu potencial e tornares uma grande pessoa sem precisares de imitar ninguém’.” O enfoque na autenticidade é fundamental para criar um ambiente intercultural genuíno.

Mar, da Colômbia, destaca a necessidade de adaptar essas ferramentas e métodos ao seu contexto local, que enfrenta não só xenofobia, mas também preconceitos de classe. Para ele, a música é um espaço onde “as raças, os países e as classes não têm sentido, é um pouco de anarquia”. Reconhece a importância da diversidade no seu projeto orquestral, que inclui pessoas de diferentes origens e realidades sociais, sublinhando que todos são necessários para o sucesso do conjunto.

Sel, fagotista venezuelana, partilha a experiência da composição coletiva, onde diferentes motivos e ritmos, vindos de diversos países, coexistem numa mesma melodia. A interação com rappers que vivem em Portugal numa das apresentações ao vivo, e que foram ganhando confiança, exemplifica uma “mistura de realidades”. A AIM proporciona estruturas musicais e metodológicas dentro das quais há liberdade para criar e expressar. Para Sel, a interculturalidade é aprender a interatuar – sem essa interação, a experiência não se aproveita plenamente.

Best, cornetista ugandês, vê nestes encontros multiculturais uma oportunidade para formar não só músicos, mas também líderes sociais: “O meu sonho é ver mais do que eu. As pessoas a socializar através da música, as pessoas a serem líderes para além da música. Acho essencial sentirem-se iguais e valorizados, sentir que têm um espaço para expressar quem são.”

Ros, flautista venezuelana, que nunca tinha imaginado dar aulas em contextos diferentes, sente-se motivada a ensinar noutros países, como Moçambique, mas com a consciência de que deve adaptar-se ao contexto local para criar maior conexão cultural, sem perder a sua essência e personalidade. Destaca também a interculturalidade positiva através da educação musical nas comunidades onde trabalha no Peru, que podem ser muito preconceituosas, ao promover o respeito e a integração.

Por fim, Yannis e Qui utilizam a experiência da composição coletiva para alimentar o processo educativo, promovendo a participação dos alunos e um ensino menos centrado no professor, que valoriza a expressão individual e a criação coletiva, consolidando assim uma interculturalidade ativa e transformadora.

#### NOTA

##### **Indigenizar a Educação Musical no Alasca: métodos baseados no lugar**

Nascida na Pensilvânia e vivendo no Alasca há quase 30 anos, Lo, também conhecida por seu nome Tlingit “Gax.áan.san”, oferece um modelo profundo de como a educação musical se pode tornar um veículo para a cura comunitária e a revitalização cultural decolonial. Professora de música há muitos anos em Juneau, Alasca, o trabalho de Lo centra-se na transformação da pedagogia musical eurocêntrica em um sistema enraizado nos valores locais Tlingit e nas tradições orais. Ela foi mentora na residência Firebirds 2024 da AIM em Portugal e ministrou uma oficina (*Pictures of Practice*) sobre esses temas essenciais relacionados à consciência cultural na educação musical.

O seu programa, Juneau Alaska Music Matters (JAMM), é inspirado no modelo venezuelano El Sistema, mas vai além, incorporando filosofias indígenas em todas as camadas do currículo. O JAMM atende crianças de 5 a 8 anos, oferecendo 90 minutos semanais de aulas de violino para melhorar a preparação escolar. Mais importante ainda, promove a transformação social ao conectar a educação musical à terra, à língua e aos povos originários do Alasca, por meio da incorporação de valores culturais e ancestrais.

No centro do trabalho de Lo está a revitalização da língua Tlingit, que está ameaçada de extinção. Observando que restam apenas alguns falantes fluentes da primeira geração, ela respondeu a um desafio lançado pelo estudioso da língua X’unei: “o debate aqui em Juneau é ‘como vais ensinar vocabulário especializado em Tlingit, como química, geometria, se não existem palavras em Tlingit para isso?’” A solução foi criar novo vocabulário. Foi então que Lo pensou: “bem, o JAMM é sobre música para mudança social. E se tentássemos começar a ensinar o nosso programa escolar por meio da língua Tlingit, em parceria com anciãos, guardiões da cultura e estudiosos da língua a cada semana?”

Essa abordagem decolonial transforma não apenas o que é ensinado, mas como é ensinado. Lo critica o modelo da música clássica ocidental, “que costuma ser competitivo, técnico, analítico, individualista... mas 80% das culturas do mundo são coletivistas”, e, em vez disso, constrói o JAMM em torno de valores coletivos e “baseados no lugar” (*place-based*): interdependência, narrativas e aprendizagem relacional.

“Estamos a pegar nessas tradições orais culturalmente responsivas e a ensinar por meio de histórias, imagens, canções, músicas, rituais, movimentos e conversas”, diz Lo, refletindo as culturas orais dos povos originários.

Um exemplo marcante dessa filosofia é a forma como Lo ressignifica o treinamento técnico. Em vez de usar a mnemónica de Suzuki “Each and every Ant digging in the Dirt all the way to Greece” (Cada e toda a Formiga cavando na Terra até a Grécia) para afinação das cordas, o JAMM utiliza imagens Tlingit: “E for the beach. A for the salt water. D, *dis* for the moon. G, “J-E-E!” (E para a “praia”, A para a “água salgada”, D para a “lua”, G vira “J-E-E!”)<sup>5</sup>, ligando conceitos musicais ao conhecimento local. Até a postura é ensinada por meio de metáforas indígenas: “Agora [o violino] é uma águia a pousar no ninho”, explica Lo, referindo-se a como os alunos são incentivados a segurar os seus instrumentos.

O método de Lo não só melhorou o engajamento dos alunos, como também aprimorou o domínio técnico. Mais importante ainda, a abordagem promove crescimento espiritual e emocional: “É vivido, sabes? Na cabeça, no coração e no corpo deles”, ela reflete. Lo frequentemente menciona métodos como Suzuki, Kodály, as figuras musicais da Finlândia (já que não há as letras B ou G na língua Tlingit), e faz referência à *Técnica Alexander*<sup>6</sup>, mas sempre construindo uma ponte com metáforas locais que ressoem melhor com as referências culturais do povo. “Indigenizar o nosso currículo realmente tornou a nossa prática muito mais profundamente conectada com o lugar onde estamos... a aprendizagem deles melhorou por ter vindo por esse caminho.” Em última análise, o trabalho de Lo representa um exemplo vital de como educadores musicais podem indigenizar o seu ensino de maneira significativa e centrada na comunidade.

<sup>5</sup> As letras destacadas na mnemónica correspondem às cordas soltas do violino, designadas pelas notas “E”, “A”, “D” e “G”, da mais aguda para a mais grave (Mi, Lá, Ré e Sol, respetivamente).

<sup>6</sup> A **Técnica Alexander**, criada por Frederick Matthias Alexander (1869–1955), é um método de reeducação corporal com forte impacto na prática e no ensino da música. Baseia-se no desenvolvimento da consciência postural, da respiração e da libertação de tensões, ajudando músicos a tocar ou cantar com maior naturalidade e prevenindo dores ou lesões decorrentes do estudo intensivo. Promove um uso mais eficiente do corpo, canalizando a energia para a expressão artística em vez do esforço físico. Em contexto pedagógico, favorece a concentração, a escuta atenta e a fluidez do gesto musical.

# Intercâmbio no NEOJIBA

## *Índice intercalar*

<b>NEOJIBA – Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia .....</b>	<b>p. 51</b>
Apresentação geral .....	p. 51
O intercâmbio segundo a diretoria educacional .....	p. 51
<b>As intercambistas da HEM de 2024 .....</b>	<b>p. 53</b>
<b>Experienciar a diversidade: percursos, contextos e ensino da música .....</b>	<b>p. 55</b>
Percursos pessoais enquanto alunas de música .....	p. 55
Diversidade de experiências enquanto jovens professoras de música .....	p. 58
Críticas à educação musical formal .....	p. 61
<b>Sobre a experiência no intercâmbio .....</b>	<b>p. 63</b>
Um mês no NEOJIBA .....	p. 64
Interações humanas e partilhas .....	p. 66
Surpresas e ensinamentos .....	p. 66
Construir uma aula de música, uma sala de aula .....	p. 70
Interculturalidade: a cultura do Outro em nós .....	p. 72
Interculturalidade: construir em conjunto .....	p. 73



Recital final das intercambistas da HEM, Sala Principal do NEOJIBA (Brasil), 2024 © NEOJIBA / Isabel Ramos

## **NEOJIBA**

### **Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia**

#### **Apresentação geral**

Esta parte do relatório é dedicada ao mês que as estudantes da Haute école de musique de Genève (HEM) passaram no NEOJIBA, um programa social brasileiro de ensino e aprendizagem da música através da prática coletiva.

Criado em 2007 e apoiado pela Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Governo do Estado da Bahia, o NEOJIBA tem como missão promover o desenvolvimento humano e a integração social de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, tendo a música como ferramenta de transformação. O programa aposta na acessibilidade ao ensino e à prática musical, e, paralelamente, incentiva a multiplicação do conhecimento musical por meio da pedagogia entre pares. O seu lema – “Aprende quem ensina” – traduz essa filosofia. Inspirado no programa El Sistema da Venezuela, o NEOJIBA tem nas práticas orquestrais, corais, de cordas dedilhadas (guitarra clássica, cavaquinho, bandolim), de banda sinfónica e de iniciação musical, o seu núcleo formativo.

De acordo com o seu Relatório de Gestão, publicado em 2023 pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música, o NEOJIBA conta com treze núcleos espalhados pelo estado da Bahia. Através deles, ao longo desse ano, foram atendidas cerca de 2 400 crianças e jovens, e os programas de multiplicação chegaram a aproximadamente 7 400 pessoas. Em termos de ação cultural, o programa realizou 315 apresentações, tanto na Bahia como noutras regiões do Brasil, além de manter digressões internacionais regulares. Complementam esta atividade os cursos online, o acompanhamento psicossocial aos integrantes e uma presença ativa nos meios de comunicação.

Esta secção do relatório tem como objetivo apresentar, de forma clara e direta, os testemunhos das intercambistas da HEM que participaram na edição de 2024 do intercâmbio, bem como das pessoas responsáveis pela sua gestão no NEOJIBA. As reflexões dadas a conhecer resultam das suas perspetivas individuais e, mais adiante, serão revisitadas e aprofundadas numa abordagem multi e interdisciplinar.

#### **O intercâmbio segundo a diretoria educacional**

Em 2012, foi assinado um protocolo entre o NEOJIBA (Brasil) e a Haute école de musique de Genève (HEM, Suíça), dando origem a um intercâmbio anual entre ambas as instituições. Todos os anos, estudantes e jovens professores de música de cada organização vão, durante um mês, à cidade onde a outra está sediada, com o objetivo de se integrarem plenamente nos seus respetivos ecossistemas pedagógicos, sociais e institucionais.

No caso do NEOJIBA, o objetivo central é proporcionar aos intercambistas provenientes da HEM uma vivência imersiva: acompanhar as atividades do programa, visitar os diferentes núcleos e conhecer de perto a dinâmica quotidiana do projeto e da cidade de Salvador da Bahia. Para isso, o NEOJIBA assegura a totalidade da logística da estadia, incluindo o alojamento, o transporte de e para o aeroporto nas chegadas e partidas, bem como os deslocamentos entre o núcleo central e os núcleos espalhados pela cidade.

Paralelamente, do lado da HEM, o intercâmbio é reconhecido academicamente. Os estudantes selecionados recebem uma bolsa de 600 CHF e podem integrar a experiência nos seus planos de estudos: ao nível da licenciatura em performance e do mestrado em ensino da música, através das disciplinas “Projeto de música na área social” e “Gestão da aprendizagem coletiva”, respetivamente.

A diretoria educacional do NEOJIBA — setor responsável pela implementação local do intercâmbio — sublinha que o programa, desde a sua criação, sempre acolheu regularmente visitantes de diferentes contextos, mesmo antes de haver formalização sob a designação de “intercâmbio”. Este hábito consolidou uma cultura institucional voltada para o encontro multicultural e para o encontro de outras práticas e formas de estar.

Com o passar dos anos, o modelo de acolhimento dos estudantes da HEM foi sendo ajustado. A diretoria educacional enfatiza que cada edição é moldada pelas necessidades do grupo recebido: há uma atenção ativa ao modo como cada intercambista se sente, e o formato adapta-se a partir desse acompanhamento. A mediação é entendida como um eixo fundamental da experiência. Desde os coordenadores dos núcleos aos motoristas das vans, passando pelos alunos e alunas do NEOJIBA, todos se envolvem na receção e acompanhamento dos visitantes.

Para a diretoria educacional, este intercâmbio é o encontro de duas realidades distintas que se complementam, “com as suas riquezas, fragilidades e possibilidades”, nas palavras de João, diretor educacional do NEOJIBA. A complexidade da experiência reside precisamente nesse confronto com outras formas de estar, pensar e fazer. Os estudantes da HEM entram num programa socioeducativo centrado no ensino coletivo, onde são desafiados à flexibilidade, à adaptação e à improvisação. É nesse contexto que se revela o potencial da troca pela troca, da complementaridade, da escuta crítica e da quebra de paradigmas, sendo uma situação favorável para nos “colocar a pensar sobre as nossas próprias práticas em conjunto”, como destaca Jubi, gerente pedagógica do NEOJIBA.

Ao longo dos anos, os grupos da HEM têm-se tornado mais numerosos e diversos — em todos os sentidos, mas especialmente no que respeita aos instrumentos. Em 2023, o NEOJIBA acolheu seis participantes de direção, fagote, oboé, piano, viola d’arco, violino e violoncelo. Já em 2024, foram oito as jovens professoras e instrumentistas, de contrabaixo, flauta transversal, harpa, guitarra clássica, piano, viola d’arco e violino.

Quanto ao processo de seleção, durante o ano letivo da HEM realizam-se seminários para a apresentação do NEOJIBA, dirigidos à comunidade escolar. Em seguida, os estudantes recebem um email a anunciar a abertura do processo seletivo, com a indicação dos instrumentos elegíveis. Nessa fase, devem submeter uma carta de motivação, sendo posteriormente convocados para entrevista os candidatos selecionados. Em 2024, a candidatura esteve aberta a toda a comunidade da HEM; no entanto, noutros anos, por razões de creditação, a elegibilidade foi restrita a estudantes matriculados no mestrado em ensino da música.

## As intercambistas HEM de 2024

Antes de entrarmos no relato das experiências vividas em agosto de 2024, esta secção, e a seguinte, são dedicadas à apresentação das estudantes da Haute école de musique de Genève (HEM) selecionadas para o intercâmbio com o NEOJIBA. O objetivo desta introdução é oferecer uma visão de conjunto: *quem são estas jovens? E de que modo viveram e vivem o ensino e a prática da música?* Estas questões permitem contextualizar os testemunhos que se seguem, preparando o terreno para a descrição das experiências vividas em Salvador da Bahia.

Na edição de 2024, oito estudantes foram escolhidas para participar no intercâmbio. Todas são jovens mulheres, com perfis diversos, mas com pontos em comum: são instrumentistas de orquestra, desenvolvem projetos de música de câmara e algumas têm uma carreira sólida enquanto professoras de instrumento.

**Josi**, violetista portuguesa de 23 anos, iniciou os seus estudos de viola d’arco aos 10 anos. Acabou de terminar o seu mestrado em performance na HEM. Josi é também instrumentista de orquestra em Portugal e tem um quarteto de cordas. O seu percurso académico foi linear e estruturado: formação inicial numa academia de música, licenciatura em performance na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, e, mais tarde, o mestrado em performance na HEM. A mudança para Genebra representou uma transição marcante, sobretudo pelo impacto da diversidade cultural. Josi relata ter sentido uma barreira linguística que dificultou a criação de laços na escola, algo que tende a normalizar: “Estão confortáveis, é natural. 80%, 90% das pessoas lá falam francês e, portanto, os outros 10% acabam por ficar um bocadinho mais esquecidos.” Fala português, inglês e francês.

**Muma**, violinista francesa de 23 anos, cresceu num ambiente fortemente ligado à música “clássica”, sendo filha de um violinista profissional. Toca desde os 5 anos de idade e atualmente estuda na HEM. Em Genebra, atua como instrumentista de orquestra e dá aulas de violino. Reconhece que seguir os passos do pai não foi simples. Descreve-se como uma pessoa “apaixonada e que escuta muito os outros” – uma atitude que se reflete na forma como observa o mundo e constrói a sua visão sobre ele. A licenciatura na HEM foi um período exigente, marcado por alguma solidão e pela responsabilidade de fazer escolhas autónomas com o seu instrumento. Foi a prática coletiva – ensaios, concertos, música de câmara – que lhe devolveu o sentido do percurso. Viveu sempre em França e fala francês e inglês. Concluiu o ensino obrigatório na área das ciências naturais. Faz parte, atualmente, da presidência da associação de estudantes da HEM.

**Ki**, contrabaixista brasileira de 31 anos, integrou o NEOJIBA no ano da sua fundação, em 2007. Começou por tocar violino aos 7 anos de idade, tendo sido incentivada a inscrever-se no programa baiano pela sua professora da época. Ao longo da sua formação aprendeu seis instrumentos diferentes, até se fixar no contrabaixo, já com 16 anos. Uma década mais tarde, decidiu mudar-se para Genebra para se graduar em performance musical. No Brasil, chegou a frequentar o curso de arquitetura na universidade. Atualmente, Ki está de regresso ao NEOJIBA, como professora de contrabaixo, e é instrumentista de orquestra na Bahia. Fala cinco línguas: português, espanhol (que aprendeu de forma autodidata e aperfeiçoou ao partilhar quarto com uma instrumentista venezuelana durante um estágio), inglês (também aprendido de forma autónoma), italiano e francês. Apesar desse percurso linguístico, em Genebra comunicava sobretudo em português, o que acentuou a distância cultural. Relata ter sentido um forte choque linguístico e social, sobretudo por desejar criar laços para além da comunidade portuguesa e brasileira na HEM – o que foi difícil, especialmente na sua classe de contrabaixo, composta maioritariamente por estudantes franceses e italianos.

**Amélia**, flautista portuguesa de 23 anos, iniciou os seus estudos de flauta transversal aos 9 anos. Aos 18, mudou-se para Genebra para fazer a licenciatura. Nessa transição, não sentiu um verdadeiro choque cultural, uma vez que, nas suas palavras, “há muitas nacionalidades misturadas” na cidade. Atualmente, é instrumentista de orquestra e leciona pontualmente aulas de flauta transversal – quer como substituta de professores, quer em regime particular. Descreve-se como uma pessoa “espontânea, ambiciosa e que gosta muito de arriscar”. Assumir a música como profissão não foi uma decisão imediata: na adolescência, sonhava em trabalhar para a NASA, enquanto o pai alimentava o desejo de que seguisse cardiologia. Fala português, francês, inglês e espanhol.

**Noas**, harpista e pianista francesa de 26 anos, nasceu na ilha de Martinica e, em criança, mudou-se para a Córsega. Atualmente vive em Genebra, onde concluiu dois mestrados na HEM – em performance e em ensino da música –, tendo ainda estudado musicologia e história das artes. Começou o seu percurso musical aos 6 anos. Por ser a única harpista em toda a ilha da Córsega, precisava de se deslocar até Nice para ter aulas. Esse isolamento contribuiu para que o seu percurso académico fosse vivido com alguma instabilidade. Só ao chegar a Genebra pôde conhecer o universo da harpa em contexto coletivo: pela primeira vez, deixou de ser a única aluna da classe. Atualmente, é instrumentista e professora de harpa e piano, e desenvolve projetos como “contos musicais”, dirigidos à comunidade infantil. Fala francês, inglês e espanhol.

**Mali**, guitarrista eslovena de 25 anos, iniciou o ensino formal da música aos 7. Há três anos, mudou-se para Genebra, para frequentar os mestrados em performance e ensino da música na HEM. A sua principal atividade centra-se na música de câmara: forma um duo de guitarras clássicas com Elise, também participante do intercâmbio de 2024. Para além disso, leciona o instrumento em contexto particular. Sempre teve contacto com a música e afirma que é através dela que melhor se expressa. Considera-se uma pessoa sensível ao que a rodeia, movida pela vontade de “tornar o mundo melhor para todos”. Ir para Genebra representou uma transformação profunda: novo país, novas pessoas, nova língua – apesar de ser uma cidade onde o inglês está muito presente. Está convicta de que foi uma boa escolha, tanto a nível pessoal como artístico. Ainda assim, reconhece que o processo implicou desafios, sobretudo a tendência para se comparar com os colegas da sua classe, embora manifeste gratidão por estar rodeada de guitarristas exímios, dos quais aprende muito. Fala esloveno, inglês, francês, alemão e croata.

**Elise**, guitarrista portuguesa de 24 anos, começou a estudar guitarra clássica aos 10. Vive em Genebra desde 2017, onde iniciou a sua licenciatura na HEM. Encontra-se atualmente a concluir o mestrado em pedagogia. A partir deste ano (2024), começará a lecionar num conservatório; até então, ensinava em regime particular há já quatro anos. Mantém atividade artística regular no seu duo com Mali e participa numa orquestra de guitarras no Minho (região do norte de Portugal). Tem uma forte ligação à família e descreve-se como alguém curioso, com gosto por aprender através do contacto com os outros. A adaptação a Genebra foi exigente, tanto pelo afastamento familiar como pelas dificuldades encontradas no ambiente escolar. Chegou a ponderar regressar a Portugal. Fala português, inglês e francês.

**Alex**, pianista e violinista francesa de 24 anos, iniciou a prática musical muito cedo, aos 2, motivada por uma condição motora e neurológica (dispraxia). Está a terminar o mestrado em pedagogia na HEM, onde estuda piano. Em Genebra, dá aulas de ambos os instrumentos, atua como pianista acompanhadora e trabalha como correpetidora. A decisão de ir para Genebra não foi apenas orientada pelo desejo de aperfeiçoamento como instrumentista, mas também pela vontade de se integrar na vida cultural e musical da cidade. Antes disso, chegou a iniciar um curso de tradução inglesa. É fluente em francês e inglês, e tem ainda conhecimentos de português, russo e italiano.

Estas estudantes da HEM iniciaram todas a sua aprendizagem formal da música em idade precoce, antes dos dez anos, e a família desempenhou um papel determinante nos seus percursos académicos. Esse impulso surgiu de formas diversas: algumas cresceram numa família com músicos profissionais; outras foram influenciadas pelo ambiente sonoro em casa; pela admiração por irmãos mais velhos ou pela atitude estimulante dos pais. Ainda assim, a decisão de transformar a música em profissão nem sempre foi clara desde o início – foi amadurecendo ao longo do tempo, até se tornar inevitável.

Apesar dos caminhos individuais, há elementos comuns que atravessam os seus relatos. Um deles é o reconhecimento da multiculturalidade de Genebra e do impacto que essa convivência teve nas suas relações pessoais e na forma como experienciam o ensino da música. No entanto, esse contacto com a diversidade cultural não lhes era de todo estranho: de formas distintas, as estudantes da HEM já tinham vivenciado essa pluralidade em fases anteriores das suas vidas, o que fez com que a experiência em Genebra e, mais tarde, no intercâmbio com o NEOJIBA, fossem uma continuidade. Noas, por exemplo, nunca viveu num lugar fixo e participou desde muito jovem em colónias de férias e projetos internacionais. Ki, tendo sido formada no NEOJIBA, acompanhava a visita de professores e músicos profissionais de diferentes lugares – algo que alimentava, entre os integrantes, o desejo de sonhar com outros horizontes. Amélia refere as masterclasses e os festivais como momentos privilegiados para conhecer pessoas com trajetórias diferentes das suas. No caso de Elise, o contacto com a pluralidade deu-se sobretudo através da mudança para Genebra, mas também pelas viagens que já teve oportunidade de realizar. Já Alex participou, desde a adolescência, em vários programas de intercâmbio: uma ida aos Estados Unidos da América com 16 anos, e experiência na República Democrática do Congo, facilitada pelos programas de mobilidade da HEM.

Esses percursos, desde muito cedo, moldaram as suas visões do mundo e acabam por se refletir profundamente na forma como vivem, e pensam, o ensino da música nos dias de hoje.

## **Experienciar a diversidade: percursos, contextos e ensino da música**

### **Percursos pessoais enquanto alunas de música**

Observar o percurso de formação musical das oito intercambistas da HEM que participaram no intercâmbio com o NEOJIBA no verão de 2024 permite traçar um ponto de partida para compreender como cada uma viveu a experiência em Salvador da Bahia.

Ainda que algumas sejam filhas de músicos profissionais – como Muma, Amélia e Noas –, a entrada da música nas suas vidas não foi, na maioria dos casos, planeada. Pelo contrário, surgiu de forma inesperada, muitas vezes por acaso. Josi e Elise, ambas portuguesas, recordam que a oportunidade surgiu quando as suas turmas do ensino regular puderam ingressar no regime articulado (modelo português que permite conjugar a escolaridade obrigatória com o ensino artístico). Foi assim que começaram o seu percurso num conservatório. Também no caso de Alex a prática musical teve uma motivação externa: as suas condições de saúde levaram-na a iniciar aulas de violino, mas foi o desejo de ser igual à irmã que a conduziu ao piano. Estes exemplos revelam como o envolvimento inicial com a música foi, muitas vezes, circunstancial – o que terá contribuído, mais tarde, para a incerteza quanto à escolha da música como profissão.

Os testemunhos revelam igualmente uma forte presença da multi-instrumentação e da multi-musicalidade. Em muitos casos, os instrumentos que hoje estudam e trabalham não foram as primeiras escolhas. Josi, por exemplo, chegou à viola d'arco porque, no momento da sua inscrição, já não havia vagas para violino. Em outros casos, foram as famílias a orientar a decisão: Muma (francesa), Noas (francesa) e Amélia (portuguesa) referem que foram os próprios pais a sugerir que escolhessem instrumentos diferentes daqueles que inicialmente estavam a ponderar.

Ki, contrabaixista brasileira, é quem relata o percurso mais diversificado em termos instrumentais. Ao longo da sua formação passou por violino, viola d'arco, violoncelo, flauta transversal, oboé e piano. Mas foi ao ver, pela primeira vez, uma mulher a tocar contrabaixo – tinha então 16 anos – que sentiu de forma clara que aquele seria o seu instrumento.

Por outro lado, há quem tenha mantido uma relação desde sempre com o mesmo instrumento, como é o caso das guitarristas Mali e Elise, cujas escolhas iniciais se mantiveram até hoje. Também neste caso, os contextos familiares desempenharam um papel central, moldando os seus gostos musicais desde a infância.

Entre as intercambistas da HEM de 2024, encontramos dois tipos de trajetórias: percursos relativamente estáveis e outros marcados por maior instabilidade. Neste caso, a noção de estabilidade refere-se ao número de professores de instrumento que acompanharam cada estudante ao longo da sua formação.

Há casos em que a continuidade foi evidente: Muma, violinista francesa, teve o mesmo professor durante dez anos; Amélia, flautista portuguesa, mudou de professor a cada etapa formativa, mas de forma estruturada e progressiva; já Mali, guitarrista eslovena, teve como professor um familiar do seu professor anterior, o que garantiu uma certa continuidade pedagógica e afetiva.

Por outro lado, algumas destas estudantes da HEM experienciaram mudanças frequentes e marcantes. Josi, violoncelista portuguesa, teve sete professores ao longo dos oito graus do conservatório (a formação completa antes do ensino superior). Noas, harpista e pianista francesa, viveu um percurso especialmente instável, marcado por constantes mudanças de residência durante a infância. Por ser a única aluna da sua cidade a estudar harpa, precisava de se deslocar para ter aulas noutras localidades. Ainda assim, reconhece que essa condição lhe permitiu estar sempre exposta a diferentes modos de ensinar e pensar a música.

Independentemente do grau de estabilidade, cada percurso revela uma relação única com os professores. Nas etapas iniciais da formação, muitas intercambistas descrevem essas figuras como referências próximas – por vezes, quase maternas. Sentiam-se ouvidas, reconhecidas, acompanhadas. O ambiente criado em aula era, frequentemente, descrito como acolhedor. Nessas relações, os professores valorizavam os seus progressos e reforçavam nelas sentimentos como amor, confiança, humildade, presença, segurança, potencialidade – e um sentido claro de não competitividade.

Contudo, nem todas as experiências foram positivas. Algumas relações foram marcadas por pressão excessiva, intimidação e desmotivação. Elise, guitarrista portuguesa, destaca particularmente o impacto negativo que a exigência do seu professor durante a formação inicial teve sobre a sua motivação.

O contacto com contextos multiculturais enquanto alunas de instrumento também desempenhou um papel relevante. A participação em masterclasses e festivais permitiu-lhes conhecer outros professores, outros estudantes e outras formas de abordar o ensino da música. Em vários casos, essa exposição a diferentes realidades constituiu um incentivo ao progresso – muitas vezes movido também pelo desejo de acompanhar o nível técnico e artístico dos amigos e colegas com quem queriam continuar a tocar nas orquestras académicas das suas escolas.

No caso de Ki, contrabaixista brasileira, essa multiculturalidade esteve presente desde o início. Tendo feito grande parte da sua formação no NEOJIBA, destaca como o programa sempre promoveu ativamente o contacto com professores e músicos de outros lugares, criando um ambiente de constante troca.

A escolha de Genebra para a realização dos estudos superiores em performance foi, para todas, também motivada pelo desejo de crescimento pessoal e profissional num ambiente multicultural. Esta vivência trouxe oportunidades de partilha e abertura, mas também exigiu adaptações significativas. A barreira linguística foi um desafio comum, especialmente nos primeiros meses, condicionando as suas relações sociais e académicas.

#### NOTA

Há também uma outra dimensão na experiência vivida em Genebra. Ki, que se deslocou do Brasil para estudar na HEM, relata ter sentido preconceito por parte da instituição e dos seus professores, independentemente das suas competências musicais. Nas suas palavras: “o meu passaporte chega antes do meu desempenho musical, o meu género chega antes do meu desempenho musical, a minha cor chega antes do meu desempenho musical”. Sublinha, no entanto, que esse tipo de atitude não se manifestava entre os seus colegas de classe.

Apesar dessas dificuldades, Ki fala com muita gratidão dos professores que marcaram o seu percurso. Lembra o impacto do seu professor na HEM, que conheceu ainda no Brasil, em 2017: “quando vi ele tocar sozinho a primeira vez, eu pensei: meu Deus, isso é de outro mundo”. Mais tarde e já a estudar com ele em Genebra, percebeu que precisava de outra perspetiva e mudou para a HEMU (Haute école de musique – Vaud Valais Fribourg), em Lausanne, onde encontrou acolhimento e uma forma diferente de estudar. Refere também o apoio do professor auxiliar da classe de contrabaixo da HEMU, que continua a acompanhá-la até hoje, e que a ajudou a perceber não só o que precisava de melhorar, mas também aquilo em que já se destacava – algo que considera essencial para a autoestima de quem toca: “porque se você só ouve o que está ruim, começa a achar que tudo o que faz está errado”.

Ki descreve ainda a cultura institucional em Genebra como marcada pela competição: “você vale o que você ganha”. Conta que, por mais horas que passasse a estudar – desde cedo de manhã até à noite, quando a escola fechava –, sentia que nunca era suficiente para sair da “caixinha” onde a tinham colocado: “a menininha coitadinha que chegou do Brasil, que não toca assim tão bem, mas a quem demos uma oportunidade”. Ao mesmo tempo, distingue essa realidade da vivida na classe de contrabaixo, com os seus colegas, onde se vivia um ambiente de entreajuda e de crescimento conjunto.

Em relação aos métodos de ensino utilizados durante a sua formação musical, a maioria das estudantes da HEM afirma não conseguir identificar com clareza quais abordagens pedagógicas eram seguidas pelos seus professores.

A exceção são as duas intercambistas com formação em violino, Muma e Alex, ambas francesas, que reconhecem ter sido introduzidas ao método Suzuki. Ainda assim, as suas opiniões sobre essa abordagem são contrastantes. Alex expressa apreço pelo método, valorizando em particular a forma como incentiva os alunos mais avançados a ensinarem os iniciantes – um princípio que reconhece como enriquecedor. Já Muma, que também foi aluna desse método, utilizá-lo nas suas aulas, mas sem fechar as possibilidades exclusivamente nele.

## **Diversidade de experiências enquanto jovens professoras de música**

As motivações que levaram as intercambistas da HEM a tornarem-se professoras de música parecem equilibrar-se entre dois polos. De um lado, há quem tenha escolhido conscientemente essa vertente da carreira, por sentir nela um espaço de realização pessoal e profissional. É o caso de Muma (violinista) e Noas (harpista e pianista), ambas francesas, que referem sentir-se bem ao desempenhar múltiplos papéis: intérpretes, educadoras e dinamizadoras culturais.

Do outro lado estão aquelas para quem o ensino surgiu como um desdobramento natural da vida musical, mas não como uma escolha vocacional deliberada. Nesse grupo, o par intérprete-professor é entendido como uma associação quase inevitável: uma consequência prática, muitas vezes motivada por razões económicas. Ainda assim, mesmo quando o ensino não foi um objetivo inicial, há um forte desejo de que a experiência dos alunos seja feliz e divertida. Elise e Mali, guitarristas, assumem essa vontade de proporcionar uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Enquanto algumas das intercambistas já exercem como professoras com rotinas estáveis – em instituições oficiais ou em projetos da comunidade –, outras acumulam apenas experiências pontuais. É o caso de Amélia (flautista) e Josi (violetista), ambas portuguesas, cuja atividade docente tem sido esporádica.

A experiência de Ki como professora tem uma origem distinta da das restantes intercambistas. Por ter feito toda a sua formação musical no NEOJIBA, iniciou muito cedo a sua atividade pedagógica. O próprio modelo do programa, baseado na aprendizagem entre pares, promove o envolvimento progressivo dos seus integrantes como monitores. Assim, desde jovem, Ki ensinava outros alunos no NEOJIBA – uma experiência precoce de ensino que moldou a sua identidade pedagógica.

No universo do ensino musical, estas jovens lecionam em diversos contextos: aulas particulares, conservatórios, instituições formais e iniciativas comunitárias em Genebra. Ki, contrabaixista brasileira, ao regressar recentemente ao Brasil, iniciou a sua atividade como professora no NEOJIBA.

Em vários casos, o ensino estende-se para além do instrumento principal. Elise, por exemplo, além de guitarra clássica, ensina ukulele e guitarra elétrica. Amélia, flautista, leciona também formação musical. Ki tem alunos de violoncelo nas suas classes de cordas friccionadas graves. Noas ensina harpa e piano. Alex, por sua vez, divide-se entre o ensino do piano e do violino. Esta versatilidade pedagógica reflete a diversidade dos seus percursos.

Falar da sua prática docente é também falar da diversidade das salas de aula onde lecionam. As estudantes da HEM ensinam alunos de diferentes idades, origens e níveis de conhecimento musical. Em Genebra, por exemplo, Muma refere que as suas turmas são pouco diversas: crianças genebrinas, brancas, pertencentes ao mesmo contexto socioeconómico. Já Amélia e Noas (flautista e harpista, respetivamente) trabalham com grupos mais heterogêneos, tanto em termos culturais como cognitivos, incluindo alunos neurodivergentes. Outro aspeto marcante da prática pedagógica são os graus variados de motivação dos alunos. Algumas crianças mostram entusiasmo pelo instrumento; outras estudam-no por influência direta dos pais, sem envolvimento pessoal com a aprendizagem musical.

