



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A MÚSICA E A INSERÇÃO SOCIAL DE JOVENS EM RISCO

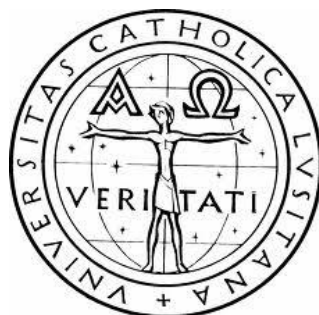
Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Serviço Social,
variante Acompanhamento Social e Inserção

por

Maria Francisca Soares Dias

Faculdade de Ciências Humanas

Janeiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A MÚSICA E A INSERÇÃO SOCIAL DE JOVENS EM RISCO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Serviço Social,
variante Acompanhamento Social e Inserção

por

Maria Francisca Soares Dias

Sob orientação de

Professora Doutora Isabel de Freitas Vieira

com coorientação de

Professor Doutor Jorge Alexandre Costa

Faculdade de Ciências Humanas

Janeiro de 2013

Resumo

Com este estudo -“A música e a inserção social de jovens em risco” – pretendemos verificar como a música forma de expressão/comunicação e contexto de ensino/aprendizagem – pode ajudar os jovens a enfrentarem e ultrapassarem as dificuldades e barreiras escolares que os conduzem a situações de exclusão social. Tenta-se perceber como os contextos de aprendizagem ‘não formal’ – através da expressão artística – favorecem e potenciam a aquisição de competências pessoais e sociais, que se traduzem em competências de cidadania para a inserção. Para tal, optámos por observar o ensino da música e escolhemos o primeiro grupo que se formou a partir do projeto da Orquestra Geração, na Escola Miguel Torga, concelho da Amadora, por ter já alguns anos de existência e um percurso de aprendizagens realizado.

Percebemos desde logo que o estudo deste projeto iria levar-nos ao aprofundamento de diferentes áreas teóricas: se por um lado partimos para o estudo colocando a música no centro da intervenção, logo percebemos que se iriam alargar as áreas, pois a orquestra, ao estar inserida num ambiente de escola, fez-nos optar por aprofundar a questão da intervenção pela educação, usando estímulos que se situam fora do ambiente de sala de aula. Por outro lado, ao observar que este projeto se organiza como fruto de parcerias institucionais e organizacionais, este fato, fez-nos colocar a tónica, também, na intervenção em rede, bem como na iteração dos atores a nível territorial.

Trata-se de uma pesquisa-exploratória, focalizada num estudo de caso, que seguiu uma abordagem indutiva e compreensiva. Partimos da realidade observada, isto é, dos significados e sentidos atribuídos pelos atores às suas experiências e vivências – quinze primeiros alunos a participarem no projeto OGMT –, para os traduzir em conceitos que nos permitissem perceber a relação entre fatores vivenciais e contextuais. A nossa observação centra-se nos testemunhos dos jovens alunos/músicos, para daí deduzirmos como os contextos emocionais e motivacionais interferem nos processos de ensino/aprendizagem.

As conclusões retiradas levam-nos a afirmar que a realidade recriada pela Orquestra Geração tem vindo a alterar os percursos de vida dos jovens que nela participam. Podemos inferir que a força do projeto se encontra, por um lado, no empoderamento dos próprios jovens, a partir da relação entre formador e formando e, por outro, nas redes que se geram

entre os diferentes intervenientes do projeto, proporcionando novas oportunidades de acesso a recursos e novos capitais sociais.

Algumas questões/interpelações são deixadas numa linha de procura para melhorar cada vez mais a intervenção nestes campos de ação, do ensino de competências para a cidadania e o acesso a direitos sociais.

Considera-se que esta é uma questão onde se situam os quadros teóricos do Serviço Social, como complementares de um “olhar transdisciplinar” que se constrói no terreno, ao situar-se na vivência dos próprios atores-utilizadores para encontrar os conceitos estruturantes, modeladores de uma nova inteligibilidade das práticas.

Palavras-Chave: Inserção social; Orquestra Geração; educação não formal; música; trabalho em redes; redes de relação; *empowerment*.

Abstract

With this study - "Music and social inclusion of youth at risk" – we want to see how music – a form of expression/communication and context of teaching / learning can help young people cope with and overcome the difficulties and school barriers that lead to social exclusion. We try to understand how 'non-formal' learning contexts' – through artistic expression – favor and enhance the acquisition of personal and social skills, which translate into citizenship skills for insertion. For this, we chose to observe the teaching of music and chose the first group who graduated from the Design Orchestra Generation, in School Miguel Torga, Amadora, as they have already some years of existence and a journey of learning achieved.

We could easily realize that the study of this project would take us to the deepening of different theoretical areas: on the one hand if we set out to the study placing music at the center of the intervention, we soon realized that the areas would expand because the orchestra, on being inserted in a school environment, made us decide to look into the intervention by education, using stimuli that fall outside the classroom environment. Moreover, noting that this project is organized as a result of institutional and organizational partnerships, this fact has made us focus also on the network intervention, as well as the iteration of the actors at the territorial level.

This is an exploratory research, focused on a case study, which followed an inductive approach and understanding. We start from the observed reality, ie, the meaning and significance attributed by actors to their experiences and life - fifteen students participating in the project OGMT – to translate them into concepts that might allow us to perceive the relationship between contextual and experiential factors. Our observation focuses on the testimonies of young students/musicians, hence to deduce how the emotional and motivational contexts interfere in the processes of teaching/learning.

The conclusions drawn lead us to affirm that the reality recreated by Orchestra Generation has been changing the life trajectories of young people who participate in it. We can infer that the strength of the project lies, on the one hand, in the empowerment of young people themselves, based on the relationship between trainer and trainee, and secondly, the

networks that are generated between the various stakeholders in the project, providing new opportunities to new resources and new social capitals.

Some questions/interpellations are left in a way of looking to improve more and more intervention in these fields of action, of teaching skills for citizenship and access to social rights.

It is considered that this is an issue where there are the theoretical frameworks of Social Work, as an additional "disciplinary gaze" that is built on the ground, to be in the experience of the actors-users themselves to find the structural concepts, modelers of a new intelligibility of practice.

Keywords: Social inclusion; Orchestra Generation; non-formal education, music, work on networks; relationship networks; empowerment.

“a orquestra é a junção de música, alegria, amizade
e a orquestra faz-me feliz” (Jovem Músico)

“Não são os que têm saúde que precisam de médico,
mas sim os doentes.” (Mt 9,12)

Agradecimentos

*Neste concerto em Sol Maior
À maestrina quero agradecer
Pela direção séria da investigação
Que a Professora Isabel soube fazer.*

*Ao Professor Jorge, aqui maestro auxiliar
Uma palavra de gratidão
Pela afinação do estudo
Que fez com prontidão.*

*O naipe das cordas
Não quero, nem posso esquecer
Os professores e colegas de mestrado
Que a perseverança não me deixaram perder.*

*O naipe dos sopros
foi pra mim sopro de Deus
pela presença e oração
que as Irmãs dirigiram aos céus.*

*À secção dos metais
Quero muito agradecer
Aos atores da Orquestra Geração
Pelos dados que souberam fornecer.*

*A família e os amigos
Foram o ritmo do estudo
Tocaram as madeiras
E apoiaram-me em tudo.*

*O público do concerto
Também não fica esquecido
A todos os que o escutarem
Um louvor merecido.*

Índice

Índice dos Diagramas	xi
Índice das Figuras	xii
Índice dos Quadros	xiii
Índice dos Apêndices.....	xiv
Siglas	xv
Introdução.....	16
Parte I <i>Música</i> que faz <i>vibrar</i> : a Orquestra Geração	21
1. A Orquestra Geração: <i>músicas</i> unidas em sonhos e separadas por águas	22
1.1. <i>Notas</i> que dão início ao projeto: história da Orquestra Geração	22
1.2. <i>Escalas</i> e <i>tons</i> da Orquestra Geração: os objetivos	25
1.3. Preparando os <i>concertos</i> : metodologia e estratégias de ação.....	27
1.4. Os vários <i>intérpretes</i> do <i>concerto</i>	28
1.5. Os <i>palcos</i> desta <i>orquestra</i> : as diferentes escolas analisadas	30
Parte II Encontrar as <i>notas</i> para compor uma <i>peça musical</i> : a inserção	31
2. Interpretar as <i>pautas</i> : a educação formal/não formal:	32
2.1. Uma escola que abre as portas ao <i>ensaio</i>	32
2.2. A <i>orquestra</i> uma escola para a vida: a aprendizagem <i>inculturada</i>	41
2.3. A <i>harmonia musical</i> como semente de inserção	43
3. <i>Caos</i> e <i>harmonia</i> : influências e referências da exclusão e inserção.....	51
3.1. Mundos de <i>desarmonias</i> em busca de <i>harmonias</i> : da exclusão à inserção.....	51
3.2. <i>Instrumentos desalinhados</i> : os públicos fragilizados.....	58
3.3. Em busca das <i>escalas</i> : uma lógica de <i>empowerment</i>	62

4. Estudar <i>afinações</i> para responder à exclusão	70
4.1. <i>Tonalidades</i> das teorias: os contextos de práticas	70
4.2. As forças como <i>instrumento sonoro</i>	71
4.3. <i>Harmonia</i> em <i>naipes</i> : um trabalho de redes.....	74
4.4. Correlação de forças em <i>sintonia</i> com as forças	77
5. <i>Ensaios e concertos</i> com uma <i>partitura</i> legislativa: educação e direito à educação	83
Parte III <i>Escutar e ver o concerto</i> : percurso metodológico.....	86
6. <i>Batuta, estrado e partituras</i> : metodologia, método e técnicas	87
6.1. <i>Linhas e claves</i> : o desenho da pesquisa.....	88
6.2. Os <i>artistas</i> : universo de análise	90
6.3. Em buscas das <i>pautas</i> : recolha de dados	92
6.4. <i>Interpretar as pautas</i> : análise de conteúdo.....	96
Parte IV Sentir o <i>concerto</i> : a análise e resultados	101
7. Os <i>afinadores</i> do <i>concerto</i> : os fatores facilitadores de percursos de aprendizagem para a inserção	102
7.1. Uma <i>música</i> a várias <i>vozes</i> : as relações na Orquestra Geração Miguel Torga ...	102
7.2. Da <i>música</i> ao mundo: acesso a oportunidades	111
Conclusão	118
Quando um <i>solo</i> fica estragado: fragilidades, limites e barreiras	118
Ter sempre um novo <i>jogo de cordas</i> : as potencialidades	123
Bibliografia.....	127
Web-grafia	133
Apêndices	142

Índice dos Diagramas

Diagrama 1 - Estrutura e organograma da componente pedagógica da OG	29
Diagrama 2 – Desenho do método utilizado no estudo da OGMT	87
Diagrama 3 – Cronograma do trabalho de investigação	90
Diagrama 4 – Níveis dos contextos de aprendizagem: fatores facilitadores/ bloqueadores analisados nas entrevistas aos JM da OGMT	99
Diagrama 5 – Metodologia de abordagem ao objeto de estudo na perspectiva indutiva ...	100
Diagrama 6 – Desenho do percurso de inserção do JM da OGMT	126

Índice das Figuras

Figura 1 – Contextos ‘seletivos’ - processo de exclusão/segregação/ desinserção em relação à participação dos jovens	56
Figura 2 – Contextos ‘apelativos’ - processo de inserção/integração/ inclusão em relação ao processo de aprendizagem e participação dos jovens	57
Figura 3 – Lugar dos jovens músicos no sistema local e a sua relação com o sistema global da OGMT	73
Figura 4 – Representação dos tipos de relações dos jovens músicos da OGMT e restantes parcerias	75

Índice dos Quadros

Quadro 1 – Dimensões e relação entre os conceitos de educação formal, não formal e informal	35
Quadro 2 – Caracterização dos critérios da aprendizagem da OGMT	38
Quadro 3 – Inserção/Exclusão – limites, conteúdos e interpretações	54
Quadro 4 – Os processos de aprendizagem e os contextos de exclusão/inclusão na OGMT	62
Quadro 5 – <i>Empowerment</i> e desempenho nos diferentes níveis de sistema de atores	66
Quadro 6 – Ilustração das dimensões do <i>empowerment</i> individual, presentes nas falas dos JM na OGMT	67
Quadro 7 – Caracterização dos JM entrevistados por idade, curso e instrumento	91

Índice dos Apêndices

Apêndice A - Universo de OG's	II
Apêndice B - Caracterização do universo de análise	III
Apêndice C - Grelha de recolha de dados	V
Apêndice D - Sistema de atores da OGMT e técnicas de recolha.....	VII
Apêndice E - Grelha de recolha - entrevista aos JM	VIII
Apêndice F - Carta e autorização dos Encarregados de Educação	X
Apêndice G - Assinaturas dos JM	XII
Apêndice H - Transcrição das entrevistas	XIII
Apêndice I - Grelha de recolha - <i>Focus Group</i>	CXXIX
Apêndice J - Convocatória <i>Focus group</i>	CXXXII
Apêndice K- Caracterização dos presentes no <i>Focus Group</i>	CXXXIV
Apêndice L - Registo da dinâmica chuva de ideias do <i>Focus Group</i>	CXXXV
Apêndice M - Registo e análise da dinâmica <i>world caffè</i> do <i>Focus Group</i>	CXXXVI
Apêndice N - Análise das entrevistas aos JM - fase 1	CXXXIX
Apêndice O - Grelha de análise das entrevistas – fase 1	CCLXXX
Apêndice P - Quadro da análise das entrevistas - fase1	CCLXXXI
Apêndice Q - Grelha da análise das entrevistas aos JM – fase 2	CCCV
Apêndice R - Quadro da análise das entrevistas aos JM– fase 2	CCCX
Apêndice S - Grelha da análise das entrevistas aos JM – fase 3	CCCLI
Apêndice T - Quadro da análise das entrevistas aos JM – fase 3	CCCLVI
Apêndice U - CD-ROM com apêndices em formato digital	CCCXCIII

Siglas

ABEM - Associação Brasileira Educação Musical

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural

AQPIEF – Programa de Apoio Qualificação da Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

CMA - Câmara Municipal da Amadora

EDP - Eletricidade de Portugal

EE - Encarregado de Educação

EMCN - Escola de Música do Conservatório Nacional

EMT - Escola Miguel Torga

EPM - Escola Profissional Metropolitana

EPMI - Escola Profissional de Música e Imagem

FCG - Fundação Calouste Gulbenkian

JM - Jovem músico

M - Mesa [do *focus group*]

OG - Orquestra Geração

OGMT - Orquestra Geração da Escola Miguel Torga

PER - Programa Especial de Realojamento

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RCC - Rede Comum de Conhecimento

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Olhar a realidade de tantos jovens que vivem sem esperança num futuro sorridente, face à sua situação de insucesso escolar e o desejo de abandonarem o percurso escolar, desafia quem se sente com forças para dar o seu melhor na inversão destas situações. Pensar em estratégias, em meios e formas de intervir juntos destes públicos, que consideramos a crescer em trajetórias de risco, é uma urgência nas sociedades atuais. A multiplicidade de projetos que vão surgindo nas nossas comunidades é enorme, as expressões são de diversas áreas e as tónicas sobre a intervenção podem ser vastíssimas.

Foi ao analisar esta variedade multiforme de projetos que surgiu o tema que apresentamos – **“A música e a inserção social de jovens em risco”** – pela expectativa de ser resposta às problemáticas sociais, nomeadamente às fragilidades sociais que hoje marcam tantos alunos no início das suas vidas, realidades que os podem colocar à margem da sociedade e que os deixam desanimados, os levam por caminhos desconhecidos e desviantes, pelo caminho do abandono escolar precoce e/ou percursos discriminatórios, entre tantas realidades do nosso mundo juvenil fragilizado. É neste contexto que pretendemos estudar as implicações de projetos na linha da inserção dos jovens considerados em risco.

Mas porquê a música e não outra arte? Pela ligação estreita que temos com esta área cultural e pelo interesse em estudar esta arte como veículo e mais-valia na vida das pessoas, em geral, e dos jovens em risco, em particular. Assim, ao tomarmos conhecimento do projeto “Orquestra Geração”, iniciado em 2007 e desenvolvido pela Escola de Música do Conservatório Nacional, em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian e a Câmara Municipal da Amadora em bairros problemáticos, pareceu-nos possível avançar com a pesquisa.

Percebemos desde logo que o estudo deste projeto iria levar-nos ao aprofundamento de diferentes áreas teóricas: se por um lado partimos para o estudo colocando a música no centro da intervenção, logo percebemos que se iriam alargar as áreas, pois a orquestra, ao estar inserida num ambiente de escola, fez-nos optar por aprofundar a questão da intervenção pela educação fora do ambiente de sala de aula.

Por outro lado, ao iniciar-se este projeto como fruto de parcerias institucionais e organizacionais, fez-nos colocar a tónica, também, na intervenção em redes.

Em concreto com este estudo pretendemos verificar se a música, como expressão e contexto, poderá ajudar os jovens a enfrentarem e ultrapassarem as suas situações de exclusão social, e perceber como os contextos de aprendizagem ‘não formal’ da música favorecem ou dificultam a aquisição de competências de cidadania para a inserção. Para tal, optámos por escolher a primeira orquestra que se formou a partir deste projeto: a Orquestra Geração da Escola Miguel Torga, já com alguns anos de existência e percurso realizado.

Trata-se de uma pesquisa-exploratória, focalizada num estudo de caso, que seguiu uma abordagem indutiva e compreensiva. Partimos da realidade observada, das vivências e dos significados atribuídos pelos atores às suas experiências, para os conceitos que nos permitem perceber como os contextos interferem nos processos de aprendizagem.

Para orientação do trabalho, elegemos como campo de investigação as seguintes questões de pesquisa:

- Em que medida a Orquestra Geração Miguel Torga recorre ou utiliza processos de aprendizagem que se transformam em práticas de cidadania inclusiva dos jovens em situação de exclusão?
- A educação não formal é contexto potenciador dos processos de inserção do público-alvo?
- Quais são as potencialidades da música e o seu contributo, como expressão artística, para o processo de desenvolvimento de competências participativas nos jovens intervenientes na OGMT?
- Quais os efeitos deste projeto formativo nas diferentes dimensões da inserção: pessoal, familiar e comunitária nos jovens participantes na OGMT?

Como forma de obtermos os dados necessários ao estudo utilizámos como técnicas de recolha: a análise documental como forma de chegar aos dados relativos à Orquestra Geração; aplicámos entrevistas semidiretivas a quinze jovens que entre os anos 2007 e 2008 decidiram entrar na orquestra a fim de compreender as consequências da sua participação neste projeto; e, para completar os dados dos jovens, decidimos concretizar a

dinâmica do *focus group* junto das famílias dos participantes da orquestra. Para proceder ao tratamento dos dados obtidos recorreremos à técnica de análise de conteúdo, utilizando a metodologia interpretativa com o intuito de deixar que as categorias emergjam do texto em análise, ligando-se, dando lugar a conceitos e encontrados pela redução sucessiva do volume de texto em análise, sempre de acordo com os termos utilizados pelos Jovens Músicos.

Para tentarmos recriar significados e interligações entre as diferentes áreas em estudo nesta investigação, decidimos usar termos musicais em analogia com a realidade social em estudo, unindo-se, deste modo, os dois campos em estudo. Assim ao longo do texto surge o cruzamento e paralelismo de termos para ilustrar e dar força aos significados, colocando-se em itálico todos os termos associados à linguagem musical.

Tal como um *concerto*, também esta dissertação está estruturada em partes.

Na Parte I – **Música que faz *vibrar*: a Orquestra Geração** – apresentamos o caso em estudo – a OGMT englobando o enquadramento da mesma.

No primeiro capítulo – **A Orquestra Geração: *músicas unidas em sonhos e separadas por águas*** – procedemos à contextualização do projeto em causa: sua origem, objetivos, metodologia e estratégia de ação, organização e contexto sociogeográfico onde está inserido, remontando, por necessidade, ao projeto afim, El-Sistema, desenvolvido na Venezuela desde os anos 70; e aos programas de Cordas de Harlem, dos Estados Unidos, e Vibrato: programa pedagógico e social através de la música, da Argentina. Para este primeiro ponto foram analisadas informações fornecidas por técnicos afetos ao projeto, pelos relatórios de atividades e vários artigos divulgados em revistas e reportagens sobre o tema em questão, provenientes da esfera pública digital.

Na Parte II – **Encontrar as *notas para compor uma peça musical: a inserção*** – abordamos os três eixos em que situamos o nosso estudo.

No segundo capítulo – **Interpretar as *pautas: a educação não formal*** – abordamos os diferentes contextos educativos associados à OG, centrando-nos maioritariamente na vertente ‘não formal’ e assumindo como autores de referência Freire (1994, 1997), Wille (2003), Gadotti (2005) e Gohn (2006). Neste mesmo capítulo refletimos sobre a

importância da música como semente de inserção, tendo por pano de fundo os autores Anderson (1993), Stokes (1994), Fradique (2003), Almeida & Del Ben (2005), Muñoz (2005).

No terceiro capítulo – **Caos e harmonia: influências e referências da exclusão e inserção** – apresentamos os conceitos relacionados com a problemática da exclusão/inserção, tentamos encontrar uma caracterização dos públicos fragilizados. No último ponto deste capítulo apresentamos o *empowerment* por considerarmos ser um pilar deste projeto e do modo de intervir junto do público-alvo. Assumimos como autores de referência, Freire (1997), Faleiros (1999, 2002, 2006), Novo (2003) e Ninacs (1995, 2002, 2008).

No quarto capítulo – **Estudar afinações para responder à exclusão** – centramos a nossa abordagem em teorias e linhas de intervenção para inverter os mecanismos de exclusão, colocando a tónica nas forças como abordagem positiva e procurando acentuar a intervenção no que se pode revelar como forças para cada elemento isolado da comunidade e da comunidade como um todo; apoiamo-nos em autores como Kretzman & McKnight (1993), Healy (2001, 2005), Ninacs (1995, 2002, 2008) e Faleiros (1999, 2002, 2006). Neste capítulo abordamos, também, o trabalho em rede, salientando a abordagem das parcerias e das redes criadas e geradas na orquestra seguindo a linha de pensamento de Nowak (2001), Novo (2003) e Ubieto (2009).

No quinto capítulo – **Ensaios e concertos com uma partitura legislativa** – analisam-se as pautas legislativas que suportam as intervenções na linha do projeto em análise, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, decretos que suportam diferentes programas de intervenção como o Programa AQPIEF e o Programa TEIP.

Na Parte III – **Escutar e ver o concerto: percurso metodológico** – realizamos o percurso metodológico, fazendo-se a apresentação e justificação da metodologia escolhida, assim como a definição e caracterização do universo de análise e a apresentação das técnicas de recolha e análise dos dados.

Na Parte IV – **Sentir o concerto: a análise e resultados** – procuramos ensaiar os fatores facilitadores de percursos de aprendizagem para a inserção, destacando os vetores que consideramos centrais.

No último ponto está contemplada a conclusão reflexiva em que se pretende sistematizar os conteúdos trabalhados no decorrer da presente investigação, realçar os resultados da Orquestra Geração face às dinâmicas de exclusão/inserção, suas fragilidades e potencialidades como contexto nos meios sociais de risco e arriscamos levantar algumas questões para futuras investigações.

No fim deste trabalho apresentamos em formato de papel alguns dos apêndices, que consideramos fundamentais para a leitura e interpretação da investigação, nomeadamente a grelha de recolha de dados (Apêndice C); a grelha das entrevistas (Apêndice E), a grelha de recolha de *focus group* (Apêndice I), e a grelha de análise da terceira e última fase da interpretação dos dados recolhidos (Apêndice S). Todos os restantes apêndices encontram-se em suporte digital (Apêndice U)

Parte I

Música que faz vibrar: a Orquestra Geração

1. A Orquestra Geração: músicas unidas em sonhos e separadas por águas

Neste primeiro capítulo partimos à descoberta do fenómeno em estudo, para se entenderem as teorias que lhe dão suporte numa constante articulação com a realidade observada. Pretendemos dar início ao trabalho partindo da compreensão dos fenómenos existentes na realidade da OG para se compreender o objeto de estudo. Para isso é fundamental caracterizar a OGMT e perceber o contexto em que está inserida, fator essencial para o desenvolvimento do estudo em causa.

1.1. Notas que dão início ao projeto: história da Orquestra Geração

1.1.1. Os primeiros compassos

A OG é um projeto de integração social da FCG e da CMA apoiado pela EMCN e pela Fundação EDP que, através do ensino de música, visa apoiar crianças e jovens com insucesso escolar.

Promover entre camadas mais jovens das populações um sentimento de pertença à comunidade escolar, através do envolvimento em projetos estimulantes e desafiantes, contribuirá para a fixação dos jovens à escola, rompendo com os círculos de exclusão provocados por meios economicamente deficitários e para uma imagem mais positiva da própria escola na representação mental das populações (SPGL, 2010:s.p.).

Se tu começares a estudar talvez consigas entrar no conservatório e pronto lá isso me deu a volta à cabeça comecei a estudar mais (JM2:74-76¹).

Na sua génese, a OG surgiu a partir de um desafio lançado pela CMA à EMCN e deu os seus primeiros passos com trinta e cinco jovens do agrupamento de Escola EB 2+3 Miguel Torga, na Amadora, em 2007, assumindo-se como mais uma componente do ‘Projeto Geração’, projeto esse lançado e apoiado pela FCG e pela CMA já em 2005. Este visava combater, precocemente, fatores de exclusão com repercussões na empregabilidade futura de jovens e crianças, promovendo o regresso à escola e a conclusão da escolaridade obrigatória, no sentido de desenvolver competências vocacionais para a formação e o emprego futuro. Para tal, promover o *empowerment* e o desenvolvimento de competências

¹ A numeração da linha da citação é referente ao Apêndice N.

que favorecessem a escolha e prosseguimento de percursos de Educação/Formação/Emprego (RCC, 2010).

Em específico a OG é um programa português que tem como base, fundamentalmente, o modelo venezuelano das Orquestras Sinfónicas Infantis – “El-Sistema” –, programa centrado na ação e integração social através da música, e destinado essencialmente a crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade social e educativa. Embora recorra de forma complementar aos programas de “Cordas de Harlem”, dos Estados Unidos da América, e “Vibrato: programa pedagógico e social através de la música”, da Argentina.

Em Portugal, o projeto e programas foram estudados e adaptados por uma equipa multidisciplinar sensibilizada para as questões da exclusão social vivida em diversos bairros do país, nomeadamente na Amadora. A equipa inicial era composta pela Eng.^a Luísa Valle, da FCG, o Professor Wagner Diniz, da EMCN, e Jorge Miranda, da CMA. Diz-nos Helena Lima, coordenadora da OG: “O professor Wagner desde há muito tempo que gostaria de implementar em Portugal o ‘Sistema’” (Teixeira, 2009:10) e também Jorge Miranda afirma: “Numa conversa com Wagner Diniz, diretor do Conservatório Nacional de Lisboa, tomei conhecimento do projeto e achei-o muito interessante” (Teixeira, 2009:10).

Este sonho foi crescendo e ganhando corpo graças ao apoio de outras entidades como o ACIDI, o Agrupamento de Escolas Miguel Torga que, em colaboração com os responsáveis pelo Programa das Orquestras Sinfónicas Juvenis da Venezuela, preparou um projeto-piloto a partir do Agrupamento citado, que serve o Bairro do Casal da Boba (FCG, 2008). Como dissemos, o primeiro núcleo surgiu em outubro de 2007 integrando alunos do 5º, 6º e 7º ano de escolaridade da EMT e do Agrupamento de Escolas de Vialonga.

No ano letivo seguinte iniciou o núcleo do Casal da Mira por proposta da Associação Unidos de Cabo Verde, instituição em parceria já no Projeto Geração. Nos anos letivos seguintes o projeto foi-se alargando a outros concelhos, estando neste momento nas áreas metropolitanas de Lisboa, Oeiras, Sintra, Sesimbra e Loures, tendo sido dados passos para também se estender às áreas de Coimbra, Mirandela e Amarante, conforme se pode ver no Apêndice A.

1.1.2. *Tons iguais em escalas diferentes: o El-Sistema e a Orquestra Geração*

Como dissemos, a OG tem como pano de fundo alguns programas nos quais se baseou, nomeadamente o programa “Cordas de Harlem” e “Vibrato” no entanto para este estudo decidimos debruçarmo-nos mais sobre a importância do “El-Sistema: Orquestras Infantis e Juvenis da Venezuela” para a OG, uma vez que para permutação de saberes e experiência a orquestra recorre a músicos formados no âmbito do “El-Sistema” que se encontram, neste momento, a viver e trabalhar em Portugal.

Na Venezuela com o caso do El-Sistema, o objetivo inicial prendia-se mais com a preocupação em reduzir os profissionais estrangeiros pertencentes às orquestras venezuelanas, investindo na formação de músicos. Mas esse objetivo foi sendo superado pelo êxito social, pelo facto de o projeto estar a quebrar ciclos reprodutivos de práticas sociais e económicas consideradas negativas para os jovens.

