

“Tocando vidas”

**Inclusão social através da prática musical na
Orquestra Geração Sistema Portugal**

Paula M Malheiro Freire

**Relatório de Estágio de Mestrado
em Estética e Estudos Artísticos**

Fevereiro de 2021

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Estética e Estudos Artísticos, variante Artes e Ciências Musicais, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Gomes Ribeiro.

“An aesthetic education teaches the humanities in such a way that all subjects are ‘contaminated’.” Spivak (2012)

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão para todos aqueles que me apoiaram e incentivaram na realização deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Gomes Ribeiro, que aceitou este desafio, e que, ao longo destes últimos meses, foi acompanhando o desenvolvimento das minhas atividades e elaboração deste relatório, sempre com palavras de reforço e motivação, muito necessárias, sobretudo nos meses de confinamento a que estivemos sujeitos.

À Direção da Orquestra Geração que me permitiu desenvolver o meu estágio e me proporcionou o contacto com professores, alunos, maestros e a comunidade escolar, envolvente ao projeto, a quem estou também muito grata pelo tempo que comigo todos despenderam.

Cumpre-me ainda agradecer a todos os professores das unidades curriculares pela atenção que me deram e pelos vários caminhos que me abriram ao nível cultural, estético e artístico: Professor Doutor João Constâncio, Professora Doutora Margarida Brito Alves, Professora Doutora Isabel Pires, Professor Doutor Paulo Ferreira de Castro e Professora Doutora Maria João Mayer Branco.

Aos colegas Isabel Sargento e Diogo Chaves, pelo companheirismo, motivação, partilha de textos e ansiedades.

A todos os outros, familiares e amigos que me deram apoio e ânimo durante as minhas inquietações.

“TOCANDO VIDAS” – INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA PRÁTICA MUSICAL NA ORQUESTRA GERAÇÃO SISTEMA PORTUGAL

PAULA M MALHEIRO FREIRE

RESUMO

Este relatório é o resultado do estágio que realizei na Orquestra Geração Sistema Portugal, enquanto componente não letiva do mestrado em Estética e Estudos Artísticos.

Será feita uma descrição da entidade de acolhimento, os seus objetivos e missão, o que é identitário e demonstrativo das suas particularidades, as especificidades do projeto implementado, desde o início e a sua evolução, bem como o projeto na qual é inspirada.

Serão apresentadas e detalhadas as tarefas desenvolvidas junto da direção bem como os resultados de um estudo empírico realizado durante o estágio. Este estudo pretende essencialmente evidenciar de que forma a prática musical em orquestra, por crianças e jovens provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, pode contribuir para uma maior inclusão social.

A experiência estética vivenciada pelos intervenientes neste projeto (alunos, famílias e comunidades envolventes) será também objeto de reflexão.

A possibilidade de realizar um estágio numa organização onde pudesse ser útil, contribuir para o seu desenvolvimento e que, simultaneamente, me permitisse olhá-la através dos conhecimentos e enquadramentos teóricos obtidos durante a parte curricular, foi, desde o início, um grande objetivo deste mestrado, cujos resultados estão plasmados ao longo dos 3 capítulos.

PALAVRAS-CHAVE: Orquestra Geração, música, inclusão social, multiculturalidade, capacitação, mobilidade social, experiência estética

“ENGAGING LIVES” – SOCIAL INCLUSION THROUGH THE PRACTICE OF MUSIC IN ORQUESTRA GERAÇÃO SISTEMA PORTUGAL

PAULA M MALHEIRO FREIRE

ABSTRACT

The present report is the result of my internship with the Orquestra Geração Sistema Portugal, as a non-academic component of the Master in Aesthetics and Artistic Studies.

It starts with the presentation of the host organization, its aims and mission, the particulars of its identity and singularity, the specificities of the implemented project, from the moment it was launched through its development, together with the project that inspired it.

There follows an introduction to the tasks developed and a detailed description of their implementation with the management, as well as the results of an empirical study carried out during the internship. My main purpose consists in demonstrating how music practice in orchestras by children and young people coming from disadvantaged socio-economic backgrounds is likely to help foster social inclusion.

The aesthetic experience of all those involved in this project (pupils, families and surrounding communities) will also be the object of reflexion.

One of the main aims of the present master was the possibility of an internship in an organization where I could feel useful contributing to its development and, simultaneously, which would allow me to consider it in the light of the knowledge and theoretical frame acquired in the course of study. The results are set out in the three chapters.

KEYWORDS: Geração Orchestra, music, social inclusion, multicultural, empowerment, social mobility, aesthetic experience

ÍNDICE

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Abreviaturas	IX
Introdução	X
Capítulo 1 – Um projeto de inclusão social através da vivência estética	1
1.1 – Enquadramento histórico do projeto El Sistema.....	1
1.1.1 – Introdução ao projeto do Estado Venezuelano	1
1.1.2 – El Sistema no mundo.....	3
1.2 – O estágio na Orquestra Geração	9
1.2.1 – A Orquestra Geração, características e missões	10
1.2.2 – O conceito de Inclusão social e a sua relevância neste projeto	16
1.2.3 – Identificação geral dos trabalhos executados durante o estágio	19
1.2.4 – O Estágio como processo de observação e questionamento – plano, objetivos e metodologia	21
Capítulo 2 – Contributos da Orquestra Geração para a inclusão social de Crianças e jovens	25
2.1- A prática orquestral como elemento integrador	25
2.1.1 – Efeitos cognitivos, comportamentais e sociais	25
2.1.2 - Pedagogia musical e trabalho social	44
2.1.3 - Imagem percecionada da Orquestra Geração e dos seus alunos – entre o estigma e o reconhecimento internacional	50
2.1.4 – Orquestra Geração promotora de mobilidade social	57
2.2 – Papel e impacto nas famílias, comunidades envolventes (visão das Câmaras Municipais).....	60
2.3 – O Caso da Escola Básica /Jardim de Infância Alta de Lisboa	63
2.3.1 – Enquadramento metodológico	63
2.3.2 - A Alta de Lisboa: Caracterização social.....	64

2.3.3 - Tocar vidas na EB/JI da Alta de Lisboa	70
Capítulo 3 – Conclusões: Experiência Estética nos concertos e ensaios da Orquestra	
Geração	82
Referências	89
Entrevistas realizadas	98
Lista de Figuras	100
Lista de Tabelas.....	100
Anexo 1 – Três pequenas histórias.....	101
A história do menino “Djimy” (nome fictício).....	101
“Patrícia” (nome fictício).....	104
“Joyce” (nome fictício).....	106
Anexo 2 – Lista de escolas OG.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento Escolas

AOSJSP – Associação Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EB – Escola Básica

IGOT – Instituto de Gestão e Ordenamento do Território

JI – Jardim de Infância

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OG – Orquestra Geração

PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social

PNLC – Plano Nacional de Luta contra a Pobreza

INTRODUÇÃO

O principal interesse deste trabalho reside na discussão do papel da música enquanto prática orquestral na vida de crianças e jovens provenientes de contextos e zonas socioeconómicas desfavorecidas. É resultado do meu estágio curricular realizado na Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJP), entidade jurídica que gere o projeto Orquestra Geração, entre 1 de outubro de 2019 e 31 de março de 2020.

De forma a contextualizar e caracterizar a entidade de acolhimento, do meu estágio, farei, no primeiro capítulo, um enquadramento da entidade inspiradora do projeto Orquestra Geração, El Sistema, nascido na Venezuela. Abordarei a forma como se implementou no resto do mundo e a criação do Sistema Europa, do qual Portugal faz parte, e onde foi pioneiro com a criação da Orquestra Geração.

Será feita uma descrição da entidade de acolhimento, a sua missão e objetivos, bem como o *modus operandi* de todo o projeto, seguida da descrição dos trabalhos executados em estágio junto da direção da organização.

Sobre a Orquestra Geração Sistema Portugal, projeto com 12 anos, foram já desenvolvidos alguns estudos, a saber Costa et al. (2017, 2019), Malheiros et al. (2012), Reis et al. (2015), Sarrouy (2016), no sentido de demonstrar a importância da prática musical em orquestra, em meios socioeconómicos desfavorecidos.

Em resposta à solicitação da direção da Orquestra Geração Sistema Portugal, realizei, durante o estágio, um estudo empírico que evidencia e aprofunda, de que forma o projeto, através do ensino e da prática musical em orquestra tem vindo a contribuir para a inclusão social, nas suas múltiplas dimensões, de crianças e jovens, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos. Abordo as questões metodológicas do estudo que levei a cabo no terreno, constituído por 28 entrevistas de condução semi-directiva, e ainda, por observação participante e não participante, durante aulas, ensaios, estágios e concertos.

No segundo capítulo apresento os resultados obtidos do estudo referido em confronto com a bibliografia específica e outros estudos realizados sobre temáticas

similares. Abordo ainda um estudo de caso, que me foi possível realizar numa das escolas (EB/JI da Alta de Lisboa), onde decorreu uma parte do meu estágio.

No terceiro capítulo apresento as conclusões deste trabalho abordando aspetos filosóficos e estéticos complementados por reflexões, suportadas pelas leituras que realizei, quer ao longo da parte letiva, quer durante o estágio, entre os quais Platão (1971) Nietzsche (1997) DeNora (2004,2013), Hennion (2007), Stewart (2014), Spivak (2012) e outros.

CAPÍTULO 1 – UM PROJETO DE INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA VIVÊNCIA ESTÉTICA

1.1 – Enquadramento histórico do projeto El Sistema

1.1.1 – Introdução ao projeto do Estado Venezuelano

Para uma melhor compreensão e enquadramento da Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP), a entidade de acolhimento do meu estágio, pareceu-me relevante fazer uma breve introdução ao projeto na qual se inspira, El Sistema Venezuelano. A informação que passarei a descrever resulta das leituras e consultas de documentação que realizei na primeira fase do estágio, indicadas na lista bibliográfica deste trabalho.

A Fundação do Estado para o Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela, conhecida por El Sistema, é um projeto social e cultural do estado venezuelano, neste momento sob a tutela do Ministério del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela (El Sistema 2018), dependendo diretamente do presidente. Oficialmente, é designada como Fundación Musical Simón Bolívar.

Foi criada, em 1975, pelo maestro José António Abreu¹, como instrumento de organização social e desenvolvimento humano de crianças e jovens, através do ensino e prática coletiva da música, essencialmente como forma de prevenção e recuperação de grupos sociais mais vulneráveis. Recorrendo, para isso, a métodos de ensino adaptados de outros desenvolvidos anteriormente por pedagogos como Dalcroze, Suzuki, Kodály ou Carl Orff, conjugados com outras formas de ensino da música.

José António Abreu, juntamente com oito estudantes de música (Frank Di Polo, Ulyses Ascanio, Sofía Mühlbauer, Carlos Villamizar, Jesús Alfonso, Edgar Aponte, Florentino Mendoza, Carlos Lovera e Lucero Cáceres), seguiram com o projeto, “respaldados por un decreto oficial de 1964, que contemplaba la obligatoriedad de la

¹ José António Abreu (1939-2018) foi um músico, compositor, diretor de orquestra, gestor cultural e economista venezuelano. Entre 1988 e 1994, foi Ministro de Estado para a Cultura e Presidente do Conselho Nacional de Cultura da Venezuela. Pelo trabalho desenvolvido no El Sistema, recebeu vários prémios, e condecorações entre os quais, Embaixador da Paz e da Boa Vontade, em 1998, atribuído pela Unesco. É Doutor Honoris Causa por mais de 15 universidades entre elas a Universidade de Londres (2012) e Universidade de Harvard (2013). El Sistema (2018).

práctica en grupo para todos los alumnos de las escuelas de música del Estado” (El Sistema 2018), conforme se pode ler no *site* da instituição.

Abreu queria que os venezuelanos tivessem acesso à música clássica, a música que se habituou a ouvir desde criança através dos seus avós recém-chegados de Itália. Por outro lado, nos anos 70, os poucos jovens músicos venezuelanos não tinham orquestras onde pudessem tocar. Nas poucas orquestras que havia, apenas existiam músicos provenientes da Europa, com custos muito elevados. (El Sistema 2018).

El Sistema surge num período de estabilidade política. Carlos Andrés Pérez tinha sido eleito presidente (1974-1979) e a Venezuela vivia um clima de grande prosperidade económica devido à crise do petróleo de 1973. Rapidamente, o projeto de José António Abreu foi crescendo, atravessando os vários governos até hoje. Com o tema *Tocar y Luchar*, conta atualmente com 443 núcleos, distribuídos pelos 24 estados da Venezuela. Participam cerca de 1 milhão de crianças e jovens, oriundos de estratos sociais de baixos recursos, formando mais de 1700 agrupamentos orquestrais (El Sistema 2018), dos quais resultou a Orquestra Sinfónica Juvenil Simón Bolívar, mundialmente conhecida. A partir de 2011, à medida que os seus músicos iam envelhecendo, foi retirado “Juvenil” ao nome, ficando apenas Orquestra Sinfónica Simón Bolívar. Para além de formações orquestrais clássicas, com repertório centrado na música de tradição europeia, existem, ainda, grupos de música afro-venezuelana, latino-caribenha, grupos de jazz, e um projeto iniciado em 2007, intitulado Alma Llanera, que visa fundamentalmente difundir a música tradicional venezuelana, projetando ideais de cariz nacionalista, “enaltecer los valores culturales autóctonos de nuestro país”. (El Sistema 2018).

O maestro José Jesus Olivetti, que entrevistei durante a sua estadia em Portugal, para o estágio de Carnaval da Orquestra Geração, em Fevereiro de 2020, é venezuelano. Foi aluno de El Sistema desde os 8 anos, tendo sido discípulo de José António Abreu e Gustavo Dudamel. Atualmente com 29 anos, estuda direção de orquestra, no Leopold Mozart Zentrum, na Universidade de Ausburgo na Alemanha, com Maurice Hamers. Questionado sobre o que pensava sobre o El Sistema, responde:

Acredito que na Venezuela existam pessoas que por questões políticas queiram falar mal de El Sistema. Mas, na Venezuela, eu tenho a certeza que não há nada

que tenha funcionado melhor do que El Sistema. Não há um projeto no mundo que tenha feito pelas crianças o que El Sistema fez na Venezuela. Digam – me um projeto no mundo que tenha abarcado filhos, mães, pais, avós, irmãos e que tenha tido um impacto a nível social. Não há? Algo que se criou para dar a oportunidade às crianças de fazer outra coisa. Isto é o que eu vi, o que eu vivi. Eu mesmo dei-me conta disso, quando, com 15 anos, quis dar aulas aos mais pequenos, e pensei: se eu sei, porque é que eu não hei-de ajudar a motivar outros? Então, comecei a viajar 3 horas todas as semanas para visitar um núcleo, muito longe da minha cidade, e ajudar. Ninguém me obrigou, fui eu sozinho que um dia decidi. (Olivetti 2020).

1.1.2 – El Sistema no mundo

A projeção internacional de El Sistema torna-se mais evidente a partir de 2007, aquando da presença, pela primeira vez, da Orquestra Sinfónica Juvenil Simón Bolívar, nos Proms da BBC, no Royal Albert Hall, em Londres, no dia 9 de Agosto. Era dirigida pelo então muito jovem maestro Gustavo Dudamel, à data, já contratado como maestro principal da Orquestra Sinfónica de Gotemburgo (2007-2012)².

Na mesma época, José António Abreu, o fundador, recebe inúmeros prémios nacionais e internacionais,³ entre os quais, o prémio Príncipe das Astúrias para as Artes, em 2008, e o TED Prize, em fevereiro de 2009. No discurso de agradecimento, explica a filosofia de El Sistema, apelando à divulgação e implementação de El Sistema, quer nos EUA, quer no resto do mundo. Esta intervenção teve uma enorme projeção internacional, sobretudo no meio musical, motivando repercussões imediatas.⁴ Esta dupla projeção, de Abreu e Dudamel, levou a que muitas figuras, de renome internacional, do mundo da música clássica, se aproximassem do projeto, entre os quais Simon Rattle, Claudio Abbado, Daniel Barenboim, e Zubin Mehta. Como referem Tunstall e Booth:

Never before has an idea from the arts been embraced so widely and quickly as an answer to a social problem. Never has been a symphony orchestra been taken seriously as an instrument of social change within marginalized parts of society. (Tunstall e Booth 2016, 38).

² A sua projeção internacional tinha começado em 2004, quando ganhou o concurso de direção de orquestra Gustav Mahler. Em 2008, Dudamel recebe o Royal Philharmonic Society Music Award for Young Artists e, em 2009, é nomeado diretor musical da Orquestra Filarmónica de Los Angeles.

³ A lista de prémios exaustiva pode ser consultada em (El Sistema 2018).

⁴ Conforme se pode ler no *site* do New England Conservatory “In October 2009, the Abreu Fellows Program at New England Conservatory was launched—a one-year, postgraduate certificate program for accomplished musicians and music educators who seek to guide the development of El Sistema programs in the U.S. and beyond”. (New England Conservatory 2012).

Em Portugal, no ciclo Grandes Orquestras, da Gulbenkian, a Orquestra Sinfónica Juvenil Simón Bolívar, dirigida por Dudamel, tocou no dia 25 de abril de 2009, no Coliseu dos Recreios e ainda, no mesmo ano, dia 2 de Dezembro, Dudamel voltou à Gulbenkian, para dirigir um concerto, em estreia, da Orquestra Juvenil Ibero-Americana, constituída por jovens músicos de Portugal, Espanha e vários países da América Latina. Esta orquestra foi criada no âmbito de um programa inserido na XIX Cimeira Ibero-Americana, que decorria no Estoril. Pedro Boléo, a 23 de abril de 2009, evocando a chegada da “Dudamania”, escreve no jornal Público: “Fogo, entusiasmo, empenho, rigor técnico, paixão, tempestade, profundidade, juventude - tudo isto é Gustavo Dudamel, o maestro "superstar" da fabulosa orquestra Simón Bolívar. (Boléo 2009). Cristina Fernandes, no mesmo jornal, 8 meses depois, refere: “O imparável e eletrizante maestro venezuelano Gustavo Dudamel está de regresso a Portugal”. (Fernandes 2009).

Entre 2009 e 2014, a Orquestra Sinfónica Juvenil Simón Bolívar, dirigida por Gustavo Dudamel, participou nos mais importantes festivais de música da Europa (Berlim, Frankfurt, Lucerna, Baden-Baden, Helsínquia), e foi orquestra residente no Festival de Salzburgo, tendo feito concertos nas mais prestigiadas salas da Europa, Ásia e América do Norte.

Este grande entusiasmo internacional não foi partilhado por Geoffrey Baker⁵ que, em 2014, publica um livro na Oxford University Press, intitulado *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Nele, faz um retrato extraordinariamente crítico de El Sistema na Venezuela, pondo em causa o que ele considera ser o conservadorismo dos programas centrados na música clássica de tradição europeia, assim como a manipulação de carácter emocional veiculada pelos materiais promocionais, dando como exemplo o vídeo *Tocar & Luchar*, lançado em 2010⁶. Baker critica as fracas condições de trabalho, a má administração, a discriminação, o favoritismo e a competição desenfreada existente. Refere a ausência de estudos por entidades externas credíveis, considerando a Orquestra Sinfónica Simón Bolívar símbolo máximo do capitalismo e do *showbiz*, argumentando ainda que, sendo financiada pelo governo

⁵ Académico da Royal Holloway University, London.

⁶ Este vídeo foi patrocinado pelo Ministério da Saúde e de Desenvolvimento Social da Venezuela.

“socialista” da Venezuela, era mais fácil vê-la a tocar nas mais importantes salas da Europa ou EUA do que nas periferias da Venezuela. (Baker 2014a, 54). “It’s a nice irony that the orchestra can fit hand-in-glove with socialist political ceremony and global music capitalism at the same time” (Baker 2014a, 59). Este livro gerou artigos em jornais como o *New York Times* ou o *Guardian*, com títulos bastante agressivos como “El Sistema - a model of Tyranny”. (Baker 2014b).

Sendo Baker um dos mais ferozes críticos ao modelo venezuelano, considerando El Sistema um mito social, um produto de marketing e relações públicas, aponta nele alguns aspetos positivos:

This is not to deny that El Sistema has numerous positive aspects. It has brought cultural activity to many children; its scale and intensity are impressive; and children from humble circumstances have been given extraordinary opportunities. Dedicated music teachers are at work in all four corners of Venezuela. Thousands of children are enjoying making music under their direction (...) and from cognitive benefits of childhood musical learning. (Baker, 2014a, 16).

O valor mais interessante de El Sistema venezuelano, para Baker, talvez tenha sido, não só, o seu contributo para a implementação de vários projetos baseados na ideia da inclusão social mas também tornar o tema importante na agenda política educativa internacional. “El Sistema has opened up an extraordinary space for music education”. (Baker 2014a, 322).

Tunstall e Booth (2016) referem o estudo “Music to My Ears: The (Many) Socio-Economic Benefits of Music Training Programs”, realizado, em 2008, pelo Banco Interamericano para o Desenvolvimento. Esta investigação conclui que, comparando duas amostras, uma de jovens venezuelanos participantes do El Sistema e outra com não participantes, os resultados são francamente positivos para o primeiro grupo, em variáveis como a taxa de abandono escolar, comportamento na escola, potencial de empregabilidade formal e participação comunitária, conforme podemos verificar no quadro seguinte:

	Participante El Sistema	Não participante
Taxa de abandono escolar	7%	26%
Problemas de comportamento na escola	12%	23%
Possibilidade de emprego formal no final dos estudos	41%	13%
Possibilidade de participar em atividades comunitárias no fim dos estudos	60%	40%

Tabela 1 – Quadro elaborado pela autora deste trabalho com informação de (Tunstall e Booth 2016, 12). Para aprofundamento consultar (Cuesta 2011).

Este modelo de prática musical venezuelano tem sido adotado, adaptado ou servido de fonte de inspiração para outros projetos similares em vários países do mundo. Segundo Tunstall e Booth (2016), os projetos mais próximos de El Sistema Venezuelano são sobretudo os primeiros a surgir, e situam-se na América Latina (a título de exemplo: México, em 1990, Colômbia, em 1991, Brasil, em 1996, Chile, em 2001, Argentina, em 2005). Nos EUA, no Canadá e na Europa surgem projetos inspirados em El Sistema a partir de 2007, sendo Portugal o primeiro país da Europa a implementá-lo.

Os projetos são desenvolvidos em territórios com populações carenciadas, onde se procura evitar o abandono escolar, a marginalidade e a exclusão social. Baker considera que os projetos criados fora da Venezuela são mais rigorosos e mais sérios, ultrapassando em muitos casos o modelo original: “Many ideals and practices to which El Sistema pays lip service are seemingly being realized more fully in spinoff projects overseas”. (Baker 2014a, 306).

A utilização da marca El Sistema é aberta a qualquer entidade que a queira implementar, adaptando-a às realidades locais. El Sistema não é uma rede global fechada, com regras e obrigações. Redes mais ou menos formais têm sido constituídas, agregando projetos baseados em princípios idênticos, em que a prática musical em orquestra permanece como modelo unificador. Creech et al. referem a este propósito: “Nevertheless, El Sistema and Sistema inspired programmes may be said to be unified by the use of the orchestra as a metaphor for community”. (Creech et al. 2016, 28). Nem todos os programas existentes nos diferentes países utilizam “El”, na sua

designação. Por exemplo, França usa a designação “El Sistema France”, os EUA usam “El Sistema USA”. Portugal usa “Sistema Portugal” tal como “Sistema Scotland”, ou “Sistema Europe”.

O modelo tem sido implantado dentro de orquestras profissionais em vários países⁷. As razões podem estar associadas a um previsível declínio dos públicos de concertos tradicionais e ao desejo de desenvolver projetos educativos ou de índole social e comunitário, como é o caso da Los Angeles Philharmonic Orchestra com o projeto YOLA (Youth Orchestra Los Angeles), fundada em 2009, num gueto de LA. Os autores de “El Sistema & Sistema inspired programmes: A Literature Review, of research, evaluation, and critical debates” referem a importância deste tipo de relação com orquestras profissionais:

There are many challenges as well as potential reciprocal benefits associated with partnerships with professional orchestras. Symphony orchestras have much to gain from forging strong partnerships with Sistema programmes, in terms of revitalizing their own support base and making themselves relevant within a changing economic and social context. However, such partnerships require orchestras to refocus their missions around community needs and social goals, addressing fundamental questions relating to their *raison d’être*. (Creech et al. 2016, 29).

Sistema Europa é uma rede informal, iniciada em 2012, por Marshall Marcus. Contava, em 2019, com 125 projetos instalados em 26 países, entre os quais Portugal, representado na direção desta organização por Juan Maggiorani,⁸ Coordenador Nacional e Diretor Artístico da Orquestra Geração.

⁷ Entre eles podemos encontrar por exemplo: nos EUA pela Los Angeles Philharmonic Orchestra, Baltimore Symphony Orchestra e na Europa pela Royal Liverpool Philharmonic ou pela Gothenburg Symphonic Orchestra.

⁸ Nascido em Caracas, estudou violino no Conservatório Simón Bolívar e na Academia Latino-americana. Fez formação de Orquestra no El Sistema na Venezuela. Participou nas orquestras Sinfónica Juvenil de Caracas, e Sinfónica Simón Bolívar. Em 2004, licenciou-se na Academia Nacional Superior de Orquestra em Lisboa e estudou na Escuela Superior de Música Reina Sofia, em Madrid. Em 2012, completou o Mestrado em Performance e Ensino de Música, na Escola Superior de Música de Lisboa. É membro do Quarteto de Cordas de Matosinhos. (Casa da Música 2015).

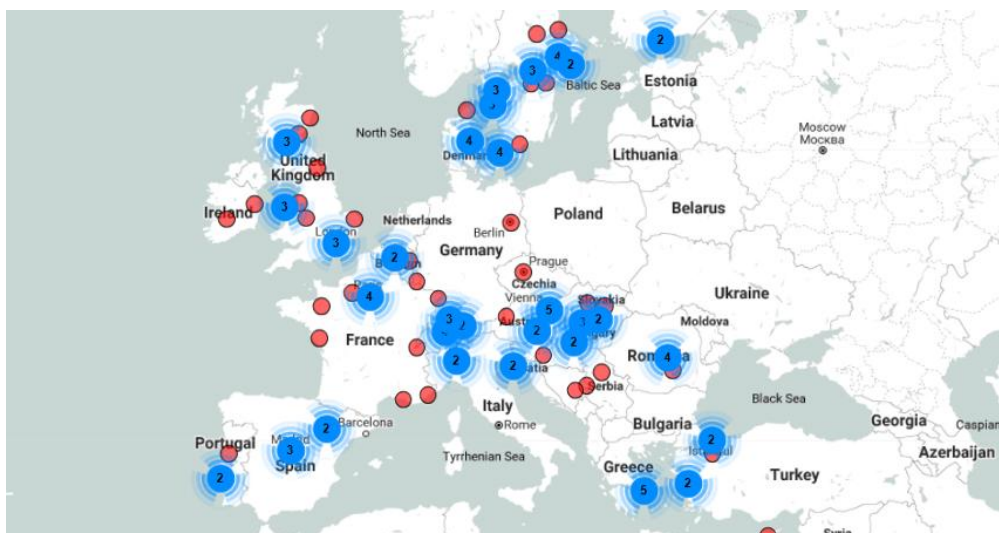


Figura 1 – Mapa dos países da Europa com projetos inspirados em El Sistema (Marcus 2019).

Em 2012, foi constituído por Marshall Marcus, o *Sistema Evaluation Research Archive* (SERA), colocado na plataforma *Google Drive*, que pretende reunir trabalhos académicos, artigos científicos e jornalísticos relacionados com El Sistema em todo o mundo. (Marcus 2019).

Enquanto na Venezuela El Sistema está diretamente relacionado com os efeitos da pobreza nas crianças e jovens, na Europa, para além do fator económico, os diferentes projetos estão também ligados às questões da multiétnicidade, das migrações, e, mais recentemente, ao fenómeno dos refugiados, como é o caso do projeto *Hangarmusik*, no aeroporto de Tempelhof, em Berlin.⁹

O Sistema Europa começa a organizar estágios de verão com jovens e professores oriundos dos projetos existentes nos vários países da Europa. O primeiro estágio de verão ocorreu, em 2013, na Áustria, em várias localidades como Viena e Grafenegg e no Festival de Salzburgo. A partir deste estágio, formou-se uma orquestra, a *Sistema Europe Youth Orchestra*, (SEYO), que atuou pela primeira vez em Istambul, em 2014. Em 2015, o estágio de verão foi realizado em Istambul. Em 2016, em Milão, onde a SEYO e a Sinfónica Juvenil de Caracas, tocaram, em conjunto, no *Teatro alla Scala*. Em 2017, realizou-se em Atenas, onde o concerto final teve a participação da

⁹ “Hangarmusik is a children’s orchestra for refugee children in the former airport of Berlin Tempelhof, run by Leila Weber and Andreas Knapp. A team from Germany, Venezuela, and Syria are working regularly with children ages 6-12 from countries such as Afghanistan, Syria, Iraq and Moldavia. This social-cultural music project enables students to learn how to play in an ensemble and develop social skills and peer interactions in the German language. In bringing these children and their parents together with children from Berlin, the community building process plays a core role in cultural development.” (The World Ensemble 2016).

meio-soprano Joyce DiDonato. Em 2018, em Birmingham, e, em 2019, em Salzburg. A Orquestra Geração teve representações em todos estes estágios.

Este tipo de eventos, integrando jovens oriundos de vários pontos do mundo, é um fator extremamente catalisador e motivador, criando ligações fortes entre pessoas de culturas muito distanciadas. A este respeito, referem os autores de *Playing for Their Lives: The Global El Sistema Movement for Social Change Through Music*: “These young people many of whom have never left their hometowns, come together already practiced in the inclusive, empathic habits of heart and mind that are nurtured in Sistema learning environments”. (Tunstall e Booth 2016, 305).

1.2 – O estágio na Orquestra Geração

O meu estágio curricular foi realizado na Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP)¹⁰, entidade jurídica que gere o projeto Orquestra Geração. Está sediada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, na Rua dos Caetanos, nº 29, 1249-115 Lisboa (provisoriamente a funcionar na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa). A AOSJSP, formada em 2014, é uma associação sem fins lucrativos, cuja direção é composta por António Wagner Diniz (Presidente), Helena Lima (Vice-Presidente), Bruno Santos (Tesoureiro), Juan Maggiorani (1º Vogal) e Jorge Miranda (2º Vogal). A AOSJSP é responsável pela área artística e financeira do projeto Orquestra Geração. A parte pedagógica, incluindo a contratação de professores, que é financiada pelo Ministério da Educação, é assegurada pela Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN).

O estágio decorreu entre 1 de outubro de 2019 e 31 de março de 2020, num total de 800 horas. Uma parte do estágio foi realizada junto da direção, nas respetivas instalações, e outra parte foi realizada em escolas onde o projeto se desenrola, salas de concerto e entidades com as quais a OG se relaciona. O estágio foi interrompido a 16 de Março, em termos presenciais, embora com continuidade através de meios de comunicação *on-line*.

¹⁰ São sócios fundadores da Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP) a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, a Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional, António Wagner Dinis, Jorge Rodrigues de Miranda e Helena Lima da Silva.

1.2.1 – A Orquestra Geração, características e missões

Embora a denominação oficial da entidade que o gere o projeto seja Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal (AOSJSP), este é designado por Orquestra Geração (OG), acrescido de Sistema Portugal, para fazer a ligação ao projeto no qual se inspira.

Portugal foi o primeiro país da Europa a introduzir a filosofia e os métodos de El Sistema. Importa aqui referir que se trata de um processo de aprendizagem não formal, não havendo avaliações ou progressões por graus¹¹, significando que não confere qualquer tipo de grau reconhecido pelo sistema educativo nacional, mas também não é um processo informal, uma vez que obedece a uma estrutura planeada e executada por professores credenciados formalmente.