A diversidade presente nas suas salas de aula leva as intercambistas a refletir profundamente sobre as formas de ensinar. Percebem que não existe um modelo único e eficaz: cada aluno aprende de forma distinta e reage a estímulos diferentes. Essa consciência traduz-se numa prática pedagógica em constante adaptação, na qual procuram alinhar os processos de aprendizagem com os desejos, ritmos e modos de ser de cada aluno. Noas, por exemplo, partilha que, com os seus alunos de harpa e piano, não recorre “apenas a livros ou métodos”. Reconhece que “cada aluno tem interesses, dificuldades e objetivos próprios”, e que prefere adotar uma abordagem menos rígida: “sei que os meus alunos gostam disso, porque também apreciam a liberdade de escolher as suas próprias peças”. Numa linha semelhante, Mali, guitarrista eslovena, descreve a importância de dar voz aos estudantes no repertório a trabalhar nas suas aulas: “tento adaptar-me a cada aluno para encontrar uma forma de ajudá-lo, porque todos são diferentes. Procuo usar diferentes recursos e conversar com eles, perguntando-lhes o que gostariam de tocar”.

Ainda assim, afirmam seguir, em certa medida, as abordagens que vivenciaram enquanto alunas. Noas, Mali e Elise referem, por exemplo, que utilizam livros de métodos estruturados, sobretudo nos níveis mais iniciais do ensino instrumental. Mas fazem-no com liberdade, adaptando os materiais a cada realidade.

Nas conversas com as intercambistas, um dos temas que emergiu com força – ainda que de forma subtil – foi a ponderação entre técnica e expressividade. O equilíbrio entre esses dois eixos surge como uma preocupação constante. Para Muma e Amélia, esse equilíbrio depende sobretudo da idade dos alunos: quanto mais novos, maior a necessidade de abrir espaço à imaginação e ao prazer; quanto mais velhos, maior a exigência técnica. Amélia chama a atenção para o risco de se enfatizar demasiado a técnica, o que, na sua visão, “pode ser muito fácil o professor bloquear o lado criativo [dos alunos]” – algo que diz estar ainda a aprender a gerir.

Como noutros temas, voltamos a encontrar aqui posições contrastantes. Ki e Mali afirmam que a técnica deve vir em primeiro lugar, como fundação necessária para qualquer desenvolvimento musical. Noas e Alex, por outro lado, defendem com convicção que a musicalidade e a expressividade devem preceder a técnica. O seu objetivo é que os alunos gostem de aprender música, que se divirtam, que encontrem prazer no processo antes de serem confrontados com as exigências técnicas mais rigorosas.

Falar de expressividade é também falar do corpo no ensino da música. As intercambistas abordam esta relação de formas diversas, associando a dimensão corporal ao desenvolvimento da expressão, da liberdade, da confiança, da teatralidade e da comunicação musical. Ao mesmo tempo, alertam para fatores que podem condicionar esse processo: a influência da idade dos alunos; as dinâmicas de poder que por vezes se refletem na linguagem corporal; e o risco de que uma movimentação excessiva, se não for bem integrada, comprometa a fluidez das linhas musicais. Para além da vertente expressiva, algumas sublinham ainda a dimensão técnica: a respiração e a consciência corporal são apontadas como elementos essenciais para o controlo e a eficácia da execução instrumental.

Esta complexidade leva as intercambistas a identificar desafios e compromissos no exercício do ensino da música. Para as participantes da HEM em 2024, o aspeto mais importante para a aprendizagem musical é a construção de uma relação de confiança entre professor e aluno – uma relação horizontal, sem hierarquia. Muma, violinista francesa, acrescenta que a ligação com as famílias, sobretudo com os pais dos alunos, é igualmente determinante. As qualidades mais valorizadas nas figuras dos educadores são de natureza pessoal, social e emocional: carisma, energia, empatia, compreensão, paciência, vulnerabilidade e capacidade de comunicar. Alex, pianista e violinista francesa, sublinha a importância de uma comunicação que vá além das palavras, uma comunicação que reconheça os contextos individuais dos alunos e que lhes mostre que os próprios professores estão também num processo contínuo de aprendizagem.

A criatividade e a linguagem não-verbal são igualmente valorizadas nas suas práticas. Quando questionadas sobre os modos de estar que consideram essenciais num professor de música, destacam seis atitudes:

1. Colocar-se no lugar do aluno, como opinião geral
2. Observar e ler os alunos física e emocionalmente, defende Mali, guitarrista eslovena
3. Estar presente, acompanhar, guiar e reconhecer a dificuldade do processo de aprendizagem, como propõe Ki
4. Ser uma referência próxima e inspiradora, como salienta novamente Ki, contrabaixista brasileira
5. Lutar pelo aluno, nas palavras de Josi, violetista portuguesa
6. Reforçar o que está a ser bem feito, sugere Amélia, flautista portuguesa

Entre os desafios identificados, a motivação dos alunos surge como um ponto sensível – sobretudo quando a aprendizagem instrumental não é uma escolha do próprio aluno, mas sim dos pais. Josi afirma não querer que a falta de interesse pela viola d’arco deixe nos seus alunos uma imagem negativa da música.

Essa falta de motivação pode, por vezes, gerar desequilíbrios na relação pedagógica. Mali observa que os alunos têm consciência do poder que exercem sobre o professor, e que manter a calma e reagir com equilíbrio nessas situações é um dos maiores desafios que enfrenta enquanto educadora.

A comunicação é outro aspeto central nas reflexões das intercambistas da HEM, abordado em múltiplos níveis. Para Mali, um dos maiores desafios surge quando não partilha o mesmo idioma com os seus alunos – ou quando a forma como se expressa não tem ressonância no Outro. Amélia refere uma dificuldade semelhante: a linguagem utilizada em aula nem sempre produz o efeito desejado, o que torna o processo de aprendizagem menos eficaz e mais frustrante.

A gestão consciente e permanente de todas as ferramentas pedagógicas adquiridas é, para várias das intercambistas, um exercício exigente. Estar em constante procura de soluções novas, capazes de estimular os seus alunos, é vivido como um processo complexo – como referem Josi (violetista portuguesa), Noas (harpista e pianista francesa) e Alex (pianista e violinista francesa).

Para além desses desafios pedagógicos, surgem também questões de ordem mais pessoal. Noas sublinha a dificuldade de gerir, em simultâneo, a vida dentro e fora da sala de aula – uma tensão entre o que o ensino exige e o que a vida pessoal impõe.

A experiência de Ki, contrabaixista brasileira, introduz uma outra camada nesta reflexão. No seu contexto, um dos maiores desafios enquanto professora é despertar o interesse dos seus alunos pela música sinfónica europeia, um repertório distante da realidade e do dia a dia de muitos dos jovens com quem trabalha no NEOJIBA.

#### NOTA

“Despertar o interesse, no contexto no qual eu estou inserida [é um desafio]. Porque é muito diferente você dar aula para uma criança que, desde pequeno, está acostumada a escutar a suíte de Bach para violoncelo e tem contacto com a música clássica eurocentrada, isso daí não é um problema. Despertar o interesse de uma criança que é vizinha do conservatório de música de Genebra não é um problema, o problema é você despertar o interesse de música clássica com uma criança que está numa comunidade, que está numa situação de vulnerabilidade e que as coisas que ela tem acesso é Alô Juca [programa jornalístico brasileiro com o formato de jornalismo policial local], que é só miséria e coisa ruim. Acho que no contexto onde eu estou, o mais difícil é você despertar o interesse daquela criança pela música que o NEOJIBA se propõe a ensinar, que é uma música clássica eurocentrada”. (Ki, Brasil, contrabaixo)

Este conjunto de desafios – comunicacionais, metodológicos, emocionais e socioculturais – é vivenciado pelas intercambistas com um sentido ético forte. Todas partilham uma mesma preocupação: que os seus alunos não desenvolvam uma imagem negativa da música. É este cuidado que orienta, em última instância, as suas escolhas pedagógicas.

### **Críticas à educação musical formal**

As estudantes da HEM encaram o ensino da música como uma responsabilidade. Ao assumirem o papel de professoras, sentem-se convocadas a refletir ativamente sobre o que fazem em aula – e sobre o que viveram enquanto alunas. Essa introspeção é central na forma como fazem escolhas pedagógicas hoje. “Uma das partes mais importantes de ser professora é eu olhar para trás e ver o impacto dos meus professores quando eu era mais pequenina”, diz Elise, guitarrista portuguesa.

Essa consciência leva-as a tentar evitar que os seus alunos passem pelos mesmos momentos difíceis que elas próprias experienciaram no seu percurso. Algumas reconhecem o potencial de violência que pode estar presente na aprendizagem musical e procuram distanciar-se dessas práticas. No caso de Mali, guitarrista eslovena, essa percepção chegou a fazê-la hesitar quanto à decisão de ensinar, pois não queria que a experiência da música fosse para os alunos “intimidante ou angustiante”.

A reflexão sobre a educação musical formal é alimentada por diferentes experiências, mas é sobretudo o vínculo que criaram com os seus professores que lhes revelou a dimensão que essa relação pode assumir no processo de aprendizagem.

No que diz respeito aos métodos de ensino, muitas identificam uma sensação ambígua: por um lado, a aparente uniformidade das estratégias pedagógicas; por outro, a ausência de continuidade entre professores. Houve quem tivesse professores que seguiam metodologias estruturadas, com livros como guia, enquanto outros preferiam adaptar-se aos desafios de cada aluno. Mas, ao mudar de professor, não era garantida uma progressão coerente – o que dificultava o processo de aprendizagem. Josi, violetista portuguesa, acrescenta que também entre professores havia resistência à partilha de saberes com os colegas.

À luz das suas vivências, as intercambistas tecem críticas mais estruturais à educação musical formal na Europa. Identificam práticas adulto-centradas e etaristas, e sublinham com clareza a promoção de um ambiente competitivo, centrado na individualidade e marcado por uma cultura elitista, branca e masculina – como apontam Josi (violetista portuguesa), Muma ( violinista francesa) e Ki (contrabaixista brasileira).

Já foi mencionado que Alex e Muma estudaram com o método Suzuki. Alex, pianista e violinista francesa, valoriza sobretudo o incentivo à aprendizagem entre pares, um princípio que considera formativo. Muma, por sua vez, relata que, enquanto professora de violino, utiliza o método nas suas aulas. Faz, porém, uma distinção importante: em contraste com algumas experiências que viveu ou presenciou, a sua prática não se limita ao Suzuki, adaptando cada aula e a escolha das metodologias ao perfil de cada aluno e às etapas do seu desenvolvimento na aprendizagem musical. O seu posicionamento pedagógico não se define tanto pela fidelidade a um método específico, mas pelos valores que cada um deles transmite – e é nesses valores que se apoia para decidir o que adotar ou recusar.

Ao viverem simultaneamente os papéis de intérpretes e de professoras de instrumento, as estudantes da HEM foram encorajadas a explorar as interações entre estas duas dimensões. O ensino leva-as a olhar para si próprias à distância; a performance devolve-lhes novas ferramentas para o ensino. Ambas as atividades se modelam mutuamente e ajudam-nas a nomear, com maior precisão, os desafios que enfrentam nos dois domínios.

Mali, contudo, deixa um alerta: ser um bom intérprete não significa, automaticamente, ser um bom professor. Amélia, flautista portuguesa, por sua vez, sublinha a partilha como essência da prática musical – “se gostarmos de tocar, vamos gostar de mostrar a alguém também”, afirma.

Para além disso, Mali vê no ensino da música uma oportunidade para repensar os efeitos do stress e do perfeccionismo. O exercício de ensinar ajuda-a a construir uma visão pedagógica mais benevolente, que deseje também incorporar na sua própria forma de estar como artista.

#### NOTA

##### Os objetivos pessoais com esta experiência

É nesta procura consciente – por crescimento, clareza e reorientação – que se inscreve a participação das estudantes da HEM no intercâmbio com o NEOJIBA. Para cada uma, os objetivos pessoais estão profundamente entrelaçados com as suas expectativas profissionais.

Josi, violetista portuguesa, cuja experiência no ensino da música era ainda pouca, viu neste intercâmbio uma oportunidade de testar a docência na sua língua materna, antes da possibilidade de iniciar aulas de viola d’arco em francês, em Genebra. Diz-se “egoísta”, no sentido de que o seu desejo era aprender e melhorar – para se tornar uma professora mais preparada. Curiosamente, a sua vinda ao NEOJIBA não foi planeada: o intercâmbio surgiu como um acaso.

Amélia, flautista portuguesa, viveu o percurso inverso. Sempre quis conhecer o NEOJIBA, motivada pelo facto de vários dos seus amigos em Genebra terem feito parte do programa baiano. A sua candidatura foi intencional e alinhada com esse desejo de aproximação.

Noas, harpista e pianista francesa, sentiu que precisava de uma nova dinâmica no seu quotidiano pedagógico. A experiência no Brasil era, para si, uma tentativa de renovar a rotina com os alunos em Genebra.

Mali, guitarrista eslovena, expressa uma intenção mais abrangente. Vê esta experiência como uma oportunidade de crescer em todas as dimensões: como pessoa, como professora e como intérprete. Quer aprender a conectar-se com uma cultura diferente – e descobrir como comunicar num lugar onde não domina a língua local.

Elise, guitarrista portuguesa, encara o intercâmbio como um passo estratégico na construção do seu percurso profissional na área da pedagogia musical. Espera sair da experiência inspirada – para ensinar e para fazer música com novo fôlego.

Alex, pianista e violinista francesa, foi a única a não traçar um objetivo definido antes da viagem. A sua participação partiu mais da abertura à experiência do que de uma intenção clara.

## **Sobre a experiência no intercâmbio**

A chegada das intercambistas da HEM ao NEOJIBA foi a 7 de agosto de 2024, prolongando-se a estadia por um mês. O regresso à Europa aconteceu a 7 de setembro.

As oito estudantes chegaram com planos de atividades organizados individualmente, com duas exceções. As guitarristas clássicas, que integram um dueto como parte da sua prática profissional, partilharam uma programação conjunta. O mesmo aconteceu com as estudantes de violino e viola d’arco, cujos instrumentos pertencem à mesma família (cordas friccionadas agudas) e cujas atividades foram, por isso, articuladas em conjunto. As restantes intercambistas (harpa, piano, flauta transversal e contrabaixo) tiveram os seus percursos organizados de forma individualizada, com planos construídos em função do contexto do NEOJIBA.

O acolhimento, considerado pela direção do NEOJIBA um pilar fundamental de qualquer experiência em Salvador da Bahia, esteve igualmente presente na edição de 2024. Logo à chegada das intercambistas da

HEM, a recepção no Núcleo Central foi marcada por uma reunião em que todos os integrantes participaram para lhes dar as boas-vindas – gesto que materializa, de forma concreta, os princípios de hospitalidade e acompanhamento assinalados pela diretoria educacional.

## **Um mês no NEOJIBA**

A principal atividade das intercambistas da HEM durante o intercâmbio foi a condução de aulas de instrumento com os integrantes do NEOJIBA. Esta dinâmica incluiu: masterclasses, aulas e ensaios coletivos, sessões individuais com alunos e professores, ensaios das orquestras nos núcleos, bem como projetos específicos, como duetos – por exemplo, entre harpa e flauta transversal.

As aulas e ensaios coletivos, que representam o fazer pedagógico do NEOJIBA, envolvem, por vezes, diversos instrumentos (como violoncelo e contrabaixo), integram participantes com diferentes níveis de experiência e contam frequentemente com a presença de monitores ou coordenadores do programa. Essa presença revelou-se essencial para o acompanhamento pedagógico das intercambistas, não só como apoio direto nas atividades, mas também como oportunidade de observação e participação nas suas próprias aulas, partilhando estantes com os alunos e intervindo pontualmente.

No contexto da prática musical, Muma e Josi, respetivamente violinista e violetista, fizeram parte da orquestra principal do NEOJIBA, enquanto as restantes assistiram regularmente aos ensaios.

Algumas atividades foram desenhadas de forma ainda mais específica, refletindo os interesses e especialidades de cada participante. Amélia, flautista portuguesa, interessada em luteria, teve oportunidade de realizar manutenções em flautas de alunos ao mesmo tempo que lhes dava aulas. Organizou também simulações de audições de orquestra de flauta transversal. Já Alex, pianista e violinista francesa, contribuiu como correpetidora nos ensaios do coro juvenil do NEOJIBA e, de forma autónoma, preparou testes de conhecimentos em teoria e análise musical.

Ao longo do intercâmbio, foram visitados nove núcleos do NEOJIBA, embora cada intercambista tenha seguido o seu próprio itinerário. Todas estiveram no Núcleo Central – Parque do Queimado, uma estrutura concebida para o programa, com escritórios administrativos, salas de ensaio e de concerto adaptadas à música acústica, onde ensaiam as formações mais avançadas.

O Núcleo de Prática Musical (NPM) Cordas Dedilhadas, localizado no Convento de Santa Clara do Desterro, acolheu Elise e Mali, guitarristas clássicas, durante a maior parte da sua estadia. O seu espaço é silencioso, com claustros e jardins interiores, chão de madeira e com as portas das salas sempre abertas. Ambas também deram aulas no NPM Pirajá, situado num bairro da periferia de Salvador, no Centro de Cidadania e Cultura do Parque São Bartolomeu.

Muma, Josi e Amélia visitaram o NPM SESI Itapagipe, núcleo sediado numa escola de uma rede privada brasileira. Apesar de recente, com boas condições físicas (salas em madeira, janelas novas, ar condicionado), é reconhecido – tanto por monitores como pelas próprias intercambistas – como um dos espaços com maior dificuldade em motivar os alunos. Essa dificuldade relaciona-se com o contexto do colégio privado, onde existe uma ampla oferta de atividades extracurriculares, o que se reflete numa menor assiduidade às aulas do NEOJIBA.

As mesmas três intercambistas visitaram ainda dois outros espaços: NPM Lauro de Freitas e a Organização Auxílio Fraternal (OAF). O primeiro está situado nas Aldeias de Crianças SOS, na periferia de Salvador, e o trajeto até lá é longo e exigente, agravado pelo calor e pela falta de ar condicionado nas carrinhas que transportam os monitores até Lauro de Freitas. A gestão do núcleo depende da administração das Aldeias SOS. O segundo, embora não reconhecido formalmente como núcleo, pertence a uma entidade filantrópica sem fins lucrativos situada na mesma rua do Parque do Queimado, onde se realizam ensaios de naipe das formações do NEOJIBA.

Outros núcleos funcionam também em parceria com centros sociais, associações e programas comunitários. Amélia esteve no NPM Bairro da Paz, no espaço do Programa Avançar da Santa Casa da Bahia, onde as aulas de instrumento ocorrem paralelamente aos ensaios coletivos das bandas sinfónicas. Visitou também o NPM Nordeste de Amaralina, em parceria com o programa Pacto Pela Vida, localizado no Centro Social Urbano junto a uma central de polícia. O edifício é pouco iluminado e silencioso, até ao momento em que se alcançam as salas do NEOJIBA.

Muma e Josi estiveram ainda em mais dois locais:

1. NPM SESA, em Simões Filho (município a norte de Salvador), no Centro Educacional Santo António das Obras Sociais Irmã Dulce. As salas careciam de isolamento acústico – os ensaios e aulas cruzavam-se sonoramente.
2. NPM Mata Escura, num bairro periférico de Salvador, sediado na Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão. As salas permanecem abertas nos intervalos, os alunos experimentam os instrumentos uns dos outros, e algumas aulas decorrem no seu terraço. Aqui, Ki também deu aulas de contrabaixo.

O intercâmbio terminou com um recital no Parque do Queimado, onde as intercambistas da HEM se apresentaram em formações de música de câmara. Alguns integrantes do NEOJIBA também participaram em momentos específicos, e o concerto culminou com todas as oito estudantes em palco, partilhando um momento coletivo.

O repertório explorado durante o mês em Salvador da Bahia foi, predominantemente, o da tradição sinfónica europeia. Ainda assim, os compositores abordados refletiram uma notável diversidade de períodos e geografias: Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Rossini, Verdi, Brahms, Debussy, Richard Strauss, Ravel, bem como compositores brasileiros como Dorival Caymmi e João do Vale, e até referências da cultura pop como Michael Jackson. No caso de Elise e Mali, guitarristas de Portugal e da Eslovénia, respetivamente, houve mesmo o convite para apresentarem e ensinarem canções tradicionais dos seus países de origem aos alunos do NEOJIBA – gesto que evidencia a abertura e curiosidade recíproca gerada por esta troca.

Ao longo do mês, foi trabalhado um leque alargado de compositores, estilos e estéticas. Torna-se agora essencial compreender como as intercambistas da HEM viveram o ensino da música através desta partilha intensa – e como esta experiência influenciou a sua prática, as suas visões e a sua própria relação com o ensino da música.

## **Interações humanas e partilhas**

As aulas conduzidas pelas intercambistas da HEM no NEOJIBA tornaram-se espaços privilegiados de encontros, entre práticas, modos de fazer e múltiplas relações humanas.

A sua estrutura seguiu, de forma geral, um padrão comum: começavam por pedir aos integrantes que tocassem uma vez, para ouvirem e observarem. Em seguida, perguntavam-lhes o que gostariam de melhorar ou explorar. Só depois partilhavam as suas sugestões. Ao longo dos exercícios, incentivavam os alunos a identificar as suas próprias dificuldades técnicas, antes de retomarem juntos o trabalho sobre o instrumento. Frequentemente, solfejavam com os alunos antes de regressarem à execução musical.

Nestes momentos, houve um cuidado consistente em validar as escolhas dos alunos, celebrar os seus progressos e integrar elementos da cultura local – incluindo o uso de expressões baianas. Também perguntavam, com frequência, se os alunos sentiam mudanças após os exercícios, num esforço contínuo para cultivar a escuta ativa e o diálogo.

Sendo um grupo composto por falantes de francês e de português europeu, todas as intercambistas demonstraram atenção à linguagem utilizada, especialmente no que diz respeito a termos técnicos. As participantes não portuguesas esforçaram-se, ao longo de todo o intercâmbio, por aprender e utilizar o português nas aulas que deram. Estavam conscientes das limitações impostas pela barreira linguística, mas também confiantes no poder da música como forma de comunicação expressiva. Por isso, encontraram estratégias alternativas para comunicar com os alunos: recorrendo ao instrumento, à linguagem não-verbal, aos gestos e à escuta atenta.

Durante as aulas, tocaram frequentemente com os alunos – não apenas como demonstração, mas como forma de comunicar o que não conseguiam dizer com palavras. Quando necessário, cantavam ou solfejavam os trechos musicais, ajudando os alunos a visualizar (e ouvir) o que estava em causa.

Para além disso, utilizaram jogos musicais (corporais e de solfejo), analogias criativas (com dança, animais, desenho) e propostas de imaginação interpretativa como ferramentas pedagógicas. Estavam atentas aos sinais de bloqueio e esforçavam-se por perceber a origem das dificuldades – oferecendo sugestões de expressividade e reconhecendo os efeitos do cansaço durante o estudo e a prática.

À medida que iam descobrindo as práticas pedagógicas do NEOJIBA, as intercambistas foram também integrando exercícios de aquecimento físico antes das aulas de instrumento – uma incorporação progressiva que espelha a escuta ativa das dinâmicas locais e a vontade de adaptação mútua.

## **Surpresas e ensinamentos**

A experiência no NEOJIBA foi, para as estudantes da HEM, um espaço fértil de descobertas, surpresas e aprendizagens – atravessado por uma forte dimensão intercultural. Noas, harpista e pianista francesa, destaca como o contacto com contextos diferentes do seu lhe permite aprender sobre as pessoas e as suas formas de trabalhar. Sublinha que esses encontros, por vezes “perturbadores”, são profundamente enriquecedores.

NOTA

“É sempre perturbador e enriquecedor ver como as pessoas vivem aqui de forma diferente, ver como os estudantes não têm necessariamente instrumentos em casa, não têm carro, disseram que tinham um autocarro, há problemas com os autocarros, é assim, há uma cultura diferente.” (Noas, França, harpa e piano)

Para Noas, os ensinamentos foram sobretudo humanos e a aprendizagem foi, claramente, mútua. Elise, guitarrista portuguesa, faz também uma leitura abrangente dos efeitos da interculturalidade. Diz ter aprendido não apenas a nível musical e cultural, mas também sobre a sensibilidade necessária para criar um ambiente de aula livre de julgamento. Ki, contrabaixista brasileira, acrescenta que o intercâmbio possibilita uma ampliação de horizontes, mostrando que o mundo é muito maior do que os contextos onde habitualmente se está inserido – ideia partilhada também por Amélia, flautista portuguesa, que refere uma maior consciência sobre barreiras sociais e culturais e uma nova sensibilidade face à violência enfrentada por pessoas negras.

A própria Ki, com a sua formação enraizada no NEOJIBA, afirma que as intercambistas da HEM não vêm ao Brasil para aprender aspetos técnicos – mas sim para desenvolver perceções profundas sobre o ensino da música. A experiência transforma o olhar e a escuta. Ainda que Ki destaque uma aprendizagem sobretudo sensível e relacional, outras intercambistas identificam também aquisições técnicas e pedagógicas concretas.

Alex, pianista e violinista francesa, menciona que os ensaios com o coro juvenil lhe deram novas ideias: como o uso de exercícios de fonética que poderá aplicar nas sessões de correpetição em Genebra. Para Elise, foi surpreendente ver como, no NEOJIBA, se utiliza a improvisação e a linguagem não-verbal como ferramentas pedagógicas – aspetos que quer explorar mais com os seus próprios alunos.

Entre todos os elementos observados, foi o ensino coletivo da música que mais despertou admiração.

Muma, violinista francesa, que em Genebra trabalha com alunos pouco motivados (muitas vezes na formação musical por vontade dos pais), ficou marcada pela forma como os integrantes do NEOJIBA se envolvem com o instrumento por escolha própria, com vontade genuína de aprender.

A relação professor-aluno foi outro ponto amplamente mencionado. Josi, violonista portuguesa, refere ter sentido essa relação mais equilibrada no NEOJIBA. Amélia destaca a espontaneidade das interações e sublinha o compromisso que os educadores demonstram para com os alunos. Elise acrescenta que se sentiu inspirada por ver como todos aprendem em conjunto, entre colegas. Amélia reforça que os professores e monitores conhecem profundamente as realidades dos seus alunos, o que contribui para a criação de vínculos sólidos.

Mali, guitarrista eslovena, chama ainda a atenção para outro tipo de relação: a que existe entre professores. Para ela, é notável como os diferentes atores educativos se cuidam mutuamente e assumem responsabilidades uns pelos outros, mesmo fora da sala de aula.

#### NOTA

“Aprendi muito com os alunos só de ver como estão descontraídos a tocar ou a exprimir-se. Vi isso especialmente nos intervalos, por exemplo, quando tocavam alguma música popular. É espantoso, vê-se que a música sai deles, é espantoso como se divertem e como são enquanto comunidade.” (Mali, Eslovénia, guitarra clássica)

A partilha de repertório foi também um terreno fértil de trocas. Alex refere ter conhecido compositores brasileiros e o samba; Elise e Mali aprenderam peças brasileiras para guitarra clássica e viveram momentos de troca direta de referências com os jovens do programa. Noas diz não ter tido contacto com repertório novo, mas que a experiência a ajudará a aprofundar a forma como trabalha as mesmas peças com os seus alunos na Europa. Expressa, no entanto, o desejo de ter aprendido mais sobre música baiana e brasileira. Amélia, por sua vez, aprendeu peças do repertório brasileiro para flauta transversal – o que, apesar de lhe ter gerado dúvidas sobre que indicações dar durante as aulas, trouxe uma renovação positiva. Afirma que essas peças tornaram cada aula menos cansativa e previsível, tanto para ela como para os alunos.

#### NOTA

##### **E quanto ao repertório?**

O repertório musical ocupa um lugar central na forma como as intercambistas da HEM de 2024 estruturam as suas aulas de instrumento. Trata-se de uma ferramenta essencial – não apenas para o desenvolvimento técnico, mas também para a motivação dos alunos.

Josi e Elise, ambas portuguesas, afirmam que o repertório funciona como suporte para o aperfeiçoamento técnico e, ao mesmo tempo, como estímulo para o estudo e o prazer de tocar. Alex, pianista e violinista francesa, complementa esta visão ao sublinhar que uma escolha bem feita pode tornar o processo de aprendizagem mais simples e envolvente.

Muma, violinista francesa, destaca o potencial do repertório para ampliar horizontes culturais. Para ela, conhecer uma nova peça é como aceder a “outras coisas, novas paisagens, pinturas, quadros” – o repertório torna-se uma via de entrada entre culturas.

Ki, contrabaixista brasileira, com formação inicial no NEOJIBA, reflete sobre o caráter eurocêntrico do repertório com que foi educada, algo que relaciona com o legado da colonização. No entanto, considera que esse repertório pode ser um ponto de partida para a transformação: “Eu acho que a gente pode tirar proveito disso e aprender para conseguir, em determinado momento, mudar essa história (...) existem milhares de expressões culturais na música brasileira. E na minha cabeça não há nada que impeça uma orquestra de tocar nenhuma dessas expressões musicais. (...) Você precisa de uma determinada ferramenta para conseguir fazer outra coisa. Então assim, se a gente pode usar o conhecimento que já existe para aprimorar o nosso fazer musical e colocar esse fazer musical para expressar o que a gente quer expressar? Eu acho que é super válido.”

Amélia, flautista portuguesa, vê no repertório uma ferramenta que deve ser adaptada aos objetivos de cada aluno. A diversidade das obras, para ela, favorece o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da construção de uma identidade musical própria.

Noas, harpista e pianista francesa, relativiza o peso da escolha em si. Para ela, o mais importante é a variedade e a possibilidade de fazer algo diferente com cada nova peça. Defende que o repertório deve proporcionar prazer e motivar a prática.

Sobre os estilos musicais que ouvem e tocam, as estudantes da HEM revelam uma grande diversidade. “A música que eu escuto não tem nada a ver com a música que eu toco”, diz Ki, reconhecendo que o repertório sinfónico, embora não seja o que mais ouve, continua a ser o caminho mais seguro para garantir um lugar numa orquestra e uma carreira profissional.

Amélia afirma que necessita de estar numa zona de conforto com o repertório que executa, devido à ansiedade que o desconhecido lhe provoca. Ouve música sinfónica por iniciativa própria, mas interessa-se sobretudo por explorar outros estilos. Em contextos informais, como quando está com amigos, prefere que alguém escolha as *playlists* e mantém-se receptiva a novas sugestões e descobertas.

Elise explica que evita ouvir a mesma música que toca, como forma de se desligar do trabalho. Com o seu duo com Mali, está a descobrir o repertório popular, onde se sente mais confortável e com maior liberdade expressiva.

Josi, embora centrada na prática da música sinfónica e de câmara, ouve bossa nova, pop, rock alternativo e indie. Muma, com uma carreira semelhante, expressa o desejo de aprender jazz, música celta, música cigana e tango – diz ouvir um pouco de tudo. Mali também ouve géneros variados, embora tenha particular gosto por música popular e pop.

Noas afirma estar “por todo o lado” em relação ao que estuda e toca, mas escuta pouca música dita “clássica”. Prefere ouvir música para cantar e dançar, e valoriza os concertos e CDs de música clássica pela experiência sensorial mais focada na escuta – sem tanta interferência da visão.

Alex, por fim, toca repertório clássico, barroco e contemporâneo. Ouve diversos estilos e aprecia programas musicais temáticos. Admite gostar de rumba congoleza e espera, ao terminar os estudos na HEM, poder explorar caminhos musicais menos convencionais.

## Construir uma aula de música, uma sala de aula

As descobertas feitas ao longo do mês no NEOJIBA permitiram às intercambistas da HEM experienciar formas de ensinar e aprender que, mais do que diferentes, também lhes pareceram complementares às suas próprias práticas.

Ao atravessarem múltiplos núcleos e assistirem a diversas aulas de música, as estudantes destacaram nas entrevistas realizadas tanto estruturas criadas pelos professores, como elementos emergentes dos próprios alunos, e, sobretudo, a relação entre ambos: a construção conjunta da sala de aula como espaço de encontro.

No discurso das intercambistas de 2024, sobressaem dimensões emocionais e sociais. Relatam sentir, no contexto do NEOJIBA, uma maior vontade, motivação e envolvimento por parte dos alunos, e descrevem o ambiente do programa como marcado por desejo, entusiasmo, empatia e sensibilidade – em contraste com as realidades que conhecem na Europa. Essa percepção estende-se também aos professores. Mali, guitarrista eslovena, comenta: “eles não estão à procura da perfeição, não estão. Só querem ensinar música a estes miúdos e querem que eles se divirtam e, claro, talvez o nível dos alunos não seja tão bom como na Europa, mas, ao mesmo tempo, não tive a impressão de que os miúdos estivessem stressados”.

A figura dos monitores no NEOJIBA é também alvo de atenção. Na visão de Mali, a sua presença discreta, mas constante, torna-se um ponto forte. Destaca que essa discrição é precisamente o que reforça a sua importância, por estarem “misturados com os alunos, para os ajudarem de mais perto”, e não apenas a dinamizar formalmente as aulas.

Outro aspeto frequentemente mencionado é o sentido de família e de comunidade vivido em cada espaço de aprendizagem. Josi, violetista portuguesa, comenta que os alunos veem a coordenadora de viola como uma figura materna. Alex, pianista e violinista francesa, partilha percepções semelhantes sobre o coordenador de piano, que os jovens identificam como um irmão mais velho. Também Ricardo Castro, diretor-geral do NEOJIBA, surge nos testemunhos como alguém profundamente presente e simbólico – percebido por muitos como uma figura paternal dentro do programa.

A percepção de comunidade foi uma das dimensões mais destacadas pelas intercambistas da HEM durante a sua estadia no NEOJIBA. Descrevem-na como acolhedora, autêntica, e marcada por sorrisos genuínos e interesse mútuo na partilha. Noas, harpista e pianista francesa, afirmou – três meses após o fim do intercâmbio, durante o nosso *focus group* – que: “para eles [comunidade do NEOJIBA], o seu projeto tem

mais a ver com a partilha de música, tocar em orquestras em conjunto, fazer projetos em conjunto, em vez de se tornarem flautistas solistas em tais e tais orquestras na Europa, etc. (...) a aprendizagem da música é feita de uma forma um pouco mais cuidadosa e natural também”.

Noas reforça ainda que, comparativamente a França, a experiência orquestral é mais presente e desenvolvida no NEOJIBA desde muito cedo, algo que lhe causou surpresa e admiração.

Josi, violetista portuguesa, reconhece que existem formas distintas de ensinar e de estar na sala de aula, mas admite que, no momento da entrevista, ainda não conseguia descrever exatamente essas diferenças. Amélia, flautista portuguesa, por outro lado, destaca alguns elementos: parte da ideia de que cada pessoa é singular, e sublinha o forte desejo dos integrantes do NEOJIBA de tocarem, o que, segundo ela, está diretamente ligado às suas trajetórias de vida – desde os contextos familiares e religiosos até à musicalidade inata e às experiências emocionais que cada um carrega.