Quer na OG, quer no El-Sistema, os participantes são inseridos mesmo que não saibam música, fazendo imediatamente parte duma orquestra onde aprendem por imitação, observação e improvisação dum conjunto de participantes mais avançados. Muñoz (2005) afirma:

acreditamos que o desenvolvimento musical das crianças é acelerado e estimulado no seio de uma coletividade. [...] Este método estimula paralelamente os alunos a estudar e a melhorar o seu desempenho tendo como meta e recompensa a participação num concerto, com público e reconhecimento do seu trabalho.²

Segundo o estudo de Caldas (2008), estes dois exemplos apresentam-se como mais-valias sociais uma vez que são tidas como uma atividade de lazer fora do âmbito formal e, de certo modo, como fonte de autoestima, quando os jovens se sentem marginalizados na sociedade. Tornam-se também estímulos para os que têm dificuldades socioeconómicas, alargando as suas perspetivas de trabalho, uma vez que se abrem horizontes profissionais que usam a música como ferramenta, nomeadamente as áreas de cinema, teatro, dança, televisão, rádio, informática ou mesmo carreira musical profissional:

² Referência audiovisual

Quero ser músico... como estou nesta escola que é só produção também nos ensina entre aspas a inventarmos nós as músicas, nossas... instrumentistas também quero, ao tocar na orquestra geração já sei tocar alguns instrumentos... sim, eu quero ser músico... (JM8:147-151).

Por outro lado, aos públicos caracterizados por uma má gestão dos tempos livres, a música oferece a possibilidade de olhar estes tempos de outra forma, dotando-os de conteúdo sonoro, sentido e ordem. Caldas (2007) refere que esta reflexão sobre o tempo dá-lhes a abertura a outros valores dominantes da estrutura social.

Na minha cabeça pensava que só existia o meu bairro e o dolcevita ali... casal da mira e para aí... mas afinal e... fiquei a saber que existia outros lugares (JM4:407-409).

A orquestra foi uma grande ajuda, mesmo para a atenção, não é estar só a pensar no que estamos a fazer a nível da afinação ou coisa assim, mas temos de estar a ouvir os outros, e mesmo que os outros estejam a fazer mal, se nós fizermos o mesmo que eles estamos todos a fazer bem de uma certa maneira e isso ajudou imenso e isso, e o medo de atuar para os outros também, porque é uma família, habituamo-nos a tocar para os outros sem que nos julguem muito (JM7:137-143).

Assim, entre os dois projetos, Venezuela e Amadora, existem pontos fortes em comum: a necessidade de elevar o nível de formação dos bairros mais ‘problemáticos’, evitando o abandono escolar, e alargar as perspetivas de emprego e de integração na sociedade.

1.2. Escalas e tons da Orquestra Geração: os objetivos

Como afirma o documento desenvolvido pela EMCN “Projeto Especial – Orquestra Geração” (2009), o Projeto OG tem como preocupação desenvolver no seu público-alvo competências de sociabilização através da música, onde o trabalho com outros atinge uma importância substancial na aquisição de capacidade de inter-relação entre pares e com todos os membros da comunidade que a compõe, nomeadamente professores, maestros e funcionários:

A convivência, tocar em orquestra é uma experiência, é maravilhosa quando está a correr mesmo bem, é aquela sensação de estarmos todos juntos a fazer uma coisa boa, a música, é uma coisa que não se consegue explicar, e o sentimento que se sente

quando estamos a tocar em orquestra e estamos todas naquela direção e com o mesmo objetivo, é uma coisa que acho que não tem igual, somente na música assim é que se consegue isso, aquela sensação instantânea (JM7:145-152).

A orquestra para mim é a minha segunda casa, são todos a minha família, eu tenho irmãos, eu tenho primos cá, eu tenho tios, tenho pais na orquestra, então eu digo que acima de tudo todas as pessoas até às vezes os pequeninos quando entram já fazem parte de mim, fazem parte da minha família (JM9:367-372).

Ao mesmo tempo procura criar parâmetros de autoconfiança e de conhecimento que lhes deem poder de decisão do seu percurso de vida a médio e longo prazo, contribuindo para estabelecer fortes elos de ligação à escola e à comunidade:

Se não estivessem na orquestra estavam aí sentados em casa todos os dias sem fazer nada, passavam a vida sem fazer nada... ou passear, ou estar na rua a jogar à bola sem fazer nada, acho que tenho o tempo já ocupado a preparar-me para uma coisa que eu quero fazer no futuro... (JM8:140-145).

Segundo os vários intervenientes da OGMT, estas linhas expressam-se em objetivos de âmbito pessoal, social e profissional, que se refletem no acesso a oportunidades como:

- proporcionar ensino artístico a quem geralmente não tem acesso;
- diminuir, através da música clássica, o fosso que existe na sociedade de classes, aproximando o mundo da ‘alta cultura’ e o da ‘cultura popular’;
- integração de públicos multiculturais;
- fazer da música um instrumento para promover a autoestima, o sucesso escolar e a disciplina;
- fornecer aos participantes hábitos de trabalho e liderança de forma a que desenhem conscientemente o seu projeto de vida;
- cultivar o respeito mútuo entre os jovens participantes e destes para com os demais agentes educativos num contexto de ensino de música de qualidade, permitindo desenvolver um espírito de equipa, competências relacionais e de trabalho em grupo;
- promover entre as camadas mais jovens sentimentos de pertença à comunidade;
- envolver a família em todo o processo;
- reaproximar os jovens à escola, oferecendo horizontes de educação, formação;

- abrir o leque de alternativas da escolha da profissão ao campo da música;
- romper com os circuitos de exclusão provocados por meios economicamente deficitários e para uma linguagem mais positiva do seu meio;
- consolidar várias orquestras locais.

1.3. Preparando os *concertos*: metodologia e estratégias de ação

1.3.1. Metodologia de implementação

A implementação de um núcleo da OG segue uma estrutura organizada em três anos. No primeiro ano, iniciam-se os instrumentos de cordas, no segundo ano seguem os sopros e no terceiro ano é a vez dos instrumentos de percussão (EMCN, 2009).

A frequência é gratuita e os instrumentos são emprestados aos alunos, através dos apoios quer da CMA, quer de outros financiadores, nomeadamente FCG e fundação EDP. A implementação das OG é fruto do apoio do Ministério da Educação, e a sua coordenação pedagógica e artística está a cargo da EMCN.

1.3.2. Estratégia de ação e método usado

A pedagogia adotada na OG comporta uma carga horária de 7 horas semanais, estruturada em: uma hora de formação musical para o desenvolvimento das competências auditivas, rítmicas e de leitura de partituras; uma hora semanal de instrumento em pequeno grupo, onde os participantes aperfeiçoam a técnica em grupo; três horas de aulas de naipe onde se desenvolve um trabalho de afinação coletiva e estudo de partes de instrumento das obras a executar em orquestra. Por fim, duas horas de orquestra, na qual todos os naipes se reúnem para trabalhar as peças. Para além destes encontros semanais, os participantes são convidados a participar em estágios e concertos.

Esta distribuição da carga horária pelas diferentes áreas de estudo tem vindo a sofrer pequenas alterações numa linha de aperfeiçoamento do trabalho e do desenvolvimento dos jovens, parecendo, na maioria das vezes, ser intensificada a aula de naipe. Na sua estrutura curricular, a prática de orquestra é tida como o centro da aprendizagem, e como tal, fator dinamizador do processo de ensino e que suscita toda a atividade artística a ser apresentada nos diferentes espetáculos pelo país e estrangeiro.

A aprendizagem, numa primeira fase, baseia-se na imitação do que o professor faz, método que exige por parte dos alunos atenção e concentração reforçada. Por outro lado, ao desenvolver-se a aprendizagem em pequenos grupos, a presença dos colegas é assumida como um desafio à superação de dificuldades, o que promove nos jovens músicos uma maior motivação para a aprendizagem e incute hábitos de trabalho. Todo o processo de ensino-aprendizagem “deverá poder ser adaptado às condicionantes de cada contexto escolar e de cada fase de desenvolvimento do processo de aprendizagem, permitindo o reforço ou a substituição de algumas aulas por outra” (EMCN, 2009:8). Segundo os professores da OGMT, ao nível do reportório, todo ele parece ser pensado numa linha de complementaridade com as estratégias pedagógicas com o fim de atingir dos objetivos propostos, uma vez que o reportório abordado vai desde a música clássica à música tradicional, incluindo as diferentes culturas e etnias dos participantes.

1.4. Os vários *intérpretes do concerto*

Como referimos, a OG é desenvolvida na sua componente pedagógica pela EMCN e está organizada por núcleos, tendo cada um o seu coordenador: assim, no Diagrama 1 poderá ver-se a organização e a estrutura da OG no que concerne à componente pedagógica e de gestão.



Diagrama 1 - Estrutura e organograma da componente pedagógica da OG
(adaptado de <http://www.orquestra.geracao.aml.pt>)

1.5. Os palcos desta orquestra: as diferentes escolas analisadas

Para o estudo em causa selecionou-se a Escola EB 2+3 Miguel Torga pelo facto de ter sido a primeira a abrir as portas ao projeto e por ter um historial de quatro anos, o que permite uma análise mais profunda e real das implicações deste na vida dos seus participantes.

A EMT situa-se no Bairro Casal da Boba, que pertence à freguesia da S. Brás no Concelho da Amadora. Segundo dados de estudos da CMA é um bairro composto por 700 fogos e tem cerca de 1600 habitantes. Teve a sua origem em 1997 com o processo de realojamentos de pessoas vindas de bairros degradados. Dos 700 fogos, 501 acolheram as famílias oriundas dos bairros inscritos no PER das Fontainhas, Bairro Azul, Portas de Benfica, Casal e Caminho de Alfovelos; 188 foram alvo de concurso de venda a custos controlados e 11 utilizados para outros realojamentos. Na sua maioria, as famílias são constituídas por imigrantes e descendentes de imigrantes africanos, sobretudo de Cabo Verde. Estes descendentes são o público-alvo do projeto OGMT. Este Bairro possui um conjunto de equipamentos socioeducacionais, culturais e desportivos (CMA, s.d.).

Os motivos que levaram à escolha deste bairro pela CMA são na sua maioria os elementos que o caracterizam: famílias com baixos rendimentos, elevado insucesso escolar (a taxa de insucesso escolar no 1º ciclo em 2003 era de 9,1% e do 2º e 3º ciclo era de 21,1%, sendo neste caso 63,6% de retenções repetidas, existindo uma taxa de 3,1% de abandono escolar no 6º ano de escolaridade (AEMT, 2009:2-10)), elevada taxa de desemprego (6,4%), emprego precário, núcleos familiares problemáticos e fraturados, fatores que contribuem para a condição de exclusão social. Ao mesmo tempo, em 2000 registavam-se 3000 habitantes dos 10 aos 19 anos de idade (CMA, 2001), e daí a importância destes projetos para a implementação de mudanças e inversão das tendências observadas dos índices de emprego, habilitações e exclusão social. É de referir que neste território os problemas relacionados com o sistema educativo são preocupantes, existindo um número significativo de jovens dos 12 aos 15 anos que não pretendem continuar a estudar, mas que não têm qualquer habilitação nem idade para trabalhar e que se encontram sem enquadramento social, segundo o diagnóstico social de 2008 (CMA, 2008).

É a esta realidade que a OGMT pretende responder e nela instalar as suas estratégias de integração social.

Parte II

Encontrar as *notas* para compor uma *peça musical*: a inserção

2. Interpretar as *pautas*: a educação formal/não formal:

2.1. Uma escola que abre as portas ao *ensaio*

Após a apresentação do objeto em estudo, será feita agora uma análise à realidade onde a OGMT está inserida, ou seja, situar o contexto da educação ‘não formal’ como um dos pilares presentes no projeto. Assim, ao abrir as suas portas a escola assume um papel preponderante em todo o processo gerado:

Os meus pais vieram a uma reunião de pais, e a diretora de turma falou com os meus pais, que havia um novo, uma nova ... curricular atividades, e os meus pais acharam boa ideia, depois falaram comigo, só que eu não gostei, mas depois eu fui lá ver os instrumentos e gostei muito. Decidi logo o violino e comecei a ter aulas (JM11:43).

Também se pode verificar no capítulo anterior que diferentes escolas abriram as suas portas à implementação deste projeto, e como afirma Wagner Diniz:

a Orquestra Geração proporcionou ensino artístico a quem geralmente não tinha acesso, contribuindo para a integração de muitos jovens de etnias diferentes, considerando importante as crianças habituarem-se a conviver com ‘a cultura do outro’ (JSPorto, 2010:s.p.).

Ao mesmo tempo, é um exemplo de um projeto que procura lutar contra o abandono e desinteresse escolar enquanto combate o racismo, integrando diferentes etnias ou raças, e desenvolve o gosto pela música, algo de enorme valor para o desenvolvimento de uma criança ou adolescente. A importância destas iniciativas num contexto escolar pode ser uma mais-valia para todos quantos nela se inserirem e com ela tenham algum contacto.

2.1.1. O *compasso da peça*: a educação não formal

Como nos diz Gadotti (2005), a educação é um fator fundamental para que as pessoas tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponibilizados na sociedade. Ela torna-se um direito para toda a sociedade como suporte para que cada pessoa possa usufruir de outros direitos presentes numa sociedade democrática o que é enunciado como prioridade na constituição portuguesa, mas nem sempre garantido e cumprido na prática (República, 2005:artº4).

Foi talvez esta consciência sobre o papel da educação que a direção da EMT colocou no seu leque de oferta educativa um projeto que assenta naquilo a que se pode chamar ‘educação não formal’, educação que tem uma multiplicidade de definições. La Belle define educação não formal como “toda a atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (cit. in Gadotti, 2005:2). Também a Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites estabelecidos no ensino escolar formal e incorpora as experiências de vida e os processos de aprendizagem não formais que desenvolvem a autonomia da criança ou adolescente. Como diz Freire:

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (1997:50).

Isto porque, como nos diz Gadotti (2005), a educação não formal é mais dilatada, menos burocrática e menos hierárquica. Os programas de educação não formal não assentam necessariamente num sistema hierárquico e sequencial de progressão. Podem ter duração variável, e podem, ou não, atribuir certificados do processo de aprendizagem.

Neste pressuposto a educação não formal pode também ser uma atividade organizada no sistema educativo, e por isso, também sistemática, mas concretizada fora do sistema formal. São múltiplos os espaços da educação não formal: além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não formal) surgem as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao sistema estatal), as igrejas, os sindicatos, os partidos, os *media*, as associações de bairros. O tempo da aprendizagem na educação não formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada aluno (Gadotti, 2005; Gohn, 2006).

Trata-se, então, de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí a educação não formal estar ligada fortemente a aprendizagem política dos direitos das pessoas enquanto cidadãos e à participação em atividades de grupo independentemente das idades. Segundo Gohn (2006), a educação não formal designa-se como um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de

aprendizagem escolar em ambientes diversos. Por isso ela também é muitas vezes associada à educação comunitária e à educação popular.

Este contexto de aprendizagem estendeu-se de forma impressionante nas últimas décadas, em todo o mundo, como ‘educação ao longo de toda a vida’ (conceito difundido pela UNESCO), englobando toda a aprendizagens para a vida, para a arte de bem viver e conviver.

Refere-nos Wille (2003) que a educação não formal não deve ter como objetivo preencher lacunas deixadas pela educação formal, embora isso às vezes possa acontecer, mas sim ser uma forma de trabalhar e educar num sentido mais amplo. Muitas vezes, no entanto, esta educação acaba por ser o único local de aprendizagem para os alunos de áreas artísticas, como a musical.

Almeida & Del Ben (2005) atribuem o aparecimento da expressão ‘educação não formal’ ao reconhecimento da necessidade de responder a causas não atendidas normalmente pelo sistema educacional. Essas respostas incluem o que as autoras chamam educação urbana, referindo-se a qualquer atividade educativa promovida nos núcleos urbanos por instâncias de sua administração, a título de ações compensatórias – oficinas de artes plásticas, de música, e outras atividades extra escolares de formação, como é o caso das oficinas de música promovidas por projetos similares à OGMT.

Gadotti (2005) refere que, no contexto da educação não formal, o professor é muito mais um mediador do conhecimento diante do aluno, que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Atualmente, segundo Maturana & Varela (1995), as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem, mas só se aprende quando há um envolvimento profundo naquilo que se aprende, quando o que se aprende tem sentido para a própria vida.

Neste momento torna-se necessário distinguir os conceitos como ‘não-formal’, ‘informal’ e ‘formal’, propondo-se os seguintes critérios: quem é o educador; onde se educa; como (em que contexto) se educa; o que se educa sabendo quais são os objetivos de cada uma das modalidades; de que forma; para que se educa em cada caso. O Quadro 1 resume a distinção proposta para cada um desses critérios.

Crítérios	Educação formal	Educação não formal	Educação informal
Quem	Professores	O outro com quem se interage	Pais, familiares, amigo, vizinhos, colegas, igreja, mídia
Onde	Escolas regulamentadas por lei, que dão certificados e seguem diretrizes nacionais	Locais informais onde ocorrem processos interativos intencionais de aprendizagem, participação, troca de saberes	Casa, rua, bairro, clube, igrejas, local de nascimento
Como	Ambientes normalizados, com regras e padrões pré-definidos	Situações interativas construídas coletivamente, participação em geral opcional	Ambientes espontâneos em que ocorrem relações segundo pertença, gostos, preferências
O quê	Ensino e aprendizagem de conteúdo sistematizados; formação como cidadão, desenvolvimento de habilidades e competências	Objetivos construídos no processo interativo, em torno de formação de cidadãos, abertura para novos conhecimentos, consciência social	Socialização dos indivíduos segundo valores e crenças de seus grupos de pertença
De que forma	Momento e local específicos, especializado, organização, regulamentação	Não é organizado por idade, conteúdos; atua sobre o grupo, formando a sua cultura política e construindo a sua identidade coletiva; baseia-se em solidariedade e identificação de interesses comuns	Não é organizada ou sistematizada, atua no campo de emoções e sentimentos, é um processo permanente.
Para quê	Aprendizagem efetiva, certificação que permita ir para níveis mais avançados	Consciência coletiva, identidade comunitária, formação para a vida, autoconhecimento e conhecimento do mundo	Os resultados não são esperados, acontecem em função de formas espontâneas de pensar e agir dos indivíduos

Quadro 1 – Dimensões e relação entre os conceitos de educação formal, não formal e informal (adaptado de Gohn, 2006)

Nota-se, nesta caracterização, que o conceito de educação não formal, para Gohn (2006), tem uma forte conotação política e social, além de uma intencionalidade pedagógica; são principalmente esses dois aspetos que a diferenciam da educação informal nesta concepção, mais do que os processos e mecanismos envolvidos na aprendizagem, sendo esta última mais aleatória, interativa e emotiva.

Surge, então, um outro conceito fundamental para o estudo em causa: o conceito de conhecimento. Para os autores citados, o conhecimento serve primeiramente para o autoconhecimento dos intervenientes no processo e todas as suas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo, para se adquirir as habilidades e as competências do mundo do trabalho e ajudar no compromisso futuro de tomar parte ativa e consciente nas decisões da vida em geral, social, política, económica (Wille, 2003; Fradique, 2003; Gohn, 2006). Por outro lado, ajuda no processo de compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para ‘comunicar-se a si próprio’, para comunicar o que se conhece, para se conhecer melhor o que já se conhece e para continuar a aprender.

Assim, uma escola poderá ser um local privilegiado nesta formação do conhecimento, porque, como diz Gadotti:

uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. [...] os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas instituintes da escola; inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a consciencialização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo (2005:4).

No caso concreto da OGMT, esta aprendizagem ‘não formal’ assenta em princípios próprios, pela própria característica da arte em causa: a planificação de situações didáticas, apontando a transmissão de conhecimentos (característica de modelos formais) e, por outro lado, a inserção do indivíduo no ato de fazer música, através da observação e da prática da improvisação e imitação (Wille, 2003). No caso de processos não formais e informais essa diferença evidencia, portanto, a natureza ou características dos processos educativos em contextos diversos, mais do que o seu grau de estruturação, a sua localização ou outros aspetos formais. O caráter ‘não formal’ da OGMT parece surgir pelo modo de relação estabelecida entre os jovens músicos e os agentes educativos, destacando-se no entanto a exigência da apreensão dos conteúdos, a disciplina e o rigor necessário na aprendizagem da música, podendo mesmo dizer-se que a aquisição das competências se dá pela motivação gerada e pela proximidade de relações entre todos:

Temos uma relação de professor – aluno mas também de amizade, sabemos que podemos contar sempre com os professores e que eles vão estar sempre lá para nos ajudar, em qualquer problema, seja pessoal ou seja da orquestra, e na orquestra são como se fossem nossos pais... (JM3:151-155).

Na maioria das vezes dos professores... também conviver com os alunos como se não estivesse numa aula, mas... dando a matéria e nós não vamos apercebendo disso, é isso, nós gostamos disso e decoramos a matéria mais facilmente (JM4:25-29).

Wille (2003) aponta a complexidade da distinção entre os termos ‘formal’, ‘informal’ e ‘não formal’, no caso da aprendizagem da música, quando essa distinção se baseia em presença ou ausência de estrutura ou processos sistemáticos, argumentando que qualquer processo de musicalização envolve processos e estruturas específicas e variáveis tanto em relação aos sujeitos da aprendizagem como aos seus contextos e conteúdos.

Wille (2003, cit. in Carvalho, 2009), no seu estudo sobre as relações entre aprendizagem musical formal, não formal e informal, afirma que a complementaridade entre as experiências formal e não formal é pequena, e o papel educativo das experiências não formais é muito mais marcante do que o das formais.

O programa assenta numa metodologia de ensino instrumental em pequenos grupos, no trabalho em naipes e em orquestra – a focalização no trabalho coletivo é o fator chave na consecução dos objetivos, sendo igualmente determinante o empenho individual. [...] comporta uma carga horária de 7 horas semanais [...] a par da orquestra e integrando as aulas de formação musical, é implementada a prática coral. As apresentações da Orquestra em concertos, assim como os workshops e estágios, constituem uma importante estratégia para a motivação dos alunos, reforçando as suas competências de socialização e proporcionando contacto com novos contextos (CMA, s.d:s.p.).

O baixo impacto da experiência formal é atribuído principalmente à ausência de contextualização em relação à vivência e aos interesses musicais dos jovens; as experiências não formais têm uma componente importante de sociabilidade, estabelecimento de relações e de pertença a grupos, o que as torna especialmente atraentes e motivadoras, e essas experiências são complementadas e intimamente conectadas com processos informais individuais (leitura, trabalho no instrumento, audição, etc.).

É precisamente o facto de a orquestra constituir um estímulo para as crianças, que permite igualmente o seu uso social. Por um lado, apresenta-se como uma atividade de lazer, fora do âmbito das obrigações escolares. Por outro, e acima de tudo, oferece um ensino completamente gratuito, bem como o instrumento. Para crianças cuja situação social e financeira é na sua maioria precária, esta possibilidade é algo a que não estão habituados, tornando-se uma fonte de autoestima, quando se sentem marginalizados na sua sociedade (Caldas, 2008:43).

Diz-nos também um jovem:

Como somos todos músicos se calhar sentimos, mais, damo-nos melhor, por exemplo os professores tocam connosco, a música faz-nos ter sentimentos parecidos, faz-nos.... nas aulas de escola normal, está só ali o professor a ensinar-nos, pronto também traz, mas a música é diferente (JM12:238-244).

No Quadro 2 procuramos sistematizar os critérios da aprendizagem na OGMT onde pretendemos demonstrar o misto nela presente de educação formal, não formal e informal.

Crítérios	OGMT
Quem	Professores, funcionários, maestros, família, pares
Onde	Escola, bairro, casa
Como	Ambiente formativo com regras e normas, ora em situações individuais ora de coletividade de participação inicialmente opcional mas que implica compromisso dos participantes
O quê	Ensino-aprendizagem de conteúdo artístico-musical e cultural numa abertura à comunidade e com vista à integração dos participantes
De que forma	Método de ensino-aprendizagem da música na componente individual, pequeno grupo e grande grupo. De carácter sistemático atuando no campo da especialização, valorização de interesses pessoais e identidade coletiva.
Para quê	Adquirir competências de execução e sociabilização através da música, onde o trabalho com outros atinge uma importância substancial na aquisição de capacidade de inter-relação entre pares e com todos os membros da comunidade que a integra.

Quadro 2 – Caracterização dos critérios da aprendizagem da OGMT
(construção própria, 2013)

2.1.2. A pedagogia dá *tonalidade à partitura*

Um conceito presente neste contexto de educação não formal é o de cidadania, porque no fundo, como diz Freire (1997), o papel da escola é enquanto instituição presente numa sociedade³. Assim, quando se fala em produzir conhecimento na sociedade, está-se a entrar no campo da promoção da cidadania. Mas a que se referem os autores quando falam em cidadania?

Aprender a integrar-nos no grupo há pessoas que não sabem o que é que isso é, não sabem fazer isso muito bem e a orquestra ajuda, há regras que se aprendem, valores que se aprendem, há muitas pessoas que não têm, por não andarem num grupo assim... (JM7:251-255).

Segundo Gadotti, cidadania

é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, entre outros (2005:1).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) já no séc. XVIII delineava as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e de propriedade. Com a declaração surgia o conceito de cidadania como uma conquista liberal.

Atualmente, este conceito é mais complexo, fruto da complexidade de outros direitos adquiridos até então, tornando-se mais ampla a noção de cidadania. Por um lado, existe uma conceção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, por outro, uma conceção plena, que se revela na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e, sobretudo, na participação direta da população na organização da vida pública.

Para Cortina (1997) existem dimensões complementares, que se constituem em exigências de uma cidadania plena:

- cidadania política: direito de participação numa comunidade política;
- cidadania social: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver;

³ Freire utiliza um termo equivalente: 'cidade'

- cidadania económica: participação na gestão e nos lucros da sociedade, transformação produtiva com equidade;
- cidadania civil: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo;
- cidadania intercultural: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

Assim, o Manifesto das Cidades Educadoras, aprovado em Barcelona em 1990 e revisto em Bolonha em 1994, afirma que

a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações (AICE, 1994, n.º.7).

Neste contexto, o conceito de Escola Cidadã, desenvolvido com base no pensamento de Freire, ganha uma nova componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural do território, reconhecendo como sua pertença tudo quanto existe dentro dela: suas ruas e praças, seus pássaros, suas árvores, seus cinemas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, suas bibliotecas, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, tudo quanto é vivo no meio onde a escola está inserida.

A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da comunidade e ganhar, com isso, nova vida, superando a tradicional tensão entre a educação formal e a educação não formal. A escola transforma-se num novo território de construção da cidadania. Assim, como nos diz Gadotti,

o grande desafio da escola numa cidade educativa é traduzir estes princípios em experiências práticas inovadoras, em projetos para a capacitação cidadã da população, para que ela possa tomar em suas mãos os destinos do seu território e população (s.d:s.p).

Portanto ela tem um papel mais de articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de movimentos, pessoas, organizações e instituições. Numa sociedade de redes e de movimentos, numa sociedade da informação, o papel social da escola torna-se mais amplo (Freire, 1997; Gadotti, 2005). É uma escola presente no território e que cria novos

conhecimentos sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola ao mesmo tempo científica e transformadora.

Como diz Gadotti:

muitos apontam a escola como o “bode expiatório” das crises económicas e da falta de emprego, [por isso] defendo a complementaridade entre o sistema formal e a grande variedade de ofertas de educação não-formal. [...] A escola não pode estar apenas aberta para a comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela [...]. A harmonização entre o formal e o não-formal nos sistemas educativos deverá contribuir para a integração mais estreita entre direitos humanos e educação. Os sistemas escolares podem servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podem servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes (2005:11).

2.2. A orquestra uma escola para a vida: a aprendizagem inculturada⁴

Segundo Freire (1997), respeitando-se a linguagem, a cultura e a história de vida dos educandos pode-se levá-los a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Conteúdos, portanto, que jamais poderão ser desvinculados da vida. Freire (1997) cultiva o nexo escola/vida, respeitando o educando como sujeito da história. As pessoas podem não ser letradas mas todas estão imersas na cultura; e, quando o educador consegue fazer a ponte entre a cultura dos alunos e a sua, estabelece-se o diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos. Afirma um dos entrevistados sobre esta relação educador-educando que, partindo das suas vivências, abre a novos conhecimentos:

Porque estamos com quem gostamos, pessoas que nos ensinam coisas novas e ... contribuem para (...) para o nosso bem-estar, para as nossas aprendizagens, porque se não fossem os professores não sabíamos tocar (JM3:140-142).

A base da pedagogia deste autor é o diálogo libertador e não o monólogo opressivo do educador sobre o educando. Na relação dialética estabelecida entre o educador e o educando faz-se com que este aprenda a aprender. A educação, segundo Freire (1997), deve ter como objetivo principal o desvendar as relações opressivas vividas pelos

⁴ Considere-se o termo ‘inculturada’ como aquela que é inserida na cultura

educandos, transformando-as para que eles transformem o mundo, conforme afirma um jovem:

A força que os professores nos dão...já tentei desistir uma vez, deixei de vir às aulas e não consegui, porque, é aquela ligação que há entre professores e os alunos que dizemos: não podemos deixar isto porque eles dão-nos força, ajudam-nos a ultrapassar as dificuldades, mesmo à vezes em casa, nós chegamos à aula e dizemos, estamos com aquela cara, em que não nos apetece fazer nada, não nos apetece tocar e o professor senta-se connosco, fala, ajuda-nos a resolver as coisas e ultrapassamos, talvez seja isso a ligação que eu tenho com o meu professor, do instrumento e os meus colegas... (JM9:124-136)

Freire (1997) é um educador com profunda consciência social. Mais do que ler, escrever e contar, a escola tem tarefas mais sérias: revelar aos cidadãos as contradições da sociedade em que vivem. Assim, os conhecimentos contidos nos livros são muito importantes, porém ter apenas estes saberes e não estar atento à realidade do seu mundo, sabendo das necessidades e ocorrências do seu país, da sua cidade, do seu bairro e ainda da sua rua é pensar de forma errada.