O primeiro núcleo foi formado no ano letivo de 2007/2008, no Concelho da Amadora, na Escola EB 2/3 Miguel Torga, na freguesia do Casal de São Brás, no Casal da Boba, um bairro socialmente desfavorecido, onde um projeto, da Câmara, com o nome *Geração /Oportunidades*, estava já implantado com outras valências que não a música.¹² A iniciativa de incluir a música parte do então Vereador da Educação, Jorge Miranda, em conjunto com o então diretor da Escola de Música do Conservatório Nacional, António Wagner Diniz, um entusiasta de El Sistema, que conhecia desde o tempo em que estudara na Suíça, segundo uma entrevista ao jornal Sol. (Ho 2012). A iniciativa contou com o apoio da Fundação Gulbenkian, através do programa EQUAL¹³. O projeto foi implementado em escolas públicas, tendo sido, durante algum tempo, o único na Europa a funcionar nesta modalidade.

¹¹ Segundo o site da UNESCO trata-se de “Education that is institutionalized, intentional and planned by an education provider. The defining characteristic of non-formal education is that it is an addition, alternative and/or a complement to formal education within the process of the lifelong learning of individuals. It is often provided to guarantee the right of access to education for all. It caters for people of all ages but does not necessarily apply a continuous pathway-structure; it may be short in duration and/or low intensity, and it is typically provided in the form of short courses, workshops or seminars. Non-formal education mostly leads to qualifications that are not recognized as formal qualifications by the relevant national educational authorities or to no qualifications at all”. (UNESCO Institute for Statistic, s.d.).

¹² O nome Geração teve origem num projeto iniciado em 2005, apoiado pela iniciativa EQUAL e desenvolvido em parceria pela Câmara Municipal da Amadora, pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Trata-se de um projeto de desenvolvimento social que visa especificamente o combate ao abandono e insucesso escolares no Casal da Boba (Amadora). O Geração promoveu diversas atividades - ateliers, desporto, dança, música, - que convergiram na ambição de aumentar as competências das crianças e dos jovens do bairro e sobretudo de reforçar a sua confiança e autoestima, levando-as a construir um projeto de vida. (Malheiros et al. 2012, 21).

¹³ Programa de Iniciativa Comunitária financiado pelo Fundo Social Europeu entre 2001 e 2009 fundamentalmente de combate às desigualdades sociais. (European Commission EQUAL, s.d.).

O projeto começou com 15 alunos, na Amadora. No final de 2009/2010, contava já com novos núcleos nos concelhos de Vila Franca de Xira, Oeiras, Sintra, Sesimbra e Loures, perfazendo um total de 10. Em 2010, o município de Lisboa adere ao projeto com um núcleo na Ajuda e um no Bairro da Boavista e, em 2011, um novo núcleo é implementado em Coimbra, sob responsabilidade do Conservatório de Música desta cidade, conforme dados referidos por Mota et al. (2016, 41-58). Neste momento, estão envolvidas cerca de 1430 crianças e jovens, dos 3 aos 20 anos de idade, a frequentar o ensino público, com predominância de escolas de tipologia TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) ou similar. Encontra-se hoje implementado em 22 escolas básicas e secundárias, sinalizadas pelos municípios de Almada, Amadora, Lisboa, Loures, Oeiras, Sesimbra, Vila Franca de Xira e Coimbra e ainda, na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Estas escolas estão localizadas em contextos de vulnerabilidade económica, com reduzido capital social e cultural. São caracterizados por uma grande presença de migrantes e minorias étnicas, o que torna o projeto OG consonante com as orientações enunciadas na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (Agência para o Desenvolvimento e Coesão, 2018), Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (Alto Comissariado para as Migrações, 2016) e com o Plano Estratégico para as Migrações (Alto Comissariado para as Migrações, s.d.).

Os núcleos funcionam em escolas públicas selecionadas pelas respetivas autarquias. O projeto é implementado em escolas do 1º e 2º ciclo, acompanhando os alunos até ao 3º ciclo dos respetivos agrupamentos, dando continuidade à participação dos alunos que transitam para o ensino secundário e que assim o desejam (em consonância com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano).

Cada núcleo tem um coordenador, que articula, com os diferentes professores de música, alunos e encarregados de educação e com os diretores de escola onde está implantado, todas as atividades do projeto. Estes responsáveis de núcleo reportam à coordenação nacional e direção do projeto (executiva, pedagógica e artística) as quais são responsáveis pela definição do plano de atividades musicais e sociopedagógicas. À direção compete ainda a articulação com entidades institucionais envolvidas (públicas e privadas): Ministério da Educação, direção da escola e/ou agrupamento escolar onde

está localizado o núcleo, municípios e mecenas, entre outros. A direção artística é responsável pela uniformização do trabalho, em termos de repertório, dos vários núcleos que compõem a OG. Há ainda um encarregado de orquestra que tem como função fazer a manutenção dos espaços e a gestão das crianças entre os períodos letivos e o seu acompanhamento nas atividades no exterior. Nos últimos anos, tem estado em desenvolvimento um programa de formação de monitores (alunos seniores da OG) com o objetivo de dinamizarem atividades lúdicas e pedagógicas em contexto de estágios, trabalhando, também, competências sócio-relacionais e dando simultaneamente apoio a ensaios.

Os instrumentos são geralmente adquiridos pela AOSJSP, através de apoios dos municípios e/ou mecenato, e são fornecidos gratuitamente aos alunos. Os pais têm de se responsabilizar pela sua boa utilização, enquanto os filhos permanecerem no projeto. Se, por alguma razão desistirem, deverão devolver o instrumento. Os professores são remunerados pelo Ministério da Educação através da EAMCN, (com exceção para os docentes no projeto da Orquestra Geração Santa Casa), que assegura toda a coordenação pedagógica, sendo a gestão administrativa e executiva assegurada pela AOSJSP, como já referimos.

Os núcleos iniciam, dentro das escolas selecionadas para a sua implementação, com crianças do ensino básico (6/8 anos), ou 11/12 anos, consoante as características das escolas, podendo ser pontualmente aceites alunos mais velhos (numa orquestra de iniciação pode haver alunos de 6/7 anos com alunos de 13/14, por exemplo), recrutadas de uma forma livre, e como resposta a anúncios que são colocados na escola, ou por indicação de professores curriculares, diretores de escola, ou outras entidades relacionadas com a escola, assistentes sociais, psicólogos etc. Não existe qualquer tipo de seleção à entrada no projeto.

No primeiro ano introduzem-se os instrumentos de cordas, aproximadamente 30 (18 violinos, 6 violas, 4 violoncelos e 2 contrabaixos). No segundo ano, são introduzidos sopros, aproximadamente 16 (2 flautas, 2 clarinetes, 2 oboés, 2 fagotes (ou saxofones), 2 trompetes, 2 trompas, 2 trombones, 2 tubas). E no terceiro, são introduzidas as percussões. Este será o modelo orientador para a implementação de um núcleo, mas varia consoante o contexto em que cada escola está inserida e se, no

concelho, existe mais do que um núcleo. Idealmente, cada núcleo teria, ao fim de 3 anos, cerca de 50 crianças envolvidas que, em conjunto, formam uma orquestra.

A constituição dos núcleos depende da própria orgânica e característica contextual das escolas, ou então da própria estratégia dos municípios. Por exemplo, em Lisboa, ficou definido, desde o início, que na Escola Francisco Arruda seriam implementados só cordas e sopros, na Boavista, só cordas, e, na Escola do Bairro do Armador, só sopros e percussão. Na Escola da Alta de Lisboa, está previsto também haver somente cordas. A constituição de cada núcleo tem um determinado plafond de vagas, que pode ser alargado, sobretudo, tendo em conta a disponibilidade de horas letivas atribuídas pelo ministério da educação e as verbas afetas pelo município para aquisição de instrumentos e desenvolvimento do projeto. Em 2018/2019, havia um número de alunos superior ao das vagas existentes, em muitos núcleos; em 2019/2020, foi alargado o número de horas pelo ministério, o que permitiu não só acomodar mais alunos, mas sobretudo permitir que cada aluno tivesse meia hora de aula de instrumento individual.

A prática instrumental em orquestra é central na pedagogia. Começa logo na fase inicial de aprendizagem. A carga horária é de cerca de 7 horas por semana¹⁴, divididas por dois dias, normalmente em horário extracurricular, distribuindo-se por 3 horas de orquestra, 2 horas de naipe, 1 hora de formação musical e cerca de 30 minutos de aula individual de instrumento. As aulas, quer sejam individuais, de naipe ou de conjunto, são dadas nas instalações de própria escola. Os alunos participam ainda em ensaios com alunos de outros agrupamentos, dentro do seu nível, o que permite o contacto com vários contextos, facultando um maior desenvolvimento pessoal e musical.

Existem ainda estágios nacionais, durante as interrupções letivas (natal, carnaval, páscoa e final do ano) com todos os alunos do projeto, dentro do mesmo nível orquestral (entre 140 a 400 alunos por estágio), nos quais os participantes são colocados em contexto de prática e performance orquestral. No final destes estágios, são realizados concertos em salas como a Gulbenkian, Casa da Música, Aula Magna da

¹⁴ É uma carga horária bastante inferior à de El Sistema, que pode atingir 20 horas semanais, mas em contrapartida é bastante superior à maior parte das atividades extracurriculares existentes nas escolas públicas portuguesas.

Reitoria da Universidade de Lisboa, Pavilhão Paz e Amizade em Loures, entre outras. Estes estágios têm contado com maestros nacionais, como José Eduardo Gomes, Pedro Neves Jan Wierzba (nascido na Polónia e educado em Portugal). Tem tido participação assídua dos maestros venezuelanos Ulysses Ascanio¹⁵ e José Jesus Olivetti. Todas as despesas de transporte e alimentação dos alunos são asseguradas pela AOSJSP, através de apoios dos municípios e ou de mecenas.

O repertório das orquestras é definido pela coordenação pedagógica e artística. A linha musical pedagógica é baseada naquela que é utilizada por El Sistema, e está organizado em 3 níveis – iniciação, infantil e juvenil. Esta linha musical e pedagógica inclui peças do repertório clássico, de tradição europeia, e peças de origem latino-americana. A OG tem incluído peças de compositores clássicos portugueses, como *Fandango* e *Duas Melodias*, de Luís de Freitas Branco, *Hino à Juventude*, de Joly Braga Santos, o *Concerto para Cravo*, de Carlos Seixas, e ainda peças que fazem parte das culturas de origem das crianças/jovens do projeto, e das comunidades envolventes, as quais, podem ir desde o fado, à música tradicional cabo-verdiana, à música de origem cigana, ou angolana, e outros géneros que se adequem às realidades locais ou ao momento de apresentação pública.

Não existe uma única orquestra Geração. Existe um projeto chamado Orquestra Geração que tem várias modalidades, adaptando-se ao contexto territorial em que se enquadra. Tem uma orgânica flexível, dentro de pilares constituídos por 3 níveis orquestrais, podendo coexistir ou não num único núcleo. Existem várias formações orquestrais organizadas por áreas (orquestras municipais intermunicipais e uma orquestra da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa) e por níveis: iniciação, infantil e juvenil. O número de orquestras formado em cada ano letivo é variável e depende muito da evolução dos alunos.

Em termos de pedagogia musical, um aluno pode permanecer dois ou três anos no mesmo nível até atingir o nível seguinte. Recentemente começaram a ser criados níveis de transição, para um melhor acompanhamento do ritmo dos alunos e ser mais operacional para os professores. Para não criar níveis de pressão e ansiedade nos alunos e para que eles possam continuar no projeto, quando não atingem o nível

¹⁵ Fez parte da primeira orquestra fundada, na Venezuela, por José António Abreu.

seguinte, mas já estão avançados nos níveis em que se encontram, entram para um nível intermédio. Foram, assim, criados o nível pré-infantil, para os da iniciação e que ainda não conseguem tocar as peças do nível infantil, e o nível pré-juvenil, para quem ainda não consegue atingir o nível para estar no juvenil.

Em cada escola existem orquestras de dimensão muito variada, dependendo dos anos de existência e do número de alunos, que depois, nos estágios com outras escolas, formam orquestras que podem ir até 150 elementos. Não há uma orquestra completa por nível em cada uma das escolas. Com frequência, juntam-se alunos de duas ou três escolas, de áreas geográficas próximas formando-se orquestras maiores. As escolas que estão no projeto há mais tempo, têm, naturalmente, mais níveis, e por isso, mais orquestras. Há escolas, onde existem, orquestra de iniciação, orquestra pré Infantil, e orquestra juvenil como é o caso da Escola Miguel Torga, na Amadora, que no presente ano, por exemplo, não tem orquestra infantil.

Do cruzamento destas variáveis, existem as seguintes possibilidades: Orquestra de Iniciação, Orquestra Pré-Infantil, Orquestra Infantil, Orquestra Pré-Juvenil e Orquestra Juvenil. Há, ainda, uma orquestra de funcionários e professores, no núcleo Miradouro de Alfazina, em Almada, e, também, a GeraCoros (coro ad hoc) com pouca expressão dentro do projeto OG. Está também em funcionamento uma orquestra de pais no concelho de Almada. Em 2017/2018, deu-se início a um projeto de expressão musical e artística em alguns jardins de infância onde funcionam núcleos da OG (agrupamento Carnaxide-Portela, JI Alto do Moinho, JI Alta de Lisboa e JI Miguel Torga na Amadora). Este projeto foi um dos 15 selecionados no âmbito do programa PARTIS III (Fundação Calouste Gulbenkian), em 2019. Este tema será aprofundado no ponto 2.3.3.2 – A Orquestra Geração no Jardim de Infância da Alta de Lisboa – Orquestra de Afetos.

Para além destas formações, foram criados o GeraSopros, um agrupamento de sopros, com direção de Bruno Santos, e a Orquestra GeraJazz, uma formação musical de dimensão variável, que depende do repertório a executar. Foi criada em 2010, numa parceria entre a OG e o Hot Club de Portugal. É constituída por jovens músicos do projeto OG, e conta com direção artística e pedagógica do maestro e professor Eduardo Lála.

Os professores da OG são recrutados tendo em conta não só as suas competências técnicas de ensino e treino musical, mas também as características pessoais ao nível da inteligência emocional, valores humanos e capacidade de se relacionar com os meios sociais de origem das crianças e jovens. Acresce que aos professores selecionados é dada formação específica nas metodologias próprias de ensino, dado que este é orientado e baseado na prática instrumental coletiva, que se inicia antes de haver domínio da técnica de leitura musical. Em 2015, foi assinado, entre a AOSJSP e a FundaMusical Simón Bolívar da Venezuela, um protocolo de intercâmbio de professores e de ações de formação pedagógica. As formações referentes às componentes sócio relacionais têm sido da competência da OG, convidando especialistas nas respetivas matérias.

Com 13 anos de existência, a OG tem recebido distinções de várias organizações. Em 2010, recebeu o Prémio Nacional de Professores, atribuído pelo Ministério da Educação, na categoria Inovação, e, em 2011, integrou o Quadro de Excelência do Município da Amadora. Em 2013, foi aprovada uma resolução da Assembleia da República que menciona o seguinte:

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que dê condições ao projeto «Orquestra Geração», para a sua continuidade, no ano letivo 2013-2014, mobilizando, designadamente, os recursos humanos e ou financeiros adequados aos objetivos a contratualizar com cada uma das escolas envolvidas. (Diário da República, 2013).

A OG foi considerada como sendo um dos 50 melhores projetos sociais da União Europeia (2013 e 2014), e, em 2018, foi laureada com a Medalha Comemorativa do 70º aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem, atribuída pela Assembleia da República, pelo trabalho realizado.

1.2.2 – O conceito de Inclusão social e a sua relevância neste projeto

Ao longo do trabalho de pesquisa bibliográfica e documental, deparei-me com o facto de que, os termos inclusão e integração social eram, com frequência, utilizados como sinónimos. Senti necessidade de perceber em que consistem estes conceitos e quais as dimensões que comportam, para poder aplicá-los de modo mais consciente e desenvolvido na discussão sobre o seu papel na OG. Estivill (2003) no seu livro

Panorama da luta contra a exclusão social. Conceitos e estratégias, faz uma breve revisão sobre a formação desta ideia, partindo do conceito de pobreza e associando-o a vários conceitos como privação, nova pobreza e marginalização, até chegar ao conceito de exclusão, a partir do qual define o de inclusão. Considera ainda que foram as ideias de incorporação, inserção e de integração aquelas que ajudaram a alargar o conceito de inclusão dando-lhe uma dimensão de pluralidade.

Segundo o mesmo autor, a pobreza em si não é necessariamente exclusão. É possível ser pobre e não ser excluído. E ainda, é possível ser excluído não sendo pobre, embora exclusão e pobreza estejam altamente correlacionadas. A exclusão social está para além da dimensão económica, relacionando-se com questões simbólicas e culturais que incluem o preconceito, as questões identitárias e o racismo, que provêm não da “diferenciação, mas sim da separação inferiorizante e da desigualdade negativa”. (Estivill 2003, 48). Complementando com o que atrás referi, diria que é uma questão, não apenas económica, que se possa resolver com medidas como o Rendimento Social de Inserção ou refeições gratuitas nas escolas. Em minha opinião, pode haver “pão, habitação, saúde”, mas se continuar a não haver “paz” e “educação”, como na canção *Liberdade*, de Sérgio Godinho, de 1974, continuará a existir exclusão.

O conceito de inclusão social amplificou-se e generalizou-se no contexto da União Europeia, na discussão sobre a pobreza e as desigualdades sociais tendo sido depois adotado por organizações como o Banco Mundial, as Nações Unidas, a Organização Internacional do Trabalho e a UNESCO, entre outras. Na página *web* das Nações Unidas pode encontrar-se, como definição:

(...) social inclusion is defined as the process of improving the terms of participation in society for people who are disadvantaged on the basis of age, sex, disability, race, ethnicity, origin, religion, or economic or other status, through enhanced opportunities, access to resources, voice and respect for rights. (United Nations 2016, 17).

Em Portugal, o conceito de inclusão social passou a fazer parte dos programas dos governos a partir da Cimeira Europeia de 2000, realizada em Lisboa, com a introdução posterior nos Planos Nacionais de Inclusão nos países da União Europeia. No Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, realizado pelo Alto Comissariado para as Migrações é referido:

(...) em 2006, seguindo orientações do Conselho Europeu, Portugal elabora o Relatório Nacional para a Proteção Social e Inclusão Social, onde se encontra desenvolvido o Plano Nacional de Ação para a Inclusão 2006-2008 em que um dos principais objetivos é “Promover a coesão social e a igualdade de oportunidades para todos, através de políticas de inclusão social e sistemas de proteção social adequados, acessíveis, financeiramente viáveis, adaptáveis e eficientes (PNAI, 2006- 2008: 8). Depois deste plano é elaborado o PNAI 2008-2010 em que pela primeira vez são contempladas as minorias étnicas e, entre elas, a etnia cigana, reconhecendo-se que “as minorias étnicas contam-se entre as categorias mais vulneráveis à exclusão social em Portugal” (PNAI, 2008:7). (Mendes et al. 2014, 36).

Este conceito resulta de uma compreensão mais alargada do fenómeno da pobreza, como a falta de acesso a outro tipo de bens, nomeadamente bens imateriais, tais como capital social, capital cultural e político. Trata-se por isso de um conceito multidimensional, mais vasto que o de integração, uma vez que este contém fatores de inibição a uma participação plena na sociedade.

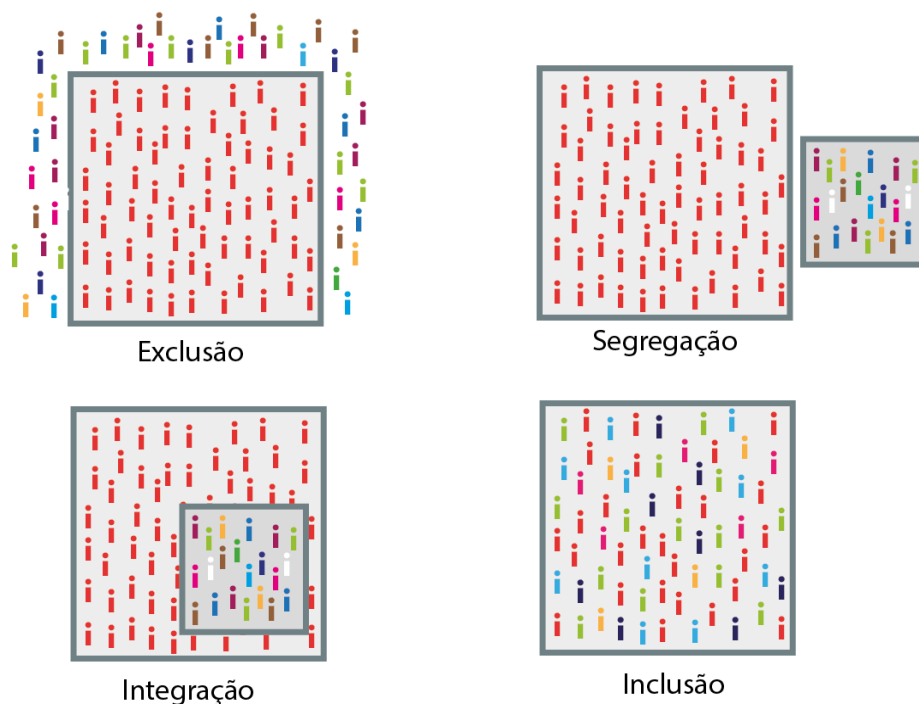


Figura 2 – Gráfico relativo aos conceitos de integração e inclusão, elaborado pela autora deste trabalho.

1.2.3 – Identificação geral dos trabalhos executados durante o estágio

Depois de reunir produção teórica elaborada sobre a OG, das primeiras leituras realizadas, de várias conversas informais com a direção, de ter compreendido a organização do projeto, conhecer a estrutura central e as respetivas áreas de competência, os trabalhos práticos iniciaram-se junto da direção da AOSJSP, na, e a partir da, Escola Secundária Marquês de Pombal, onde está provisoriamente instalada a EAMCN.

Realizei um trabalho de sensibilização e captação de novos parceiros, para alargamento do projeto OG a norte do país (municípios e patrocinadores). Para isso fiz uma compilação de informação relevante (propostas para câmaras, candidaturas a programas de apoio e fundos comunitários), a fim de preparar um documento, de apresentação do projeto OG, com vista à implementação de um novo núcleo no Concelho da Maia. Desloquei-me, uma primeira vez, à Câmara Municipal da Maia para reunir com a Vereadora da Juventude, Dra. Marta Peneda, e elementos da direção do Centro Empresarial da Lionesa¹⁶, como potencial patrocinador, para apresentar a ideia. Reportei à direção da AOSJSP o interesse manifestado e solicitei respostas a questões levantadas por aquelas entidades. Preparei a informação necessária e desloquei-me de novo à Câmara Municipal da Maia, para uma segunda reunião, por eles solicitada, desta vez alargada à Vereadora de Ação Social, à Vereadora da Educação e Ciência, bem como à Direção do Conservatório da Maia. Reportei à Direção da OG as reações e propostas de passos seguintes, as quais, a partir desta fase, já não seriam da minha competência.

Fui solicitada a participar num processo de seleção de candidatos ao lugar de Responsável de Marketing e Imagem da OG. Analisei os 24 *curricula vitae* recebidos, ordenando os mesmos em função de critérios de interesse para o desempenho das funções, estabelecidos pela direção da AOSJSP. Estive presente, com participação ativa, em todas as entrevistas realizadas aos candidatos, em conjunto com os membros da direção da AOSJSP, e apoiei a tomada de decisão de escolha do candidato.

¹⁶ <http://lionesa.pt/empresas/> Consultado a 12 de outubro de 2019.

Realizei trabalho de angariação de potenciais apoios (mecenato, patrocínios, apoios para projetos específicos). Reuni com diretor da AMROP Portugal,¹⁷ empresa de recrutamento de executivos para empresas, no sentido de obter aconselhamento sobre empresas com perfil ajustado ao tema. Tive ainda um encontro com uma delegada da AICEP (Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal) em Nova Iorque, que se encontrava no Porto, e com um membro do conselho de curadores da FLAD (Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento) no sentido de perceber a possibilidade de apoio a uma deslocação a Nova Iorque, de uma formação da OG, para a realização de vários concertos.

Recolhi e sistematizei informação relevante, apoiando a elaboração de candidaturas ao Programa Portugal 2020, um Acordo de Parceria entre Portugal e a Comissão Europeia que reúne cinco fundos estruturais europeus. No *site* do Programa, pode ler-se: “Estes princípios de programação estão alinhados com o Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo, prosseguindo a ESTRATÉGIA EUROPA 2020”. (Portugal 2020, s.d.).

Por indicação de Helena Lima, Coordenadora Pedagógica da OG, assisti ao encontro *Isto é PARTIS 2020*¹⁸, na Fundação Calouste Gulbenkian, entre os dias 24 e 26 de janeiro. PARTIS é uma iniciativa desta fundação que visa apoiar projetos que desenvolvam práticas artísticas para a inclusão social. Neste encontro, assisti à conferência internacional *Arriscar juntos: que novos centros de criação artística hoje?* em que participaram Philipp Dietachmair, da European Cultural Foundation, nos Países Baixos, e Stella Duffy, cofundadora do projeto *Fun Palaces*, no Reino Unido. Assisti ainda a várias palestras, entre elas, a de Magda Henriques, diretora artística das Comédias do Minho, e a de Marco Paiva, fundador da Terra Amarela, bem como à apresentação do livro *Arte e Esperança. Percursos da iniciativa PARTIS*, coordenado por Hugo Cruz e publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 2019. Assisti ao espetáculo *Estamos todos no mesmo barco*, uma peça inspirada n’*Os Lusíadas*, recriada e interpretada por reclusos, jovens, do Estabelecimento Prisional de Leiria, como resultado de uma residência artística, no âmbito do projeto *Pavilhão Mozart* –

¹⁷ <https://www.amrop.pt/> Consultado a 12 de janeiro de 2019.

¹⁸ <https://gulbenkian.pt/noticias/coesao-integracao-social/partis/isto-e-partis-2020/> Consultado a 20 de setembro de 2020.

Ópera na Prisão. Isto é PARTIS 2020 revelou-se, para mim, um encontro bastante enriquecedor, uma vez que pude tomar contato com outras experiências de projetos de aproximação entre o social e o artístico.

No sentido de obter uma visão holística do projeto OG, foi-me dada a oportunidade de acompanhar vários momentos fundamentais das suas atividades pedagógicas e artísticas. Nas escolas, assisti a aulas de instrumento, de naipe, de orquestra, e aulas de formação musical. Assisti ao estágio de Natal (3 dias de duração) com o Maestro Pedro Neves, na Escola Miguel Torga e aos ensaios de orquestra e concerto final no Cineteatro D. João V, ambos na Amadora. Assisti ao estágio de Carnaval (3 dias de duração) na Escola EB1/JI do Bairro do Armador, pertencente ao Agrupamento Escolar das Olaias, aos ensaios de orquestra e concerto final, na Casa da Música, no Porto, com a direção do Maestro José Jesus Olivetti.

Foi-me sugerido pela Direção da OG que fizesse um trabalho, com maior enfoque no núcleo da Escola Básica Integrada (EBI) com Jardim de Infância (JI), da Alta de Lisboa, pertencente ao Agrupamento Escolar Pintor Almada Negreiros, por ser um dos polos mais recentes¹⁹. Aqui realizei grande parte do meu estágio.

1.2.4 – O Estágio como processo de observação e questionamento – plano, objetivos e metodologia

Na elaboração do meu plano de estágio, e de acordo com a AOSJSP, ficou decidido que uma parte do estágio curricular seria dedicado a realizar um estudo empírico, em algumas escolas públicas onde o projeto está inserido, conforme o calendário de atividades da OG o objetivo de entender até que ponto, para além de um projeto musical, a OG é um projeto que contribui para a inclusão social, através de um enquadramento e estímulo artístico e estético dos seus participantes. Passaria, também, por abordar o segmento institucional, parceiros do projeto, (câmaras municipais, e comunidade escolar) no sentido de: a) compreender a relevância do projeto do ponto de vista institucional; b) ter uma perceção do impacto do projeto em termos sociais, educativos e artísticos; c) compreender a perceção, por parte dos entrevistados, dos resultados visíveis do projeto nas comunidades onde está inserido.

.

¹⁹ Projeto iniciado há 3 anos.

Um dos principais objetivos da OG, que podemos encontrar enunciado em praticamente todos os documentos institucionais e não institucionais sobre a mesma, é o de promover a inclusão social de crianças e jovens de bairros social e economicamente mais desfavorecidos e complexos, através da prática musical em orquestra. Uma vez que a inclusão social é um conceito multidimensional²⁰, como referido anteriormente, irei abordar algumas das componentes que, direta ou indiretamente, através do projeto OG, para ela parecem estar a contribuir. Os documentos produzidos pela OG²¹ indicam como principais objetivos: a) combate ao abandono e insucesso escolar; b) promoção do trabalho de grupo, e da responsabilidade para uma melhor cidadania; c) promoção da autoestima das crianças e das famílias; d) aproximação dos pais ao processo educativo dos filhos; e) contribuir para a construção de projetos de vida dos mais novos; f) promover o acesso a uma formação musical que seria impossível para a maioria das crianças e jovens que vivem em contextos de exclusão social.

Será com base na articulação destas múltiplas dimensões que irei cumprir o objetivo desta parte do relatório: abordar o contributo do projeto Orquestra Geração para o tema da Inclusão Social através da música, com base no caso em Portugal, quer em geral, quer, em particular, no caso da escola EB /JI da Alta de Lisboa.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi feita uma pesquisa em documentos públicos, produzidos pela OG, desde a sua origem (2007) até aos dias de hoje, relatórios, *newsletters*, artigos de imprensa, vídeos e planos de atividade. Foram ainda consultadas várias teses de mestrado e doutoramento²² e artigos publicados versando temáticas próximas.

As fontes primárias consistiram na criação de um *corpus*, através de metodologias qualitativas, construído por entrevistas individuais, de condução semi-directiva, onde foi privilegiado e incentivado o discurso livre (reduzindo ao máximo a possibilidade de indução de resposta) e a técnica de associações livres²³ e ainda por

²⁰ Não existe, ainda, um estudo longitudinal, com amostra significativamente robusta, que permita avaliar, estatisticamente, o impacto da OG nas suas múltiplas dimensões.

²¹ Página *web*, *newsletters*, folhas de sala, entrevistas na comunicação social e discursos oficiais.

²² Na bibliografia final, pode encontrar-se a listagem total destas referências.

²³ Técnica de associações livres é uma técnica usada com frequência em pesquisa qualitativa com base nas teorias psicanalíticas e que consiste em facilitar e elicitación de emoções, ideias semelhantes ou contíguas acerca de um

observação participante e não participante de ensaios, estágios, concertos, aulas de Educação Musical, de instrumento e de naípe. Esta técnica foi ainda aplicada a grupos de alunos, em encontros espontâneos (momentos de pausa nos estágios ou ensaios). Toda esta informação foi recolhida, direta e pessoalmente, entre os dias 12 de dezembro de 2019 e 09 de Março de 2020. Devido à prorrogação da data de entrega dos trabalhos, estabelecida pela FCSH, devido às medidas de confinamento, indicadas pelo Governo Português, realizei ainda entrevistas, durante o mês de junho de 2020.

A amostra é constituída por 28 entrevistas, na sua maioria, obtidas por conveniência²⁴, em contexto do meu estágio curricular, nas escolas Miguel Torga Amadora, EB1 do Bairro do Armador, em Lisboa, EB/JI da Alta de Lisboa. Foram obtidas durante intervalos de aulas, ensaios ou estágios de orquestra, tentando o máximo de diversidade que as condições permitiram. A amostra inclui: 4 alunos com mais de 18 anos²⁵ (a estudar no ensino superior), 3 pais, 3 auxiliares de educação, 1 cozinheira, 3 professores de música da OG (2 são coordenadores de núcleo), 1 monitor da OG, 2 diretores escolares (1 de agrupamento e 1 de escola), 3 professores do ensino básico, 2 educadoras de infância (Orquestra de Afetos), o diretor artístico e coordenador nacional da OG e 2 maestros convidados. Incluí também 3 responsáveis autárquicos, selecionados em função do grau de antiguidade de ligação ao projeto OG, tendo sido entrevistados nos seus locais de trabalho (Amadora e Loures), exceto a ex-Vereadora da Educação, responsável pela implementação do projeto, na Câmara Municipal de Lisboa, que foi entrevistada telefonicamente. As entrevistas, cuja duração variou entre 15 e 60 minutos, foram gravadas em áudio e transcritas tematicamente. Foi feita uma sistematização da informação recolhida seguida de uma análise de conteúdo.

tema. Neste caso, em concreto, foi solicitado em espontâneo (como primeira questão abordada) para que dissessem tudo o que lhes vinha à ideia quando pensavam em OG.