Outro ponto frequentemente mencionado foi o impacto das visitas regulares de músicos e educadores de outros países ao NEOJIBA. Segundo as intercambistas, esses encontros reforçam a motivação dos alunos, estimulam a curiosidade e criam novas possibilidades de partilha e diálogo nas aulas. Para Noas, essas visitas funcionam como catalisadores de envolvimento.

As estudantes da HEM identificaram também elementos transversais entre o que observaram no NEOJIBA e as suas próprias experiências. A dificuldade em aprender um instrumento, por exemplo, foi unanimemente reconhecida como uma realidade universal.

Josi observa que os obstáculos técnicos nos níveis iniciantes da viola d’arco são semelhantes aos que ela própria enfrentou enquanto aluna – e aos que encontra nos seus próprios alunos. Mali fala da organização prática das aulas. Alex refere o sentimento partilhado por músicos ao ultrapassarem dificuldades técnicas e destaca a tendência coletiva para procurar soluções juntos, um traço comum a vários contextos.

É importante sublinhar, contudo, que os paralelismos não anulam as especificidades de cada realidade. As próprias intercambistas têm consciência disso. Como exemplifica Josi, ainda que os desafios técnicos da viola d’arco possam ser semelhantes em Portugal, na Suíça e no Brasil, a forma como os alunos enfrentam certos aspetos musicais – como o fraseado – varia conforme os contextos socioculturais.

Relativamente aos choques culturais, foram sobretudo questões de segurança e de desigualdade social em Salvador da Bahia que impactaram mais as intercambistas – em parte por antecipações que levavam consigo. No entanto, Noas admite que a imagem que tinha da cidade foi rapidamente desconstruída: “ficamos com a impressão de que há uma pequena gota de felicidade musical bem no meio de algo, de certo modo”. Para Josi, violetista portuguesa, foram os sorrisos e a energia das pessoas que lhe deram a sensação de segurança. Por contraste, comenta também o quanto o ruído intenso da cidade a surpreendeu. Para Alex, o maior choque foi a própria visão descontraída e esperançosa da música no NEOJIBA – algo que só percebeu em toda a sua intensidade ao regressar a Genebra.

A proposta de ensino coletivo do NEOJIBA foi vivida como uma rutura positiva face aos modelos mais rígidos com que as estudantes estavam habituadas a trabalhar na Europa. Para elas, a experiência criou abertura para questionamento, revisão de práticas e reposicionamento pedagógico. Noas afirma que a vivência em Salvador teve impacto direto nas suas abordagens ao ensino.

Muitas referem a dimensão humana das aulas como o aspeto mais transformador. Josi afirma que os ensinamentos recebidos foram mais humanos do que musicais. Noas descreve a tranquilidade, o humanismo e a motivação que sentiu ao longo das suas aulas no NEOJIBA: “apercebemo-nos de que há tantas coisas diferentes na música”.

Do ponto de vista pedagógico, Muma, violinista francesa, acredita ter ampliado o seu repertório metodológico para as aulas em Genebra. Mali reconhece que, após a experiência, ensinará de forma diferente – menos presa à partitura. A improvisação, em particular, foi uma das descobertas que mais a marcou, mesmo admitindo que os métodos de ensino não foram o foco principal da sua estadia. Também Elise, sua parceira no duo de guitarras clássicas, reconhece que a intensidade da experiência em Salvador não permitia uma reflexão imediata sobre metodologias. Esse processo foi-se construindo mais tarde, por camadas, ao longo do tempo.

## **Interculturalidade: a cultura do Outro em nós**

A experiência intercultural proporcionada pelo intercâmbio entre a HEM e o NEOJIBA tornou-se, para as intercambistas, um espaço de reflexão profunda sobre as suas próprias práticas, realidades e contextos. Como afirma Ki, contrabaixista brasileira, este programa “faz quem participa olhar para dentro”.

Na sua entrevista, Elise, guitarrista portuguesa, diz precisar de tempo para perceber o que, em si, poderá ter mudado. Ainda assim, reconhece a importância do questionamento que a experiência despertou. Mais tarde, no *focus group*, partilhou uma autorreflexão: sente que passou a ter mais consciência daquilo que lhe é mais próximo – das suas motivações, das suas referências, da sua paixão pela música. O impacto da experiência, diz, é contínuo: “é algo que se pode aprender diariamente”.

Josi, violetista portuguesa, afirma que o mês passado no NEOJIBA lhe permitiu valorizar os aspetos positivos da sua realidade quotidiana em Genebra e em Portugal. Sente que houve uma validação positiva da sua prática. Ao nível pedagógico, a experiência fez-lhe perceber que ainda não tinha reunido todas as ferramentas necessárias para começar a construir uma base sólida enquanto professora de viola d’arco na Europa. Amélia, flautista portuguesa, partilha uma transformação semelhante. Embora até então não se visse feliz no papel de professora de flauta, a experiência em Salvador despertou nela o desejo de voltar e continuar a dar aulas – sinal claro de um encontro com o sentido do ensino da música.

Já para as intercambistas com mais experiência no ensino, como Noas, harpista e pianista francesa, o intercâmbio funcionou como uma oportunidade de consolidar a confiança no papel que já vinha desempenhando. Destaca que, independentemente do nível, os músicos têm sempre algo a ensinar uns aos outros.

Nas suas reflexões sobre Genebra, várias das estudantes da HEM mencionam o peso da rigidez e a ausência de momentos espontâneos nas aulas de instrumento. Josi descreve o ambiente como “sem brincadeiras, risos e partilhas”. Há também um olhar mais crítico sobre os contextos privilegiados em que os seus alunos vivem. Muma, violinista francesa, diz ter-se sentido especialmente tocada pelo simples facto de os seus alunos terem instrumentos, partituras, tempo e espaço para estudar em casa.

Essa consciência afetou diretamente o modo como pensam a relação com os seus alunos. Mali, guitarrista eslovena, afirma que deixará de ser tão exigente e quer que os seus alunos desfrutem da música de forma mais livre, expressando-se segundo os seus próprios critérios. Pretende valorizar mais o que já fazem de positivo – intenção partilhada por Ki e Amélia.

Noas vai mais longe e sugere que seria interessante explorar, na Europa, o lado coletivo da prática musical que encontrou no NEOJIBA. Essa vontade de criar pontes entre os dois contextos – ambos marcados por traços de multiculturalidade – revela uma abertura concreta ao diálogo, à aprendizagem mútua e à transformação pedagógica. No entanto, como será abordado na parte seguinte do relatório, as formas como a diversidade se expressa – os seus pesos, tensões e forças – são distintas em cada realidade do intercâmbio.

### **Interculturalidade: construir em conjunto**

A experiência intercultural das estudantes da HEM no NEOJIBA foi marcada por uma construção partilhada, que se foi tecendo ao longo das atividades realizadas – ora de forma visível, como no recital final que contou com a participação de músicos de ambas as instituições; ora de modo mais discreto, nas aulas de instrumento que as intercambistas deram aos integrantes do programa baiano.

Para estas jovens professoras e intérpretes, o impacto do encontro entre culturas não termina com o regresso a casa. Pelo contrário, descrevem-no como um círculo que continua a expandir-se depois do intercâmbio. É posteriormente, dizem, que muitas das aprendizagens ganham forma e densidade.

Esta construção em conjunto desenvolve-se, segundo as próprias intercambistas, a partir de três dimensões de relação:

1. A relação com os jovens integrantes do NEOJIBA
2. A relação com os professores e educadores do programa
3. E a relação entre elas próprias, como grupo

Alex, pianista e violinista francesa, vê este processo como algo em constante renovação. Diz que quer regressar a Genebra para continuar a aprender, e depois voltar ao NEOJIBA para partilhar ainda mais. É, para ela, um movimento circular de escuta e devolução.

Elise, guitarrista portuguesa, destaca a importância de partilhar a experiência com outras pessoas. Para ela, trata-se de viver o momento com plenitude e de reencontrar o prazer na música, de “amar o que se faz”. Acrescenta que não é preciso ir ao Brasil para viver isso – porque é algo que se pode continuar a cultivar no quotidiano, desde que se mantenha a abertura para escutar, sentir e construir com os outros.

# Intercâmbio na HEM

## *Índice intercalar*

<b>HEM – Haute école de musique de Genève .....</b>	<b>p. 76</b>
Apresentação geral .....	p. 76
O intercâmbio segundo as coordenações de ensino .....	p. 76
<b>Os intercambistas do NEOJIBA de 2025 .....</b>	<b>p. 80</b>
<b>Experienciar a diversidade: percursos, contextos e ensino da música .....</b>	<b>p. 81</b>
Percursos pessoais enquanto alunos de música .....	p. 81
Da performance ao ensino: percursos e transições .....	p. 83
Diversidade em sala de aula .....	p. 84
Práticas pedagógicas e escolhas metodológicas .....	p. 85
Um equilíbrio em construção: corpo, técnica e expressividade – ensinar para continuar a aprender .....	p. 89
<b>Sobre a experiência no intercâmbio .....</b>	<b>p. 90</b>
Um mês em Genebra .....	p. 92
Para além da HEM: interações humanas e partilhas .....	p. 95
Construir uma aula de música, uma sala de aula .....	p. 99
Surpresas e ensinamentos .....	p. 102
Interculturalidade: a cultura do Outro em nós .....	p. 105
Interculturalidade: construir em conjunto .....	p. 107



Concerto de aniversário da Haute école de musique de Genève, com estudantes da HEM e membros do NEOJIBA, BFM Genebra (Suíça), 2025 © HEM / Carole Parodi

## **HEM**

### **Haute école de musique de Genève**

#### **Apresentação geral**

Seis meses depois, é a vez dos integrantes e instrutores do NEOJIBA passarem o mês de fevereiro em Genebra, na HEM.

A Haute école de musique de Genève (HEM) é uma escola superior pública de música, integrada na Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) – a maior rede de ensino superior profissional da Suíça, que reúne institutos nas áreas da arte, engenharia, saúde, economia e trabalho social. Fundada em 2009, a HEM resulta da fusão entre as antigas formações superiores do Conservatoire de musique de Genève e do Institut Jaques-Dalcroze, duas instituições com raízes no século XIX e XX, respetivamente.

A escola acolhe atualmente mais de 600 estudantes de todo o mundo, com cursos de licenciatura e mestrado em performance instrumental e vocal, pedagogia musical, música antiga, composição, teoria, música e movimento, e etnomusicologia. Todo o ensino é ministrado em francês, embora alguns professores, conforme o perfil das turmas, possam ocasionalmente utilizar o inglês como língua de apoio. A HEM distingue-se também pela sua forte componente artística e científica, promovendo regularmente concertos, residências criativas e projetos de investigação em áreas como a música contemporânea, a performance historicamente informada, a criação interdisciplinar e os estudos transculturais.

#### **O intercâmbio segundo as coordenações de ensino**

Com o protocolo assinado em 2012 entre a Haute école de musique de Genève (HEM) e o NEOJIBA, a instituição suíça assumiu a responsabilidade de acolher os intercambistas do Brasil no que respeita à componente musical.

A organização do intercâmbio envolve diversos atores: a coordenadora do ensino da HEM, a reitoria da HEM, Ricardo Castro (diretor-geral do NEOJIBA e coordenador do departamento de instrumentos de teclado e professor de piano na HEM), bem como a diretoria educacional do NEOJIBA. A preparação das atividades do intercâmbio em Genebra é da responsabilidade de Ricardo Castro e da sua equipa no NEOJIBA. A gestão administrativa cabe à coordenação do ensino da HEM, que assegura os protocolos entre as duas instituições e verifica a correspondência académica necessária para garantir o financiamento aprovado pela reitoria.

Do lado do NEOJIBA, a diretoria educacional reconhece as múltiplas camadas de desassossego que o intercâmbio pode representar para os seus participantes: desde o contacto com o meio artístico e musical local, inserido numa estrutura altamente profissional, até aos desafios da adaptação à vida em Genebra. Ao longo das várias edições, reconhece-se que, para muitos intercambistas, esta é a primeira viagem internacional, o primeiro voo de avião e o primeiro contacto com o inverno europeu.

Para os responsáveis pelo ensino no NEOJIBA, o intercâmbio tem também o efeito de reafirmar a qualidade do trabalho desenvolvido no programa. Funciona como uma oportunidade para quebrar paradigmas —

nomeadamente, a percepção que alguns integrantes têm de que “estão num nível inferior ao dos músicos europeus”. Para João, diretor educacional, os intercambistas nem sempre encontram práticas muito diferentes das que já conhecem, mas ganham a oportunidade de confirmar o valor do que já fazem.

A experiência é também entendida como um exercício de responsabilidade. João, membro da diretoria educacional do NEOJIBA, sublinha: “de repente, para um Azi [intercambista NEOJIBA em 2025] (...) que tem uma trajetória super bonita de superação e de se encontrar (...) Tem toda uma questão de uma história pessoal também, muito bonita, né? Que vem desembocando nesse professor artista que está se transformando hoje em dia. Então, essa experiência de poder estar lá e depois trazer para os nossos jovens daqui que existem outras possibilidades no mundo, (...) uma das questões mais graves que acho que a gente pode encontrar, é a de um jovem sem esperança, (...) sem perspectiva”.

João fala ainda do direito a melhores condições: “esse vislumbrar, uma estrutura em um local onde você já conseguiu, de certa forma, resolver as questões que o dinheiro pode resolver, que você tem salas climatizadas, você tem um espaço com acústica que funciona, você tem um transporte que te permite chegar lá no horário certo, você ter toda uma organização das coisas e tudo mais, isso é um ponto importante porque te bota uma lente, (...) que você começa a identificar onde é que estão os pontos em que a gente não conseguiu atingir isso ainda. E isso tem que nos incomodar, né?”. Em última instância, trata-se de motivar para querer ser melhor.

Mas o intercâmbio também enfrenta desafios. No momento da nossa entrevista, Louise — que assumiu o cargo de coordenadora do ensino da HEM em 2022 — afirmou desconhecer a origem do protocolo, uma vez que só tomou contacto com o intercâmbio quando ainda era professora de História da Música na mesma instituição. Alguns intercambistas do NEOJIBA frequentavam essa disciplina durante a sua estadia em Genebra, e foi assim que tomou consciência do programa.

Louise reconhece a barreira linguística como um dos principais desafios — e, por já ter vivido essa dificuldade enquanto docente, reflete sobre a necessidade de adaptar as atividades letivas na HEM durante o período do intercâmbio.

Tem também consciência de “falhas” no acolhimento e acompanhamento dos integrantes do NEOJIBA ao longo das quatro semanas da estadia, falhas que se estendem ao calendário letivo anual: desde a preparação das atividades e adaptação das aulas, até ao momento do retorno e à ausência de uma avaliação final estruturada sobre cada edição. Entre os exemplos que aponta, destacam-se a falta de informação à comunidade escolar sobre a chegada dos jovens baianos e a inexistência de uma planificação antecipada. Também a diretoria educacional do NEOJIBA reconhece as críticas dos intercambistas quanto à forma como são acolhidos em Genebra.

Louise, da coordenação do ensino da HEM, identifica nos intercambistas que regressam da Bahia um forte desejo de se conectarem com os estudantes da HEM que participarão nas edições seguintes, criando redes de apoio e continuidade. Sente-os inquietos, por perceberem a força e o potencial transformador da experiência — e, ao mesmo tempo, constatarem que o seu impacto nem sempre se reflete de forma concreta nas práticas e na comunidade escolar da HEM. Esse silêncio institucional evidencia-se na pouca visibilidade institucional do intercâmbio e na escassez de iniciativas que prolonguem a sua dimensão transformadora. Para os intercambistas, o regresso a Genebra não significa um encerramento, mas sim um ponto de partida — e sentem que essa continuidade deveria ser acompanhada e valorizada pela instituição.

A época do ano é outro obstáculo: por ocorrer sempre em fevereiro – período de férias de verão no Brasil –, o intercâmbio coincide com exames e férias letivas da HEM na Suíça. Metade da estadia decorre, por isso, “num ritmo” mais lento, o que se reflete numa programação marcada por largos períodos livres.

Louise manifesta igualmente uma preocupação real com o desequilíbrio de oportunidades entre as duas partes. Enquanto os estudantes da HEM, na Bahia, têm acesso a uma planificação que lhes permite demonstrar as suas competências pedagógicas e artísticas, os integrantes do NEOJIBA, em Genebra, limitam-se a assistir a aulas, sem uma participação ativa. Para Louise, conversas antecipadas podem abrir caminho para uma integração mais efetiva.

Entre as soluções que propõe está a valorização da transmissão aluno-a-aluno, pois reconhece que já existe vontade de partilha. Sugere também a criação de outros formatos para a divulgação e preservação de cada edição, “um formato que fique e que guarde a sua memória.” Defende, ainda, a integração do intercâmbio no plano curricular da HEM, através da preparação de aulas por parte dos estudantes da escola para os intercambistas do NEOJIBA – e vice-versa. Este trabalho permitiria explorar formas mais adaptadas de organização das aulas durante o mês do intercâmbio.

A gestão das bolsas de mobilidade atribuídas pela reitoria da HEM é outro ponto sensível. O apoio, no valor de 600 CHF, exige que os participantes de ambas as instituições sejam estudantes universitários, para garantir a correspondência de créditos entre as duas. Este requisito limita a seleção de participantes por parte do NEOJIBA, uma vez que os modelos de formação são diferentes e o programa baiano não integra o sistema de acreditação do ensino superior europeu, o que restringe o acesso de membros da sua comunidade ao intercâmbio. Existe vontade de ambos os lados em flexibilizar esse processo. Do lado do NEOJIBA, já houve tentativas de desvincular o intercâmbio da obrigatoriedade de validação de créditos. Do lado da HEM, Louise afirma que há interesse em reforçar o protocolo entre as instituições. Contudo, a exigência de que o intercâmbio aconteça entre níveis académicos comparáveis ainda permanece, o que dificulta a elaboração de uma programação adequada à estadia dos integrantes do NEOJIBA.

A solução adotada até ao momento tem sido a inclusão, na documentação, das instituições académicas às quais os intercambistas do NEOJIBA estão vinculados. O financiamento da mobilidade dos participantes que não cumprem os critérios exigidos pela reitoria é assegurado pela Fondation NEOJIBA Switzerland e pela Association Suisse des Amis de NEOJIBA (ASANBA).

#### NOTA

A Association Suisse des Amis de NEOJIBA (ASANBA), criada com estatuto de associação, surgiu da necessidade de responder aos aspetos do intercâmbio que ultrapassam o âmbito musical – já que a HEM se comprometeu apenas a ser a estrutura de acolhimento da componente artística. Questões como o alojamento, a logística, o lazer e o acompanhamento dos intercambistas levaram à mobilização de uma rede de pessoas residentes na área de Genebra, simpatizantes do projeto e dispostas a colaborar, dando origem à ASANBA.

Apesar disso, a direção da ASANBA reconhece o papel central de alguns professores da HEM que, há vários anos, colaboram com o NEOJIBA e que desempenham uma função essencial na planificação das atividades de acolhimento.

A associação organiza o alojamento dos intercambistas entre os seus membros, que se tornam famílias de acolhimento, recebendo os integrantes do NEOJIBA nas suas casas durante o mês da estadia (e, em alguns casos, apoiando também os que decidem estudar na HEM). A ASANBA recebe os participantes no aeroporto de Genebra, gere a logística local e faz a mediação com várias entidades da cidade. Na edição de 2025, por exemplo, os seus membros garantiram bilhetes para concertos, possibilitaram a participação dos intercambistas em ensaios com orquestras amadoras, promoveram visitas e aulas no Conservatório de Meyrin (na periferia de Genebra) e facilitaram o contacto com o Instituto Kodály.

Sobre os diferentes grupos de intercambistas ao longo dos anos, a direção da associação aponta situações delicadas, especialmente nas primeiras edições, quando se recebiam participantes mais jovens. Considera que, nesses casos, faltava maturidade para lidar com as responsabilidades sociais da experiência. A partir dessas situações, passou-se a privilegiar a seleção de intercambistas adultos. Ainda assim, persistem algumas dificuldades: a barreira linguística, o conformismo de certos jovens homens brasileiros (exemplificado pela sua dependência da comida pronta) e uma perceção generalizada, entre as famílias de acolhimento, de falta de iniciativa na comunicação por parte dos participantes. As barreiras linguísticas são também mencionadas pelos intercambistas do NEOJIBA, mas, mesmo assim, sentem que os seus anfitriões da ASANBA desempenham um papel fundamental como mediadores, contribuindo ativamente para o seu desenvolvimento do francês ao longo de todo o mês em Genebra.

A ASANBA participa também na avaliação das candidaturas dos estudantes da HEM que se inscrevem para o intercâmbio com o NEOJIBA. A bolsa de mobilidade da HEM, no valor de 600 CHF, é atribuída apenas aos integrantes do NEOJIBA inscritos em instituições universitárias. Nos restantes casos, é a ASANBA (juntamente com a Fondation NEOJIBA Switzerland) que assegura o financiamento. O seu estatuto permite-lhe gerir um fundo financeiro isento de impostos, e receber doações de entidades privadas, individuais ou coletivas.

O processo de seleção dos intercambistas do NEOJIBA é conduzido diretamente pela diretoria educacional do programa, com base no número de vagas disponíveis em cada edição. Os integrantes selecionados recebem uma mensagem do departamento entre julho e agosto do ano anterior à viagem, onde lhes é comunicada a indicação e solicitada a confirmação da sua disponibilidade para participar.

## Os intercambistas NEOJIBA de 2025

As histórias individuais dos intercambistas do NEOJIBA de 2025 revelam como a música e a sua aprendizagem moldaram profundamente os seus percursos. Os momentos partilhados são marcados por pluralidade, adversidades e sentido de possibilidade – dimensões que se refletem nas suas perspetivas sobre a educação musical.

Nesta edição, participaram dois integrantes e três professores do programa baiano.

**Baker** tem 49 anos e é natural de Vitória da Conquista, no interior do estado da Bahia. Começou a estudar música aos 14 anos, idade que considera tardia. Dotada de ouvido absoluto – a capacidade de identificar e reproduzir notas musicais sem referência – começou pelo piano, mas uma lesão no pulso levou-a a dedicar-se ao canto. Cantou pela primeira vez no coro da Casa da Cultura da sua cidade e, mais tarde, integrou o coro da universidade, enquanto cursava engenharia agrônoma – formação que escolheu por não ter tido o apoio familiar para seguir uma carreira na música. Ingressou na vida profissional como cantora em bandas. Atualmente, é instrutora de canto coral e iniciação musical no NEOJIBA. Com uma trajetória marcada por intercâmbios e experiências multiculturais e internacionais, afirma que é essa exposição a outras formas de fazer e de estar que a motiva a continuar a aprender: “eu acho que a Baker hoje é a soma de todas essas gotinhas.”

Baker reconhece abertamente as dificuldades que enfrenta por “ser mulher e ser mulher negra” no Brasil. Refere que foi vítima de assédio e discriminação ao longo da vida, inclusive no seio familiar, e que é através da excelência profissional que tenta romper com essas barreiras. Para além do trabalho no NEOJIBA, é também engenheira paisagista, o que lhe garante um rendimento mais estável. Paralelamente, canta em eventos e faz locução. Fala português e inglês.

**Lirio**, fagotista de 27 anos, iniciou o seu percurso musical no NEOJIBA aos 13, seguindo os colegas da escola que também se tinham inscrito. Foi na segunda formação orquestral do programa que começou a ponderar seguir profissionalmente a música. Está atualmente a concluir a licenciatura em fagote na Universidade Federal da Bahia, é músico de orquestra em Salvador e dá aulas de fagote no NEOJIBA. Refere gostar de dar aulas e de tocar em orquestra, valorizando o “fazer junto” e a “malandragem” do coletivo. Fala português, compreende inglês – pelo contacto com os músicos e professores que visitam o NEOJIBA com regularidade – e está a aprender francês, motivado pelo intercâmbio com a HEM.

**Moli**, de 35 anos, é violinista e violetista, e leciona ambos os instrumentos no Núcleo Territorial NEOJIBA (NTN) de Teixeira de Freitas, no extremo sul da Bahia. Começou a tocar violino aos 9 anos, após assistir a uma atuação de um violinista da Orquestra Filarmónica do Amazonas. Durante a infância mudou-se frequentemente, devido à profissão do pai, e viveu em cinco estados das regiões norte e nordeste do Brasil. Desde cedo, habituou-se à diversidade e à adaptação. Ao mudar-se para Salvador, integrou a orquestra principal do NEOJIBA e participou em digressões nacionais e internacionais. Posteriormente, transferiu-se para o interior, onde hoje leciona. Diz preferir viver e trabalhar no interior à vida na capital. Para além da docência, atua também em eventos, como casamentos. Fala apenas português.

**Azi**, de 27 anos, identifica-se como pessoa não-binária. Começou a cantar aos 13 anos no coral da Polícia Militar e, no ano seguinte, integrou o NEOJIBA. Hoje é cantore lírique e popular e instrutor de canto coral no programa. É licenciado em psicologia, formação que diz influenciar a sua prática musical, sobretudo em dimensões ligadas à musicoterapia. Fala português, é candomblecista, e o intercâmbio na HEM foi a sua primeira viagem fora do Brasil.

Azi conta que escolheu o seu nome não-binário como uma forma de resistência. Refere que a sua trajetória foi marcada por violência e abandono no seio familiar, em função da sua orientação sexual e religião. Para si, a música é força vital: “se eu não viver a música, a música me mata.”

**Liza**, de 29 anos, também instrutora de canto coral e iniciação musical, começou por estudar guitarra clássica. Cresceu num bairro periférico de Salvador, rodeada de música, por influência dos avós, mas também num contexto de instabilidade familiar e violência. Entrou no NEOJIBA aos 18 anos e hoje lidera dois projetos de multiplicação (formações lideradas por jovens integrantes do NEOJIBA, com o objetivo de promover a circulação do conhecimento e formar futuros líderes e educadores musicais no programa baiano): “Jovem Líder” e “NEOJIBA nas Escolas.” A certa altura, estudou informática, por falta de apoio familiar na escolha da música como carreira. O intercâmbio com a HEM foi a primeira viagem para a instrutora de canto coral e iniciação musical fora da América Latina.

Liza afirma não se sentir realizada a dar aulas de música fora do NEOJIBA, especialmente em contextos onde o ensino coletivo não existe ou onde as crianças aprendem música apenas por vontade dos pais. Também ela é candomblecista e faz parte da comunidade LGBTQIA+. Para além do trabalho musical, assume a gestão da comunicação de um negócio de pizzas congeladas, gerido em parceria com a sua companheira.

Apesar dos percursos singulares, há elementos comuns a todos os intercambistas: a forma como o ensino da música foi transformador, mesmo em contextos marcados por violência, muito esforço e grande incerteza. As violências vividas – doméstica, de género, racial, religiosa ou conjugal – foram, para cada um deles, enfrentadas a partir do espaço de esperança que encontraram no ensino da música. Uma esperança que se estende aos seus alunos e alunas atualmente.

## **Experienciar a diversidade: percursos, contextos e ensino da música**

### **Percursos pessoais enquanto alunos de música**

Os percursos de aprendizagem musical dos cinco intercambistas do NEOJIBA revelam experiências marcadas pela diversidade, pela mudança, pela multi-instrumentação e pela multiculturalidade.

#### NOTA

Apenas Baker não teve a sua formação musical no NEOJIBA – um programa onde a multiculturalidade está presente de forma contínua. O NEOJIBA acolhe regularmente professores de instrumento e músicos profissionais de diferentes regiões do Brasil e do mundo. Para além disso, realiza digressões internacionais, sobretudo pela Europa e pelo continente americano. Estes momentos oferecem aos seus integrantes diversas oportunidades de se relacionarem com outras formas de estar e de fazer música – como acontece com Lirio e Moli, que integraram a orquestra principal do programa. Uma outra dimensão destas visitas, como partilha Liza, instrutora de iniciação musical e canto coral, é o contacto com metodologias ativas de ensino da música – abordagens centradas no aluno, que passou a explorar a partir dessas experiências.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação coral em Vitória da Conquista, iniciou os seus estudos musicais no piano, mas uma lesão no pulso levou-a a dedicar-se ao canto. Dotada de ouvido absoluto, avançou rapidamente nos níveis iniciais – diz que progredia o equivalente a um ano de estudo em cada mês –, o que fez com que tivesse vários professores ao longo do seu percurso. Professores esses que, hoje, considera amigos e que continuam a ser referência para questões mais técnicas da sua prática musical.

Lirio, instrutor de fagote em Salvador, começou a sua formação musical na flauta transversal, quando ingressou no NEOJIBA. No entanto, não foi selecionado para continuar na classe por falta de vagas, o que inicialmente o frustrou. No dia seguinte, voltou ao núcleo e experimentou o fagote, instrumento com o qual sentiu uma ligação imediata: “eu já não sou normal, então tem que ter um instrumento que não é normal junto comigo.” Reconhece, no entanto, as exigências técnicas do fagote, sublinhando a forma como envolve simultaneamente vários sentidos (tato, audição e não apenas a visão), e a sua posição lateral em relação ao corpo – ao contrário, por exemplo, do clarinete. Ao longo do percurso, teve três professores de fagote e participou em várias masterclasses com músicos internacionais que visitaram o NEOJIBA.

Moli, instrutor de violino e viola d’arco em Teixeira de Freitas, viveu uma infância e adolescência marcadas pela instabilidade geográfica, tendo mudado frequentemente de casa e, conseqüentemente, de professor. Essa constante transição dificultou o seu progresso com o violino, instrumento que reconhece como exigente. Entre os vários docentes que o marcaram, destaca o professor de Salvador da Bahia que o preparou para a sua primeira audição numa orquestra profissional, e os violinistas europeus que visitaram o NEOJIBA e lhe mostraram abordagens distintas de estudo. Moli foi também aluno dos métodos *Willems* (quando viveu em Feira de Santana, Bahia) e Suzuki, muito comum no ensino de cordas friccionadas.

### NOTA

#### O Método Willems

O método Willems, criado pelo pedagogo musical francês Edgar Willems (1890–1978), centra-se na educação auditiva e sensorial como fundamento da formação musical integral. Defende que a música deve ser primeiramente vivida – pela escuta, pelo canto, pelo movimento e pela improvisação – antes de ser compreendida em termos formais ou intelectuais. A aprendizagem decorre de forma progressiva, do simples ao complexo, em sintonia com as capacidades naturais da criança e com o seu desenvolvimento psicológico. O método valoriza ainda a formação global do músico – não apenas técnica, mas também humana e expressiva –, promovendo a ligação entre música, afetividade e vida interior. É amplamente aplicado sobretudo nas fases iniciais da aprendizagem musical.

Azi, instrutore de canto coral em Salvador, não sabe explicar porque escolheu a música, mas acredita que “é algo que consegue entrar em locais nas pessoas que mais nenhuma outra coisa consegue.” Antes de integrar o coral da Polícia Militar, aos 13 anos, estudou piano. A paixão pelo canto lírico surgiu ao interpretar um papel numa obra de Handel. No NEOJIBA, sente que nem sempre encontrou o incentivo necessário para desenvolver o seu potencial, já que a música coral só recentemente conquistou um espaço mais consolidado dentro do programa, tradicionalmente centrado na música instrumental sinfónica. Por isso, procurou continuamente professores e caminhos paralelos fora do programa para continuar os seus estudos.

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical em Salvador, entrou no mundo da música quase por acaso. Durante a adolescência, a mãe transferiu-a para uma escola mais próxima de casa, para garantir que frequentava as aulas – que Liza evitava devido à ansiedade social. Nessa nova escola, o ensino da música fazia parte do currículo. Começou na guitarra clássica, mas rapidamente mudou para canto coral, por não se sentir motivada pela abordagem do seu professor.

## **Da performance ao ensino: percursos e transições**

Transitar da prática musical para o ensino é algo natural num programa como o NEOJIBA, onde os seus integrantes, desde muito jovens, começam a atuar como monitores. Entre os intercambistas de 2025, esta transição foi comum. Apenas Baker teve um percurso diferente, já que iniciou a sua carreira antes da criação do programa – ainda assim, também em projetos sociais.

Foi no projeto “Conquista Criança” (dedicado a crianças em situação de rua em Vitória da Conquista) que Baker deu os primeiros passos enquanto educadora musical, tendo ali trabalhado durante 14 anos. O início da sua trajetória como professora não foi simples. Vinda de uma experiência enquanto cantora em bandas, partilha, na sua entrevista, que sentiu dificuldade em lidar com a mudança de foco: no ensino, “os holofotes deixaram de estar voltados” para si “e passaram a estar” sobre os seus alunos. Esta transição de performer para educadora exigiu um reposicionamento do seu papel e uma reorientação da sua identidade artística – processo que, como reconhece, foi desafiante, mas constituiu também um ponto de viragem para a sua prática pedagógica.

De forma semelhante, mas com um desfecho mais sereno, Moli, violinista e violetista, sempre sonhou com tocar em orquestra – e durante muitos anos foi instrumentista na Bahia. Contudo, à medida que avançava, percebeu que aquele ambiente não era saudável para si. Passou pela música de câmara e dá início ao ensino musical no NEOJIBA. A partir daí, tudo começou a transformar-se. Diz que “a percepção de tudo, do instrumento, como pessoa, da música, interpessoal com os colegas, começou a mudar por conta do ensino com as crianças, com os adolescentes, muda completamente. Sua visão começa a mudar muito a respeito de tudo, principalmente a parte musical. Você começa a entender melhor o seu instrumento. É como uma pessoa que sabe andar de bicicleta, a pessoa sabe andar de bicicleta, mas ela sabe ensinar a andar de bicicleta? Então, para você ensinar, você realmente precisa de dominar aquilo, precisa de aprender uma forma de transmitir essa informação. E eu acho que quando você aprende a parte minuciosa dessa informação, você adquire um conhecimento muito maior do que quando você está somente tocando.” Moli afirma que não escolheria outra profissão para a sua vida.

Lirio, fagotista, por sua vez, percebeu logo no início da sua experiência como monitor que queria ensinar como gostaria de ter aprendido. Foi essa motivação que o levou a tornar-se e manter-se professor de fagote. Para ele, o retorno dos seus alunos (sucesso acadêmico, mas também o carinho e a admiração que recebe de volta) é o aspecto mais gratificante.

Azi, cantore lírique e popular, começou a dar aulas por necessidade financeira, mas depressa se apaixonou pela partilha de conhecimento que o ensino proporciona – e, sobretudo, pela relação com as crianças: “elas envolvidas e sentir a evolução delas e perceber o carinho delas com você, isso me transformou realmente.”

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, começou no ensino ainda na escola onde estudava, dando apoio escolar a colegas. Pouco depois, ingressou no NEOJIBA, com 18 anos. A forma como foi acolhida pelos seus professores – numa altura em que vivia com ansiedade social – inspirou-a no sentido de, um dia, vir a ser educadora. Sempre soube que queria ser professora, gosta de ensinar e traz sempre consigo a memória do que a música já fez por ela.