Ensinar exige ética e estética: a prática educativa tem a obrigação moral de ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza; o professor não pode estar longe ou fora da ética por ser portador do caráter formador; o ensino dos conteúdos não pode estar alheio à formação moral do educando.

O educando desenvolve o pensar certo em comunhão com o educador, tudo concorrendo para melhorias reais acerca da prática-ensino-aprendizagem. Quando há uma tomada de consciência sobre os factos que envolvem a prática – sendo cada educador um ser crítico, autónomo dos seus próprios atos, rigoroso, metodicamente falando, pesquisador, que respeita os saberes prévios do educando, ético e moral, onde as suas palavras e ações servem como testemunho, que não dá lugar para sentimentos discriminatórios, reflexivo, que se assume a si próprio com os seus acertos e seus erros – têm-se a certeza de que tal professor está a andar e, a pensar e a ensinar a pensar corretamente.

Nesta linha de pensamento, verifica-se o olhar constante para o futuro e nesse sentido a tónica do sonhar está presente. Para Freire,

sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar, sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (1997:92).

Mas os sonhos e as utopias não se realizam sozinhos. É preciso criá-los, produzi-los, lutar para que se tornem realidades. A história permanece sempre aberta, e por isso Freire é uma pessoa otimista, que escreve sobre a pedagogia da esperança, que nos pode ensinar a converter as esperanças e os sonhos numa realidade histórica. Afirma um jovem entrevistado:

Temos que fazer as coisas por nós próprios (JM5:130).

2.3. A harmonia musical como semente de inserção

A OGMT pode-se apresentar como um contexto de mudanças sociais, onde a seguinte afirmação de um jovem entrevistado pode esclarecer:

Uma maneira das pessoas aprenderem que em vez de nós estarmos em confronto com os outros e em violência [...] podemos fazer música e ela traz mais respeito entre as pessoas, aprendemos a ser amigas e a ter educação, acho que é uma maneira de mudar o mundo (JM13:107-111).

Desde os primórdios da história das artes que se verifica que estas têm uma função reflexiva, política e social, mas recentemente estas áreas têm-se tornado um recurso cada vez mais utilizado em programas de intervenção social. Torna-se frequente a passagem da sua utilização académica para uma esfera política, no âmbito da economia, mas muito acentuada no âmbito social.

No 11º Encontro Anual da ABEM, Oliveira A. (2003) destacou o terceiro setor e demais espaços alternativos como um mercado de trabalho que está em grande desenvolvimento para o educador musical, o que tem de “atuar para o desenvolvimento da cidadania, usando a música como elemento agregador e de desenvolvimento psicossocial e estético” (2003:96).

Sobre a particularidade dos projetos sociais neste âmbito, Santos afirma:

com propostas de cunho social, os projetos atuam junto às comunidades como agente propiciador do desenvolvimento individual e sociocultural, fazendo, assim, parte do processo de educação integral do homem e possibilitando a conquista da cidadania desses indivíduos, como pessoas críticas e participativas inseridas na sociedade (2006:2).

Os projetos sociais são “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática” (Stephanou cit. in Almeida & Del Ben, 2005). Almeida & Del Ben (2005) defendem a mais-valia dos projetos sociais que utilizam a arte e a cultura nas suas mais variadas linguagens e expressões para a formação educativa de crianças e jovens em situação de risco social, mais-valias essas que os próprios entrevistados identificam:

Temos que trabalhar muito, mas que dá sempre fruto. Compensa-nos sempre com os concertos, nós todos gostamos de concertos, haver estágio e coisas assim do género. E que por enquanto estão sem fazer nada e na orquestra já fazem alguma coisa, do que estarem sem fazer nada, aí na rua (JM14:303-305.310-312).

Como nos diz Fradique (2003), o paradigma da interpretação da música como arte – no sentido de um processo que resulta de uma experiência única e individualizada – é ao mesmo tempo considerado como uma das áreas mais eficazes de significação e materialização da cultura. Como tal, deste ponto de vista talvez possamos afirmar que possivelmente a música abrange duas áreas importantes da pessoa: a sensorial – que corresponde à ideia de que ‘isto soa bem’ – e a racional – que corresponde a um ‘isto é bom’. Diz-nos um jovem músico:

Nunca tive aquelas restrições de: ah professor, professor, aluno, aluno eu acho que aqui... há uma diferença na escola e na orquestra, nós na escola temos alunos, temos um grupo que é alunos, como se a escola estivesse dividida em dois grandes polos, temos os alunos e temos os professores e fica aí, no meio não temos nada, temos praticamente os funcionários que é a ligação entre eles, por acaso sempre dei-me bem com funcionários, com os professores, há sempre aquela grande diferença entre professores e alunos, na orquestra não, na orquestra temos os professores e temos os

alunos mas num só conjunto, estamos todos a interagir entre nós, ou seja, eu acho que é uma relação boa, estamos todos muito bem (JM5:440-452).

Neste sentido, e segundo Anderson (cit. in Fradique, 2003), esta arte apresenta-se como uma mais-valia para a representação de si próprios e do mundo que nos rodeia, pois

ouvir algo torna-se numa forma de performance, cria a possibilidade de estabelecer interação e constitui uma forma de mapeamento de si próprio, ou seja, de imaginar a comunidade constituída por todos aqueles que ouvem o mesmo (2003:22).

Assim sendo, os diferentes estilos musicais permitem experimentar diferentes tipos de comunidade, construídos em torno de determinadas narrativas de desejo e emoção. Cresce a ideia de que a música permite um auto mapeamento face a uma comunidade imaginada, zonas compostas por essa multiplicidade de comunidades que permitem definir fronteiras entre os ‘outros’ e os ‘iguais a mim’. O consumo da música pode tornar-se, assim, num exercício performativo de classificações: os espaços que permitem criar implicam noções de diferença social, por um lado, e organizam-se segundo hierarquias de ordem moral e política que estabelecem valores e normas, por outro (Fradique, 2003).

É neste sentido que alguns estilos musicais utilizam o conceito de cultura para caracterizar essa estrutura que, de alguma forma, parece existir para além dos indivíduos que os formam. Mas a música serve, também, para aceder a uma localização idiossincrática na medida em que é possível negociar ou reorganizar processos e escolhas, manipular os seus significados. Segundo Stokes (1994), esta dimensão territorial é fundamental, pois através da música reconhecem-se identidades e espaços que conferem sentido às fronteiras que os separam:

Nós tocamos de tudo, funaná, tocamos músicas que não são de cá, pronto a maior parte são de cá como japonesas, músicas mexicanas, músicas assim do género, Beethoven, Vivaldi e isso (JM14:114-117).

Neste sentido cresce a consciência de que a música ultrapassa os campos da cultura, pois ela emerge através da partilha e contaminação de gostos e identificações entre grupos de amigos e depende, portanto, de itinerários de acesso a esta arte assente nas redes de sociabilidade onde a vizinhança, a escola e a família surgem como ancoradouros fundamentais. Diz-nos um jovem entrevistado:

Combino com os meus colegas da orquestra, parece um bocadinho esquisito mas combino com... vamos dar passeios, tocamos às vezes... [...] e... acho que agora a orquestra geração está mesmo entranhada nos meus ossos, nós já... quer estejamos ou não estejamos na orquestra geração estamos sempre ligados, os colegas já fizemos amizade, já temos uma amizade muito forte e vamos ao shopping, vamos almoçar fora, fazemos várias coisas juntos e... isso é bom (JM1:284-293).

Mais ainda, a experiência da multiculturalidade juvenil e da criação de redes de sociabilidade e lazer proporcionada pelo projeto OGMT poderão ser uma mais-valia para a inserção e empoderamento dos jovens participantes. Uma segunda forma de imersão da música é caracterizada por uma experiência introspetiva e está relacionada com um percurso de descoberta do gosto pessoal (Fradique, 2003).

Para também conhecermos as culturas de outros países... e também para conhecer esse país... e ... também saber a opinião dos outros, mas sem ser aqui... tocar, saber a opinião nos outros países que podem ter uma opinião diferente da minha (JM4:271-274).

Nós vamos evoluindo na música e depois, a nossa perceção vai mudando, vai evoluindo connosco, por isso, ainda há agora tipos de música que ainda não ouço muito, mas tenho a certeza que com o passar do tempo, por acaso, devo começar a ouvir, há coisas que mudam muito rapidamente, com a evolução, é mesmo enquanto vamos evoluindo, vamos evoluindo também o nosso gosto (JM7:446-452).

Os estímulos provenientes da música clássica utilizada no projeto podem ter diferentes origens e referir-se, por exemplo, à construção de uma identidade coletiva e fortalecida a níveis mais pequenos, como seja uma classe, um bairro, ou um indivíduo (Caldas, 2007).

Assim, é possível dizer que a música, tal como outras artes ou desportos, constitui um *locus* de construções, regenerações e reconceptualizações de identidades. A música é, como se viu nos excertos de entrevista, uma ferramenta que capacita os indivíduos que a executam para um melhor relacionamento consigo próprio e com o contexto que os rodeia, ao mesmo tempo que esse contexto aparece na própria atividade musical como uma reprodução, um cenário semelhante, que permite desenvolver esse relacionamento entre sujeito/mundo/universo.

Essa exterioridade e, paralelamente, a ideia de um englobamento reproduzido acrescenta ainda à música uma dimensão de unicidade, coesão e impermeabilidade, permitindo tornar-se, então, palco e ferramenta de ação. Diz-nos um dos responsáveis pelas Orquestras Sinfónicas Infantis e Juvenis da Venezuela:

com a música tu consegues entender tudo o que é preciso [...] Eu acho que aquilo vai ao ponto mais humano de cada ser. Ao ponto mais íntimo. [...] a música vai ao interior de cada ser humano e é isso que faz que a personalidade seja desenvolvida. Não há outra razão. [...] Depois de tu sentires que a música está a fazer parte da tua vida é que consegues o relacionamento com os demais (Muñoz, 2005).

O que corrobora a opinião de dois dos jovens entrevistados:

O meu jeito de pensar agora é pensar antes de fazer as coisas, antes eu não tinha esse jeito, antes eu fazia as coisas antes de pensar mas agora eu penso e sei pensar por mim próprio (JM4:231-234).

Responsabilidade, eu antes, meu Deus não tinha responsabilidade nenhuma, era como se fosse aquela expressão que não às vezes temos: estou-me a lixar para isto, não quero saber e agora não, eu digo: calma, isto é importante, não posso estar a dizer: estou-me a lixar para isto, porque isto é importante, é uma coisa que eu vou fazer no futuro... agora antes de fazer uma coisa eu reflito muito e depois é que eu faço, antes não, eu fazia e só depois é que dizia: bem, não devia ter feito (JM9:190-197).

Os estímulos referidos até aqui dizem respeito, sobretudo, à construção identitária, ao fortalecimento da imagem pessoal e do contexto onde se insere o indivíduo, e da busca pela aquisição daquilo que nunca se teve, que quando se atinge constitui, igualmente, um bónus de capacitação, um sentimento de posse, de pertença, de coletividade. Segundo um dos professores da OGMT, Augusto (2008⁵), o objetivo do trabalho desenvolvido na orquestra é que as crianças transportem para as outras disciplinas e para a vida pessoal tudo o que aprendem no projeto, dado que muitas destas crianças não tinham método de estudo. Neste contexto de aprendizagem tiveram de mudar esses hábitos porque, se não tocarem regularmente, não conseguem aprender as peças; como só se consegue fazer música com disciplina, a OGMT tem sido um bom exercício para os níveis de concentração, facto confirmado por três dos jovens entrevistados:

⁵ Jornal Regional da Amadora 2008

[Aprendi] *a ser assim menos preguiçosa, ter que estudar violino, sempre, porque depois nas aulas nós temos que saber determinadas coisas, e assim comecei a estudar, é bom estudar porque temos sempre um ritmo* (JM11:135.140-142).

Tornou-me mais responsável, eu era responsável mas tornou-me mais responsável, quando tinha orquestra comecei a ter mais responsabilidade, a saber que quando chegar a casa tenho que estudar e tocar o instrumento também nunca esquecer o instrumento (JM13:353-360).

Os concertos ajudam-nos muito, as apresentações orais da escola e as provas também nos ajudam muito, na escola quando tenho apresentações, trabalhos e assim, é muito mais fácil e estou muito mais descontraindo com os meus colegas (JM15:67-71).

2.3.1. Orquestra Geração: uma peça que se começa a compor

Na realidade, a música usada nos diferentes projetos que estão a aparecer, e nomeadamente na OGMT, não foge ao sistema social de crenças e valores, fazendo pelo contrário uso dele para estabelecer estímulos de afetividade que de outro modo o caráter universal não poderia criar. Neste sentido, o projeto em estudo leva ainda mais longe que a simples universalidade da arte, uma vez que, nas artes que sugere serem desenvolvidas, incorpora uma vertente cultural, que acaba por constituir o laço de afetividade, capaz de traduzir e comunicar esta localidade. A participação no sistema proporcionaria este *empowerment* e desejos e, ao mesmo tempo, a ‘janela de oportunidade’ que se busca, ainda proporcionada por uma atividade que habitualmente se situa fora das suas vidas quotidianas e se exclui da sua imagem.

Diz Valle⁶:

a música surge como meio para a inclusão social, estimular o trabalho de grupo e a disciplina [...] a música é o elo de ligação e o projeto tem uma componente social e uma vertente pedagógica que caminham no sentido da inclusão social. [...] O processo promove a inclusão social e o trajeto está repleto de mais-valias. Há ganhos que se podem colher, como o espírito de grupo, o aumento da autoestima, a importância da disciplina. Além disso, há o envolvimento das famílias no percurso (Valle cit. in Oliveira, 2008).

⁶ Diretora do departamento de Saúde e Desenvolvimento Humano da FCG e responsável pelo Projeto

E Munõz (2005) acrescenta:

E sente que está a atingir um objetivo. E acho que ali é que está o segredo. Que participam em algo. Que são importantes [...] Porque a música é o que as [pessoas dos bairros degradados] transportam para que elas sejam consideradas, porque faz sentir que são importantes. [...] Isso é muito importante para um ser que nunca foi tomado em conta pela sociedade.

Os próprios jovens entrevistados reconhecem esse impacto juntos dos jovens dos bairros:

[Os amigos] quando vão, ficam tão contentes e dizem logo, aquilo está mesmo ... bom, vocês têm mesmo que aplicar aquilo, porque... assim, vão ter um bom futuro e não é qualquer músico que vai dum bairro (JM1:275-277).

Não é qualquer miúdo dum bairro que sai daqui músico para uma orquestra profissional, ou assim, e eles... depositam toda a confiança em nós e o orgulho... (JM1:278-281).

Deste modo, o caso da OGMT é um possível sinal desta relação da música com todo o processo de socialização e, mais ainda, de inserção e construção da cidadania dos participantes, na qual

a ação e integração através da música, destinada primordialmente a crianças e adolescentes em situações de maior vulnerabilidade educativa e social [...]. Promover entre as camadas mais jovens sentimentos de pertença à comunidade através da envolvimento em projetos atrativos desenvolvidos na sua própria escola. Utilizando a música como meio privilegiado de socialização, contribuirá igualmente para a fixação dos jovens à escola, para romper com os círculos de exclusão provocados por meios economicamente deficitários (EMCN, 2009:s.p.).

É preciso mesmo disciplina para estar numa orquestra, estar sempre pronto para tocar e aprender a estar com os outros, logo isso é uma coisa que é muito óbvia quando se está na orquestra, tem que se aprender a estar com os outros não pode ser só um individuo porque isso afeta a orquestra toda, é isso realmente (JM7:257-263).

Este diálogo, que surge na OGMT, em que os JM na experiência de ‘fazerem música’ com outros na qual têm que se exprimir e têm que escutar os outros, possibilita que a “música se

transforme na voz principal dos desfavorecidos e ocupe o lugar da política como motor de mudança“ (Barenboim,2009:68).

Assim, podemos constatar que a música, não sendo à margem da sociedade com as suas diferentes vivências, pelo contrário, fazendo parte integrante dela, parece fornecer formas e ferramentas capazes para concretizarmos, através da ação, a vida social, pela própria ação que provoca e interação entre uma diversidade de atores, fazendo-se emergir das vivências sociais empreendidas (Martin, 2007).

No entanto, a educação e a cultura não podem tudo, porque existem outras componentes da ordem social, política e, sobretudo, económica. Mas elas podem contribuir para a construção de uma sociedade saudável, tornando-se amigas e ‘companheiras’, como dizia Freire (1997), transformando-se num espaço de formação ético-política de pessoas que se querem bem e por isso têm legitimidade para transformar a vida da cidade (Freire, 1997; Gadotti, 2005). Isto porque, pelo que parece a OG pode ser vista como um duplo evento. Um evento musical onde prevalece o interesse pelos resultados extramusicais que se podem obter – o social como uma manifestação da música – e um evento social onde sobressai o interesse pelos resultados musicais que podem surgir – a música como uma manifestação do social (DeNora, 2003: 151).

3. *Caos e harmonia: influências e referências da exclusão e inserção*

3.1. *Mundos de desarmonias em busca de harmonias: da exclusão à inserção*

3.1.1. *Desarmonias de tons: a problemática da exclusão*

Como se verificou na caracterização da OGMT, esta tem como pano de fundo a integração social, e já no ponto anterior se delineou a música como um possível contexto de inserção dos jovens em processo de exclusão. Mas o que poderá ser fator da *desarmonia* social? É isso que se pretende analisar neste ponto.

De onde vêm as *desarmonias*?

Como se pode verificar, nos últimos anos tem-se vindo a assistir à complexificação e diversificação das formas de desigualdade social devido à intensificação dos processos de globalização.

Desde logo, a globalização não é só económica. Há uma crescente interdependência nos campos económicos, políticos, militar, cultural e social. O que está claro é que se trata dum fenómeno desigual, que não incorpora todo o mundo, e altamente hierárquico (Novo, 2003:145)⁷

Na sua abordagem, Novo (2003) identifica como novas problemáticas a assimetria nas relações norte-sul; um aumento da competitividade entre mercados originando mão-de-obra barata; alta taxa de natalidade nos países do sul e todos os efeitos que esta explosão demográfica traz associados: migrações do campo para a cidade, abandono de formas de vida tradicionais, incremento do número de pobres urbanos; na política surge a questão da dívida externa, que se torna uma realidade eterna entre políticas de dependência do sul em relação ao norte.

Rosanvallon, acrescenta que aumentaram as desigualdades

‘tradicionais’, aquelas que são herdadas do passado e que foram parcialmente interiorizadas pela sociedade. A complexidade das desigualdades é cada vez maior, sendo [...] fruto da requalificação de diferenças no interior de categorias anteriormente homogêneas (1995:41).

⁷ Tradução própria

Bruto da Costa (2008:64) refere-se ao conceito de exclusão como sendo algo que implica estar excluído de algo. ‘Exclusão’, no contexto a considerar quando falamos do campo social, diz respeito a todas as “esferas sociais em que a pessoa vive. Assim, quando falamos em exclusão social significa a exclusão da sociedade”. Para compreender o que é estar excluído da sociedade o autor baseia-se numa perspetiva sistémica, em que

cada uma das esferas da existência social – da mais pequena à mais ampla, da mais simples à mais complexa – constitui um sistema social, [onde] a sociedade (local, nacional, regional ou global) será, então, constituída por um conjunto de sistemas sociais, alguns dos quais poderão ser considerados como básicos ou essenciais (Bruto da Costa, 2008:65).

Nesta diversidade de sistemas ultrapassa-se a associação da exclusão, à falta de recurso à pobreza. Diz-nos Soulet que “o problema contemporâneo central não é mais a pobreza mas o défice de integração” (2005:s.p.). Assim, também o problema do direito à inclusão vai muito além do desejo de construir a autonomia do indivíduo. A sua principal preocupação é trabalhar a relação da pessoa com a comunidade com o intuito de a pessoa adquirir a capacidade de influenciar o decurso da sua vida, superar uma rutura biográfica, antecipar um problema, no fundo, ajudá-la no desenvolvimento da capacidade de resiliência (Rosanvallon, 1995; Soulet, 2005).

Por ‘inclusão’, termo referido no Relatório conjunto sobre a Inclusão Social (2003), entende-se

um processo que garante que as pessoas em risco de pobreza e exclusão social tenham acesso aos recursos necessários que lhes permitam participar plenamente na vida económica, social e cultural e que tenham um nível de vida e de bem-estar considerado como normal na sociedade em que vivem. Assim, a inclusão social garante-lhes um melhor acesso à participação nos processos de tomada de decisão que afetam a sua vida e a um melhor acesso aos direitos fundamentais (COM, 2003:773).

O conceito complementar ao anterior, é o de ‘inserção’. ‘Estar inserido’, segundo Bruto da Costa (2008), é identificar-se consigo próprio e perceber os outros; é ser sujeito ativo e participar na comunidade de que se faz parte. E, ‘pessoa inserida’, segundo Placiard (2000),

é uma pessoa que encontrou o seu lugar, a sua dignidade e o seu reconhecimento num sistema que ela escolheu livremente, [no qual] inserir significa definir com a pessoa quem ela quer SER e aquilo que ela deve realizar para aí chegar (2000:s.p).

No caso em estudo, promover a inserção é procurar que os jovens e as suas famílias atinjam este direito de liberdade de escolha e planificação do seu futuro, adquirindo a capacidade de relação, de auto e heteroconhecimento e, principalmente, adquiram o poder de participar, de aceder aos meios e recursos existentes na sociedade.

Deste modo, o processo de inserção social pode ser definido como

o duplo movimento que leva, por um lado, as pessoas, família e grupos em situação de exclusão social e de pobreza a iniciar processos que lhes permitam o acesso aos direitos de cidadania e de participação social e, por outro lado, as instituições a oferecerem a essas pessoas, famílias e grupos reais oportunidades de iniciar esses processos, disponibilizando-lhes os meios, dando-lhes apoio (CIES/CESOI &D, 1998:9).

O conceito de integração social, segundo o Dicionário de Economia e Ciências Sociais, é “o estado ou processo de inserção de indivíduos ou de grupos num mesmo conjunto (coletividade, sociedade), adquirindo, assim, um mínimo de coesão. [...] Para Durkheim, a integração é o garante do próprio funcionamento da sociedade.” (Echaudemaison, 2001:213).

Com fundamento em Soulet (2000) no Quadro 3 tentaremos sintetizar e definir alguns destes conceitos, tomando como variável a ‘participação’ como capacitação para o exercício da cidadania; agregamos os conceitos a diferentes níveis: pessoal, organizacional e societário, considerando como positivas as relações sociais inclusivas e como negativas as relações excludentes.

Deste modo, assiste-se a sociedades cada vez mais desiguais, onde as diferenças passam a ser entendidas como ilegítimas, porque atingem níveis que estão abaixo de padrões considerados aceitáveis numa sociedade, padrões esses considerados como referentes à qualidade e quantidade de bens e serviços disponíveis a uma pessoa ou a uma população inteira. É de notar que o conceito de padrão de vida é diferente do de qualidade de vida, que tem em conta não só o nível de vida material, mas também fatores mais subjetivos

envolvidos na vida humana, como lazer, segurança, recursos culturais, de saúde mental, etc. Métodos mais complexos devem ser empregues para medir o bem-estar, os quais muitas vezes envolvem critérios políticos e são por isso sujeitos a controvérsia. No seu relatório de 2010, PNUD estabelece três níveis:

- uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida;
- o acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;
- e o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta *per capita* expressa em poder de paridade de compra constante (PNUD, 2010).

Conceito		Definição
P O S I T I V O	Inclusão (sociedade)	O modo como a sociedade organiza políticas e respostas sociais para todos participarem e terem acesso a direitos, serviços, recursos e oportunidades
	Integração (organizações)	Processo pelo qual as organizações acolhem indivíduos, grupos e comunidade permitindo-lhes o acesso a direitos, recursos e oportunidades
	Inserção (pessoa)	Processo individual de consciencialização, aquisição de competências pessoais e sociais para a participação e exercício da cidadania.
N E G A T I V O	Exclusão (sociedade)	O modo como a sociedade exclui e destitui de direitos de acesso diferentes grupos e indivíduos e comunidades.
	Segregação (organizações)	O modo como as organizações ou outras marcam como diferentes aqueles que têm características ou particularidade não dominantes, dificultando a participação e o acesso a direitos, recursos e oportunidades aos grupos da diferença.
	Desinserção (pessoas)	Processo de exclusão ou segregação vivido por pessoas, grupos e comunidades que não participam nas instituições e não têm poder de decisão face aos seus destinos.

Quadro 3 – Inserção/Exclusão – limites, conteúdos e interpretações
(construção própria, 2013)

Assim, não só as desigualdades sociais nas sociedades contemporâneas aumentaram, como também se complexificaram e diversificaram, o mesmo acontecendo com a exclusão social.

À luz do que diz Soulet (2000) podem-se identificar três níveis de fatores que originam esta desinserção social:

- fatores ligados à sociedade e, por isso mesmo, considerados aqui como de ordem macro: de natureza estrutural que decorrem do sistema económico, processos de globalização, modelos de desenvolvimento adotados, valores e princípios sociais prevalentes, paradigmas culturais e visões do mundo que estão por detrás das políticas, levando a uma maior ou menor prevaricação do trabalho e proteção social;
- fatores relacionados com as estruturas organizacionais e, como tal, oriundos de uma ordem meso: podendo ser quer de natureza estrutural quer conjuntural, sendo de fundo mais local, advindo de fatores muito diversos, tais como: políticas autárquicas, modos de organização e de intervenção da sociedade civil e funcionamento das redes sociais, entre outros.
- Fatores provenientes da própria pessoa, sendo então considerados de ordem micro: ligados a questões individuais ou familiares, aos obstáculos e carências vividos pelos indivíduos no seu percurso de vida.

Na Figura 1 pretendemos representar os processos de inclusão/exclusão como processos que articulam as dinâmicas micro, meso e macro a partir dos grupos de pertença e contextos de prática. Procuramos obter a triangulação da realidade da exclusão, segregação e desinserção e a forma como a sociedade, organizações e sujeito estão interligados no processo da fragilidade social face aos ambientes demasiado formais de relação distante e ambiente ‘seletivo’.

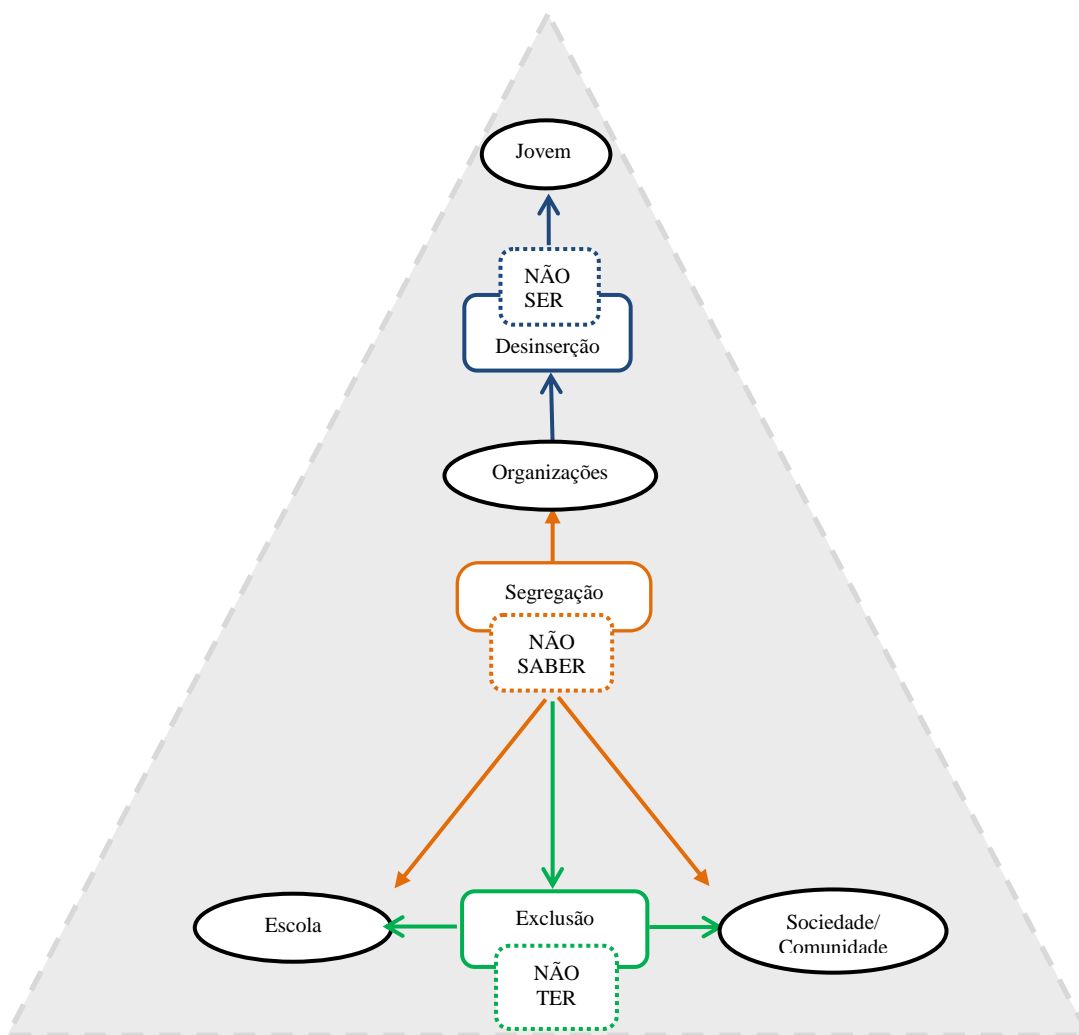


Figura 1 – Contextos ‘seletivos’ - processo de exclusão/segregação/ desinserção em relação à participação dos jovens (construção própria, 2013)

3.1.2. *Harmonias de tons: a inserção*

Neste âmbito a intervenção da OGMT no contexto social procura também ir ao encontro das preocupações com as capacidades e competências individuais e familiares e dos mecanismos de capacitação dos próprios indivíduos visando contribuir para que os seus participantes se sintam inseridos na sociedade e assim usufruam da sua cidadania.