²⁴ Amostra de conveniência é um método não aleatório e não probabilístico de amostragem. Tem por base critérios de facilidade de acesso aos potenciais entrevistados.

²⁵ Toda a informação recolhida junto de menores de 18 anos foi feita nas escolas, em contexto de aula, uma vez que para a realização de entrevistas pessoais seria necessário o consentimento dos pais o que obrigaria a um trabalho suplementar para os professores ou direção da escola.

O quadro seguinte identifica os entrevistados da amostra total e da subamostra, esta referente ao estudo de caso, da escola da Alta de Lisboa, assinalada a negrito:

Nº Entrev.	Situação relativa a OG
E1	Ex Aluno (participa na OG). Estuda Gestão de Marketing
E2	Casal de pais com filhos de 5 e 6 anos, Pólo Escola Miguel Torga Amadora
E3	Auxiliar de Educação, Pólo Sesimbra, entrevistada na Escola Miguel Torga, Estágio Natal
E4	Cozinheira Pólo Escola Miguel Torga Amadora
E5	Maestro Convidado
E6	Diretora Escola JI/EB Alta Lisboa
E7	Professor Ensino Básico, Escola JI/EB Alta Lisboa
E8	Coordenador e professor de violoncelo Núcleo OG Escola JI/EB Alta Lisboa
E9	Auxiliar Educação, do Pólo de Oeiras entrevistada na Escola Miguel Torga
E10	Monitora OG Alta Lisboa estuda viola na ESML, depois de licenciatura em Nutrição²⁶
E11	Divisão Intervenção Educativa CMA (Amadora)
E12	Diretor de Agrupamento Pintor Almada Negreiros Alta de Lisboa
E13	Professor Formação Musical + Orquestra de Afetos Escola JI/EB Alta Lisboa
E14	Ex aluna (participa na OG), estuda música no ensino superior
E15	Ex aluna (participa na OG), estuda música no ensino superior
E16	Ex aluna (participa na OG), estuda música no ensino superior
E17	Maestro venezuelano de El Sistema
E18	Mãe de aluna Núcleo Vialonga
E19	Mãe de aluno Núcleo Bairro do Armador, Lisboa
E20	Departamento Educação CM Loures
E21	Professora 1º Ciclo Escola JI/EB Alta Lisboa
E22	Professora 1º Ciclo Escola JI/EB Alta Lisboa
E23	Educadora Infância Escola JI/EB Alta Lisboa
E24	Educadora Infância Escola JI/EB Alta Lisboa
E25	Auxiliar Ação Educativa Escola JI/EB Alta Lisboa
E26	Vereadora da CML (2015/2017), pelouro educação
E27	Coordenadora de Núcleo Escola Miguel Torga
E28	Coordenador Nacional e Diretor Artístico da OG

Tabela 2 – Identificação da amostra total e da subamostra.

²⁶ Aluna que seguiu estudos em música somente com a preparação dada pela OG (não frequentou ensino especializado de música de nível secundário).

CAPÍTULO 2 – CONTRIBUTOS DA ORQUESTRA GERAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E JOVENS

2.1- A prática orquestral como elemento integrador

Neste capítulo irei descrever a análise dos resultados obtidos na investigação, realizada durante o estágio, em confronto com a literatura sobre a OG e estudos existentes, nacionais e internacionais, no âmbito da prática orquestral em crianças e jovens de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Os dados que irei apresentar neste ponto resultam apenas de uma visão interna, uma vez que não entrevistei ninguém que não estivesse diretamente envolvido com o projeto da OG. Usarei também o termo “perceção” em termos de resultados, tendo em conta que a minha amostra não é estatisticamente representativa para poder falar em termos conclusivos.

2.1.1 – Efeitos cognitivos, comportamentais e sociais

A perceção do impacto positivo na vida destas crianças e jovens que frequentam ou frequentaram a OG é consistente entre todos os entrevistados dos diferentes núcleos e dos diferentes segmentos (alunos, professores, coordenadores de agrupamentos escolares, auxiliares das escolas, decisores e técnicos autárquicos, pais) e parece aumentar em função do maior número de anos no projeto, embora as expectativas criadas para as populações que aderiram mais recentemente, sejam também muito positivas. Os benefícios revelam-se, sobretudo, ao nível comportamental e social, embora ao nível cognitivo também se possa prever, ainda que de forma pouco sustentada, a sua potenciação.

Já em 2012, no relatório elaborado pelo IGOT, é manifestado este impacto positivo, sobretudo ao nível da comunidade escolar. Refiro este comentário por pertencer a uma diretora de escola, diferente das que fizeram parte da minha amostra, apenas para reforçar o nível de redundância desta constatação:

A OG reforçou a ligação da Escola com os pais, a Escola ganhou outra dinâmica, porque a OG participa em todas as atividades. A escola foi absorvida pela OG e os próprios pais vestiram a “camisola”; muitos vão assistir aos concertos e vão buscar os filhos aos ensaios ou estágios incentivando e apoiando assim a participação dos alunos. (Maria Matos, diretora do Agrupamento de Escolas Francisco Arruda, Ajuda, Lisboa). (Malheiros, et al. 2012, 63).

2.1.1.1 - Combate ao abandono e insucesso escolar

Tendo procurado, em estudos realizados sobre a relação entre OG e insucesso escolar, percebi que não existem estudos longitudinais que afirmam estes vetores com segurança estatística. No entanto, no referido relatório do IGOT, de 2012, um estudo de avaliação²⁹ da OG, referia que os alunos que frequentavam a OG apresentavam menos retenções (17% de retenções vs. 32,6% para alunos da mesma escola que não frequentavam a OG) e que 42% dos encarregados de educação referiam uma melhoria nos resultados escolares, “... processo que não pode ser dissociado da identificação de um reforço dos níveis de confiança, de um incremento na concentração e, também, de um maior envolvimento dos pais na vida escolar” (Malheiros et al. 2012, 98).

Num estudo quasi-experimental (conforme indicam os autores) realizado apenas no núcleo de Vialonga³⁰ da OG por Ana Isabel Cruz, Graça Mota e Alexandre Costa, com dados referentes aos anos letivos 2009/2010 e 2013/2014, em duas turmas de alunos do 6º ano que frequentavam a OG e duas que não frequentavam, é descrito que “ (...) parece possível concluir que há indícios fortes de mudanças significativas de atitudes e comportamentos”. (Mota et al. 2017, 96).

O estudo, até agora existente, com maior amplitude amostral, embora com muitas limitações, é o Relatório Orquestra Geração 2.0 (Reis et al. 2015), uma parceria entre a Fundação Calouste Gulbenkian, o IGOT e IES (Instituto de Empreendedorismo Social), o qual aponta para a enorme dificuldade que existe em aceder a dados que possam permitir esta validação.³¹ O quadro seguinte aponta para um sucesso significativo no que respeita à taxa de permanência no projeto. Como os alunos só podem continuar no projeto se não abandonarem a escola, podemos claramente afirmar que o projeto tem um contributo significativo para a diminuição do abandono

²⁹ Este estudo teve, como base amostral, 91 inquéritos a professores da OG (o total de docentes à data eram 94), 333 a encarregados de educação, 413 a alunos a frequentarem a OG nos vários núcleos e 242 alunos das mesmas escolas que não frequentavam a OG.

³⁰ Importante referir que o núcleo de Vialonga está enquadrado no modelo curricular oficial de ensino integrado de música, sendo por isso distinto dos outros núcleos.

³¹ Pode ler-se neste relatório: “O processo de recolha de informação junto das escolas e dos coordenadores locais revelou-se extremamente moroso e frequentemente infrutífero. Com efeito, a informação não está compilada de forma a poder ser disponibilizada de forma eficaz o que obriga a pesquisas demoradas e a inúmeros pedidos de informação, frequentemente sem resultados. A morosidade na obtenção da informação, designadamente acerca do histórico das avaliações dos alunos que integram o projeto e a respetiva comparação com os pares, obrigou a moderar alguns dos objetivos iniciais. Na verdade, nos casos de estudo escolhidos não se afigurou exequível aceder a informação sobre resultados escolares, em sequências de três anos, para todos os alunos OG e respetivos colegas de turma”. (Reis et al. 2015,10).

escolar, embora não seja idêntico em todos os núcleos. Estes números indicam que a tendência é a de que as maiores taxas de desistência ocorram nos primeiros anos do projeto e que, com a continuidade, as taxas de permanência aumentam.

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
01 Miguel Torga	n.a.	34,2%	70,0%	69,2%	93,02%	53,19%	81,1%
02 Vialonga	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.
03 Casal da Mira	n.a.	n.a.	36,2%	60,0%	n.a.	n.a.	n.a.
04 Almeida Garrett	n.a.	n.a.	n.a.	68,4%	50,0%	79,0%	85,0%
05 Carnaxide Portela	n.a.	n.a.	n.a.	58,8%	52,9%	89,1%	62,0%
06 Mestre Domingos Saraiva	n.a.	n.a.	n.a.	66,7%	70,0%	81,5%	77,2%
07 Boa Água	n.a.	n.a.	n.a.	56,6%	81,6%	72,6%	62,9%
08 Camarate	n.a.	n.a.	n.a.	56,4%	56,4%	52,5%	69,1%
09 Eduardo Gageiro	n.a.	n.a.	n.a.	89,3%	27,8%	61,5%	54,8%
10 Apelação	n.a.	n.a.	n.a.	37,0%	66,7%	44,1%	41,1%
11 Francisco Arruda	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	68,2%	81,8%	83,7%
12 Benfica	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	72,7%	50,0%	51,9%
13 Damaia	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	72,1%	57,8%
14 Olaias	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	60,0%
s.i. – Sem Informação; n.a. – Não Aplicável							

Tabela 3 – Taxas de Permanência por ano letivo e por AE. Fonte: (Reis et al. 2015, 21).

No entanto, estes indicadores dizem respeito apenas aos alunos que frequentam a OG. Não existem dados comparativos com outras atividades extracurriculares, no sentido de aferir até que ponto a OG tem mais impacto na diminuição do abandono e insucesso escolar do que outras atividades. No relatório atrás citado, e com base num enfoque apenas nos concelhos da Amadora e Loures, num total de 6 agrupamentos escolares, é referido que:

Relativamente às atividades extracurriculares, é unânime nos 6 agrupamentos a opinião de que não existem atualmente atividades comparáveis à OG. Tanto em termos de carga semanal (no mínimo 7 horas semanais) como nas competências impostas aos alunos, a OG é mais exigente do que as restantes atividades extracurriculares oferecidas nos AEs. Em todos os agrupamentos se reconhece o valor do projeto e os impactos positivos do mesmo nos alunos, na comunidade escolar e junto dos encarregados de educação. Assim, as direções dos agrupamentos tendem a promover a OG como parte integrante do projeto educativo e como imagem de marca das escolas. (Reis et al. 2015, 39).

Percebi que é através de indicadores indiretos que as entidades (AOSJSP, Municípios, Ministério de Educação) se orientam para sustentar a eficácia da OG nestas matérias. “Com a proteção de dados é difícil fazer estudos sobre o sucesso

escolar, só tem estudos de caso”, refere o coordenador nacional Juan Maggiorani (2020), indicando que percebe que há claramente menos retenções. Uma das medidas frequentemente usadas pelos meus entrevistados para “validar” o sucesso escolar, é o número de alunos que seguiram estudos nas escolas profissionais de música e o grande número de alunos a frequentar o ensino superior na área da música ou outras. Sandra Martins, coordenadora do núcleo da Escola Miguel Torga, na Amadora refere:

Temos muitos alunos no superior em música e têm ganho concursos. O João Gonçalves já ganhou o Concurso Capela 2016, foi segundo classificado no Prémio Jovens Músicos, ganhou o Concurso Inatel 2019 e agora tem uma bolsa para estudar na Bélgica. (Martins 2020).

Como já referi, os dados em que me baseio permitem apenas operar no campo das perceções. Não tenho informação, no meu estudo, que me permita correlacionar aprendizagem musical com desenvolvimento cognitivo ou sucesso escolar nas crianças e jovens que integram a OG. O que observei durante o estágio, em contexto de aulas, é que a aprendizagem e prática musical em orquestra exigem uma série de competências que ao serem treinadas poderão ser transportadas para outras áreas da vida destas crianças/jovens. Aqui, são desenvolvidas e estimuladas várias estratégias no ensino da música, que podem desenvolver competências de metacognição e que, naturalmente, se poderão repercutir no ensino curricular. “Joyce”, ex-aluna da OG, dá um exemplo disso:

A música ajudou bastante, porque quando estamos a estudar música, nós temos a persistência de fazer até sair bem e na escola, às vezes, estamos a fazer um trabalho e não sai bem e a gente diz: deixa pra lá ... Com a música acabamos por introduzir isto, este método de estudo nas outras coisas, essa vontade de fazer melhor ... A música ajudou-me bastante nesse aspeto. Na escola, uma disciplina que eu não gosto muito, tento sempre fazer um bom trabalho, porque aprendo mais e se fizer um bom trabalho, subo a nota. (“Joyce” 2020).

Relativamente ao combate ao abandono e insucesso escolar, um dos objetivos principais do projeto, é opinião generalizada dentro da minha amostra que a OG tem estado a contribuir significativamente para uma atitude mais positiva para com a escola, quer entre os alunos, quer entre os encarregados de educação, como observa Marisa Durão, da Divisão de Intervenção Educativa da Câmara Municipal da Amadora:

Estes alunos, em concreto, vinham de um registo de absentismo, e depois de integrarem o projeto, passam a um registo de frequência regular, de responsabilidade e de compromisso com a escola. Isto é uma evidência. (Durão 2020).

A relação que as crianças/jovens estabelecem com a OG é de tal forma forte que são capazes de grandes esforços para não serem inibidos de nela participar, resultando indiretamente numa melhoria do rendimento escolar, conforme refere uma das auxiliares do Pólo de Oeiras:

Tivemos um aluno que ia ser suspenso da escola por se portar mal e, quando ele percebeu que ia ser suspenso também da orquestra, disse que estava arrependido e que preferia ir fazer trabalho comunitário na escola só para não ficar suspenso da orquestra. (“Adelaide” 2020).

Pareceu-me relevante mencionar um estudo, referido por Guhn et al. (2019), realizado em British Columbia, em 4 escolas públicas, junto de adolescentes e jovens dos 12 aos 18 anos, no sentido de determinar a relação entre a educação musical e a aprendizagem da matemática, ciências e inglês. Escolhi referir este estudo, pela robustez da amostra, constituída por 112.016 alunos. Os resultados apontam para uma correlação muito positiva entre a educação musical, (especialmente a instrumental quando comparada com a vocal) e as referidas matérias. Os referidos autores concluem: “students highly engaged in music were on average, academically over one year ahead on peers not engaged in school music” (Guhn et al. (2019, 12). Referem ainda que a prática musical instrumental implica vários processos relacionados com o funcionamento executivo³² a serem ativados em simultâneo. Este aspeto vem reforçar o seu potencial no desenvolvimento das crianças envolvidas.

Também ao nível das neurociências, vários trabalhos têm sido realizados (como Schlaug (2015), Habibi et al. (2016), no sentido de entender de que forma a música atua a nível neurológico. A neuroplasticidade, a capacidade do cérebro se reorganizar, está na base da aprendizagem e da memória, sendo que ela é muito maior em crianças e adolescentes do que nos adultos e, daí, a recomendação para a iniciação da educação musical, em fases precoces da infância.

³² O funcionamento executivo do cérebro abrange os controlos cognitivos onde se inclui a memória, o raciocínio, a flexibilidade nas tarefas, a resolução de problemas, o planeamento e execução das mesmas. Diamond et al. referem “EFs are skills essential for mental and physical health; success in school and in life; and cognitive, social, and psychological development”. (Diamond et al, 2013, 136).

O Brain and Creativity Institute, da Universidade Southern Caroline, fundado, em 2006, por António e Hanna Damásio, iniciou, em 2014, um estudo longitudinal³³, com a duração de 5 anos, em parceria com a Los Angeles Philharmonic Association e a Heart of Los Angeles (HOLA),³⁴ no sentido de perceber, ao nível neurológico, o impacto da prática musical no desenvolvimento das crianças, a nível social, emocional e cognitivo. Uma vez que os autores constataram, que a maioria dos estudos realizados sobre o impacto da música no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças têm sido feita com alunos de conservatório ou ensino de música não gratuito, maioritariamente provenientes de classes média e média alta, população que (Heinrich et al. 2010 cit. in Ilari et al. 2016) denominam de WEIRD (white, English speaking, intelligent and from rich and democratic countries), os autores da investigação optaram por estudar crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos de Los Angeles.

Foram selecionadas, aleatoriamente, em escolas públicas de Los Angeles, 37 crianças entre os 6 e os 7 anos e constituídos 3 grupos: um grupo de 13 crianças, que tinha iniciado prática musical numa orquestra que funcionava segundo o modelo de El Sistema, com 6 a 7 horas de treino musical por semana; um grupo de 11 crianças, que tinha iniciado a prática de futebol americano 3 vezes por semana, 2 horas por dia; e um grupo de 13 crianças, que não estava envolvido em qualquer programa de atividades extra curriculares. O cérebro destas crianças tem vindo a ser monitorizado através de ressonâncias magnéticas, eletroencefalogramas, testes de comportamento, entre outras técnicas, desde 2014, e previa uma duração da monitorização durante 5 anos. Os resultados finais não estão disponíveis, embora, num artigo publicado no jornal *Developmental Cognitive Neuroscience*, no qual António e Hanna Damásio são coautores, intitulado “Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training”, ao fim de 2 anos da investigação mencionada, concluem, já, que o grupo das crianças com treino musical, quando comparado com os outros dois grupos de controlo, mostra um desenvolvimento bastante mais acelerado do córtex auditivo. Como consequência, os autores explicam:

³³ Responsável pelo estudo, Assal Habibi, investigador sénior do BCI, USC Dornsife College of Letters, Arts and Science e coautores do estudo os neurocientistas B. Rael Cahn, Antonio Damásio e Hanna Damásio.

³⁴ Organização sem fins lucrativos da cidade de Los Angeles que trabalha com crianças e jovens, provenientes de meios economicamente desfavorecidos, nas áreas das artes e cultura e educação, desporto e lazer.

Our findings demonstrate that music education has an important role to play in childhood development and add to the converging evidence that music training is capable of shaping skills that are ingredients of success in social and academic development. It is of particular importance that we show these effects in children from disadvantaged backgrounds. (Habibi et al. 2016, 12).

2.1.1.2 - Impacto nos comportamentos e atitudes das crianças/jovens

A OG é um ecossistema social, de aprendizagem coletiva, onde se promove a partilha de valores, como a entreatajuda a solidariedade, a não discriminação e o respeito mútuo, entre grupos etários, étnicos, religiosos, culturais, e onde se abrem novos horizontes.

Tratando-se de um projeto de aprendizagem e prática musical em conjunto, importa, abordar alguns aspetos relacionados quer, com os benefícios da aprendizagem musical em conjunto, quer em termos da promoção da cidadania, e ainda em termos de experiência estética proporcionada aos alunos e às comunidades onde estão inseridos. DeNora fala das propriedades organizacionais da música e dos seus “poderes” relativamente ao ser humano enquanto ser social e refere: “People who come together through musical activity are people who potentially, can be transformed”. (DeNora 2013, 139). Estas propriedades da prática musical em orquestra podem ser encontradas no discurso desta aluna que já se encontra a estudar violino no ensino superior:

A Geração trouxe-me mais responsabilidade. Porque a minha mãe sempre me disse que eu não podia baixar as notas na escola, e isso fez-me ser mais organizada e responsável que era para ter a música. Quando estamos a tocar em orquestra, temos que ser muito disciplinados. Quando o maestro está a tocar uma passagem com outros instrumentos ou outros naipes nós temos que estar a ouvir concentrados. E isso, fazemos depois na escola normal, ajuda ter mais concentração (...). Há muitos amigos meus que quando chegam à faculdade e têm que fazer trabalhos de grupo, é uma cena. Chateiam-se uns com os outros, e não conseguem trabalhar. Para nós é tudo muito natural. Os meus amigos fora da música do que mais se queixam são dos trabalhos de grupo, porque uns não querem fazer nada, outros é tudo em cima da hora. Nós juntamo-nos, decidimos as partes com que cada um fica, é tudo muito orgânico. (“Patrícia” 2020).

Embora a minha amostra não permita tirar conclusões, com significação estatística, encontro na OG percepções muito idênticas às encontradas no projeto Big

Noise³⁵, inspirado em El Sistema, iniciado na Escócia, em 2008. Desde 2013, tem vindo a ser avaliado pelo Glasgow Centre for Population Health que, em 2019, apresenta um relatório intitulado: “People changes lives”. Nesta pesquisa, feita, ao longo de 5 anos, Harkins et al. (2019), apontam para resultados muito positivos ao nível do aumento da disciplina, amor-próprio, trabalho em grupo, reforço das competências académicas (capacidade de ouvir, concentração e criatividade), aumento da resiliência, índice de felicidade, sentimento de pertença, aptidões musicais, fortalecimento da relação com os colegas e participação cultural, bem como o respeito e a proteção por colegas em situações mais vulneráveis.

No já referido relatório apresentado, em 2012, pelo IGOT pode ler-se: “podemos verificar que, (do ponto de vista dos professores da OG), ao fim de um ano, as crianças e jovens participantes no projeto, apresentavam já uma evolução muito positiva ao nível de comportamentos e atitudes.” (Malheiros et al. 2012, 53).

O aumento da capacidade de concentração foi também um aspeto evidenciado pelos meus entrevistados, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores e encarregados de educação. Kushida, natural de Moçambique, de origem indiana, mãe de um aluno, de 15 anos, do núcleo do Bairro do Armador, do Agrupamento Escolar das Olaias revela-se muito satisfeita com a evolução do seu filho, argumentando:

É um apoio muito bom para ele, porque ficou mais concentrado. Era muito fechado e abriu-se mais. Entrou com 9 anos. Está mais disciplinado, mais organizado no estudo. (...). Toca saxofone e agora também está no GeraJazz. Já faz o solo. Ele é muito tímido, mas agora já ganhou mais autoestima. Tem 15 anos, mas parece mais novo. (Kushida 2020).

“Betty” que foi aluna da OG na Escola Miguel Torga, e está neste momento a estudar música no ensino superior, reitera a mesma opinião:

Ajudou-me na concentração. Mesmo para estudar em casa, temos de planificar muito (...). Estou a incentivar as minhas primas pequenas, que tem 5 e 6 anos, a virem. Ajuda no desenvolvimento do cérebro e de outras competências. Os métodos de estudo que eu aprendi para estudar contrabaixo, posso usar para estudar outras coisas. A repetição que temos de fazer é ganhar persistência. Aprendi a estudar de uma forma mais inteligente. (“Betty” 2020).

³⁵ <https://www.makeabignoise.org.uk/research/gcph-2019/> Consultado a 17 de abril 2020.

Também “Francisco” que embora já esteja no ensino superior, numa área que não a música, explica de que forma tocar em conjunto o ajudou na concentração:

A mim ajudou-me a concentrar, porque nós aqui temos de estar muito concentrados tanto a olhar para o maestro, para vermos quando vamos entrar, para contar os compassos. Aí estamos concentrados no nosso naipe, no maestro e nos outros naipes e depois podemos aplicar isso na escola. Temos de estar concentrados na matéria que o professor está a dar e não no que está à volta. No estudo é a mesma coisa; é como na orquestra, é a mesma coisa. A orquestra ajuda-nos nisso. Também na questão da organização do nosso tempo. (“Francisco” 2019).

O aumento do sentido da responsabilidade é outro dos fatores também evidenciado pelos vários segmentos, sendo mais acentuado por parte dos professores e dos pais. Este aspeto parece ser bastante mais visível nos alunos mais novos. O facto de terem um instrumento atribuído, o qual tem de cuidar e levar para a escola nos dias de aulas de instrumento, parece desenvolver o sentido de responsabilidade bastante precocemente. Um casal de pais, entrevistado durante o estágio de natal, refere:

Eles agora já têm os instrumentos atribuídos. É uma responsabilidade ter os instrumentos com eles (filhos têm 5 e 6 anos). Nota-se quando têm aulas individuais, eles têm de levar o instrumento. Eles vêm sempre todos contentes; mesmo à chuva ou frio, querem vir. (“Ana e Jorge” 2019).

Também as câmaras municipais, e porque são os principais financiadores dos instrumentos, reforçam este aspeto: o da quase ausência de danificação de instrumentos. Marisa Durão, da Câmara da Amadora argumenta:

A questão da entrega dos instrumentos aos alunos... esse foi um desafio. A responsabilidade de lhes entregar um instrumento e de eles serem responsáveis por ele. Até hoje não tivemos problemas ... o cuidarem do instrumento, o saberem que depois vão ser utilizados por outros. Isso é demonstrativo da responsabilidade destas crianças que anteriormente estavam desmotivadas...Temos muitas evidências de que a OG trabalha muitas competências pessoais e sociais dos alunos e a promoção do sucesso escolar passa por essas questões todas. (Durão 2020).

A generalidade dos entrevistados (alunos, professores, pais, auxiliares) referiu que participar na OG reduz a timidez, torna as crianças e jovens mais comunicativos, aumentando a sua autoconfiança. Francisco, com 11 anos de participação na OG, afirma: “Para mim foi uma grande ajuda, porque sou um bocado mais fechado para

fazer amizades e a Geração ajudou-me nisso, porque eu consegui agarrar o meu grupo” (“Francisco” 2019). Também uma das auxiliares de educação do Pólo de Oeiras, que acompanha as crianças aos estágios noutras escolas, refere:

Alguns chegam muito tímidos. Eles depois falam, parecem umas florzinhas a desabrochar, porque, às vezes, chegam assim muito acanhadinhos, não falam com ninguém. Os pais dizem mesmo que eles são tímidos ... e depois, mudam. Os pais até dizem: não sei o que lhe fizeram aqui na orquestra, nem parece o mesmo. (“Adelaide” 2020).

O pessoal não docente (como auxiliares de ação educativa ou funcionários dos refeitórios) são fontes importantes para a compreensão e avaliação do impacto da OG. Conhecem bem as crianças e os jovens, uma vez que estão em contato com elas fora das salas de aula, diariamente. Uma auxiliar de educação do Pólo de Sesimbra dá-nos uma visão do impacto que a música tem nos comportamentos dos alunos:

Os meninos que estão na orquestra, quando estão na orquestra, são diferentes. Durante o dia, são desobedientes, mal-educados, mas quando chega a altura da orquestra parece que se transformam, parece que são outras crianças ... a música acalma-os, é uma terapia para eles. (“Amélia” 2019).

A mesma ideia é apresentada por uma das cozinheiras da Escola Miguel Torga, que observa:

Há alguns meninos que nós sabemos que vêm dos bairros sociais. Eu noto que, quando eles entram na orquestra, ficam totalmente diferentes. Parecem mais responsáveis, ficam com mais educação. Eu noto isso. (“Judite” 2019).

Ao contrário do pessoal docente, em que grande parte muda de escola com frequência, o quadro de pessoal auxiliar educativo tende a ser mais estável. Muitos estão na escola há muitos anos, o que lhes permite conhecer melhor as famílias e os problemas dos alunos, como nos refere a citada auxiliar do Pólo de Sesimbra.

Há famílias muito complicadas ... Os meninos às vezes têm mais confiança em nós do que na família. São mesmo famílias destruídas. Nós somos o pilarzinho para eles se agarrarem. Na minha escola, por exemplo, eu tenho meninos que acabam as aulas à uma e ficam ali todo o dia sozinhos, até às 5 e tal, e muitos isolam-se. Os da orquestra, não. Eles acabam o horário e eles juntam-se todos a brincar, ficam juntos. (“Amélia” 2019).

Mesmo quando acabam o percurso académico, continuam a ter informação sobre os seus ex-alunos. A mesma auxiliar de Sesimbra, conta o esforço de uma ex-aluna que seguiu os estudos no Conservatório da Metropolitana:

Há uma menina que eu tenho, da GeralJazz, que agora já está na Metropolitana³⁶. A mãe disse-me que ela se levanta todos os dias às 5 e 10 da manhã, porque tem que apanhar o autocarro, tem que apanhar o comboio, e ainda outro autocarro, com uma tuba às costas. Todos os dias, ela vai e vem. (“Amélia” 2019).

2.1.1.3 – Promoção da interculturalidade

As políticas antirracistas tornaram-se mais visíveis, e os discursos políticos sobre o tema tornaram-se mais frequentes em Portugal, a partir dos anos 90. Os programas de incentivo à integração de minorias são frequentes em diversas instituições. Em janeiro de 1996, o governo português instituiu o Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), agora, Alto-comissário para as Migrações (ACM). De acordo com a sua missão, um dos objetivos é “Combater todas as formas de discriminação em função da cor, nacionalidade, origem étnica ou religião” (Alto Comissariado para as Migrações s.d).

A OG é um caso paradigmático desta temática. Todos os segmentos da minha amostra referem que um dos seus fatores de sucesso são os aspetos ligados à inclusão social. Uma das auxiliares de educação do Pólo de Oeiras refere com orgulho: “Na minha escola, na OG, tenho 2 meninas ciganas, um venezuelano, 2 brasileiros e cabo-verdianos” (“Adelaide” 2019). Um casal de pais de crianças, de 5 e 6 anos, de origem portuguesa, da Escola Miguel Torga, na Amadora, refere:

Há famílias mais carenciadas que não têm condições económicas e, por incrível que pareça, a Orquestra Geração é mais feito por esse tipo de crianças. O agrupamento está num bairro social e por isso chama muita gente do bairro, gente de todas as etnias, e isso é bom para eles. (“Ana e Jorge” 2019).

A OG tem contribuído significativamente para a valorização da diferença, através da inclusão de crianças e jovens oriundas de vários contextos étnicos e culturais, um espaço onde se cultivam os valores éticos e práticas de partilha e

³⁶ Continua a participar em estágios da OG.

solidariedade. “Patrícia”, ex-aluna do Pólo de Vialonga, neste momento aluna na Escola Superior de Música de Lisboa, observa:

A Geração torna as crianças mais sociais e mais unidas, a não haver tanta discriminação, como a que existe fora da Geração. Na Geração não há a diferença, porque tu és branca ou porque tu és preta ou porque tu tocas mal ... porque estamos sempre a ajudar-nos uns aos outros. Até com os pequeninos, eu consigo aprender e eu consigo ajudar os mais pequeninos ... é isso, a cena de entreatjada e companheirismo que às vezes não há noutros tipos de percursos. (“Patrícia” 2020).

O facto de estarem todos em igualdade de circunstâncias, tendo como mediador a música, uma linguagem universal, como refere Kivy (2007, 215), “international language”— the true *linguae francae*”³⁷, e de terem de trabalhar em conjunto, funciona como uma espécie de catalisador e, por consequência, reduz estigmas de diferenças de origem. “Francisco”, ex-aluno e estudante de Gestão de Marketing no ISCTE, embora continuando a participar nos estágios e concertos OG, refere com convicção: “Nós aqui somos todos diferentes, mas ao mesmo tempo iguais, porque temos algo em comum, que é a música”. (“Francisco” 2019). Também “Betty”, de origem africana, partilha da mesma opinião:

Na Geração é diferente. Eu não me sinto a única. As minhas melhores amigas são brancas. Aqui não há o que há nas outras orquestras, não há aquela coisa de ser preto ou branco, de seres daqui ou dali. Somos músicos e pronto. (“Betty” 2020).

Embora haja um repertório geral, definido pela coordenação pedagógica e artística, de acordo com a especificidade de cada núcleo ou tipo de evento, as direções artística e pedagógica podem optar por outro tipo de peças, que considerem mais adequado. Numa perspetiva de aproximação e diálogo e de criação de laços fortes, com as diferentes comunidades envolventes, a OG integra com regularidade temas pertencentes às culturas de origem dos seus participantes, entre os quais *kizombas*, mornas, fados, música popular portuguesa e música cigana. Um dos temas que tocam com frequência, chama-se *Ritmos Ciganos*, arranjo sobre uma melodia cigana, do

³⁷ Importante referir que Kivy discute de seguida até que ponto a música é ou pode ser considerada uma linguagem, dizendo que “music of the kind Haydn wrote has a “syntax” without “semantics” (...) “music is language-like, but not a language” (Kivy 2007, 216), alertando para o cuidado na utilização do conceito de universalidade que, como explica, “Music is certainly language-like in having these universally recognizable emotive qualities”. (Kivy 2007, 220).

pianista e compositor Carlos Garcia. Como menciona a entrevistada Lurdes Silva, do Departamento de Educação da Câmara de Loures: “O repertório da Geração vai-se adequando muito às comunidades onde ele vai estando. Muito do repertório de etnia cigana apareceu muito por causa da comunidade da Apelação”. (Silva 2020).