## **Diversidade em sala de aula**

A multiplicidade de experiências e o estado constante de adaptação moldam o quotidiano dos cinco intercambistas do NEOJIBA enquanto professores de música. Os seus contextos de ensino são marcados por uma forte pluralidade em sala de aula – o que os impulsiona a desenvolver práticas pedagógicas centradas no percurso integral de cada aluno (cognitivo, físico, emocional, social e cultural), e não apenas no domínio cognitivo.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical em Vitória da Conquista, trabalha com alunos neurodivergentes e com paralisia cerebral. Nos ensaios com o coro, procura sempre encontrar formas de integrar cada um: “ver como é que trago aquele menino para mim.” Diz conhecer bem os seus alunos, as suas dificuldades e capacidades, e afirma que é um prazer construir, com eles, o processo de aprendizagem musical.

Lirio, fagotista, dá aulas maioritariamente a meninas – todas crianças e adolescentes. Tem plena consciência de que cada uma aprende de forma distinta, e por isso recorre a diferentes estratégias para responder a essa diversidade.

Moli tem vinte alunos com idades entre os 9 e os 19 anos. Embora tenham iniciado a aprendizagem musical em simultâneo – o que equilibra, em parte, o seu nível técnico –, reconhece que cada aluno tem ritmos e contextos sociais distintos. Considera que essa diversidade é positiva para as crianças, mas também traz desafios e contratempos.

Azi teve alunos que atualmente já são seus colegas. Dá aulas de canto coral a crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade social e articula a prática pedagógica com a sua formação em psicologia. Sublinha a importância de manter um distanciamento saudável e de cultivar inteligência emocional no dia a dia como educadore.

Liza trabalha com turmas exclusivamente compostas por crianças e, nas ações de multiplicação que coordena (formações lideradas por jovens integrantes do NEOJIBA, com o objetivo de promover a circulação do conhecimento e formar futuros líderes e educadores musicais no programa baiano), acompanha 123 integrantes do NEOJIBA – tanto do núcleo central (“Parque do Queimado”) como dos Núcleos de Prática Musical (NPM), espalhados pela cidade de Salvador. Tem alunos neurodivergentes nas suas classes e partilha como esses alunos se tornaram catalisadores de conversas sobre o tema: “por conta dele [um aluno neurodivergente], a gente falou muito com a turma sobre neurodiversidade, e foi uma experiência de educar socialmente aquelas pessoas, aqueles indivíduos que estavam ali, mas que não somente em música, como também educando os cidadãos que vão crescer. (...) uma criança que norteou muito as nossas formações com as crianças e com os pais, e as reuniões de pais.” Perante a diversidade dos seus contextos, Liza sente necessidade de planear com várias possibilidades em mente. Afirma que cada turma tem um percurso próprio – “são pessoas diferentes” – e que adapta a sua abordagem até ao nível individual, procurando formas alternativas para que cada aluno compreenda os conteúdos.

## **Práticas pedagógicas e escolhas metodológicas**

É nessa multiplicidade que os intercambistas encontram o seu compromisso com a educação musical. As escolhas pedagógicas que fazem, bem como os métodos que utilizam, refletem esse posicionamento.

Baker, com mais de duas décadas de experiência, usa o método Willems, mas construiu uma abordagem própria, moldada pela sua trajetória. É instrutora de um coro performático no NEOJIBA – como ela mesma o caracteriza – e aposta numa prática com espaço para a diversão e para a troca constante com os seus alunos, inclusive na escolha das atividades.

A visão de Baker – partilhada por Moli – ultrapassa a dimensão puramente instrumental do ensino da música: “Eu acho que tem coisas que a gente [professores de música] consegue fazer pela vida dos meninos que não é só música (...) é só você dar oportunidade, qualquer criança tem [capacidades para fazer o que quiser].” Ainda assim, reconhece que um dos maiores desafios da profissão é o reconhecimento – profissional e financeiro – do seu trabalho.

Refere também as dificuldades no dia a dia institucional: “A gente está dentro de um lugar que o NEOJIBA não é bem visto, o NEOJIBA não é querido para estar dentro de um centro de cultura. Então, o que eles podem fazer, para poder sabotar nossas aulas, eles fazem....”

### NOTA

A estrutura onde o ensino artístico se desenvolve no Brasil – com exceção das grandes capitais como São Paulo e Rio de Janeiro – é apontada, de forma unânime pelos intercambistas do NEOJIBA, como um dos principais obstáculos à aprendizagem musical. Lirio, instrutor de fagote, sublinha como essa limitação se manifesta na prática diária: “a estrutura do lugar, (...) o material, acessibilidade a ter equipamentos, a ter uma sala, um instrumento que permita praticar ou evoluir melhor.” À medida que os dias vão passando em Genebra, essa comparação torna-se inevitável: os contrastes materiais e estruturais entre os dois contextos vão-se acentuando na percepção dos integrantes e professores do NEOJIBA.

Lirio também integra o lúdico nas suas aulas de fagote. Gosta de combinar diferentes expressões artísticas com os seus alunos: “eu tive ideias de concerto de música de câmara, lúdico, de forma teatral, musical e teatral, com comédia, que eu gosto muito (...) eu gosto muito dessa maneira, eles também se divertem. Tem momentos sérios, claro.” Refere que ensina da forma como gostaria de ter aprendido quando era iniciante no fagote – “com leveza e criatividade.” Numa abordagem paralela, Moli, violinista e violetista, tem vindo a incluir cada vez mais exercícios de improvisação com os seus alunos em níveis iniciais. Considera esses exercícios essenciais para estimular a criatividade.

Para Lirio, a sensibilidade e a leveza são qualidades indispensáveis num bom professor de música – e a capacidade de ler os alunos e as suas dificuldades é um traço de mestria. O maior desafio para si está precisamente aí: criar uma ligação com cada aluno, conhecendo as suas realidades individuais. Nesse processo, a comunicação torna-se uma ferramenta central, e a experiência facilita essa gestão.

A experiência também sustenta o nível técnico e musical do professor, algo que Moli considera essencial quando se é uma referência para os alunos – um cuidado que diz manter desde o início. Em contraste com o rigor que enfrentou enquanto aluno, procura agora ensinar com paciência e amabilidade: “acho que na música não precisa de ser igual como na escola, entendeu? Na música, a gente pode fazer algo diferente por eles, pode trazer diversão, pode trazer música de verdade. (...) Eu sempre tento buscar isso para a sala de aula, para trazer, desligar eles do externo completamente.”

Azi, instrutor de canto coral, segue uma abordagem pedagógica flexível, que cruza diferentes ferramentas e filosofias – desde a *escola italiana* ao *bel canto*, passando pela *escola barroca*. Diz adaptar-se facilmente, escolhendo elementos de cada abordagem consoante o perfil de cada aluno, reconhecendo que todos aprendem de maneira diferente. Ainda assim, partilha que os maiores desafios surgem das vulnerabilidades sociais e das diversidades religiosas presentes nas suas classes – fatores que, admite, por vezes ultrapassam o que ser professor de música exige. Para Azi, o ensino da música está intimamente ligado à vida quotidiana dos alunos, e os seus resultados são profundamente influenciados por esse contexto. Daí a importância que atribui a um olhar sensível e à relativização do processo educativo.

**NOTA**

“Para você ter um bom desenvolvimento, você tem que ter um conjunto de coisas. Não concordo com aquela ideia que você tem que estar se cobrando o tempo inteiro para você conseguir conquistar as suas coisas. Porque só o facto de [comparativamente a Salvador da Bahia] eu poder sair daqui [da HEM em Genebra] a qualquer hora da noite, mesmo que eu não tenha um *tram* para voltar para casa, mas eu tenho a segurança para ir andando, isso já é outra coisa, já me permite ter paz.” (Azi, Brasil, canto coral)

**NOTA**

**Escola italiana de canto**

A escola italiana de canto, surgida no século XVII, consolidou-se como referência pela ênfase na naturalidade vocal, na clareza da emissão e no domínio do *legato* – técnica que assegura a ligação contínua e fluida entre as notas, sem quebras no som. Valoriza a respiração controlada, a articulação precisa e a homogeneidade do timbre em toda a tessitura, privilegiando a musicalidade e a expressividade – características que moldaram profundamente a ópera e o repertório vocal europeu.

**NOTA**

***Bel canto***

O *bel canto* (“canto belo”), associado sobretudo ao repertório operático europeu dos séculos XVIII e XIX (Rossini, Bellini, Donizetti), exalta a fluidez da linha melódica, a agilidade vocal e a riqueza do fraseado. Define-se pelo uso de um *legato* expressivo, pela flexibilidade técnica (coloraturas, ornamentos, dinâmicas precisas) e por um equilíbrio entre virtuosismo e emoção. Mais do que um estilo, tornou-se uma estética vocal que marcou de forma duradoura a história da ópera.

**NOTA**

**Escola barroca de canto**

A escola barroca de canto, desenvolvida entre os séculos XVII e XVIII, atribuiu grande importância à expressão dos afetos e ao uso da ornamentação – variações e enfeites que o cantor acrescentava à melodia para a tornar mais detalhada e viva. Partindo da ideia desse período da história da música ocidental de que a música deveria “mover os sentimentos”, os cantores buscavam transmitir emoções específicas como alegria, dor ou esperança. O canto era concebido quase como uma fala cantada, com ênfase na clareza das palavras e no ritmo da frase. Essa prática marcou de forma decisiva a ópera e a música religiosa do período barroco, deixando um legado que ainda hoje orienta a interpretação desse repertório.

Liza, por sua vez, considera fundamental que todos os alunos estejam incluídos e conectados na sala de aula: “temos que estar todos juntos, conectados, olho no olho quando isso não acontece.” Utiliza sobretudo os métodos Willems, Kodály e Dalcroze. Ao longo dos anos, construiu o seu próprio método de ensino para canto coral, procurando superar o que identifica como o maior desafio: ajudar as crianças a reconhecerem os elementos musicais nas atividades propostas – como o ritmo ou a divisão métrica. Defende, tal como Moli, que o ensino da música deve ser centrado no aluno, com práticas mais holísticas e com mais movimento.

#### NOTA

“Eu acho que o [método] Willems tem um resgate da infância. As músicas, a própria forma de apresentar tudo isso, os conteúdos, é de uma maneira que respeita muito a infância. Isso é legal. Depois, eu utilizo bastante as metodologias do Kodály, de uma maneira muito pontual para o solfejo. Quando eu fui publicar o meu método, *Cartilha de Suporte Pedagógico – Passo a passo do canto coral Módulo 1* (2022), eu pesquisei mais sobre o grafismo deles. Então, também eu utilizo muito o grafismo dele. E o uso da pentatónica, como ferramenta de início ao solfejo. O Dalcroze é também porque a gente tem contacto o tempo inteiro, porque vemos as pessoas fazer lá no Brasil, as pessoas daqui [do Institut Jaques-Dalcroze em Genebra]. É comum que todo o Willemiano conheça Dalcroze, porque são metodologias que estão muito conectadas por conta do movimento, que é algo que o Willems também acredita. Acho que tem esses três que são bases da minha prática, e tem a reorganização que eu mesma fiz para encontrar esses caminhos. Mas eu sinto que a cada turma esse caminho é diferente, porque lá encontro pessoas diferentes, e esses conhecimentos vão sendo adaptados para aquela turma, para aquela realidade. Ou até mesmo para um aluno que tem ali dentro, que não consegue compreender de uma forma e compreende de outra. Eu acredito muito na música pela música, e eu não gosto de pensar que ela está condicionada a uma outra coisa. Por exemplo, eu não gosto de pensar que, para uma criança aprender música, tem que necessariamente estar conectada ao movimento corporal.” (Liza, Brasil, iniciação musical e canto coral)

## **Um equilíbrio em construção: corpo, técnica e expressividade – ensinar para continuar a aprender**

No que diz respeito à articulação entre corpo e aprendizagem musical, Baker afirma que “não tem como fazer música sem ter o corpo fazendo junto.” Para a instrutora de Vitória da Conquista, a expressividade e a emoção da prática musical estão profundamente ligadas ao movimento corporal. Moli partilha da mesma visão, considerando o gesto corporal como fonte de liberdade e como veículo para uma transmissão plena da música. Reflete também sobre a dimensão cognitiva do movimento, destacando como ele ativa diferentes áreas do cérebro das crianças quando utilizado na aprendizagem musical. Lirio vai mais longe, dizendo que o corpo, por si só, é um instrumento musical.

Já Liza, embora reconheça a importância do corpo, defende que o ouvido deve ser o principal guia no processo de aprendizagem musical – e não a associação a elementos extra-musicais.

Por outro lado, Azi admite sentir algum pudor em abordar questões corporais no contexto profissional, mesmo enquanto cantore. No ensino, limita-se a trabalhar aspectos rítmicos através de palmas e do movimento das pernas, porque acredita que “eles [os seus alunos] assimilem melhor o que estão a aprender por estar próximo do corpo.”

Os intercambistas de 2025 abordam também a influência cultural na relação com a movimentação corporal, apresentando perspectivas distintas. Liza sublinha que a baianidade é muito forte nas suas classes, o que torna inevitável a presença do corpo no fazer e no aprender música – e considera que, nesse sentido, o movimento é uma necessidade maior para os europeus. Moli, por sua vez, aponta que, no Brasil, a passagem da dança para o movimento corporal dentro da prática instrumental ainda enfrenta muitas resistências.

### NOTA

“E tem uma questão que é a forma como o Dalcroze surgiu como pedagogia, que foi justamente para dar movimento aos europeus, né? (...) é uma coisa já engessada. Até se a criança joga a bola uma para outra, ela vai na mesma linha, é muito mecânico. É menos vivo do que a música poderia ser” (Liza, Brasil, iniciação musical e canto coral)

Independentemente da forma como se expressa, o corpo está sempre presente – e os intercambistas do NEOJIBA refletem sobre o seu equilíbrio com a técnica no ensino da música. Lirio defende que a expressividade deve surgir após a consolidação da técnica, embora o ritmo individual de cada aluno dite o momento certo para que a musicalidade se manifeste. Para Moli, encontrar esse equilíbrio é particularmente desafiante – mesmo na sua própria prática como instrumentista –, pois atribui maior importância à técnica, tal como Azi. Já Liza acredita que cada criança tem o seu tempo e vê-se, nesse processo, como uma mediadora, não atribuindo um lugar de maior importância de uma em relação à outra.

Como todos os intercambistas são, ou foram em algum momento, também intérpretes, nas entrevistas refletiram sobre o impacto recíproco entre ensinar e tocar. Lirio e Azi referem que ensinar os outros é também uma forma de continuar a aprender e de manter uma prática ativa com o seu instrumento. Moli acrescenta que o ensino o torna um instrumentista melhor – e que essa evolução é inevitável quando se começa a dar aulas. Azi reforça essa ideia ao afirmar que o ensino oferece ferramentas que muitos intérpretes, por vezes, não desenvolvem.

#### NOTA

##### **Críticas à educação musical formal**

Liza, ao definir-se como educadora, expressa uma visão crítica sobre os papéis que a educação musical deve desempenhar, bem como sobre as lacunas dos métodos mais “tradicionais” – falhas que experienciou enquanto aluna. Foi precisamente a ausência de estratégias pedagógicas claras por parte dos seus professores que a levou a mudar de instrumento, passando da guitarra clássica para o canto. Para Liza, o compromisso pedagógico está intrinsecamente ligado ao cuidado com o humano na educação musical: “Eu gosto de encontrar com professores humanos, porque me ensinam a ser mais humana e ter um ensino mais humano.”

Também Lirio reflete sobre a sua experiência como aluno de fagote, descrevendo as aulas como “convencionais e por vezes aborrecidas”, com momentos em que, de facto, aprendia, e outros em que não sentia progresso.

## **Sobre a experiência no intercâmbio**

#### NOTA

##### **Os objetivos pessoais com esta experiência**

As intenções dos intercambistas do NEOJIBA para este mês em Genebra conciliam objetivos pessoais com metas que possam vir a beneficiar os seus alunos no Brasil.

O objetivo de Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical, era mostrar “quem é Baker.”

Já para Lirio, instrutor de fagote, o seu objetivo com a estadia em Genebra era o aproveitar ao máximo das aulas com o professor de fagote da HEM (Haute école de musique de Genève).

Os objetivos de Moli, Azi e Liza alinham-se noutra direção: o retorno para as suas práticas enquanto educadores musicais. A missão com este intercâmbio para o violinista e violetista em Teixeira de Freitas é aprender ao máximo de forma a valorizar as suas aulas no núcleo do sul do estado da Bahia. Para Azi, instrutor de canto coral, o objetivo é levar o conhecimento de tudo o que aprender para os seus alunos. Azi diz que não quer que os seus alunos tenham de sair do Brasil para terem acesso ao

que o cantore e intrutore de canto coral viveu em Genebra, quer ser Azi a fazer essa diferença nas suas salas de aula.

Os objetivos de Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, são aperfeiçoar o seu canto e aprender a estruturar uma aula dentro do método Dalcroze (os intercambistas passaram uma semana a acompanhar as aulas no Institut Jaques-Dalcroze em Genebra).

Todos os participantes dizem querer ter o horário do intercâmbio todo ocupado.

Segundo os intercambistas do NEOJIBA da edição de 2025, a preparação para a estadia em Genebra – tanto a nível individual como institucional e entre pares – deu origem a múltiplos anseios nos meses que antecederam a viagem.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical em Vitória da Conquista, desde o momento em que soube da sua seleção para o intercâmbio, foi invadida por um sentimento de “não merecimento” que, aos poucos, levou a pequenas ações de autossabotagem, como o adiamento constante da renovação do passaporte. No plano linguístico iniciou o estudo de francês através de uma aplicação para telemóvel, e explorou a geografia da cidade pelo Google Earth.

O foco de Lirio eram as aulas de fagote, e por isso a sua preparação consistiu principalmente na escolha e estudo de repertório individual para apresentar ao professor da HEM. Também recorreu a uma aplicação para começar a aprender francês.

Moli, professor de violino e viola d’arco em Teixeira de Freitas, preparou-se pesquisando sobre a cidade, estudando francês e organizando-se para enfrentar o inverno suíço, sobretudo no que diz respeito à roupa.

Azi, instrutore de canto coral, utilizou ferramentas de inteligência artificial para obter informações sobre Genebra e procurou aumentar os seus recursos financeiros, economizando com o objetivo de não depender exclusivamente da bolsa do intercâmbio.

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, escolheu descansar antes da viagem, rodeando-se das pessoas de quem mais sentiria saudades, como forma de se fortalecer emocionalmente para a experiência.

No que diz respeito à preparação institucional por parte da HEM, os intercambistas identificaram algumas lacunas. Baker esperava uma organização mais clara das atividades previstas e relata que foram eles próprios a procurar oportunidades e experiências ao longo do mês. A ausência de uma agenda definida levou Moli a admitir que, por vezes, houve sobreposição de atividades e dificuldades em decidir o que priorizar. Lirio, Azi e Liza também referem que não sentiram ter havido uma preparação efetiva por parte da instituição anfitriã. Para Azi, a falta de informação gerou insegurança nos meses que antecederam a viagem.

Baker aponta ainda a ausência de um acolhimento formal à chegada do grupo à HEM. O sentimento de falta de mediação foi transversal, ainda que não vivido da mesma forma por todos: como nem todos participaram nas mesmas atividades nem estiveram com as mesmas pessoas, a experiência dessa ausência foi distinta entre

o grupo. Os intercambistas de canto coral (Baker, Azi e Liza) manifestaram mais fortemente essa ausência, ao passo que Lirio (fagotista) e Moli (violino e viola d’arco) sentiram-se mais integrados nas classes dos seus instrumentos na HEM e nas atividades promovidas fora da escola.

Para Moli, os principais elementos de preparação institucional foram os recursos logísticos disponibilizados ao grupo: a bolsa de mobilidade, o cartão de rede móvel com cobertura na Suíça e o alojamento, que descreve como “confortável.”

Antes da partida, houve ainda encontros com participantes da edição anterior do intercâmbio. Os integrantes e professores do NEOJIBA puderam esclarecer dúvidas práticas – sobre custo de vida, transporte, entre outros aspetos – com algumas das intercambistas da HEM de 2024.

O intercâmbio teve início a 2 de fevereiro, com regresso a Salvador da Bahia no dia 3 de março. Ao longo das quatro semanas em Genebra, os intercambistas viveram uma grande diversidade de experiências, que lhes permitiram explorar diferentes dimensões do seu fazer artístico e pedagógico. Como cada participante atua em áreas distintas – três no ensino de canto coral e iniciação musical, um no ensino de fagote e outro no ensino de violino e viola d’arco –, as atividades ao longo do mês foram igualmente diversas, com múltiplas opções em função dos interesses de cada pessoa.

## **Um mês em Genebra**

Dentro do ecossistema da Haute école de musique de Genève (HEM), e no âmbito do 15.º aniversário da mesma, os instrutores de canto coral do NEOJIBA – Baker, Azi e Liza – integraram os ensaios e concertos comemorativos, com apresentações em Genebra e Neuchâtel (interpretando a *Fantasia Coral* de Ludwig van Beethoven e excertos dos musicais “Wonderful Town” e “West Side Story” de Leonard Bernstein). Participaram em ensaios de leitura, coreografia e gerais, cruzando-se com estudantes da HEM e diversos profissionais envolvidos na produção artística destes concertos. Estes momentos, que ocuparam aproximadamente duas semanas da estadia, foram vividos com grande intensidade e marcaram profundamente os intercambistas do NEOJIBA, tanto do ponto de vista musical como emocional.

Durante os ensaios, a barreira linguística foi uma dificuldade evidente. Embora alguns estudantes da HEM procurassem ajudar os intercambistas a compreender as instruções dadas em francês pelos diretores do coro e da orquestra, a percepção geral foi de que faltou um esforço mais consistente e coletivo nesse sentido. Os integrantes do NEOJIBA tentaram colmatar essas limitações com o uso de aplicações de tradução em tempo real, mas relataram um sentimento de abandono comunicativo por parte do grupo da instituição que os recebeu e a percepção de que o recurso a essas ferramentas não era bem acolhido. Essa combinação de fragilidade linguística e de falta de suporte abriu espaço para experiências de não inclusão ainda mais marcantes.

Essas dificuldades comunicativas foram, no entanto, apenas a face mais visível de um desafio mais estrutural: a sensação de não inclusão – e até de discriminação – vivida por alguns intercambistas, como relatam Baker e Liza, instrutoras de canto coral e iniciação musical. Lembram episódios recorrentes de invisibilização, como olhares evitados, comentários seguidos de risos e a colocação intencional de objetos em cadeiras vizinhas para impedir que se sentassem. Estes comportamentos levaram-nas a abandonar ensaios a meio e a chorar em momentos de desabafo. Baker, por exemplo, partilha não se ter sentido acolhida pelo coro e

lamentava que nunca tenha existido uma apresentação formal do grupo do NEOJIBA à comunidade da HEM. A experiência abalou a sua autoestima e confrontou-a com as suas próprias fragilidades emocionais.

Apesar disso, Baker demonstra uma consciência crítica do ambiente multicultural que caracteriza a cidade de Genebra – reconhecido por todos os intercambistas – e reflete que as situações vividas não devem ser entendidas como ataques pessoais: “eu tenho que entender que, ou com eu aqui ou sem eu aqui, isso vai ser sempre com qualquer pessoa que vier de fora, que seja diferente, que não é comigo, não é com Baker, é com qualquer pessoa que chegue na mesma condição. É com qualquer pessoa que seja da mesma cor, com qualquer pessoa que seja brasileira, não sei se o problema é xenofóbico, se é com a minha cor, se é com minha idade, ou qualquer coisa que chega aqui.”

A preparação e a realização do concerto ocuparam uma parte significativa da experiência de intercâmbio e foram inevitavelmente comparadas pelos participantes com os seus contextos no Brasil. Liza, por exemplo, expressa ter sentido falta da dimensão afetiva que caracteriza o quotidiano no NEOJIBA, chegando a admitir que, por vezes, teve a sensação de que os intercambistas “não eram bem-vindos.” Para ela, o mais valioso da experiência foram as trocas humanas, e não as musicais, pois não teve qualquer oportunidade de partilhar as suas práticas pedagógicas ou artísticas nas quatro semanas que esteve em Genebra – esteve maioritariamente numa posição de audiência. Lírio, fagotista, também comenta a ausência do “afeto e das brincadeiras do povo baiano.”

Mesmo reconhecendo estas falhas no acolhimento, Azi, instrutore de canto coral, procura relativizar a experiência ao refletir sobre os fatores que poderão ter contribuído para os momentos de maior vulnerabilidade emocional do grupo: o *jetlag*, o clima, o sentimento de solidão – reforçado por Baker ao referir o impacto de estarem alojados separadamente – e a alimentação. Durante a entrevista realizada ainda em Genebra, Azi revelou que o mês foi marcado por um sentimento de isolamento e desconforto com o frio. Ainda assim, foram os momentos informais – como almoços e jantares na HEM, passeios, conversas espontâneas e a festa após os concertos – que ajudaram a atenuar esse mal-estar.

Em relação à sua integração no quotidiano de Genebra, Azi descreve que viveu o intercâmbio tentando adotar o ponto de vista de alguém local: “[eu] preciso de viver aqui [Genebra] como europeu e de me adaptar a essa cultura, (...) eu preciso estar dentro dessa cultura.”

Do ponto de vista artístico, é relevante destacar que o coro que participou nos concertos de aniversário da HEM era composto exclusivamente por estudantes das classes de piano, direção musical e guitarra clássica – ou seja, de instrumentos que não integram a orquestra sinfónica da instituição. Este facto teve impacto direto nas perceções pedagógicas e artísticas dos intercambistas do NEOJIBA. Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, relatou um certo choque inicial com o nível técnico dos coralistas da HEM, mas essa comparação levou-a a valorizar ainda mais os seus alunos e colegas no Brasil: “honestamente bons cantores e coralistas.” Liza acrescenta que, no Brasil, na maioria das experiências de aprendizagem “se é culturalmente ensinado que são maus, e que estão sempre atrás dos Europeus”, mas que essa experiência quebrou com essa crença limitadora.

Outro momento significativo do intercâmbio foi a possibilidade de os intercambistas assistirem e participarem em aulas com professores da HEM dos seus respetivos instrumentos, com exceção de Moli, que apenas acompanhou as aulas de violino e viola d’arco como observador. Para além da disponibilidade dos professores da instituição, o facto de o intercâmbio ter coincidido com a semana aberta da HEM (período

anual, normalmente em fevereiro, dedicado à apresentação da escola ao público, nomeadamente a potenciais estudantes e à comunidade em geral) facilitou o acesso a diversas atividades formativas. Os integrantes do NEOJIBA puderam, assim, observar diferentes abordagens pedagógicas, assistir aos recitais finais de várias classes e participar em momentos que demonstraram a diversidade de estilos e metodologias de ensino da escola.

Paralelamente às atividades formais, os intercambistas usufruíram dos espaços da HEM para o estudo individual, o que lhes permitiu manter uma prática instrumental diária. No caso de Lirio, fagotista, a integração na classe de fagote teve um papel central. Os seus colegas de instrumento assumiram, informalmente, o papel de mediadores da sua experiência: acompanharam-no em passeios pela cidade, partilharam sessões de estudo, simularam audições e trocaram feedback técnico entre si. Também assistiram em conjunto a concertos na cidade de Genebra. Esta convivência mais próxima traduziu-se numa experiência marcada pela partilha, pela escuta e pelo acolhimento.

As atividades propostas pela HEM foram, no entanto, experienciadas de formas distintas, o que reflete a pluralidade de percursos, expectativas e sensibilidades dos participantes do NEOJIBA. Moli, instrutor de violino e viola d'arco em Teixeira de Freitas, afirma ter vivido o intercâmbio “por inteiro e de coração aberto.” Considera que foi uma oportunidade única de aceder a uma realidade que não lhe é familiar, conhecer a cidade, observar diferentes práticas pedagógicas e contactar com a intensa vida cultural de Genebra, que considera um privilégio.

Para Azi, instrutor de canto coral, a experiência teve um impacto profundo, tanto profissional como pessoal. No plano pedagógico, sente-se motivado a transmitir aos seus alunos a mensagem de que são capazes de alcançar o que quiserem, reforçando a confiança no seu potencial. No plano pessoal, o intercâmbio despertou um desejo renovado de estudo e crescimento: “eu não aceito mais estar estável no local que eu estou, eu preciso evoluir mais.” Esta consciência surgiu, segundo Azi, do confronto entre a exigência das experiências vividas na HEM e o reconhecimento das suas próprias capacidades, até então subestimadas. Enquanto coralista, relata ainda que a vivência na dinâmica dos ensaios lhe trouxe maior profissionalismo.

#### NOTA

As percepções sobre o intercâmbio não foram unânimes entre os intercambistas. Para Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, o mais marcante foi o convívio com os colegas do NEOJIBA. Já Azi, instrutor de canto coral, destaca o reconhecimento do seu próprio potencial e a vontade renovada de se dedicar mais. Por sua vez, Lirio, fagotista, identifica-se com ambas as dimensões e resume a pluralidade das vivências com uma citação musical do grupo *5 a Seco*: “cada um é um mundo, e no meu mundo mando eu.”

No entanto, Liza deixa uma crítica contundente à forma como as atividades do intercâmbio foram organizadas, sublinhando a assimetria entre as experiências oferecidas aos participantes da HEM e aos do NEOJIBA. Questiona o seu próprio papel na experiência, afirmando: “eu não tive a oportunidade de ter um fazer pedagógico na Suíça, porque eles já sabem tudo, e eu não tenho nada para acrescentar.”

#### NOTA

As intercambistas da HEM que participaram na edição de 2024 reconhecem o desequilíbrio e o contraste entre a profundidade da experiência vivida pelo grupo do NEOJIBA em Genebra e as atividades que elas próprias realizaram na Bahia. Demonstram vontade de mudar essa realidade em futuras edições, e, segundo relatam, já iniciaram conversas com a direção da escola em Genebra, propondo atividades paralelas às que desenvolveram no Brasil – como, por exemplo, a realização de um recital de música de câmara para a comunidade da HEM.

Embora presente em vários momentos, a barreira linguística foi frequentemente atenuada pelo uso de aplicações de tradução em tempo real nos telemóveis. Não impediu o desenvolvimento da experiência e, em muitos casos, acabou por transformar-se numa oportunidade de aprendizagem. Dos cinco intercambistas, apenas Moli, violinista e violetista, não encontrou falantes de português nas classes da HEM. Todos os outros beneficiaram da presença de pessoas lusófonas: Lirio contou com o acompanhamento do professor de fagote (brasileiro) e de colegas que falavam português; Baker, Azi e Liza participaram em masterclasses de canto lírico com uma colaboradora lusófona, que em 2018 integrou a edição do intercâmbio e teve contacto direto com o NEOJIBA. Esta rede informal de comunicação contribuiu para suavizar as dificuldades iniciais e reforçou o carácter multicultural da experiência em Genebra.

Nas restantes situações, os intercambistas utilizaram sobretudo o francês ou o inglês para comunicar. Lirio mostrou-se entusiasmado por começar a falar francês e procurava utilizá-lo sempre que possível. Azi preferiu comunicar em inglês, o que lhe permitiu não só manter o contacto com os colegas do NEOJIBA (ao falar português), mas também criar uma rede de contactos na HEM e na cidade – uma das suas motivações pessoais durante o intercâmbio.

### **Para além da HEM: interações humanas e partilhas**

Para além das semanas passadas no ecossistema da Haute école de musique de Genève (HEM), os intercambistas do NEOJIBA visitaram outras instituições de ensino e puderam apresentar o seu fazer pedagógico e artístico a diferentes comunidades – tanto em contextos formais como informais de ensino da música.

Um dos momentos centrais foi a semana passada no Institut Jaques-Dalcroze (IJD), uma instituição dedicada ao ensino e à difusão do método Dalcroze, que integra movimento, música e improvisação. Fundado com base nos princípios desenvolvidos por Émile Jaques-Dalcroze no início do século XX, o instituto forma educadores, músicos e terapeutas, promovendo uma abordagem holística da educação musical, centrada na experiência corporal e na expressividade artística. Atua também como centro de investigação e inovação pedagógica, mantendo uma forte ligação com contextos educativos e artísticos da atualidade. Regularmente, o IJD abre as portas a educadores visitantes, permitindo-lhes observar a sua prática pedagógica: desde sessões com bebés a pessoas idosas, incluindo aulas de ritmo, movimento e instrumento. Quando o formador o considera pertinente e adequado, os visitantes são convidados a participar nas sessões.

### NOTA

#### **Método Dalcroze segundo o IJD**

A origem do método Dalcroze está profundamente ligada a uma experiência multicultural vivida por Émile Jaques-Dalcroze, músico suíço que, em 1886, teve a oportunidade de dirigir uma orquestra na Argélia. Foi neste contexto que começou a desenvolver uma ligação entre ritmo, movimento corporal e aprendizagem musical, partindo da premissa de que “a música está-nos no corpo.” Dalcroze compreendia que os sentidos musculares podiam ser treinados e memorizados através da música – e que o som, o espaço e o grupo (e não os instrumentos musicais independentes) eram o ponto de partida do seu método.

Entre os objetivos principais do método Dalcroze encontram-se a vivência da sensação musical em todo o corpo, o desenvolvimento da imaginação e a criação de um sentimento de balanço, quando todos os sentidos estão ativados. As suas três bases: ritmo, solfejo e improvisação, estão profundamente interligadas e estruturam esta abordagem pedagógica.

Durante uma sessão formal de apresentação do método aos visitantes do IJD, a diretora da instituição, Hélène Nicolet, afirmou: “a liberdade do [método] Dalcroze vem da diversidade da sua abordagem.” E acrescenta-se que o contrário também se verifica: a diversidade do método Dalcroze vem da liberdade da sua abordagem.

O método define ainda quatro qualidades essenciais para a formação musical: ouvido apurado, sensibilidade neuromuscular, sentido rítmico e a capacidade de exteriorizar espontaneamente as emoções – ou seja, de “expressar e partilhar” (“*express and share*”).

Durante os dias passados no instituto, os intercambistas partilharam diversas impressões. Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, destacou como o comportamento das crianças demonstrava familiaridade com o espaço e com as práticas propostas: “sabem o que têm de fazer.” Chamou-lhe também a atenção o facto de os instrutores evitarem o contacto físico direto com as crianças, recorrendo a objetos como um peluche, que elas abraçavam no final da sessão para se despedirem.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical em Vitória da Conquista, foi quem participou de forma mais ativa nas sessões abertas ao público, sempre que o grupo era convidado a juntar-se. Apesar das atividades decorrerem em francês, a forte presença da comunicação não verbal e gestual facilitava a compreensão e a integração. Os colegas celebraram a sua postura disponível.