Na Figura 2 pretendemos colocar a tónica no processo de integração, uma vez que o projeto da OGMT se apresenta como promovido por organizações que buscam a inserção dos jovens por ele abrangidos através dos processos de aprendizagem onde os participantes

desenvolvem competências de execução, fruição, partilha, crítica, participação e treino sistemático, reforçando os sentimentos de autoestima, pertença e identidade.

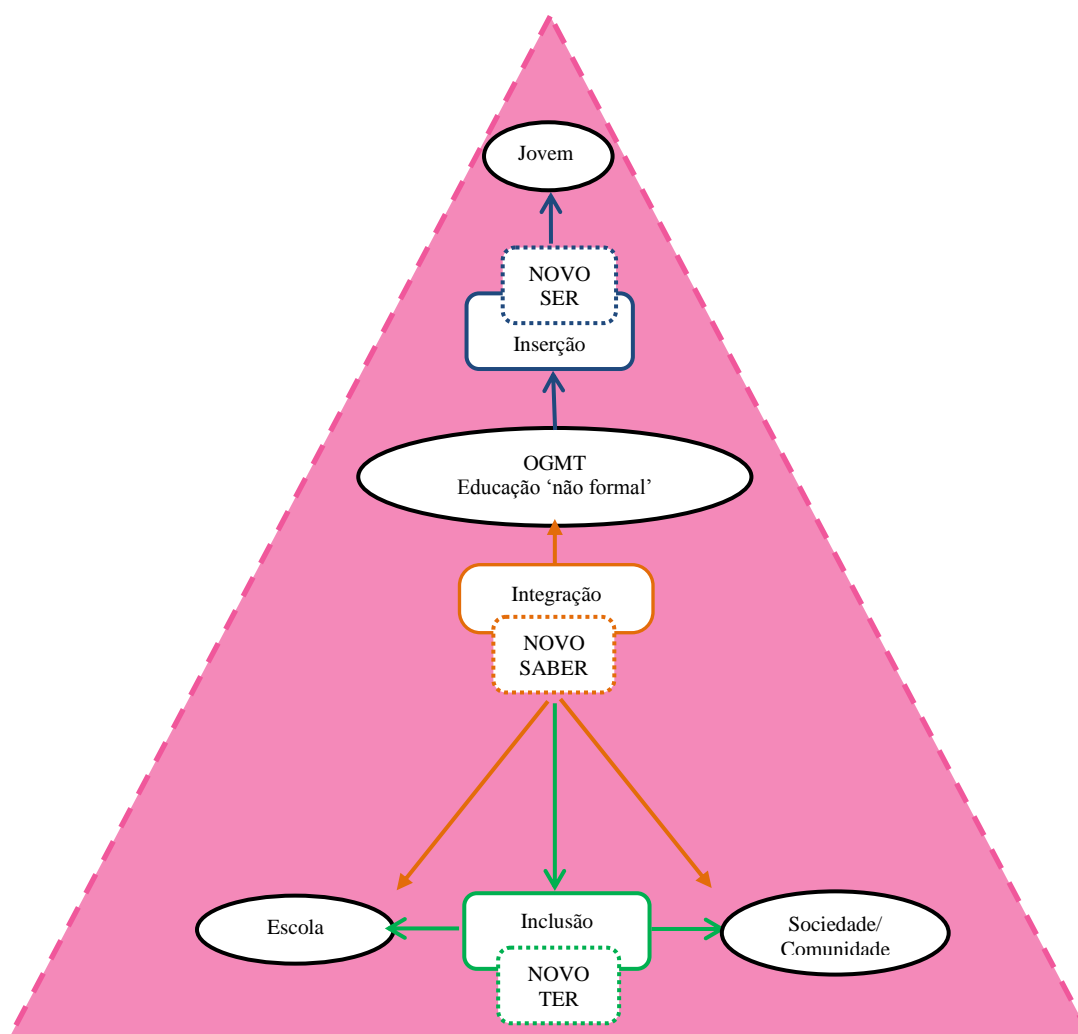


Figura 2 – Contextos ‘apelativos’ - processo de inserção/integração/ inclusão em relação ao processo de aprendizagem e participação dos jovens (construção própria, 2013)

Salientamos na Figura 2 a abordagem da aprendizagem ‘não formal’, uma vez que no contexto em análise é por ela e através dela que todo o processo de integração se procura fazer, sendo este processo dirigido sobre os jovens num mecanismo de proporcionar acesso a oportunidades através de uma relação de proximidade num ambiente que se torna integrativo porque ‘apelativo’, tal como identificadas por alguns dos jovens entrevistados:

[Os meus pais] adoram que eu participe nestas coisas, incentivam-me, porque acham que é gratificante, que é bom para o meu desenvolvimento ... psicológico, que é uma oportunidade que nem todas as pessoas podem ter, e quando temos, temos de

aproveitar e é uma maneira de aprender novas culturas, ter novas atividades, participar em eventos diferentes... (JM3:179-186).

A oportunidade de tocar instrumentos. ... de conviver de tocar em grupo, várias coisas...ir a Bruxelas, tocar em vários sítios importantes. (...) fomos tocar à comissão europeia e visitamos Bruxelas e foi uma coisa muito gira. [gostei] por tudo, por estar naquele espaço, pelo público, pelo concerto, por ter sido escolhida para ir, por ser novo, por ser uma experiencia nova (JM6:164-170.195).

Aqui na orquestra há imensas oportunidades que não temos, noutro lado, maestros que vêm tocar connosco, estúgios, com professores de fora, iria perder imensas oportunidades (JM7:373-375).

Por outro lado, na OGMT também se pode identificar a aquisição de competências, quer pessoais quer sociais, com vista à inserção do jovem no seu meio e sociedade, nomeadamente:

[A OGMT trouxe ao meu filho] organização, responsabilidade, amizade, [ajuda-o a] cumprir horários, sentido, conhecer os “outros” meninos e meninas, camaradagem, partilhar conhecimentos, ensinar os mais “pequeninos”. Trouxe muita interajuda, motivação, crescimento feliz e saudável. Mais organização, mais concentração, desenvolvimento do gosto pela música e o trabalho em grupo (M1).

Daí que abordagem se faça com a finalidade de procurar garantir o ‘ter’ determinados recursos, e assim se oferecer a cada pessoa envolvida a possibilidade de construir o seu ‘ser’, quer pessoal quer familiar.

Os ambientes aqui denominados de ‘seletivos’ – demasiado formais e burocratizados – e os ambientes aqui representados como ‘apelativos’, – porque mais empáticos e inclusivos–, como a OGMT, porque cativam os jovens, são ‘modelos-tipo’ de relações que se mesclam no quotidiano e que aqui separamos apenas para ilustrar as dimensões em análise.

3.2. Instrumentos desalinados: os públicos fragilizados

As realidades de exclusão, de desinserção ou mesmo segregação podem possibilitar ou mesmo convergir em comportamentos de risco, como fuga à solidão vivida (Guerra I. , 2001):

Tinha um amigo meu que andávamos sempre juntos, para aqui, para lá mas que naquela altura ele não, não se estava a comportar muito bem e acabou por descambar e fazer muita porcaria (JM1:175-178).

Até me apetecia não ir à escola mais, e acabei mesmo por falar com a minha mãe, não ligava à escola, não ligava a nada (JM1:191-192).

Neste momento é fundamental falar dos fatores que levam ao conceito de ‘jovem em risco’ e respetivo processo por ele vivido e que o leva à exclusão, para então se descobrir, conhecer, identificar os fatores externos e internos, de ordem estrutural e pessoal, que permitem a construção de trajetórias da inserção ao encontro dos objetivos apresentados pela OGMT.

É crucial definir o que se entende por jovem/juventude, e para tal considera-se a abordagem de Pais (1999), que entende ‘juventude’ como um conjunto cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada fase da vida, e cujas trajetórias são como um movimento (passagem da infância para a idade adulta) e como um processo (de reprodução e de produção social).

Considerando-se os jovens como pessoas sujeitas a vários tipos de acontecimentos, situações e vivências que podem condicionar ou até determinar os seus percursos, importa estudar para entender quais os tipos de acontecimentos que levam a que os jovens possam ser considerados em ‘risco’.

O conceito de ‘risco’ tem sido alvo de vários estudos, todos indicando que se fala de desconhecido, indeterminado ou ambíguo, gerador de dúvidas e ativador de inseguranças. Assume-se a definição de Giddens (2000), para quem ‘risco’ e ‘perigo’ estão interligados, e afirma que o significado de risco envolve o cálculo do perigo em função de possibilidades projetadas: a noção de risco projeta ‘o’ e projeta-se ‘no’ futuro, desvinculando-se do passado. Esta distinção é de suma importância quando se fala de trajetórias de risco, uma vez que é fundamental precisar quais os mecanismos que levam ao conceito de risco e perigo. É aqui que Martins (2004) pormenoriza estes contextos afirmando que são duas as dimensões que podem levar ao risco:

- a probabilidade de ocorrências desfavoráveis num dado domínio ou conteúdo individual ou coletivo, físico, psicológico ou social ou, mais especificamente, em

áreas concretas ou de aplicação como: risco escolar, de doença mental, de acidentes, entre outras;

- a noção temporal, que aponta para o infortúnio numa situação desfavorável no futuro provocada por uma situação no passado, ou seja, os riscos simples, passíveis de interpretações uni-fatoriais, passam a assumir-se como multidimensionais, agregando fatores que interagem entre si e ao longo do tempo.

Neste sentido a autora resume que, para se poder referir a situações de risco, é necessário ter em conta

o tempo e a circunstância, o biológico, o psicológico e o social, enfim, todas as dimensões do viver participam na definição do risco, conjugando-se em combinações diversas, traduzidas em realidades complexas que desafiam as generalizações e comprometem as previsões (Martins P. C., 2004:104).

Quando se pretende analisar projetos de intervenção sobre este público-alvo, é também fundamental olhar a visão da legislação que os suporta, assim neste caso é fundamental reportarmo-nos ao que nos diz a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, para a sua Lei n.º147/99, de 1 de setembro, a qual se refere a ‘situação de risco’, quando a criança/jovem

está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional. Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação (1999: art 3º Apêndice).

Face ao referido, há que ter em atenção que não existe uma causa única, nem uma relação causa efeito, mas sim que poderá ser fruto de situações que se vão acumulando graças a diferentes fatores. Para aprofundarmos esta referência ao percurso dos jovens em risco, referiremos Magalhães (2002) que afirma que os fatores de risco são quaisquer influências que aumentem a probabilidade de ocorrência ou manutenção de uma determinada situação e que se podem dividir em características individuais, experiências de vida específicas ou fatores de ordem contextual, mas que não se podem isolar.

Esta abordagem é complexa e fruto da interação das situações de risco, integrando os diferentes fatores numa visão holística, reconhecendo que os jovens estão integrados em sistemas diversificados conectados entre si e que exercem influência mais ou menos direta nos comportamentos dos jovens.

No contexto da OGMT a realidade de públicos de risco, nos casos analisados, apresentou-se com uma incidência sobre um elevado número de retenções de ano ou de insucesso escolar:

Desde o 1º para o 4º ano... lembro-me que não era assim tão traquina e isso... às vezes tinha assim umas, não sei... para ir para fora do eixo, mas tudo controlado, depois no 5º é que começou um bocadinho a descambar, umas más notas e depois... acho que foi no 7º ano que entrei para a orquestra (JM1:21-23).

Que era tinha muitas negativas e estava em risco de não passar de ano e se não passasse não vinha para [EMCN] (JM2:77-78).

Ressaltam também problemáticas de falta de recurso ou impossibilidade de acesso à música e experiências culturais pelos seus próprios meios:

Eu nunca tinha andado de avião, e andei de avião pela primeira vez, por causa da orquestra geração. Nunca tinha andado de barco, e andei de barco pela primeira vez por causa da orquestra geração (JM1:205-210).

Sem ele muitas pessoas não estariam como estão agora, não estariam a tocar música, não estariam no conservatório, nem eu na metropolitana, é um projeto que dá muitas oportunidades a pessoas que nunca iriam pegar num instrumento (JM7:459-465).

Pelos significados transmitidos pelos JM poderemos inferir que a intervenção da OGMT sobre esta realidade encontrada nos participantes procura ir ao encontro da capacitação dos indivíduos de competências que os tornem membros cada vez mais ativos na e da sociedade, levando-os ao sentimento de atores na comunidade a que pertencem e mesmo conscientes das suas potencialidades de autogestão dos seus percursos de vida ou reajuste dos percursos traçados até então.

No Quadro 4 tentamos sintetizar de que forma a OGMT interfere nos contextos de exclusão/inclusão nos JM recriando os processos de ensino-aprendizagem, nos quais o

jovem está envolvido sejam eles de ordem societária, organizacional ou individual no cruzamento dos fatores de nível macro, meso e micro.

Conceito		Definição	Falas dos JM da OGMT
P O S T I V O	Inclusão (sociedade)	Políticas de acesso a direitos	os meus pais estão sempre a dizer-me que a orquestra me deu uma oportunidade que não posso desperdiçar, porque nem toda a gente tem esta oportunidade de tocar num violino assim e ter aulas sem paga. (JM15:124-127).
	Integração (organizações)	A organização dá acesso a recursos	eu sempre gostei de música, e era uma grande oportunidade, já que não pagávamos os instrumentos, não pagávamos o seguro, tínhamos quase os instrumentos de graça, era uma grande oportunidade (JM12:59-62).
	Inserção (pessoa)	Aquisição de competências pessoais e sociais	é uma maneira das pessoas aprenderem que em vez de nós estarmos em confronto com os outros e em violência podemos fazer música e ela traz mais respeito entre as pessoas, aprendemos a ser amigas e a ter educação, acho que é uma maneira de mudar o mundo (JM13:107-111).
N E G A T I V O	Exclusão (sociedade)	A sociedade destitui de direitos	os conflitos que há, as rivalidades de grupos que há sempre, porque há pessoas que acham que são melhores porque são de outros anos (JM15:32-34).
	Segregação (organizações)	A organização segrega e estigmatiza	quando se vê um nível gigante de autoridade entre os professores e alunos... sabemos que eles são superiores a nós, principalmente nas aulas... nas alturas em que nós vemos uma diferença enorme (JM5:68-72). professores das escolas acho que chegam a uma altura que já não têm paciência para nós (JM9:338-343).
	Desinserção (pessoas)	As pessoas não participam	tinha um amigo meu que andávamos sempre juntos, para aqui, para lá mas que naquela altura ele não, não se estava a comportar muito bem e... acabou por descambar e fazer muita porcaria (JM1:175-178)

Quadro 4 – Os processos de aprendizagem e os contextos de exclusão/inclusão na OGMT (construção própria, 2013)

3.3. Em busca das *escalas*: uma lógica de *empowerment*

E face aos conteúdos expostos no Quadro 4, parece-nos fundamental ter como pano de fundo a definição de *empowerment* como:

processo através do qual os indivíduos, os grupos ou as comunidades põem em prática as suas competências e as suas habilidades pessoais e interpessoais, com vista

a melhorar as condições de vida que os afetam. Trata-se de um processo de aquisição, de desenvolvimento, de reforço e de utilização do poder. Trata-se de treinar as pessoas a compreender, analisar, confrontar e a transformar as suas condições através do exercício do poder (Gregoire, 1997:s.p.).

Já Ninacs (2002) sublinha o carácter polivalente do *empowerment*, aplicando-se, para lá dos contextos de pobreza e exclusão social, a subgrupos e contextos que revelem fraca autonomia, sujeitos a outro tipo de constrangimentos, como a estigmatização ou culpabilização, e que poderão apoiar-se na intervenção orientada pelo *empowerment* para superarem essas ‘rugas psicológicas’ impeditivas.

O autor entende que o quadro conceptual do *empowerment* é composto por três tipos: individual, organizacional e comunitário.

O *empowerment* individual corresponde ao processo de apropriação de um poder por uma pessoa ou grupo e opera em quatro planos: a participação, as competências, a autoestima e a consciência crítica.

Ninacs (2002) defende que, apesar de cada componente ter um papel próprio e insubstituível no processo, é sobretudo a interligação e interação entre eles que caracteriza o processo. A sua componente psicológica revela uma importância particular. São as transformações neste plano que poderão conduzir o indivíduo de um estado de apatia e desespero à ação que, por sua vez, leva a contornar os efeitos perversos das intervenções sociais anteriores ou/e a superar as avaliações negativas já incorporadas e interiorizadas – as estigmatizações coletivas e os estereótipos sociais negativos.

Também nesta linha, mas com uma nomenclatura e organização diferente, Faleiros (2002) no paradigma da correlação de forças aborda o *empowerment* individual, como um processo que implica três dimensões: a primeira voltada para o sujeito, numa linha de desenvolvimento do sentido do ‘eu’ mais positivo e poderoso, onde o sujeito deve ser contextualizado a partir das relações sociais mais gerais e complexas, e não separado a partir das fragmentações, das vitimizações, pois dessa forma corre-se o risco de se reforçar o sentido das próprias vítimas, reduzindo a sua cidadania. Numa segunda dimensão, tem-se em consideração a construção duma capacidade de compreensão mais crítica da rede das realidades sociais e políticas e do meio. Por último, a dimensão do potenciar os recursos e

estratégias ou de mais competências funcionais para alcançar objetivos pessoais e coletivos.

Assim, o *empowerment* individual é visto como um processo que tem por objetivo reduzir a falta de poder que foi criada pelas avaliações negativas sobre a sua pertença a um grupo estigmatizado, fortalecendo as suas competências e capacidades para a ação e decisão informadas.

Este processo envolve a identificação da fonte das problemáticas e o desenvolvimento de estratégias específicas rumo à redução dos efeitos nefastos quer para o indivíduo quer para a comunidade. Tudo isto numa ótica de coletividade, porque através das práticas de coletivização ajudando-se a pessoa a sair da compreensão individualista do seu problema e encorajando-a a procurar soluções conjuntas, incentivando-se a origem de trabalhos em rede. (Faleiros, 1999; 2002), facto corroborado pelos participantes:

A orquestra muda a população e podem ser boas profissionais, ter um bom currículo e quando escolhessem um instrumento tinham que gostar mesmo desse instrumento (JM13:340-342).

O *empowerment* implica o reforço do papel fundamental das mediações e das redes que entram no jogo da construção de mapas dos sujeitos como que nascendo uma estrutura, ou como lhe chama Faleiros (2002) ‘trama’, onde se tem em consideração as relações da pessoa no quotidiano e na história, fazendo com que a sua trajetória de vida seja ao mesmo tempo compreendida e situada.

Nesta lógica individual poder-se-á focar o trabalho realizado na OGMT com cada participante e a sua relação com o grupo, profissionais e família. Onde cada proposta poderá ser um marco na conquista do fortalecimento dos participantes. É na relação de proximidade entre os profissionais e participantes que este processo poderá crescer e dar frutos. Como diz um jovem,

a orquestra é um espaço nosso que tentamos sempre melhorar e tentamos melhorar a nossa música, não sei, a orquestra é nossa mas tentamos sempre passa-la para as outras pessoas (JM15:232-235).

Tal se pode explicar porque a música, nestes casos, é entendida como um ‘instrumento’ que ‘capacita’ os indivíduos que a executam a um melhor relacionamento com o meio onde estão inseridos. Paralelamente o contexto surge na própria atividade musical como um cenário, uma reprodução que permite potencializar esse relacionamento (Caldas, 2007). Ao tomar consciência de si e do mundo que o rodeia, o jovem adquire competências para a cidadania.

O *empowerment* comunitário corresponde ao meio pelo qual as comunidades aumentam o seu poder coletivo. A participação, as competências, a comunicação e o capital comunitário são os elementos críticos sobre os quais este processo atua. Para Ninacs (2002) o *empowerment* comunitário manifesta-se em dois planos: o da comunidade funcional – ou seja, o da organização – e o da comunidade no sentido mais amplo.

A ideia de competência da comunidade é central para a compreensão do papel das organizações nos processos de *empowerment*. Estas últimas são o espaço onde os seus membros ou outras pessoas podem participar, cumprindo deste modo uma função de *empowerment* comunitário e onde se podem desenvolver um sentimento de pertença, aptidões e capacidade de análise. Identifica um dos jovens entrevistados:

Aprender a integrar-nos no grupo há pessoas que não sabem o que é que isso é, não sabem fazer isso muito bem e a orquestra ajuda, há regras que se aprendem, valores que se aprendem, há muitas pessoas não têm, por não andarem num grupo assim (JM7:251-255).

No concernente ao *empowerment* das organizações, a forma como o governo local e a governação são vistas, assim como o papel que a cidadania assume, podem afetar decisivamente o *empowerment* das pessoas nas organizações.

No Quadro 5 sintetiza-se o conceito de *empowerment* à luz do pensamento de Ninacs (2002).

A abordagem centrada no *empowerment* assenta, como se tentou demonstrar, em processos e mecanismos que promovem a tomada de decisão individual, consciente e refletida de modo a encontrar as soluções que os indivíduos diretamente envolvidos julgam como as melhores. Para que tal suceda, é necessário uma estrutura regida pelo apoio e solidariedade:

uma maneira das pessoas aprenderem que em vez de nós estarmos em confronto com os outros e em violência (...) podemos fazer música e ela traz mais respeito entre as pessoas, aprendemos a ser amigas e a ter educação, acho que é uma maneira de mudar o mundo (JM13:107-111).



Quadro 5 – *Empowerment* e desempenho nos diferentes níveis de sistema de atores (Ninacs, 2002)

Segundo Ninacs (2008), são cinco os elementos essenciais:

- colaboração de parceria com os participantes ou com os seus representantes;
- intervenção assente nas capacidades, forças e potencialidades dos indivíduos;
- intervenção simultânea junto do indivíduo e do seu meio envolvente;
- conceção dos indivíduos como sujeitos ativos detentores de direitos e não como beneficiários;
- orientação consciente dos esforços profissionais no sentido de atingir indivíduos e grupos histórica ou atualmente oprimidos.

Como constata Ninacs,

Para a realização do processo de empowerment individual, é necessário interação, recursos, tempo e qualquer coisa que tenha um grande valor aos olhos do indivíduo em questão (2008:s.p.).

Por essa razão, são requeridas competências específicas aos profissionais: resolução de conflitos, comunicar eficazmente, conhecer os tipos e processos de *empowerment* de modo a ajustar a intervenção, a aprendizagem de uma consciência crítica que permita maior controlo e capacidade para gerir obstáculos com que se irão deparar ao longo do seu percurso de desenvolvimento pessoal e social. Diz um jovem:

Sou a base, somos a base, o contrabaixo, a tuba, o fagote, normalmente somos a base, ou seja, eu sei que sou algo importante na orquestra (JM5:239-241).

No âmbito pessoal, a reconstrução de laços afetivos constitui uma meta suscetível de ser atingida através da autodeterminação para a mudança (Ninacs, 2002). Torna-se crucial que o indivíduo interiorize e sinta que é responsável pelos seus atos, todos eles passíveis de decorrerem de um processo de tomada de decisão.

antes era o I que não sabia o que eu ia fazer, não sabia qual a atividade em que eu ia, ia entrar e não sabia também o que eu queria bem da minha vida... agora este I já sabe o que quer na vida, já sabe para onde quer ficar... e ... tenta saber o seu futuro (JM4:172)

Dimensões do <i>empowerment</i> individual	Falas dos JM da OGMT
- Participação	“mostrar às pessoas o que nós fazemos aqui diariamente, mostrar que somos bons no que fazemos e que não é pela nossa idade que nos podem julgar“ (JM15:173-175).
- Competências	“[a OGMT ajudou o meu filho a] cumprir horários, sentido de responsabilidade, conhecer os “outros” meninos e meninas, camaradagem, partilhar conhecimentos, ensinar os mais “pequeninos”, (...) trouxe muita interajuda, responsabilidade, motivação, crescimento feliz e saudável” (M1:2-3)
- Autoestima	“sinto-me importante” (JM13, l. 271) “foi a orquestra que me subiu um bocadinho a autoestima” (JM1, l. 198)
- Consciência crítica	“eu sei que ele puxava imenso por mim e por todos nós, contrabaixistas, sei que na altura não soube aproveitar nada, agora que estou na metropolitana eu penso: se eu tivesse aproveitado aquela aula” (JM5, l. 187-191)

Quadro 6 – Ilustração das dimensões do *empowerment* individual, presentes nas falas dos JM na OGMT (construção própria, 2013)

O Quadro 6, pretende ilustrar as falas dos JM, como estão presentes na OGMT as dimensões do *empowerment*, levando os participantes à tomada de consciência das forças do grupo, suas mais-valias e possibilidades dentro da comunidade, podendo gerar

dinâmicas que contrariam a lógica da exclusão e da inatividade perante as fragilidades sociais. Abordamos sobretudo o *empowerment* individual que se acentua na OGMT.

Neste processo de empoderamento individual dos jovens, podemos perceber como se regem as sinergias entre as diferentes instituições/organizações do território, assim como das famílias e comunidade em geral na linha da aquisição de potencialidades e no poder de agir.

A consciência crítica é uma dimensão do *empowerment*. Este conceito remonta a 1970, com o trabalho de Freire (1997) sobre a ‘Pedagogia do Oprimido’, onde se defende que “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (1997:s.p.), ou seja, a forma como se vê dentro das macro estruturas ou sistemas: político, cultural, económico e social. Esta interação desenvolve-se a três níveis:

- consciência coletiva: a comunidade não está isolada, tem um problema comum;
- consciência social: os problemas individuais e coletivos são influenciados pela forma como a sociedade está organizada, estando estes dois fatores correlacionados;
- a consciência política: a solução dos problemas de ordem estrutural passa pela mudança social a todo o nível.

Segundo Freire (1997), a consciência crítica é a chave para a transformação social e deve ser desenvolvida ao longo do processo de *empowerment*, uma vez que na sua ausência qualquer processo deste tipo poderá fracassar. O serviço social orientado para o *empowerment* pressupõe que as pessoas historicamente *disempowered* lutem pela sua humanidade perdida (Freire, 1994). Estas só o conseguirão fazer quando tomarem consciência do(s) problema(s) que vivenciam; diz um jovem entrevistado:

A orquestra é um espaço nosso que tentamos sempre melhorar e tentamos melhorar a nossa música, não sei, a orquestra é nossa mas tentamos sempre passá-la para as outras pessoas (JM15:232-235).

Retomando Soulet (2000) e Ninacs (2008), percebemos como os processos de inclusão/exclusão se cruzam em diferentes níveis: micro, meso, macro e em diferentes contextos de práticas, potenciando ou inviabilizando o treino de competências individuais e

grupais, na medida em que se inscrevem ou segregam os projetos de vida dos indivíduos, das famílias e dos grupos. Pareceu-nos, assim, importante perceber como os recursos das organizações e dos bairros podem influenciar não só os contextos de aprendizagem, mas também os percursos de inserção/desinserção.

4. Estudar *afinações* para responder à exclusão

4.1. *Tonalidades* das teorias: os contextos de práticas

Entramos agora numa fase do estudo onde se aborda de forma mais concisa a abordagem necessária para a intervenção nestes campos sociais. Colocaremos em relevo diversos autores que nos permitem pensar e repensar as linhas de orientação para os profissionais que se debruçam sobre esta intervenção. Decidimos, com base nos quadros teóricos, empregar o conceito de ‘interventor social’ àqueles que se implicam nestes processos de intervenção, seja ao nível individual, comunitário ou organizacional.

Como afirma Kretzman (1993), o desenvolvimento local dos recursos internos dos bairros urbanos, advindo da perspectiva da ajuda externa, é desolador. O autor diz que os esforços para o desenvolvimento da comunidade são baseados no entendimento por parte da comunidade do seu mapa de bens, capacidades e habilidades, pois é evidente que, mesmo o bairro mais pobre, é um lugar onde existem pessoas e organizações que são mais-valias. A chave para a regeneração de bairros é, então, sinalizar todos os meios disponíveis locais, para começar a conectá-los uns com os outros de maneira a que se multiplique o seu poder e eficácia e para começar a aproveitar as instituições locais que ainda não estão disponíveis para propósitos de desenvolvimento local.

Decidimos fazer uma intervenção numa comunidade urbana com problemas de insucesso escolar e desemprego. O insucesso ao longo das gerações não tem que ser uma fatalidade para os mais jovens. É possível, com projectos como este, criar janelas de oportunidades. O projecto [OG] para apoiar crianças e jovens de bairros problemáticos através do ensino de música envolve as autarquias, a Escola de Música do Conservatório Nacional, e conta ainda com o apoio mecenático da Fundação EDP (Lusa, 2009:s.p.).