A interculturalidade assenta na partilha de costumes e valores, saberes de culturas diferentes, promovendo a autoestima e a valorização da cultura de origem e, simultaneamente, o respeito mútuo.

Odena (2007), da Universidade de Glasgow, refere a importância de um projeto como a Cross Border Orchestra of Ireland, formada, em 1995, na Irlanda do Norte, muito antes de qualquer projeto, inspirado em El Sistema, ter sido implementado na Europa. Esta foi constituída durante *The Troubles*³⁸, por adolescentes e jovens, dos 12 aos 14 anos, e tinha como objetivo a pacificação entre ambas as partes do conflito, católicos e protestantes, e a diminuição de preconceitos entre as vizinhanças. Odena (2007) argumenta ainda que os laços criados na adolescência tendem a criar relações mais duradouras e que a prática musical em conjunto seria mais eficaz, no processo de pacificação e relacionamento de famílias de ambos os lados do conflito, do que aulas teóricas de educação cívica.

Como projeto similar, entre outros, existe a West-Eastern Divan Orchestra, fundada pelo judeu argentino Daniel Barenboim e pelo palestino Edward Said, com os mesmos propósitos de aproximação entre partes de conflito de culturas muito diferentes. Na página *web* do projeto, pode ler-se:

Through its work and existence, the orchestra demonstrates that bridges can be built to encourage people to listen to the other’s narrative. While music alone cannot resolve the Arab-Israeli conflict, it grants the individual the right and obligation to express herself or himself fully while listening to his or her neighbor. Based on this notion of equality, cooperation, and justice for all, the orchestra represents an alternative model to the current situation in the Middle East”. (West-Eastern Divan Orchestra s.d.).

2.1.1.4 – Contributos para um sentimento de pertença

Na OG, as crianças e jovens desenvolvem um grande sentimento de pertença e um espírito de solidariedade e entreajuda entre mais velhos e mais novos. Há uma

³⁸ Conflito na Irlanda do Norte, entre Católicos e Protestantes, que ocorreu na segunda metade do século XX.

vivência emocional e relacional muito forte, que se acentua à medida que o tempo de permanência no projeto aumenta. Conforme podemos verificar no gráfico seguinte, resultado da aplicação da técnica de associações livres, palavras como “amizade”, “amor” e “felicidade”, são frequentemente referidas pelos jovens alunos da OG. Outra das palavras mais associadas, neste caso, por todos os segmentos entrevistados é a palavra “família”, às vezes declinada em “segunda família”, o que revela o grau de importância afetiva que atribuem ao projeto. Ainda a relevar o eixo semântico da “união”, “partilha”, “ajuda” que aparece referido com bastante pregnância.

Associações Livres a Orquestra Geração



Figura 4 - Nuvem de palavras elaborada pela autora deste trabalho. Respostas de alunos.

Estes resultados são consistentes com o que, por exemplo, é encontrado por outros investigadores, relativamente a projetos inspirados em El Sistema: “In this vein, the positive outcomes reported as being associated with Sistema-inspired programmes have been said to be related to ‘spaces of care’ where strong family-like relationships flourish.” (Creech et al. 2016, 22).

Os jovens, sobretudo aqueles que já saíram por finalização de percursos académicos, falam frequentemente em vir à Orquestra “carregar baterias”, como se ela fosse um espaço protetor de todos os males e adversidades existentes no seu exterior, muito equivalente ao que DeNora descreve em *Music Asylums*: “...despite from irritant features of the environment, ontological security, control and creativity, pleasure, validation of self, sense of fit, flow, confort, ease and feeling of being

confort” (DeNora 2013, 54). “Betty” tem 24 anos, já está no ensino superior a estudar música. A sua experiência é já bastante diversificada, no entanto, é na OG, onde ela continua a encontrar a sua zona de conforto, a sua heterotopia de compensação:

Aqui, isto é especial. O ambiente que se tem aqui não tem nada a ver com o resto. É o ambiente de família que há aqui. Os professores conhecem-me, a relação que se tem com os professores aqui é diferente, nós crescemos aqui. Os meus melhores amigos são daqui da orquestra, com quem partilho tudo, mesmo depois de 5 anos fora daqui. Aqui é que eu me sinto mesmo em casa. É mesmo como se fosse uma família muito grande (...). Eu sou portuguesa, nasci e cresci aqui, a minha mãe nasceu em Cabo Verde, mas veio com 7 anos para cá. Eu, lá fora, dizem que eu não pareço ou que não sou portuguesa e vou para Cabo Verde e lá também dizem que eu não sou cabo-verdiana, porque tenho sotaque português (“Betty” 2020).

Por outro lado, estes jovens que já saíram do projeto e que voltam sempre para os estágios e concertos da Orquestra Juvenil, sentem-me neste ambiente, mais livres, mais soltos, com menos constrangimentos formais do que noutros universos académicos musicais, o que lhes permite um maior espaço para a reconstrução de identidades, para uma verdadeira autoexpressão, uma maior coerência interna, sem qualquer tipo de conflito, entre o eu e o resto do mundo. “Patrícia” exprime de uma forma clara esta sensação:

Na Metropolitana, a Orquestra Académica é muito boa, tocam todos muito bem, mas é uma energia diferente. Aqui, eu noto que toda a gente gosta do que está a fazer e lá não ... é mais querer fazer bem, é mais tenso, porque é uma coisa que se tem que fazer para a vida, mas aqui só vem e só faz quem gosta. Quando nós vamos subindo o nível, estamos mais preocupados que seja tudo perfeito, o mais certinho possível, e aqui há mais liberdade de sermos quem queremos ser. Lá é muito mais rígido e mais exigente e aqui é mais descontraído sem ser fugir à regra de ser exigente. Sinto que aqui consigo ser mais eu do que na Metropolitana. Aqui eu posso ser a “Pat”. Eu quando estou a fazer música gosto de me sentir mais espontânea e mais livre, gosto de me mexer, e lá, como toda a gente é mais “quadrada” ... sou obrigada a ser. Não estou tão à vontade como aqui. Aqui, se eu fizer isso sinto que toda a gente vai na onda a aproveitar a música. Aqui, faz-se com que se transmita melhor a música, porque lá, não digo que não toquem bem, porque tocam muito bem e transmitem isso, mas aqui é diferente, é mesmo diferente. Aqui sou mesmo 100% “Pat”. (“Patrícia” 2020).

Este sentimento de pertença é promovido a nível dos núcleos, mas são os estágios, que se realizam normalmente nas férias escolares (natal, carnaval, páscoa e

verão), onde se juntam crianças e jovens, de todas as escolas, e que terminam com um concerto, os momentos por excelência para observar esta dinâmica de relações. Tive oportunidade de assistir ao Estágio de Natal de 2019 na Escola Miguel Torga, na Amadora, e ao Estágio de Carnaval na Escola EB do Armador, pertencente ao Agrupamento de Escolas das Olaias, em Lisboa. A concentração, o sentido de responsabilidade, a entreajuda, a postura profissional, as respostas às solicitações e indicações do maestro, que observei dentro dos ensaios, contrastavam com a euforia, a alegria, a brincadeira, os abraços (como se adivinhassem o futuro imediato do confinamento), que presenciei durante os intervalos. Uma das auxiliares de educação refere:

Eles adquirem amizades, até nos estágios onde estão todos juntos. Eles apanham aqui amizades para a vida ... nos estágios onde têm que dormir ... os mais pequeninos ficam ao pé dos maiores e eles tomam conta uns dos outros ... No último dia de estágio, eles choram agarrados uns aos outros. Vê-se que há muita amizade entre eles. (“Amélia” 2019).

A Orquestra funciona para estas crianças e jovens como um *Asylum* na acepção de DeNora “... a space, either physical or conceptual, that either offers protection from hostility (a refuge) or, more positively, a space within which to play on/with one’s environment, whether alone or in concert with others” (De Nora 2013, 47). Pais e auxiliares de educação referem-se, de forma clara, à OG como um espaço de proteção, onde as crianças e jovens se sentem bem e onde, por vezes, se podem refugiar das adversidades.

Como moro aqui há 20 anos (Casal da Boba, na Amadora), tenho noção e conheço algumas crianças que estão na orquestra, acho muito interessante por causa da inserção social e tudo mais ..., alguns vêm para aqui ajudar os mais pequenos, alguns até para fugirem do ambiente que têm em casa e vêm para aqui e entregam-se totalmente à orquestra. Há muitas crianças que precisam mesmo da música em vários sentidos da vida delas. (“Ana e Jorge” 2019).

Eles estão na música porque gostam da música e do resto das disciplinas eles não gostam, não gostam da escola ... e na música eles querem. Eles gostam mesmo ... Às vezes, os nossos alunos sentem-se um bocadinho desprezados ... eles precisam disto. Eles precisam de muito carinho, ternura. (“Amélia” 2019).

2.1.1.5. Contributos para a diminuição da criminalidade

Existe uma forte perceção, junto dos entrevistados da minha amostra, de que a participação no projeto OG tem um grande potencial para reduzir ou desviar os jovens de práticas antissociais. Não será por acaso que alguns núcleos OG, como, por exemplo, os núcleos de Apelação, Camarate e Sacavém, em Loures, foram inicialmente financiados através dos Contratos Locais de Segurança, (uma parceria entre o Ministério da Administração Interna e os Municípios), onde um dos itens aponta a prevenção da delinquência juvenil: “identificação e intervenção nos projeto de risco em contexto escolar, familiar e comunitário – não permitir que os nossos jovens sejam capturados pela delinquência grupal.” (República Portuguesa 2017). Lurdes Silva, do Departamento de Educação da Câmara Municipal de Loures, explica a origem do núcleo OG neste município, tendo por base este critério:

Nós temos um bairro na Apelação, que é o Bairro da Quinta da Fonte. Há 10 anos, houve uma reportagem sobre um tiroteio na rua entre a etnia cigana e negra e foi uma coisa que deu na TV e não foi bonito. O nosso Governo Civil (à época ainda existia), com outras instituições, e até o Presidente da República, e formou-se o Contrato Local de Segurança com a PSP. Eram uma série de entidades que se juntaram para desenvolver projetos, nestas áreas geográficas com problemas. (...) Propusemos à Governadora Civil a Orquestra Geração. (Silva 2020).

A mãe de uma aluna de 15 anos e de um ex-aluno da OG, que já se encontra no ensino superior a estudar Relações Internacionais, reforça esta perceção da importância da OG nos percursos dos jovens que a frequentam, e observa:

O que trouxe para os miúdos de Vialonga é saberem ser amigos, saberem ser um grupo, em vez de perderem tempo a pensar em outras coisas ... porque Vialonga é um bairro problemático, é um bairro social e que muitas das vezes tem situações complicadas com os jovens. Não quero estar a citar mas ... tinha medo que o meu filho pudesse se inserir num desses grupos de desvio da sociedade. A Orquestra Geração ao atuar na área social nas escolas fez com que as crianças ocupassem o seu tempo na música, o que é melhor do que ir juntar-se a esses grupos. (“Ofélia” 2020).

Também a Câmara da Amadora, a primeira e implementar a OG em Portugal, é sensível a esta questão, considerando que a OG funciona como fator desmobilizador de aproximação a universos próximos da delinquência. Marisa Durão, da Divisão Intervenção Educativa da Câmara da Amadora, refere:

Alunos que estavam no limiar de abandonar a escola e de enveredar por sabe-se lá o quê, foram completamente agarrados. É evidente que a vida deles mudou, alguns que não sabemos se estavam no limiar da criminalidade, mas com certeza fez a diferença naquele percurso de vida dos alunos. (Durão 2020).

Na Venezuela, diz-se que “quem pega num instrumento, não pega numa arma”³⁹. No entanto, o tema do papel da OG no desvio da criminalidade, de crianças e jovens destes territórios onde o projeto está implantado, é quase sempre explícita ou implicitamente mencionado, como refere um casal de pais, na Escola Miguel Torga: “Os que andam na Geração tem um foco, não andam por aí a fazer porcarias”. (“Ana e Jorge” 2019).

Embora não existam estudos longitudinais, que possam indiciar a diminuição da taxa de criminalidade na idade adulta de crianças e jovens que participam em projetos inspirados em El Sistema, Tunstall e Booth (2016) referem que dados recolhidos nos programas Big Noise, da Escócia, Harmony, de Liverpool, e YOLA, de Los Angeles, apontam para uma ausência de envolvimento criminal junto dos adolescentes que integram os três projetos, inspirados em El Sistema: “ (...) a dramatic finding in neighborhoods where crime rate for youth remain high or continue to rise” (Tunstall e Booth 2016, 335). No mesmo sentido, Harkins, et al. (2019) sobre o núcleo Big Noise implementado na localidade de Govanhill, referem que os estudos apontam para a redução de comportamentos chamados de antissociais fora da escola, tendo-se verificado um decréscimo da necessidade de intervenção policial nos bairros envolventes. “(...) improved post-school destinations and enhanced wellbeing reduced antisocial behavior, reduced demand on Police, and more efficient use of Social Service”. (Harkins, et al. 2019, 18).

Como saber até que ponto a música ajuda, é a pergunta de conclusão de DeNora. Neste caso em particular, para estas crianças e jovens, foi claro, para mim, que a música e a forma como se pratica, pode efetivamente ajudar: “It’s a way of gaining distance (space) from pathogenic factors that foster distress, pain or oppression” (DeNora 2013, 136).

³⁹ Juan Maggiorani, coordenador nacional da OG, de origem Venezuelana, confirmou-me por *mail* de dia 04.06.2020, que é normal ouvir essa afirmação na Venezuela, em contexto do El Sistema, e que não se recorda se foi ou não dita por José António Abreu.

2.1.2 - Pedagogia musical e trabalho social

2.1.2.1 - Os professores da Orquestra Geração e o seu envolvimento

Um dos aspetos que mais me impressionou, durante os tempos de observação, em aulas, estágios, ensaios e intervalos, foi a relação de cumplicidade e afeto estabelecida entre professores e alunos da OG. O inquérito já citado, (Mota et al. 2017, 75), realizado, no ano letivo 2012/2013, por Ana Isabel Cruz, Graça Mota e Jorge Alexandre Costa, indicava que 48% dos professores da OG tinha entre 28 a 31 anos, num intervalo etário situado entre os 20 e os 43 anos, em que 93% tinha nível académico superior. Embora não tenha dados estatísticos, de amostra contrastante, para poder inferir, tenderia a afirmar que esta relação de proximidade entre professor e aluno poderá ter alguma correlação com a média etária do corpo docente.

Da análise da informação por mim recolhida, através dos métodos qualitativos (observação, entrevistas, desenhos feitos pelos alunos), pude verificar que o papel do professor de música se tem revelado de extrema importância para estas crianças/jovens. A sua abordagem pedagógica é muito próxima daquilo que os autores do trabalho *A Inclusão nas Escolas*, entre outros, aspetos referem: “A pedagogia inclusiva baseia-se no reconhecimento da unicidade de cada aluno e da importância dos fatores sociais e culturais na influência de respostas ao *currículum* e pedagogia”. (Armstrong e Rodrigues 2014, 27).

Estes professores funcionam muitas vezes, para estas crianças e jovens, como um modelo de identificação projetiva (“quero ser professor de música”). Os alunos mais velhos, que já estão no ensino superior, reconhecem também, terem tido os professores e coordenadores da OG grande influência nas suas vidas e nos seus percursos académicos. “Joyce” observa: “O meu professor dizia que eu tinha talento e que eu ia conseguir, para eu tentar que valia a pena fazer a prova para a Metropolitana e a professora Sandra também dizia. (“Joyce” 2020).

Os professores da OG, talvez também por terem uma relação muito próxima e individualizada com o aluno (meia hora por semana de aula individual), são simultaneamente instrutores, tutores, e suportes para muitas destas crianças/jovens de grandes carências emocionais, que serão difíceis de suprir apenas pelos professores do ensino curricular muito, massificado, funcionando mesmo, por vezes, como modelo

parental, (muitas crianças têm pais ausentes nas suas múltiplas acessões). O Maestro Pedro Neves refere:

Sei de algumas histórias de professores da Geração que se envolvem mesmo na vida dos alunos. Sabem se ele tem problemas em casa, tentam resolver; se ele tem coisas para comer, se ele vive com o avô com o pai ou com a tia e porque é que ele chega atrasado... tentam resolver. Penso que os professores da Geração até são treinados a terem uma atitude diferente da que tem quando estão a dar aulas no conservatório, porque os projetos são diferentes. O envolvimento social é diferente com os alunos, porque, no conservatório, os alunos não têm o mesmo tipo de problemas. (Neves 2020).

Existe uma perceção por parte das auxiliares de educação, por mim entrevistadas, observadoras diárias dos comportamentos dos alunos, de que a grande motivação dos professores da OG face aos professores curriculares faz com que, nas aulas de música, os alunos apresentem melhores resultados ao nível de comportamento. Uma auxiliar de educação do Pólo de Sesimbra explica:

Ali eles acalmam, eles têm regras ... Os professores normais estão a ficar desmotivados; os da orquestra, não. São mais teimosos que os miúdos e fazem tudo para os quebrar, e então eles vergam. (“Amélia” 2019).

Estes professores conhecem as dificuldades práticas dos seus alunos e, sempre que se sentem necessidade, ultrapassam as suas competências para que nenhum aluno possa ficar privado de alguma atividade fora da rotina. Lurdes Silva, do Departamento de Educação da Câmara de Loures, corrobora a opinião manifestada pelos próprios alunos de outros municípios:

Nós temos professores da Geração, aqui, em Loures, que à noite vão no seu carro próprio levar os alunos, cada um a sua casa. A maior parte dos professores daqui sabe que se não forem eles a fazer isto a criança não vai ao concerto, não participa, não há volta a dar. A câmara não consegue, com um autocarro, andar a levar alunos de casa a casa e então são eles que o fazem a muitos alunos (...) Quando um aluno sai, os professores da Geração são muito persistentes, eles telefonam aos pais, apresentam alternativas aos pais, porque estas pessoas que vivem nestas habitações frágeis, são pessoas que mudam muitas vezes de habitação, mudam de telefone, mudam de morada... mas eles tentam acompanhar os miúdos. (Silva 2020).

Desde o início que a entreaajuda entre colegas é estimulada. Os professores fomentam as tutorias⁴⁰ e a aprendizagem colaborativa que tendem a aumentar a autonomia e a motivação. Os alunos mais velhos são estimulados a apoiar os mais novos, e existe mesmo a figura de Monitor de núcleo, atribuída geralmente a um aluno que já terminou o percurso escolar na OG e seguiu o ensino profissional ou o ensino superior na área da música. Tem como vantagens ser bastante motivador para os mais novos, uma vez que os mais velhos funcionam como modelos de identificação projetiva, proporcionando uma aprendizagem mais rápida e simultaneamente uma maior coesão entre o grupo. Juan Maggiorani chama-lhe “aprendizagem em espelho” e explica-a da seguinte forma:

A aprendizagem em espelho é outra das características. Eles veem os mais velhos a tocar e a progressão é muito mais rápida. Ao mesmo tempo, passam a mensagem de respeito e de companheirismo. Os maiores vão ter de estar com os mais pequenos. Os maiores sendo líderes, vão ter de ajudar, porque eles também já foram ajudados, e os mais pequenos sentem-se mais motivados porque não é o professor, mas sim o colega ou o “irmão maior” ou aquele que eu gostava de ser quando fosse grande. Na Venezuela o processo de progressão é muito mais rápido. Já há 45 anos de experiência de ensino e os professores vêm todos de El Sistema. Já aprenderam assim e vão ensinar da mesma forma. Em Portugal isso não é possível, pelo menos para já, mas já vamos tendo os mais velhos a ensinar os mais novos. Eles já sabem as dificuldades e como chegaram lá. Isso é meio caminho andado” (Maggiorani 2020).

Na OG, os professores não têm como objetivo principal o aperfeiçoamento técnico musical individual dos seus alunos. Não existe uma avaliação formal e os alunos não estão pressionados com as retenções ou com as notas. O objetivo dos professores, através do ensino e da prática instrumental em grupo, é fundamentalmente, aumentar o nível motivacional dos alunos, através do reforço positivo constante, estimulando a autoconfiança e a autoestima. Juan Maggiorani dá uma panorâmica geral desta temática:

Quando um aluno chumba ou tem muitas negativas, tem mau comportamento na escola. Isso acontece a uma maioria dos nossos alunos. O facto de ele tocar um instrumento e nós lhe darmos um feedback positivo, isso já faz muito, e então começam a acreditar neles próprios. Começam a aprender a ultrapassar dificuldades, porque na escola normal quando têm dificuldades e como não

⁴⁰ Tutorias foi a expressão em português que encontrei para traduzir a palavra *mentoring*, expressão recém-entrada no universo dos recursos humanos para designar uma ferramenta de aprendizagem profissional e que consiste em uma pessoa mais experiente ajude outra menos experiente.

têm apoios, eles desistem facilmente e deixam-se levar pela rua e pelas companhias. Nós conseguimos ajudar e motivar esses alunos porque eles passado um mês conseguem tocar alguma coisa. Nós quando fazemos um concerto, nós não queremos que eles façam a melhor interpretação de Beethoven. Queremos dar-lhes a oportunidade de sonhar com os melhores palcos, fazer-lhes crer que eles merecem tocar nas melhores salas, e que sintam que são capazes, e que não tenham medo quando tocam”. (Maggiorani 2020).

“Joyce”, uma das ex-alunas que continua a tocar na Orquestra Juvenil, sempre que pode, explica como sente os resultados deste trabalho:

Os professores da OG não são professores distantes, são professores que conhecem a nossa história, os nossos problemas, as nossas dificuldades, e eu acho que é isso que faz a diferença. Nós vamos para a OG de uma forma mais relaxada, porque não somos obrigados (como no português ou na matemática). Eu não estou aqui por obrigação e na escola era por obrigação. Eu acho incrível o trabalho dos professores aqui na OG, porque há muita gente que não estuda música, e o trabalho é incrível. Nós aqui, na Geração, acho que as pessoas dão muito mais do sangue, querem muito mais fazer melhor, tocar bem, não vão para orquestra a ler à primeira vista, trabalham para fazer bem as coisas. Cada concerto é uma conquista. Nas escolas de música, em geral, não é tanto assim, é mais um concerto. Eu gosto muito mais de tocar aqui, porque a energia é muito diferente. Eu até hoje não consigo explicar, eu já comentei imenso isso com as minhas amigas ... não sei..., nós temos mais brio, mais força de vontade em fazer as coisas ... nem é tanto a questão de tocar super bem, mas é mais a entrega. Na Geração há mais entrega. (“Joyce” 2020).

Foi criada uma orquestra de professores para que o modelo pedagógico e os objetivos artísticos subjacentes a um projeto de integração social através da música, sejam absorvidos por todo o corpo docente. Também, ao tocarem em orquestra, os professores entendem melhor as dificuldades e formas de as ultrapassar, bem como a razão de escolha dos repertórios, definidos pela direção artística, e o que se pretende atingir com cada peça e em cada nível. Juan Maggiorani observa:

Os nossos professores vêm todos do sistema de ensino tradicional, e se calhar tens que te esquecer do que aprendeste e procurar outra maneira de ensinar. Nos conservatórios, tu procuras a excelência, o individualismo, a perfeição. Nós temos também presente a excelência, mas procuramos estratégias e mensagens de motivação, segurança, partilha, espírito de grupo. Por ser um método de aprendizagem em grupo, o nível de motivação aumenta nos alunos. O conservatório tem testes, tem provas, tem audições. O nosso objetivo principal não é ensinar música, é perceber a estrutura emocional do aluno, o

seu nível de confiança, a música é um recurso, é a via que usamos para criar cidadãos ativos, não é para criar músicos. (Maggiorani 2020).

2.1.2.2 - Os estágios e os seus resultados

Os estágios que se fazem durante o ano terminam sempre em concertos. Têm múltiplas funções com componentes muito positivas, quer para os professores, quer para os alunos. Reúnem-se, durante dois ou três dias, no caso da iniciação, e cinco ou seis dias, nos casos da infantil e juvenil. Professores e alunos, dentro dos mesmos níveis, provenientes das várias escolas, de diferentes localidades num mesmo espaço, (cada grupo pode ter 200 ou 300 alunos), a tocar as mesmas peças. Este tipo de atividade grupal, em larga escala, faz com que o nível de relações estabelecido aumente, assim como o sentimento de pertença individual e o espírito de grupo. Os estágios são, simultaneamente, um espaço físico e psíquico onde as crianças e jovens se sentem bem e pelo qual anseiam durante todo o período letivo, como observa DeNora:

Asylums can be created through removal: they can offer protection against a distressing social world. As such, the asylum is a place for fantasy, daydreaming and recovery (...) On the other hand, asylums can be created through refurbishing, and here it involves collaborative play that remakes or renegotiates social worlds. (De Nora 2013, 54).

No nível juvenil, quando se juntam todos os alunos, são cerca de 100/120 (pode chegar a 140/150). Fazem também parte, deste grupo, jovens que já saíram das escolas. Uma parte está já no ensino superior em áreas da música ou outras áreas, outra parte no ensino secundário, em curso profissionais ou noutra tipo de carreiras (por ex.: há pelo menos 1 aluno que é militar e toca na banda do exército). “Betty”, que entrevistei no Estágio de Carnaval, é um destes exemplos, e observa:

Oficialmente já não na Orquestra, mas não sei o que é que há aqui. Há sempre uma coisa que me faz sempre voltar para cá, é o ambiente familiar, é isso... Há muitos alunos que estão aqui na Orquestra, mas que já estão na universidade, e não é de música, mas de outras áreas. Eu admiro-os muito por estarem numa universidade que não é de música e continuarem a vir, isso é UAU! (“Betty” 2020).

O nível de iniciação só faz um ou dois estágios por ano, geralmente no fim do ano letivo, e nunca dura mais de dois dias. A logística e as condições de segurança

necessárias para juntar entre 200 ou 300 crianças de 6/7 anos, provenientes de várias escolas, de vários concelhos, é bastante complicada e onerosa. No entanto, mesmo para estas crianças, os estágios têm um grande impacto nos seus comportamentos e na motivação para o estudo, não só pelo estágio em si, mas porque no final há sempre um concerto de apresentação pública, no qual querem sempre participar. O Coordenador de Núcleo da Escola Alta de Lisboa, observa:

E depois o pós ... agora é mais fácil medir porque fazemos os estágios na páscoa e quando regressam às aulas depois da páscoa eles vêm com outra disposição para tocar. Muda-os completamente, quer a performance quer os estágios. Eles trabalham com outros miúdos, de outras escolas, também de iniciação, são cerca de 200 miúdos. Eles ficam melhores para nós, para o trabalho, empenham-se muito mais. Querem ir tocar nos concertos e portam-se melhor. (Vila 2020).

Nestes estágios, normalmente, são convidados maestros não pertencentes à OG. Podem ser maestros portugueses, como os casos de Pedro Neves, José Eduardo Gomes, Osvaldo Ferreira, e Jan Wierzba, ou estrangeiros, como Ulysses Ascanio e José Jesus Olivetti, estes últimos, maestros venezuelanos, provenientes do El Sistema. Aqui, os próprios professores também ocupam lugares, dentro das orquestras, como instrumentistas, lado a lado com os seus alunos, com dois objetivos fundamentais: observarem o comportamento musical, quer dos seus alunos, quer dos alunos de outros professores, e funcionarem como modelos de identificação. Por outro lado, como explica Juan Maggiorani, diretor artístico e coordenador nacional da OG, permite aos professores experienciarem as mesmas dificuldades que os seus alunos e integrarem, da mesma forma, as indicações do maestro e assim poderem, em conjunto, otimizar métodos pedagógicos e, simultaneamente, fortalecer relações.

Para os professores é uma excelente forma de aprender as estratégias de ensino que pertence ao método venezuelano – a melhor forma de aprender a ensinar não é a ouvir, mas sim a tocar as mesmas peças, ao mesmo tempo que os alunos. Eles participam nos estágios, porque assim podem assistir a toda a dinâmica dos maestros: como ensaiam, a estratégia, a interpretação do maestro. Tudo isso são ferramentas pedagógicas para os próprios professores. (Maggiorani 2020).

Para além dos estágios exclusivamente compostos por alunos nacionais, tem havido outros onde grupos de alunos, de projetos similares de vários países, têm vindo

a participar. Em 2016, 35 alunos, do projeto inspirado em El Sistema, Superar Suisse Orchestra⁴¹, de Zurique, participaram no estágio da Orquestra Juvenil, e 25 alunos da Jove Orquestra de Figueres⁴², da Catalunha, um projeto musical para crianças e jovens dos 8 aos 25 anos sem qualquer relação com El Sistema, participaram no estágio com a Orquestra Infantil Geração. Em 2017, também com a Orquestra Infantil Geração, estagiaram 25 alunos, do MusicEnsemble⁴³, projeto do Conservatório de Música de Genebra, inspirado em El Sistema. Em 2019, estagiaram com a Orquestra Juvenil Geração, 25 alunos da Boston String Academy⁴⁴, projeto inspirado em El Sistema. No mesmo ano, com a Orquestra Infantil Geração, estagiaram 5 alunos de El Sistema Serbia⁴⁵ juntamente com 25 alunos do projeto DaLaNota⁴⁶, programa psicossocial instituído no Bairro de Lavapies, um dos bairros mais multiculturais de Madrid. Embora não inspirado em El Sistema, este projeto tem objetivos semelhantes aos da OG. Este ano, 2020, estava previsto, um grupo de alunos da Juvenil Geração participar num estágio com o projeto DaLaNota. Foi cancelado, devido à pandemia Covid19.

Todas estas experiências estão a contribuir para um alargamento de horizontes a estas crianças e jovens, que apenas tinham como referência o ambiente das suas comunidades. “In fact, performing in concerts in highly prestigious halls and international tours also favored the acquisition of cosmopolitan dispositions”. (Mota et al. 2016, 11).

2.1.3 - Imagem percecionada da Orquestra Geração e dos seus alunos – entre o estigma e o reconhecimento internacional

A imagem da OG e dos seus alunos é bastante polarizada.⁴⁷ Os alunos entrevistados evidenciaram algum desconforto social em termos da forma como são percecionados. Esta perceção manifesta-se, relativamente a outros jovens não pertencentes ao projeto, causado pela imagem a que está associada a música dita “clássica”, uma imagem envelhecida, muito distanciada, dos jovens em geral, e destas

⁴¹ <http://www.superarsuisse.org/locations> Consultado em 22 abril 2020.

⁴² https://www.jof.cat/qui-som_/qui-som Consultado em 22 abril 2020.

⁴³ <http://www.cmg.ch/cours/musicensemble> Consultado em 22 abril 2020.

⁴⁴ <https://bostonstringacademy.org/> Consultado em 22 abril 2020.

⁴⁵ https://www.sistemaeurope.org/NetworkMembers/Music_Art_Project_El_Sistema_Serbia_Bujanovac

⁴⁶ <https://dalanota.com/> Consultado em 22 abril 2020.

⁴⁷ Como já referido, os resultados obtidos são baseados apenas na opinião interna sobre imagem da OG. Parece-me, no entanto, relevante abordar estes dois polos organizadores da imagem da instituição e dos seus alunos (seria interessante aprofundar este ponto junto de outros públicos).

comunidades em particular. “Francisco”, há onze anos na OG, estuda no ensino superior Gestão de Marketing, continuando, no entanto, a participar nos estágios e concertos, lamenta este facto:

Eles pensam que nós somos um bocado ... nem sei a palavra... pensam que somos um bocado retardados ... digamos assim...oh música clássica! Isso não é para mim... Eles acham que é assim para gente mais antiga e isso... porque eles nunca ouviram música clássica e pensam que a música clássica é uma coisa antiga, mais para velhos.... Há pessoas que podem pensar que somos um bocadinho totós porque tocamos música clássica (...). Sinto –me diferente dos meus colegas da faculdade agora, porque eles não ouvem música clássica, eles ouvem mais rap, tecno, eu não gosto, não oiço, não aprecio, já tentei ouvir, mas não gosto. Tecno é quase sempre a mesma coisa ... não sei bem. (“Francisco” 2020).