Esses momentos tornaram-se também ponto de comparação sobre como foram acolhidos noutras instituições ao longo do mês em Genebra. As perceções divergiram dentro do grupo: Baker considerou o IJD um espaço “mais” multicultural e, por isso, “mais inclusivo”; Liza, por sua vez, questionou se essa receção aberta se deveu sobretudo ao reconhecimento do programa NEOJIBA e à menção do nome do seu diretor, Ricardo Castro, que também é professor na HEM. De qualquer forma, várias atividades no IJD reforçavam os sentimentos de inclusão e de participação. Além da presença ativa em várias sessões, houve propostas que envolviam o público – como cantar em conjunto uma canção sobre a alegria fazê-lo com os outros (numa sessão com crianças), ou, num momento que destacou a diversidade cultural, a apresentação de canções tradicionais sobre animais, nas línguas maternas dos participantes. Esta atividade revelou como uma mesma melodia pode ter significados diferentes em países distintos: por exemplo, uma melodia cantada no Brasil sobre um peixe, na Polónia associa-se a um cão.

Importa ainda sublinhar que os intercambistas identificaram como mais acolhedoras as experiências vividas em contextos com maior diversidade de nacionalidades, em contraste com momentos partilhados exclusivamente com pessoas suíças.

Através da rede de contactos da ASANBA (Association Suisse des Amis de NEOJIBA), os intercambistas do NEOJIBA tiveram a oportunidade de visitar outras instituições de ensino.

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical em Salvador da Bahia, visitou, numa manhã, o Institut Kodály Francophone. Esta fundação suíça sem fins lucrativos tem como missão honrar e difundir o trabalho pedagógico de Zoltán Kodály nos países francófonos, promovendo intercâmbios formativos, masterclasses, workshops, certificação contínua em pedagogia Kodály, eventos artísticos, e o apoio a jovens talentos. Funciona também como escola de música – com cursos desde a iniciação para bebés até ao ensino instrumental e coral, incluindo práticas adaptadas a crianças com necessidades especiais.

#### NOTA

##### **Método Kodály segundo o Institut Kodály Francophone**

O método Kodály procura aproximar-se das crianças e adaptar-se aos contextos onde é aplicado, recusando regras rígidas ou fórmulas fechadas. Embora Zoltán Kodály, músico húngaro, tenha utilizado melodias tradicionais do seu país como ponto de partida para o desenvolvimento do seu trabalho, sempre reconheceu que cada lugar tem o seu próprio repertório popular – e que é nele que deve assentar a prática pedagógica local.

Mais do que um método com estrutura fixa, trata-se de uma filosofia pedagógica centrada na musicalidade integrada, no corpo, na linguagem e numa formação sensível e coletiva. O objetivo é garantir fluidez, escuta ativa e envolvimento integral dos participantes no processo de aprendizagem.

Assente na convicção de que a música é um direito universal, o método Kodály defende que esta deve estar presente, de forma estruturada e consistente, na formação de todas as crianças desde os primeiros anos de vida, enraizada na música materna que a acompanha desde antes do nascimento.

Durante a visita, Liza assistiu a uma sessão com bebés e os seus cuidadores (sobretudo mães e *babysitters*), e destacou o ambiente acolhedor da sala: pequena e íntima, com chão de madeira, luzes amareladas, um tapete no centro para as crianças, um piano de meia cauda, instrumentos de percussão, brinquedos, CDs, aparelhagem e mobiliário adaptado. No final da sessão, Klara Gouël (diretora do instituto e responsável pela aula) veio conversar com Liza, num momento de troca entre práticas pedagógicas. Liza aproveitou para falar sobre o método que desenvolve no Brasil para o ensino do canto coral com crianças, partilharam referências bibliográficas e livros disponíveis no instituto. A comunicação foi mediada pelo membro da ASANBA que a acompanhou ao instituto (anfitrião de Liza), já que Klara não fala inglês e Liza não fala francês.

A ASANBA foi também responsável pela articulação entre os intercambistas e o Conservatório de Meyrin, uma extensão local do Conservatoire de Musique de Genève. Esta unidade pedagógica, situada na periferia de Genebra (a norte, junto à fronteira com a França), acolhe jovens e adultos – incluindo pessoas com necessidades educativas especiais – e oferece cursos de instrumento, voz, formação musical e práticas de conjunto. Desenvolve ainda projetos de inclusão através de orquestras comunitárias, e conta com uma equipa docente diversa, com forte presença de professores latino-americanos.

Durante o período em que Baker, Azi e Liza estavam na preparação do concerto de aniversário da HEM, Lirio (fagotista) e Moli (violinista e violetista) fizeram duas visitas ao Conservatório de Meyrin (mais uma já com todos os intercambistas presentes na última semana do intercâmbio), onde não só assistiram a aulas como também foram convidados a lecionar. Lirio destaca a abertura e o espaço que lhe foi dado para partilhar as suas práticas pedagógicas. A professora de fagote do conservatório incentivou a sua participação desde os aquecimentos até ao trabalho de repertório com os alunos, onde Lirio teve a oportunidade de partilhar sugestões técnicas e expressivas: sobre articulação, ritmo, respiração, dinâmicas, condução de frases e solfejo. Lirio sublinha que se sentiu totalmente integrado.

Moli também valoriza a experiência em Meyrin como um espaço de partilha mútua. Para além do ensino de violino e viola d'arco, teve a liberdade de circular por todas as aulas e conhecer o funcionamento do conservatório como um todo. Esforçou-se por não limitar a sua interação aos seus instrumentos e procurou conhecer a dinâmica do quotidiano daquela comunidade educativa.

Um dos fatores que facilitou a comunicação nas aulas foi o facto de muitos estudantes em Meyrin serem lusófonos – filhos de imigrantes – o que permitiu a Lirio, por exemplo, participar nas aulas inteiramente em português.

A par das experiências pedagógicas, os intercambistas do NEOJIBA tiveram acesso à cena cultural local. Participaram em ensaios de orquestras amadoras da região e foram a concertos em espaços de referência, como o concerto da Orchestre de la Suisse Romande (OSR) com a violinista japonesa Midori, na Victoria Hall; o ensaio geral da ópera *Dido and Aeneas*, de Henry Purcell, no Grand Théâtre de Genève; recitais públicos no Conservatório de Música de Genebra; e concertos de música de câmara em várias igrejas da cidade. Também visitaram lojas especializadas – de luteria e de partituras –, onde cada músico pôde conhecer os recursos disponíveis em Genebra.

Na reta final do intercâmbio, a ASANBA organizou dois recitais em casa de anfitriões da associação, nos quais os intercambistas partilharam a sua música com a comunidade local. Cada apresentação começou com atuações a solo e seguiu com formações em pequenos grupos, sempre apresentadas por Liza antes de começarem. O repertório percorreu não só obras da tradição clássica ocidental, mas também músicas populares brasileiras e do universo pop-rock internacional. Azi cantou uma canção de Cartola, e Baker e Lirio juntaram-se ao intrutore de canto coral num arranjo para piano, voz e fagote do mesmo cantor e sambista. Liza interpretou obras de Tom Jobim e Chico Buarque, e também dirigiu todos os presentes na interpretação de uma canção do grupo *Female Affairs*. Baker escolheu homenagear Whitney Houston, artista que identifica como uma das suas maiores inspirações.

## **Construir uma aula de música, uma sala de aula**

A experiência multicultural vivida durante as quatro semanas em Genebra levou os intercambistas do NEOJIBA a reconhecerem diferentes formas como se pensa o ensino e a aprendizagem da música. O impacto dessas descobertas foi sentido de maneiras diversas. Apesar da pluralidade de abordagens observadas, os integrantes e professores do programa baiano destacaram pontos de contacto, sobretudo na forma como se aprende um instrumento musical e na exigência do trabalho necessário do processo.

O aspeto mais marcante da experiência foi o relacional: tanto na relação entre professores e alunos, como nas interações entre pares. Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical em Vitória da Conquista, refere que sentiu as pessoas na Suíça “fechadas” e “corporalmente duras”, sugerindo que possa haver, culturalmente, um pudor associado a essas dimensões. Já Moli, instrutor de violino e viola d’arco em Teixeira de Freitas, oferece uma perspetiva distinta: afirma que os habitantes de Genebra “estão familiarizados com a multiculturalidade” e que, para eles, é “normal” receberem pessoas de outros lugares. Azi, instrutore de canto coral em Salvador da Bahia, partilha uma impressão semelhante, descrevendo a sua chegada à HEM como “tranquila”, sendo percebido como “apenas uma pessoa nova.”

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical em Salvador da Bahia, contudo, retoma a percepção de distanciamento nas relações interpessoais e observa que certos comportamentos, socialmente aceites na Suíça, não o seriam no Brasil: “a gente fica muito preocupada em ser aceite aqui como brasileiro, ser aceite aqui, mas muitos comportamentos que eles têm não seriam aceites lá.” Essa reflexão surgiu também da observação de como alguns professores em Genebra se relacionavam com os seus alunos, o que lhe transmitiu uma sensação de dureza, superioridade e individualismo.

Liza questiona se chegou a ver “a música ferver” em alguma das atividades a que assistiu durante o intercâmbio. Alimentando a convicção na “potência musical” e na sua infinidade nas crianças, considera que a prática musical precisa de transbordar. A ausência dessa expressividade, que lhe pareceu por vezes

“mecânica”, poderá ter raízes culturais. Acrescenta ainda que sentiu na Europa um ambiente mais competitivo e marcado pela comparação constante.

Lirio, por sua vez, descreve o ensino em Genebra como “demasiado sério e doloroso.” Para o fagotista baiano, aprender música não deveria causar sofrimento. Pensando no que seria dar aulas num país diferente do seu, considera que o maior desafio seria criar vínculos afetivos com os alunos, condição que, para ele, é essencial à construção de uma sala de aula confortável. Durante a sua estadia, esforçou-se por oferecer esse afeto nas aulas que deu, pois acredita “que isso transforma.” A vivência em Genebra permitiu-lhe compreender melhor a natureza da relação professor-aluno no seu próprio contexto e as expectativas que cada sistema deposita nos estudantes.

Moli, instrutor de violino e viola d’arco no sul da Bahia, teve também a sua percepção das aulas a que assistiu na HEM. Aliado ao “grande profissionalismo” do professor de viola d’arco da escola de Genebra, destaca a dimensão humanista das aulas, com uma abordagem cuidadosa, atenta e sensível às necessidades de cada aluno. Moli reconheceu nesse processo uma lógica de “não humilhação”, contrastando com o que por vezes se observa em práticas do ensino tradicional da música. A experiência deixou-o profundamente entusiasmado, ao ponto de optar por estar em todas estas aulas da HEM ao longo de todo o mês, valorizando-as como uma oportunidade contínua de aprendizagem por observação.

A partir do olhar sobre a sua experiência, Azi reflete sobre a diferença na relação pedagógica entre Brasil e Suíça. Considera que, no Brasil, o conhecimento está mais centrado nos alunos, ao passo que na Suíça sentiu que os professores detinham a autoridade e o saber. Para o instrutor de canto coral em Salvador da Bahia, o que os seus pares suíços poderiam aprender com o NEOJIBA é, precisamente, a afetividade.

Essa distância afetiva também foi observada por Liza durante as sessões no Institut Jaques-Dalcroze (IJD). A instrutora de canto coral e iniciação musical de Salvador da Bahia relata que, ao entrarem na sala de aula, os participantes se desligavam do mundo exterior e estabeleciam ligações entre si – mas não com o instrutor: “O professor era essa voz de fundo, que somente davam os comandos, não tinha esse contacto.”

No plano da aprendizagem, Azi observa que a técnica vocal na Suíça é altamente unificada, enquanto no Brasil há uma pluralidade de abordagens: “tudo é múltiplo no Brasil.” Reconhece, no entanto, que essa uniformidade técnica pode favorecer um percurso mais centrado na progressão do aluno.

Durante os ensaios do coro da HEM, Liza deparou-se com um momento de reflexão ao observar a linguagem corporal da diretora do coro. Ao reparar na postura mais fechada da mão com que esta dirigia, comparou-a com os seus próprios gestos mais abertos: “quando eu [Liza] dirijo, eu chamo as pessoas para cantarem com as minhas mãos [movimentos mais abertos].” Esse contraste revelou-lhe diferenças nas formas de incluir os alunos através da gestualidade.

#### **NOTA**

##### **A importância do idioma no ensino da música**

A comunicação – nas suas múltiplas formas – foi um tema recorrente na reflexão dos intercambistas do NEOJIBA durante o intercâmbio de 2025. A estadia em Genebra levou-os a colocar em perspetiva o papel do domínio do idioma do aluno na eficácia do ensino musical.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical, defende que conhecer a língua dos alunos não é essencial, pois o corpo e o instrumento já funcionam como meios de comunicação. Ainda assim, reconhece que as aulas são diferentes – e potencialmente mais completas – quando essa comunicação verbal é possível, especialmente para abordar pormenores técnicos.

Lirio partilha a mesma visão sobre a importância da linguagem musical como canal de entendimento. Para o fagotista, embora o idioma contribua, é através da dinâmica da aula, da expressividade corporal e da sonoridade que a comunicação realmente acontece: “você consegue se comunicar mostrando, lhe explicando [ao aluno], tocando para ele essa frase. (...) Aqui mais forte? Grita. Aqui mais piano? Fala sussurrando. Levanta o corpo, pula, abaixa o corpo.” Para Lirio, o corpo também é instrumento musical.

Moli, instrutor de violino e viola d’arco, reforça essa percepção: considera que o idioma não é determinante, mas que o entendimento mútuo entre aluno e professor contribui para uma aula mais completa. Ao refletir sobre a sua experiência com o francês em Genebra, observa como as características do idioma – neste caso, o francês suíço, que percebe como mais monocórdico e linear – podem influenciar a disponibilidade para a comunicação, sobretudo quando comparado com o português do Brasil, mais cantado.

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, por sua vez, considera que a música é uma linguagem em si. Na sua opinião, “uma aula [de música] com muitas palavras, não tem música”, e destaca a existência de diversas formas de comunicar para além da linguagem verbal. Na direção deste mesmo seu pensamento, a experiência do mês em Genebra despertou em Liza a vontade de continuar a explorar esse tema.

As questões da expressividade e da movimentação corporal surgiram também entre os comentários de outros intercambistas. Lirio e Moli, ambos com experiência em orquestras sinfónicas na Bahia, sentiram falta de movimento nas interpretações da orquestra sinfónica da HEM.

Ao expandirem a sua análise para além das salas de aula, os intercambistas do NEOJIBA não ignoram as condições estruturantes que contribuem para o rigor e a consistência do ensino musical em Genebra. Para Lirio, na Suíça há tempo e condições materiais para o estudo individual – o que contrasta com a realidade no Brasil, marcada por limitações nos transportes públicos, preocupações com a segurança, a ausência de instrumentos próprios para os alunos e de salas de estudo adequadas. Apesar disso, reconhece que tanto no NEOJIBA como na HEM existem vantagens e fragilidades.

Moli resume a sua percepção dizendo que o que torna a Suíça atrativa é a qualidade de vida: conforto, segurança e infraestrutura. Elementos que, em última análise, acabam por refletir-se diretamente na qualidade do ensino.

## Surpresas e ensinamentos

Segundo os intercambistas do NEOJIBA de 2025, o intercâmbio com a HEM trouxe ensinamentos e surpresas em múltiplos níveis – individual, coletivo, pedagógico e artístico. Nas suas reflexões, sublinham que, mesmo entre o grupo de participantes, coexistiam modos de estar diversos, o que por si só constituiu uma importante aprendizagem para cada um.

Para Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical em Vitória da Conquista, as aulas com uma colaboradora da HEM – onde teve o primeiro contacto com o canto lírico – abriram-lhe novas perspetivas profissionais. Surpreendida pela possibilidade de explorar esse repertório na sua carreira, questiona-se sobre o que poderia ter sido diferente no seu percurso se tivesse tido acesso a essa informação numa fase mais precoce da sua formação. Diz ter descoberto “uma nova voz, uma nova possibilidade” e afirma ter renovado a motivação para estudar.

Neste sentido, as aprendizagens vividas pelos integrantes e professores do NEOJIBA na HEM, e em Genebra, não se limitaram ao domínio pedagógico – também impactaram diretamente a sua prática artística.

Baker afirma que deseja partilhar com os seus alunos e alunas o que vivenciou durante o intercâmbio. Em primeiro lugar, o novo repertório de canto lírico (Azi expressa o mesmo desejo); em segundo lugar, a valorização do trabalho de leitura de partituras, algo que o intercâmbio a incentivou a desenvolver. Sobre o repertório, partilha: “quando a gente fala em canto lírico, a gente só fala em tenor e soprano. Só que existem as outras possibilidades [de repertório] também, por exemplo, para quem é baixo, para quem é contralto.” Por outro lado, Lirio (fagotista) e Moli (violinista e violetista) referem não ter tido contacto com novo repertório para os seus instrumentos durante a estadia em Genebra.

### NOTA

#### E quanto ao repertório?

Nas suas aulas no NEOJIBA no Brasil, o repertório escolhido pelos intercambistas de 2025 assume uma função simbólica e cultural. Para estes professores, a escolha do que se canta ou se toca está profundamente ligada à responsabilidade pedagógica e social que carregam.

Para Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical, o repertório funciona como uma ferramenta que oferece desafios aos seus alunos, ao mesmo tempo que lhes abre novas possibilidades. Moli, instrutor de violino e viola d’arco, partilha uma visão semelhante: vê o repertório como instrumento de motivação e tem plena consciência do seu papel enquanto professor na sua seleção.

Lirio, instrutor de fagote, por sua vez, defende que a escolha de um repertório culturalmente mais próximo dos alunos aumenta significativamente a motivação. É com essa lógica que estabelece uma ligação entre repertório, pertença, mudança social e prazer – “diversão” – no processo de aprendizagem. Azi, instrutor de canto coral, também encara o repertório como uma ponte de conexão cultural, salientando o cuidado necessário para equilibrar o conteúdo das suas aulas, de modo a incluir obras que se conectem com os seus alunos, muitos dos quais “não têm tanto acesso a música clássica”

no seu quotidiano. Para Azi também, o repertório é, acima de tudo, uma poderosa ferramenta de motivação.

Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, por fim, refere o repertório como uma via para a identificação pessoal dos alunos e, por consequência, para o seu envolvimento. Ao mesmo tempo, reconhece que há obras que não devem ser deixadas de lado, devido ao seu valor pedagógico e à riqueza musical e técnica que oferecem ao processo de aprendizagem.

Já no que toca às músicas que escolhem ouvir e tocar no seu quotidiano, há uma clara multiplicidade de influências. Baker tende a ouvir aquilo que se relaciona com o seu trabalho de ensino. Lirio toca repertório sinfónico, mas no seu tempo livre ouve MPB (Música Popular Brasileira), rap e reggae. Moli gosta particularmente de tocar repertório brasileiro e chorinho, ouvindo muita música do Nordeste. Diz que devido à complexidade, evita trabalhar compositores nacionais e repertório popular com os seus alunos, preferindo focar-se no sinfónico europeu com notas longas e ritmos mais manejáveis. Por sua vez, Azi canta tanto música lírica como popular e ouve uma diversidade de géneros: arrocha, samba, funk e R&B. Durante o intercâmbio na Suíça com a HEM, ouvia esses estilos para criar um ambiente mais próximo a casa: “Eu preciso ouvir coisas que também me deixam entrar com essa sensação de casa, principalmente aqui. Eu estou longe do Brasil e preciso fazer a minha casa [a casa onde está alojada em Genebra].” Liza trabalha com as suas turmas repertório que transita entre o clássico brasileiro e o moderno sinfónico. No seu tempo pessoal, aprecia especialmente obras corais.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical em Vitória da Conquista, afirma não ter observado formas de ensinar significativamente diferentes em Genebra, nem se sentiu inferior em relação às práticas pedagógicas que presenciou. Pelo contrário, acredita que as suas aulas, no NEOJIBA, conseguem ser até mais dinâmicas – “por (...) ser brasileira, por (...) ser baiana.” Para ela, a principal diferença está no facto de os alunos da HEM já virem de contextos com antecedentes musicais, enquanto, no seu núcleo, esse trabalho precisa de começar do zero.

Moli, instrutor de violino e viola d’arco em Teixeira de Freitas, partilha uma impressão semelhante: não identificou métodos de ensino ou aprendizagem radicalmente diferentes daqueles que já conhecia. O que considera verdadeiramente distinto é o próprio conceito de “conservatório”, diferente do modelo de formação proposto pelo NEOJIBA, nomeadamente em termos de carga horária, articulação entre ensino coletivo e individual, e estrutura de acompanhamento. Reconhece, inclusive, que teria dificuldade em adaptar-se ao sistema vigente em Genebra. Ainda assim, Moli orienta a sua reflexão sempre a pensar nos seus alunos no Brasil – o impacto da experiência passa, para ele, pela forma como pode levá-la de volta para a sua prática pedagógica em Teixeira de Freitas. Entre os principais choques, destaca a interculturalidade da cidade: surpreendeu-se com a forma natural e quotidiana com que tantas nacionalidades convivem no mesmo espaço.

Para Azi, instrutor de canto coral, uma das surpresas foi perceber que o seu nível vocal era compatível com o exigido por uma escola como a HEM. Ficou também muito satisfeito com a qualidade das aulas e com a forma como foi compreendido pelos professores da instituição. Aprendeu bastante sobre afinação vocal.

Outra aprendizagem significativa para Azi ocorreu no seio do próprio grupo de intercambistas do NEOJIBA, ao lidar com a diversidade cultural e com as várias “vozes” individuais – o que considerou um exercício importante de escuta e adaptação.

Liza, instrutora de canto coral e de iniciação musical, partilhou dessa mesma percepção: o intercâmbio foi, para ela, uma oportunidade de descobrir “o som” de cada um dos seus colegas no NEOJIBA, assim como de continuar a sua própria procura por uma sonoridade individual. Para os dois, Azi e Liza, o maior choque cultural foi o distanciamento interpessoal sentido em Genebra – relataram situações em que estudantes da HEM, tanto nas ruas como nos corredores da escola, ignoravam a sua presença mesmo já tendo estado a ensaiar juntos.

Liza surpreendeu-se positivamente com toda a experiência, especialmente ao compará-la com os relatos de integrantes do NEOJIBA que participaram em edições anteriores. No contexto das visitas ao Institut Jaques-Dalcroze (IJD), destacou a forma como as professoras se apresentavam – com roupas mais folgadas, como calças de fato de treino e t-shirts largas, e frequentemente com os pés descalços, usando apenas meias –, o que facilitava a liberdade de movimentos e a levou a refletir sobre as suas próprias escolhas para o ambiente de sala de aula.

Afirma ter aprendido constantemente, apenas pelo contacto com pessoas que têm “o seu olhar, com a sua forma de ver o mundo.” Liza sublinha que o intercâmbio lhe permitiu quebrar paradigmas e questionar visões prévias: “(...) não acho que o que a gente faz como musicistas [no NEOJIBA], como educadores, como artistas [em Salvador], seja menor ou pior do que eles fazem [em Genebra] (...) acho que voltei supervalorizando as pessoas como vocês [dirige-se aos seus colegas do intercâmbio] e não apreciando tantas pessoas e estruturas como aquelas [em Genebra/na Europa].”

Como nota final, Liza partilha ainda ter conseguido aprender um pouco de francês durante o intercâmbio.

Nas quatro semanas em Genebra, e nos diversos espaços visitados pelos integrantes e professores do NEOJIBA, os momentos foram marcados pela observação de propostas de vários métodos e abordagens pedagógicas. Baker, que caracteriza o trabalho no seu núcleo em Vitória da Conquista como centrado na música popular, sente que agora tem mais ferramentas para explorar também o repertório da música “clássica.”

Nas aulas que teve na HEM, Lirio afirma ter aprendido um novo método de estudo de escalas para fagote – uma adaptação de um método originalmente criado para flauta transversal. Aprendeu também novas técnicas de aquecimento com o instrumento. Com esta bagagem de exercícios mais técnicos, sente-se motivado a aprofundar essa vertente da aprendizagem musical junto dos seus alunos no Brasil. Também Moli diz regressar com novas estratégias pedagógicas, como a introdução de exercícios de improvisação instrumental.

Ao refletir sobre o que aprendeu no IJD, Lirio manifesta o desejo de levar esse conhecimento para a Bahia – e considera que este gesto, o de ensinar no NEOJIBA o que está a aprender, é talvez o mais importante: o ato de partilhar o conhecimento como forma de criar ainda mais.

## **Interculturalidade: a cultura do Outro em nós**

A experiência intercultural proporcionada pelo intercâmbio permitiu, numa primeira camada, uma autorreflexão sobre as próprias práticas, os programas de origem e as formas de estar e ser de cada participante.

Baker, instrutora de canto coral e iniciação musical, reflete sobre a bagagem que adquiriu para as suas aulas de música: pensa em como poderá ampliar o repertório com os conhecimentos adquiridos e proporcionar novas oportunidades aos seus alunos. Num plano mais pessoal, a instrutora também se viu confrontada com questões sobre a sua vida, as relações familiares e a forma como se relaciona com o trabalho. Liza, instrutora de canto coral e iniciação musical, partilha dessa mesma perspetiva. A vivência do intercâmbio e os modos de estar que observou levaram-na a pensar no bem-estar do educador – no seu próprio bem-estar – e no impacto que isso tem nas aulas: “Eu fiquei pensando que eu preciso muito cuidar de meu joelho, para poder continuar fazendo o que eu faço por muito tempo, porque eu sou apaixonada e quero estar bem para fazer.”

No que diz respeito ao que mais ama fazer – dar aulas –, Liza admite que a experiência a levou a reconhecer como as aulas de canto no NEOJIBA são, para si, “mais vivas, mais ativas e mais musicais” do que as que assistiu em Genebra. Enquanto instrutora de canto coral e iniciação musical, descreve as aulas no programa baiano como espaços onde a música é ilimitada e as crianças atingem o seu máximo potencial musical. Em contraste, sente que não presenciou isso durante o intercâmbio: “musicalmente meu olho não brilhou, nem meus ouvidos brilharam para nada que eu ouvi.”

O intercâmbio não só a fez refletir sobre as suas próprias práticas, como a ajudou a afirmar a qualidade do seu trabalho e a perceber que não fica aquém de ninguém. Valoriza, agora, ainda mais o trabalho que realiza, bem como o dos seus colegas no Brasil, ideia que expressou durante o *focus group* organizado um mês após o regresso à Bahia: “fazemos tantas coisas incríveis com recursos tão menores, com estruturas tão menores.”

Lirio, instrutor de fagote em Salvador da Bahia, por sua vez, faz uma comparação direta: se no Brasil houvesse as mesmas condições que encontrou na Suíça, os seus alunos fariam um trabalho tão excelente quanto os estudantes de Genebra, com quem conviveu e a quem deu aulas. A experiência reforçou o seu desejo de regressar ao NEOJIBA e dizer aos seus alunos que não estão abaixo de ninguém. O intercâmbio reforçou o sentimento de que o trabalho que realiza nas salas de aulas do NEOJIBA é “muito bom.”

Moli, instrutor de violino e viola d’arco, expressa que a vivência em Genebra o ajudou a reconhecer a importância do seu papel em Teixeira de Freitas: “eu sinto que eu realmente estou fazendo a diferença, não sou só mais um na vida das pessoas, (...) sabe? O dinheiro é bom, é legal para você poder fazer suas coisas e tudo mais, mas você deixar sua marca no mundo de alguma forma, para mim, acho que isso é mais importante.”

**NOTA**

“A gente vem achando, na verdade, que somos muito inferiores. E não é. E não é! Aqui o que é que tem? Você tem muito mais gente fazendo música também. Você tem uma escola que lhe dá essa estrutura. Com vários prédios, com salas de estudo. Cada sala tem um piano. Você vai ter gente ali que, claro, passou desde pequeno estudando aqui, todos os dias, com o tempo que você não teve no Brasil, com o transporte que você não tinha, com o instrumento que você não tem, e para o aluno da HEM isso se tornou algo comum, algo rotineiro. E aí sim ele tem uma prática de estudo que toca muito, por causa disso. Mas aqui [no Brasil] você não fica abaixo, mesmo com todos os sacrifícios, como eu disse, na parte de orquestra. Bom, a minha orquestra faria um trabalho excelente na Suíça também, no sentido de tocar em grupo, no sentido de fazer aquela música” (Lirio, Brasil, fagote)

Azi, instrutor de canto coral em Salvador da Bahia, partilha igualmente uma autorreflexão durante o *focus group* sobre como seria o seu ensino se tivesse acesso às mesmas condições estruturais que encontrou em Genebra.

**NOTA**

“E eu acho que depois de escutar tudo o que vocês falaram e refletindo sobre o que é que de facto a gente aprendeu, né? Acho que não é “O quê?”, é “Como?” É como a gente faz, né? Como a gente faz, a forma que a gente olha, a forma que a gente lida com as pessoas, como que a gente olha para o Outro, como que a gente se conecta com o Outro. (...) chegámos no ponto que era, ‘então, de facto as pessoas precisam ser mais humanas’. E não somos todos humanos? Como expressar essa humanidade para o Outro? Será que é ser mais acolhedor? Será que é ouvir mais? Eu acho que são esses pontos que estão fazendo a diferença para mim. Não porque as pessoas não tenham sido acolhedoras em algum momento na Suíça, mas porque acho que a gente sempre pode acolher mais e a gente sempre pode ouvir o que é que o Outro tem para contribuir. E lembrando também e fazendo essa conexão do fazer pedagógico dos professores, tanto do Dalcroze [IJD], quanto da própria escola [HEM], e ver que os alunos estavam apenas executando comandos e não sendo parte ativa do ensino e do aprendizado. Eu penso muito sobre como fazer com que os alunos também sejam parte principal da minha aula, seja a aula de canto coral, seja a aula de iniciação musical, seja a aula de multiplicação [formações lideradas por jovens integrantes do NEOJIBA, com o objetivo de promover a circulação do conhecimento e formar futuros líderes e educadores musicais no programa baiano] que eu faço uma vez por mês, que sempre seja um ambiente de conexão, de escuta, e que sempre não seja sobre mim, a aula, seja sobre eles. Acho que esse é o ponto de maior reflexão, porque quando você se vê num espaço onde a centralidade gira em torno do professor e o aprendizado dos alunos não é o foco, e sim as tarefas que o professor passou é que eram a parte principal da aula, gera vários e outros questionamentos. Acho que o meu pensar pedagógico está diferente. No sentido inverso, então, vou fazer completamente diferente do que eu vi. Vou seguir no caminho oposto com menos estrutura, com menos segurança,...” (Liza, Brasil, iniciação musical e canto coral)

## **Interculturalidade: construir em conjunto**

Depois de uma reflexão sobre as próprias práticas, os intercambistas do NEOJIBA direcionam a sua atenção para o que pode ser construído em conjunto a partir dessas aprendizagens. O intercâmbio de 2025 em Genebra deu origem a essa continuidade – um processo que não se ficou apenas pela introspecção individual, mas que tem o propósito de se projetar nas relações, nas práticas pedagógicas e no trabalho coletivo.

Apesar de não terem tido a oportunidade de apresentar e partilhar o seu *fazer pedagógico* na HEM (com exceção de Lirio e Moli, nas duas visitas ao Conservatório de Meyrin), o construir em conjunto reflete-se nas suas aulas no NEOJIBA, nas suas comunidades musicais e pedagógicas, e no próprio grupo de intercambistas. Surgiu mesmo a ideia de que o intercâmbio fortalece os vínculos entre quem o vive lado a lado, alimentando a admiração mútua pelo trabalho e pelo esforço de cada um. Lirio, fagotista, expressa esse sentimento ao afirmar que pretende “(...) levar mais esse sentimento mesmo de eu servir como inspiração ou como um gás para eles [os seus alunos e alunas] se incentivarem.”

Como consideração final, Moli, violinista e violetista, reconhece a responsabilidade que carrega por saber que é o programa baiano que impulsiona, em grande parte, o movimento cultural em Teixeira de Freitas, no sul da Bahia. É com esse sentido de compromisso que, durante o intercâmbio, afirma que tudo o que está a viver no ecossistema cultural de Genebra – marcado pela diversidade, acesso e valorização das artes – lhe serve de base e inspiração para transformar, à sua escala, a realidade cultural no sul da Bahia.

### **NOTA**

#### **A interculturalidade como prática pedagógica – o testemunho de Jimi**

Professor de trompete na Haute école de musique de Genève (HEM), Jimi colabora com o NEOJIBA desde a sua criação, em 2007. Ao longo destes anos, construiu uma relação profunda com o projeto baiano, que se reflete tanto na sua prática pedagógica como na sua visão sobre o ensino da música em contextos multiculturais.

Na HEM, Jimi dá aulas a estudantes de diversas nacionalidades e acredita que essa diversidade cultural é um dos pilares mais enriquecedores para os jovens músicos: permite-lhes conhecer outras realidades, tornarem-se mais solidários e abertos ao mundo. Reconhece que há diferentes formas (culturais) de tocar trompete, e valoriza essa pluralidade como parte do processo educativo.

Visita regularmente o NEOJIBA, e partilha o quanto aprende com cada ida à Bahia – diz que está sempre “à descoberta”, mesmo quando, no início, não falava português. Apesar de se deparar com dificuldades estruturais no ensino da música em Salvador da Bahia, afirma que é constantemente surpreendido pela “sede enorme de aprender e de conhecer” dos integrantes do NEOJIBA. “Sinto que estão sempre em festa para me receber”, conta, evidenciando o acolhimento e a energia do grupo.

Essas experiências atravessam o seu trabalho quando regressa a Genebra: “faz-me pensar nos alunos que tenho na Europa, especialmente naqueles que acho que talvez sejam cada vez menos curiosos e as coisas são tão fáceis aqui na Europa.” Essa comparação entre contextos leva-o a refletir sobre a própria pedagogia e a forma como ensina. Reconhece que alguns alunos na Suíça não utilizam todo o seu potencial – e que o entusiasmo dos jovens baianos o inspira a promover mudanças na sua abordagem.

Jimi também acompanha os seus alunos da HEM que participam no intercâmbio com o NEOJIBA e fala do impacto transformador que essa vivência tem no seu olhar sobre o mundo. Percebe neles um entusiasmo renovado, uma maior capacidade de autorreflexão e uma consciência mais alargada da sua realidade em Genebra. “A música dá-nos a oportunidade de comunicar sem falar e de aprender sobre outros estilos de música e outras culturas onde quer que vamos”, afirma.

Na construção do repertório das suas aulas, Jimi procura um equilíbrio entre o rigor técnico – essencial para preparar os alunos para audições e concursos – e o reconhecimento das origens culturais de cada estudante. Defende que as culturas dos alunos devem estar representadas naquilo que tocam, e vê isso como uma fonte de descoberta artística e pessoal. Por isso, encoraja que sejam os próprios alunos a escolher o seu repertório, desde que: 1) lhes dê prazer tocar; 2) os ajude a evoluir tecnicamente; e 3) permita uma descoberta cultural. Ao integrar essas dimensões, Jimi pratica uma pedagogia intercultural viva, enraizada no respeito mútuo e na escuta.