Assim, perante a fragilidade social, hoje, cada vez mais, é exigido a quem intervém nestes contextos sociais, de modo muito incisivo, que possam adaptar-se de forma ativa e criativa aos desafios que a realidade social e a intervenção social colocam, articulando prática, pensamento, vivências e representações, com novos contextos societários onde coexistem a igualdade e a diferença na interação de forças estruturais, conjunturais e percursos individuais, conforme exposto anteriormente. Isto porque, na realidade atual, os

interventores sociais enfrentam muitos desafios que implicam repensar as novas relações profissionais, porque há uma pluralidade de dimensões da intervenção profissional, como a de articular ou de regular recursos e problemas, sendo também necessário ter em consideração as mediações nas relações entre as instituições e a sociedade, indivíduos e grupos, entre interventores e participantes. Como tal, hoje o grande desafio é combinar a flexibilidade da ação com a complexidade de situações.

A Escola de Música do Conservatório Nacional seleciona os participantes, que não têm qualquer formação musical, através de audições feitas e adaptadas a cada um dos alunos. A Fundação Gulbenkian acompanha o projeto nos planos artístico e pedagógico. A Câmara da Amadora e o agrupamento escolar tratam das questões logísticas necessárias à viabilização do programa (Oliveira S. , 2008:s.p.).

A nova organização e territorialização das políticas sociais descentralizadas faz com que, em várias partes do mundo, o espaço local esteja a ser rearticulado como campo de ação onde as políticas não vêm tanto de cima para baixo, mas do local para o global, e tal mudança favorece uma ação dos interventores sociais em consonância com a flexibilidade vivida e esperada deste campo (Guerra, 2001).

Esta renovação caracteriza-se por abordagens integradas que se enraízam num trabalho de paciência e utopia, tecida pelos actores locais. São projectos, situados em territórios bem localizados, com actores claramente identificados, que accionam as sinergias através de uma lógica de resolução de problemas (Guerra, 2001:50).

Assim, tal como referem os autores mencionados, a intervenção poderá e deverá ser pensada e estruturada a partir do local, tal como se pode verificar na OGMT pela rede de parcerias desenvolvida no princípio do projeto nomeadamente: EMCN, CMA, FCG e Fundação EDP.

4.2. As forças como instrumento sonoro

O caminho alternativo sugerido por Kretzman & McKnight (1993) e Healy (2005), de forma muito simples, leva ao desenvolvimento de políticas e atividades com base nas capacidades ou habilidades das pessoas ativas de baixa rendimentos e da sua vizinhança, isto porque todas as evidências históricas indicam que o desenvolvimento significativo

duma comunidade só ocorre quando as pessoas da comunidade local estão empenhadas em investir esforços, os seus próprios recursos.

Neste contexto, a OGMT pode funcionar como “um instrumento de intervenção social e político [...] conceptualizada no seu carácter reflexivo e transformativo” (Caldas, 2007:53).

Nesta lógica de intervenção Kretzman & McKnight (1993) e Healy (2005) apresentam a teoria das forças, mostrando que a lógica de intervenção, deverá ser como que “o caminho num compromisso claro para a descoberta de capacidades de uma comunidade e dos ativos” (Kretzman & McKnight, 1993:1).

Contudo concentrarmo-nos sobre os ativos das comunidades não significa que essas comunidades não precisem de recursos adicionais a partir do exterior. Pelo contrário, os recursos externos serão usados muito mais eficazmente se a comunidade local é, em si, totalmente mobilizada e investida. Assim, os ativos dentro das comunidades são absolutamente necessários, mas geralmente não são suficientes para enfrentar os desafios enormes para o desenvolvimento local (Kretzman & McKnight, 1993; Healy, 2005).

Os facilitadores são a enzima deste projecto [...] Quando as instituições intervêm, há espaços inacessíveis. Qual a mais-valia deste novo conceito de mediação? O principal mentor do projecto responde: “Facilitadores são jovens do bairro, formados para fazer a ponte entre o local que habitam e o exterior. Cada um deles trabalha com um técnico social e, em conjunto, são um composto. Um domina o mundo e tem sensibilidade ao bairro e o outro domina o bairro e tem sensibilidade ao mundo.” Jorge Miranda confia que os facilitadores são as peças que faltavam no puzzle da intervenção social (FCG, 2008:13).

Para clarificar o mapa de relações pareceu-nos necessário clarificar alguns aspetos; assim, quando fazemos referência a território, temos em vista aquilo que Marques diz:

território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder [...] é dado pela receptividade. Por outro lado, o território é simultaneamente uma convenção e uma confrontação. E pelo facto de possuir limites e fronteiras, torna-se num espaço de conflitualidades. Os territórios formam-se no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território pode ser definido como uma fracção do espaço geográfico e/ou de outros espaços materiais ou imateriais.[...], território constituído como espaço social

produzido e delimitado por uma fronteira que o ordena, é construído como representação: tanto pode ser uma ferramenta, como um recurso para o desenvolvimento económico e social (2010:75-88).

Em relação ao conceito de comunidade, utilizaremos no estudo a seguinte definição de Ander-Egg, para quem

comunidade é um agrupamento organizado de pessoas que se percebem como a unidade social, cujos membros participam de algum traço, elemento, interesse, objectivo ou função comum, com consciência de pertença, situados numa certa área geográfica na qual a pluralidade de pessoas interage mais intensamente entre si do que em outros contextos (1980:45).

Na Figura 3, tentamos representar o mapa ou pontos de interação que se cruzam nos diversos universos de pertença destes jovens; tentamos expressar como este pode originar sinergias da própria comunidade.

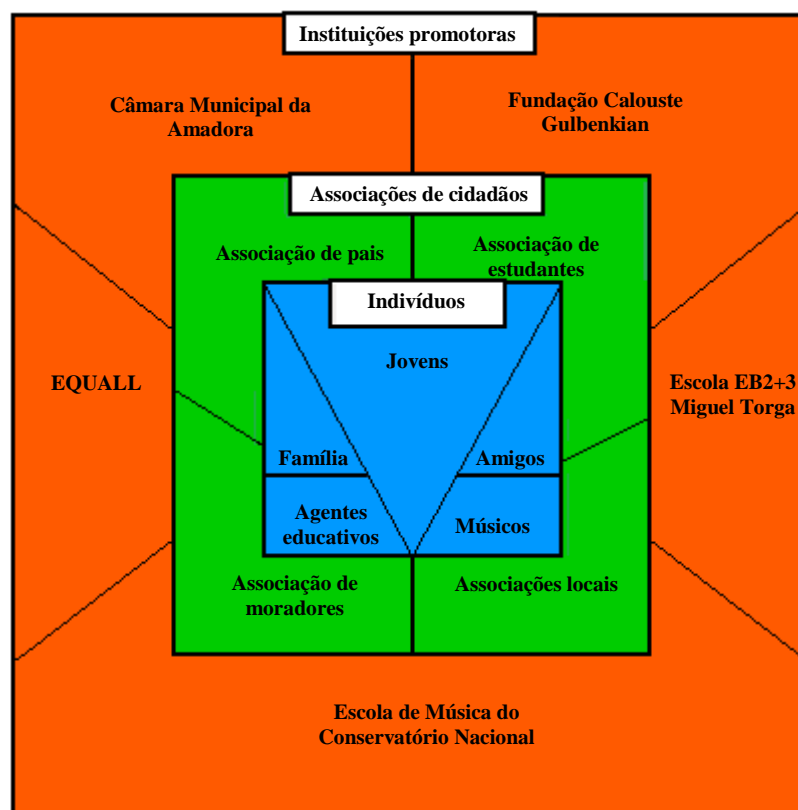


Figura 3 – Lugar dos jovens músicos no sistema local e a sua relação com o sistema global da OGMT (adaptado de Kretzman & McKnight, 1993)

Como se pode verificar na Figura 3 são diversos os atores presentes no território da OGMT, aparecendo como uma mais-valia para a intervenção, na medida em que se pode criar condições para um verdadeiro trabalho em rede, em vista à potencialidade das forças ativas da comunidade e do capital social que esta cooperação pode gerar e movimentar.

De seguida, abordaremos o trabalho em rede que se deve criar nas comunidades para que as suas potencialidades sejam o foco da intervenção vivida num clima de correlação de forças entre o meio e os indivíduos, as instituições e a sociedade.

4.3. Harmonia em naipes: um trabalho de redes

Como se viu até aqui, na OGMT entram em relação diversas instituições, organismos associações e indivíduos e, como tal, é fundamental o gerar-se uma rede de parcerias, rede de relações. Contudo, são diversas as tentativas de definir o conceito de ‘rede’ interligado às ciências sociais e à ação dos interventores do social. No entanto, parece existir algum consenso entre autores, e, para este propósito em estudo, salientamos a definição de autores como Castells (1996), Novo (2003), Ubieto (2009):

Uma estrutura social com base na rede é um sistema altamente dinâmico e aberto, suscetível de inovar sem afetar o seu próprio equilíbrio (Castells, 1996:470 cit. in Vieira, 2011).

Conjunto de relações nas quais as linhas que conectam os diferentes pontos têm um valor concreto (Ubieto, 2009:33).

Entendemos por rede a estrutura de vinculação entre subsistemas ou elementos de um sistema (Novo, 2003:s.p.).

As estratégias da intervenção numa linha de fomentar os processos de inserção precisam de articular as mediações presentes nas diferentes redes abertas provenientes do relacionamento intersubjetivo, com as existentes nas redes mais ou menos fortes.

O mundo da vida são os contactos pessoais, a orientação de valores e a linguagem da e dentro das redes sociais primárias do individuo (família, amigos e colegas). O mundo de sistemas são as instituições políticas, económicas e sociais que alguém com educação nem sempre consegue entender (Nowak, 2001:177-178).

Ou seja, as redes primárias com todos os laços de relações afetivas, familiares e de amizade; as redes secundárias como as provenientes de relações formais, tais como as institucionalizadas e as terciárias que abarcam os grupos de autoajuda, serviços profissionais e organização contribuem para a socialização dos sujeitos, podendo as redes contribuir para condicionar esse processo de inserção (Nowak, 2001; Ubieto, 2009)

Assim, dentro das redes existentes criam-se dinâmicas que as tornam mais fortes ou mais fracas conforme as relações estabelecidas; no caso da OGMT, e segundo os dados recebidos nas entrevistas, podem-se identificar essas relações conforme pretendemos esquematizar na Figura 4.

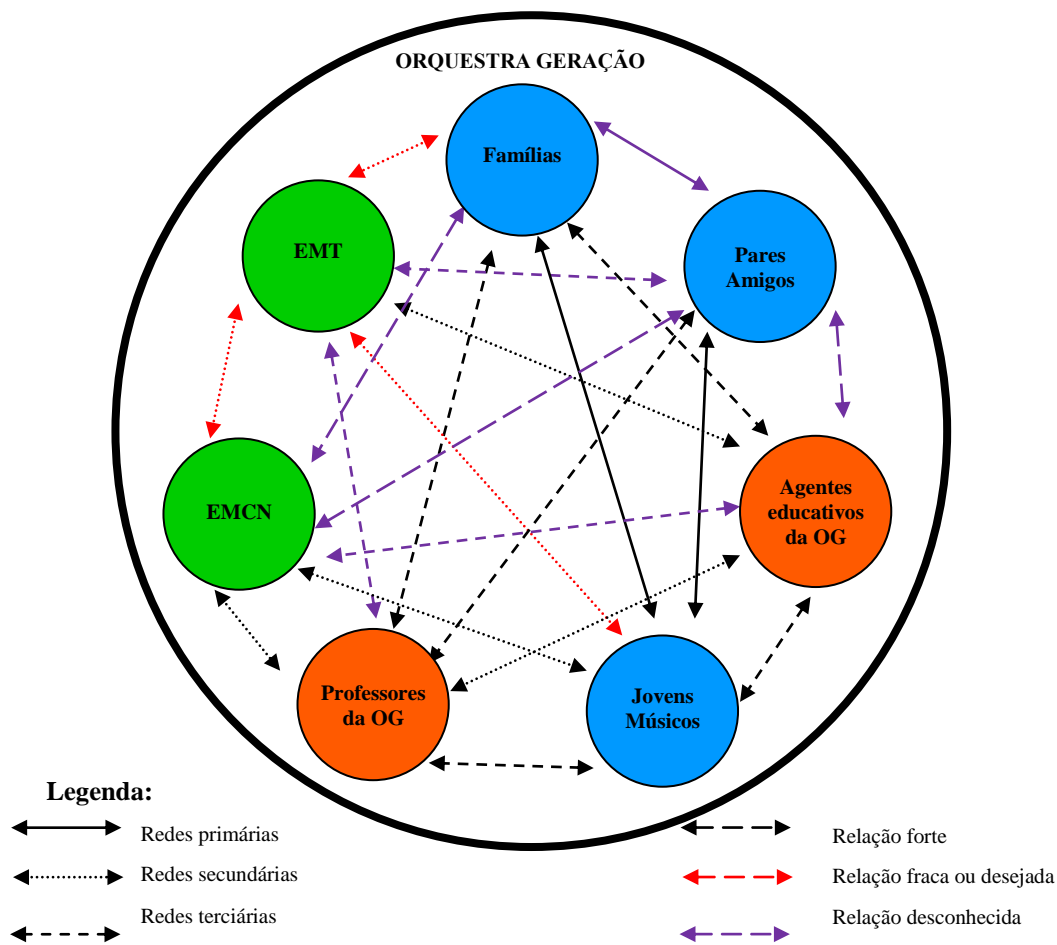


Figura 4 – Representação dos tipos de relações dos jovens músicos da OGMT e restantes parcerias (construção própria, 2013)

É no cruzamento destas redes de relação que o fortalecimento dos sujeitos se dá, e é nelas que a intervenção segue estratégias para levar os indivíduos a ultrapassarem as dificuldades e as barreiras, porque as estratégias constroem-se neste campo de possibilidades que surgem das contradições, das redes e mediações; é nesta correlação de forças que se abrem

possibilidades de ação, oportunidades de mudança, ao potenciar recursos e competências face a objetivos negociados (Nowak, 2001; Faleiros, 2002; Nunes, 2005; Ubieto, 2009).

Facto corroborado pelos entrevistados:

Eu cá na orquestra sinto que os meus professores são os meus melhores amigos...sei que se um dia eu chegar cá e tiver algum problema posso chegar ao pé de um deles e dizer: tenho isto, isto, isto que ele faz mesmo, sei que vai ficar entre nós, que posso confiar nele, é uma boa relação (JM9:343-348).

É na dinâmica complexa das pressões, das ruturas, das perdas e aquisições de capitais que nasce a possibilidade de ultrapassar as fragilidades e marcas. Estes traços negativos vão de certo modo confluindo numa dinâmica de processo e projeto de vida do sujeito, no intuito de levar o indivíduo a atingir os seus sonhos, os seus objetivos, tornando-se forças que atuam como trampolim na reestruturação da sua vida.

[Desisti de tudo] menos da orquestra, sim. E no dia do funeral não tivemos um concerto da orquestra e... não fui ao funeral, fui ao concerto da orquestra, não é, não me apetecia estar a ir, e foi a orquestra que me subiu um bocadinho a autoestima, não é, naquela altura. Foi assim... que me ajudou um bocadinho (JM1:195-199).

Esta reestruturação da vida do indivíduo implica, como fator determinante, o desenvolvimento da sua autonomia, passando pela apropriação e consciência da necessidade da mesma contida na sua própria história e pela descoberta, como já se viu, das suas forças, nos diversos campos, incluindo mesmo a autoestima. E como nos diz Faleiros, esta autonomia é a

capacidade de reproduzir-se na complexidade da historicidade e da cotidianidade das mediações de poder e das energias e recursos próprios e de representar-se criticamente, combinando o reforço do eu com a aprendizagem da dúvida, na recusa da alienação, da tutela, do controle (2002:62).

Contudo, como diz o autor, esta autonomia do indivíduo não é uma construção isolada no mundo; pelo contrário, é mediada pelas relações sociais e particularmente as culturais, pois traduz-se num processo de aprendizagem em interação com outros. Deste modo, o desenvolvimento da autoestima, o gosto por si mesmo, particularmente em públicos

excluídos, implica a reflexão sobre os seus papéis sociais, as suas ideologias, como se comprova nas entrevistas:

A orquestra geração é como uma segunda família, ... que está sempre lá para ajudar no que for preciso, ... em tudo basicamente... (JM2:242-244)

Às vezes posso estar muito chateada lá fora mas chego assim à orquestra e tocar faz-me bem, ouvir os meus colegas a tocar também faz-me bem, e sinto-me bem com eles (JM9:140-142).

Neste sentido, o trabalho em rede fortalece a ação no seu conjunto, abrange um território maior, alcança mais complexidade, interferindo mesmo em questões culturais. Contudo, este trabalho em rede não é mágico nem brilhante, é um processo que implica esforços, e principalmente parte da realidade do território, das forças em presença, tendo em conta as redes primárias existentes, as redes de autoajuda, as redes de serviços no território, nomeadamente do terceiro setor, instituições públicas e privadas, e procurando ter em conta os indivíduos que se podem implicar de forma direta e indireta, porque o fundamental é que se construa um trabalho com os indivíduos e para eles a partir dos seus grupos de pertença e da própria comunidade onde estão inseridos (Healy, 2005; Oliveira A. M., 2009).

4.4. Correlação de forças em *sintonia* com as forças

Não se pode desprezar a intervenção do Serviço Social no nível local, nas suas relações imediatas, no apoio específico aos diferentes problemas sociais a curto e médio prazo, porque a mudança é complexa e necessita de ser articulada num processo micro-macro, pois a totalidade não está separada do particular e das manifestações imediatas e das mediações estruturais. A rede acontece entre profissionais e cidadãos, entre diferentes serviços e instituições, articulando uma rede local e uma rede central, a partir de uma intervenção territorializada de implementação das políticas sociais.

Segundo o seu código de ética, o Serviço Social terá em vista na sua intervenção os Direitos Humanos, da construção de relações sociais para a satisfação de necessidades materiais e existenciais, orientado por princípios de liberdade, igualdade e fraternidade (Nunes, 2005; Amaro, 2008; IFSW, 2009).

Assim, o Serviço Social poderá promover a mudança social, a resolução de problemas nas relações humanas e o reforço da emancipação das pessoas para promoção do bem-estar. Ao utilizar teorias do comportamento humano e dos sistemas sociais, o Serviço Social intervém nas situações em que as pessoas interagem com o seu meio (IFSW, 2009).

Complementando com o que nos diz Amaro,

o papel do Serviço Social joga-se assim, nas relações de força do capitalismo e na mediação do processo de fragilização ou fortalecimento do cliente [sendo que] a teoria da Correlação de Forças dirige-se para os indivíduos e não para os problemas (2008:74).

Assim, quando se intervém com jovens, deve-se ter em conta todos os sistemas aos quais estes pertencem – escola, família, bairro onde mora, entre outros – os quais manifestam uma interdependência importante e sem a qual é difícil a recriação dos laços sociais perdidos ou em rutura. Como afirma Oliveira,

a inclusão de jovens com percursos de risco não pode continuar a ser vista apenas numa perspetiva individual. A intervenção deve ser desenhada no sentido de facilitar a construção de micro-espacos-sociais no seio dos quais os jovens poderão desenvolver um projeto de vida, mobilizando os recursos coletivos (2009:82).

Ideia confirmada por um dos entrevistados:

Não é qualquer miúdo dum bairro que sai daqui músico para uma orquestra profissional, ou assim, e eles... depositam toda a confiança em nós e o orgulho... (JM1:278-281).

Todo o trabalho do interventor do social – de mediação e articulação entre redes primárias, secundárias e terciárias, tornando o quotidiano no lugar onde se tece a coesão social – é como que o articular das profundas mudanças da sociedade atual com as questões da democracia, da gestão, da cidadania no desafio de se trabalhar em rede, para fortalecer o protagonismo dos indivíduos, que por sua vez são integrados num protagonismo da comunidade.

Estes protagonismos só se podem definir a partir do conhecimento e trabalho no terreno, porque implicam organização e a própria correlação das forças no contexto das relações

sociais, isto é, na manifestação da capacidade que têm os atores para a mudança de trajetórias de vida e de relações, perceber qual a sua força e poder para resistir e opor-se às situações que para eles constituem problema.

Para que o protagonismo individual seja verdadeiro é essencial que se dê espaço e voz aos próprios indivíduos a fim de que possam construir as suas próprias identidades e intervir nas suas condições de vida. Todo este mecanismo de trabalho com o participante está interligado ao trabalho em grupo, no qual se dá espaço à participação dos indivíduos envolvidos e interessados. Este trabalho em conjunto é como que um processo de assumir decisões e de implementar ações, apoiado na partilha de valores e de propostas, onde o ajuste e a cedência perante as diferenças é fator predominante (Freire, 1997).

Esta metodologia, por outro lado, envolve a construções dos valores e das tarefas comuns, onde os recursos de cada um são usados e disponibilizados para o bem comum e deste modo potencializados, numa atitude de transparência de informações, de confiança mútua, em que todos os participantes são atores ativos do seu próprio processo.

Já Ubieto afirmava que “qualquer estratégia que não seja coletiva, quer dizer, que não comporte uma ação coletiva dos diferentes agentes implicados –sujeitos, família, rede social e rede institucional– terá muitas dificuldades para cumprir os objetivos propostos” (2009:203)

Numa perspetiva que complementa o trabalho em rede, Faleiros refere-se ao paradigma da correlação das forças afirmando que este é

a conceção da intervenção profissional como confrontação de interesses, recursos, energias, conhecimentos, inscrita no processo de dominação/resistência e conflito/consenso que os grupos sociais desenvolvem a partir dos seus projetos societários básicos, fundados nas relações de exploração e de poder (2002:44).

Sendo que, neste sentido, a prática do interventor é como que a capacidade de articulação dos processos atrás citados com a necessidade de suprir carências, de controlar perturbações ou legitimar o poder próprio do agir do profissional, na medida em que o profissional se vê na contingência de orientar a sua ação num processo dinâmico entre as diferentes relações sociais.

Assim, se confirma com Nunes,

a especialidade dos trabalhadores sociais construía-se na habilidade para conhecer os recursos e trazê-los para o cliente, negociar com vários indivíduos, grupos e organizações e mobilizar as suas energias, introduzir outros significados em ordem a oferecer ajuda (2005:171).

No paradigma da correlação de forças de Faleiros (2002), o objeto da intervenção do serviço social constrói-se na relação sujeito/estrutura objetivada na relação utente/instituição, na qual o utente sai fortalecido dos seus limites e fragilidades com capitais de cariz individual e coletivo (Kretzman & McKnight, 1993; Faleiros, 2002; Novo, 2003; Healy, 2005).

No centro desta visão estão as relações interpessoais implicadas nas relações sociais globais como um processo complexo de mediações pessoa/estrutura, numa visão relacional da estrutura da produção da sociedade e dos indivíduos, pois o que existe no mundo social são relações, não como interações ou vínculos entre sujeitos, mas como relações objetivas que se criam mesmo sem a nossa consciência ou vontade (Novo, 2003; Campanini, 2004), ou seja, relações transacionais de reciprocidades e influência, conflitual, negocial ou cooperativa.

São diversas as relações sociais que fazem com que a pessoa exista como ser social, sejam relações de conteúdo familiar, profissional, educacional, interpares, e é nessas que os indivíduos passam a existir e nas quais se identificam. Ao mesmo tempo, a gestão destas relações pode trazer situações de conflito, de lutas e divergências e é nestas situações que as forças se tornam mediações, sendo que quanto mais capacidade tem um indivíduo ou um grupo para fazer valer os seus interesses no confronto com outros, mais força tem.

Podem-se constatar estas influências das diferentes redes de relação com exemplos das entrevistas, na primeira citação na ordem familiar, na segunda no que se refere às organizações:

O meu avô, gostava muito de tocar violino, gostava muito de aprender mas nunca aprendeu, então eu achei que era uma maneira de fazer aquilo que ele gosta mas que não conseguiu eu também gostava muito de experimentar violino, então inscrevi-me (JM9:77-87)

A convivência, tocar em orquestra é uma experiência, é maravilhosa quando está a correr mesmo bem, é aquela sensação de estarmos todos juntos a fazer uma coisa boa, a música, é uma coisa que não se consegue explicar, e o sentimento que se sente quando estamos a tocar em orquestra e estamos todas naquela direção e com o mesmo objetivo, é uma coisa que acho que não tem igual, somente na música assim é que se consegue isso, aquela sensação instantânea (JM7:145-152).

A força converte-se nesta correlação que depende das tensões entre os diferentes setores – social, económico, político, afetivo, cultural – onde todos eles representam capitais que podem ser potencializados ou desperdiçados conforme o tipo de relações que entram no jogo social (Faleiros, 2002). Neste sentido, o papel do interventor social nesta correlação de forças passa pelo atuar no âmbito da implementação de uma política social, uma vez que se constitui um dos agentes da cadeia de regulação social. Ele estabelece uma relação, a partir do Estado, com específicos segmentos da população, operando num particular contexto de necessidades humanas e sociais (individuais e coletivas), numa função de restituição de direitos e deveres que pretende reforçar a coesão social, agindo sobre as relações sociais de nível micro, meso e macro.

Segundo Nunes (2005), ao interventor social cabe, como agente social envolvido na extensão das políticas sociais do Estado Social, num espaço institucional específico, (re)criar o campo de interface entre o Estado (provisão direta ou através de agentes particulares) e os cidadãos. Dentro da autonomia profissional que lhe cabe, a qual constitui também um processo mais do que um resultado estático, pode desenvolver a sua atividade, direcionando-a para um maior ou menor fortalecimento da cidadania desta população destituída de recursos e poder. A direção a tomar dependerá, em grande parte, da representação que o profissional faz sobre a sua ação e da prática de reflexividade que promove sobre a mesma, condição necessária para uma permanente (auto) vigilância crítica sobre o seu agir profissional.

Espera-se do interventor social a capacidade de elaborar estratégias, técnicas e instrumentos de intervenção como forma de mediação da fragilidade do processo exclusão/fortalecimento/inserção social unida ao processo desenvolvido no meio global da representatividade e identificação dos sujeitos nas suas trajetórias de vida e estratégias de interação com o meio. Estas relações, como vimos, por vezes são contraditórias, abrindo

espaço à intervenção do social, sendo que a intervenção do profissional condensa as forças sociais e as mediações complexas, podendo ser mais ou menos autónoma nessa correlação. No fundo, como nos diz Amaro,

o Serviço Social [é] como uma mediação entre atores e estruturas, num jogo de forças e poderes em que o [Interventor Social] deve tomar partido pelo lado mais fraco, mais vulnerável, mais oprimido (2008:73).

As mediações em certos casos podem dar resultado quando as relações saem da dualidade para se tornarem múltiplas, e é deste modo que se vão construindo os vínculos sociais no quotidiano e no âmbito local. De acordo com a teoria proposta por Faleiros, as mediações de poder e, portanto, de todas as realidades de opressão, exclusão, discriminação são tidas em consideração transformando-se em pressupostos teóricos e implicando o compromisso dos profissionais do social com o fortalecimento do sujeito em risco no processo de confronto com a sua própria fragilidade.

Considera-se importante referir que, subjacente quer à teoria das forças de Kretzman & McKnight (1993) e Healy (2005) como à correlação de forças de Faleiros (2002), se encontra o fortalecimento do profissional vinculado ao processo. Esta constatação do empoderamento do técnico surge pelo papel que o interventor social tem enquanto usa da capacidade de um sujeito reflexivo que, no ato de participar da regulação social do Estado de bem-estar, no problematizar sobre a direção estratégica que imprime, tem como critério uma teoria da emancipação. Este processo está relacionado com a chamada agência profissional, que indica sempre (com mais ou menos consciência reflexiva) uma orientação política face à mudança social e, por isso, ela é comprometida e valorativa (Nunes, 2005).

Como se tem vindo a verificar, este estudo aponta para uma intervenção social centrada nas estratégias de atuação de áreas complementares, desde a pedagogia à música, à intervenção em trabalho de redes para fortalecimento dos jovens, partindo dos seus pontos fortes. Assim, para além das teorias centradas no âmbito social, a problemática em estudo está orientada para a questão das estratégias usadas para se chegar à pessoa como um todo, utilizando a cultura, a escola, a aprendizagem como um meio para esse olhar holístico do indivíduo. No fundo, em todas se fala da necessidade e da utilidade de empoderar os sujeitos, as comunidades e as próprias organizações envolventes aos sujeitos.

5. Ensaios e concertos com uma *partitura* legislativa: educação e direito à educação

Conforme descrevemos, a OGMT está sustentada por leis e políticas que a colocam dentro de um quadro estudado e configurado para oferecer aos participantes o acesso aos seus direitos.

Ao abrigo da Lei 49/2005 a escolaridade obrigatória, em 2007, situava-se em nove anos, frente a esta realidade o projeto da OGMT visava intervir no combate ao insucesso escolar e ao abandono precoce da escola de muitos jovens da EMT, oferecendo-lhes uma oportunidade de inverterem circuitos de insucesso. Neste momento, com a alteração da escolaridade do Decreto-Lei n.º 176/2012 que passa para doze anos, torna-se ainda mais pertinente e urgente a intervenção social nesta linha, pois cada vez mais surgem casos de alunos que desejam abandonar a escola ou não encontram motivos para permanecer nela.

Pensamos nós que o resultado das redes de parcerias proporcionou às entidades promotoras a possibilidade da implementação do OGMT neste meio.

Ao estar estabelecida uma relação estreita com a EMT, que respondendo ao artº42 da Lei 49/2005 abre as instalações às diferentes iniciativas de outras organizações municipais e estatais, a OGMT procura responder ao quadro legal apresentado pelo ME na lei citada, ressaltando-se o papel que a intervenção tem no cumprimento de alguns artigos que o sistema educativo tenta operacionalizar, nomeadamente na resposta

às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. [...] para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania [...] Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres. [...] as atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino deverão ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres [...] visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, [...] a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade (ME, 2005: artº1, 2, 3, 26 e 51).