Este tema é reforçado por uma Auxiliar de Educação que também presencia este tipo de apreciação por parte dos alunos que não frequentam a OG, a qual oscila entre o depreciativo “totó” e o elitista *vip*: “Os meus são chamados de totós pelos outros colegas ..., eles acham que por tocarem violino são totós, ou são os *vips*, como muitos lhes chamam”. (“Adelaide” 2019). Embora não seja explícito em que sentido, a mesma perceção de desconforto já tinha sido detetada. Salomé Alves, no seu relatório de estágio, observa: “(...) porém, percebeu-se que no grupo do Projeto Orquestra Geração as crianças nem sempre tinham o reconhecimento dos amigos”. (Alves 2015, 59).

Contudo pode também existir uma certa vontade de partilhar o mesmo entusiasmo, companheirismo e sentimento de pertença que estas crianças/jovens exprimem, como reitera “Francisco”:
“Mas também há muita gente que acha que nós aqui somos mais “malucos” porque estamos assim muito unidos, sempre a brincar uns com os outros, e também pensam que nós aqui somos muito felizes”. (“Francisco” 2020).

As três alunas que entrevistei e que se encontravam a frequentar o ensino superior na área da música referem que, fora do universo das comunidades educativas onde os polos estão inseridos, parece existir um estigma social relativamente à OG. Estas três alunas, todas de origem africana, referiram que a OG era vista como um projeto associado a periferias, de baixas condições socioeconómicas, com fraca

qualidade musical, manifestando terem sido vítimas de atitudes racistas. “Patrícia” observa:

Um rapaz da minha turma dizia... pois, o pessoal da Geração... pois o pessoal da Geração é tudo pretos... este tipo de coisas ... Eu disse, para com isso, porque eu também não te digo tu que vens da banda ou tu que tocas mal ... meu! Tu nem nunca ouviste a Geração. Cala a boca. (“Patrícia” 2020).

“Betty” reitera esta opinião.

Eu refleti agora que era muito assediada, por causa da minha cor de pele, por ser rapariga, porque lá era mais rapazes, e era sempre alguma coisa, ou por ser rapariga ou pela cor de pele ou por ser da Geração ou por ser da Amadora, havia sempre alguma coisa. Eu era a única negra. Faziam piadas, às vezes era mesmo coisa de rapazes adolescentes. Quando eu estava lá eu era muito agressiva, porque era a única maneira de eu me defender, porque eles ficavam sempre a fazer piadas por eu ser negra. Na escola normal, na minha turma, eu não era a única negra. (“Betty” 2020).

Parece-me relevante observar aqui que esta informação foi recolhida antes dos vários acontecimentos que trouxeram a questão do racismo ao debate público nacional de forma mais intensa. Refiro-me ao caso de George Floyd, nos EUA, em maio de 2020, ao assassinato do ator negro Bruno Candé, em Moscavide, em julho de 2020 e, curiosamente, ao debate que gerou a contratação do jovem jornalista Claudio Bento França, pela estação televisiva SIC, em setembro de 2020, pelo simples facto de ser o primeiro pivô “negro de rastas”. Também ainda não tinha começado a campanha eleitoral para a presidência dos EUA, onde as questões ráticas e xenófobas foram bastante acentuadas.

Ainda sobre o problema do racismo nas instituições culturais, o curador João Fernandes⁴⁸, numa entrevista à TSF de 21 de agosto de 2020, refere:

Havia muita coisa nos museus e nas instituições culturais internacionais que eu sentia que tinha de ser questionada, que tinha de ser repensada. Uma delas está a ser confrontada um pouco por todo o mundo neste momento: a questão do racismo nas instituições culturais (...) Em Espanha, eu trabalhei muito perto do museu do Prado, onde estão as gravuras de Goya - aliás, no Reina Sofia também havia algumas -, e há duas em que ele diz o "sono da razão produz monstros". Em Portugal e na Europa, esse sono, essa inconsciência e essa falta de reflexão e de trabalho com a memória, com o passado e com tudo o que

⁴⁸ Ex-diretor artístico do Museu de Serralves, ex-subdirector artístico do Museu Rainha Sofia e atual diretor artístico do Instituto Moreira Salles em S. Paulo.

aconteceu de tão violento nesse passado, gera monstros. Gera monstros que também atacam no quotidiano e atacam no presente. (Fernandes 2020).

Embora da minha recolha não tenha resultado informação consistente sobre a imagem dos alunos da OG no Conservatório Nacional, em conversas informais pude constatar que existe a percepção de que os alunos tendem a sentir-se menos confortáveis no Conservatório. Em 2017, no livro *Crescer e Tocar na Orquestra Geração*, encontrei, referências a esta problemática:

De facto, nem o ingresso dos alunos no Ensino Especializado de Música tem sido fácil (alguns dos alunos não conseguem aprovação nas provas de acesso), nem tem sempre sido sinónimo de sucesso – alguns alunos têm evidenciado problemas de adaptação ao contexto do Ensino Secundário de Música. (Mota et al. 2017, 97).

No capítulo 8, da mesma obra, com o título, *Retratos Sociológicos*, pode ler-se no depoimento de uma aluna (identificada como Yami) seguido de comentário do autor:

Na segunda aula que eu fui...que eu tive no Conservatório, chorei. Porque, lá está, imagine: você sai daqui... (...) comecei a tocar. Não estava a conseguir, não estava a conseguir... (...). Não estava... bloqueei. E, imagine, eu, aqui na Vialonga, era chefe de naipe das violas; chego ao Conservatório, é como que ir de...é como passar de bestial a besta.

Foi isto que Yami sentiu ao longo daqueles dois meses. Que havia passado de “bestial a besta”. Ressentiu-se também da rotina pesada que tinha de enfrentar diariamente, acordando muito cedo e chegando a casa, por vezes, às oito ou nove da noite. A fechar este triângulo de dificuldades esteve a competição que encontrou no Conservatório. (Mota et al. 2017, 210).

A fraca preparação e qualidade musical atribuída a estes alunos, é explicada pelo modelo pedagógico da OG, sobretudo centrado na prática musical em grupo e na aprendizagem por imitação, explorando menos as competências individuais. Isto significa, naturalmente, que quando um aluno ingressa numa escola especializada em ensino de música, não tenha o mesmo nível de preparação de outros alunos, o que leva, por um lado, a bastantes desistências, pela pressão exercida, e, por outro, a veicular uma eventual má imagem da OG neste tipo de escolas. Juan Maggiorani, coordenador nacional e diretor artístico da OG, observa:

As realidades dos nossos alunos são muito diferentes. Os nossos alunos são de territórios TEIP de escolas e bairros problemáticos. Quando vão para os meios do ensino da música, como a Escola Profissional Metropolitana ou o Conservatório, chocam com as realidades. O que acontece é que na Geração vais construindo grão a grão, passo a passo a confiança do aluno, o espírito de grupo, a capacidade de superar as adversidades. Quando chegas a uma escola profissional, isso acabou. Ele tem que tocar, e, se ele não tocar, ele chumba. Tens que seguir o sistema tradicional, e o sistema tradicional é, “tens que passar, senão chumbas”, e aí começa a competição nas notas. Os professores já não querem saber o background deles, se tem pais se não tem, se tem dinheiro ou não, se estão bem emocionalmente... Por exemplo, eles a Educação Musical não vão bem preparados, e a instrumento também não porque nós trabalhamos a orquestra e somos um projeto de inclusão social Nós sentimos muita pressão nos nossos alunos. A primeira geração que saiu daqui e foi para o Conservatório ... desistiram quase todos, porque a pressão é muito grande, porque o Conservatório é outra coisa. (Maggiorani 2020).

O facto de a OG ser um projeto localizado em bairros sociais mais desfavorecidos faz com que os seus alunos, mesmo sendo bons, arrastem consigo um pouco do estigma que lhes está associado. “Joyce” lamenta: “Ser da Geração é um estigma... porque a Geração assim, é uma porcaria, porque a Geração é um projeto de caridade e coisas assim, que nós não gostamos de ouvir”. (“Joyce” 2020).

Esta imagem, associada aos alunos da OG, dentro das escolas de ensino especializado de música, tenderá a diminuir. Nos últimos anos, têm entrado para a Escola Profissional da Metropolitana muitos alunos da OG. Sandra Martins, coordenadora do núcleo da Escola Miguel Torga, na Amadora, é simultaneamente professora de viola na Escola Profissional da Metropolitana e conhece bem esta realidade:

Na Escola Profissional Metropolitana há mais miúdos de cor sem ser da Geração, mas a primeira coisa que perguntam é: és da Geração? Por ser de cor. Mas os miúdos também começam a perceber que pouco a pouco a Geração começa a ficar forte, e a dar luta. E tu vais à Escola Profissional da Metropolitana e, se calhar, 60% dos alunos são da Geração. O curso básico do 7º ao 9º, é quase todo da Geração. Este ano o 7º ano era quase todo Geração. (Martins 2020).

“Patrícia” confirma esta perceção:

No início, quando eu fui para a Metropolitana diziam: ah pois, só há pretos na Geração ..., mas eram alunos que não sabiam o que era a Geração ... diziam que o pessoal da Geração toca muito mal... e eu perguntava: já ouviste a Geração?

E a resposta era: não, mas é o que dizem. Já tive colegas da Metropolitana que eu convidei para irem aos concertos da Geração e depois disseram: oh pá, na verdade isto não é o que andam para aí a dizer. As coisas agora já mudaram um pouco, porque, cada vez mais, a Metropolitana está infestada de “Gerações”. E lá está, se estão nesta escola é porque não tocam mal”. (“Patrícia” 2020).

Acresce ainda que, ao fim de 12 anos, vários alunos da OG já se encontram a estudar no ensino superior, quer na Academia Nacional Superior de Orquestra da Metropolitana (ANSO) na Escola Superior de Música de Lisboa, na Universidade de Aveiro, quer noutras instituições nacionais e internacionais,⁴⁹ tendo alguns deles percursos académicos musicais muito valorizados. Sandra Martins dá alguns exemplos:

Agora a Geração começa-se a afirmar. Há muitos alunos que saíram da Escola Profissional da Metropolitana que chegaram a ser os melhores alunos da escola e são da Geração. Temos o caso do João Pedro Gonçalves⁵⁰ que está em Bruxelas. De todos os alunos da Geração, para mim, ele foi o melhor. Foi dos mais completos. Ele tirava 20 a violoncelo e era sempre uma decisão unânime do júri. Ele ainda fez um ano na ANSO e lá, na Metropolitana, dizia-se que já há muitos anos que não havia um aluno assim. A Ana Hespânia era uma boa aluna do Paulo Gaio Lima, tinha boas notas, lá na ANSO. Agora está a acabar o mestrado na Escola Superior de Música, em ensino. Ela gosta muito de ensinar e tem muito jeito. (Martins 2020).

Margarida Abrantes, monitora da OG, no núcleo da escola da Alta de Lisboa, é outro dos exemplos destes percursos.

Sempre quis um curso de saúde e tirei nutrição, mas comecei a ver que não era o que eu queria fazer para o resto da vida e comecei a pensar que se eu tivesse outra licenciatura em música ... Preparei-me e entrei para a Escola Superior de Música e agora penso mais na música. Gostava muito de dar aulas de música, neste projeto ou algo parecido, e tocar também numa grande orquestra, não sei porquê, é difícil, mas tentar não custa. Agora aqui sou monitora. Fui com eles para Londres, para o Sistema England. Eu tinha 5 alunos comigo. Havia uma professora que dava as aulas e eu ajudava nas aulas. Foi a minha primeira experiência. Também estive na Ajuda, porque havia muitos meninos e eu ia ajudar. (Abrantes 2020).

⁴⁹ Royal Welsh College of Music and Drama, em Cardiff, Conservatorio Real de Bruxelas, Royal Northern College of Music, em Manchester, Guildhall School of Music and Drama, em Londres, Real Conservatorio de Haia.

⁵⁰ Na página *web* da Casa da Música: “João Gonçalves iniciou os estudos de violoncelo aos 12 anos, na Orquestra Geração, com Ana Cláudia Serrão. No seu 10º ano de escolaridade, ingressou na Escola Profissional Metropolitana, continuando com a mesma docente. Frequenta atualmente (2017) o 11.º ano (...). Ganhou o Concurso Capela em 2016 e o Concurso Interno da Escola Profissional Metropolitana (...), toca a solo com a Orquestra Clássica Metropolitana, em setembro de 2017. Atualmente tem oportunidade de trabalhar com Paulo Gaio Lima, tendo também trabalhado com orientação de Marco Pereira. Recentemente gravou *Elegie* de Gabriel Fauré com a Orquestra Municipal Geração da Amadora sob a direção da maestrina Sandra Martins” (Casa da Música 2017).

O reconhecimento nacional e internacional da OG e dos seus alunos pode ser observado a diferentes níveis: pela avaliação dos maestros convidados, externos ao projeto - como o caso de Pedro Neves, que observa: “Tenho algum contacto com músicos que vêm da Geração e que depois já estudam na superior e eles estão perfeitamente integrados, querem ser músicos” (Neves 2020) - e pelos convites que lhes são dirigidos para participar em eventos e concertos. A título de exemplo, refiro o convite feito, por Gustavo Dudamel, à aluna de viola Margarida Abrantes, para tocar no concerto de entrega de Prémio Nobel, em Estocolmo, em 2017, integrando o projeto, por ele criado, *Orchestra of the Future*⁵¹, constituído por alunos de projetos El Sistema ou inspirados em El Sistema, de 12 países de 5 continentes. Um grupo de 3 alunos (Telmo Martins⁵², Inês Chambel⁵³ e Margarida Abrantes⁵⁴) e o diretor artístico e coordenador nacional da OG, Juan Maggiorani foram convidados a participar num concerto de apresentação à rainha da Dinamarca, em Aarhus Capital da Cultura 2017.

Os alunos portugueses parecem ter boa reputação dentro da rede internacional. Com frequência, os alunos mais avançados da OG, são convidados como mentores noutros projetos, em vários países da Europa. Desde 2016, têm vindo a ser convidados, como mentores, no programa Sistema England Young Leaders⁵⁵, os alunos Margarida Abrantes, Telmo Martins Ana Falé, Isalcino Sousa, Daniela Brito, acompanhados pelo Coordenador Nacional da OG, Juan Maggiorani, que refere:

Os nossos alunos, dentro de El Sistema, funcionam como *role models*. Muitos projetos internacionais querem –nos, e convidam-nos a dar aulas em outros programas. Também os nossos monitores que são os alunos mais avançados, são convidados. (Maggiorani 2020).

Em 2019, foram convidados 30 alunos da OG, por El Sistema Opéra Méditerranée, de Nice, a tocar na ópera “Transmedia” *Peter Pan*⁵⁶, escrita pelo compositor italiano Sérgio Monterisi.

Esta reputação internacional, do caso português, dentro de El Sistema, tinha sido já apontada, em 2016, por Tricia Tunstall e Eric Booth, que viajaram por 25 países,

⁵¹ <https://www.musicacademy.org/profile/gustavo-dudamel-2/> Consultado em 12 de junho 2020.

⁵² Neste momento a frequentar mestrado em contrabaixo no Royal Welsh College of Music & Drama, Cardiff.

⁵³ Estuda no ensino superior na área da saúde.

⁵⁴ Monitora na OG, estuda ensino superior na área da música.

⁵⁵ <http://www.sistemaengland.org.uk/young-leaders/> Consultado em 14 de junho 2020.

⁵⁶ <http://univ-cotedazur.fr/events/peter-pan#.XuEegJB8DVI> Consultado em 18 de junho 2020.

visitando cerca de 100 projetos El Sistema ou por ele inspirados, entrevistando diretores, professores, alunos e pais. No livro que publicaram, observam: “Orquestra Geração, Portugal’s highly developed Sistema initiative, may be the most musically ambitious program outside of Latin America “ (Tunstall e Booth 2016, 232)

Há ainda a considerar a imagem que se começa a sedimentar, junto dos maestros que os têm dirigido, quer nos estúdios, quer nos ensaios e concertos. Pedro Neves, maestro com experiência em trabalhar, também, com orquestras de jovens, faz uma apreciação bastante positiva do trabalho com estes jovens na Orquestra Juvenil Geração:

Já fiz muitos estúdios de jovens. Quando estou a trabalhar com eles, eu não sinto grande diferença. Sinto que eles vêm de um estrato social diferente, mas nesta fase de orquestra de nível mais avançado, esse lado de disciplina, do chegar a horas, do estar calado, já está enraizado. Isto é, coisas que eles não tinham há cinco anos atrás, de repente está tudo enraizado, tudo ouve... Mas ali nos estúdios nada é problemático. Às vezes é preciso dizer: silêncio! Mas isso tanto acontece na Orquestra Geração como com uma profissional porque de repente há alguma coisa que os agitou ou uma piada ou uma preocupação com outra coisa e é preciso chamar atenção e isso pode acontecer numa orquestra profissional ou na Geração com crianças. (Neves 2020).

2.1.4 – Orquestra Geração promotora de mobilidade social

A generalidade dos entrevistados da minha amostra demonstra uma opinião bastante assertiva no que respeita ao facto de a OG potenciar uma maior mobilidade social. Já em 2015, Reis et al. abordam esta possibilidade:

Em 2013/2014, 19 alunos OG são também estudantes do ensino especializado música. Este número que poderá não ser expressivo em termos quantitativos no universo de alunos OG é muito significativo enquanto indicador do potencial do projeto na criação de “percursos improváveis”.” (Reis et al. 2015, 30).

No mesmo sentido, Mota et al. referem que a participação na OG “was often associated with more or less explicit intentions of social mobility” (Mota et al. 2016, 11). A OG favorece, como vimos, um maior envolvimento escolar, alarga horizontes e incrementa possibilidades de aceder a melhores percursos profissionais ou a níveis académicos universitários. Neste sentido, potencialmente, OG estará a criar maior mobilidade social. Como se pode perceber pelos discursos seguintes de duas

responsáveis pelas áreas da educação de dois municípios diferentes, respetivamente, Amadora e Loures:

Alguns alunos descobriram este talento. Temos duas alunas com bolsa na Universidade de Haia, outros na Metropolitana, mas que no início não perspetivavam isso. (Durão 2020).

A Luísa é uma das solistas da OG Juvenil Nacional. Ela vive na Apelação, e eu sei que a Luísa tem este trajeto académico e de vida porque ela teve a sorte de ingressar na Geração. Agora está ou na Metropolitana ou na Superior. Tenho a certeza que se não fosse através deste projeto, seria muito, muito difícil para ela seguir este percurso. Até porque eles quando saem aqui das nossas escolas, a Geração acaba por lhes dar um apoio financeiro em termos de propinas que eles não teriam. Há aqui famílias que não poderiam pagar propinas para o superior e muito menos pagar um instrumento. Há um miúdo que foi viver para os Olivais com o pai e o pai disse que não tinha dinheiro para pagar o passe ao miúdo para ele vir para a Geração, e eles (Geração) arranjam maneira de pagar o passe ao miúdo. Era um miúdo que se perdia e ele é um excelente músico, já está na Juvenil. Estes projetos de ensino não formal são fundamentais para trabalhar com estes miúdos destas minorias. (Silva 2020).

Ao fim de 12 anos de existência, um número significativo de alunos da OG ingressaram no ensino superior em universidades portuguesas e estrangeiras. “Joyce” tem 19 anos, entrou para a OG no 6º ano de escolaridade. Neste momento, estuda música no ensino superior e é uma destas jovens a quem a OG, na sua ótica, mudou definitivamente o percurso, mais previsível, da sua vida:

Comigo se eu não estivesse na OG eu não sabia bem o que ia ser a minha vida, provavelmente ia até estar com más companhias, não sei, porque os adolescentes são muito influenciáveis e na minha escola havia muita gente influenciável e se calhar ia no rebanho não sei, podia ser muito mais rebelde. A Geração para mim foi tudo. A Geração mudou literalmente o rumo da minha vida. Eu penso imensas vezes que se eu não tivesse entrado para a Geração eu não teria conhecido o quão bom é ter contacto com a música, não ia conhecer os amigos que tenho agora, nós temos os mesmos interesses. Estou muito feliz a fazer música. Acho que estou no caminho certo. (“Joyce” 2020).

A OG tem proporcionado a estas crianças e jovens um aumento exponencial das suas redes sociais, fora dos bairros onde residem, que de outra forma seria mais difícil ou mais lento de atingir. Tem permitido alargar as redes de contato dentro do mundo da música clássica, associada à “alta cultura”. Este alargamento tem sido feito, quer ao nível nacional, quer internacional (estágios, summer camps), e mesmo através

do ingresso no ensino superior em instituições nacionais e internacionais. A OG tem funcionado, para estas crianças e jovens, como promotora de “encontros improváveis”, a que, de outra forma, dificilmente teriam acesso, contribuindo por isso para o reforço do seu “capital social”. Como referem “Joyce” e “Betty”:

Estava na Miguel Torga, no 6º ano. Em casa, ouvia-se música tradicional cabo-verdiana. Nunca estive ligada à música clássica. Eu não sei explicar bem como é que eu entrei para este mundo. Até entrar para a Geração, eu achava que a música clássica era uma coisa muito secante, que não tinha animação nenhuma, tudo muito calminho e não sei quê, que ia adormecer ... gente mais velha... Antes, o máximo que eu ia era a um teatro da escola; nunca ia a concertos; nem nada dessas coisas. (“Joyce” 2020).

Em 2009, entrei para a OG. Vivia no Casal da Mira. Antes de entrar para aqui, não sabia nada de música clássica, nunca tinha ido a um concerto, nunca tinha visto o meu instrumento ao vivo. Em casa ouvia-se música de Cabo Verde e Angola. Um ano depois de entrar na OG, entrei na Escola Profissional da Metropolitana e continuei aqui na orquestra mais avançada. Nunca tinha pensado em música, mas apaixonei-me pelo meu instrumento. Eu nem sabia que havia escolas profissionais de música e foram eles aqui que me explicaram. Abriu-me os horizontes para um universo que eu desconhecia completamente e a escolher a profissão que eu gostaria de ter para o resto da minha vida. (“Betty” 2020).

O facto de tocarem com frequência com músicos como os da Gulbenkian, o contacto com vários maestros, as viagens em Portugal e no estrangeiro, motiva-os a desenvolver as suas capacidades, e a perspetivar um futuro diferente daquele que seria expectável para jovens oriundos destes meios socioeconómicos e culturais.

“Francisco” confirma esta mais valia para a sua vida, mesmo tendo seguido o ensino superior noutra área que não a música:

A Geração trouxe-me novos amigos que eu posso levar para a vida, experiências incríveis, como estágios no estrangeiro, conhecer vários sítios de Portugal que se calhar eu não conhecia se não fosse a Orquestra. Conhecer novos maestros, são coisas incríveis que podemos levar para a vida, para coisas futuras, como agir com outras pessoas que vêm do estrangeiro, que nos ensinam maneiras de como ser mais responsável, mais organizada, como organizar o nosso tempo ... várias coisas. (“Francisco” 2019).

2.2 – Papel e impacto nas famílias, comunidades envolventes (visão das Câmaras Municipais)

Durante todo o processo de estágio, em que assisti a aulas, estágios, ensaios e concertos, com crianças e jovens provenientes dos vários núcleos, foi-me dado observar o nível de envolvimento das famílias e da comunidade escolar. O envolvimento das famílias é uma característica que segundo Tunstall e Booth pode ser observada em todos os projetos inspirados em El Sistema: “All over the world, references to family and community involvement show up in the goals, missions, statements (...) of Sistema inspired programs”. (Tunstall e Booth 2016, 217).

Os concertos da OG rompem, de certa forma, com os protocolos mais associados à música erudita em termos de públicos e de comportamentos. Os concertos, na Gulbenkian, na Casa da Música no Porto, na Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, no Centro Cultural de Belém, entre muitas outras salas de prestígio, ou nas escolas, são momentos galvanizantes que envolvem famílias inteiras, de várias gerações, comunidades e etnias, que enchem auditórios, e comunicam entre si, partilhando o momento estético, como se todos pertencessem à mesma comunidade. Marisa Durão, da Câmara da Amadora observa:

Relativamente ao bairro, não há dúvidas que a OG mudou a vida daqueles miúdos. Quando assistimos a um concerto na escola Miguel Torga com toda a escola, os aplausos de pé, o alarido que fazem, eles sentem a OG como sendo a excelência da escola, e têm um respeito enorme que se transporta para o bairro. (Durão 2020).

As várias formações do projeto OG têm uma atividade bastante frequente nas comunidades onde estão inseridos. Fazem concertos ou pequenas demonstrações, veiculando, por isso, segundo a opinião dos entrevistados da minha amostra, uma imagem muito positiva do projeto nas áreas geográficas onde estão inseridos. Lurdes Silva, da Câmara de Loures, dá-nos um pouco a dimensão destas atividades:

Todas as orquestras de núcleos já fizeram concertos nas comunidades, desde o centro de dia, reformados, à igreja, escolas do agrupamento que não têm Geração, concertos de rua. Com o nosso parceiro Rodoviária já fizemos concertos nas paragens de autocarro. São projetos conhecidos dentro das freguesias onde eles estão inseridos. (Silva 2020).

Este impacto positivo que tem tido nas comunidades, tem ajudado na criação de novos públicos para este tipo de concertos de orquestra de música clássica. O caso da Amadora, como nos revela Marisa Durão, da Divisão Educativa da Câmara Municipal, é paradigmático:

Os habitantes da Amadora, eu acho que eles se encantaram com os alunos, com aquilo que eles conseguem fazer e com aquilo que era a expectativa ... com o contrariar uma expectativa de insucesso que era a daquela população. Aquela população nunca entraria numa sala de espetáculo, tudo aquilo que o projeto contrariou em termos destas logicas, de uma população menos erudita que deixou de ser, como ver um concerto da OG e no fim está toda a gente a dançar em pé ... eu acho que a cidade se encantou. Quando se abrem as portas das salas e quando se tem que gerir bilhetes para dar para mais um, e mais um, e mais um. (...) Os públicos, nós conhecemos muitos colegas da câmara, que são habitantes da Amadora e que não estão envolvidos no projeto. Nem têm filhos lá, e nós vemo-los a entrar com a família para assistir ao concerto da OG e por vezes comentam ... já fui a dois ou três concertos, eu não perdi nenhum ainda... há públicos variadíssimos. Há professores de outros agrupamentos, onde nem sequer há OG, e vêm assistir aos concertos e querem o projeto na escola deles. (Durão 2020).

No caso específico do concelho da Amadora, este papel positivo e transformador da OG, na vida nos bairros, é também percecionado quer pelos alunos quer pelos familiares. “Francisco” e um casal de pais, residentes no neste concelho comentam:

A Orquestra vindo para aqui, para o bairro social, é bom, porque assim há pessoas do bairro a estudar música e se não estivesse aqui no bairro não havia pessoas a estudar música e também acham que a orquestra trouxe mais uma experiência na vida da pessoa que pode ajudar para o futuro. O meu tio é fascinado por esta ideia da orquestra existir. Ele acha que nós, ao estarmos na orquestra, podemos influenciar outras crianças. (“Francisco” 2019).

Aqui nesta zona nem todas as famílias têm oportunidade de porem os filhos a estudar música, ou andam no futebol...e como aqui é uma atividade gratuita, há muitos pais que aproveitam e ganham este gosto. Se calhar, em vez de andarem, até às tantas da noite, na rua a fazer maldades, eles vêm para a orquestra e têm estágios de verão, de páscoa, e vão ganhando um gosto pela música. E eu acho muito bom mesmo. Já há anos que oiço falar disto. (...) A Orquestra Geração é uma instituição com muito peso aqui no Casal da Boba e na Amadora. (“Ana e Jorge”).

Sendo as Câmaras da Amadora e de Loures as primeiras a implementar o projeto OG e a Câmara de Lisboa aquela que maior número de polos apresenta,

pareceu-me relevante, que fossem incluídos, na minha amostra, responsáveis destas autarquias. O grau de satisfação com o projeto é muito elevado uma vez que tem sido sucessivamente alargado em todos estes três municípios. O concelho da Amadora conta hoje com 3 núcleos; o concelho de Loures, com 4, e o concelho de Lisboa, com 8 (mais o núcleo da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que é de financiamento próprio). Para melhor compreender o grau de satisfação com o projeto, passo a citar o discurso direto dos representantes destes municípios:

O executivo (da Amadora) está completamente ganho. Tem sido dos municípios que mais tem manifestado a importância deste projeto e tem-no feito em vários fóruns, sempre que é possível. Eles são únicos. Há uma defesa total do projeto, quer do executivo camarário quer da assembleia municipal. Está completamente adquirido. É sempre aprovado por unanimidade. Mesmo os membros da oposição vão sempre aos concertos com muito agrado. É um projeto muito acarinhado no concelho. (Durão 2020).

Qualquer executivo (de Loures) que acompanhe o projeto Geração acho que é muito difícil alguém um dia dizer: vamos retirar o apoio a este projeto. Este projeto acaba por dar vida a estes alunos. É um projeto que não requer grandes dúvidas de investimento. (Silva 2020).

Manuel Grilo, atual Vereador dos direitos sociais da Câmara Municipal de Lisboa, refere:

(...) A Orquestra Geração é o melhor exemplo de inovação na resposta educativa social. (...) os jovens precisam de uma resposta educativa que saia das amarras do séc. XX, que abrace todas as dimensões humanas. E sem música o que seria de nós? (Orquestra Geração 2019,12).

Os municípios apoiaram a formação de orquestras municipais com dois objetivos fundamentais: a) para que os alunos, que tendo já terminado a escolaridade obrigatória, (até aqui o Ministério da Educação suporta o custo dos professores), pudessem ser acompanhados, ao continuarem no projeto; b) para levar cultura aos municípios, fazendo uma aproximação às diferentes comunidades (entre elas cigana, africana, latino-americana) com música que pudesse chegar mais perto a todas as populações. Estas orquestras podem ser financiadas por um ou vários patrocinadores, como no caso da Orquestra Municipal Geração da Amadora (OMGA), que foi durante três anos financiada pelo banco BNP Paribas- Portugal, e que, excecionalmente,

prolongou o financiamento para seis anos, tendo mais uma vez estendido o seu patrocínio ao ano de 2021.

O município de Lisboa começou mais tarde o projeto. Por isso, a Orquestra Jovem Municipal Geração de Lisboa (OJMGL), só tem ainda nível infantil. Embora tenha já bastantes alunos de nível juvenil, estes são em número insuficiente para formar uma orquestra. A Orquestra Municipal Geração Bora Nessa de Loures (OMGBNL) é formada por uma mistura de níveis. Não se consegue ainda fazer uma orquestra por nível, não por não haver número suficiente de alunos, mas por não haver os instrumentos todos para os vários níveis. Ambas as orquestras, de Lisboa e de Loures, são financiadas pelos respetivos municípios. Existiu ainda a Orquestra Inter- municipal Geração do Atlântico (OIGA) que englobava Oeiras, Sintra e Sesimbra que foi extinta, por falta de apoio das respectivas câmaras. No município de Almada, o projeto está ainda no nível de iniciação.

2.3 – O Caso da Escola Básica /Jardim de Infância Alta de Lisboa

2.3.1 – Enquadramento metodológico

Na Escola Básica/Jardim de Infância Alta de Lisboa (EB/JI) realizei grande parte do meu estágio curricular. Foi através da observação participante e não participante, em aulas de música, dos vários formatos (individual, de naípe, de conjunto e formação musical), e aulas curriculares, onde pude apreender quer os processos de aprendizagem musical do projeto, quer as dinâmicas relacionais. Com o apoio dos respetivos professores, foi-me possível realizar tarefas como a do desenho descritivo, com objetivo de recolher elementos que pudessem enriquecer a minha análise. Também o contacto estabelecido com as crianças nos períodos de pausa, me permitiu maior proximidade e observação dos diferentes comportamentos individuais e dinâmicas relacionais. Por questões de proteção de dados, não me foi possível entrevistar as crianças. Seria preciso uma autorização escrita dos pais, o que acarretaria um trabalho acrescido para diretora da escola, para me obter permissão em aceder aos contactos.