# Parte III

## Análise e discussão



# Análise e discussão

## *Índice intercalar*

1. Do multi ao inter-cultural ..... p. 111
2. A interculturalidade como experiência ..... p. 114
3. Efeitos da interculturalidade no ensino musical ..... p. 117
4. Riscos de uma interculturalidade superficial ..... p. 121
5. A diferença na diversidade ..... p. 126
6. O intercâmbio como momento de exceção ..... p. 129
7. O papel fulcral das mediações ..... p. 131
8. Ressonâncias nas instâncias de poder ..... p. 136
9. A educação musical como campo político e de ativismo ..... p. 138

## 1. Do multi ao inter-cultural

As direções e coordenações pedagógicas dos três programas/instituições (AIM, NEOJIBA e HEM) procuram que os intercâmbios sejam essencialmente multiculturais, ou seja, que no mesmo espaço e tempo se encontrem professores<sup>1</sup> de música provenientes de diferentes culturas. Para além disso, a missão subjacente – e que motiva a própria existência dos intercâmbios – consiste em criar condições para que a constatação do multicultural evolua para uma realidade intercultural, mediante ações concretas que promovam a interação progressiva entre professores de música.

Ambos os conceitos – multicultural e intercultural – beneficiam de ampla reflexão e literatura no campo das ciências sociais e humanas. As definições atribuídas a estes conceitos polissêmicos variam consoante o contexto socio-histórico. Incentiva-se que cada leitor deste relatório explore o estado da arte relativo a estes conceitos-chave, apoiando-se, nomeadamente, nas referências propostas ao longo do documento.

Por ora, e de forma assumidamente relativa, importa estabelecer uma base conceptual que permita partirmos de um mesmo ponto de referência quanto ao uso de cada conceito neste relatório. Antes de chegar a *multicultural* e *intercultural* começemos pela raiz comum, ou seja, o conceito de *cultura*.

**Cultura** – É fundamental retomar uma definição ampla e inclusiva, baseada em estudos antropológicos<sup>2</sup>, tal como proposta pela UNESCO na Declaração do México sobre Políticas Culturais de 1982<sup>3</sup>:

“No seu sentido mais amplo, a cultura pode ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.”<sup>4</sup>

Embora a definição privilegie a “sociedade ou grupo social”, esses coletivos não são entidades abstratas e autónomas: a sua vitalidade decorre da interação contínua entre os indivíduos que os compõem e, reciprocamente, essas pessoas são formadas pelas experiências, valores e práticas que emergem da vida coletiva. Cada pessoa é formada numa ou mais culturas e, ao mesmo tempo, cada pessoa incorpora uma cultura única que lhe é própria, que é imitável, mas inigualável.

**Multicultural** – Este conceito refere-se à coexistência de múltiplas culturas num mesmo espaço e tempo (Ex: numa sala de aula, num bairro ou numa cidade). No que diz respeito à relação entre culturas, o conceito multicultural tem sobretudo um valor quantitativo: uma sociedade é considerada multicultural quando integra diversas culturas. Segundo a lógica de uma “política do reconhecimento”<sup>5</sup>, diferentes culturas que

---

<sup>1</sup> Dado que os três programas utilizam diferentes termos para designar o ato de lecionar, este relatório adota “professores” como um termo geral para qualquer pessoa que ensine música, independentemente de possuir ou não qualificações formais em educação musical. Todos os participantes lecionam estudantes nos seus programas, embora nem todos tenham formação académica em pedagogia da música. Por exemplo, o NEOJIBA utiliza os termos “multiplicadores” e “instrutores”, enquanto a AIM utiliza “*music teaching artists*” (artistas docentes). Ao longo deste relatório, “professores” é utilizado como um termo amplo e inclusivo.

<sup>2</sup> Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. UNESCO.

<sup>3</sup> Esta citação também figura numa publicação do governo suíço (Escritório Federal da Cultura) que retoma textualmente esta definição.

<sup>4</sup> Mais informação neste [link da UNESCO](#).

<sup>5</sup> Expressão empregada por Charles Taylor, importante teórico do multiculturalismo. Taylor, C. (1994). *The politics of recognition*. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton University Press.

partilham o mesmo espaço não precisam de manter relações profundas; basta que reconheçam mutuamente o direito de existir num contexto de diversidade.

**Intercultural** – Este conceito corresponde a uma etapa posterior à constatação e aceitação do facto multicultural. A interculturalidade refere-se ao encontro efetivo – e até afetivo – entre culturas que partilham o mesmo espaço. Envolve “as relações, positivas ou negativas, que se estabelecem entre pessoas, grupos ou sociedades de culturas diferentes.”<sup>6</sup>

Considerando que as culturas estão vivas e, por isso, numa dinâmica constante, a interculturalidade pode ser geradora de novas culturas. Segundo Jacques Demorgon (2004: 21–26) diferenciam-se aqui duas modalidades:

- **Interculturalidade de ajustamento** – Para além de se reconhecerem mutuamente no contexto do multicultural, as culturas ajustam-se umas às outras.<sup>7</sup>
- **Interculturalidade de engendramento** – Após a fase de mediação e ajustamento, a interculturalidade manifesta-se como um processo gerador, capaz de produzir novas formas culturais.<sup>8</sup>

**Transcultural** – O conceito também tem diferentes interpretações. Neste relatório, utilizamo-lo no sentido do que é transversal a várias culturas. Exemplo: como apontam etnomusicólogos de referência (entre eles Alan Merriam, Bruno Nettl e John Blacking), a música é uma criação humana presente em todas as culturas, embora o seu significado e a própria definição de “música” variem amplamente de um contexto cultural para outro. É importante notar que o *transcultural* não equivale ao *universal*. Voltando ao exemplo dado anteriormente, a música não pode ser entendida como uma “*linguagem universal*”, já que o seu sentido e a sua forma de apreciação variam de acordo com a cultura em que se inserem, seja ela ancestral ou contemporânea. *Transcultural* refere-se, antes, ao que circula entre várias culturas, preservando as marcas específicas de cada contexto.

Há ainda outro significado conceptual de *transcultural*: pode também ser aplicado a um Ser Humano atravessado por várias culturas, tanto formalmente (Ex.: possuir múltiplas nacionalidades e dominar os respetivos saberes linguísticos), como simbolicamente (Ex.: relativo *ethos*<sup>9</sup> dessas culturas e que influem no seu *habitus*<sup>10</sup>, sentindo-se confortável em cada uma delas).<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Demorgon, J. (2004, p.23). Complexité des cultures et de l’interculturel, contre les pensées uniques. *Anthropos*.

<sup>7</sup> Esta perspectiva ressoa com a proposta conceptual de “*accommodement raisonnable*” (acomodação razoável) em Bouchard, G., & Taylor, C. (2008). *Fonder l’avenir: Le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d’accommodement reliées aux différences culturelles*. Gouvernement du Québec.

<sup>8</sup> Para uma das possíveis revisões da literatura feita em torno dos conceitos de diálogo intercultural e interculturalismo, ler o artigo de Elias, A., & Mansouri, F. (2020). A systematic review of studies on interculturalism and intercultural dialogue. *Journal of Intercultural Studies*, 41(4), 490–523. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1782861>

<sup>9</sup> **Definição de *ethos*** no Dicionário Michaelis: Traços, hábitos e costumes que formam o carácter ou a mentalidade de um povo ou grupo social.

<sup>10</sup> **Definição de *habitus*** segundo Pierre Bourdieu: “O *habitus* é um sistema durável e transferível de disposições estruturadas, ou seja, padrões de pensamento, percepção, gosto e ação que os indivíduos adquirem através da experiência social, especialmente na infância e na socialização. Essas disposições orientam comportamentos e práticas de forma relativamente previsível, sem necessidade de regras explícitas, e são ao mesmo tempo produtivas e estruturadas pelas condições sociais em que o indivíduo está inserido.” Capítulo 1. de Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.

<sup>11</sup> Confrontar com Grunitzky, C. (Dir.). (2008). *Transculturalismes: Essais, récits et entretiens*. Éditions Grasset & Fasquelle.

O campo da educação musical tem servido como objeto privilegiado de análise para pensar e desenvolver criticamente estes conceitos-chave, particularmente **multicultural** e **intercultural**. A literatura é vasta, oriunda de muitas regiões do mundo e publicada em várias línguas. Destacamos aqui algumas contribuições, mas convidamos cada leitor a expandir as leituras integrando outras perspectivas complementares que permitem aprofundar a análise:

A musicóloga e etnomusicóloga americana, especialista em educação musical, Patricia Campbell, evidencia o papel da “educação musical multicultural” como instrumento de emancipação, permitindo contrapor-se à monocultura historicamente veiculada por conservatórios e escolas de música, muitas vezes centradas em gêneros, instrumentos e repertórios limitados e predominantemente eurocêtricos. Para além disso, destaca a importância de uma escuta e prática ativas de músicas de diferentes tradições, favorecendo não apenas a ampliação da experiência estética, mas também a formação de uma cidadania mais aberta e respeitosa da diversidade cultural.<sup>12</sup>

Por outro lado, Westerlund et al. advertem que a “educação musical multicultural”, se aplicada de forma acrítica, corre o risco de reduzir-se a uma inclusão superficial, incapaz de promover transformações significativas. A colaboração entre Westerlund e Karlsen aprofunda esta crítica ao **advertir contra uma multiculturalidade meramente ocularcêntrica**, que se limita a explorar a diversidade na superfície, sem vivenciá-la de facto, e que pode até reforçar a divisão entre “nós” e “eles”. Para as autoras, a educação musical intercultural revela maior potencial de integração quando reconhece a complexidade da “**negociação intercultural**”<sup>13</sup> e a assume como processo de coprodução de conhecimento. Westerlund et al. (2022) propõem um conjunto de recomendações destinadas a apoiar os professores de educação musical na sua aprendizagem contínua e na preparação para os desafios da interculturalidade.<sup>14</sup>

No contexto da educação musical sinfónica, existe também o risco de uma interculturalidade eurocentrada ou orientada em benefício de um Norte Global, que aparenta ser inclusiva, mas simultaneamente obscurece um passado histórico e geopolítico opressivo. Apoiados nos escritos de Aman (2017), Mantie e Tironi-Rodó (2024) aprofundam esta crítica, chamando a atenção para a alteração aparentemente subtil – mas conceitualmente e em prática relevante – do termo inglês *interculturality* para *interculturalidad* em espanhol. Vale citar a passagem completa:

---

<sup>12</sup> **Campbell, P. S. (2002)**. Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1), 27-32.  
<https://doi.org/10.2307/3399881>

**Campbell, P. S. (2005)**. Deep listening to the musical world. *Music Educators Journal*, 92(1), 30-36.  
<https://doi.org/10.2307/3400224>

**Campbell, P. S., Myers, D., Sarath, E., Chattah, J., Higgins, L., Lindsay Levine, V., & Rice, T. (2016)**. *Transforming music study from its foundations: A manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors*. Report of the Task Force on the Undergraduate Music Major. College Music Society. <https://www.music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>

<sup>13</sup> **Westerlund, H., & Karlsen, S. (2017)**. Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 16(3), 78-102.  
<https://doi.org/10.22176/act16.3.78>

<sup>14</sup> **Westerlund, H., Karlsen, S., & Kallio, A. A. (2022)**. Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 294-310. <https://doi.org/10.1177/1321103X211032490>

“Um conceito que está relacionado, mas distinto, é o termo sul-americano *interculturalidad*, que Aman (2017) usa para se confrontar com o eurocentrismo da *interculturalidade*. Para Aman, o problema do interculturalismo é como a UNESCO e a União Europeia o transformaram num problema de compreensão. Ou seja, o interculturalismo pressupõe que, se as pessoas tiverem contacto suficiente com o Outro – isto é, aprenderem o suficiente (‘competência cultural’) –, então a paz e a harmonia serão alcançadas. Como Aman (2017) aponta, e como a nossa investigação confirmou, a educação intercultural inevitavelmente produz ‘ocidentais globais, e outros locais’. Isso não é surpreendente, uma vez que o inglês se tornou a língua franca do interculturalismo no discurso académico. Como Aman salienta, o conceito de *interculturalismo* foi desenvolvido por autores que escrevem apenas em inglês (6). Rejeitando o contexto do interculturalismo como um contexto baseado num encontro entre iguais, Aman argumenta que os encontros interculturais devem destacar ‘a possibilidade de outras formas de pensar a interculturalidade, que dependem de onde, por quem e em que língua é articulada’. A *interculturalidad* distingue-se, assim, da *interculturalidade* ao sinalizar ‘as condições históricas e sociopolíticas’ nas quais as epistemologias dos povos indígenas da América Latina têm sido representadas como inferiores pelos europeus.” (Mantie e Tironi-Rodó, 2024, p.111)<sup>15</sup> (Tradução dos autores do relatório)

Terminamos esta breve exploração da literatura sobre interculturalidade com uma última proposta analítica deliberadamente provocadora – e talvez utópica –, mas que contribui para ampliar cosmovisões e fomentar a reflexão. Trata-se da sugestão de deslocar a perspectiva de *inter-cultural* para *intra-cultural*.<sup>16</sup> A partir das investigações de Karen Barad, algumas correntes ético-onto-epistemológicas na educação defendem uma visão dos objetos de estudo que transcende a separação clássica (*inter*-ação), considerando-os como partes de uma rede dinâmica de conexões e coevolução contínua (*intra*-ação). Apesar do seu carácter essencialmente teórico e conceitual, esta abordagem tem implicações significativas para a educação musical, pois propõe que a *intra*-ação do professor e do aluno seja entendida como resultado de fatores históricos, condicionamentos contemporâneos e projeções de futuro, todos coconstruídos nos **imaginários daqueles que *intra*-agem**. Com isso, visões binárias como “eu versus o Outro”, são substituídas por uma compreensão mais fluida e *intra*-dependente das relações sociais e do mundo.

## 2. A interculturalidade como experiência

Os três programas/instituições (AIM, NEOJIBA e HEM) promovem encontros entre seres humanos que possibilitam experienciar, ainda que parcialmente, o contexto de vida e de prática musical dos outros. A **interculturalidade manifesta-se como uma experiência real**<sup>17</sup>, física, emotiva, musical e quotidiana, não se limitando à observação à distância ou curiosa – ou seja, não se reduz a uma abordagem ocularcêntrica, como discutido acima. Enquanto investigadores, interessou-nos testemunhar os milhares de pequenos gestos e

---

<sup>15</sup> Mantie, R., & Tironi-Rodó, P. (2024). Interculturalism, interculturalidad, and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 23(1), 102-123. <https://doi.org/10.22176/act23.1.102>

<sup>16</sup> Murris, K. (2022). *Karen Barad as educator: Agential realism and education*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-0144-7>

<sup>17</sup> Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books. (Original work published 1934)

Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et éducation* (G. Deledalle, Trad.). Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 1916)

Small, C. (1996). *Music, society, education*. Wesleyan University Press (Original work published 1977)

ações cotidianas (ao nível da microanálise)<sup>18</sup> e, posteriormente, dialogar com os participantes para compreender e explicar essas ações, tanto quanto à sua origem como às suas repercussões na experiência intercultural.

No caso da AIM (intercambistas vindos de muitos países) e da HEM (intercambistas que viajaram da Suíça ao NEOJIBA, no Brasil), os participantes inscreveram-se voluntariamente e foram selecionados. No caso do NEOJIBA (intercambistas que se deslocaram do Brasil à HEM, na Suíça), os participantes foram recomendados pela direção e coordenação pedagógica do programa. Todos aceitaram voluntariamente a experiência intercultural e tiveram a possibilidade de desistir a qualquer momento.

Durante os intercâmbios, experienciaram a interculturalidade de forma intensa, vivenciando tanto os aspetos “positivos” – descoberta, aprendizagem, alegria partilhada – como os “desafiantes” – choque cultural, incompreensão, solidão, xenofobia e preconceito.<sup>19</sup> Embora possa ter existido alguma idealização do encontro com o Outro – seja pelo “exotismo” associado à ida ao Brasil (NEOJIBA), seja pela imaginada valorização simbólica e económica de países como Portugal (no caso da AIM) e Suíça (no caso da HEM) –, a experiência concreta rapidamente confronta estas expectativas, fixando os intercambistas no quotidiano pragmático da ação.

Parafraseando, uma das primeiras constatações recorrentes e partilhada pelos intercambistas ao interagir com novos colegas que lecionam noutros países é a seguinte:

Afinal, vocês deparam-se com problemas sociais ou pedagógicos muito similares aos meus; é reconfortante perceber que não sou a única pessoa a enfrentar estes desafios quotidianos e que as nossas soluções podem até ser bastante semelhantes, ainda que adaptadas a cada contexto e cultura.

Ao longo da Parte II deste relatório, outras sensações relatadas durante e após os intercâmbios reforçam a ideia de **aprendizagem mútua**. Na AIM, no NEOJIBA e na HEM, os participantes partilharam que viveram a experiência “de coração aberto” e que a interculturalidade lhes permitiu **sentir as pessoas**, reconhecendo que todos “remam na mesma direção” e caminham juntos naquilo que acreditam ser o ensino e a aprendizagem da música.

Alguns exemplos podem ilustrar esta vivência. Na residência pedagógica da AIM, os Firebirds relataram que os momentos em que tocaram juntos – seja na orquestra que reunia todos os participantes, ou nos grupos de música de câmara – se tornaram experiências de aprendizagem entre pares. Esses encontros funcionaram como incentivo, ao perceberem que podiam contribuir ativamente para o processo artístico. Muitos reconheceram como esses momentos mostraram como a paixão pela música e pelo ensino pode ser/ter um terreno comum entre culturas, gerando conforto, orgulho e pertença em relação a quem são, aos seus países e aos seus colegas.

---

<sup>18</sup> Similar ao que foi feito por **Westerlund et al.** no projeto Global Visions (<https://sites.uniarts.fi/web/globalvisions/home>): “O *Global Visions* tem como objetivo reconhecer, interpretar, exemplificar e aumentar a compreensão dessa discussão e das complexas políticas de diversidade mediante o codesenvolvimento da formação de professores de música do século XXI. Essas complexidades incluem o imperativo ético de considerar as diversidades multifacetadas como parte das experiências cotidianas vividas a nível micro.” (Tradução dos autores do relatório.) Páginas 299 e 300 de **Westerlund, H., Karlsen, S., & Kallio, A. A. (2022)**. Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 294–310. <https://doi.org/10.1177/1321103X211032490>

<sup>19</sup> Os desafios da interculturalidade são percebidos como intrínsecos e fundamentais, algo de extremamente relevante no uso que Néstor Canclini faz do conceito. Ler um resumo dessa postura epistemológica na página 37 de **Greeley, R. A. (2018)**. *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Néstor García Canclini*. Gedisa.

No intercâmbio entre o NEOJIBA e a HEM, a participação e a aprendizagem mútua também estiveram no centro da experiência intercultural. As estudantes da HEM, ao conduzirem aulas de instrumento no NEOJIBA, tiveram contacto direto com o fazer pedagógico do programa baiano: o ensino coletivo, a convivência entre instrumentos e níveis distintos numa mesma aula, as expressões locais e, sobretudo, uma pedagogia marcada pela sensibilidade e pela espontaneidade.

Já os jovens professores do NEOJIBA encontraram os lugares de partilha sobretudo em espaços não-formais do intercâmbio em Genebra – como no Conservatório de Meyrin, na periferia da cidade –, onde se sentiram mais próximos dos colegas e tiveram a oportunidade de trocar abordagens pedagógicas.

Ao mesmo tempo, esses encontros também lhes mostraram que muitos contextos socioculturais já estão, de certa forma, **familiarizados com a multiculturalidade**. Essa percepção revelou duas faces distintas: por um lado, contextos em que a colaboração e a inclusão surgem como **denominador comum**; por outro, situações em que sobressaem o **individualismo** e a **indiferença**.

Também nós, investigadores em ciências sociais, fazemos parte do quotidiano prático do encontro entre culturas e das diferentes formas de estar na educação musical local. Por mais habituados que estejamos ao contacto com outros, cultivando a nossa imensa curiosidade e respeito por culturas distintas – ambos pilares éticos do trabalho etnográfico –, cada experiência mantém-se nova e desafiadora à sua maneira. Para além de tocar pelo menos um instrumento musical, cada membro da equipa de investigação é atravessado por várias culturas e expressa-se, pelo menos, em quatro idiomas. Todos estes saberes vivenciados quotidianamente contribuem para a experiência intercultural, reforçando o respeito pela diferença e facilitando o reconhecimento de “**pontos comuns**”. É esse conjunto de competências e sensibilidades que nos permitiu ganhar a confiança dos interlocutores nos três campos de pesquisa (AIM, NEOJIBA e HEM), para observá-los em ação, entrevistá-los e, posteriormente, incentivá-los a partilhar reflexões sobre a experiência até ao final do processo de escrita deste relatório.

#### NOTA

A investigação científica que nutre este relatório não se limitou à observação quotidiana e às entrevistas: um dos membros da equipa teve igualmente a oportunidade de integrar as práticas musicais dos intercâmbios, e viver de perto diferentes emoções. Com formação musical em violino num conservatório europeu, participou na orquestra da residência pedagógica da AIM e pôde, nesse contexto, explorar as ferramentas propostas pelo programa. A experiência revelou-se **desafiante**. Por exemplo: no ensino formal onde sempre se formou e atuou, não é habitual que haja espaço para **partilhar a própria voz** ou trocar práticas de estudo com colegas de naípe – algo que trouxe consigo um desconforto inesperado, rapidamente atenuado pelo ambiente de acolhimento, partilha e ausência de julgamentos que caracteriza a AIM e os Firebirds.

Poucas semanas depois, já no NEOJIBA, teve a oportunidade de conhecer os núcleos onde trabalham alguns dos Firebirds (nome pelo qual são designados os jovens professores de música em formação com a AIM) que havia conhecido em Portugal junto da AIM. Foi convidada a integrar uma orquestra num intercâmbio entre núcleos e a partilhar o palco com esses jovens professores e os seus alunos. O sentimento que se destacou foi de **felicidade e ligação**, ao poder contribuir musicalmente e participar ativamente dessa **experiência coletiva e de reconhecimento mútuo**.

### **3. Efeitos da interculturalidade no ensino musical**

Um dos resultados mais significativos dos encontros interculturais promovidos por AIM, NEOJIBA e HEM é a possibilidade de criação de **novas possibilidades** (locais e globais), tanto para a educação musical sinfónica quanto para cada indivíduo em particular. Esta possibilidade é aquilo a que o sociólogo e filósofo Jacques Demorgon conceptualiza de “**interculturalidade de engendramento**”. Constituiu igualmente uma das principais questões da nossa investigação, uma vez que nos interessa compreender se a interculturalidade na educação musical contribui para a manutenção do status quo ou se, pelo contrário, possibilita o surgimento de novas formas de pensar e agir, abrindo espaço para a construção de novos mundos.

Autores como Ted Cantle<sup>20</sup> defendem que uma das chaves para o desenvolvimento de métodos pedagógicos e educativos mais inclusivos e equitativos reside no processo de engendrar essa nova realidade emergente da interculturalidade. Segundo Westerlund e Karlsen<sup>21</sup>, citando Cantle:

---

<sup>20</sup> **Cantle, T. (2012).** *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/9781137027474>

<sup>21</sup> **Westerlund, H., & Karlsen, S. (2017).** Knowledge production beyond local and national blindspots: Remedying professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 16(3), 78–102.  
<https://doi.org/10.22176/act16.3.78>

“Essas mudanças exigem o surgimento de novos modelos de identidade social, uma concepção cosmopolita de identidade que sugere o desenvolvimento de identidades complexas, híbridas ou múltiplas” (Westerlund, H., & Karlsen, S., 2017, p.87). (Tradução dos autores do relatório)

A ideia de **hibridismo**<sup>22</sup> resultante da interculturalidade é, portanto, central; contudo, Cantle alerta para a resistência que pode surgir por parte de cada participante:

“A atração da identidade nacional nunca deve ser subestimada, pois ela ressoa com muitos dos instintos e necessidades mais profundos da humanidade.” (Cantle, 2012, pp.185-186). (Tradução dos autores do relatório)

Fica claro o carácter político das relações interculturais, sobretudo em contextos locais e globais marcados pelo medo do Outro, pelo crescimento do preconceito, da segregação, da xenofobia e do racismo. A busca por uma identidade única e imutável tende a separar e a estagnar, em vez de favorecer a evolução que emerge do encontro entre diferentes formas de ser, pensar e atuar na educação musical.

Um dos objetivos centrais deste relatório foi compreender se, a partir das vivências partilhadas em contextos musicais distintos, poderiam emergir **novos métodos de ensino**. De facto, os intercambistas tiveram acesso a múltiplas ferramentas pedagógicas e exploraram-nas de diferentes formas. No entanto, o que mais destacaram não foi a técnica em si, mas sim o desenvolvimento de uma **atitude pedagógica** – uma postura de abertura e cuidado, tanto para consigo como para com os outros.

Por exemplo, as intercambistas da HEM, vindas de uma formação centrada no ensino individual, tiveram a oportunidade de passar um mês num programa onde o **ensino musical é coletivo**. Desde o início, mostraram-se abertas a absorver tudo o que a experiência pudesse oferecer, não limitando o foco a métodos pedagógicos específicos. Esse mergulho distanciou-as das **metodologias formais**, aproximando-as das **relações humanas** e dos saberes experienciados no quotidiano. A intensidade das aulas de música no NEOJIBA, que exigem atenção e entrega constantes, fez com que quase não se questionassem sobre “quais os métodos?”, mas sim sobre a **experiência de aprender e partilhar música com a comunidade**. O contacto direto e quotidiano com um ecossistema marcado pela interação e colaboração inspirou as estudantes da HEM a pensar no que poderiam transportar para as suas aulas na Europa. A calma, a tranquilidade e o humor, tão presentes no ambiente de aprendizagem do NEOJIBA, tornaram-se referências de postura pedagógica que desejaram adotar no seu regresso. Algumas destacaram também a imensidão do trabalho musical desenvolvido sem forte dependência das partituras, o que as motivou a repensar as suas próprias práticas com os alunos em Genebra. As estudantes da HEM, vindas de um meio onde a aprendizagem musical formal é sobretudo individual, expressaram curiosidade em imaginar como seria implementar o **ensino coletivo** na Europa, especialmente no contexto da música sinfónica. O intercâmbio levou-as também a olhar para si próprias: ao compararem a sua realidade em Genebra, disseram não encontrar “tanta brincadeira, tanto riso e tanta partilha” como em Salvador da Bahia. Essa diferença reforçou, por um lado, a consciência do privilégio em que vivem, e, por outro, o desejo de cultivar nas suas aulas um espaço onde os alunos pudessem sentir a mesma liberdade para **expressar-se, desfrutar e amar a música**.

---

<sup>22</sup> Há que voltar a um dos clássicos sobre estas questões, no qual o autor desenvolve as noções de “hibridismo”, “mimetismo” e “terceiro espaço”: **Bhabha, H. K. (1994)**. *The location of culture*. Routledge. Para uma explicação da diferença de perspetiva sobre o conceito de “hibridismo” entre Bhabha e Canclini ler a página 34 de **Greeley, R. A. (2018)**. *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Néstor García Canclini*. Gedisa

Já os professores do NEOJIBA, durante o mês em Genebra, não sentiram grandes novidades/surpresas relativamente às metodologias ou à tipologia de alunos, sobretudo no ensino de instrumentos de orquestra. Apenas os intercambistas ligados ao **canto coral** referiram ter descoberto novo repertório, já que, no Brasil, trabalham frequentemente com repertório popular. Para a maioria, o que surgiu como novidade foi o **conceito de ensino individual** e a sua carga horária menor, contrastando com a intensidade do NEOJIBA. Alguns admitiram que não se sentiriam confortáveis nesse modelo mais individualista, por lhes retirar o contacto constante com os alunos – precisamente o que mais valorizam no seu trabalho enquanto professores de música. Assim, o maior desejo que tiveram ao longo do intercâmbio em Genebra, foi perceber de que forma poderiam levar as **aprendizagens de Genebra para os seus núcleos** no NEOJIBA (nomeadamente coletando o máximo de repertório imprimido possível).

A experiência intercultural também despertou nos professores do NEOJIBA um olhar interno, voltado para si mesmos. Em termos pedagógicos, reconheceram que o seu nível de ensino era equivalente ao que observaram em Genebra, o que reforçou a **valorização do próprio trabalho**. Alguns destacaram ainda a forma como dirigem as aulas de modo mais **inclusivo**, utilizando gestos que convidam todos a participar. Até aspetos aparentemente secundários, como a escolha das roupas, passaram a ser repensados: depois da experiência em Genebra – em particular nas observações no Institut Jaques-Dalcroze e no Institut Kodály Francophone, onde viram os professores a trabalhar com os alunos em fato de treino –, alguns pensaram em como adotar um vestuário mais confortável, adequado à dinâmica das aulas.

O reconhecimento da diferença e da diversidade como parte da prática pedagógica nos intercâmbios refletiu-se igualmente nos formatos dos encontros interculturais e na forma como estes repercutiram nos participantes.

No caso da AIM, a formação apresenta-se como altamente **esquemática e estruturada**. Alguns Firebirds (nome pelo qual são designados os jovens professores de música em formação com a AIM) afirmaram sentir **conforto** nesse modelo organizado, ainda que reconhecessem a sua base anglo-americana e a limitação de não representar plenamente todos os *modos de ser e fazer* presentes na formação. Para muitos, a sistematização ajudou a **pôr palavras no que já faziam** no seu quotidiano, tornando mais clara a compreensão das próprias práticas. No entanto, também afirmavam que poderia ser difícil transpor diretamente os conteúdos da residência pedagógica para os seus contextos específicos. Após o seu regresso, alguns Firebirds passaram a descrever as ferramentas exploradas na AIM como “horizontes”, ou seja, não como soluções prontas, mas **caminhos e possibilidades** a integrar de modo criativo nos seus programas, com os alunos e entre colegas.

No intercâmbio entre o NEOJIBA e a HEM, o modelo foi outro: prevaleceu a **abertura**, uma vez que as programações incluíam apenas indicações das atividades e dos locais que os intercambistas poderiam escolher e visitar, de acordo com os seus instrumentos, interesses e objetivos. Essa estrutura flexível permitiu que cada situação fosse vivida e adaptada em função do contexto, das pessoas encontradas e até da própria dinâmica entre os intercambistas. Essa **flexibilidade** foi reconhecida como fundamental, pois favoreceu a capacidade de responder de modo sensível e adaptável às diferentes realidades de alunos e professores. Para muitos, esta experiência mostrou como a **adaptação contínua** pode ser um recurso essencial para lidar com os detalhes únicos de cada estudante e de cada sala de aula.

## NOTA

### Lista de resultados relativos à interculturalidade de engendramento

#### Efeitos positivos – descobertas, aprendizagens e alegrias

- **Alargamento de horizontes culturais:** os encontros permitiram conhecer diferentes contextos, cruzar caminhos e cultivar empatia com diversas realidades, mostrando que cada experiência não é única e que a música abre múltiplas possibilidades de ser e de fazer.
- **Pedagogias mais centradas nas relações humanas:** reforçou-se a percepção de que a relação professor–aluno pode saudavelmente aprofundada, baseada no cuidado, na partilha, na autonomia e no respeito, em vez de se restringir à busca pela perfeição. Como referiram alguns intercambistas: “todos temos algo para contar e todas as vozes são valiosas”.
- **Exploração de outras formas de comunicação:** a barreira linguística, em alguns casos, levou à valorização da linguagem não-verbal e corporal, abrindo novas dimensões de expressão a desenvolver nas salas de aula também.
- **Reconhecimento e valorização do próprio trabalho:** ao regressarem aos seus locais de vida depois dos intercâmbios, os jovens professores passaram a dar maior valor ao trabalho desenvolvido nos seus programas e ao dos seus colegas.
- **Fonte de inspiração para os alunos:** muitos sentiram que poderiam servir de exemplo e motivação para os estudantes com quem trabalham.
- **Clareza na identidade pedagógica:** a experiência contribuiu para que alguns reconhecessem e afirmassem melhor quem são como educadores musicais.

#### Principais desafios – choques culturais, incompreensão e solidão

- **Assimetrias linguísticas e posições de poder:** quando não dominavam a língua local, alguns sentiram-se silenciados – ou porque a comunicação seguia “pela via mais fácil” através de quem dominava a língua, ou porque não lhes era dada oportunidade de intervir.
- **Diferenças geracionais:** o distanciamento devido às idades, tanto com pares das instituições parceiras, como dentro do grupo de intercambistas, dificultou a criação de vínculos.
- **Falta de apresentação e acolhimento inicial:** em certas situações, a ausência de um momento formal de introdução junto de novos colegas, professores ou contextos de aula, criou dificuldades de integração na experiência intercultural.

- **Procura constante por aceitação:** muitos relataram o esforço contínuo para se sentirem aceites, ainda que percebessem que os desafios enfrentados eram estruturais e não direcionados individualmente.
- **Desfasamento com os contextos de origem:** alguns reconheceram que, nos seus países, a multiculturalidade não é vivida da mesma forma que nos intercâmbios – ou até que quase não existe.
- **Retorno a contextos hostis:** após a experiência do intercâmbio, alguns professores regressaram a ambientes que dizem ser classistas, misóginos, xenófobos e individualistas, o que criou um contraste doloroso com o vivido nos intercâmbios.

## 4. Riscos de uma interculturalidade superficial

Tal como acontece com outros “ismos”, existem riscos no **interculturalismo**. O simples encontro de culturas num mesmo espaço e tempo não impede a presença de **fatores de dominação**. O que importa refletir neste momento é se, por detrás de iniciativas de interculturalidade, podem ocorrer **reproduções de padrões sociais clássicos de dominação**, sejam estes concretos ou simbólicos, através de diferentes ferramentas utilizadas na partilha de experiências no contexto da educação musical. Tais fatores podem manifestar-se em atitudes, mas também na escolha de instrumentos, nos métodos pedagógicos adotados e na valorização de determinados repertórios.

Outras questões surgem, mais específicas e complexas: mesmo em contextos interculturais pós-coloniais, é possível identificar formas neocoloniais, ou seja, mecanismos que, de maneira subtil, engendram novos colonialismos, refletindo a pesada história das relações entre culturas, pessoas e cosmovisões. O objetivo de levantar estas questões é estimular a reflexão crítica contínua ao analisar encontros interculturais, nomeadamente através de uma **perspetiva “decolonial”**,<sup>23</sup> especialmente quando somos participantes ativos na sua concretização.

Alguns episódios observados no nosso trabalho de campo ilustram bem estas tensões. O percurso de Lo ao promover uma “indigenização da educação musical” (apresentada no final da Parte II deste relatório), mostra como é possível tensionar os limites de práticas tradicionais também para dentro da AIM. Após a residência pedagógica, alguns Firebirds referiram ter integrado no seu próprio ensino essa abordagem, desafiando normas estabelecidas e abrindo espaço a outras formas locais de aprender e ensinar música.

<sup>23</sup> **Mignolo, W. D. (2007).** *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En **S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.)**, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana.  
**Mignolo, W. D., & Gómez, P. P. (Eds.). (2015).** *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Facultad de Artes ASAB.  
**Quijano, A. (2000).** Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En **E. Lander (Ed.)**, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO  
**Quijano, A. (2007).** Colonialidad del poder y clasificación social. En **S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.)**, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana.

No mesmo programa da AIM, a questão das línguas oficiais revelou-se outro exemplo das dinâmicas de poder presentes na interculturalidade. A escolha muitas vezes verificada do espanhol e do português colocava num lugar de esforço os participantes cuja língua principal era o inglês – incluindo formadores e diretores da própria AIM. Aqui, o idioma de inter-relação deixa de ser apenas uma questão técnica para se tornar uma **questão política**, evidenciando hierarquias subtis na comunicação intercultural.