Por outro lado, com vista ao futuro dos jovens participantes, a OGMT, pela sua ligação ao sistema de ensino, pode “proporcionar (...) a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho” (ME, 2005: artº7, alínea e).

Ao nível do quadro legal de apoio ao público em situação de exclusão, conforme referido anteriormente neste estudo, na Lei n.º147/99 da lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, a OGMT procura intervir capacitando estes públicos de ferramentas que lhes proporcionem um leque de experiências que os faça reverter ciclos de vida.

Ao mesmo tempo a EMCN e CMA, procurando intervir junto a estes públicos e, suportados na Programa AQPIEF, acentuam a sua ação na educação uma vez que esta

assume um papel central relevando-se assim fundamental a manutenção de políticas ativas de promoção da inclusão social das crianças e jovens, adotando as medidas e os instrumentos que se revelem necessários de forma a combater as causas e os processos de origem de exclusão social, nomeadamente através da inserção educativa e formativa de todos os jovens portugueses em idade escolar (METS, 2012:s.p.).

Reforçando a intervenção nesta linha desde 2010, a EMT faz parte dos Programas TEIP, programa que visa dar resposta a

contextos sociais potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, [nomeadamente através da] promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais (Despacho n.º55/2008, 2008).

As diferentes entidades procuram assim, juntas, combater o abandono escolar precoce, numa lógica de promoção da inclusão e da cidadania dos jovens participantes pelo desenvolvimento de competências para a inserção e atividades de interesse social, comunitário e de solidariedade.

E ainda, dar resposta aos princípios dos direitos humanos e da justiça social fundamentais para qualquer situação mas mais ainda numa intervenção deste tipo, garantindo a

dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, [...] promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla [nomeadamente porque] toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

É neste contexto do social que surge a OGMT, utilizando estratégias que apostam no indivíduo sem nunca esquecer o grupo e a componente comunitária. Tal como se tem vindo a verificar, ambiciona inserir jovens através das suas redes de relação e grupo de pertença, usando a música como estratégia identitária que pode articular o individual e o coletivo.

Parte III

Escutar e ver o concerto:

percurso metodológico

6. *Batuta, estrado e partituras: metodologia, método e técnicas*

A metodologia adotada nesta pesquisa é a do método apresentado por Maxwell (2005), o qual é baseado no conceito de planeamento de pesquisa como uma estrutura subscrita às implicações de um componente com os demais componentes.

Este modelo contém cinco componentes que podem ser caracterizadas pelas questões que cada um pretende abordar, no Diagrama 2 procuramos representar o desenho do estudo da OGMT.

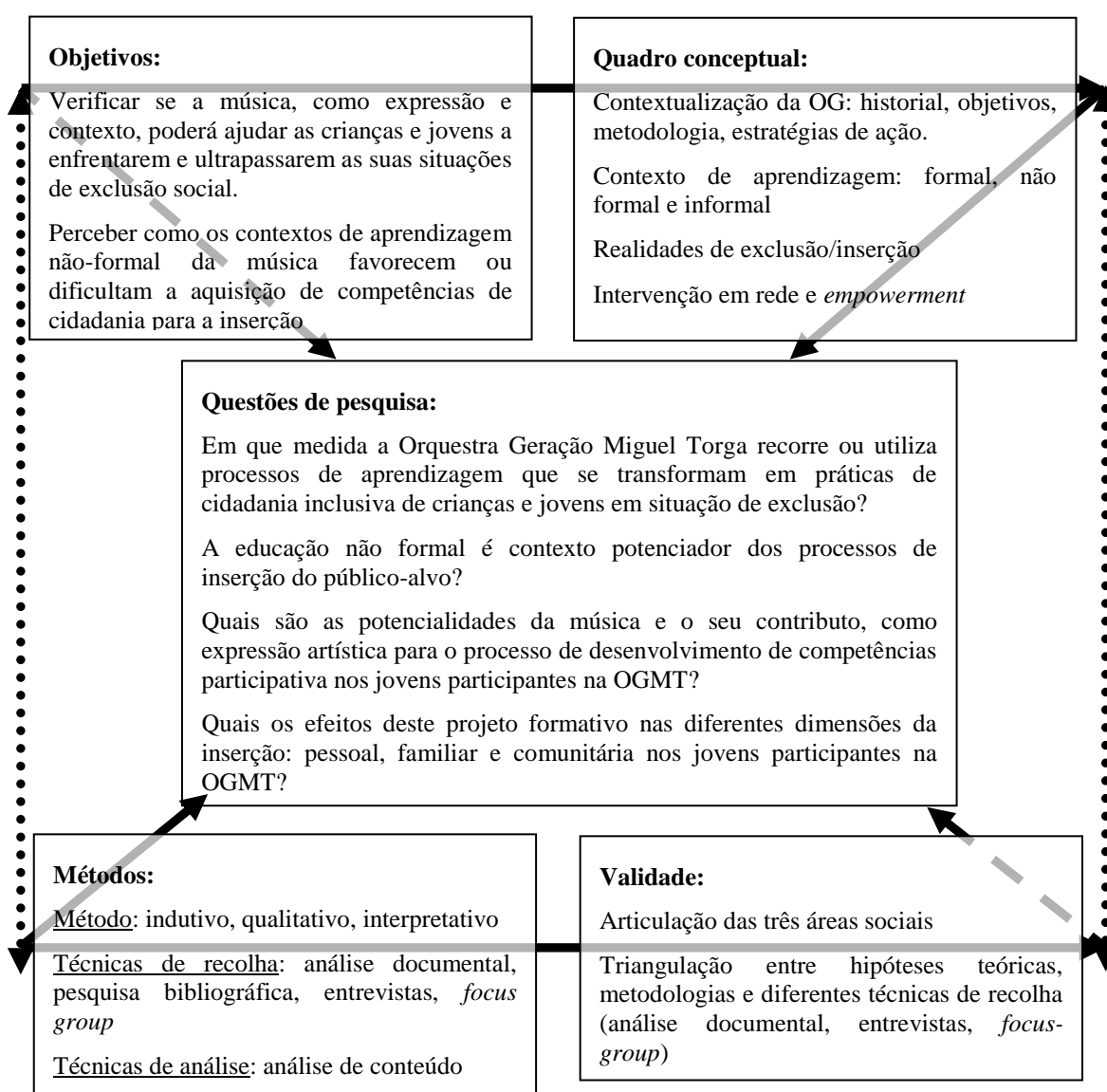


Diagrama 2 – Desenho do método utilizado no estudo da OGMT
(adaptado de Maxwell, 2005)

Trata-se de uma pesquisa exploratória, focalizada num estudo de caso, a OGMT, com acento no método indutivo assente em parâmetros qualitativos, escolhido porque se parte da análise de uma experiência concreta para se encontrar os conceitos e as chaves de leitura que nos permitem ler e interpretar essa mesma realidade como fenómeno social, sendo, neste caso, feita a identificação das dimensões de inserção dos jovens através de processos de aprendizagem formal, não formal e informal. A metodologia indutiva e qualitativa que, como afirma Guerra, tem como objetivo a teorização “a partir dos dados do terreno (...) [numa] comparação progressiva e permanente com outros dados diferentes mas semelhantes, distintos mas comparáveis” (2001:26).

Numa abordagem qualitativa, os investigadores analisam os dados recolhidos para compreender os fenómenos e as interações, tendo subjacente uma lógica indutiva; emergem nos detalhes e especificidades dos dados para encontrar categorias, dimensões e inter-relações, dando sentido às situações sem expectativas pré-existentes dos fenómenos (Pires, 2008). Uma análise indutiva dos dados implica fazer emergir a teoria, enfatizando a informação que neles está contida. Para Strauss e Corbin (1998) a fundamentação teórica do investigador possibilita-lhe reconhecer o que é essencial nos dados, atribuindo-lhes um significado, e o surgimento da teoria que lhes está inerente.

Recorremos à utilização constante no método de comparação contínua entre a recolha de dados e a análise dos mesmos, com o intuito de construir códigos e categorias de análise a partir dos dados (Flick, 2005). Assim, esta metodologia visa a construção e não verificação de teorias, no qual o investigador assume um papel eminentemente interpretativo, incluindo, durante todo o processo de investigação, as perspetivas das participantes.

6.1. *Linhas e claves: o desenho da pesquisa*

O trabalho de investigação começou em outubro de 2010 com a escolha do tema a abordar e a definição dos objetivos, pesquisa documental nos meios de comunicação social sobre a OG e construção do quadro teórico. Em dezembro desse ano, após uma primeira abordagem conceptual na área da música, dos contextos de educação ‘não formal’ e da problemática da exclusão/inserção social, delineámos as questões de pesquisa e escolhemos as técnicas de recolha de dados. Após este trabalho iniciámos os contactos junto das entidades promotoras do projeto, nomeadamente FCG, EMCN, CMA, pela

necessidade de fazermos um levantamento da realidade em estudo e das motivações para a implementação do mesmo na EMT.

Na primeira fase de recolha de dados, ou seja recolha documental junto das entidades (entre dezembro de 2010 e fevereiro de 2012) fomos percebendo a dificuldade em chegar a todas as entidades escolhidas e desenvolvermos todas as técnicas, uma vez que o número de envolvidos e a burocracia exigida para se chegar aos diferentes documentos e agentes era enorme para o tempo disponível para o estudo. Assim, se inicialmente para atendermos aos objetivos do estudo procurámos organizar um ‘diário de campo’ constituído pelos diversos instrumentos de recolha de dados, com o decorrer do trabalho fomos reajustando as técnicas de recolha a usar e optámos por se realizar a recolha documental, as entrevistas aos JM (em março de 2012) e o *focus group* com os encarregados de educação.

A recolha de dados terminou com o *focus group* com as famílias em junho de 2012. A preparação do material para a fase da análise de conteúdo do material recolhido iniciou-se em abril com a transcrição das entrevistas e prolongou-se até à transcrição do *focus group*.

As diferentes fases de análise dos dados decorreram entre junho de 2012 e setembro de 2012, sempre seguindo o método de comparação constante entre os conceitos, a teoria e a realidade advinda do material recolhido, numa triangulação constante entre teoria, técnicas e conhecimento empírico.

O cronograma do trabalho de investigação foi esquematicamente representado no Diagrama 3.

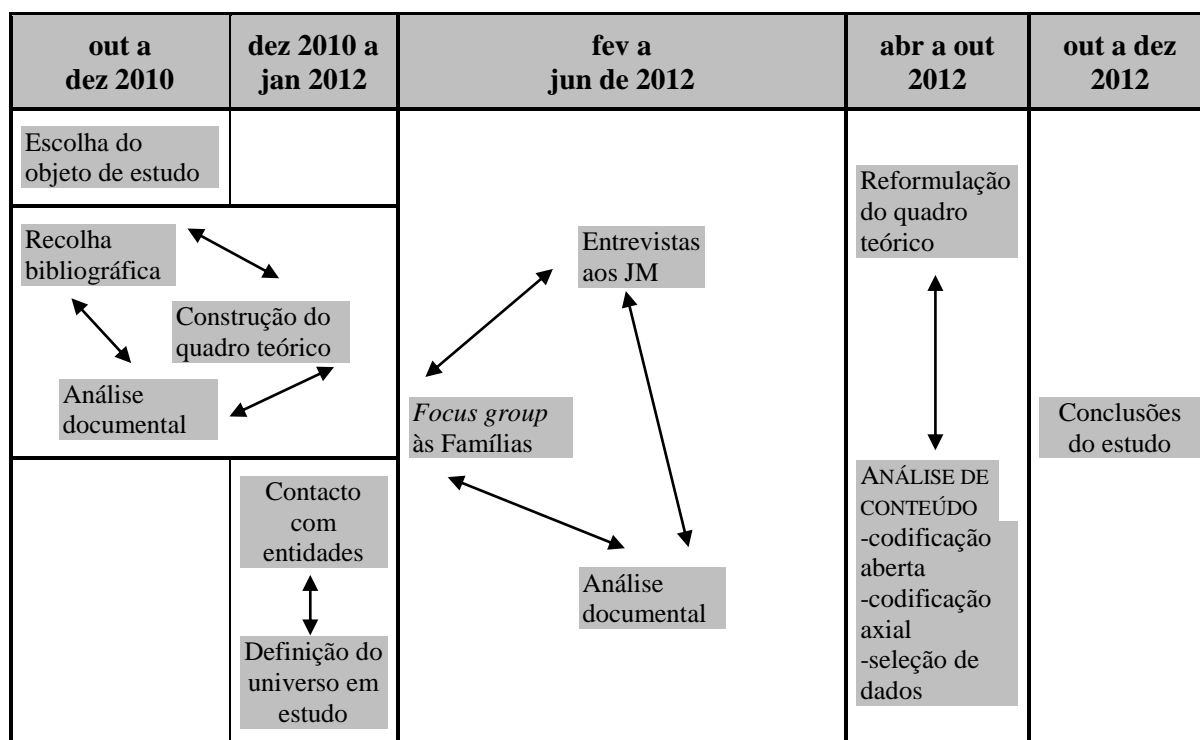


Diagrama 3 – Cronograma do trabalho de investigação
(adaptado de Fernandes, 2007)

6.2. Os artistas: universo de análise

De acordo com Pires, a tipologia de amostra a adotar neste estudo é uma amostra por caso único, uma vez que nela se pesquisa “todo o seu universo de análise, na qual o analista se deve assegurar de obter o retrato mais completo possível dos acontecimentos sucessivos ocorridos” (2008:173). Por outro lado, porque neste caso se pretende que a pesquisa se baseie num *corpus* empírico que é representado no singular e que implica a ideia de fazer um estudo em profundidade desse único caso (Pires, 2008).

Deste modo, selecionou-se a primeira orquestra organizada pelo projeto OGMT, sendo este universo, segundo Pires, de “análise fechada, ou seja, tem contornos físicos ‘naturalmente determinados’ e adquire a forma de um ‘sistema integrado’ e permite uma observação ‘completa’” (2008:181).

6.2.1. Caracterização do universo em estudo

Como se disse, o caso selecionado para a realização do estudo consiste no projeto OGMT iniciado em 2007/2008 com uma orquestra, e neste momento é constituído, segundo dados da EMCN, por 15 orquestras-escolares; no entanto o estudo desenvolvido é dirigido para a

Orquestra da EMT, uma vez que foi a primeira a ser instituída e já tem um percurso de 4 anos; seleccionámos para as entrevistas 15 alunos que participam na OGMT desde o princípio (Apêndice B).

Para se chegar a este universo fizeram-se contactos com a EMCN no intuito de sinalizar e entrar em diálogo com estes alunos da OGMT da EMT que iniciaram o projeto em 2007; contudo foi-nos fornecida uma lista não dos 15 participantes iniciais mas de 15 que estiveram na origem dos dois primeiros naipes: cordas e sopros, ou seja, 9 jovens que entraram no projeto no ano de 2007, 5 no ano de 2008 e 1 no ano 2009.

Idade		Escolaridade		Instrumento			
	N.º de JM		N.º de JM		N.º de JM		
13-15 anos	5	Ensino Básico	4	Violino	3		
				Trompa	1		
		Ensino Secundário	1	Violino	1		
16-19 anos	10	Ensino Básico	1	Contrabaixo	1		
				Ensino Secundário	4	Viola d'Arco	2
		Violino	1				
		Flauta Transversal	1				
		Ensino Vocacional	5			Contrabaixo	1
						Trompete	1
						Tuba	1
Violoncelo	1						
				Clarinete/Violoncelo	1		

Quadro 7 – Caracterização dos JM entrevistados por idade, curso e instrumento (construção própria, 2013)

Conforme pretendemos demonstrar no Quadro 7, a faixa etária destes 15 alunos situa-se entre os 13 e os 19 anos, sendo 10 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, dos quais 11 são de nacionalidade portuguesa, havendo 3 cabo-verdianos e 1 de nacionalidade romena. No que se refere à escolaridade dos entrevistados, 6 jovens têm o 10º ano, 3 têm o 9º ano e no mesmo número o 11º ano, com o 6º, 7º e 8º ano existe um 1 caso, dos casos analisados 10 frequentam ou frequentaram o ensino regular e 5 frequentam o ensino profissional ou vocacional de música. Em relação ao instrumento escolhido, 5 tocam violino, 2 tocam

viola d'arco, 1 toca violoncelo ou flauta transversal ou trompete ou trompa ou tuba. (sendo que o aluno de violoncelo passou para o clarinete quando abriu o naipe de sopro).

6.3. Em buscas das *pautas*: recolha de dados

A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador (Guerra I. , 2001:63).

Após uma primeira recolha de dados no quadro teórico, tentámos construir uma grelha de recolha de dados que se encontra no Apêndice C, onde procurámos fazer corresponder os conceitos e dimensões a analisar com as fontes de informação e técnicas a utilizar para procedermos ao estudo do objeto escolhido. Em complementaridade a esta grelha tentámos sistematizar as técnicas de recolha de dados segundo o sistema de atores da OGMT, conforme o Apêndice D.

De seguida centraremos a abordagem das técnicas que efetivamente foram utilizadas para a recolha de informação.

6.3.1. Análise documental

Segundo Bardin (1977), quem investiga deve proceder à constituição de um *corpus* documental, ou seja, um conjunto de documentos que serão submetidos a procedimentos analíticos. Assim, a análise documental é definida como uma operação ou conjunto de operações que procura representar o conteúdo de um documento de forma diferente da original, com o intuito de facilitar futuras consultas.

Este método tem como objetivo identificar, em documentos-base, informações que ajudem a responder às questões colocadas nas investigações. Por serem considerados uma fonte natural de informação, “não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke & André, 1996:39). A análise documental deverá ser usada quando a linguagem adotada nos documentos se constitui elemento imprescindível para a investigação em curso, podendo também oferecer informação contida nos documentos de forma diferente, recorrendo a procedimentos de transformação (Bardin, 2008). Existe uma enorme variedade de documentos à disposição do investigador que podem ser classificados de diferentes formas:

públicos ou privados, oficiais ou não oficiais, individuais ou corporativos. Devido a esta grande diversidade Flick (2005) salienta a necessidade de se avaliar a qualidade dos mesmos, sugerindo alguns critérios para tal. A sua análise foi realizada de forma qualitativa, mediante a informação que necessitávamos para o nosso estudo.

Os documentos, sejam eles escritos ou não, podem ser classificados em fontes primárias ou fontes secundárias. Os primeiros são escritos por pessoas que vivenciaram algum comportamento ou evento particular. Os do segundo tipo são redigidos por indivíduos que não presenciaram o acontecimento, mas obtiveram a informação necessária para o compilar, recolhendo-a através de pessoas que tiveram acesso direto ao acontecimento ou pela leitura de documentos primários. Bardin (1977) afirma que é através da análise documental que um documento primário passa a um documento secundário por representação do mesmo.

Neste estudo fizemos um levantamento de dados principalmente de caráter de fonte secundária junto das entidades e parcerias do projeto, nomeadamente EMT, EMCN, relatórios da intervenção pela Equall. Recolheu-se um número significativo de informação junto dos meios de comunicação social e de sites na internet, tendo consciência da fragilidade destes meios para a veracidade da informação oferecida; no entanto achou-se pertinente o seu uso. O objetivo de consultar estes documentos foi verificar quais as linhas orientadoras da OGMT, no que se refere à implementação, objetivos a alcançar, métodos, metodologia e estratégias de intervenção; e reportórios, para deste modo perceber se e de que forma estes contribuem para o percurso de inserção dos participantes da OGMT.

6.3.2. Entrevista

O uso de entrevistas permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenómenos, focando-se num tema específico, visando recolher informação acerca do mesmo, e são aplicadas para estudar situações de mudança e focadas em abertas e semiabertas por se caracterizarem pela flexibilidade e por explorarem ao máximo determinado tema, exigindo da fonte subordinação dinâmica ao entrevistado (Guerra, 2010; Pires, 2008).

Neste trabalho decidiu-se, mais concretamente, elaborar entrevistas semidiretivas. Este tipo de entrevista exige que haja um guião, mas a ordem para a sua abordagem é de caráter

livre, tendo em conta as respostas fornecidas pelo(s) entrevistado(s). Apesar de obedecer a um guião, o entrevistado poderá ter a liberdade de se expressar livremente sobre a temática abordada; logo, a ordem e a forma das questões são orientadas pelo entrevistador que conhece e domina todas as temáticas sobre as quais procura a obtenção de respostas.

A aplicação das entrevistas realizadas aos elementos da OGMT que a compõem desde a sua implementação revelou-se como uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade, tanto para tratar de questões relacionadas com o íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais ele está ou esteve envolvido.

A grelha/guião de recolha de dados utilizada nas entrevistas (Apêndice E) foi construída para o efeito a partir da revisão da literatura e da análise documental dos documentos referentes à OGMT. Este guião acaba por ser o suporte da entrevista. A organização temática está dividida em seis blocos:

- Bloco I: dimensão autoconceito, contemplando os gostos, interesses, preferências musicais; motivação para entrada na OGMT, projeção do futuro
- Bloco II: dimensão familiar, imagem do jovem na família, relação existem entre os membros, comportamento da família face à participação do jovem na OGMT
- Bloco III: dimensão musical: motivação para a escolha do instrumento, motivação para a aprendizagem não-formal e participação na OGMT, mais-valias da OGMT, novas competências adquiridas, relações entre atores da OGMT, pares; reportório...
- Bloco IV: dimensão escolar: percurso escolar, motivação para a educação formal
- Bloco V: Percurso social: trajetórias sociais, relações sociais
- Bloco VI: Tempos livres e preferências.

Os 15 jovens selecionados para a entrevista foram contactados pessoalmente pela EMCN e na EMT para informarem os encarregados de educação através duma carta (Apêndice F) sobre a investigação a decorrer e obter a respetiva autorização para a entrevista. Quando a autorização foi entregue, efetuou-se a respetiva combinação de data para a entrevista. Por serem na sua maioria menores foi-lhes entregue um documento (Apêndice G) para os encarregados de educação autorizarem a realização da mesma. Todos aceitaram colaborar, e as entrevistas realizadas decorreram nos meses de fevereiro e março de 2012.

As entrevistas foram adequadamente gravadas (com autorização dos mesmos) e posteriormente transcritas (Apêndice H). Procurámos não impor ou dirigir as opiniões dos entrevistados. As entrevistas tiveram uma duração média de cerca de quarenta minutos. Foi assegurada a confidencialidade aos entrevistados.

A transcrição é fundamental para se proceder à análise de conteúdo, onde “são identificados os *corpus* centrais da entrevista a analisar em profundidade e, com recurso à identificação e à contagem de categorias e subcategorias, faz-se uma análise de conteúdo temática” (Guerra, 2010:83).

6.3.3. Focus group

Para recolher informação junto das famílias optou-se por utilizar a técnica de *focus group* por esta permitir “explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento” (Oliveira & Freitas, 1998:84) uma vez que a discussão que surge fornece informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem. Concretamente neste estudo a aplicação da técnica visava recolher informações sobre a implementação do projeto no bairro, as suas implicações, perceber se existiram mudanças na vida das pessoas e possíveis consequências para a população em geral. Apoiados naquilo que Oliveira & Freitas (1998) indicam, aplicou-se esta técnica seguindo as etapas indicadas:

1. Planeamento: “reflexão sobre o propósito das reuniões [...] além de desenvolver um plano que guiará o restante do processo da pesquisa, incluindo a elaboração das questões e a seleção dos participantes” (Oliveira & Freitas, 1998:86). Nesta fase procedeu-se então à elaboração do grelha/guião (Apêndice I) a partir da revisão da literatura, da análise documental aos documentos referentes à OGMT e dos dados recolhidos nas entrevistas. Este guião acaba por ser o suporte da técnica. A organização temática está dividida em duas técnicas:

- Chuva de ideias: a partir da visualização dum excerto de filme sobre a OGMT, com o desejo de recolher informações sobre o nível pessoal (as motivações e representações da OGMT na vida do educando, as vantagens e desvantagens da sua participação no projeto, possíveis sucessos ou insucessos frente à sua situações escolar e processos de inserção ou exclusão, competências adquiridas),

nível social/familiar (da relação parental, competências sociais, acompanhamento das famílias); e nível comunitário/territorial (importância da OGMT no bairro, possíveis mudanças da representação do bairro).

- *World Caffé*: uma dinâmica que pretendia obter informações mais pormenorizadas dos tópicos lançados na dinâmica anterior.

Ainda nesta fase procedeu-se à escolha dos participantes, fez-se a opção de convidar todos os encarregados de educação dos participantes da OGMT de forma a possibilitar a presença do maior número de pessoas. Para tal enviou-se uma convocatória (Apêndice J) pelos educandos a fim de estes a fazerem chegar às famílias. Para a escolha do lugar optou-se por uma sala de aula da EMT.

2. A segunda etapa é a realização do encontro de *focus group* propriamente dito. Este foi realizado a 6 de junho de 2012, tendo comparecido 6 encarregados de educação (Apêndice K). A sessão foi gravada em ficheiro audiovisual.

A primeira dinâmica foi realizada como planeado: o registo da chuva de ideia fez-se em suporte de papel de cenário que posteriormente foi transcrito para folha de registo para ser analisado (Apêndice L). A segunda dinâmica teve que ser adaptada ao número reduzido de presenças: em vez de grupos de 4/5 por mesas fez-se em pares, as questões foram registadas em folha própria escritas pelos próprios participantes da sessão e posteriormente agrupadas e passadas para folha própria de registo onde foram analisadas (Apêndice M). Devido ao número de participantes do *focus group*, as dinâmicas demoraram menos tempo que o esperado, o que proporcionou um diálogo informal no fim da sessão.

3. A terceira etapa desta técnica é a análise de conteúdo das sessões; “deverá ser sistemática, verificável e focado no tópico de interesse e com nível de interpretação apropriado” (Oliveira & Freitas, 1998:90); nessa etapa efetua-se a transcrição e respetiva análise de conteúdo das informações oferecidas. Esta etapa será abordada no ponto seguinte.

6.4. Interpretar as pautas: análise de conteúdo

A análise de conteúdo, podendo ser considerada por muitos como um método, neste estudo optamos por utilizá-la como uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Bardin (1977) considera a análise de

conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que – por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens podendo trabalhar com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Puglisi & Franco, 2005).

A metodologia interpretativa utilizada permitiu que as categorias emergissem do texto em análise, ligando-se, dando lugar a conceitos e em que a explicação do processo de encontrar na redução sucessiva do volume de texto em análise se faz sempre de acordo com os termos utilizados pelos JM. Ao longo do processo de surgimentos das categorias fomos tentando uni-las, reduzindo os dados no sentido de surgir a teoria.

Este processo de codificação envolveu os seguintes procedimentos (Flick, 2005; Strauss & Corbin, 1998):

- a) codificação aberta, através da exploração inicial dos dados e da identificação e conceptualização dos processos registados;
- b) codificação axial, através da diferenciação das categorias resultantes da codificação aberta e do estabelecimento de relações entre categorias e subcategorias;
- c) codificação seletiva, através da elaboração de redes de relações e da escolha de categorias nucleares, em torno das quais se agrupam e se integram as outras categorias.

Assim, partimos duma categorização inicial onde se classificaram os elementos constituintes de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento, segundo uma analogia de informação (Bardin, 1977). O processo de análise das entrevistas aos JM realizou-se em três fases.

Numa primeira fase procedemos à identificação dos grandes temas presentes dos discursos dos entrevistados e conceitos complementares com o intuito de obter, por um, lado a generalização dos discursos e casos singulares de fenómenos. O resultado desta primeira fase pode ser visualizado nos Apêndices N, O e P.

Numa segunda fase da análise das entrevistas procedemos àquilo que se chamou categorização axial, na qual se foi cruzando os discursos dos jovens e os conceitos do quadro teórico (Apêndice Q e R) para criarmos uma estrutura significativa e ilustrar os sentidos subjacentes às lógicas de ação dos atores em situação.

Na terceira e última fase da análise, procedemos à categorização seletiva (Apêndice S e T), identificando três contextos de aprendizagem: a escola (na vertente formal), a OGMT (na vertente 'não formal') e a família (na vertente informal). Nestes contextos identificámos duas dimensões estruturantes das orientações da aprendizagem: as estratégias de ensino e os produtos ou resultados da aprendizagem. No contexto da OGMT, onde focalizámos o nosso estudo, identificaram-se na dimensão das estratégias quatro categorias: participação, escolha de instrumento, organização e relação. Na dimensão dos produtos identificaram-se seis categorias: desenvolvimento humano, acesso e igualdade de oportunidades, gestão dos tempos, aquisição de conhecimentos, fruição da cultura e competências. Este nível de análise tentámos representá-lo no Diagrama 4.