A informação de maior relevo e mais estruturada foi obtida por 11 entrevistas, de condução semi-directiva, com durações entre 30 minutos e 1 hora. Fizeram parte desta subamostra, a ex-Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Lisboa,

responsável pela decisão de implementação do projeto nesta escola, o diretor de agrupamento, a diretora da escola, professores curriculares, e educadoras de infância. Da OG, participaram o coordenador e a monitora do núcleo, professores de instrumento e educação musical. Apenas me foi possível entrevistar uma das auxiliares de ação educativa. E, uma vez que ocorreu a interrupção das atividades nas escolas, devido ao problema de epidemia Covid19 e as respetivas medidas de confinamento, também não me foi possível, como gostaria, de entrevistar alguns pais destas crianças.

2.3.2 - A Alta de Lisboa: Caracterização social

A Alta de Lisboa, nome comercial atribuído ao território, é uma zona que se distribui pelas freguesias do Lumiar e Santa Clara. Nos anos 80, a Câmara Municipal de Lisboa desenvolve aí um plano de urbanização, com o objetivo de aproximar e promover a convivência entre pessoas de diferentes origens sociais ou étnicas, segundo o conceito de *mixité sociale*⁵⁷. Foram construídos apartamentos de venda livre para as classes média e média alta e prédios para realojamento. Este plano não resultou conforme inicialmente planeado. Ana Verónica Neves, socióloga e especialista em crime e urbanismo, que estudou fenómenos de realojamento, refere, num artigo do Jornal Público, ter faltado o acompanhamento social: “As casas são uma embalagem nova para os velhos problemas. É como fazer a coisa pela metade. Abriu um fosso “entre a zona dos ricos e a zona dos pobres”. Assentou estigmas e preconceitos de parte a parte.” (Cardoso 2017).

A escola EB/JI Alta de Lisboa fica localizada na Freguesia de Santa Clara que agrega as antigas freguesias de Ameixoeira e Charneca. Dela fazem parte bairros como Musgueira, Quinta Grande e Galinheiras, onde foi construído um grande número de prédios de habitação social, para realojar a população que aí vivia, após término da zona de barracas, que caracterizavam esta zona da cidade nas proximidades do aeroporto. Outras populações carenciadas, vindas de outras zonas da cidade (Alcântara, Ajuda ...) foram também aí realojadas.

⁵⁷ “A *mixité sociale*, em França, remete para a ideia de promoção de uma verdadeira miscelânea socio-territorial – de grupos sociais, indivíduos, classes, etnias, idades, de habitações, atividades, equipamentos, serviços, transportes – o que torna (ou tornaria) a cidade uma mistura urbana e funcional. Isto é, o objetivo central é a passagem de uma situação de segregação a uma situação mais equilibrada (Lelévrie, 2005:39).” (Laboratório Nacional de Engenharia Civil 2011,25).

Segundo o Observatório Luta Contra a Pobreza (2017) Santa Clara é a freguesia do Município de Lisboa com maior taxa de abandono escolar, maior taxa de desempregados e a maior taxa de população residente, entre os 20 e os 30 anos, que não trabalha nem estuda. É a segunda freguesia com maior taxa de analfabetismo e ainda, a par de Marvila, a freguesia de Lisboa que mais concentra população com Rendimento Social de Inserção.

A Escola Alta de Lisboa faz parte do agrupamento escolar Pintor Almada Negreiros, um dos agrupamentos pior classificados nos *rankings* nacionais. Rui Job, Diretor do Agrupamento, refere algumas das situações que podem ajudar a explicar este problema:

Eu tenho uma grande percentagem de retenções por faltas. Os procedimentos quando um aluno falta: o diretor de turma comunica com o encarregado de educação. Quando não se consegue, vai carta registada com aviso de receção, e quando não se obtém resposta e é acumulado um número de faltas, é comunicado à CPCJ⁵⁸ e enviada uma equipa da Escola Segura para averiguar da situação. Posso assegurar que, desde o início do ano letivo, já tenho contabilizado entre 45 a 50 idas a casa pela polícia, casos diferentes. Em grande parte dos casos, os encarregados de educação são coniventes com as faltas. Os pais arranjam desculpas para os filhos não virem. Mesmo indo a polícia a casa ... Nós não temos solução para isso. Na CPCJ, os processos destes casos, acumulam-se e não há soluções. Não só na etnia cigana, mas em outros. É transversal. (Job 2020).

Sendo uma escola básica integrada com jardim de infância (EBI/JI), a sua população é constituída por crianças dos 3 aos 12 anos, embora haja alunos com idades superiores, devido às retenções. Seria expectável que, sendo uma escola nova, pudesse agregar crianças de todos os grupos sociais. Na realidade não acontece. Os pais da classe média/média alta, que compraram casas nos condomínios da Alta de Lisboa, colocam os seus filhos em escolas privadas ou em públicas fora da zona.

Os de prédios de compra... temos muito poucos alunos. Vão para colégios particulares ou vão para Alvalade ou para o Lumiar, que são escolas públicas que não têm os estigmas dos *rankings*. Fogem daqui. A grande maioria dos pais aqui, é escolaridade mínima. É tudo da base da pirâmide e uma grande percentagem tem RSI⁵⁹. (Job 2020).

⁵⁸ Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

⁵⁹ Rendimento Social de Inserção (informação pode ser consultada em:

As crianças são, por isso, quase todas, oriundas de famílias de classe baixa. A maioria vive em prédios de habitação social ou de realojamento da Camara Municipal de Lisboa. Há uma grande percentagem a viver de Rendimento Social de Inserção e, muitos, de trabalhos precários. Há muitas famílias destruídas, com problemas de vária ordem, entre os quais o não cumprimento de regras, impostas pelo CPCJ, que implicam com frequência a intervenção da polícia⁶⁰

Aqui há situações mais problemáticas do que na Amadora. Aqui, houve crianças retiradas aos pais, e é horrível. Foi das piores situações que tive como professora. Aqui, há constantes situações de polícia por várias razões. Vai haver outros meninos que vão ser retirados aos pais e lá não acontecia. São outros tipos de situações. São mais situações de negligência. (Urbano 2020).

A escola é um espaço de multiculturalidade, constituído por crianças portuguesas de origem caucasiana, de origem cigana e origem africana (sobretudo angolana, cabo-verdiana, são-tomense e guineense) e, embora em menor dimensão, constituído por crianças de outras nacionalidades, como a brasileira ou a ucraniana. Não fiz uma análise estatística dos nomes das crianças. Apenas como ilustração desta realidade, refiro uma parte significativa dos nomes das crianças com quem contactei: Even, Jaiden, Fábio Wilker, Azig, Ali, Milton, Davi, Alecsandro, Kevin, Diego, Logan, Apolo, Iuri, William, Noa, Kant Fernando, Angelo Ariel, Enzo, Eric, Kyara, Emily, Nair, Nicole, Noah, Bayare, Lyara, Leonor Catherine, Deise, Camila Lais, Lara Sophie, Isabella, Helainy, Josiane, Nayara.

Um estudo publicado pela Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2016), indica uma forte correlação entre os níveis socioeconómicos das famílias e o sucesso escolar (sucesso entendido no sentido de nota positiva nos exames e sem retenções) no 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º 9º) público de Portugal Continental. As variáveis de contexto utilizadas, como indicadores do meio socioeconómico do aluno, são o nível de habilitação escolar da mãe do aluno e o escalão do apoio da Ação Social Escolar recebido pelo aluno. O estudo indica que apenas 14% das crianças, cujas mães não têm qualquer habilitação escolar e 19% cujas mães têm apenas o 1º ciclo do

http://www.seg-social.pt/documents/10152/24709/8001_rendimento_social_insercao/75f2f024-aeac-42dc-81ad-503ab0e9c441) Consultado em 20 de janeiro 2020.

⁶⁰ Dada a dificuldade de encontrar dados estatísticos, esta informação é retirada das entrevistas que realizei aos diretores e pessoal docente da escola.

ensino básico, têm percursos de sucesso, contra 71%, cujas mães têm licenciatura ou bacharelato e 75%, cujas mães têm mestrado ou doutoramento.

Nesta escola, grande parte dos alunos está nas primeiras condições. Embora não tenha dados que me permitam concluir definitivamente, tudo indica que, estas crianças, o que terão como ponto de partida, é uma garantia de insucesso. A diretora da escola dá-nos uma visão geral desta problemática:

Muitos pais não trabalham e não têm como provar o escalão de IRS para terem isenção. Aqui, as refeições são pagas e então, se não têm como provar o escalão, têm de pagar o almoço e o lanche ... há crianças que os pais não declaram nada. Vivem de biscates de subsídios da Santa Casa ... tenho aqui este menino, a mãe veio de Angola, anda a dias, não declara, então ele tem de pagar o almoço ... e vivem com muitas dificuldades. As mães trabalham em limpezas ou nas lojas do Colombo, mas muito trabalho precário e subsídios de reinserção social. (Robalo 2020).

Um dos professores curriculares corrobora a opinião anterior, manifestando, além disso, a fraca importância que alguns pais atribuem à escola:

Aqui, os pais, a maior parte, se calhar, só têm a 4ª classe e alguns nem sabem ler nem escrever (...) tenho 5 pais que não sabem ler e estão-se marimbando. Às vezes, os pais quando vêm ver as notas dizem: eu ainda era pior que ele, as minhas notas eram piores, ou eu nem sei ler ... não vejo grande entusiasmo nos pais. (Santos 2020).

Há outros fatores que contribuem para este insucesso e para as enormes dificuldades com que a comunidade educativa desta escola se debate que estão para além das questões materiais ou académicas. Catarina Albergaria ex-Vereadora da Educação, da CML, foi a responsável pela decisão de implementação do projeto OG nesta escola. Referiu-me as várias conversas com as diretoras do agrupamento e da escola, nas quais estas lhe reportavam sucessivamente os problemas desta comunidade educativa:

(...) As diretoras contavam, angustiadas, os problemas daquelas crianças que chegavam à escola de manhã e que no bairro tinha havido uma rusga e os pais tinham sido presos, ou por ter havido uma rixa entre duas famílias Então pensei que deveria ser aqui. (Albergaria 2020).

A “interioridade” associada ao insucesso escolar e à falta de acesso aos locais de cultura não é apenas uma distância geográfica. Trata-se de uma distância simbólica,

criada por muros culturais, que impedem estas populações de percorrerem 5 km para chegarem até ao museu mais próximo e, onde as saídas, pouco frequentes, terminam no Centro Comercial Colombo. O mundo é o bairro onde vivem. O filósofo e sociólogo francês, Gilles Lipovetsky, referia, ao jornal El País de 1 de fevereiro de 2020: “Y muy importante: hay que otorgar mucha más importancia al arte y a la cultura. ¡Si no, solo nos quedará el centro comercial!” (Lipovetsky 2020). A diretora da escola refere a este propósito:

Quando cheguei a esta escola, pela primeira vez, pensei que estes meninos tinham deficits cognitivos. Com o contacto, apercebi-me que é falta de estímulos, de vivências, não saem do bairro. Se perguntarmos o que fizeram no fim-de-semana ficaram em casa ou foram ao supermercado ou ao Colombo. Estão muito aqui no bairro. Eles não estão em Lisboa. Para eles, aqui não é Lisboa. (Robalo 2020).

A comunidade educativa (diretores da escola, professores curriculares, educadoras de infância, coordenador de núcleo OG) fala, frequentemente, de falta de afeto e de estabilidade emocional das crianças. Episódios de violência verbal e física são muito frequentemente vivenciados ou reportados nesta escola.

Há muita violência doméstica aqui. Eles chegam aqui e dizem, a mãe estava a chorar, o pai bateu. Aqui, aflige-me muito neste bairro... é o tráfico. Muitas vezes, as mães contam-me as coisas da vida deles, da violência doméstica, da rejeição da mãe, que foi criada com a avó, ele que esteve preso. Tive aqui um pai que estudou na cadeia. Temos muitas histórias dramáticas. (Robalo 2020).

Ana Urbano, professora de educação musical, corrobora:

Violência é o que vemos quando chegamos, é o que eles trazem para a escola, é aquilo que eles mostram entre eles. Nós tentamos combater, e evitar que eles sejam violentos. A criança ser malcomportada é muito geral, mas a violência é a característica mais gritante. Eles provocam-se verbal e fisicamente e quando chegam aqui têm esse comportamento. Tudo o que temos para ensinar fica secundário enquanto não resolvermos estas questões. (Urbano 2020).

As crianças tendem a reproduzir na escola os modelos de comportamento que trazem de casa ou da rua. A pequena delinquência faz parte do processo de crescimento e é incluída nas brincadeiras, tentando imitar os mais velhos. Maria José, Auxiliar de Ação Educativa, há vários anos nesta escola, conta:

Sabem que os pais andam na droga. Havia meninos, no recreio, que apanhavam papéis e faziam que estavam a fumar um charro. Como é que eles sabem? Veem os pais e andam aí no bairro. Não era só os ciganos que faziam isso, os “nossos” também faziam. Eles, com umas pedras brancas do recreio, faziam pó ... estão habituados ... porque veem. (Feio 2020).

O professor curricular Aristides Santos assiste com frequência a conversas entre os seus alunos que reportam o dia-a-dia do bairro:

(...) aqui brincar na rua é complicado. Como eles dizem, vamos ali assaltar as vivendas, vamos ali à horta pedagógica estragar. Eles contam quando acontecem rusgas ou coisas assim. De 15 em 15 dias, acontece aqui no bairro, porque há muita droga, e há rusgas para apanharem ou intimidarem, e eles contam que viram a arma ou isto ou aquilo. Sabem muito bem o que é a droga. Eles dizem: ele estava a fumar charros. Eles quando vão para o bairro ficam agressivos, porque o bairro é agressivo, e eles têm que vestir esta capa para se poderem defender. Saindo da escola, eles têm que se defender mesmo. (Santos 2020).

Falar de droga, assaltos e roubos é comum no discurso destas crianças, que têm entre os 3 e os 12 anos. A terminologia de violência, que usam no quotidiano, incluindo na escola, está presente em todos os momentos da sua vida. Impressionou-me um miúdo que no intervalo me contava que o colega, vizinho do prédio dele, se deitava muito tarde, “às vezes se deita às 3 da manhã” e só acorda com o “som da metralhadora”. Foi aí que percebi que o som da metralhadora era um som que estava gravado no telemóvel da mãe, proveniente de um videojogo qualquer. Parece emergir nestas realidades uma espécie de “banalização do mal”, em que ter armas em casa ou fazer pequenos furtos é percecionado quase como natural pela ocorrência constante nas suas vidas. Sofia Farinha, Educadora de Infância, fala destas crianças e das suas vivências:

Tenho muitos de etnia cigana, tenho 8 em 19. Os meus ciganitos gostam muito de cantar, falam muito do que fazem em família. Falam muito de armas. Que têm armas em casa, que manuseiam armas, que vão para as feiras. Eles trazem episódios que vivenciarem. Eles acham tão natural ter armas como se fosse a bicicleta (...). Se eles deixarem de pensar um bocadinho na violência e nas conversas que eles às vezes trazem tão tolas e puderem falar das notas e dos instrumentos, terem outros temas diferentes. As conversas são: ontem fui com o meu pai e ele “encontrou” 3 telemóveis”. (Farinha 2020).

Os membros da comunidade educativa, por mim entrevistados referem como problema difícil de ultrapassar o fraco aproveitamento escolar das crianças. Relacionam-no com o absentismo recorrente de muitas crianças, devido a contextos familiares destrutturados e também com o desinteresse e falta de acompanhamento em casa. A diretora da escola e um professor curricular testemunham:

Tenho aí meninos de 10 anos, no terceiro ano, e que estão ao nível do primeiro ano. Uns entram tarde na escola, mudam de sítio, faltam muito. Nas famílias ciganas, quando há rivalidades entre famílias, afastam-se e, depois, as crianças ficam sem vir à escola. Se alguém da família fica doente, noutra ponta do país, vão embora e levam os filhos. São muito absentistas. (Robalo 2020).

Eu vejo, por exemplo, quando mando trabalhos de casa. Os de etnia cigana estão-se marimbando se os miúdos fazem ou se não fazem. Eles querem é no fim do mês ter o rendimento mínimo, é isso que eu noto. (Santos 2020).⁶¹

2.3.3 - Tocar vidas na EB/JI da Alta de Lisboa

2.3.3.1- A Orquestra Geração na Escola Básica

Nesta escola tive a oportunidade perceber como é que a OG opera neste tipo de realidade. Observei que a indisciplina, a falta de regras, a dificuldade em obedecer e a instabilidade emocional destas crianças torna muito difícil assegurar as condições necessárias para lecionar. Em muitas das aulas a que assisti, apercebi-me que uma parte significativa do tempo letivo era despendido a manter a calma e o silêncio. Os professores aplicam métodos de aquecimento, estratégias várias para que isso aconteça. Tiago Vila, coordenador do núcleo e professor de violoncelo, explica:

No início foi bastante difícil. Os miúdos eram muito difíceis. Era correr nas salas, era um caos. Era preciso quase “10 polícias” para 20 alunos. Foi difícil no início. No segundo ano letivo, o trabalho foi ficando melhor. Arranjamos algumas estratégias até que as coisas se começaram a organizar. No início, é sempre muito difícil. (Vila 2020).

Estes professores não estão em exclusivo numa escola. Dão aulas em vários sítios, quer nos vários núcleos da OG, quer nos conservatórios. Por isso, conseguem fazer uma análise comparativa entre estas crianças e as de outros contextos. Ana Urbano, professora de Educação Musical, e Tiago Vila, professor de violoncelo, dão-nos

⁶¹ Embora me parece perigoso reproduzir este tipo de discurso, que amplifica e muitas vezes justifica o racismo e a xenofobia, pareceu-me relevante citar, para ilustrar o pensamento desta comunidade educativa.

a sua percepção sobre o que é o ensino de música num conservatório ou numa escola de música privada, e neste contexto:

Dei aulas numa escola privada em S. João do Estoril. Não tem nada a ver. Começamos pelo nível de concentração e saber estar na sala de aula. É completamente diferente. Estas crianças chegam e vêm com problemas acumulados de fora, há uma série de problemas que trazem para a sala. Vêm excitados, falta de dormir, muitas vezes com fome e chamamos atenção e não resulta. (Urbano 2020).

Os meninos do conservatório de Almada, é diferente. (...) A origem social é completamente diferente. São de classe média. Aqui é classe baixa e muita pobreza. Estes, se calhar, não teriam acesso à música. Aqui, damos os instrumentos. (Vila 2020).

Como vimos na primeira parte deste trabalho, a OG é principalmente um projeto socioeducativo de integração social através da prática musical, e isso está bem claro para os professores de música que, embora trabalhem sempre para melhores resultados do ponto de vista musical, estão muito focados nos problemas individuais de cada uma das crianças e na possibilidade de poderem interferir no seu crescimento enquanto pessoa. Tiago Vila refere os seus objetivos, enquanto professor de violoncelo:

A mim não me interessa só que eles toquem bem. Eu quero que eles toquem e consigam fazer a música. Eu sei que há muitos que nunca vão tocar nada de jeito, mas não é isso que me preocupa. Preocupa-me é que eles sejam pessoas melhores e que consigam encontrar um caminho, que a orquestra lhes consiga mostrar um caminho. Alguns não vão tocar nada por aí além, e, se exigirmos muito, eles desistem. (Vila 2020).

Como vimos no ponto 2.1.2.1, a relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento do projeto. São vários os desenhos que as crianças fizeram durante as aulas, sobre o tema Orquestra Geração, onde surge a presença do professor de instrumento (anexo 1), o que é um indicador de proximidade.



Criança de 8 anos descreveu o seu desenho da seguinte forma:

“É o Professor Tiago, porque gosto muito dele, é bonzinho, é meu amigo. O professor Tiago é bonito” (Professor de violoncelo)

E acrescenta com um sorriso: “A professora Ana é boa”. (Professora de educação musical).

Figura 5 - Desenho -Criança 8 anos, EB Alta de Lisboa.

Os professores da OG conhecem bem os pais dos seus alunos, sabem das suas dificuldades e carências. Perceberam também a importância de os motivar. Estão em contacto permanente com eles no sentido de incentivar a sua maior colaboração, através de sucessivos reforços positivos, como sublinha Tiago Vila: “É muito difícil para os pais estarem sempre a ouvir que os filhos se portam mal. Eu mando mensagem também quando eles se portam bem. Eles agradecem” (Vila 2020).

A música funciona como “mediador”, no sentido dado por Hennion (2007) a este conceito. É através da prática musical, e sobretudo em conjunto, que potencialmente se operam transformações ao nível individual e grupal. Teresa Carreto, professora curricular do 1º ciclo, acompanha o comportamento dos seus alunos, e sobre o grupo que frequenta a OG observa:

As amizades entre este grupinho... é mais sólido, está mais consolidado do que com os outros, não sei se tem a ver com a música, ... são calmos ... divertem-se, mas são diferentes ... pode não ter só a ver com a música. (Carreto 2020).

Não é só ao nível das crianças que se percecionam alterações de comportamento. As famílias, e em particular os pais ou encarregados de educação, aproximaram-se mais da escola, mostram-se mais atentos e mais interessados no acompanhamento das crianças. Sentem-se orgulhosos dos filhos quando vão aos concertos, mesmo que seja para ouvi-los tocar apenas três notas no violoncelo. Irene Robalo, a diretora da escola, observa:

Nos pais houve uma mudança de atitude, de interesse pelo trabalho das crianças. Quando há concertos querem ir assistir e vão. É muito interessante. Então os ciganos arranjam-se e vão para o concerto como se fossem para uma cerimónia. É muito bonito. Depois interessam-se mais pelo percurso escolar das crianças, há mais interesse (...). Eles sabem que têm que se esforçar. Esta ideia do esforço não é passado pelas famílias, o rendimento, cai tudo do céu, negócios ilícitos ... Aqui na música há muita responsabilidade. Só consigo ver coisas muito, muito positivas. (Robalo 2020).

Embora mostrando algum sentimento de descrença quanto à possibilidade de mudança e rutura de ciclo de vida nesta comunidade, como grande entusiasta do projeto, e, considerando que três anos não serão suficientes para produzir grandes alterações, Irene Robalo acredita na sua possibilidade transformativa.

A OG traz ... harmonia, ajuda para mim e para eles, para todos, vai haver uma mudança nestas crianças, uma rutura de ciclo, pessoas mal-amadas e que se sentem amadas aqui ... a música transforma ... é uma linguagem universal... eles estão próximos uns dos outros e têm noção que é preciso trabalhar para fazer tão bem. (Robalo 2020).

Os concertos, embora tenha havido poucos, ainda, e com peças de iniciação, têm sido também momentos de aproximação e de envolvimento das famílias. O coordenador de núcleo refere, com entusiasmo, a adesão que têm tido por parte das famílias:

O que eu vejo e que o que mais me tocou foi quando fizemos o primeiro concerto. Antes dos miúdos começarem a tocar era um caos enorme, um barulho enorme, mesmo com os miúdos a tocar. Agora, fazemos apresentações aqui com a comunidade e as pessoas calam-se todas para ouvir a orquestra. Isso faz-nos acreditar que estamos no caminho certo. Quando fizemos o concerto na Aula Magna com a Iniciação, há 2 anos, esta escola foi talvez aquela que levou mais pais ao concerto, o que é interessante. (Vila 2020).

Ao abordar a perceção dos meus entrevistados sobre os contributos da OG para a mudança, para um melhor comportamento, bem como os seus contributos potenciais, para uma maior inclusão social das crianças desta comunidade educativa, (importa recordar que o projeto tem apenas 3 anos nesta escola), o que me é revelado são pequenas alterações comportamentais, que podem parecer insignificantes, mas que se tornam extremamente gratificantes. O *habitus*, ou o *capital cultural incorporado*, Bourdieu (2010), parece estar bem evidente em muitas destas crianças e respetivas famílias. Na figura abaixo, podemos observar o desenho de uma criança de

11 anos, que incorpora elementos simbólicos de dois mundos, o da “alta” e da “baixa cultura”, indicador de uma modernidade que está a passar de um “estado sólido” a um “estado líquido”, na aceção de Zygmunt Bauman (2007).



Neste desenho estão representadas duas realidades numa espécie de intertextualidade.

Os instrumentos usados na OG, o pau de chuva e o violino estão inseridos num ambiente de discoteca, com luzes e colunas de som e onde há um DJ. (Comenta o Pedro): “que põe a música para o violino tocar”.

Figura 6 – Desenho – Criança, 11 anos, EB Alta de Lisboa.

A participação em projetos como a OG pode funcionar como acelerador de mudança de atitudes perante a escola e perante a vida em geral, através da abertura a novas possibilidades. Margarida Abrantes, monitora da OG, observa: “Estes meninos, se não houvesse Geração, nunca teriam um instrumento na mão” (Abrantes 2020).

Sophia de Mello Breyner escreveu um artigo para o Semanário Expresso, de 12 de julho de 1975, em resposta a Jorge Correia Jesuíno, ministro da Comunicação Social na época, que terá dito “que as artes não eram favoráveis aos períodos revolucionários”. No artigo resposta, que intitulou: “A cultura é cara, a incultura é mais cara ainda”, republicado a 3 de julho de 2014 no mesmo jornal, Sophia refere:

NÃO PENSO⁶² que exista uma arte para o povo. Existe sim uma arte para todos à qual o povo deve ter acesso porque esse acesso lhe deve ser possibilitado através dos meios de comunicação (...) Depois a cultura fechou-se em livros e os analfabetos e os pobres foram rejeitados. Tudo se tornou mais complexo e complexado. As comunidades foram divididas e cada homem foi dividido dentro de si próprio. Será preciso um enorme paciente e múltiplo e obcecado esforço para construir o mundo de outra maneira. E é preciso que nenhum dirigismo esmague esse esforço. (Andresen, 2014).

⁶² Em maiúsculas conforme texto publicado .

A percepção do diretor de agrupamento a que esta escola pertence é reveladora desta pequena metamorfose que, com “esforço”, se vai evidenciando:

Mudanças vão acontecendo muito lentamente. Porque estes meios estão de tal forma cristalizados nas formas de pensar e de estar na vida, que as mudanças que vão acontecendo são sempre progressivas. Há 20 anos era pior. Mudou mais, mas muito progressivamente e muito lentamente. Há coisas que aceleram mais, como a OG, e outros projetos que temos desenvolvido aqui (...). A eficácia mede-se nas atitudes e comportamentos dos alunos que passaram a ser mais disciplinados em termos de regras de trabalho. Quando aparece a OG há aqui um abrir de olhos no bom sentido que os faz parar, ouvir, e escutar, e há aqui uma atenção na escola que não havia. (Job 2020).

Tiago Vila, coordenador de núcleo, refere ainda as mudanças operadas após as apresentações públicas em concerto. Como vimos no ponto 3.1.1.2 (Impacto nos comportamentos e atitudes das crianças/jovens), também aqui, as crianças aumentam os seus níveis de autoestima e a vontade de prosseguir.

A performance muda-os muito. O estar na Aula Magna ou no S. Jorge, eles sozinhos a tocar para aquele público todo, saberem que as pessoas estão ali para os ver, muda-os no palco e muda depois cá fora. Têm vontade de continuar e repetir. O tocarem para outras pessoas, o sentirem-se uteis para alguma coisa, muda-os completamente. (Vila 2020).

Também nos pais estas mudanças se fazem sentir. Mesmo em grupos mais resistentes e mais distantes da escola se operam pequenas mudanças, como refere o mesmo professor:

As famílias também mudam. Temos casos por exemplo em que no primeiro concerto na Aula Magna, sobretudo os de etnia cigana, sabemos que eles não vão muito aos concertos, e eles estavam eufóricos, e diziam: obrigado professor e tiravam fotografias ... foi espetacular. (Vila 2020).

Os resultados de um projeto desta natureza só são passíveis de ser medidos no longo prazo. No entanto, é claro para diretor do agrupamento a que a escola pertence que a diminuição da indisciplina e a valorização da escola são dois fatores fundamentais para um melhor aproveitamento. Nestes aspetos, a OG tem contribuído muito positivamente.

Com a diminuição da indisciplina vem a melhoria e o aproveitamento. Uma coisa está associada à outra. Com a diminuição da indisciplina começa-se a ganhar mais interesse pela escola, a seguir a ganhar interesse pelas atividades e

a seguir a aquisição de conhecimento. Queria reforçar a ideia que este é um projeto em que eu acredito, falando como diretor de agrupamento de escolas. Acredito porque tenho provas disso. As provas não são palpáveis, isso, eu não tenho, mas ao longo do desenvolvimento do projeto, tem-se notado melhorias, na escola da Alta de Lisboa, melhorias em termos de comportamento, atitudes, de vontade de ir à escola. (Job 2020).

O desenho seguinte foi feito pela Eluane de 8 anos, de origem santomense. Pode ser interpretado como indicador não só da autoestima da criança, mas também da valorização da atividade por parte dos pais.



Legenda do texto, transcrição integral: “para mim a orquestra é um sítio que se aprende a tocar instrumentos e se aprende a cantar e quando já sei tocar eu mostro aos meus pais. E quando jecho a casa os meus pais dizem muito bem. Eu toco viola, eu gosto de aprender as notas muzicais a nota que eu gosto mais é o lá o meu professor que mensina a tocar é o professor João”.

Figura 7 – Desenho – Criança, 8 anos, EB Alta de Lisboa.

Como referido no ponto 2.1.1.3 (promoção da interculturalidade), tive a oportunidade de experienciar, na prática, como pode ser difícil trabalhar esta realidade. Note-se que estamos, neste contexto, em presença de crianças entre os 3 e os 12 anos. Embora eu tenha presenciado pequenos conflitos de índole racista, foi numa conversa de corredor, com o “Djimy”⁶³, onde me apercebi de como esta temática está recorrente e está enraizada.

Ao passar um miúdo no corredor “Djimy” diz-me: “Esse aí é racista”. Pergunto-lhe o que é para ele ser racista: “Racista é por exemplo: você é branca e eu sou preto, e depois é ... tu és preto vai para a tua terra. É como me tivesse a ofender, eu sou castanho não sou preto, você é cor de pele”. Tentei com calma explicar que eramos todos iguais, todos tinham orelhas, nariz e pernas e coração mas o Djimy continuou:

⁶³ Nome fictício. A criança tem 11 anos. Diálogo completo em anexo.

“Ser racista é quando começam a te ofender, só porque eu sou de cor. Começam aí a chamar-te de preto, ofendem a minha mãe e a minha família ...”. Depois explicou-me que, no bairro, “se chamam” nomes uns aos outros “começam todos a se juntar em grupos”. Ele agora não tem grupo, mas já chegou a ter. “Houve uma vez uns gajos que nos queriam bater, eram brancos mais velhos.

Tiago Vila reconhece que, à medida que o projeto vai avançando, os problemas desta natureza vão diminuindo, e conta de que forma, uma criança refugiada síria, que esteve com ele algum tempo, nesta escola, ajudava a “serenar os ânimos dos colegas”:

No início, havia muitos conflitos na sala de aula, porque aquele é preto, o outro é cigano. Esse menino sírio, teria 10 ou 11 anos, a gente nunca sabe muito bem, porque eles são registados mais tarde, para irem mais tarde para a guerra. Mas era giro que ele sem quase saber falar português (que eles aprendem rápido) ele conseguia perceber o que se estava a passar. Por vezes, conflitos entre eles, que nós nem dávamos conta, e ele era o primeiro a ir lá serenar os ânimos dos colegas. Penso que ele sabia muito bem ler a linguagem corporal dos colegas e ver a agressividade. Foi espetacular trabalhar com ele. No início, como ele era maior que os outros, ele nem queria tocar ... eu não gosto.... Mas depois ele vinha sempre, e nós fizemos dele o nosso braço direito..., mas eles foram embora para outro sítio. (Vila 2020).

O espírito de grupo, o sentimento de pertença e a promoção do respeito pela diferença, parecem ser bastante evidentes já nestas crianças tão pequenas e com muito pouco tempo de permanência no projeto. Estes valores aparecem com bastante frequência nos trabalhos que as crianças elaboraram, neste caso durante uma aula de expressão visual. Falei com a professora de ensino básico e pedi para que as crianças que frequentam o projeto desenhassem o que é que significava para eles a Orquestra Geração.