Situação semelhante ocorreu no intercâmbio entre a HEM e o NEOJIBA, quando as alunas suíças se envolveram no trabalho pedagógico com repertório brasileiro. Embora tenham reconhecido o valor de conhecer músicas próximas do contexto dos alunos baianos, admitiram sentir **desconforto e insegurança** ao não saberem como conduzir a aprendizagem nesse campo baiano. Este exemplo mostra como, mesmo com intenções de valorização cultural, as práticas pedagógicas podem revelar **limites e fragilidades** que importa discutir criticamente.

No âmbito da educação musical, diversos autores de referência têm explorado estas problemáticas, oferecendo importantes contribuições. Por exemplo, Westerlund e Karlsen discutem a “**complexidade da negociação intercultural**”, promovendo uma abordagem caleidoscópica no que Bauman (2010, p.151)<sup>24</sup> designa por “**arte de viver com a diferença**”. Citando as autoras:

“Para ver além dos sons musicais e das diversas formas musicais, conforme é apresentado pelo movimento multicultural na educação musical, identificamos a necessidade de intensificar o trabalho existente sobre o modelo de prática musico-pedagógica que pode certamente abraçar a diversidade musical através do avanço do conhecimento musical específico da prática, das competências e até mesmo das pedagogias (ver, por exemplo, Elliott e Silverman 2015; Georgii-Hemming, Burnard e Holgersen 2013), mas que impulsiona a profissão para a manutenção do passado e a preservação das tradições (Westerlund 2017). Assim, o modelo de prática musico-pedagógica pode contribuir significativamente para as práticas existentes de uma perspectiva musical, mas pode impedir-nos de visualizar outros aspetos do que a excelência pode significar na educação musical.” (Westerlund & Karlsen, 2017, p.81).<sup>25</sup> (Tradução dos autores do relatório)

Uma vez mais, esta análise evidencia que, mesmo com intenções de promoção da diversidade musical, os modelos pedagógicos podem **reproduzir práticas historicamente consolidadas**, preservando tradições hegemónicas e limitando a imaginação de novas formas de compreender o significado de “qualidade” na educação musical.

Podemos encontrar estes riscos também de forma subtil nas escolhas metodológicas do **ensino coral por parte dos professores do NEOJIBA**. A adoção de técnicas como o *bel canto* e as escolas italianas ou barrocas de canto coloca em evidência os pilares eurocentrados desses métodos, o que pode representar riscos específicos. Como argumentam Elizabeth Parker e Jennifer Hutton no *Oxford Handbook of Care in Music Education*,<sup>26</sup> esse tipo de abordagem tende a categorizar outras formas de cantar – e, por extensão, as identidades culturais, os valores e as culturas a elas associadas – como menores ou até “indesejáveis”. Tal categorização pode conduzir a processos de negação das identidades culturais e raciais dos alunos, mesmo quando a intenção declarada é pedagógica.

---

<sup>24</sup> **Davis, M., & Tester, K. (2010).** *Bauman's Challenge: Sociological Issues for the 21st Century* (1st ed. 2010.). Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230290457>

<sup>25</sup> **Westerlund, H., & Karlsen, S. (2017).** Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 16(3), 78–102. <https://doi.org/10.22176/act16.3.78>

<sup>26</sup> Ver páginas 268-279 de **Parker, E. C., & Hutton, J. C. (2023).** Singing and caring. In **K. S. Hendricks (Ed.)**, *The Oxford handbook of care in music education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197611654.013.25>

Este exemplo mostra que, no campo da educação musical, mesmo projetos orientados por intenções sociais correm o risco de reproduzir **hierarquias implícitas**. Reconhecer estas tensões é essencial para que a interculturalidade não se limite a uma camada superficial de diversidade, mas se torne efetivamente uma prática humana e justa.

No campo da educação musical, mesmo aquela que pretende orientar-se por intenções éticas, existe sempre o risco de um ponto de vista ou abordagem se sobrepor a outros. No caso da formação oferecida pela AIM, embora a direção e a equipa de formadores estejam atentas a estas problemáticas, verificou-se ainda a **dominância de uma perspetiva anglo-americana** na abordagem ao quotidiano da educação musical em contextos de vulnerabilidade social. Tal facto decorre, em grande medida, da origem geográfica da sua equipa fundadora e do formato dos conteúdos pedagógicos que privilegia. Isso não é necessariamente negativo; vários intercambistas destacaram o quão **“reconfortante e útil”** é beneficiar de propostas tão estruturadas e claras. A própria direção da AIM reconhece que este alinhamento não é isento de riscos, mas salienta que o processo formativo tem sido, ao longo dos anos, uma experiência de **adaptação mútua e partilhada**: a formatação, a comunicação, os idiomas e as linguagens são constantemente ajustados em diálogo com os participantes.

No caso do intercâmbio na HEM, a interculturalidade tende a fundamentar-se na **aproximação do Outro à cultura musical eurocentrada**, como se houvesse uma única forma correta de integrá-la nos corpos e nas mentes, ou de interpretar o repertório sinfónico europeu. Esta visão eurocêntrica – de que **“nós detemos a chave para interpretar o grande repertório europeu”** – é tão persistente que até a direção e a coordenação pedagógica do NEOJIBA afirmaram que os seus jovens professores **não têm nada a ensinar aos colegas da HEM, mas sim tudo a aprender**.

Conforme partilhado na Parte II deste relatório, os intercambistas brasileiros do NEOJIBA reproduzem esta visão eurocentrada, experienciando tanto os desafios como os constrangimentos que dela resultam. Ao mesmo tempo, afirmam que é **necessário mais abertura e mediação**, de modo a poderem partilhar com os colegas da HEM todo o conhecimento que possuem, especialmente nos domínios da pedagogia, do ensino coletivo, do repertório e da interpretação musical (e não apenas referente ao repertório brasileiro). Tal evidência reforça a ideia de que a educação musical vai muito além da técnica instrumental, abrangendo dimensões mais amplas, mais humanistas, de prática e reflexão pedagógicas.

Para refletir e fundamentar a ideia de uma **“global music education community”**, a investigadora Alexandra Kertz-Welzel<sup>27</sup> refere-se a Knight (2011, 2012) e De Wit (2011), destacando quatro questões decorrentes da internacionalização da educação musical no ensino superior:

- A internacionalização não deve ser um fim em si mesma; antes, deve visar o desenvolvimento de competências interculturais e preparar os estudantes para a vida e o trabalho num mundo globalizado.
- A internacionalização deve ir além de rankings globais e parcerias; afeta a própria natureza das universidades e deve conduzir a mudanças na cultura de ensino e investigação.

---

<sup>27</sup> Kertz-Welzel, A. (2021). *Internationalization, hegemony, and diversity: In search of a new vision for the global music education community*. In A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh, & E. Sæther (Eds.), *The Politics of Diversity in Music Education* (Vol. 29, pp. 191–202). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_14)

- As diferenças e características nacionais na educação superior são significativas nos seus contextos específicos. Por isso, a **internacionalização deve assentar no contexto local e nas formas comuns de produção de conhecimento**, sem ignorá-los em favor de padrões globais. Isso inclui a incorporação de dimensões interculturais, locais e globais, nas políticas e programas universitários.
- Ao nível institucional e individual, o **desenvolvimento de competências interculturais** é essencial. A internacionalização bem-sucedida atende às necessidades específicas de cada universidade e estabelece conexões com instituições de outros países. Contudo, a relevância do contexto local implica que não existe uma solução única; a internacionalização poderá assumir formas distintas em cada país, sendo um processo complexo. (Kertz-Welzel, 2021, p.193)

Kertz-Welzel conclui o artigo sublinhando que:

“Desenvolver uma comunidade global de educação musical unida, mas diversificada, é a base para o sucesso da educação musical em todo o mundo. Isso inclui superar a hegemonia da educação musical anglo-americana, particularmente por meio de contribuições que analisam várias culturas de educação musical e da investigação em todo o mundo.” (Kertz-Welzel, 2021, p.200) (Tradução dos autores do relatório)

Num texto particularmente relevante para as direções de programas e instituições que procuram promover a interculturalidade – *The Politics of Intercultural Collaboration in Higher Music Education: Challenges Seen from a Leadership Point of View* – a autora norueguesa Sidsel Karlsen<sup>28</sup> desenvolve uma análise detalhada das dificuldades em atingir objetivos interculturais e das resistências institucionais e pessoais ainda existentes. Nas suas conclusões, Karlsen salienta:

“O que não deve ser esquecido, no entanto, é que as instituições, ao embarcarem em projetos colaborativos, trazem diferentes pré-requisitos para a participação – culturalmente, em termos de posição social e, não menos importante, economicamente – e essas condições afetarão significativamente as dinâmicas de poder desses projetos. (...) Em última análise, a colaboração intercultural no ensino superior de música pode produzir desigualdades tanto quanto se promove a igualdade e é, portanto, um fenómeno repleto de inúmeros desafios éticos (ver Karlsen et al. 2016). O desafio mais abrangente é, talvez, envolver-se na colaboração intercultural tendo em mente que precisamos de ‘éticas da diferença’ (Kenny e Fotaki 2015, p. 494), que nos permita trabalhar juntos de forma respeitosa num mundo com desigualdades para as quais não há solução rápida.” (Karlsen, 2016, p.212) (Tradução dos autores do relatório)

Na sequência desta ideia de *“ethics of difference”* (éticas da diferença), na qual se valoriza a possibilidade de trabalhar em conjunto com base no respeito mútuo, surge uma categorização que influencia a natureza da relação com o outro Ser Humano. Em projetos de natureza sociocultural, a ideia de que o Outro seria uma “pessoa vulnerável” ou alguém oriundo de um contexto de vulnerabilidade socioeconómica é comum. No entanto, embora essa vulnerabilidade possa refletir uma realidade factual, ela não implica, de forma alguma, inferioridade ou limitação intrínseca. **Reconhecer a vulnerabilidade deve servir à compreensão e ao apoio**, não à construção de hierarquias ou estigmas. Aqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade socioeconómica e trabalham a educação musical podem ser vistos como verdadeiros “heróis”, capazes de realizar pequenos “milagres” no dia a dia, tal como afirma uma das entrevistadas brasileiras na Parte II deste relatório. Esse heroísmo, caracterizado por criatividade e resiliência, constitui-se de saberes e práticas que

---

<sup>28</sup> **Karlsen, S. (2021).** The politics of intercultural collaboration in higher music education: Challenges seen from a leadership point of view. In **A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh, & E. Sæther (Eds.),** *The Politics of Diversity in Music Education* (Vol. 29, pp. 203–214). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_15)

devem ser reconhecidos e compartilhados com pessoas em contextos semelhantes e distintos também. Deste modo, surgem questões centrais:

- Como comunicar a colegas professores de música os saberes e competências forjados em contextos de precariedade e instabilidade socio-económico-política, onde ensinar e aprender são também formas de resistência e criação cultural?
- Como legitimar esses saberes junto das direções dos programas e das instituições de educação musical?
- Como tornar visível o saber silencioso do quotidiano escolar, revelando o seu potencial para inspirar e transformar as decisões das direções em favor de uma educação verdadeiramente inclusiva e intercultural?

A direção pedagógica do NEOJIBA descreveu como a visita prolongada das estudantes da HEM ao quotidiano do programa permitiu uma verdadeira “**quebra de paradigmas**”. Muitos dos preconceitos sobre os jovens baianos – vistos de fora como “grupo subordinado” ou “carente de conhecimentos e competências” – foram desconstruídos no contacto direto ao longo dos intercâmbios. Embora as vulnerabilidades existam e não devam ser negligenciadas, a experiência mostrou que o potencial dos encontros interculturais reside precisamente **na troca e na complementaridade**, levando ambos os lados a refletirem criticamente sobre as suas práticas educativas. As próprias estudantes na Suíça reconheceram que a sua presença podia ser interpretada de diferentes formas pelos alunos do NEOJIBA. Por isso, procuraram agir com intencionalidade clara, investindo em **relações de aprendizagem horizontal**, abertas à partilha mútua.

Na **residência pedagógica da AIM**, os Firebirds do continente africano destacaram uma intenção semelhante: representar quem são na sua essência, para além das condições de vulnerabilidade que lhes eram frequentemente atribuídas. As práticas da equipa formadora favoreceram esse processo, criando um **ecossistema intercultural de confiança**, onde os participantes se sentiam acolhidos a se expressar plenamente.

Como sublinha Patrick Schmidt (2023, p.590),<sup>29</sup> quando são criados ambientes que estimulam a prosperidade – entendida como coletiva –, os participantes deixam de ser reduzidos a uma “**minorias vulneráveis**”. Pelo contrário, tornam-se reconhecidos como “**altamente adaptáveis**”, capazes de enfrentar, com criatividade crítica, os desafios sociais, culturais e identitários que atravessam as suas vidas.

Estes exemplos mostram que a **interculturalidade não é um dado adquirido**, mas um processo contínuo e sem fim de negociação. Para evitar que se torne superficial, é necessário reconhecer as assimetrias de poder, valorizar os saberes locais e garantir que a diversidade não seja apenas celebrada, mas efetivamente **integrada como força na educação musical**.

---

<sup>29</sup> Schmidt, P. (2023). Policy practice as citizenship building: From duty to care to solidarity in music education. In K. S. Hendricks (Ed.), *The Oxford Handbook of Care in Music Education* (pp. 580–592). Oxford University Press.

## 5. A diferença na diversidade

Nos três contextos de intercâmbio (AIM, NEOJIBA e HEM), reuniram-se professores de música de diferentes nacionalidades. O propósito foi precisamente esse: colocar em diálogo identidades pessoais e musicais num mesmo tempo e espaço, de modo a promover, em conjunto, novas formas de exercer a docência musical. Neste cenário, ao longo das observações e entrevistas realizadas, surgiram duas questões centrais e complementares:

- Até que ponto os participantes se diferenciavam entre si?
- E qual o grau efetivo de diversidade em cada intercâmbio?

Constatou-se, de facto, uma ampla diversidade: no programa da AIM participaram doze nacionalidades, e entre a HEM e o NEOJIBA estiveram representadas quatro; os intercambistas tinham idades que variavam entre 23 e 49 anos; encontravam-se participantes de diferentes gerações, com trajetórias educativas em contextos socioeconómicos variados; havia múltiplas identidades étnico-raciais e de género; ainda que o inglês funcionasse como língua franca, circulavam numerosos outros idiomas; apesar do foco nos instrumentos sinfónicos, estavam presentes estéticas e sonoridades diversificadas; observou-se também uma multiplicidade de personalidades e de formas de estar no quotidiano; e, finalmente, a própria experiência de mobilidade internacional não era uniforme, já que alguns participantes viajaram para fora do seu país pela primeira vez.

No entanto, perante este conjunto de diferenças identitárias e experienciais, emergiam igualmente pontos comuns significativos, que relativizavam os possíveis impactos da presumida elevada diversidade existente em cada grupo de intercambistas.

Importa, antes de mais, estabelecer uma distinção entre os conceitos de *diferença* e *diversidade*.

- A **diferença** entre pessoas diz respeito às características que definem cada indivíduo, tanto no plano físico como psicossociológico. Todos somos diferentes uns dos outros, cada Ser Humano é único.
- A **diversidade** refere-se ao conjunto de diferenças existentes entre as pessoas que partilham, em grupo, um mesmo espaço e tempo social. Assim, embora cada pessoa seja única, o grau de diversidade pode variar, sendo maior ou menor consoante o nível de heterogeneidade presente num determinado grupo.

A título de exemplo, o intercâmbio dos Firebirds do programa AIM, realizado em Portugal, tornou visível, no quotidiano, um conjunto de atitudes face a esta distinção: embora o programa valorizasse as diferenças individuais, a postura adotada pela coordenação e pelos formadores consistiu em tratar todos os participantes de forma equitativa tendo em conta as suas diferenças, ao mesmo tempo que se reconhecia e respeitava a individualidade de cada um no seio da diversidade coletiva. Nesse espírito, todas as ideias partilhadas em momentos de exploração conjunta eram **acolhidas e desenvolvidas, nunca invalidadas**; chamava-se “**por novas vozes e línguas**”, para que diferentes expressões pudessem ser ouvidas; e procurava-se integrar um **repertório sinfónico mais próximo das origens dos Firebirds**, valorizando os seus contextos. Estas práticas, longe de silenciar, reforçavam o reconhecimento da diversidade como riqueza e como condição de uma experiência verdadeiramente heterogeneia em coletivo.

Tendo estas definições simples de diferença e diversidade como ponto de partida, a investigação etnográfica levou-nos à formulação de duas propostas de leitura da realidade social que consideramos fundamentais integrar na conceção de programas interculturais:

**a. Diversidade sem grandes diferenças** – Cada um dos intercâmbios apresenta diversidade em categorias como cultura de pertença, identidade ou personalidade. Contudo, também poderíamos afirmar que não se observam diferenças substanciais entre os membros no que respeita à forma de estar em sociedade. No caso do programa AIM, por exemplo, entre um violinista colombiano e uma fagotista venezuelana, os elementos que os aproximam culturalmente (como o idioma, a experiência em orquestra, a pertença à cultura latino-americana ou a vivência de contextos políticos e socioeconómicos instáveis) revelam-se mais fortes do que aqueles que os separam (como o género, a identidade étnico-racial, a pertença a diferentes naipes da orquestra ou os repertórios tocados). Assim, ambos contribuem para a diversidade da AIM, ainda que, relativamente falando, sem diferenças culturais profundas entre si. Sendo caricatural para explicitar o propósito, essas diferenças seriam provavelmente mais visíveis, por exemplo, entre um jovem japonês invisível de origem popular, professor de flauta *shakuhachi*, e uma professora húngara de classe alta, com ampla experiência em viola da gamba.

**b. Diversidade marcada por grandes diferenças, mas unificada por experiências musicais comuns e estruturantes** – Nos intercâmbios estudados, encontram-se pessoas bastante diferentes entre si, constituindo grupos altamente diversos. Contudo, emergem pontos comuns suficientemente fortes para atenuar as disparidades ligadas às personalidades e às experiências de vida. No caso do intercâmbio NEOJIBA-HEM, por exemplo, os brasileiros que lecionam no NEOJIBA têm origens culturais e socioeconómicas muito distintas das dos estudantes europeus de música e pedagogia da HEM. No entanto, há elementos que os unem de forma significativa: a paixão pelo instrumento; o interesse pela música orquestral; a vontade de aprofundar aprendizagens; o desejo de ensinar melhor; a abertura a novos repertórios; o facto de as suas instituições de origem dinamizarem conjuntamente o programa de intercâmbio anual; e a figura de Ricardo Castro (fundador e diretor do NEOJIBA, bem como coordenador do ensino de instrumentos de teclado na HEM), que constitui uma referência partilhada.

Tais pontos comuns fortes e identificados num contexto de grande diversidade, começaram a ser construídos muito antes da participação nos intercâmbios. Resultam de um longo processo de formação musical e da transmissão de valores associados à paixão por aprender, tocar e interpretar. Trata-se, em essência, da difusão de **princípios interculturais**, ancorados na curiosidade permanente e no esforço necessário para incluir e ser incluído (seja numa família, num bairro, numa banda, num palco, num repertório ou num intercâmbio). Mesmo que os participantes não se conheçam previamente, existem condições prévias e muito favoráveis para que desenvolvam uma atitude de abertura e de atenção, tal como a que Kertz-Welzel designa por “comunidade cosmopolita”,<sup>30</sup> em referência à comunidade global de jovens educadores musicais. O capital prático e simbólico desta comunidade cosmopolita pode revelar-se mais forte do que as diferenças entre os seus membros, sem que isso comprometa a singularidade e a personalidade de cada indivíduo.

---

<sup>30</sup> Página 199 de **Kertz-Welzel, A. (2021)**. Internationalization, hegemony, and diversity: In search of a new vision for the global music education community. In **A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh, & E. Sæther (Eds.)**, *The Politics of Diversity in Music Education* (Vol. 29, pp. 191-202). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_14)

**Retomando o conceito de interculturalidade** tal como o apresentámos no início e que estrutura o nosso trabalho de investigação, mantém-se a ideia de que os professores de música envolvidos nos intercâmbios organizados pelos três programas/instituições (AIM, NEOJIBA e HEM) já se encontravam amplamente “preparados para os desafios” inerentes à interculturalidade. As culturas dos participantes abrangiam múltiplas geografias e *ethos* distintos, mas os pontos comuns adquiridos ao longo da formação musical, da prática enquanto músicos e, posteriormente, enquanto professores, permitiram-lhes construir, à distância, uma **base comum** que facilita significativamente a propensão para o encontro intercultural e o sucesso do mesmo. Pode afirmar-se que eles construíram um **fió vermelho transcultural**, que os atravessa, os conecta e impulsiona a dinâmica da interculturalidade.

Se recorrermos à metáfora da **ressonância**, presente no título deste projeto de investigação, podemos expressar a mesma ideia de outra forma. Na física, para que dois objetos ressoem entre si é necessário que possuam a mesma “frequência de ressonância” (medida em Hertz, neste caso). Partindo deste princípio, poderíamos afirmar que o encontro intercultural entre jovens professores de música é facilitado quando existem pontos comuns estruturantes e fortes entre eles – ou seja, há quando “**várias frequências naturais de ressonância**” partilhadas entre pessoas provenientes de geografias distintas.

Esta perspetiva suscita várias questões em aberto que devem ser pensadas:

- Quais mecanismos culturais e educativos promovem o desenvolvimento de frequências naturais de ressonância, capazes de facilitar o encontro entre participantes de diferentes contextos geográficos?
- Essas frequências naturais de ressonância indicam que os indivíduos são efetivamente muito semelhantes, ou ainda existe espaço para a coexistência de diferenças profundas?
- Ressoar significa tornar-se idêntico aos outros, ou implica ser atravessado por pontos comuns, sem comprometer a própria individualidade?

No âmbito da educação inclusiva – e, neste caso, também intercultural –, para além da garantia de igualdade de tratamento entre todos os participantes, destaca-se a atenção particular conferida ao apoio daqueles que mais necessitam e solicitam acompanhamento. O objetivo é fortalecer a coesão do grupo e alcançar resultados equiparados através de práticas de equidade: ao longo dos intercâmbios, os formadores distribuem o seu tempo e energia de acordo com as necessidades reais dos alunos (que são professores), assegurando um cuidado específico e emancipador aos que mais requerem, sem descuidar os restantes. Tal como na lógica da “discriminação positiva”, a equidade implica um tratamento diferenciado destinado a superar lacunas estruturais ou individuais, de modo a possibilitar, numa primeira fase, resultados comparáveis entre pessoas com pontos de partida muito distintos. Quanto maior for o nível de diferença entre pessoas num contexto de elevada diversidade, maior deve ser a atenção dada à inclusão, nomeadamente através de práticas constantes de equidade no espaço e no tempo.

Esta perspetiva **contrasta com modelos de educação vertical** (*top-down*) e universalistas que, em vez de integrar e trabalhar com a diferença – ainda que mínima –, tendem a “alisar irregularidades” por meio de métodos e currículos uniformizadores que privilegiam a igualdade no tratamento, prestando pouca atenção à equidade. É evidente que a equidade exige mais esforço, mais conhecimentos e maior dedicação por parte dos formadores; contudo, constitui uma ferramenta e uma meta essenciais para a prática educativa em

contextos musicais onde a diferença e a diversidade se manifestam em níveis cada vez mais amplos – cada uma com as suas especificidades e exigindo competências profissionais especializadas para serem devidamente consideradas.

## **6. O intercâmbio como momento de exceção**

Ao mesmo tempo que os participantes parecem estar prontos ao desafio intercultural graças à formação e ao percurso musical que seguiram, os intercâmbios proporcionados por AIM, NEOJIBA e HEM constituem **momentos de exceção** na vida dos professores de música. Durante esses períodos, os intercambistas afastam-se temporariamente do seu contexto habitual de ensino – tanto física como psicologicamente – para partilhar formas de viver o mundo e a educação musical.

Ao observar estes encontros e discutir as experiências com os participantes, emergiram vários aspetos relevantes: o intercâmbio funciona como um **interlúdio** que permite aos professores distanciar-se do quotidiano individual e localizado; oferece-lhes a oportunidade de expor e confrontar as suas realidades com outras; e evidencia que a experiência prática do contexto de ensino é mais comunicativa e significativa do que apresentações ou explicações verbais transmitem. Na prática, a realidade do trabalho quotidiano revela-se mais determinante do que qualquer aprendizagem adquirida durante o intercâmbio.

Este último ponto é particularmente relevante para compreender o **equilíbrio entre o intercâmbio como momento excepcional** e a realidade pragmática do ensino nos contextos de cada intercambista. Embora os intercâmbios contribuam para nutrir métodos educativos, a realidade cultural do local de ensino pesa mais do que qualquer *input* externo. Há sempre um risco de tensão, seja porque o funcionamento institucional e as condições materiais do intercâmbio diferem significativamente dos contextos de origem dos intercambistas; ou porque os métodos que funcionam durante o intercâmbio podem não ser aplicáveis em outros contextos. Consequentemente, os intercambistas enfrentam **fortes contrastes que exigem mediações**.

Um dos contrastes mais significativos observados ao longo destes três intercâmbios (AIM, NEOJIBA, HEM) relaciona-se com a **presença – ou ausência – de estudantes** mais jovens, aos quais os intercambistas devem ensinar.

Relativamente à presença, um exemplo elucidativo ocorre no intercâmbio entre o NEOJIBA e a HEM, onde as oito professoras e estudantes da HEM **compararam os seus alunos na Suíça com os alunos do Brasil**. Relataram uma diferença marcante: os alunos do NEOJIBA mostraram-se mais comprometidos e interessados, esforçando-se significativamente mais do que os alunos em Genebra. Dois fatores explicam este fenómeno: primeiro, os alunos do NEOJIBA, enfrentando condições socioeconómicas adversas, valorizam cada oportunidade de aprender e de construir um futuro melhor; segundo, muitos alunos em Genebra frequentam aulas de música mais por obrigação dos pais do que por interesse próprio. Para as intercambistas da HEM, passar um mês a lecionar na Bahia proporcionou uma experiência revigorante e inspiradora, mas também trouxe à tona elementos de contraste que desmotivam alguns quando regressam ao contexto europeu. Comentários como “Quero ficar na Bahia para sempre” ou “Quero muito voltar ao NEOJIBA para dar aulas aqui” expressaram isso mesmo. Para os professores vindos da HEM, a exceção do intercâmbio **estimula a prática pedagógica ao mesmo tempo que revela as limitações do contexto no qual lecionam habitualmente**. Assim, estes momentos evidenciam que **não basta refletir sobre métodos de ensino**,

**pedagogias ou formas de interação**; é igualmente necessário considerar o **contexto do ensino musical**, em particular os alunos, os pais e as famílias, bem como as condições socioeconômicas e culturais que moldam a aprendizagem.

O inverso ocorreu com os **intercambistas do NEOJIBA que participaram no intercâmbio na HEM** durante um mês. Apesar de admirarem as condições materiais e logísticas existentes em Genebra, relataram sentir falta dos seus próprios alunos, da sua motivação e da capacidade de resiliência. Na Bahia, estes professores realizam “muito com poucos recursos”, demonstrando elevada **criatividade e capacidade de adaptação** em soluções pedagógicas e materiais. Destacam, sobretudo, que os seus alunos baianos **querem realmente estar ali e empenham-se ao máximo para evoluir**. Uma vez mais, evidencia-se que o ensino da música **não depende exclusivamente de ferramentas ou recursos**, mas é profundamente influenciado pelo *ethos* social e pelo *habitus* de cada aluno. Embora não exista uma relação causal direta entre condições socioeconômicas e esforço de aprendizagem, percebe-se uma correlação entre o contexto socioeconômico – juntamente com o envolvimento familiar – e a motivação de cada indivíduo para aprimorar, por meio da música, tanto a sua vida material quanto espiritual.

No que diz respeito à ausência de alunos a quem ensinar, essa lacuna foi particularmente evidente durante o intercâmbio da AIM em Lisboa. Os intercambistas passam duas semanas a interagir e a partilhar experiências de ensino, mas sem a presença de uma turma com quem possam aplicar essas aprendizagens. Ao longo do intercâmbio, os professores de música interagem entre si, e não com alunos, como fariam quotidianamente nos seus contextos de origem. Isso significa que tudo o que testam e exploram é apenas experimentado entre pares – adultos que já dominam os princípios da música e a quem é teoricamente mais fácil lecionar. Por essa razão, vários professores expressam receio quanto à adaptação do que é praticado entre pares para a realidade dos seus contextos educativos. Para contornar essa situação, a direção da AIM e todos os formadores acompanham de perto o trabalho desenvolvido pelos Firebirds nas suas escolas, antes e depois do intercâmbio em Lisboa. Esse acompanhamento realiza-se através de vídeos gravados, reuniões individuais ou coletivas e relatórios reflexivos que cada Firebird deve entregar ao seu formador principal na AIM.

Outro aspeto relevante é a própria **interculturalidade vivida nos intercâmbios**. Embora, de forma geral, os **feedbacks** sejam positivos e marquem felicidade e prazer, estes momentos também revelam **choques culturais**: diferenças nas formas de viver, de comer, de tocar, bem como experiências de solidão, saudades, perda de referências e, por vezes, sentimentos de exclusão social, xenofobia ou racismo. Acrescem ainda contrastes económicos significativos, como a discrepância entre o alcance da bolsa dos intercambistas do NEOJIBA em Genebra e a dos alunos da HEM em Salvador da Bahia, ou a situação de alguns estudantes da AIM vindos de países contextos socioeconomicamente desfavorecidos, cuja capacidade de compra era muito limitada em comparação com Portugal. Estes fatores, entre outros que exigem medidas mais equitativas, contribuem para que os intercâmbios e a própria interculturalidade sejam desafiantes: **sair da zona de conforto (ou até de desconforto), exige coragem e resiliência**.

Finalmente, depois da experiência intercultural, importa sublinhar que o encontro com o outro Ser Humano durante os intercâmbios permite desenvolver uma maior **consciência sobre a diversidade humana local**, nos próprios contextos de vida e trabalho quotidianos. Quando a experiência intercultural é bem mediada, os intercambistas tornam-se mais capazes de analisar e incluir as múltiplas dimensões da diversidade – humana, musical e cultural – nos seus territórios de vida. Por exemplo, os Firebirds identificaram aprendizagens concretas após a residência pedagógica com a AIM. Referiram ter encontrado **ferramentas para conduzir de forma mais consciente as suas relações com a diversidade**, não só nos programas e com os alunos, mas também nas interações com os seus colegas professores. Além disso, começaram a olhar para a sua prática pedagógica em ligação mais estreita com as comunidades locais: alguns chegaram mesmo a expressar a vontade de **organizar eventos musicais comunitários**, prolongando no quotidiano a experiência intercultural vivida.

Desenvolvem-se assim capacidades fundamentais para reconhecer a multiculturalidade local numa escola, num bairro, num país, sejam eles quais forem. Esta competência é particularmente relevante para a **educação musical, que precisa de se adaptar a públicos internos variados**, considerando sempre fatores socioeconómicos, religiosos e identitários, como raça/étnia, género e sexualidade.

## 7. O papel fulcral das mediações

Os encontros interculturais promovidos por AIM, NEOJIBA e HEM são realizados **por seres humanos e para seres humanos**, ou seja, a qualidade das relações interpessoais constitui a base de tudo o que se desenrola. Essas relações são influenciadas por quem são os indivíduos, como se sentem, o lugar e o momento histórico em que ocorrem os encontros, as instituições que os enquadram, os objetivos perseguidos, entre inúmeros outros fatores – visíveis e conscientes, ou latentes e inconscientes. É neste vasto campo de possibilidades de encontro que se evidencia a **importância fulcral das mediações e dos mediadores**.

O conceito de “**mediação**” refere-se, de forma geral, ao esforço realizado por um intermediário (oficialmente indicado/reconhecido para a função ou não) para alcançar um compromisso entre duas partes que não possuem as mesmas intenções ou que utilizam métodos diferentes para atingir um objetivo comum. A mediação manifesta-se em múltiplos contextos: diplomático, institucional, recursos humanos e direitos laborais, forças policiais comunitárias, familiares, entre muitos outros.<sup>31</sup>

A necessidade de mediação intensifica-se à medida que o fenómeno da **globalização**<sup>32</sup> promove uma multiplicação exponencial das interações entre indivíduos e instituições. Este processo transformou-se significativamente ao longo das últimas décadas, impulsionado pela massificação de novos meios de transporte e comunicação, em paralelo com persistentes assimetrias socioeconómicas, climáticas e políticas entre nações. Quanto mais abruptos e desiguais forem os contactos interculturais, maior se torna a relevância da mediação na **regulação e facilitação das interações sociais**.

---

<sup>31</sup> **Guillaume-Hofnung, M. (2023).** *La médiation*. Presses Universitaires de France.

<sup>32</sup> **García Canclini, N. (1999).** *La globalización imaginada*. Paidós.

**García Canclini, N. (1995).** *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.

Um campo da mediação particularmente próximo dos objetivos deste relatório, e que tem sido amplamente estudado, é a **mediação cultural**.<sup>33</sup> Embora o sintagma conceptual possua múltiplos significados, interessamos sobretudo a aplicação de métodos de mediação na relação entre arte e público, bem como nos processos de ensino e aprendizagem. Neste mesmo sintagma, é crucial destacar a **amplitude do conceito de “cultura”** e a sua capacidade de integrar fatores diversos. Com base na definição antropológica adotada pela UNESCO (referida mais acima),<sup>34</sup> ultrapassamos a visão restrita de *cultura* como domínio exclusivamente artístico. Ou melhor, pretendemos que este conceito funcione também como dinamizador de mediações entre os diferentes fatores humanos que abarca, uma vez que tudo o que refere à cultura no seu sentido antropológico influencia de forma significativa as **interações sociais no campo da educação musical**.

Alguns exemplos observados ao longo dos três intercâmbios ilustram esta dimensão da mediação cultural. Na AIM, o reconhecimento oficial de três idiomas – espanhol, inglês e português – é acompanhado da prática de os utilizar alternadamente em sessões presenciais e online, de acordo com a língua materna de quem modera. Com a **tradução simultânea**, é assegurado que todos possam compreender e participar plenamente. Em cada encontro virtual, enquanto os participantes vão chegando, a moderadora da equipa de formação da AIM apresenta músicas trazidas das regiões dos Firebirds, criando desde logo um ambiente de **acolhimento e identificação**.

De forma semelhante, durante o intercâmbio entre o NEOJIBA e a HEM, os jovens professores baianos organizaram **recitais para os membros da ASANBA** (Association Suisse des Amis de NEOJIBA), nos quais apresentaram, por sua escolha, **canções e compositores brasileiros**. Segundo os próprios, essas escolhas “aproximaram o público das nossas realidades”, exemplificando como o repertório pode funcionar como **ponte cultural e gesto de mediação**.