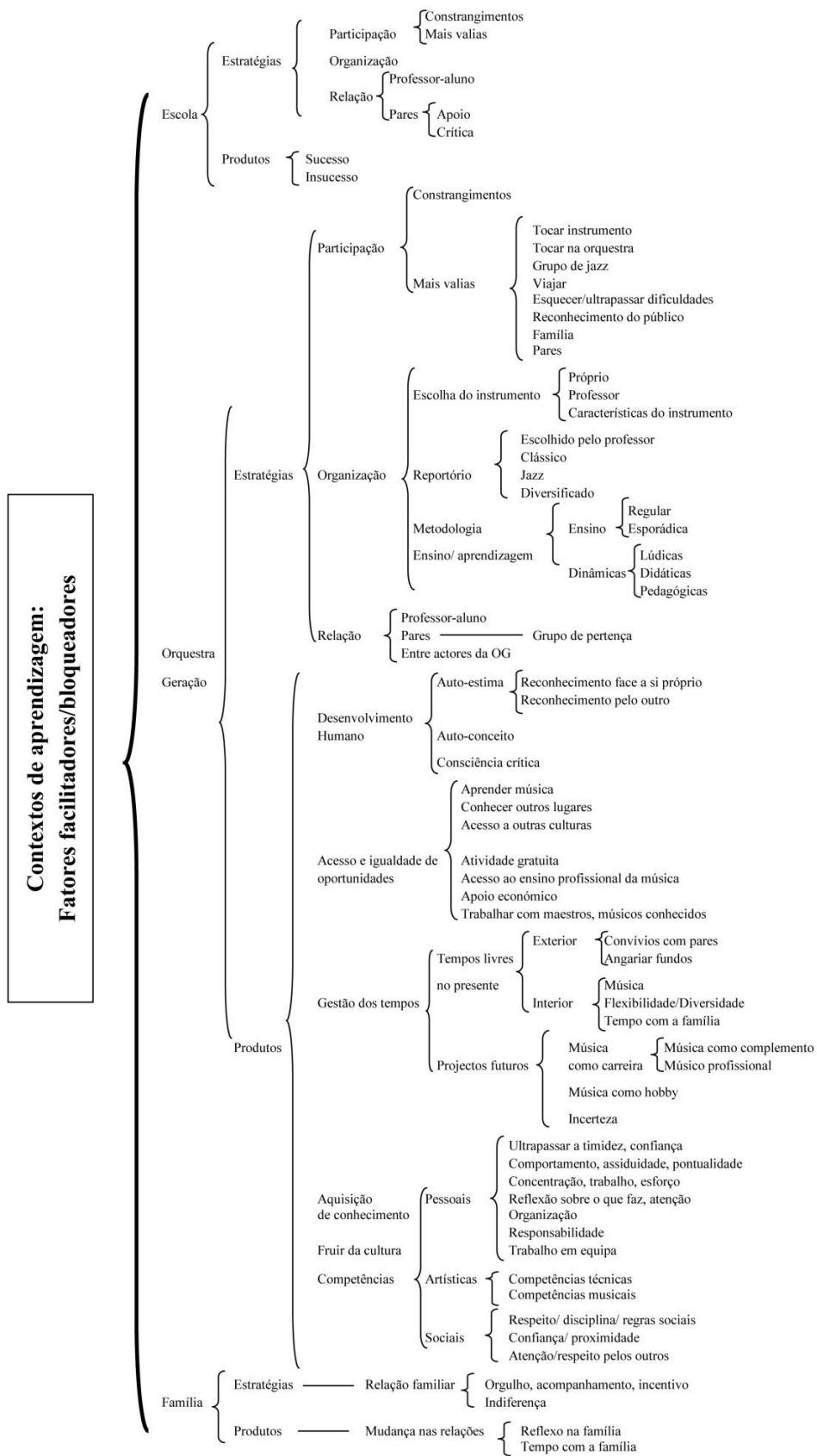


Diagrama 4 – Níveis dos contextos de aprendizagem: fatores facilitadores/ bloqueadores analisados nas entrevistas aos JM da OGMT (construção própria, 2013)

Como pretendemos demonstrar, o estudo realizado seguiu um percurso desde a recolha dos dados até ao desenvolvimento de novos conceitos, sempre numa linha de triangulação entre a teoria apresentada, os dados advindos da análise aos diferentes documentos estudados, das entrevistas realizadas aos JM e do *focus group* assumindo-se o método comparativo constante numa organização dos dados recolhidos e da respetiva análise. Assim, no Diagrama 5 procuramos sintetizar este percurso efetuado.

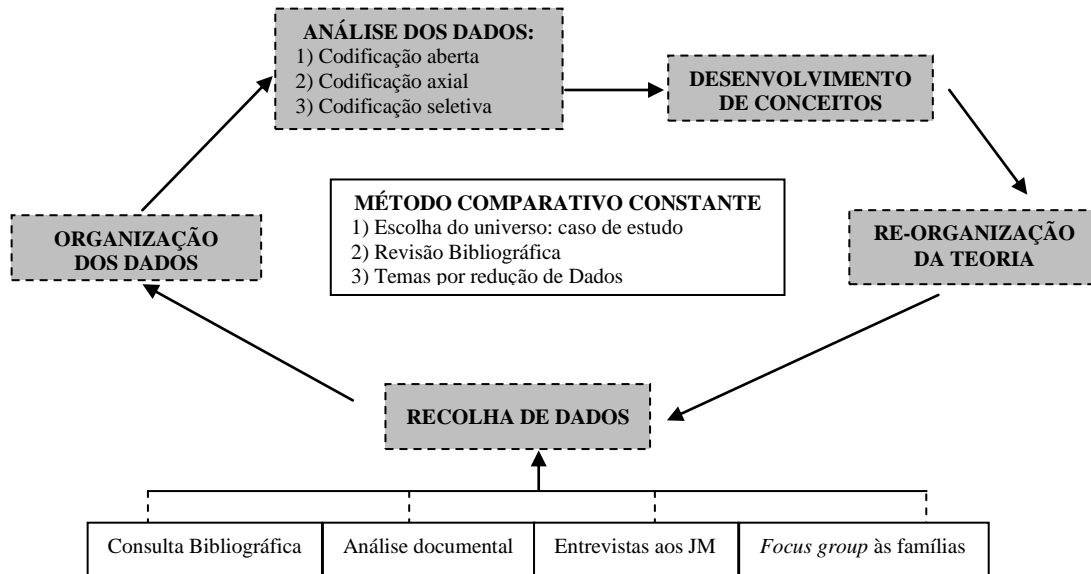


Diagrama 5 – Metodologia de abordagem ao objeto de estudo na perspetiva indutiva (adaptado de Fernandes, 2007)

Ao nos depararmos com a imensidade de dados advindos do contexto da OGMT, pareceu-nos importante focalizarmo-nos no contexto da aprendizagem, assumindo como núcleo fundamental da investigação o contexto da OGMT como educação ‘não formal’, nas suas duas dimensões identificadas: estratégias ensino/aprendizagem e nos produtos da aprendizagem, sabendo da igual importância da família e da escola para todo o processo de aprendizagem. Assim, na próxima parte deste trabalho, procederemos à descrição da análise e apresentaremos os resultados obtidos com a investigação realizada.

Parte IV

Sentir o *concerto*: a análise e resultados

7. Os afinadores do concerto: os fatores facilitadores de percursos de aprendizagem para a inserção

Com este novo capítulo pretendemos dar início às nossas reflexões, tentando conjugar a teoria de que nos suportamos e a realidade que observámos, para assim conhecermos este campo e sobre ele retirarmos conclusões que nos servirão para futuras abordagens e intervenções junto destes públicos-alvo. Ao mesmo tempo tentaremos delinear o que podemos considerar respostas às questões levantadas no início deste estudo.

Ensaiai as respostas às questões de pesquisa leva-nos ao desafio da articulação entre autores e empírea, entre contextos de educação e intervenção em rede, entre fatores de exclusão e processo de inserção. Assim, mais do que compartimentar os conhecimentos adquiridos, iremos entrosá-los, como se de uma teia se tratasse, onde tudo se cruza e interpenetra.

Conforme tentámos demonstrar no capítulo anterior, os dados recolhidos levaram-nos a um vastíssimo leque de informação, pelo que procurámos, neste capítulo, focalizar-nos em fatores que se nos revelaram como fundamentais na implementação da OGMT: um do âmbito das estratégias usadas e outro dos produtos identificados, cada um pela possibilidade que gera de mudança do participante e respetivo meio envolvente.

7.1. Uma música a várias vozes: as relações na Orquestra Geração Miguel Torga

Assim, do eixo das estratégias, escolhemos a temática das relações existentes e nascentes na e da OGMT, relações essas que identificámos como sendo de três naturezas distintas: as relações que se estabelecem entre professor-aluno, entre pares e entre atores da OGMT.

Um músico entre músicos: a relação professor-aluno

Esta é uma relação que, neste contexto de educação ‘não formal’, é caracterizada pela base da confiança, da interajuda, do estímulo e, sobretudo, parte das fragilidades dos jovens, procurando perceber os seus interesses e motivações.

Assim, na relação dialética estabelecida entre o educador e o educando, faz-se com que este último aprenda a aprender. A educação, segundo Freire (1997), deve ter como objetivo principal o desvendar das relações opressivas vividas pelos educandos, transformando-as,

para que eles transformem o mundo. E, ao mesmo tempo, o professor é encarado pelos jovens entrevistados como um companheiro que está ao seu lado e não acima deles. Na OGMT, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, face ao participante, que é sujeito do seu próprio desenvolvimento. A confiança, a naturalidade, a abertura e a proximidade que nasce nesta relação entre músico-jovem músico são a base de toda a transformação na forma de encarar a aquisição dos conhecimentos, que de modo simples e natural vai fazendo parte de todo o processo. Tudo quanto os participantes adquirem nas aulas, quer individuais quer de grupo, parte duma motivação inicial proporcionada pelo ambiente gerado entre técnico-aprendiz. Este clima de proximidade torna a responsabilidade, a disciplina e a exigência, natural no processo de aprendizagem, muito menos formal e olhado de modo muitas vezes negativo, porque é assumido com alegria de quem se sente atraído e cativado, e assim esta atividade é vista como um tempo de lazer e distensão.

Poderemos dizer que esta forma de relação que se estabelece pode contribuir então para uma transformação na imagem negativa sobre a aprendizagem, que muitas vezes estes públicos têm sobre a escola, sobre os professores.

Na maioria das vezes [do que eu gosto mais é] dos professores ... também conviver com os alunos como se não estivesse numa aula, mas... dando a matéria e nós não vamos apercebendo disso, é isso, nós gostamos disso e decoramos a matéria mais facilmente (JM4: 25-29).

Eu cá na orquestra sinto que os meus professores são os meus melhores amigos...sei que se um dia eu chegar cá e tiver algum problema posso chegar ao pé de um deles e dizer: tenho isto, isto, isto que ele faz mesmo, sei que vai ficar entre nós, que posso confiar nele, é uma boa relação (JM9: 343-348).

Entre sons graves e agudos: a relação entre pares

A música emerge da partilha e da contaminação de gostos e da identificação entre grupos de amigos e, por isso, sustenta redes de sociabilidade que surgem como pilares fundamentais na inserção dos sujeitos (Fradique, 2003). Este sentimento de pertença a um grupo com os mesmos objetivos de vida, onde as linguagens se cruzam com os sentimentos, proporciona aos jovens participantes uma possibilidade de criação de comunidades de pertença onde se sentem acolhidos, valorizados e incluídos, integrados,

como autores e atores das suas próprias histórias. Numa comunidade educativa de jovens músicos nasce uma comunidade de vida, onde todos têm espaço, mesmo na diversidade, onde surgem sentimentos de interajuda mais que de competição, de trabalho em equipa mais que de adversários:

Às vezes vamos amigos para casa de amigos, às vezes eu vou para casa dum amigo e vamos lá ensaiar... e às vezes vamos... vamos... tocamos um pouco de tudo, estudamos... é claro... e convivemos, porque a tocar estamos a conviver (JM4: 290-293).

Combino com os meus colegas da orquestra, parece um bocadinho esquisito mas combino com... vamos dar passeios, tocamos às vezes... [...] e... acho que agora a orquestra geração está mesmo entranhada nos meus ossos, nós já... quer estejamos ou não estejamos na orquestra geração estamos sempre ligados, os colegas já fizemos amizade, já temos uma amizade muito forte e vamos ao shopping, vamos almoçar fora, fazemos várias coisas juntos e... isso é bom (JM1: 284-293).

Finalidade [dos estágios] de convivermos mais com os outros com as outras pessoas que fazem parte da orquestra geração também porque não somos todos da mesma localidade, é uma forma de juntar toda a gente e conhecermo-nos a todos (JM3: 292-295).

Esta construção identitária mais alargada deve-se muito à metodologia adotada pela OGMT: uma aprendizagem em pequenos grupos onde a presença dos colegas é assumida como um desafio à superação de dificuldades, o que promove nos jovens músicos uma maior motivação e cumplicidade no processo da aprendizagem e incute hábitos de trabalho (EMCN):

O programa assenta numa metodologia de ensino instrumental em pequenos grupos, no trabalho em naipes e em orquestra – a focalização no trabalho coletivo é o fator chave na consecução dos objetivos, sendo igualmente determinante o empenho individual (CMA, s.d.).

Por outro lado, a OGMT recria espaços e tempos onde se contrariam trajetórias entre os jovens que poderiam levá-los a comportamentos desviantes, a ocorrências desfavoráveis, que os levariam a serem considerados públicos de risco, porque os ocupa em atividades e

projetos futuros numa linha de esperança e valorização do que são e podem trazer às comunidades onde estão inseridos:

Desde o 1º para o 4º ano... depois no 5º é que começou um bocadinho a descambar, umas más notas e depois... acho que foi no 7º ano que entrei para a orquestra e... depois... era... aquele mal comportar na escola tipo... deixou de ser mal comportar, era ir à escola, ouvir o que o professor dizia, participar um bocadinho e depois ir para a orquestra. Depois acho que a orquestra mudou assim um bocadinho o meu comportamento, porque estamos mais concentrados na orquestra e isso depois... nos estudos... não estava a fazer traquinices e isso... acho... mudou um bocadinho tudo (JM1:18-29).

Tinha um amigo meu que andávamos sempre juntos, naquela altura ele não se estava a comportar muito bem e... acabou por descambar e fazer muita porcaria e... foi fazer a estupidez de andar com um carro, ele tinha 14 anos e pegou num carro com uns amigos e foi andar depois a polícia começou a persegui-los e no meio daquela confusão toda eles a correrem e irem para casa no carro saíram do carro disparados e depois o meu colega foi apanhado no meio da confusão toda e ele acabou por morrer. E depois deixou-me um bocadinho em baixo, fiquei um bocadinho revoltado, não me apetecia sair de casa, não me apetecia ir a nenhum lado e... mas não sei como, até me apetecia não ir à escola mais, e acabei mesmo por falar com a minha mãe, não ligava à escola, não ligava a nada, mas à orquestra eu ia sempre (JM1:174-192).

É deste modo que procuramos desenhar uma resposta à questão levantada neste estudo: “Em que medida a Orquestra Geração Miguel Torga recorre ou utiliza processos de aprendizagem que se transformam em práticas de cidadania inclusiva de crianças e jovens em situação de exclusão?”.

Cordas e sopros, todos são família: a relação entre os atores da OGMT

As relações existentes na OGMT abrangem todos os atores nela presentes, alargando e extravasando o ambiente de aula, incluindo funcionários, pais, integrando escola, território.

O mundo da vida são os contactos pessoais, a orientação de valores e a linguagem da e dentro das redes sociais primárias do indivíduo (família, amigos e colegas). O

mundo de sistemas são as instituições políticas, económicas e sociais que alguém com educação nem sempre consegue entender (Nowak, 2001: 177-178).

É nesta consciência das múltiplas e diferentes relações entre ativos da orquestra que a intervenção acontece numa lógica de trabalho em rede, onde as forças são identificadas como sementes de valorização pessoal de cada participante e onde cada pessoa é um elemento fundamental no empoderamento dos jovens músicos e, conseqüentemente, da comunidade e sociedade onde cada um está inserido. A relação de proximidade gerada, a interajuda constante e a partilha de saberes e vidas são elas mesmas geradoras de mudança social:

A orquestra para mim é a minha segunda casa, são todos a minha família, eu tenho irmãos, eu tenho primos cá, eu tenho tios, tenho pais na orquestra, então eu digo que acima de tudo todas as pessoas até às vezes os pequeninos quando entram já fazem parte de mim, fazem parte da minha família (JM9: 367-372).

Este nível de relação não se fica só pelas relações internas da OGMT, mas estende-se ao próprio público dos concertos, colegas de escola, família:

Eles quando vão, ficam tão contentes e dizem logo, aquilo está mesmo ... bom, vocês têm mesmo que aplicar aquilo, porque... assim, vão ter um bom futuro e não é qualquer músico que vai dum bairro (JM1: 275-277).

Transmitir para as pessoas aquilo que sabemos... o que nós sabemos fazer, o que aprendemos até agora (JM8: 171).

Eu na orquestra ganhei mais respeito por parte de alguns colegas (JM13: 166).

Não é vergonha nenhuma tocar um instrumento clássico, somos sempre acarinhados por quem nos ouve, e toda a gente gosta, e é uma experiência fantástica e vai ser uma memória que vamos ter sempre e como uma das melhores (JM15: 238-242).

Neste sentido, o trabalho em rede fortalece a ação no seu conjunto, abrange um território maior, alcança mais complexidade, interferindo mesmo em questões culturais, porque na lógica da OGMT os indivíduos são implicados de forma direta ou indireta numa construção de trabalho de complementaridade para jovens concretos, a partir dos seus grupos concretos e da própria comunidade onde vivem e se querem inserir:

A inclusão de jovens com percursos de risco não pode continuar a ser vista apenas numa perspetiva individual. A intervenção deve ser desenhada no sentido de facilitar a construção de micro-espacos-sociais no seio dos quais os jovens poderão desenvolver um projeto de vida, mobilizando os recursos coletivos (Oliveira, 2009: 82).

Não é qualquer miúdo dum bairro que sai daqui músico para uma orquestra profissional, ou assim, e eles... depositam toda a confiança em nós e o orgulho (JM1: 278-281).

Estas características da relação estabelecida entre os professores-alunos, entre pares e entre atores da OGMT, como tentámos salientar, cruzam-se inevitavelmente com as características da intervenção na lógica do *empowerment*, onde a inserção se dá porque os sujeitos da aprendizagem tomam nas mãos as suas vidas, percebem que o seu papel tem de ser ativo e consciencializam-se das suas capacidades e competências, porque lhes foi oferecido pela sociedade o acesso à OGMT:

Os meus pais estão sempre a dizer-me que a orquestra me deu uma oportunidade que não posso desperdiçar, porque nem toda a gente tem esta oportunidade de tocar num violino assim e ter aulas sem pagar (JM15: 124-127).

Por sua vez, a OGMT acolheu cada um dos jovens na sua singularidade e colocou à sua disposição ferramentas, recursos e ambiente favorável à aquisição das competências necessárias para que o processo de inserção por parte do jovem se desenrolasse:

Eu sempre gostei de música, e era uma grande oportunidade, já que não pagávamos os instrumentos, não pagávamos o seguro, tínhamos quase os instrumentos de graça, era uma grande oportunidade (JM12: 59-62).

Para que, assim, o jovem saísse fortalecido nas competências quer pessoais quer sociais:

[A OG trouxe ao meu filho] organização, responsabilidade, amizade, [ajuda-o a] cumprir horários, sentido, conhecer os “outros” meninos e meninas, camaradagem, partilhar conhecimentos, ensinar os mais “pequeninos”. Trouxe muita interajuda, motivação, crescimento feliz e saudável. Mais organização, mais concentração, desenvolvimento do gosto pela música e o trabalho em grupo (M1).

Arriscamos neste momento responder a uma outra questão que se levantou no estudo: “Quais são as potencialidades da música e o seu contributo, como expressão artística, para o processo de desenvolvimento de competências participativas nos jovens da OGMT?”.

Tentámos alargar as potencialidades deste projeto OGMT para além da arte em causa mas para todo o processo gerado; porém sempre tendo consciência de que arte é que está em causa e as suas características de abertura à cultura, aos conhecimentos específicos. Assim, as competências identificadas nas falas dos jovens entrevistados e que consideramos como mais-valias para o processo de inserção são:

a. Ultrapassar a timidez /Confiança:

[O workshop de teatro] *ajudou-nos a libertar* (JM5: 308).

O stôr diz-me sempre: calma, isso vai passar, são só nervos... às vezes nós andamos tanto tempo a batalhar numa coisa que quando chega o momento dizemos: não posso errar, tem que sair perfeito (JM9: 242-245).

Eu sou um bocadinho tímida, o meu problema é o público... mas quando eu sento-me... quando eu estou a entrar que nervos, vejo aquela gente toda à minha frente: oh meu Deus eu sento-me, olho para as partituras, espero pela entrada do maestro e acabou, é como se fechasse os olhos fosse só eu e o maestro (JM9: 249-254).

Os concertos ajudam-nos muito, as apresentações orais da escola e as provas também nos ajudam muito, na escola quando tenho apresentações, trabalhos e, assim, é muito mais fácil e estou muito mais descontraída com os meus colegas (JM15: 67-71).

b. Comportamento, assiduidade, pontualidade:

É ter bom comportamento e ter assiduidade, pontualidade (JM3: 84-85).

c. Concentração, trabalho, esforço:

Exige muita concentração, muito trabalho, muito esforço, muito estudo (JM3: 159-160).

A ser assim menos preguiçosa, ter que estudar violino, sempre, porque depois nas aulas nós temos que saber determinadas coisas, é bom estudar porque temos sempre um ritmo (JM11: 135.140-142).

d. Reflexão sobre o que se faz / atenção:

O meu jeito de pensar agora é pensar antes de fazer as coisas, antes eu não tinha esse jeito, antes eu fazia as coisas antes de pensar mas agora eu penso e sei pensar por mim próprio (JM4: 231-234).

A orquestra foi uma grande ajuda, mesmo para a atenção, não é estar só a pensar no que estamos a fazer a nível da afinação ou coisa assim, mas temos de estar a ouvir os outros, e mesmo que os outros estejam a fazer mal, se nós fizermos o mesmo que eles estamos todos a fazer bem de uma certa maneira e isso ajudou imenso e isso, e o medo de atuar para os outros também, porque é uma família, habituamo-nos a tocar para os outros sem que nos julguem muito (JM7: 137-143).

e. Organização:

Porque eu antes era tudo desarrumado... e agora... é tudo arrumadinho e não pode sair do lugar (JM4: 395-396).

f. Responsabilidade:

[Ganhei] responsabilidade, eu antes, meu Deus não tinha responsabilidade nenhuma, era como se fosse aquela expressão que nós às vezes temos: não quero saber e agora não, eu digo: calma, isto é importante, é uma coisa que eu vou fazer no futuro... agora antes de fazer uma coisa eu reflito muito e depois é que eu faço, antes não, eu fazia e só depois é que dizia: bem, não devia ter feito (JM9: 190-197).

Eu era responsável mas tornou-me mais responsável, quando tinha orquestra comecei a ter mais responsabilidade, a saber que quando chegar a casa tenho que estudar e tocar o instrumento também nunca esquecer o instrumento (JM13: 353-360).

g. Trabalho em equipa:

É bom saber que todos nós estamos a trabalhar para um objetivo (JM9: 161-162).

h. Respeito/ disciplina/ regras sociais:

A respeitar as pessoas, a conviver a saber conviver (JM3: 85-86).

Aprender a integrar-nos no grupo há pessoas que não sabem o que é que isso é, não sabem fazer isso muito bem e a orquestra ajuda, há regras que se aprendem, valores

que se aprendem, há muitas pessoas que não têm, por não andarem num grupo assim (JM7: 251-255).

Disciplina, é suposto termos isto nas aulas mas há pessoas que não aprendem, e é preciso mesmo disciplina para estar numa orquestra, estar sempre pronto para tocar e aprender a estar com os outros, logo isso é uma coisa que é muito obvia quando se está na orquestra, tem que se aprender a estar com os outros não pode ser só um individuo porque isso afeta a orquestra toda (JM7: 257-263).

i. **Confiança/ proximidade:**

Consegui ter agora confiança nas pessoas com quem trabalho (JM5: 274).

Tenho muita dificuldade em dar-me com as outras pessoas não sou daquelas pessoas que entro num grupo e estou logo à vontade com eles todos, tenho que primeiro conhecer as pessoas e... pessoas daqui que entraram para o conservatório, comecei a dar-me com eles e agora já me dou com quase todas as pessoas aqui (JM6: 96).

O convívio, gira tudo á volta da mesma coisa, conseguimos lidar com mais pessoas (JM15: 154).

j. **Atenção/respeito pelos outros:**

Eu também aprendi de certa maneira a ouvir os outros a estar mais atenta ao que os outros fazem, não pensar só em mim neste caso [...] cooperar com os outros realmente é aquilo que é mais significativo (JM7: 270-271).

O medo de tocar para os outros, atuar e isso, ajuda a orquestra e o relacionarmos com os outros ajuda muito porque a orquestra é mesmo isso, temos que estar atentos ao que os outros fazem e não é só pensar em nós (JM7: 132-136).

Como conclusão deste tópico da importância das relações para a inserção dos jovens sublinhamos a ideia de Valle:

a música surge como meio para a inclusão social, estimular o trabalho de grupo e a disciplina [...] a música é o elo de ligação e o projeto tem uma componente social e uma vertente pedagógica que caminham no sentido da inclusão social. [...] O processo promove a inclusão social e o trajeto está repleto de mais-valias. Há ganhos que se podem colher, como o espírito de grupo, o aumento da autoestima, a

importância da disciplina. Além disso, há o envolvimento das famílias no percurso (Valle, cit. in Oliveira, 2008).

Citação fortalecida com uma fala dos jovens entrevistados

Aprender a integrar-nos no grupo há pessoas que não sabem o que é que isso é, não sabem fazer isso muito bem e a orquestra ajuda, há regras que se aprendem, valores que se aprendem, há muitas pessoas não têm, por não andarem num grupo assim... (JM7: 251-255).

7.2. Da música ao mundo: acesso a oportunidades

O outro eixo transversal que interpretámos como promotor de inserção dos jovens músicos é a possibilidade que os participantes têm de acesso e igualdade de oportunidade, fator que desde a conceção da OGMT foi tido em conta pelos técnicos e profissionais que o desenharam:

a Orquestra Geração proporcionou ensino artístico a quem geralmente não tinha acesso, contribuindo para a integração de muitos jovens de etnias diferentes, considerando importante as crianças habitarem-se a conviver com ‘a cultura do outro’ (JSPorto, 2010: s.p.).

Por outro lado, e acima de tudo, oferece um ensino completamente gratuito, bem como o instrumento. Para crianças cuja situação social e financeira é na sua maioria precária, esta possibilidade é algo a que não estão habituados, tornando-se uma fonte de autoestima, quando se sentem marginalizados na sua sociedade (Caldas, 2008: 43).

Oportunidade que é reconhecida pelos familiares e pelos próprios jovens:

[Os meus pais] adoram que eu participe nestas coisas, incentivam-me, porque acham que é gratificante, que é bom para o meu desenvolvimento ... psicológico, que é uma oportunidade que nem todas as pessoas podem ter, e quando temos, temos de aproveitar e é uma maneira de aprender novas culturas, ter novas atividades, participar em eventos diferentes... (JM3: 179-186).

A minha família sempre me apoiou e gosta muito de me ouvir tocar, vão aos concertos e acham que é uma grande oportunidade para mim (JM12: 254-256.263-264).

O leque de oportunidades, reconhecido pelos jovens entrevistados, torna-se fator motivador da participação deste na OGMT e identificado por nós como veículo do processo de inserção social:

O duplo movimento que leva, por um lado, as pessoas, família e grupos em situação de exclusão social e de pobreza a iniciar processos que lhes permitam o acesso aos Direitos de cidadania e de participação social e, por outro lado, as instituições a oferecerem a essas pessoas, famílias e grupos reais oportunidades de iniciar esses processos, disponibilizando-lhes os meios, dando-lhes apoio (CIES/CESOI&D, 1998: 9).

As oportunidades identificadas no estudo foram:

a. aprender música:

Quando apareceu aqui a orquestra que foi uma grande oportunidade (JM12: 32).

Ganhei essa experiência de tocar, um instrumento novo, é uma coisa que eu gosto e, muitos ficam aí na rua sem fazer nada e que aqui estou ocupada e sei tocar (JM14:137-139).

b. conhecer outros lugares /acesso a outras culturas:

Para a família, é ótimo porque nos ajuda também a conhecer outros países, outros sítios e outras maneiras de estar na vida... (M3: R1).

Gostei quando fomos à Bélgica, eu nunca tinha andado de avião, e andei de avião pela primeira vez, por causa da orquestra geração. Nunca tinha andado de barco, e andei de barco pela primeira vez por causa da orquestra geração (JM1: 205-210).

No início era só aquela coisa, ah....vou para a Bélgica, vou para a Bélgica (JM2: 57).

para também conhecermos as culturas de outros países... e também para conhecer esse país... e ... também saber a opinião dos outros, mas sem ser aqui... tocar, saber a opinião nos outros países que podem ter uma opinião diferente da minha (JM4: 271-274).

Ganhei lugares onde nunca imaginava que existiam (JM4: 405).

A oportunidade de tocar instrumentos. ... de conviver de tocar em grupo, várias coisas...ir a Bruxelas, tocar em vários sítios importantes. (...) fomos tocar à comissão

européia e visitámos Bruxelas e foi uma coisa muito gira. [gostei] por tudo, por estar naquele espaço, pelo público, pelo concerto, por ter sido escolhida para ir, por ser novo, por ser uma experiência nova (JM6: 164-170.195).

A ida à Bélgica, em Coimbra que foi há 2 semanas ou 3... e ao Porto... os estágios quase todos, os concertos também me lembro quase todos... (JM8: 156-158).

c. atividade gratuita, instrumento, aulas, professores sempre disponíveis

Ter pessoas disponíveis sempre a ensinar, e instrumentos gratuitos, porque um violino é um instrumento muito caro (JM3: 273-276).