São vários os desenhos em que eles se representam a eles próprios no meio dos colegas, com o professor. São muito raros os desenhos com representação da figura humana sozinha, o que tende a demonstrar a interiorização do espírito grupal. O desenho do Tomás encontra-se envolvido por uma linha protetora, a qual, simbolicamente, poderá significar uma ideia proteção e de espaço seguro .



Figura 8 – Desenho – Criança, 1º ano, EB Alta de Lisboa.

2.3.3.2 – A Orquestra Geração no Jardim de Infância Alta de Lisboa: Orquestra de Afetos

O projeto Orquestra de Afetos foi idealizado, no ano letivo 2016/2017, pela coordenadora pedagógica da OG, Helena Lima, durante a sua pós-graduação em Práticas Artísticas e Inclusão Social, na Universidade Católica de Lisboa. Foi pensado para ser implementado no Jardim de Infância Amélia Vieira Luís, em Carnaxide-Portela no concelho de Oeiras, onde já funcionava um polo da OG, para alunos do 1º ciclo. Foi com base no documento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Carnaxide-Portela e das solicitações da coordenadora do Jardim de Infância que a proposta foi realizada. No documento citado, pode ler-se:

O quotidiano das escolas do agrupamento é marcado por um elevado grau de conflitualidade. Os problemas do bairro são, muitas vezes, transportados para dentro do espaço escolar e a tendência para a agressividade e a violência, sob as mais variadas formas, é uma constante por parte de muitos alunos e famílias. (AECF 2016, 25).

Surge então o primeiro núcleo da Orquestra de Afetos, nesta escola de Carnaxide-Portela, no Concelho de Oeiras, baseada na constatação de que a escola não estaria a cumprir um papel determinante no estabelecimento de “...laços afetivos com as crianças, indispensáveis ao desenvolvimento da confiança, proporcionando depois experiências cognitivas significativas”. (Silva 2017, 11).

Neste momento, há cerca de 280 crianças, dos 3 aos 5 anos, a participar no projeto, no qual, uma vez por semana, professores de música, com o apoio permanente das educadoras de infância e auxiliares de educação, através da música, trabalham essencialmente a linguagem das emoções, a comunicação positiva, o desenvolvimento e partilha de afetos, através da expressão corporal, do canto e dos ritmos. O ponto de partida teve por base a ideia de que quanto mais cedo forem envolvidas no processo educativo as crianças e as famílias, maior será a probabilidade de sucesso. Quando as crianças ainda estão no jardim de infância, os pais estão um pouco mais próximos da escola, por isso, a comunicação com eles torna-se mais eficaz. Na transição para o primeiro ciclo, a confiança e a valorização do projeto OG é bastante maior do que junto daqueles que contactam com o projeto pela primeira vez. Lurdes Silva, do departamento de educação da Câmara de Loures, responsável pelo projeto OG no município, revela-nos como este é avaliado pelos colegas da ação social.

Os meus colegas acham que a Geração é fundamental para trabalhar com aqueles miúdos, porque ali, nestes bairros, o que eles acham é que é importante criar projetos para envolver estes miúdos e jovens. Nestes bairros problemáticos, quando eles têm 19 e 20 anos, ninguém os consegue agarrar. Nós pensamos que quanto mais cedo conseguirmos trabalhar com estes jovens melhor. Por isso é que na Apelação a Geração já começa no jardim de infância com a Orquestra dos Afetos. (Silva 2020).

Nestas zonas mais problemáticas, a indisciplina, a violência, a agressividade é manifestada em idades muito precoces, tendo vindo a constatar-se, que no ensino básico, eram manifestações já muito difíceis de debelar. Os professores curriculares estão pressionados com o cumprimento dos programas, as turmas têm muitos alunos e não resta muito tempo para o acompanhamento individual dos problemas particulares dos alunos. Muitas crianças ficam muito cedo por conta própria, vão e vêm a pé sozinhos para a escola, e, quando chegam a casa, muitos dos pais ainda se encontram ausentes.

Também tive a oportunidade de fazer uma parte do meu estágio no Jardim de Infância da EB/JI Alta de Lisboa onde funciona um dos núcleos da Orquestra de Afetos. Assisti a aulas, apoiei a professora de educação musical e as educadoras das diferentes salas⁶⁴. As aulas são feitas através da exploração de pequenos instrumentos, repertório vocal, lengalengas, jogos e outras propostas expressivo-musicais. Há uma estimulação permanente para a comunicação emocional. Na primeira aula a que assisti, as crianças juntamente com a professora de educação musical e a educadora cantam canções de embalar. Algumas vão sendo embaladas ao colo, enquanto as outras são incentivadas a fazer carinhos entre si e a dar abraços, em que os pares vão rodando para que todos abracem todos. Depois de uma sessão perguntei à educadora se as crianças poderiam fazer um desenho.

O desenho seguinte foi feito por uma criança, que tem 5 anos, no dia 9 de março de 2020,⁶⁵. Aqui ele exprime “O dia dos Afetos” (é assim que eles identificam esta aula)

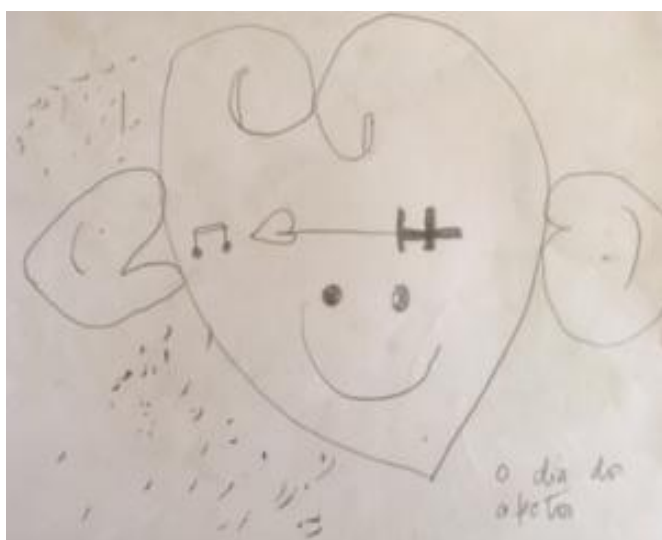


Figura 9 – Desenho – Criança, 5 anos, JI Alta de Lisboa.

⁶⁴ Há 4 salas diferentes, sala amarela e violeta, com crianças dos 3 e 4 anos, e salas azul e vermelha, com crianças dos 5 anos.

⁶⁵ Poucos dias antes das escolas fecharem devido à pandemia Covid 19.

Percebi que eram usadas, com frequência, técnicas baseadas no conceito de audiação, desenvolvido pelo pedagogo Edwin Gordon, (1927-2015). “Audiation is the musical equivalent of thinking in language. When we listen to someone speak, we must retain in memory their vocal sounds long enough to recognize and give meaning to the words the sounds represent.” (The Gordon Institute for Music Learning, 2020). A professora de Educação Musical chama-lhe “cantar para dentro”, o que implica que eles interiorizem as melodias e, simultaneamente, se acalmem e expressem os seus sentimentos. Esta docente refere alguns desses aspetos da existência, que através da música, as crianças vão exteriorizando.

Nós estabelecemos com os alunos uma relação muito mais emotiva e de proximidade, porque a música faz, às vezes, despertar nos alunos certas coisas que outras coisas não despertam. Um exemplo, na aula passada, cantei uma canção, e eles começaram a dizer coisas que de outra forma não diriam se a música não lhes tivesse tocado: tenho saudades do meu pai, quero a minha mãe, começam a chorar: já não vejo o meu pai há muito tempo, quero brincar com o meu pai e ele não quer. São situações muito pessoais que as crianças precisam de deitar cá para fora e digerir. E a música faz isso, desperta nas pessoas sentimentos que uma simples conversa não faz. (...) Os pais dizem que os filhos estão sempre a cantar e que eles vão muito contentes para casa. (Urbano 2020).

Por sua vez, as educadoras de infância, que têm de estar com as crianças todos os dias, referem o impacto positivo que tem a Orquestra de Afetos nos seus educandos, não só do ponto de vista emocional, fator muito valorizado, mas também, do ponto de vista da aquisição de competências sociais e cognitivas. As educadoras Paula Pires e Sofia Farinha, respetivamente, observam: “Eu noto que as crianças ficam mais libertas”. (Pires 2020).

Também tem a ver com o comportamento social. Ajuda-os a saber respeitar o outro, esperar por ouvir o outro, e a sua vez, o fazer em sintonia, dentro dos *timings*. São aprendizagens que eles têm que ter para hoje e para futuro próximo. São sentidos muito importantes. (Farinha 2020).

O resultado deste trabalho carece ainda de avaliação. Seria importante desenvolver um projeto de investigação de caráter longitudinal que acompanhasse a evolução destas crianças em confronto com outras não integrantes do projeto OG.

CAPÍTULO 3 – CONCLUSÕES: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NOS CONCERTOS E ENSAIOS DA ORQUESTRA GERAÇÃO

Já na Antiguidade Clássica, Pitágoras e Platão pensavam a música no sentido estético ou filosófico. À música eram atribuídas propriedades catárticas e de purificação da alma. Platão, na obra *República*, refere a importância da música na educação dos jovens, preconizando que esta deveria ser introduzida nas fases mais precoces:

- Pois era isso que eu dizia, que se deve começar pela música antes da ginástica (...) em qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo para quem for novo e tenro? Pois é sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir numa pessoa? (Platão 1971,87).

Apolo e Dioniso coloca-os Nietzsche, na sua filosofia estética, no livro *O Nascimento da Tragédia e Acerca da Verdade e da Mentira* (1997), como dois polos antagónicos. Apolo, o deus da luz, que tutela superiormente a harmonia, o equilíbrio das formas, a medida proporcional, o racional, o logos, e Dioniso, o deus do vinho, que tutela a exacerbação dos sentidos, a *embriaguez* libertadora da festa orgiástica, a desmesura dos estados emotivos, a supremacia amoral dos instintos e a pulsão anímica ao ritmo da dança. Estes dois polos constituem, segundo Nietzsche, a matriz da criação artística. Não são meras abstrações ou conceitos desligados da vida humana, são manifestações de fenómenos fisiológicos que todo o ser humano experiencia: *o sonho e a embriaguez*. *O sonho* é do domínio do irreal, é uma manifestação de desejo que cria formas para o prazer; a *embriaguez* é dor, é o princípio da destruição, sensação de terror, mas também o êxtase.

Os concertos da OG, sobretudo os que acontecem no de final dos estágios, envolvem um grande número de músicos em palco e terminam normalmente com *encores* de música de raiz latino-americana, como *Mambo*, de Leonard Bernstein, *Danzón nº 2*, de Arturo Marquez, ou peças de música de origem das culturas de proveniência de grande parte destas crianças e jovens, onde músicos e público em conjunto, manifestam a sua alegria e entusiasmo. São um destes momentos de fruição estética a que Nietzsche chama *de embriaguez*, um estado em que tudo se intensifica e

a vida e ganha novos contornos. “Patrícia”, que estuda violino no ensino superior, fala em “fazer a festa”:

Tenho amigos que não estão ligados à música. Quando vão ver os concertos da Metropolitana e aos da Geração dizem que gostam mais dos da Geração porque não é só aquela música “chata”. Nós também tocamos aquelas músicas supostamente “chatas”, mas também temos aquelas músicas que são os nossos extras, que fazem o público todo dançar, que interagem com o público. Eles dizem que é mais divertido, porque nós aqui conseguimos fazer a festa. Na Metropolitana não. É o que está na partitura e é o que vai. Os meus pais dizem: foi giro filha, (concertos da Metropolitana), mas os da Geração... são muito melhores. Sempre que eu oiço a Geração é um todo, ... é tipo uau, foi mesmo incrível. Não é tipo: os violoncelos estiveram muito bem. É mesmo a energia do grupo. E, às vezes, a emoção pode prejudicar o som se for muito bruto⁶⁶ porque, às vezes, é demais, mas se conseguirmos combinar isto bem, a Geração pode ser uma orquestra mesmo muito boa. Eu continuo a vir, porque é uma maneira de recuperar a minha personalidade aqui. Por isso, continuo a vir sempre que posso. (“Patrícia” 2020).

Esta “energia” que “Patrícia” descreve, e que lhe permite “recuperar a sua personalidade”, aproxima-se do conceito de música, enquanto agente social, em forma de “aesthesia”, descrito por DeNora, em *Music in everyday life*:

Feeling and sensitivity - the aesthetic dimension of social being – are action’s animators; they give action and actors a life spark a particular energy shape that burns, like a comet or firecracker, for a time or a long trajectory or path (...) to be aestheticized is to be capacitated, to be able to perceive or to use one’s senses, to be awake as opposed to an aestheticized, dormant or inert. (DeNora 2004, 153).

Em *La passion musicale*, Hennion (2007) fala-nos em des-socializar respostas estéticas e incentiva a falar de experiência estética em termos mais sensoriais de prazer e de paixão. Nestes concertos, o objeto estético não é apenas um símbolo de classe, como em muitos outros concertos das grandes orquestras, mas antes, é algo que atua, que se move em relação aos outros e que transforma aqueles que o vivenciam. O maestro Pedro Neves, na entrevista que me concedeu, chama de

⁶⁶ Sobre este tipo de resultado, Hamilton refere “In The Art of Improvisation from 1934, T. C. Whitmer offered a set of 'General Basic Principles' which included the following description, one which justifies the term 'aesthetics of imperfection': Don't look forward to a finished and complete entity. The idea must always be kept in a state of flux. An error may only be an unintentional tightness. Polishing is not at all the important thing; instead strive for a rough go-ahead energy. Do not be afraid of being wrong; just be afraid of being uninteresting.” (Hamilton 2007, 202).

“agitação positiva”, à reação que sente por parte do público que costuma assistir a estes concertos, que se diferencia de outros a que está habituado:

Nos concertos, da parte da orquestra não sinto diferença. Sinto diferença na parte do público em que a envolvimento é grande, nota-se entusiasmo. Sinto que há um envolvimento das famílias que vão, e esse público... há uma agitação positiva. Sinto que aquelas pessoas ... está-lhes a tocar um momento que se calhar antes não tinham tido. (Neves 2020).

Nietzsche (1997) confere à arte o papel da experiência doadora de sentido à própria realidade. A verdadeira relação estética é de carácter vivencial. Uma relação que se define, não diante da perfeição e da ordem personificadas por Apolo, mas no interior do excesso personificado por Dioniso. A arte situa-se num conflito insolúvel entre o apolíneo e o dionisíaco (Constâncio 2018).⁶⁷ . É esta relação que encontro no discurso de “Patrícia” acerca de tocar na Orquestra Geração:

Lá [na Metropolitana] eu sou mais partitura; aqui [na Geração] eu sou muito mais emocional e partitura também, sendo que isto, eu acho, que é a melhor combinação, emocional e exigente também e lá, acho que só sobressai a parte do exigente. Para quem ouve a Académica Metropolitana, aquilo é muito bom, só que não há energia no ar. (“Patrícia” 2020).

Na *Origem da Tragédia*, Nietzsche faz uma reflexão que redundará num fecundo contributo para uma hermenêutica estética. Fala-nos da arte” ... como o coro dos sátiros do ditirambo é a ação redentora da arte grega “, sendo a arte a “... tal feiticeira com poderes curativos. Só ela pode transformar aquela ideia de repugnância sobre os aspetos horríveis ou absurdos da existência em representações com as quais se torna possível viver”. (Nietzsche 1997, 60). Foram várias as manifestações desta natureza que pude captar, como a de uma auxiliar, que me conta emocionada: “Às vezes os meninos que não estão na orquestra quando vão ouvir os colegas nos concertos choram, ficam arrepiados de os ver tocar assim”. (“Amélia” 2019) ou a de uma das cozinheiras da Escola Miguel Torga, que nunca tinha tido oportunidade de assistir a um concerto de música clássica, e que me descreve a sua experiência, enquanto prepara as refeições para os participantes no estágio, e os jovens músicos ensaiam, na sala ao lado, dirigidos pelo Maestro Pedro Neves.

⁶⁷ Resumo de apontamentos elaborado pela autora deste trabalho, com base nas aulas de Estética lecionadas pelo Professor João Constâncio

É muito bonito. Só temos pena de não podermos estar mais tempo a ouvir. Vê, até temos a porta aberta, gosto muito, é lindo ... quando a gente os vê a tocar, pequenos e grandes, aquilo é maravilhoso, toca no coração ... é aquela música que entra aqui (aponta para o coração) e toca, até parece que chora. Se a gente se comove de os ver na televisão, então ao vivo... A gente entra ali (sala de ensaios) e a música parece que entra no coração. (“Judite” 2019).

A OG proporciona a estas crianças e jovens, bem como a toda a comunidade envolvente, que entra em contacto com as suas atividades, um enorme potencial de alargamento da sua experiência estética. Ter a possibilidade de ouvir pela primeira vez a *Abertura 1812*, de Tchaikovsky, e sentir-se maravilhado, transportado para outro universo, é absolutamente uma experiência estética motivadora para outras novas experiências, como refere DeNora (2013, 63) “Music and sound can change the relationship between public and private experience, and they can change the locations available for this experience”. Maria João Branco, na sua tese de doutoramento, dá-nos uma visão sobre o pensamento de Nietzsche acerca dos efeitos da fruição da música⁶⁸:

O retrato que Nietzsche faz dos efeitos da música de Bizet corresponde ao alargamento do modo de sentir e de pensar (...), e que a música pode favorecer. Trata-se de um exercício de liberdade do espírito, suscitado por um tipo de afeição que não exige obediência, fusão, mas jogo contínuo de afetos e pensamentos que “ganha asas”, quer dizer, que se expande, cresce, se alarga, suscitando novos afetos e novos pensamentos, criando novas configurações de afetos, ao ponto de Nietzsche associar este jogo de audição da música com o exercício da filosofia. (Branco 2010, 325).

É uma experiência desta natureza, uma emoção estética que emana e transforma, aquela que a mãe de uma aluna de Vialonga, me relatava, no *hall* de entrada da Casa da Música, enquanto esperávamos que o concerto começasse na Sala Suggia. “Nos concertos sinto-me muito bem, uma paz de espírito, são momentos que me fazem relaxar e estar bem”. (Kushida 2020).

Mesmo no Jardim de Infância, quando “cantam para dentro”, o silêncio, numa sala com 20 crianças dos 3 e 4 anos, é absoluto. Este tipo de experiência estética tem efeitos imediatos na componente emocional das crianças, provocando-lhes uma espécie de deslumbramento. Para além disso, ao serem tocadas pela arte, neste caso a

⁶⁸ Embora neste ponto Branco (2010) esteja a estabelecer um confronto entre a música de Bizet e a música de Wagner, que para Nietzsche se encontravam em polos opostos, pareceu-me relevante incluir este parágrafo.

música, “a tal feiticeira com poderes curativos” (Nietzsche 1997, 60), as crianças exteriorizam estados emocionais que de outra forma dificilmente surgiriam. Paula Farinha, educadora, depois de uma aula da Orquestra de Afetos, a que assisti, comentava: “Eles hoje diziam que estavam felizes do coração, foi como eles diziam que a música tinha tocado no coração, que vinha cá de dentro” (Farinha 2020).

Não me refiro aqui às questões de índole artísticas, ou de qualidade dos resultados musicais, mas sim às do domínio da estética, aquilo que pode ser acedido pelos sentidos, ou seja, às do domínio da intensificação e alargamento da experiência. Hamilton refere: “Musical sounds are those that are felt to be particularly rewarding as objects of aesthetic attention” (Hamilton 2007, 52).

Na obra *República*, Platão refere a importância da música na educação dos jovens e o seu papel dentro do Estado: “(...) as crianças (...), adquirem através da música, a boa ordem (...) ela acompanha-os para toda a parte, e, com o seu crescimento endireita qualquer coisa que anteriormente tenha decaído na cidade” (Platão 1971, 170). No mesmo sentido, no século XXI, DeNora (2004,2013), aborda o tema do poder da música e da sua influência na organização das sociedades modernas. Esta influência da música manifestou-se claramente durante todo o processo de estágio. Foi para mim muito revelador a forma como a música se entrosa com os indivíduos, desenvolvendo competências de relacionamento e de sensibilidade nestas crianças e jovens, professores de música e restante comunidade envolvente do projeto Orquestra Geração. O desenho feito pelo Salvador, após terminar a aula da Orquestra de Afetos, indicia o grau com que esta criança foi emocionalmente impactada.



Esta criança de 6 anos desenhou a mãe e explicou-me que tinha feito, à volta, ” uma grande chuva de corações.

Figura 10 – Desenho – Criança, 6 anos, JI Alta de Lisboa.

É nitidamente observável, que através da experiência estética, da partilha das emoções produzidas e de novas descobertas dos sentidos, se atinge uma grande coesão, um enorme sentimento de pertença. Ao ser suportado pelo orgulho individual e coletivo (alunos, pais, professores e restantes comunidades envolventes), promove-se, o reforço da autoestima e valorização pessoal.

Após todas as minhas reflexões, parece-me poder concluir que a OG está a contribuir para que crianças e jovens oriundos de zonas mais desfavorecidas tenham acesso a um capital social e cultural a que dificilmente acederiam. Apercebi-me de um potencial de maior mobilidade social, a possibilidade de futuro profissional, num universo musical da música clássica.

A participação no projeto OG indicia ter influências positivas a vários níveis: a nível individual, do aluno, em termos cognitivos (concentração, memória) e em termos emocionais (responsabilização, autoestima, autoconfiança, sentimento de pertença); a nível do coletivo, dentro do grupo – partilha, entreatajuda, relações duradouras, bem como a promoção da autoestima grupal; a nível social - família, escola em geral e comunidades envolventes. O facto de estarem envolvidos numa atividade socialmente

muito valorizada, a música clássica, ou música erudita, o prazer de tocar em conjunto, a consciência do trabalho em equipa, permite a estas crianças e jovens romperem com o ciclo do insucesso a que estão associados e muitas vezes vaticinados, a aspirarem a aceder a horizontes dificilmente alcançáveis.

Gostaria de terminar este trabalho com um excerto de uma carta, de Álvaro Laborinho Lúcio, publicada na página de Facebook da Orquestra Geração que sintetiza as várias dimensões que abordei neste relatório.

Ouvindo-a, somos nós, o público, quem rejubila e deixa elevar-se ao plano transcendental onde a arte nos conduz como criadores, uns executando, nós imaginando, inventando fantasias, soltando emoções.

É então que a razão se cruza com a emoção e se atinge a plenitude do humano.

É o que acontece convosco, jovens músicos que formam essa maravilha que é a Orquestra Geração. Convosco, ouvindo-vos ao vivo, já me emocionei intensamente, já senti renascer uma esperança na beleza da vida e na solidariedade entre os humanos, já testemunhei a transformação do utópico num simples possível mais difícil. (Lúcio 2020).

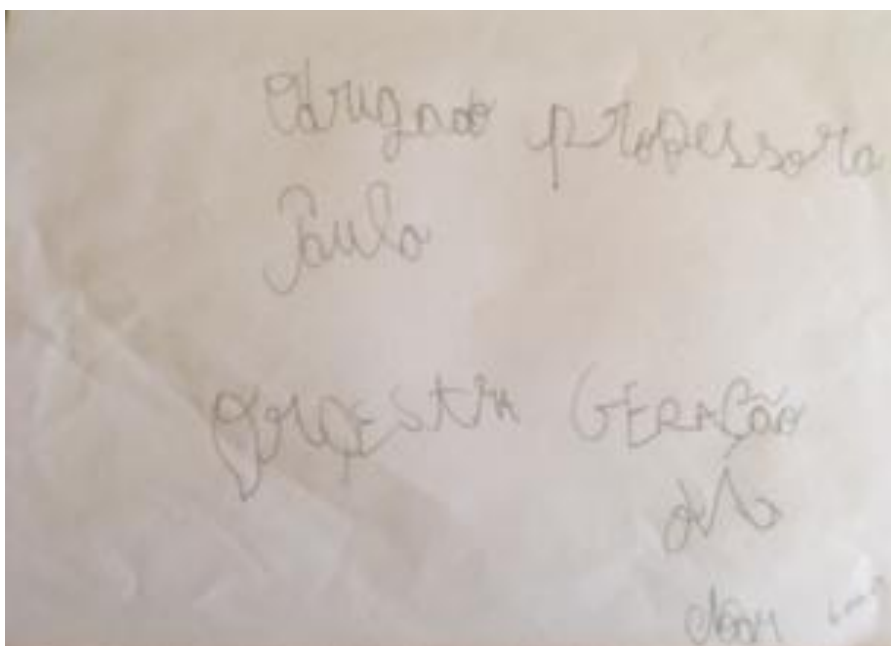


Figura 11 – Escrito e entregue por uma criança, de 8 anos, no dia em que soubemos que não iríamos voltar à escola EB/JI Alta de Lisboa, durante o restante ano letivo (março 2020), devido à pandemia.

REFERÊNCIAS

- Abreu, José António. 2009. “The El Sistema music revolution”. TEDTalks. Consultado a 12 de outubro 2019. https://www.ted.com/talks/jose_antonio_abreu_the_el_sistema_music_revolution/up-next
- AIEP- Agrupamento Escolar Carnaxide Portela. 2016. “Projeto Educativo 2016-2020”. Consultado em maio de 2020. https://www.aecarnaxideportela.pt/images/documentos/projeto%20educativo_2016_2020.pdf
- Agência para o Desenvolvimento e Coesão. 2018. “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento”. Consultado a 20 de fevereiro de 2020. <https://www.adcoesao.pt/content/estrategia-nacional-de-educacao-para-o-desenvolvimento>
- Alemán, Xiomara, Duryea, S., Guerra, N.G. *et al.* 2017. “The Effects of Musical Training on Child Development: A Randomized Trial of *El Sistema* in Venezuela”. *Prevention Science* 18: 865-878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Alto Comissariado para as Migrações, s.d. “O Que Fazemos”. Consultado a 16 de março 2020. <https://www.acm.gov.pt/-/o-que-fazemos->
- Alto Comissariado para as Migrações. 2016. “Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC)”. Consultado a 20 de fevereiro de 2020. <https://www.acm.gov.pt/pt/-/estrategia-nacional-para-as-comunidades-ciganas-enicc-concig>
- Alto Comissariado para as Migrações. s.d. “Plano Estratégico para as Migrações (PEM)”. Consultado a 20 de fevereiro de 2020. <https://www.acm.gov.pt/pt/-/plano-estrategico-para-as-migracoes-pem->
- Alves, Salomé Gonçalves. 2015. “A Diferença Evolutiva de Alunos do Projeto Orquestra Geração e das Escolas Vocacionais de Música: A importância dos agentes de Motivação.” Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Andresen, Sophia De Mello Breyner. 2014. “Em defesa da cultura. O texto que Sophia escreveu para o Expresso”. Expresso, 3 de julho de 2014. <https://expresso.pt/cultura/em-defesa-da-cultura-o-texto-que-sophia-escreveu-para-o-expresso=f879082>
- Armstrong, Felicity e David Rodrigues. 2014. *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Arvelo, Alberto (direção). 2004. “Tocar y Luchar”. YouTube, 1:11:50. Consultado a 15 de outubro, 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=olGUXapsl-I>

- Azevedo, Natália (2017), "Artes e inclusão social: projetos e ações enquanto experiências metodológicas", *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Processos sociais e questões sociológicas, pp. 28-41. DOI: 10.21747/08723419/soctem2017a2
- Baker, Geoff. 2014. "El Sistema: a model of tyranny" *The Guardian* de 11 de novembro de 2014. Consultado a 30 de novembro de 2019. <https://www.theguardian.com/music/2014/nov/11/geoff-baker-el-sistema-model-of-tyranny>
- Baker, Geoffrey. 2014. *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Bastos, Amélia, Ana Rita Monteiro, Isabel Rodrigues, Susana Neves, Susana Sousa, Teresa Pinto Correia, Rogério Roque Amaro, José Portela, Pedro Hespanha, José Manuel Henrique e Marcos Olímpio dos Santos. 2003. *A Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social em Portugal – Experiências do Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza*. Suíça: Organização Mundial do Trabalho.
- Bauman, Zygmunt. 2006. *La vie liquide*. Paris: Editions du Rouergue.
- Bento, Ricardo. 2014. "Orquestra da Boba, Lugar de sonoridades plurais" *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 76, 2014, pp. 69-85. DOI:10.7458/SPP2014763898
- Boléo, Pedro. 2009. "Vem aí a Dudamania" *Jornal Público* de 23 de abril de 2009. Consultado a 30 de novembro de 2019. <https://www.publico.pt/2009/04/23/culturaipsilon/noticia/vem-ai-a-dudamania-229235>
- Bourdieu, Pierre. 2010. *A Distinção: Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, traduzido por Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70.
- Branco, Maria João Mayer. 2010. "Arte e Filosofia no Pensamento de Nietzsche." Dissertação de Doutoramento em Filosofia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- Branco, Maria João Mayer. 2013. "Musicofobia, musicofilia e filosofia: Kant e Nietzsche sobre a música." *Kriterion: Revista de Filosofia* 54, nº 128: 497-512. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000200013>
- Câmara Municipal de Lisboa. 2017. Atlas Social de Lisboa. Consultado em 28 de março de 2020. https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Atlas_20Social_20de_20Lisboa_Apresenta_c3_a7_c3_a3o_23-06-2017_20-_20Soc_20Geografia_01.pdf
- Cardoso, Margarida David. 2017 "Na Alta de Lisboa, são as novas casas o embrulho dos velhos problemas?" *Jornal Público*. 13 de Junho de 2017. <https://www.publico.pt/2017/06/13/local/noticia/na-alta-de-lisboa-sao-as-novas-casas-o-embrulho-dos-velhos-problemas-1773503>
- Casa da Música. 2015. Artistas e obras. Consultado a 19 de maio de 2019. <https://www.casadamusica.com/artistas-e-obras/maestros/m/maggiarani>

- Casa da Música. 2017. Artistas e obras. Consultado a 19 de julho de 2019 <http://www.casadamusica.com/pt/artistas-e-obras/musicos/g/goncalves-joao-pedro/?lang=pt#tab=0>
- Constâncio, João. 2018. Apontamentos tirados nas aulas da cadeira de Estética. Mestrado em Estética e Estudos Artísticos. FCSH, UNL. Primeiro semestre 2018.
- Costa, Jorge Alexandre, Ana Isabel Cruz e Graça Mota. 2019. "Between adoption and adaptation: Unveiling the complexity of the Orquestra Geração". *Research Studies in Music Education* 41, nº 3: 293-309. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773824>
- Costa, Jorge Alexandre, Graça Mota e Ana Isabel Cruz. 2017. "O Projeto Orquestra Geração. A duplicidade de um evento musical/social". *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 33: 135– 154 <http://dx.doi.org/10.21747/08723419/soc33a7>
- Creech, Andrea, Patricia Gonzalez-Moreno, Lisa Lorenzino, Grace Waitman, Elaine Sandoval e Stephen Fairbanks. 2016. *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates*. San Diego, California, USA: Sistema Global.
- Cuesta, José. 2011. "Music to my ears: The (many) socioeconomic benefits of music training programmes." *Applied Economics Letters* 18, nº 10: 915-918 <https://doi.org/10.1080/13504851.2010.517187>
- Deleuze, Gilles. 2011. *Francis Bacon – Lógica da Sensação*. Lisboa: Orpheu Negro
- DeNora, Tia. 2004. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- DeNora, Tia. 2013. *Music Asylums: Wellbeing through Music in Everyday Life*. Farnham, UK: Ashgate.
- Diamond, Adele. 2013. "Executive Functions" *Annual Review of Psychology* 64: 135-168 <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diário da República. 2013. "Resolução da Assembleia da República n.º 49/2013". Consultado a 20 de abril de 2020. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/259932/details/maximized>
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. 2016. "Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares, 3º Ciclo de Ensino Público Geral". Consultada em 26 de maio de 2020. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=602&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=602&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- Direcção-Geral da Educação. s.d. "Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária", consultado 20 de outubro de 2019. <https://dge.mec.pt/teip>