As relações interpessoais revelam uma dimensão plural em cada encontro, impactando diretamente o ensino e a aprendizagem da música. A ideia de “**musicking**”,<sup>35</sup> proposta por Christopher Small (músico, compositor e professor), aponta nesse sentido: a prática musical vai além da execução técnica de uma partitura, pois ocorre em circunstâncias relacionais – conosco próprios (nosso corpo, nossos sentidos), com o instrumento, com outros músicos, com o público e com todos os envolvidos para que o fazer musical aconteça, antes, durante e depois da performance. Em *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*,<sup>36</sup> Patricia Campbell prolonga esta reflexão ao relacionar o conceito de “musicking” com a educação musical. Para a investigadora e professora, a prática musical deve ser entendida como uma oportunidade de **envolvimento ativo, tanto individual como comunitário**, em que a aprendizagem deixa de ser apenas resultado, passando a ser “**ação e processo**”. Nesse contexto, todos podem sentir-se genuinamente aceites, “independentemente das suas origens, identidades, conhecimentos ou gostos” – e todos os agentes do ecossistema educativo são chamados a uma **presença atenta e partilhada**.

---

<sup>33</sup> **Caune, J. (1999)**. *Pour une éthique de la médiation : Le sens des pratiques culturelles*. Presses Universitaires de Grenoble.

**Hennion, A. (1993)**. *La passion musicale : Une sociologie de la médiation*. Éditions Métailié.

**Lafortune, J.-M. (2012)**. *La médiation culturelle : Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

<sup>34</sup> Definição da UNESCO, referida mais acima no ponto 1 desta Parte III: “No seu sentido mais amplo, a cultura pode ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do Ser Humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.”

<sup>35</sup> **Small, C. (1998)**. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

<sup>36</sup> Páginas 5 e 6 de: **Campbell, P. S. (2018)**. *Music, education, and diversity: Bridging cultures and communities*. Teachers College Press.

No que concerne o objeto de estudo do projeto **RESONANCES**, as mediações são **interculturais** e situam-se no campo da educação musical. Trata-se de encontros entre pessoas que possuem **corpos, culturas, cosmovisões, contextos musicais e métodos pedagógicos distintos**, resultantes de contextos de vida e trabalho diferentes. Após os intercâmbios da AIM, NEOJIBA e HEM, surge uma nova mediação: de volta aos seus locais de trabalho, frequentemente em contextos socioeconômicos desfavorecidos, os intercambistas têm de encontrar formas de **transmitir aos alunos** o que foi aprendido, tanto em termos humanísticos, como quanto a métodos pedagógicos, a repertório e a objetivos performáticos. A falha nesta mediação pode ter **consequências profundas** para professores e alunos.

As **ferramentas de mediação** são materiais e concretas (objetos como livros e instrumentos; a fisicalidade do corpo a tocar...), mas também subtis e simbólicas (tons de voz; a carga mitológica ou religiosa de uma obra...). Incentivamos o leitor a realizar um exercício semelhante de análise face a outros elementos de mediação, mas por agora seguem alguns exemplos que ilustram essa diversidade:

- No grupo dos **mediadores materiais**, destaca-se o **instrumento musical**. Este levanta questões, nomeadamente quanto ao impacto nas interações humanas: Qual é o instrumento? Que som produz? Onde se situa numa orquestra sinfónica? Qual a sua transportabilidade? É versátil em vários géneros musicais? (Note-se que no intercâmbio no NEOJIBA, por exemplo, a carga horária e as atividades programadas das estudantes da HEM variaram em função do seu instrumento. As intérpretes de instrumentos de presença fixa em formações sinfónicas – como violino, viola d’arco e flauta transversal – tiveram uma programação mais diversificada e visitaram um número maior de núcleos do que as colegas de harpa e piano.)

O **instrumento levanta também questões simbólicas** de grande relevância: Qual é a imagem simbólica associada? (Por exemplo, violinos tendem a possuir uma imagem mais desenvolvida e difundida do que contrabaixos, muitas vezes presentes em fotografias de comunicação dos projetos educativos.) Que perceções e estereótipos existem sobre os músicos que tocam cada instrumento? (Há frequentemente imagens projetadas distintas para metais ou percussão em relação a madeiras e cordas dentro das orquestras.)

A **imagem projetada e mediada dos instrumentos musicais** exerce um impacto significativo nas relações humanas estabelecidas, algo que intérpretes/professores de música vivenciam diariamente, tanto com os alunos quanto com colegas, e também no contexto coletivo de uma orquestra sinfónica.

Uma análise semelhante, considerando os aspetos concretos e simbólicos, pode ser aplicada a muitos outros objetos materiais presentes no trabalho dos intercambistas e de todos os atores da educação musical – alunos, professores, pais, direção e financiadores. Entre estes objetos, incluem-se a roupa, o corte de cabelo, a caixa do instrumento...

- **Quanto a dimensões subtis e simbólicas da mediação**, manifestam-se por exemplo nas **formas de estar**: o olhar, o caminhar, o modo de falar, aspetos que são particularmente significativos numa juventude altamente sensível à imagem projetada e ao olhar do Outro (nomeadamente devido a razões negativas como o *bullying* escolar e as dinâmicas de comparação nas redes sociais).

Também os **repertórios** carregam um valor representativo. O que está a ser honrado e celebrado nas escolhas que são feitas? A variedade de repertório no processo de aprendizagem, para além de favorecer o aperfeiçoamento técnico, constitui um elemento essencial para alimentar a paixão dos estudantes pela diversidade musical. Com as mediações adaptadas, o significado cultural, histórico e identitário do repertório pode fomentar proximidade e conexão, ou seja, tem um forte peso simbólico a ter em conta. Sendo que os alunos precisam de sentir prazer naquilo que estudam – algo constantemente referido pelos intercambistas da AIM, HEM e NEOJIBA –, reconhecimento de que múltiplas expressões musicais podem existir lado a lado numa mesma sala de aula fortalece o **orgulho e a valorização das identidades** individuais e, ao mesmo tempo, da comunidade. Nesse processo, a responsabilidade dos educadores é decisiva: cabe-lhes tomar decisões que **mediem as relações interculturais através do repertório**, transformando as escolhas musicais em atos de reconhecimento, aprendizagem e inclusão.

Tendo em conta todos estes elementos, os três programas criam situações de encontro entre intercambistas que funcionam como **momentos de mediação, provocação e teste** dos resultados possíveis.

Exemplos concretos desses contextos de mediação intercultural incluem:

- **AIM**: a composição coletiva para trabalhar na Quinta do Mocho em Lisboa permitiu criar experiências de colaboração intercultural entre professores de diferentes nacionalidades, convidando-os a negociar métodos, repertório e modos de interação, mas também a desenvolver empatia e compreensão mútua.
- **NEOJIBA**: os intercambistas brasileiros tiveram encontros com jovens músicos suíços em Genebra, gerando situações em que a alteridade foi central, mas que simultaneamente reforçaram a coesão interna do grupo de professores brasileiros do NEOJIBA.
- **HEM**: os intercambistas europeus interagiram com jovens baianos de bairros periféricos, experienciando realidades culturais e sociais distintas, enquanto fortaleciam os laços entre si dentro do próprio grupo europeu.

Em todos estes casos, a presença de um **“terceiro elemento”** – seja outro grupo, outro contexto cultural ou novos interlocutores – funciona não apenas como experiência de alteridade, mas também como catalisador para **reforçar os laços internos do grupo original** (por vezes por via da provocação). Os intercambistas relatam que essas situações fortalecem a ligação com aqueles que partilharam a experiência, promovendo reconhecimento, valorização mútua e sentido de pertença dentro de cada grupo. No caso de alguns Firebirds, que haviam deixado no passado a carreira como intérpretes de música para se dedicarem exclusivamente à educação musical, a experiência na AIM teve ainda outro efeito: proporcionou uma **reaproximação ao seu instrumento**, uma reaproximação ao ato de tocar; não foi apenas a prática em si, mas também o **motivo pelo qual tinham escolhido aquele instrumento** e não outro, quando eram ainda estudantes.

Mais acima propusemos a ideia de que os intercambistas, pelos seus percursos que vão da aprendizagem à performance musical em contextos interculturais – ou seja, em múltiplas formas de interculturalidade –,

crecem e vivenciam um ambiente que desenvolve o seu **carácter cosmopolita**. Todo esse percurso, que começa **antes dos intercâmbios**, é fundamental para compreender a propensão que aparentam ter para o “encontro feliz” com o outro Ser Humano, como se fossem agentes já preparados para as múltiplas mediações necessárias à interculturalidade. É a partir dessa base frutífera que se desenvolve uma **interculturalidade geradora de novas possibilidades**, permitindo uma educação musical inovadora e adaptada ao seu tempo, em vez de simplesmente reproduzir velhos costumes sem nunca os adaptar criticamente. Essa flexibilidade **física, mental, musical e educativa** constitui uma característica observável na maioria dos intercambistas com quem interagimos, tanto em ação como nos diálogos posteriores.

Para aprofundar a análise desta **capacidade adaptativa** – a abertura constante para moldar os próprios atos através do compromisso e sem se trair a si mesmo – introduzimos agora um conceito desenvolvido pelo músico e sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda. Inspirado no comportamento dos **anfíbios**, Fals-Borda (1979–1986)<sup>37</sup> propõe o conceito de “**intelectual anfíbio**”, que descreve seres humanos capazes de se **adaptarem a múltiplos ambientes e de quebrarem barreiras institucionais e simbólicas** que geram separações rígidas de criações sociais: entre ciência e sociedade, entre saberes científicos e populares, entre cultura elitista e cultura popular, entre educação musical formal e informal. Embora outros autores também defendam a superação dessas dicotomias, Fals-Borda enfatiza a capacidade de **criar pontes** e de atuar como mediador entre diferentes ambientes e formas de viver.

Para fomentar o “**Ser Humano anfíbio**”, Fals-Borda introduz outro conceito operativo, igualmente metafórico: o de “**sentipensante**”.<sup>38</sup> Ao unir os verbos *sentir* e *pensar* numa só palavra, quebra-se a tradicional separação cartesiana entre corpo e mente. Pensar com o coração e sentir com a cabeça passa a ser uma prática incentivada. A **aprendizagem musical coletiva** contribui para a formação de seres humanos “**sentipensantes**”, pois a interpretação musical requer simultaneamente a emoção e a reflexão incorporadas. Os músicos aprendem a adaptar-se a professores, a colegas, a repertórios, a métodos pedagógicos, a palcos e públicos, desenvolvendo propriedades de **anfíbio** que lhes permitem sobreviver física e psicologicamente em contextos variados. Ao assumir um **hibridismo fecundante**, o “músico anfíbio” circula entre espaços de música formal e experiências musicais populares, reconhecendo a riqueza de ambos e gerando conhecimento comprometido com a **transformação social**, especialmente junto de seres humanos mais vulneráveis.<sup>39</sup>

Para o músico contemporâneo – seja aluno, professor ou performer –, desenvolver este carácter *sentipensante* e aplicar as propriedades de *anfíbio* pode ser altamente desafiante em contextos sociais marcados pelo **sectarismo, elitismo, preconceito e dogmatismo**. Contrariamente ao senso comum, alguns sociólogos defendem que a globalização não homogeneiza culturas: “contribui para a produção da diferença, funcionando como uma poderosa máquina de gerar diversidade cultural, apesar de todos os processos que atuam no sentido oposto” (Warnier 1999, p.21, tradução dos autores do relatório).<sup>40</sup>

Dessa diversidade pode resultar a criação de novas tradições através da “**interculturalidade de engendramento**”. Para que ela se torne **comunicável e inclusiva**, é necessária a presença de “**mediadores sentipensantes**” e com **propriedades “anfíbias**”, capazes de promover compreensão mútua e diálogo enriquecedor em contextos de educação musical.

---

<sup>37</sup> **Fals-Borda, O. (1979–1986)**. *Historia doble de la Costa* (Vols. 1–4). Carlos Valencia Editores.

<sup>38</sup> **Fals-Borda, O. (2009)**. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores.

<sup>39</sup> **Fals-Borda, O. (2007)**. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo Editores.

<sup>40</sup> **Warnier, J.-P. (1999)**. *La mondialisation de la culture* (coll. « Repères »). La Découverte & Syros.

Os jovens professores de música que participaram nos intercâmbios da AIM, NEOJIBA e HEM revelaram, de múltiplas formas, como esse carácter **anfíbio** se manifesta neles. Desde logo, são falantes de várias línguas e demonstram, com satisfação, que embora a maioria tenha formação em música sinfónica europeia/ocidental, tocam, ouvem e ensinam **repertórios diversos**. Também os contextos onde lecionam refletem essa adaptabilidade: encontrámo-los a ensinar em **conservatórios das capitais**, em **escolas do interior**, em **espaços nas periferias** e em **conservatórios populares**, com alunos que vão desde contextos mais favorecidos até realidades socialmente vulneráveis.

O *sentir* e o *pensar* também ganham um espaço partilhado na forma como refletem sobre a **interpretação musical**. Para a maioria dos professores entrevistados, as dimensões **técnica** e **humana** da música têm igual importância, equilibrando-se a cada etapa da aprendizagem. Muitos reconhecem ainda que o ensino e a aprendizagem da música são momentos em que “**se aprende para além das habilidades da performance**”, adquirindo-se novos olhares sobre si próprios e sobre as comunidades onde atuam. “Aprende quem ensina”, é o lema da NEOJIBA.

Metaforicamente, uma das **intercambistas da HEM**, que fez toda a sua formação musical em Salvador da Bahia antes de ir estudar para a Suíça, descreve este equilíbrio como “a construção de uma casa”: a técnica representa as bases e os alicerces, enquanto a expressividade e o humanismo emergem nas (e para as) formas de relação e de cuidado que sustentam o ecossistema da educação musical.

## **8. Ressonâncias nas instâncias de poder**

Há uma camada discreta, por vezes quase impercetível, mas de enorme poder e importância para que os encontros e intercâmbios da AIM, do NEOJIBA e da HEM cumpram o seu propósito: a forma como as **estruturas educativas e institucionais** se posicionam perante a diversidade. Quando essa dimensão se deixa ver, torna-se uma companheira essencial no espaço de expansão que os intercâmbios representam.

A diversidade demográfica que caracteriza hoje muitas escolas exige que os sistemas educativos estejam em constante “**adaptação e recontextualização**” (Schmidt 2023, p.584).<sup>41</sup> No entanto, o conhecimento e a integração de **políticas interculturais** ainda não se encontram consolidados nos ecossistemas institucionais. Em *The Oxford Handbook of Care in Music Education*,<sup>42</sup> Patrick Schmidt observa como muitas culturas escolares e estruturas institucionais que poderiam incentivar o reconhecimento da diversidade ainda **não estão plenamente integradas** nas discussões de educadores e investigadores da área. Essa ausência manifesta-se, muitas vezes, numa certa apatia em relação a políticas multi-inter-culturais, que pode estar ligada ao **distanciamento entre direções institucionais e a realidade quotidiana** de professores e alunos. Surge então a questão: **como se comportam os programas/instituições de educação musical perante a diversidade e a inclusão?**

Este distanciamento aparece também ao nível da linguagem institucional.<sup>43</sup> Já refletimos, neste relatório, sobre como as palavras escolhidas pelas instituições podem, em vez de efetivar mudanças, **ocultar ou**

---

<sup>41</sup> Schmidt, P. (2023). Policy practice as citizenship building: From duty to care to solidarity in music education. In K. S. Hendricks (Ed.), *The Oxford Handbook of Care in Music Education* (pp. 580–592). Oxford University Press.

<sup>42</sup> Hendricks, K. S. (Ed.). (2023). *The Oxford Handbook of Care in Music Education*. Oxford University Press.

<sup>43</sup> Sarrouy, A.D., Grácio, R., (2022). The Online Communication of Art-Based Education Organisations Working with Underage Refugees and Migrants in Europe. *Comunicazioni Sociali* 1, 61–74.

**suavizar estruturas de poder.**<sup>44</sup> Essa crítica é particularmente visível no intercâmbio entre o NEOJIBA e a HEM, quando intercambistas e membros da ASANBA apontam a discrepância entre os cartazes na Haute école de musique de Genève – que proclamam a inclusão – e a experiência que é vivida pelos alunos, em que tal inclusão não se reflete no ambiente cotidiano da escola.

Por outro lado, após o regresso de Salvador da Bahia, as **estudantes da HEM** sentiram que tinham pouco espaço institucional para partilhar o impacto da experiência vivida no NEOJIBA. Os encontros formais oferecidos pela escola resumiam-se às reuniões do departamento de mobilidade, que não se centravam nos intercâmbios interculturais, mas juntavam igualmente estudantes de programas como o ERASMUS, por exemplo. A própria direção da HEM reconheceu a limitação destes espaços partilha e admitiu a necessidade de melhorar os mecanismos de mediação interna, de modo a **preservar a memória e dar visibilidade a estas experiências:**

“Um estudante pode transmitir conhecimento, passando-o de uma geração para a seguinte. No entanto, se houver um formato duradouro – seja digital ou em podcast – isso permitirá também construir e preservar a memória ao longo dos anos. Trata-se não apenas da transmissão imediata, mas igualmente de garantir visibilidade e memória ao projeto.” (Membro da coordenação do ensino da HEM)

Na ausência de canais formais claros, as intercambistas da HEM foram encontrando **espaços não-formais de partilha** com os seus pares. Ainda assim, reconheceram a **passividade da direção**. Embora defendessem que os professores do NEOJIBA mereciam ter a mesma visibilidade na HEM que elas próprias tiveram em Salvador da Bahia, quando chegou a vez da estadia dos intercambistas brasileiros em Genebra, continuaram a ser colocados sobretudo como **observadores**, sem pleno reconhecimento no ecossistema da HEM. Ou seja, as intercambistas da HEM perceberam que as aprendizagens do encontro intercultural ultrapassavam em muito a dimensão técnica do ensino instrumental, mas que a possibilidade de as transmitir dependia inteiramente das **estruturas institucionais**, e que, nesse caso, esse espaço acabou por não lhes ser oferecido.

As direções do NEOJIBA e da AIM começam a representar um redirecionamento nesta narrativa. No NEOJIBA, a direção pedagógica assume o **acolhimento dos visitantes como princípio estruturante**, manifestando que “toda a equipa” esteja envolvida nessa tarefa. Durante os intercâmbios, a programação é adaptada de forma contínua às expectativas e vontades de cada estudante da HEM, numa lógica de escuta ativa e de flexibilidade. Um dos membros da direção pedagógica do NEOJIBA reconheceu que seria mais simples conduzir estas experiências a partir da sua própria visão de mundo. Contudo, sublinhou que o verdadeiro **“ponto-chave”** do programa é justamente a abertura: permitir que todas as vozes sejam ouvidas e que o intercâmbio se desenrole com **fluidez e corresponsabilidade**.

No caso da AIM, a direção vai ainda mais longe na forma como integra os participantes nas suas estruturas. A proximidade intencional manifesta-se em vários níveis: a presença física e contígua em todos os espaços e momentos da residência pedagógica; a participação nas sessões online, mesmo quando não são moderadores; e as conversas individuais com cada candidato e participante antes, durante e após os meses de formação. Essa relação próxima entre a direção, a equipa de formadores, e os Firebirds, constitui um **pilar fundamental**, pois garante que as necessidades e preocupações dos jovens professores ressoem nas práticas institucionais. Antes mesmo do início de cada edição, a diretora da AIM encontra-se individualmente com cada participante, ajustando a programação às suas identidades e preocupações.

---

<sup>44</sup> Ver referência a **Mantie & Tironi-Rodó (2024)**, na secção 1 desta Parte III – *Do multi ao inter-cultural*) **Mantie, R., & Tironi-Rodó, P. (2024)**. Interculturalism, Interculturalidad, and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 23(1), 102–123. <https://doi.org/10.22176/act23.1.102>

Durante as residências pedagógicas, existe uma **equipa dedicada à supervisão do bem-estar de todos**, e os participantes assinam um Código de Conduta e Normas de Comportamento. O acompanhamento é contínuo e prolonga-se ao longo da formação. No final de cada ciclo de formação, a direção reúne-se com os Firebirds Alumni (intercambistas que terminaram a formação) para recolher sugestões de melhoria. Além disso, a AIM procura manter **diálogo próximo com as direções dos programas** onde os Firebirds atuam, de modo a assegurar que a adaptação do que aprendem seja fluida e coerente com cada contexto.

Estas práticas revelam uma postura institucional que **não separa políticas de cuidado da estrutura educativa**, mas as integra como parte essencial da experiência intercultural.

## 9. A educação musical como campo político e de ativismo

A **educação musical** não é neutra: cada escolha pedagógica – seja de repertório, de método, de linguagem ou de relação em sala de aula – tem a sua **história**, reflete **valores e perspectivas socioeducativas**, todos com **consequências**. Ao situar-se no encontro entre **arte, comunidade e política**, a prática educativa torna-se um espaço de disputa, mas também de criação de alternativas. É nesse sentido que a entendemos como um **campo político** e, ao mesmo tempo, como um **espaço de ativismo**, onde professores, alunos, famílias e instituições podem reivindicar formas mais inclusivas, equitativas e transformadoras de viver a música.

Nos três contextos observados, os mecanismos destinados a promover a interculturalidade atuaram como forças mediadoras, potenciando o carácter político da educação musical. Na AIM, por exemplo, a equipa de formadores procurou constantemente valorizar a diversidade linguística e cultural: durante a residência pedagógica em Carcavelos, criaram momentos de partilha em que todas as línguas faladas pelos participantes eram ouvidas, e dirigiram-se a cada Firebird pelo nome próprio, reforçando o reconhecimento individual e coletivo. Também organizaram atividades de convívio (como cinema, karaoke ou passeios culturais), mostrando que a **dimensão relacional é indissociável da pedagógica**.

No intercâmbio entre a HEM e o NEOJIBA, essa sensibilidade manifestou-se sobretudo entre pares – intercambistas e professores de música de cada programa. Em vez de impor métodos ou repertórios, demonstraram grande disponibilidade para se adaptar ao novo contexto, reconhecendo a importância dos objetivos e das realidades dos alunos. No regresso à Europa, intercambistas da HEM relataram que a experiência as tornou mais atentas ao que ocorre nos seus próprios contextos, sublinhando que a paixão pela música e pela docência – entendidas como espaços de acolhimento e valorização de todas as expressões – pode igualmente ser reconhecida e cultivada localmente, no quotidiano das suas práticas na Europa.

De modo semelhante, alguns Firebirds destacaram a importância da comunidade – famílias, bairros, populações locais – como parte integrante da aprendizagem musical. Para eles, **ensinar música é inseparável de cuidar das pessoas e dos territórios** onde se ensina. Essa perspectiva ecoa a crítica da teórica e pedagoga bell hooks, que lembra em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*<sup>45</sup> que a aprendizagem “vai além dos limites da sala de aula” (2024, pp. X e 13) e, ao dialogar com o mundo exterior, torna-se um impulso de cuidado e de reconfiguração das relações na educação musical, engajada precisamente quando adapta a forma como pensa e age aos mundos que a rodeiam.

---

<sup>45</sup> hooks, b. (2024). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes – WMF.

Alguns testemunhos recolhidos ao longo desta investigação refletem bem essa postura:

- “Tento adaptar-me a cada aluno para encontrar uma forma de ajudá-lo, porque todos são diferentes” (intercambista da HEM).
- “Tem coisas que a gente consegue fazer pela vida dos meninos que não é só música” (intercambista do NEOJIBA).
- “O meu trabalho é encontrar ferramentas para incluir todos os alunos. Somos todos diferentes, cada um com a sua forma de ver a vida” (Firebird).

Estas afirmações traduzem uma prática pedagógica que **reconhece os alunos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas**, tal como defende hooks (2024, p.19).

O que observámos nos intercâmbios da AIM, NEOJIBA e HEM conecta-se diretamente com debates académicos sobre uma educação musical **culturalmente responsiva e engajada**. Trabalhos como *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (Gay 2018)<sup>46</sup> e *Culturally Responsive Teaching in Music Education* (McKoy & Lind 2023)<sup>47</sup>, reforçam a importância de **valorizar, reconhecer e integrar as identidades culturais, linguísticas e sociais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem**, tal como também sublinha Juliet Hess (2019).<sup>48</sup> Trata-se de recentrar a sala de aula no contexto vivido por cada estudante e de transformar essas experiências em **matéria-prima pedagógica**.

Nos três campos de pesquisa, vimos como os jovens professores procuraram alinhar os processos de aprendizagem com os ritmos e necessidades de cada aluno, utilizando uma variedade de métodos pedagógicos – ora pela eficácia na aprendizagem, ora pela linguagem acessível, ora pelo recurso ao corpo e à comunicação não-verbal. Em Salvador da Bahia, por exemplo, as estudantes da HEM relataram o impacto de observar no NEOJIBA uma relação pedagógica marcada pela **leveza – entendida como a liberdade de aprender sem a pressão da perfeição e as exigências da profissionalização –**, pelo compromisso e pela construção coletiva do conhecimento. Já os Firebirds da AIM enfatizaram a abertura que sentiram para trazer as suas perspetivas sobre a educação musical, destacando a transversalidade da paixão partilhada pela música e pelo ensino entre todos os participantes.

Num capítulo escrito a três vozes no *Oxford Handbook of Care in Music Education* (Hess, Tsui & Hendricks 2023, pp. 504–516),<sup>49</sup> as autoras mostram como a **representatividade** nos espaços de aprendizagem musical pode desencadear aulas mais inclusivas e empáticas, ao permitir que todos, especialmente os alunos, **se reconheçam como parte legítima da construção do conhecimento**. Essa ideia ressoa no que ouvimos dos jovens professores: embora não utilizem a linguagem académica, vivem-na na prática, ao centrarem as vozes, as experiências e as necessidades dos seus alunos.

---

<sup>46</sup> Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teacher’s College Press.

<sup>47</sup> McKoy, C. L., & Lind, V. R. (2023). *Culturally Responsive Teaching in Music Education: From Understanding to Application* (2nd ed.). Routledge.

<sup>48</sup> Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change: Constructing an Activist Music Education*. Routledge.

<sup>49</sup> Hess, J., Tsui, J., & Hendricks, K. S. (2023). “I Just Wanna Live My Life Like It’s Gold”: Prioritizing Anti-Racist Music Education. In K. S. Hendricks (Ed.), *The Oxford handbook of care in music education* (pp. 504–516). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197611654.013.45>

Em complemento, aconselhamos a leitura do mais recente livro da editora do Oxford Handbook acima referido: **Hendricks, K. S. (2025)**. *Daring to care with music education: Pedagogies for authentic connection and musical engagement*. Oxford University Press.

É neste sentido também que a educação musical se afirma como **campo político e de ativismo**. Não porque os professores sigam teorias abstratas, mas porque assumem, no cotidiano, que cada decisão – do repertório à relação com as famílias – implica escolhas sobre **quem é incluído (ou excluído), quem é reconhecido (ou não) e que mundos podem ser criados (e destruídos) através da música**. Como lembra bell hooks: “a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo” (2024, p.80).

Assim, todos os participantes nos intercâmbios da AIM, do NEOJIBA e da HEM revelam que a prática educativa, tal como a vivenciam, é já uma forma de teoria em ação. Reconhecer a educação musical como um espaço político e ativista implica assumir a sua dimensão coletiva, relacional e transformadora – capaz de produzir efeitos tanto positivos quanto negativos. É nesse espaço de responsabilidade crítica e ética que a interculturalidade deixa de se limitar a um simples encontro entre culturas e se transforma num projeto de mundo partilhado, a co-construir infindavelmente. A experiência de **partilhar, incluir e pertencer**, fundamentada no cuidado pelo outro Ser Humano, abre múltiplos caminhos para pensar, viver e ensinar música, revelando o potencial da educação como prática de escuta, acolhimento e criação conjunta.

# Observações e sugestões gerais

## *Índice intercalar*

A. Efeitos e natureza dos intercâmbios .....	p. 142
B. Diversidade, inclusão e interculturalidade .....	p. 142
C. Educação musical e prática pedagógica .....	p. 143
D. Comunicação, ética e impacto político .....	p. 144

## **Observações e recomendações gerais**

### **A. Efeitos e natureza dos intercâmbios**

1. Quando bem e eticamente organizados no tempo e no espaço, os intercâmbios entre professores de música têm efeitos muito positivos para todas as pessoas envolvidas.
2. Os efeitos benéficos desses intercâmbios repercutem também sobre os alunos, que se beneficiam das aprendizagens e experiências trazidas pelos seus professores ao regressarem aos seus contextos de trabalho.
3. Os intercâmbios entre professores de música vão muito além da simples interação profissional. A viagem, a adaptação a novos contextos culturais, os costumes locais, a alimentação, o vestuário, as festas, as diferenças socioeconómicas, as religiões e até o clima – tudo faz parte da experiência intercultural. Trata-se de uma vivência simultaneamente desconcertante e reconfortante.
4. É importante não idealizar os intercâmbios, os países de destino, nem a própria interculturalidade. O encontro com o outro Ser Humano envolve desafios que podem abalar o equilíbrio físico e emocional dos participantes. É fundamental desenvolver ferramentas para preparar esses encontros, facilitar as interações sociais e manter os laços de partilha após o intercâmbio.
5. Não basta criar o intercâmbio entre professores de música; é necessário um acompanhamento próximo antes, durante e depois, sem ser intrusivo, oferecendo espaço e promovendo as interações por meio de uma mediação constante e emancipadora.
6. É necessário desenvolver mecanismos de mediação que atenuem o contraste entre as experiências vividas durante o intercâmbio e a realidade quotidiana dos contextos locais de ensino. Após vivências intensas e positivas, o regresso à rotina pode ser difícil (o inverso também se verificou em alguns casos).
7. Em cada grupo de intercambistas, poderiam existir voluntários mediadores que atuassem como ponte entre os participantes, os organizadores e as direções dos programas envolvidos, transmitindo feedbacks, sugestões e críticas construtivas.
8. Os relatórios finais solicitados aos intercambistas pelas suas organizações tendem a ser excessivamente positivos, omitindo críticas ou reflexões mais profundas, por vezes por diplomacia, outras vezes por não se sentirem confortáveis e seguros o suficiente para criticar. Recomenda-se que as organizações façam um acompanhamento contínuo e personalizado durante a experiência, de modo a recolher impressões e análises mais nuançadas, que possam enriquecer os programas em futuras edições.

### **B. Diversidade, inclusão e interculturalidade**

9. Cada programa de intercâmbio deve reconhecer e compreender a multiplicidade de diferenças entre os seus participantes, criando um contexto de diversidade inclusiva adaptando-se às dinâmicas e aos desafios específicos em cada tempo e lugar.

10. A atenção à inclusão social em contextos diversos não deve limitar-se a aspetos financeiros, logísticos ou burocráticos. Precisa ser profundamente humanista, atenta à forma de estar, observar, falar, escutar – enfim, baseada em interações cuidadosas e empáticas.

11. As diferenças entre os Seres Humanos e entre as suas musicalidades não devem ser eliminadas nem uniformizadas. Pelo contrário, devem ser fonte de diálogo construtivo e de cocriação inovadora.

12. Embora os programas AIM, NEOJIBA e HEM apresentem limitações contextuais quanto à nacionalidade dos seus professores, seria desejável ampliar o leque cultural, incluindo docentes de outras regiões, como Ásia, Médio Oriente e povos originários/autóctones.

13. Para uma interculturalidade efetiva, é importante reconhecer o que é transversal entre professores de música realmente engajados, nomeadamente: a humanidade partilhada, a paixão pela música, o compromisso com a educação e o respeito pela diferença. Estes pilares sustentam uma interculturalidade genuína e transformadora.

14. A interculturalidade não se limita ao encontro entre culturas distintas – é também uma *atitude*. Dois professores de origem muito semelhante podem ser profundamente diferentes; a escuta e o diálogo continuam indispensáveis para a compreensão e a co-construção.

15. O princípio da igualdade é essencial, mas a verdadeira interculturalidade requer também equidade: reconhecer que algumas pessoas necessitam de atenção diferenciada. Escuta e observação atentas permitem identificar e responder a essas necessidades de modo subtil, justo e sensível.

16. O simples encontro entre pessoas de culturas diferentes não garante a interculturalidade. Ela exige escuta profunda, partilha genuína e cocriação.

### **C. Educação musical e prática pedagógica**

17. As direções dos programas devem promover uma visão da educação musical que combine o reforço de competências pedagógicas formais com a valorização das especificidades culturais de cada participante. Os saberes, métodos e formas de estar de cada um devem poder expressar-se livremente, enriquecendo o coletivo.

18. A educação musical, feita por e para Seres Humanos, torna-se mais efetiva e inclusiva quando equilibra três dimensões: o domínio técnico do instrumento, o conhecimento pedagógico e a atitude com que se ensina. Esta última, muitas vezes esquecida, é essencial para o desenvolvimento musical e humano dos alunos.

19. A definição clara de métodos e atitudes para uma educação musical inclusiva e aberta ao outro Ser Humano (como no modelo da AIM) deve permanecer flexível. Formas menos formais, mais orais, baseadas na escuta e na espontaneidade também têm enorme valor e são essenciais em determinados contextos.

20. Mesmo oriundos de contextos muito distintos, os intercambistas partilham um pilares estruturantes da sua pessoa: a trajetória musical, a paixão pelo ensino e a prática coletiva. O seu percurso de formação desde a mais tenra idade, pode torná-los seres humanos “anfíbios” e com capacidades “*sentipensantes*”, cuja abertura facilita o encontro positivo e inspirador entre diferentes realidades.

21. A educação musical e a interculturalidade partilham uma condição essencial: precisam ser vividas, experienciadas. Não se limitam à teoria nem aos bons sentimentos – exigem ação, reação, escuta e diálogo.

22. A educação musical em contextos interculturais requer mediações diárias e renovadas entre todos os seus atores sociais – alunos, professores, pais, coordenadores, diretores e financiadores. Essas relações não devem ser lineares e verticais, mas circulares, unidas por um propósito comum centrado na educação musical emancipadora.

23. Todos os atores da educação musical devem ser considerados na construção de práticas pedagógicas que integrem os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Em diálogo com atualizações mais recentes das orientações da UNESCO, é igualmente fundamental incorporar os princípios complementares de aprender a transformar-se e a transformar o mundo e aprender a cuidar do planeta e dos outros, que reforçam a dimensão ética, ecológica e social da educação. Assim, a educação musical contribui para a criação de bases sólidas rumo a um futuro alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, respeitando cada indivíduo na singularidade do seu contexto.

#### **D. Comunicação, ética e impacto político**

24. As organizações de educação musical em contextos multiculturais devem comunicar os seus resultados de forma responsável. A busca por visibilidade pode gerar imagens e testemunhos superficiais, que ficam à superfície e mascaram a realidade mais profunda. É essencial priorizar a ação quotidiana e o impacto real sobre as pessoas.

25. A educação musical em contextos interculturais é um campo de ativismo pedagógico e cultural que promove valores éticos de abertura, diálogo e cooperação. Ao desafiar fronteiras mentais e sociais, alia o carácter artesanal da educação ao poder comunicativo e emocional da música. A interculturalidade emerge, assim, como um horizonte comum de criação coletiva, que valoriza a diversidade sem perder a singularidade de cada pessoa nem o *ethos* cultural de cada território.