- Estivill, Jordi. 2003. *Panorama da luta contra a exclusão social. Conceitos e estratégias*. Genebra: Bureau Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, Genebra.
- European Commission EQUAL. s.d. "Welcome to EQUAL". Consultado a 20 de fevereiro de 2020. https://ec.europa.eu/employment_social/equal_consolidated/
- Feneyrou, Laurent. 2018. "De la théorie et de l'esthétique musicales" *Histoire de la recherche contemporaine*, VII, n° 1 : 8-18 <https://doi.org/10.4000/hrc.1831>
- Fernandes, Cândido Manuel da Silva. 2019, "Projeto de Modelo de Autoavaliação do Projeto Orquestra Geração na Região de Lisboa e Vale do Tejo" Tese de Mestrado em Administração Escolar, Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Fernandes, Cristina. 2019. "Concerto na Gulbenkian. Uma nova orquestra e o fenómeno Dudamel" *Jornal Público*. 2 de dezembro de 2009. Consultado a 30 de novembro de 2019. <https://www.publico.pt/2009/04/23/culturaipsilon/noticia/vem-ai-a-dudamania-229235>
- Fernandes, João, 2020. Entrevistado por Rui Polónio. TSF. Consultado a 29 de agosto de 2020. <https://www.tsf.pt/portugal/cultura/a-cultura-portuguesa-tem-de-se-descolonizar-da-sua-propria-historia-12537609.html>
- Fredrikson, Maija, Graham Welch, Jari Porras, Pirkko Paananen, Janet C Read, Stefanie Stadler Elmer, Kari Heikkinen, Mikko Myllykoski, Henrik Hedberg, Netta Iivari e Emanuela Mazzano. 2009. "Music as an Enabler for Social Inclusion and Provision – The UMSIC approach." em *Assistive Technology Research Series – Volume 25: Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments* editado por Pier Luigi Emiliano, Laura Burzagli, Andrea Como, Francesco Gabbanini e Anna-Liisa Salminen, 622-627. Amesterdão: IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-042-1-622>
- Gersema, Emily. 2016. "Children's brains develop faster with music training". *University of Southern California News*, 20 de junho de 2016, consultado a 26 de fevereiro de 2020. <https://news.usc.edu/102681/childrens-brains-develop-faster-with-music-training/>
- Guhn, Martin, Scott D. Emerson e Peter Gouzouasis. 2019. "A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement." *Journal of Educational Psychology* 112, nº 2 (2020): 308-328. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000376>
- Habibi, Assal, B. Rael Cahn, António Damásio e Hanna Damásio. 2016. "Neural Correlates of Accelerated Auditory Processing in Children Engaged in Music Training." *Developmental Cognitive Neuroscience*, 21: 1-14 <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.04.003>

- Hanslick, Eduard. 2017. *Do Belo Musical: Um Contributo para a Revisão Estética da Arte dos Sons*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Harkins, Chris e Katie Moore. 2019. *People change lives: consolidating five years of evaluation learning from Sistema Scotland's Big Noise centres in Stirling, Glasgow and Aberdeen*. Glasgow: Glasgow Centre for Population Health. Consultado a 17 de junho 2020. <https://www.makeabignoise.org.uk/research/gcph-2019/>
- Hennion, Antoine. 2007. *La passion musicale : Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.
- Henrich, Joseph, Steven J. Heine e Ara Norenzayan. 2010. *The Weirdest People in the World ?* Working Paper nº 139. Berlim: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)
- Higuera Bilbao, Miren Gotzone. 2015. "Acciones Socio Educativas de las Orquestas Sinfónicas Españolas y de Gran Bretaña." Dissertação de Doutoramento, Universidad del País Vasco.
- Ho, Alexandra. 2012. "Orquestra Geração: Música para mudar miúdos". *Jornal Sol*. 20 de outubro de 2012. <https://sol.sapo.pt/artigo/61385/orquestra-geracao-musica-para-mudar-mi-dos>
- Hulting-Cohen, Jonathan. 2012. "Diffusion, Adoption, Adaptation: El Sistema in the United States". Tese de Undergraduate, College of Literature, Science, and the Arts – University of Michigan.
- Ilari, Beatriz. S., Patrick Keller, Hanna Damásio e Assal Habibi. 2016. "The Development of Musical Skills of Underprivileged Children over the Course of 1 Year: A Study in the Context of an El Sistema-Inspired Program." *Frontiers in Psychology*, 7-62: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00062>
- Kivy, Peter. 2007. *Music, language, and cognition: and other essays in the aesthetic of music*. Nova Iorque: Oxford University Press Inc.
- Laboratório Nacional de Engenharia Civil. 2011. "*Mistura social*": uma referência europeia partilhada? A Contribuição Portuguesa. Relatório 434/2011 NESO. Consultado a 4 de outubro de 2020. https://www.researchgate.net/publication/282869069_MISTURA_SOCIAL_UMA_REFERENCIA_EUROPEIA_PARTILHADA_A_Contribuicao_Portuguesa
- Lipovetsky, Gilles. 2020. Entrevista a El País. 1 de Fevereiro de 2020. Consultado a 2 de fevereiro de 2020. https://elpais.com/elpais/2020/01/28/eps/1580212910_212654.html

- Lopes, João Teixeira, Pedro dos Santos Boia, Ana Luísa Veloso e Matilde Caldas. 2018. "A orquestra e a vida: percursos juvenis na Orquestra Geração", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 86: 91-108. <http://journals.openedition.org/spp/4136>
- Lúcio, Álvaro Laborinho. 2020. "Página de Facebook Orquestra Geração" Facebook, 29.04.2020
- Machado, Fernando Luís e Ana Raquel Matias. 2005. "Projetos de Intervenção Prioritária em Casal da Boba – Amadora (projetos "Geração e "Oportunidades"). Relatório de Avaliação Prévia encomendado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – ISCTE.
- Malheiros, Jorge, Isabel André, João Reis e Vítor Costa. 2012. *Orquestra Geração – Estudo de Avaliação*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.
- Marcus, Marshall. 2016. "SERA Sistema Evaluation & Research Archive". *Marshall Marcus's Blog*, consultado a 20 de outubro de 2019. <https://marshallmarcus.wordpress.com/sera-sistema-evaluation-research-archive/>
- Marcus, Marshall. 2019. "Sistema Europe – where we are from". *Sistema Europe* 25 de Março de 2019, consultado a 20 de outubro de 2019. https://www.sistemaeurope.org/News/Sistema_Europe_where_we_are_from/
- Mendes, Manuela, Olga Magano e Pedro Candeias. 2014. *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações.
- Mora-Brito, Daniel Ignacio. 2011. "Between social harmony and political dissonance: the institutional and policy-based intricacies of the Venezuelan System of Children and Youth Orchestras". Tese de Master of Arts, University of Texas at Austin.
- Mota, Graça e João Teixeira Lopes (org.). 2017. *Crescer a tocar na Orquestra Geração*. Aveleda, Vila do Conde: Verso da História.
- Mota, Graça, Geoff Baker, Beatriz Ilari, Susan O'Neill e Yaroslav Senyshyn. 2016. "Social inclusion and non-formal music learning—in the shadow of Venezuela's El Sistema" em *21st Century Music Education: Informal learning and non-formal teaching approaches in school and community contexts*, editado por Ruth Wright, Betty Anne Younker e Carol Beynon, 38-54. Waterloo, ON, Canada: Canadian Music Educators' Association.
- New England Conservatory. 2012. "El Sistema Movement". Consultado a 5 de abril de 2020. <https://necmusic.edu/archives/sistema.2020>
- Nietzsche, Friederich. 1997. *O Nascimento da Tragédia e Acerca da Verdade e da Mentira*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Observatório Luta Contra a Pobreza na Cidade de Lisboa. 2017. “Atlas Social de Lisboa”, consultado a 12 de Março de 2020. https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Atlas_20Social_20de_20Lisboa_Apresenta_c3_a7_c3_a3o_23-06-2017_20-_20Soc_20Geografia_01.pdf
- Observatório Luta Contra a Pobreza na Cidade de Lisboa. s.d. “Ficha de Caracterização de Projeto – Orquestra Geração”, consultado a 20 de Abril de 2020. https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Ficha_de_Caracterizacao_de_Projecto_-_Orquestra_Geracao.pdf
- Odena, Oscar. 2007. “Music as a way to address Social Inclusion and Respect for Diversity in early childhood - Study Paper for the Bernard van Leer Foundation.” Queen’s University Belfast and National Foundation for Educational Research.
- Orquestra Geração Sistema Portugal. 2019. “Orquestra Geração, Mais do que música, tocamos vidas”.
- Orquestra Geração. s.d. “História”, consultado a 20 de outubro de 2019. <https://orquestra.geracao.aml.pt/historia>
- Paré, Isabelle. 2012. “L’éducation aux arts est un facteur de réussite scolaire et sociale”. *Le Devoir*, 18 de outubro de 2012, consultado a 19 de fevereiro de 2020. <https://www.ledevoir.com/culture/361675/l-education-aux-arts-est-un-facteur-de-reussite-scolaire-et-sociale>
- Platão. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 1971. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal 2020. s.d. “O que é o Portugal 2020”. Consultado a 20 de abril de 2020. <https://www.portugal2020.pt/content/o-que-e-o-portugal-2020>
- Reis, Filipa e João Miller Guerra (realização). 2011. “Orquestra Geração”. Documentário, 1:03:00. consultado a 21 de outubro de 2019. <http://www.rtp.pt/cinemax/?t=orquestrageracao.rtp&article=7266&visual=2&layout=7&tm=13>
- Reis, João, Marina Carreiras e Jorge Malheiros. 2015. *Orquestra Geração – Relatório de Impacto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa e Instituto de Empreendedorismo Social.
- República Portuguesa. 2017. “Contratos Locais de Segurança - Nova geração”. Consultado a 20 de março de 2020. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=20160714-mai-contratos-locais-seguranca>
- Sacks, Oliver. 2008. *Musicofilia*. Lisboa: Relógio D’ Água Editores.

- Santos, Ana Roseli Paes dos. 2014. “O ensino em grupo de instrumentos música. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil.” Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, especialidade em Educação Musical, Universidade do Minho.
- Sarrouy, Alix Didier. 2016. “Acteurs de l’éducation musicale : ethnographie comparative entre trois núcleos qui s’inspirent du programme El Sistema au Venezuela, au Brésil et au Portugal.” Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, École Doctorale 267 – Arts & Médias.
- Schlaug, Gottfried. 2015. “Chapter 3 - Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity.” *Progress in Brain Research*, 217: 37–55. <http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.020>
- Silberman, Lauren R. 2013. “Globalizing El Sistema: Exploring the Growth and Development of El Sistema Inspired Programs around the World.” Projeto Final de Master of Arts, Arts Management, University of Oregon.
- Silva, Helena Lima da. 2017. “Orquestra de Afetos. Para uma comunicação mais positiva.” Trabalho Final de Pós-Graduação em Práticas Artísticas e Inclusão Social, Universidade Católica Portuguesa.
- Spivak, Gayatri. 2012. *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. USA: Harvard University Press.
- Stewart, Simon. 2014. *A Sociology of Culture, Taste and Value*. UK: Palgrave Macmillan.
- Storr, Anthony. 1993. *Music and the Mind*. New York: The Free Press, a Division of Macmillan.
- The Gordon Institute for Music Learning. 2020. Consultado em julho de 2020. <https://giml.org/mlt/audiation/>
- The World Ensemble. 2016. “Music Moments in the Hangar”, Consultado a 10 de junho de 2020. <https://theworldensemble.org/music-moments-in-the-hangar/>
- Troni, Ana Constança Pimenta da Gama de Alarcão. 2014. “Parcerias para a Inovação Social. O Caso da Orquestra Geração.” Tese de Mestrado em Economia Social e Solidária, ISCTE.
- Tunstall, Tricia and Eric Booth. 2016. *Playing for Their Lives*. New York: W. W. Norton & Company.
- UNESCO Institute for Statistics. s.d. “Non-Formal Education”. Consultado a 18 de fevereiro de 2020. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-formal-education>

- United Nations. 2016. "Leaving no one behind: the imperative of inclusive development" *Report on the World Social Situation 2016*, United Nations, New York. Consultado a 22 de março de 2020.
<https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- Uy, Michael Sy. 2012. "Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and its Participants' Engagement in Praxis." *Music & Arts in Action*, 4, nº 1: 5-21. <https://www.musicandartsinaction.net>
- Weiss, Robert. 1995. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.
- Werquin, Patrick. 2010. *Recognition of non-formal and informal learning: Country Practices*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, França: OECD Publishing.
- West-Eastern Divan Orchestra. s.d. "West-Eastern Divan Orchestra", Consultado a 13 de março de 2020. <https://west-eastern-divan.org/divan-orchestra>
- World Bank's Open Learning Campus. 2016. "Measuring Social Inclusion". *Podcast*, 11:54. Consultado a 19 de fevereiro de 2020. <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/learning/measuring-social-inclusion>
- Zebra Producciones (produção) e TVE (coprodução). 2010. "Imprescindibles – La Tierra de las Mil Orquestas". Documentário, 53:28. Consultado a 13 de março de 2020. <https://www.rtve.es/alcanta/videos/imprescindibles/imprescindibles-tierra-mil-orquestas/942154/>

ENTREVISTAS REALIZADAS

- Abrantes, Margarida. 2020. Ex-aluna e Monitora da OG, Escola Alta Lisboa. Estuda viola na ESML, depois de licenciatura em Nutrição. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 10.02.2020. E10
- “Adelaide” (nome fictício). 2020. 1 Auxiliar Educação, do Pólo de Oeiras, entrevistada na Escola Miguel Torga, Amadora. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 28.01.2020. E9
- Albergaria, Catarina. 2020. Vereadora da Câmara Municipal de Lisboa, entre 2015/2017, com pelouro da educação. Entrevista realizada por Paula Freire. Telefónica e gravada em suporte digital. 01.04.2020. E26
- “Amélia” (nome fictício). 2019. Auxiliar Educação, Pólo de Sesimbra, entrevistada na Escola Miguel Torga, Estágio Natal. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 14.12.2019. E3
- “Ana e Jorge ” (nomes fictícios). 2019. Casal de pais com filhos de 5 e 6 anos, Pólo Escola Miguel Torga Amadora. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 14.12.2019. E2
- “Betty” (nome fictício). 2020. Ex aluna OG, estuda na Escola Superior de Música de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 23.02.2020. E16
- Carreto, Teresa. 2020. Professora 1º Ciclo Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 06.03.2020. E21
- Durão, Marisa. 2020. Divisão Intervenção Educativa Câmara Municipal da Amadora. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 11.02.2020. E11
- Farinha, Sofia. 2020. Educadora Infância Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 09.03.2020. E24
- Feio, Maria José. 2020. Auxiliar Ação Educativa Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 09.03.2020. E25
- “Francisco” (nome fictício). 2019. Ex-aluno da OG, estudante de Gestão de Marketing, participa na OG. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 14.12.2019. E1
- Job, Rui. 2020. Diretor de Agrupamento Pintor Almada Negreiros Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 14.02.2020. E12
- “Joyce” (nome fictício). 2020. Ex aluna OG, estuda na Escola Superior de Música de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 23.02.2020. E15
- “Judite” (nome fictício). 2019. Cozinheira, Pólo Escola Miguel Torga, Amadora. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 14.12.2019. E4

Kushida. 2020. Mãe de aluno Núcleo Bairro do Armador, Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 20.01.2020. E19

Luís, Dora. 2020. Professora 1º Ciclo, Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 06.03.2020. E22

Maggiorani, Juan. 2020. Coordenador Nacional e Diretor Artístico da OG. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 02.06.2020. E28

Martins, Sandra. 2020. Coordenadora de Núcleo e professora de viola na Escola Miguel Torga, Amadora. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 02.06.2020. E27

Neves, Pedro. 2020. Maestro Convidado. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 20.01.2020. E5

“Ofélia” (nome fictício). 2020. Mãe de aluna de Núcleo de Vialonga. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 25.02.2020. E18

Olivetti, José Jesus. 2020. Maestro venezuelano de El Sistema. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 24.02.2020. E17

“Patrícia” (nome fictício). 2020. Ex aluna OG, estuda violino na Escola Superior de Música de Lisboa e participa na OG. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 27.01.2020. E7

Pires, Paula. 2020. Educadora Infância Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 09.03.2020. E23

Robalo, Irene. 2020. Diretora Escola Alta Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 23.02.2020. E14

Santos, Aristides. 2020. Professor Ensino Básico, Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 27.01.2020. E7

Silva, Lurdes. 2020. Departamento Educação Câmara Municipal de Loures. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 02.03.2020. E20

Urbano, Ana. 2020. Professora de Formação Musical na OG e Orquestra de Afetos, Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 17.02.2020. E13

Vila, Tiago. 2020. Coordenador e professor de violoncelo, núcleo OG da Escola Alta de Lisboa. Entrevista realizada por Paula Freire. Presencial 27.01.2020. E8

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos países da Europa com projetos inspirados em El Sistema (Marcus 2019).....	8
Figura 2 – Gráfico relativo aos conceitos de integração e inclusão, elaborado pela autora deste trabalho	18
Figura 3 - Nuvem de palavras elaborado pela autora deste trabalho. Entrevistas a não Alunos.	26
Figura 4 - Nuvem de palavras elaborada pela autora deste trabalho. Respostas de alunos.....	39
Figura 5 - Desenho - Criança, 8 anos, EB Alta de Lisboa	72
Figura 6 – Desenho – Criança, 11 anos, EB Alta de Lisboa	74
Figura 7 – Desenho – Criança, 8 anos, EB Alta de Lisboa	76
Figura 8 – Desenho – Criança, 1º ano, EB Alta de Lisboa	78
Figura 9 – Desenho – Criança, 5 anos, JI Alta de Lisboa	80
Figura 10 – Desenho – Criança 6 anos, JI Alta de Lisboa	87
Figura 11 – Escrito e entregue por criança, de 8 anos, no dia em que soubemos que não iríamos voltar à escola EB Alta de Lisboa durante o restante ano letivo (março 2020), devido à pandemia.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro elaborado pela autora deste trabalho com informação de (Tunstall e Booth 2016, 12). Para aprofundamento consultar (Cuesta 2011).	6
Tabela 2 – Identificação da Amostra	24
Tabela 3 – Taxas de Permanência por ano lectivo e por AE. Fonte: (Reis et al. 2015, 21)	28

Anexo 1 – Três pequenas histórias

A história do menino “Djimy” (nome fictício)

A primeira vez que encontrei o Djimy estava a chorar no corredor da escola básica da Alta de Lisboa. Tinha sido posto fora da aula de Formação Musical porque se tinha portado mal. Djimy tem 11 anos e está no 5º ano.

Contou-me que no início os professores vieram falar da música e depois a mãe assinou. Já tinha vontade porque, desde pequeno, tocava no violão e guitarra que o pai lhe tinha ensinado. “Mas eu tocava à toa, não sabia tocar. Agora o violão estragou-se. Depois vim à primeira aula experimentar os instrumentos e o violoncelo foi o que eu gostei mais de tocar. Gostei do som. Eu gosto de tocar.” Disse-me ele, ainda envergonhado, enquanto eu tentava perceber o que se tinha passado.

O Djimy tem autorização, mas não leva o violoncelo para casa, porque tem medo que alguém o possa estragar e acrescentou: “Também não tenho espaço na minha casa. O meu quarto fica *bué* cheio”

Gosta de ouvir rap “porque é fixe”.

Não sabe se quer ser músico, nunca pensou no assunto. Gostava de ser piloto de carros de *drift* “... que é quando o carro fica de lado a derrapar”, explicou-me.

Quando lhe perguntei se gostava mais da escola normal ou das aulas de violoncelo respondeu sem hesitar, como se eu estivesse a perguntar algo sobre o qual eu já deveria saber a resposta: “Óbvio que é no violoncelo”.

Como não tinha autorização dos pais para gravar a entrevista, tentei escrever tudo ao máximo, para poder reproduzir o que me ia dizendo.

“Porque eu não gosto das professoras. Lá na outra escola as professoras são *bué* de chatas, à mínima coisa, começam logo a dizer que me vão mandar para um sítio, que é, quando te portas mal vais para um sítio sozinho”.

Também me disse que se disser asneiras ou ameaçar alguém dentro da sala vai logo suspenso. Para o Djimy, dizer asneiras ou fazer ameaças aos colegas, dentro da sala de aula, é algo que não deveria ser penalizado. Disse-me ainda que na sala dele ninguém está quieto ou calado, que ficam todos a falar.

Tentei então perceber por que razão tinha sido posto fora da aula. Respondeu-me que gritou porque “uma miúda estava a me irritar”.

Se não estivesse na OG o Djimy teria ido para casa onde ficaria sozinho. Quando lhe perguntei o que faria em casa respondeu-me que “ia ficar só a viciar na *play*⁶⁹”

Contou-me que já tem “*insta*”⁷⁰ e que o *tablet* dele estava lento: “enervei-me e dei-lhe uma joelhada”.

O Djimy gosta de jogar, “mas quando uma pessoa mata-me (no jogo) eu fico enervado e olha, posso partir alguma coisa, posso gritar, dar pontapés ... eu já cheguei a partir o meu comando ...acalma-me os nervos... quando estou sozinho digo palavrões *bué* alto ... filho da ... “

Passa um miúdo no corredor e Djimy diz-me que ele é racista.

Pergunto-lhe o que é para ele ser racista:

“Racista é por exemplo, você é branca ou sou preto e depois é ... tu és preto vai para a tua terra ... é como me tivesse a ofender ... eu sou castanho não sou preto, você é cor de pele”

Tentei com calma explicar que eramos todos iguais, todos tínhamos orelhas, nariz, pernas e coração, mas o Djimy continuou

“Ser racista é quando começam a te ofender, só porque eu sou de cor, começam aí a chamar-te de preto, ofendem a minha mãe e a minha família ...”

Depois explicou-me que no bairro, “se chamam nomes uns aos outros começam todos a juntar-se em grupos”. Ele agora não tem grupo mas já chegou a ter. “Houve uma vez uns gajos que nos queriam bater, eram brancos mais velhos. Começamos a chamar aí uns tropas meus, começamos aí *bués* ... estavam todos a fugir... a mim ninguém me chegou a tocar porque eu tenho mais força que eles, já cheguei a abrir uma cabeça de uma pessoa aqui nesta escola.”

Afastei-me e disse: já estou a ficar com medo de ti. Djimy olha para mim com um ar mais tranquilo.

⁶⁹ Playstation

⁷⁰ Instagram

“Não ... agora estou mais calmo. Já chegaram a chamar a polícia aqui na escola por minha causa porque eu andava sempre à porrada todos os dias”.

E agora já não andas?

“Já andei à porrada nesta escola com todo o mundo, cigano, branco, preto...”

Chega a professora e diz: “Djimy, não há nada que justifique tu pegares numa cadeira, ires para cima de uma mesa, e ameaçar a colega fisicamente ... está bem?”

Não me contaste a história da cadeira?

“Era ela que estava a me provocar”.

Porque é que não me contaste a história da cadeira?

“Porque pensei que você ia-se assustar”.

Porque é que pegaste na cadeira?

“Porque ela já me provocou há muito tempo. Depois eu disse assim: ouve, não estejas e me provocar, ou vou – te dar com a cadeira. Ela disse: duvido. Então eu peguei na cadeira e ia a mandar, ... não cheguei a mandar porque atirava-lhe à cabeça e depois ia chorar para a mamã”

Vou ensinar-te um truque ... sabes o que é ignorar?

“Sei, é não ligar”

Se não ligares, o outro vai cansar-se e pronto ... mete as mãos no bolso e vais dar uma curva, o outro vai cansar-se, e a professora vai ficar contente.

“Eu não consigo ignorar porque quando me provocam eu não consigo controlar as asneiras. Eu já fui a concertos, acho que era na Sintra ... não sei que sitio é, sei que tem para aí 6 ou 7 andares. Eu não a fui outros concertos porque andava sempre à porrada e o professor dizia para eu não ir. Quando ninguém me irrita, tocar violoncelo é fixe. Se ninguém me provocasse ...”

E agora, quando alguém te provocar o que é que tu vais fazer? “Ignorar”.

Gostava de voltar à escola para falar com o Djimy de novo. As escolas interromperam as atividades a 13 de março de 2020, em virtude da pandemia.

“Patrícia” (nome fictício)

Dançava num grupo de dança cabo-verdiana. Entrou para a OG de Vialonga, no 3º ano de escolaridade. Apaixonou-se aí pelo violino. A mãe exigia que não podia descer as notas para poder continuar na música.

Completo o 9º ano e candidatou-se ao conservatório da Metropolitana. Ficou como suplente mas conseguiu entrar ainda nesse ano. Nunca pensou em desistir.

Na Metropolitana sente que há mais competição entre os colegas. Não nega a qualidade da Orquestra Académica da Metropolitana, mas é na Geração, onde sente que estão os seus amigos e é lá que vai “carregar baterias”. Na Metropolitana tenta seguir ao máximo os padrões de exigência onde para ela é tudo mais “quadrado” mas é na Geração onde acha que se exprime musicalmente de uma forma mais livre e espontânea. É lá que ela se sente 100% a “Pat”.

“Lá eu sou mais partitura, aqui eu sou muito mais emocional e partitura também. Isto eu acho que é a melhor combinação, emocional e exigente também, e lá acho que só sobressai a parte do exigente. Para quem ouve a Académica Metropolitana, aquilo é muito bom, só que não há energia no ar. “

“Aqui na Geração o que falha às vezes é conter a emoção, é bom distribuir a emoção e não só ter em algumas partes. Na Metropolitana essa emoção é mais contida e muitas vezes não transparece para o público. É tudo muito organizado e isso é bom, cada naipe sabe bem as suas partes, até trabalham bem em grupo, mas depois nota-se, sempre que eu oiço a Geração é um todo,... é tipo uau, foi mesmo incrível”.

A este propósito, “Patrícia”, conta-me reagem os seus pais aos concertos da Metropolitana dizendo: “foi giro filha”, mas quando é os da Geração é muito melhor porque nós também tocamos aquelas músicas supostamente “chatas” mas também temos aquelas músicas que são os nossos extras que fazem o público todo dançar, que interagem com o público, eles dizem que é mais divertido porque nós aqui conseguimos fazer a festa”.

“Patrícia” explicou-me como se entristeceu, com a discriminação negativa, que por vezes sentiu existir na Metropolitana e sobretudo quando isso era suportado por

atitudes racistas. “No início quando eu fui para a Metropolitana diziam: ah pois, só há pretos na Geração”.

Pelo que Jaqueline me transmite, esta postura parece tender a esvanecer-se, uma vez que a quantidade de jovens vindos do projeto Geração aumentou significativamente nos últimos anos vindo contrariar este estigma. “As coisas agora já mudaram um pouco porque cada vez mais a Metropolitana está infestada de “gerações”. E lá está, se estão nesta escola é porque não tocam mal.”

A Geração trouxe, a esta jovem, a oportunidade de contatar com um universo, ao qual, ela tem a certeza que jamais acederia se não tivesse tido esta oportunidade. De lá trouxe toda a aprendizagem musical que lhe permitiu entrar na Metropolitana, mas não só, “Patrícia” trouxe uma capacidade de trabalhar em grupo, uma plasticidade, um respeito pelo outros que diz não encontrar tanto noutras realidades. “Os meus amigos fora da música o que mais se queixam são dos trabalhos de grupo, porque uns não querem fazer nada, outros é tudo em cima da hora. Nós juntamo-nos, decidimos as partes com que cada um fica, é tudo muito orgânico. A Geração torna as crianças mais sociais e mais unidas e não haver tanta discriminação como a que existe fora da Geração. Na Geração não há a diferença porque tu és branca ou porque tu és preta ou porque tu tocas mal ... porque estamos sempre a ajudar-nos uns aos outros. Até com os pequeninos eu consigo aprender e eu consigo ajudar os mais pequeninos ... é isso, a cena de entreajuda e companheirismo que às vezes não há noutros tipos de percursos”

Agora (2020) a Patrícia está no primeiro ano de mestrado em instrumento.

“Joyce” (nome fictício)

Em casa estava habituada a ouvir muita música, sobretudo música tradicional cabo-verdiana, e tinha uma imagem muito negativa da música clássica. “Sempre tive esse estereótipo de que a música clássica é uma grande seca. Até entrar para a Geração, eu achava que a música clássica era uma coisa muito secante que não tinha animação nenhuma, tudo muito calminho e não sei quê, que ia adormecer ... gente mais velha...

“Joyce” estava no 6º ano de escolaridade quando um colega que já estava na Geração foi à sua sala de aula tocar trompa. Achou horrível, naquele dia, mas a força do destino e as indicações da professora levaram-na até à trompa. Quando se foi inscrever, por pressão do pai, não havia vaga para violoncelo. Fez testes e a professora disse-lhe que tinha jeito para trompa. Até hoje é o instrumento dela”. (...) fui ficando, o meu professor ajudou-me bastante, ele puxava bastante por mim, foi sempre bastante presente e acho que foi isso que me ajudou a gostar mais de trompa. Motivava-me bastante. Agora já não quero mudar porque adoro”

Diz-me que a música a ajudou muito no seu percurso académico, motivou-a a ser persistente e incutiu-lhe o espírito de querer fazer sempre tudo melhor.

Fez provas de acesso à Metropolitana, motivada pelo professor de instrumento e pela coordenadora do núcleo, a professora Sandra Martins, onde entrou de imediato. Os primeiros tempos foram difíceis para ela. Habituada a uma maior proximidade entre professores e alunos, a um ambiente mais acolhedor e mais encorajador, sentiu-se menos motivada e o seu rendimento diminuiu no início.

“A Metropolitana não foram os melhores anos da minha vida, confesso, foi bastante difícil. Eu entrei com facilidade mas acabei por ficar um bocado estagnada porque foi um choque a rotina da Metropolitana, totalmente diferente da Orquestra. A nível de professores senti uma grande quebra, não me sentia tão motivada. Os professores da Geração são muito mais próximos dos alunos, são muito mais amigos, convivem muito mais e percebem melhor os alunos, isso é muito importante a interação. Na Metropolitana sinto um grande abismo entre os professores e os alunos.”.

Sentiu a relação com os colegas muito mais competitiva, discriminatória com fraco espírito de entreajuda, um dos pontos essenciais para quem está no projeto Geração.

“Os alunos têm mais medo de ir para as aulas. Tem medo de tocar mal de não estar a conseguir a fazer bem. Eles não ralham, mas é pela pressão, os colegas também. Uns têm que ser melhores que os outros, é uma roda muito competitiva pela nota. Se ele teve 18 e eu doze, então eu sou melhor do que tu, e às vezes não é bem assim. As pessoas pisam muito umas nas outras. Querem ser melhores e não se importam de magoar as pessoas para conseguirem ...são más. Sinto que quando eu entrei, eu podia ter dificuldades ... mas a minha colega de naipe dizia bastante mal de mim, dizia que eu não estava a tocar bem, e que estava a atrapalhar.”

Agora (2020) está no 2º ano de Licenciatura em instrumento

Anexo 2 – Lista de escolas OG

Concelho Amadora

Agrupamento de Escola Pedro d'Orey da Cunha – Amadora

Agrupamento de Escola Miguel Torga

Escola EB 2+3 Miguel Torga

Agrupamento de Escola Almeida Garrett

Escola EB 1 do Alto do Moinho

Concelho Oeiras

Agrupamento de Escolas Carnaxide – Portela

Escola Sophia de Mello Breyner

Escola Amélia Vieira Luís - (1º ciclo e Orquestra dos Afetos)

Concelho Sesimbra

Escola Básica Integrada da Boa Água

Concelho Loures

Agrupamento de Escolas Maria Keil - da Apelação:

Escola do Ensino Básico 1º e 2º Ciclo da Apelação

Agrupamento de escolas de Camarate D. Nuno Álvares pereira

Escola EB Mário de Sá Carneiro

Escola EB. 2,3 Mário de Sá Carneiro

Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro:

Escola Básica Bartolomeu Dias

Concelho Lisboa

Agrupamento de Escolas Francisco Arruda:

Agrupamento Francisco Arruda

Escola EB 1 Alexandre Herculano

Escola EB 1 Arq. Ribeiro Telles (Sede: Escola Secundária José Gomes Ferreira)

Agrupamento de Escolas das Olaias:

Escola EB 1 do Bairro do Armador

Agrupamento de Escolas Gil Vicente

EB Gil Vicente

Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros

EB Alta de Lisboa

Concelho Almada

Agrupamento de Escolas do Miradouro de Alfazina

EB do Miradouro de Alfazina

Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Orquestra Geração Santa Casa

Recolhimento de S. Cristóvão - Costa do Castelo - Lisboa