Tive oportunidade de tocar um instrumento, e tive oportunidade de ter aulas do instrumento que eu gosto de tocar sem pagar (JM4: 164-166).

Uma grande oportunidade, já que não pagávamos os instrumentos, não pagávamos o seguro, tínhamos quase os instrumentos de graça, era uma grande oportunidade (JM12: 60-62).

Numa orquestra tem que pagar o instrumento e aqui nós não pagamos e temos essa oportunidade e aqui ajudam muito, há pessoas que não têm possibilidade de comprar um instrumento, e podem fazer música (JM13:159-162).

d. acesso ao ensino profissional da música:

Dão-me muitas oportunidades que foi o caso de vir parar ao conservatório (JM2: 157-160).

Também me ajudaram imenso a ir para a metropolitana, no meu caso eu também estudo no autoclube de Portugal, deram-me uma bolsa, graças à orquestra (JM5: 321).

Sem ele muitas pessoas não estariam obviamente como estão agora, não estariam a tocar música, não estariam no conservatório, nem eu na metropolitana nem, é um projeto que dá muitas oportunidades a pessoas que nunca iriam pegar num instrumento (JM7: 459-465).

Oportunidade de estar aqui na escola, acho que não teria sem ter entrado na orquestra, porque ao entrar para o conservatório, e ao entrar para o conservatório vim para cá [EPAI] (JM8: 134).

e. apoio económico:

Têm-me ajudado imenso ao nível do transporte e comida (JM2: 157-160).

f. trabalhar com maestros, músicos internacionalmente conhecidos:

Foi um concerto em que nós conhecemos um maestro novo, ele [Pepe] é um grande maestro e demos um grande concerto, toda a gente gostou e no final começaram todos a bater palmas e nós... a baterem-nos também palmas gostámos muito desse maestro e... e foi incrível esse concerto (JM4: 180.186-189).

Aqui na orquestra há imensas oportunidades que não temos, noutro lado, maestros que vêm tocar connosco, estágios com professores de fora, iria perder imensas oportunidades (JM7: 373-375).

Oportunidades por ex. trabalhar com maestros muito conhecidos, para uma pessoa que não toca música isso não é muito importante, mas acho que é importante conhecermos esses maestros (JM12: 105-110).

Toda esta nova realidade na vida dos jovens, este mundo que se abriu na sua frente, reforça todo o processo de consciencialização de si, dos outros e do mundo que o rodeia. O jovem olhando-se e olhando o mundo como uma imensidão de desafios à presença ativa como cidadão, como autor da sua história; por outras palavras, mesmo que inconscientemente, a OGMT vai proporcionando ferramentas aos participantes (suas famílias e comunidade indiretamente) para a construção de cidadania, que

é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, entre outros (Gadotti,2005:1).

Isto também porque na OGMT, pelo que se verificou, tentam cruzar no espaço escolar:

[A] harmonização entre o formal e o não-formal nos sistemas educativos deverá contribuir para a integração mais estreita entre direitos humanos e educação. Os sistemas escolares podem servir tanto para a ampliação das oportunidades sociais quanto para a preservação das desigualdades, podem servir a um projeto de transformação social ou de reprodução das relações sociais existentes (Gadotti,2005:11).

Eu acho que aquilo vai ao ponto mais humano de cada ser. Ao ponto mais íntimo. [...] a música vai ao interior de cada ser humano e é isso que faz que a personalidade seja desenvolvida. Não há outra razão. [...] Depois de tu sentires que a música está a fazer parte da tua vida é que consegues o relacionamento com os demais (Muñoz,2005).

Por outro lado, este acesso oferecido aos jovens só é alcançado porque construído sob uma rede de parcerias institucionais, de agentes que trabalham e interagem como complementares e sempre numa lógica de proximidade e de potenciar os recursos/competências nos próprios jovens, famílias, comunidade e meio envolvente. Desta forma,

para a realização do processo de empowerment individual, é necessário interação, recursos, tempo e qualquer coisa que tenha um grande valor aos olhos do indivíduo em questão (Ninacs,2008:s.p.).

E, com o que recebem, do processo individual passar-se ao processo grupal e comunitário, como diz um dos entrevistados:

Uma maneira das pessoas aprenderem que em vez de nós estarmos em confronto com os outros e em violência [...] podemos fazer música e ela traz mais respeito entre as pessoas, aprendemos a ser amigas e a ter educação, acho que é uma maneira de mudar o mundo (JM13:107-111).

Neste momento, pensamos ter em mãos uma interpretação possível para a última questão levantada neste estudo: “Quais os efeitos deste projeto formativo nas diferentes dimensões da inserção: pessoal, familiar e comunitária nos jovens participantes na OGMT?”. Exatamente na lógica de intervenção na unidade de esforços e forças, na gestão de recursos, na abertura a novos horizontes e acessos a novas experiências e conhecimentos, sempre numa parceria de instituições, atores e autores do conhecimento nascente da e na OGMT poderão estar os veículos de inserção e os efeitos nos jovens, famílias e meio envolvente. Porque no empoderamento, no fortalecimento dos próprios participantes, no acesso concedido a diferentes áreas do saber, do saber estar e do saber ser; do acesso ao ‘ter’ recursos, pelo acesso ao ‘saber’ se pode construir um novo ‘ser’. Configura-se um ser que se abre ao meio, às experiências, e começa a projetar-se na sua história presente, mas vai mais além e consegue confiar-se no futuro:

Antes era o I. que não sabia o que eu ia fazer, não sabia qual a atividade em que eu ia, ia entrar e não sabia também o que eu queria bem da minha vida... agora este I. já sabe o que quer na vida, já sabe para onde quer ficar... e ... tenta saber o seu futuro (JM4: 172)

Toda a dinâmica de relações e de acesso à igualdade de oportunidade converge na linha da autovalorização dos jovens participantes e das suas famílias. Na medida em que os jovens músicos vão ganhando confiança em si mesmos, criando laços afetivos que os motiva na e para a vida, estes vão construindo uma nova imagem de si, fruto da subida da autoestima que é identificada nas entrevistas como proveniente do:

a. reconhecimentos face a si próprio:

Sou a base, somos a base, o contrabaixo, a tuba, o fagote, normalmente somos a base, ou seja, eu sei que sou algo importante na orquestra (JM5:239-241).

Sei que vou contente, vou com um sorriso na cara e faço o meu melhor, dou o que eu aprendi até à altura... aquilo tudo que nós vimos nas aulas... é claro que há alturas que enganamo-nos, mas isso é normal (JM5: 355-358).

Sinto-me importante (JM13:271).

b. reconhecimento face ao outro:

Foi a orquestra que me subiu um bocadinho a autoestima (JM1: 198).

Eles quando vão, ficam tão contentes e dizem logo, aquilo está mesmo ... bom, vocês têm mesmo que aplicar aquilo, porque... assim, vão ter um bom futuro e não é qualquer músico que vai dum bairro (JM1:275-277) .

Transmitir para as pessoas aquilo que sabemos... o que nós sabemos fazer, o que aprendemos até agora (JM8:171).

A orquestra é a junção de música, alegria, amizade e a orquestra faz-me feliz (JM12:311-312).

Eu na orquestra ganhei mais respeito por parte de alguns colegas (JM13:166)

Quando fomos assistir à orquestra Simon Bulivar. Porque sempre foram os meus ídolos, o meu exemplo (JM15:142.147).

Neste contexto a própria família sai fortalecida e com uma visão diferente do seu valor e papel na sociedade, dizem-nos os pais no *focus group*:

Para a família, é ótimo porque nos ajuda também a conhecer outros pais, outros sítios e outras maneiras de estar na vida... [...] O que os outros dizem, é relevante, a minha filha é feliz e eu também, mas acho que as pessoas gostam porque perguntam que caixa é aquela que ela leva às costas!!! Trouxe alegria para a família. Tem alegria quando vai para um concerto. A minha alegria é ir atrás deles onde eles vão atuar. [...] É um complemento importante na educação do nosso filho. É muito conhecida as outras pessoas só dizem coisas boas da orquestra (M3)

Orquestra = empreendedorismo familiar. [...] A orquestra tornou-se numa atividade muito importante em que envolve não só o meu filho, mas toda a família. É com muito orgulho que o meu filho entrega os convites aos pais e avós para o ouvirem tocar. (M3).

Perceber deste modo a intervenção alargada da OGMT é entendermos os horizontes que se abrem na vida/mundo dos jovens participantes da orquestra. O leque de possibilidades e ferramentas que são fruto do *empowerment*, da proximidade das relações, da junção das forças vivas das comunidades e instituições, dos caminhos traçados contrários à exclusão que se poderia prever deste público fragilizado pelas histórias de vida e situações familiares.

Conclusão

O *concerto* aproxima-se do fim, chegámos à hora dos *aplausos* finais, mas antes é importante refletir sobre toda a *melodia* interpretada ao longo do trabalho. Chegámos à hora das conclusões que iremos dividir em duas partes: uma primeira sobre as fragilidades identificadas no estudo, e uma segunda sobre as potencialidades encontradas.

Quando um *solo* fica estragado: fragilidades, limites e barreiras

Quando vamos a um concerto tudo parece estar a funcionar certo e *afinado*, pois era isso que gostaríamos que acontecesse neste *concerto* da OGMT; contudo, fomos verificando ao longo do tempo que nem tudo está tão *afinado* quanto desejado pelos intervenientes do projeto em estudo.

Vamos tentar descrever as fragilidades que fomos encontrando e que nos fazem refletir sobre as melhorias e *acertos* necessários para que este *concerto* possa sair cada vez mais *harmonioso* para quem o *ouve*: famílias e comunidade; e para quem o *toca*: jovens músicos.

As fragilidades iremos agrupá-las em três grandes áreas: ao nível dos participantes, das redes de parcerias e da intervenção ao nível do acompanhamento social.

Os músicos com ou sem *partituras*: jovens que sonham alto

À medida que íamos ouvindo os jovens entrevistados e analisando os seus discursos, ficounos, por um lado, a satisfação de ver que a OGMT alarga os horizontes dos jovens que nela participam, a forma como o empoderamento destes jovens se manifestava nos discursos e no percurso que têm vindo a fazer desde a entrada nela.

As mudanças significativas no seu percurso escolar, as alteações de olhar sobre as suas vidas são notáveis nos dados recolhidos.

Se antes da entrada na OGMT os seus tempo livres eram, como eles mesmo dizem, andar pelo bairro, neste momento os seus passatempos são direcionados para atividades provenientes desta experiência da OGMT.

Já fomos tocar para a rua para tentar angariar um bocadinho de dinheiro para nós (JM1:286-288).

Tocamos juntos, para nos divertirmos e para ganhar algum dinheiro (JM6:307).

Combinei com os colegas do grupo de jazz da geração e vamos tocar para o baixachiado (JM8:292).

Costumo produzir música em casa (JM8:280).

Continuo com a música, a música persegue-me (JM9:258-259).

Ao que nos parece, a OGMT foi, também, um veículo para que jovens, que se viam sem futuro, possam encarar e construir agora os seus futuros. Conforme pretendemos demonstrar nas citações seguintes, dum universo de 15 entrevistados, 10 projetam o seu futuro profissional como músicos ou ligados de certo modo à música:

Com a orquestra geração é como se já tivesse arranjado um emprego era só meter tudo em prática e... trabalhar até alcançar o futuro e ver se dá em alguma coisa [...] ainda estou um bom músico, estou a tocar tuba, eu quero tentar entrar mesmo numa orquestra assim profissional e... tocar tuba como ninguém tocou antes (JM1: 144.289-302).

Ganhei um futuro certo [...] ser músico e ganhar com isso [...] vejo-me um grande trompetista na orquestra metropolitana, a dar aulas aos miúdos que também gostam de fazer o que eu gosto de fazer [...] continuar aqui, porque eu acho que aquilo que eu aprendo aqui eu acho que sinto... (JM4: 153.156. 339.346.354).

Eu acho que a orquestra geração é o futuro [...] descobrimos novos caminhos... e temos uma perspetiva diferente da vida [...] quero estar numa orquestra gigante a tocar com um maluco (JM5: 455.457.475).

Queria tocar na numa orquestra, numa orquestra grande (JM6: 329).

Eu tenciono fazer um curso superior de instrumentista também, depende de como as coisas estiverem até lá, mas em princípio é de instrumentista, agora não sei se é cá se é fora (JM7:506-511).

Se não estivessem na orquestra estavam aí sentados em casa todos os dias sem fazer nada, passavam a vida sem fazer nada... ou passear, ou estar na ria a jogar à bola

sem fazer nada, acho que tenho o tempo já ocupado a preparar-me para uma coisas que eu quero fazer no futuro... [...] quero ser músico... como estou nesta escola que é só produção também nos ensina entre aspas a inventarmos nós as músicas, nossas... instrumentistas também quero, ao tocar na orquestra geração já sei tocar alguns instrumentos... sim, eu quero ser músico... (JM8: 140-145.147-151).

Talvez numa orquestra profissional ou a dar aulas de música... professora de contrabaixo... sim tenho essa ideia, entrar numa grande escola, profissional seguir a música e depois a partir daí não sei porque tanto pode haver trabalho como professora tanto pode ser numa orquestra profissional, desde que seja relacionado com a música... (JM9:358-361).

Podemos seguir com a música... [...] gostava de tocar violino na orquestra geração e também gostava de ser pintora... (JM10: 107.281-283).

É a minha paixão, eu gosto muito, mas depois, também fico um bocada indecisa porque também estou a gostar muito deste curso, e agora estou a tentar mesmo... [...] ser uma violinista profissional, ter uma galeria só para mim de arte, para dar os meus quadros a ver (JM1172-74.250).

Pode ajudar-nos no futuro, podemos seguir com música ou não, e pode ser uma atividade nos tempos livres [...] a continuar na orquestra, já maiorzinha... e a tocarmos em várias partes do mundo (JM13: 151.314-320).

Contudo, ao analisarmos os dados, não podemos deixar de questionar sobre a forma como estes jovens estão a ser conduzidos em relação ao seu futuro. Ora esta realidade, pelo que sabemos da situação atual de desemprego e pela dificuldade dum jovem fazer carreira profissional numa orquestra, pode-se apresentar como uma utopia. A questão que nos fica é: de que forma estes jovens estão a ser preparados para eventuais frustrações no âmbito profissional? Que ferramentas lhes estão a ser dadas para darem a volta e escolherem outro caminho profissional?

Se por um lado a OGMT abre horizontes de esperança aos participantes, de que forma os prepara para as dificuldades que poderão surgir? Estarão estes jovens preparados para mais uma frustração nas suas vidas, para mais caminhos de insucesso? Não recuarão eles no caminho da inserção, desejado e alcançado até este momento?

Naipes que tocam em diferentes escalas: as parcerias que parecem não funcionar

Uma outra interpelação que fazemos é sobre a eficácia ou presença ativa das parcerias existentes. Ao longo de toda a investigação foi muito difícil chegar a algumas parcerias, nomeadamente CMA, EMT.

Pelo que pudemos constatar nas entrevistas e no *focus group* a relação existente entre a escola e a EMCN, e entre participantes e meio envolvente parece ser fraca ou inexistente. A maioria das participantes e dos presentes no *focus group* não pertence ao bairro onde a EMT está inserido:

Embora não viva na comunidade onde está inserida a Orquestra, parece-me que são melhorias visíveis, embora ainda haja muito para fazer. Eu não moro aqui, mas acho que o que for bom para a comunidade é sempre bem-vindo. Não resido neste bairro, não tenho uma ideia das mudanças no mesmo (M4).

No fundo a força da intervenção da OGMT parece estabelecer-se entre as redes que consideramos terciárias, ou seja, entre participantes e EMCN, entre os professores de música e agentes educativos afetos à OGMT e entre professores da OGMT e famílias.

Contudo também poderemos equacionar a presença real e efetiva dos pais, uma vez que para a dinâmica da recolha de dados junto dos pais- *focus group* foram convocados mais de trinta elementos e só participaram seis pais.

É bastante importante o feedback que os alunos transmitem aos professores e família para ajudar a desenvolver e melhorar o projeto (M4).

Por outro lado, é no fortalecimento destas redes que se origina a sustentabilidade de projetos como o da OGMT, pois é no cruzamento das forças de cada entidade e instituição que se prolonga, no tempo e no espaço, cada intervenção deste protótipo, pois o Estado sozinho não tem possibilidade económica para sustentar iniciativas como esta, nem as organizações por si só têm os meios necessários para a execução de medidas como a OGMT, onde são necessários recursos humanos e materiais que só o serviço público muitas vezes pode alcançar.

É na correlação das dimensões macro-meso-micro duma sociedade que os percursos de inserção se estabelecem e constroem: cada fração desta teia por si só não vai longe, cada uma se fortalece e se enriquece cada vez mais na medida em que colocar à disposição da outra o melhor de si e as forças de cada uma, juntas, chegam mais longe no reverter caminhos de risco e de incerteza em relação ao futuro de tantos jovens que se sentem sem chão.

Refletindo sobre esta fragilidade, sendo a OGMT fruto de parcerias, e querendo responder ao insucesso escolar, ao abandono escolar precoce, de que forma a ligação entre a EMT e a OGMT pode ser ainda mais fortalecida? O que se poderá fazer para que esta parceria se fortaleça? Terá de existir uma maior comunicação entre os diferentes intervenientes responsáveis por ambas as parcerias? Que estratégias usar para que, cada vez mais, a comunidade envolvente e comunidade educativa se tornem mais presente neste projeto? Como encontrar forma de sustentabilidade no tempo e no espaço de iniciativas como esta da OGMT?

Talvez este limite esteja interligado com o ponto seguinte, e a sua resposta encontrada no ultrapassar do seguinte limite.

Uma *orquestra* sem profissionais de *afinação*: a ausência de técnicos de intervenção social

Como dissemos, interligada à fragilidade anterior destacámos a ausência direta e real dum técnico que faça a intervenção local, que de certo modo faça a gestão das parcerias e o acompanhamento dos participantes e suas famílias. Tal como é desafiado pela medida do PIEF, a presença em cada grupo de um técnico de intervenção local beneficiará todo o processo de inserção, isto porque cabe ao profissional, nesta lógica, o

implementar a recolha e difusão de informação necessária à boa execução do projeto; apoiar os processos necessários a uma adequada interlocução com a gestão do Programa; dinamizar processos de mediação com os interlocutores considerados necessários à concretização dos objetivos do projeto; elaborar diagnóstico sociofamiliar e proposta de intervenção e encaminhamento das situações sinalizadas de jovens em risco de exclusão social em que esteja em causa o seu direito à educação, identificando as necessidades do jovem, participar no processo de

integração e acompanhar permanentemente os [participantes], ao nível individual, social e familiar, através de uma intervenção integrada com os parceiros das redes locais que apoiem e acompanhem os jovens e suas famílias, promovendo a inclusão na comunidade escolar e na comunidade local, gerindo conflitos e articulando toda a intervenção com os interlocutores identificados (METS, 2012: norma XVII).

Por outro lado, como se disse no capítulo 4, a presença de interventores sociais nestes projetos enriquece estes contextos pela capacidade que os profissionais desta área têm de repensar as novas relações profissionais, no articular ou regular recursos e problemas, na mediação nas relações entre instituições e sociedade, indivíduos e grupos, entre interventores e participantes, ou seja, na articulação das redes primárias, secundárias e terciárias, tornando o quotidiano no lugar onde se tece a coesão social e assim promover e fortalecer o protagonismo dos indivíduos, que por sua vez são integrados num protagonismo da comunidade/família (Nunes, 2005). Será que a presença deste técnico na OGMT, dentro da sua autonomia profissional e dentro da autonomia de cada uma das entidades promotoras da orquestra, poderia resultar num maior fortalecimento das redes? E, por sua vez, de todos os atores nela presentes?

Ter sempre um novo *jogo de cordas*: as potencialidades

Concertos como este só são possíveis porque há vetores que conduzem a percursos de inserção. Ora é chegado o momento de olhar o lado mais forte da OGMT, aquele que pode tornar possível a mudança do estado de risco ao estado de inserção de muitos jovens participantes na OGMT e de projetos baseados em iniciativas como esta.

Muito poderíamos dizer em relação às mais-valias da OGMT, no entanto iremos salientar aquelas que para nós foram as duas linhas ‘mestras’. Ao se escutarem os JM desde logo se percebeu que a entrada na OG foi uma viragem nas suas vidas, surgiram mudanças que sem a OGMT talvez não existissem, nomeadamente, a valorização de si próprio e dos outros face a si advinda das relações que se estabeleceram desde o princípio entre os diferentes atores; a confiança neles próprios e nos outros, porque a estrutura de trabalho de qualquer orquestra possibilita esta aprendizagem da confiança porque todos são únicos porque insubstituíveis, mas também porque nenhum faz música sozinho numa orquestra, assim todos confiam no valor que cada um representa na OGMT; encontraram nos atores da OGMT um grupo de pertença, principalmente entre pares, grupo esse que nasce pela

força das experiências vitais que fazem quando estão na OGMT, originando uma identidade de próprio grupo movida pelas características da arte em questão, e que originou nestes jovens uma mudança nos próprios gostos, nas próprias identificações. Se antes estariam associados socialmente à identidade de bairro, a partir do momento em que acolhem as OGMT nas suas vidas essa identidade começa a desviar-se para outras identidades sociais ligadas a grupos mais ‘clássicos’, mais facilmente integrados e integradores.

No Diagrama 6 tentámos demonstrar esse percurso realizado desde o momento em que um aluno numa escola, neste caso da EMT, entra na OGMT identificado com possíveis riscos pelos diferentes motivos enumerados no ponto 3.2 deste estudo, até que se identifique com percurso de inserção realizado ou iniciado.

Assim, no momento em que um aluno tem possibilidade de entrar na OGMT, abrem-se logo à sua frente dois vetores significativos na sua trajetória de vida. Um relacionado com a educação ‘não formal’ que oferece ao agora JM uma rede de relações existentes na realidade da orquestra, desde as primárias, passando pelas secundárias e terciárias: relações nascentes da relação professor-aluno, entre pares e entre atores da OGMT. Esta rede é uma mais-valia da OGMT pela proximidade entre atores, pela confiança que se gera entre todos, pelo respeito que cada um tem pela individualidade de cada um, surgindo como um estímulo para o avanço e fortalecimento do JM e seu meio envolvente, chegando-se assim ao surgimento de um grupo de pertença forte que cria laços afetivos que marcam e fazem surgir um novo ‘saber’.

O outro vetor surge pelo leque de parcerias que tornam possível a implementação do OGMT na EMT. Estas parceiras oferecem aos JM um novo ‘ter’, marcado pelo acesso e igualdade de oportunidades. Estas oportunidades são identificadas como um fator primordial no aprender música e no acesso ao ensino profissional da música; surgindo como mais-valia pela gratuidade do ensino e pelo apoio algumas vezes facultado aos participantes em termos económicos. A abertura a novos horizontes culturais quer ao nível de locais como de profissionais reconhecidos do ramo das expressões são um outro ponto forte que a OGMT possibilita a todos quantos abraçam este projeto e que desde logo percebem que sem esta iniciativa não poderiam alcançar.

Deste modo estes dois vetores conjugam-se, possibilitando ao JM desenvolver o seu ‘ser’ nas três realidades que o compõem: nível pessoal, do seu ser mais interior de capacidade e dons gerando possibilidades de ser mais; nível social, no desenvolver de capacidade grupais, de ser em relação com outros, de partilha de conhecimentos e experiências de vida fortalecendo-se na relação com outros, ao mesmo tempo iguais e diferentes; e por último no seu ser de artistas desenvolvendo-se capacidades específicas da arte em questão, da cultura e especificidade técnicas.

Se do primeiro vetor se pode destacar a facilitação do desenvolvimento da autoestima, do segundo destaca-se a abertura à participação consciente e ativa do JM, sendo que é o próprio JM o autor e ator do seu próprio desenvolvimento, e por isso mesmo o trabalho em rede não é mais do que veículo facilitador do *empowerment* individual, porque é o próprio participante que, acolhendo o que lhe é dado, desenvolve as suas competências e também reconhece o seu lugar e a possibilidade de tomar a sua vida e futuro nas suas próprias mãos, porque atinge uma maior consciência crítica. Este processo de inserção dá-se e torna-se possível graças à tônica colocada no que de mais positivo existe em cada participante, rede e instituição presente na OGMT, potencializando-se todas as forças.

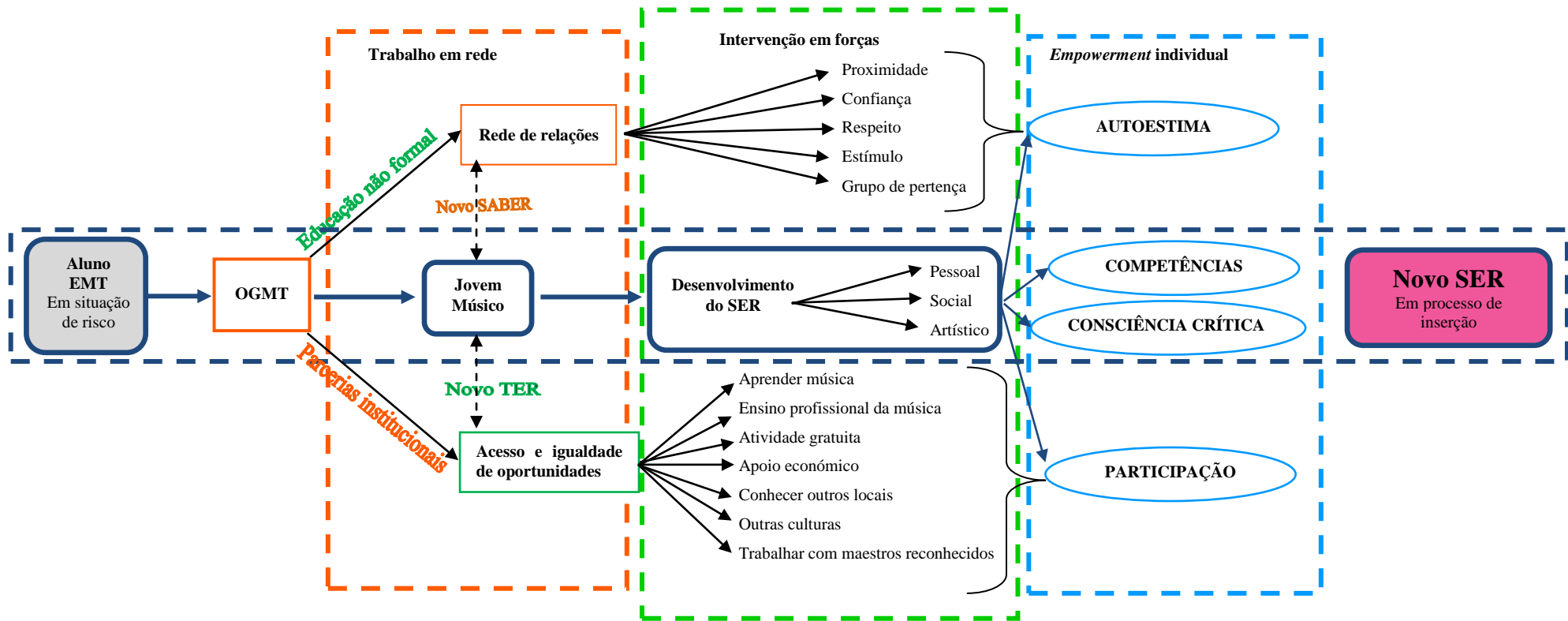


Diagrama 6 – Desenho do percurso de inserção do JM da OGMT
(construção própria, 2013)

Bibliografia

- Adams, Robert, Dominelli, Lena, & Payne, Malcolm (1998). *Social Work: Themes, issues and critical debates*. Londres: MacMillan.
- Amaro, Inês (2004). Pensamento, Investigação e Serviço Social.
- Amaro, Inês (2008). Campos paradigmáticos do serviço social. In *Locus Soci@l 1/2008*, pp. 65-80.
- Amorim, Nuno (2008). O sistema, a nova revolução venezuelana. (M. d. Cultura, Ed.) In *Território Artes, n.º2*.
- Ander-Egg, Ezequiel (1980). *Metodologia y Practica del Desarrollo de la Comunidad*. Tarragona.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barenboim, Daniel (2009) *Está tudo ligado. O poder da música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Boal-Palheiros, Graça, & Encarnação, M. (2008). Music education as extra-curricular activity in portuguese primary school. In *22nd International Seminar on Research in Music Education*, (pp. 13-18). Porto.
- Bogdan, Robert (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, Francisco (s.d.). *Acção social, individualização e cidadania*.
- Bruto da Costa, Alfredo (2008). *Um Olhar sobre a Pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Burgess, Robert (2001). *A Pesquisa de terreno - uma introdução*. Oeiras: Celta.
- Caldas, Matilde (2007). "Tocar y luchar" - Contributos de uma perspectiva antropológica em projectos de arte/educação. *Monografia de pesquisa antropológica, licenciatura de antropologia*. (D. d. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Ed.) Lisboa.
- Caldas, Matilde (2008). A música como meio de intervenção social: a importação de um modelo de sucesso para contexto português. In *Revista de Educação Musical, n.º131*, pp. 43-50.
- Campanini, Annamaria (2004). *Servicio Social Y Modelo Sistémico : Una Nueva Perspectiva Para La Práctica Cotidiana*. Barcelona: Paidós.

- CIES/CESOI&D. (1998). *Grupos Sociais desfavorecidos face ao emprego - tipologias e quadro básico de medidas recomendáveis*. Lisboa.
- COM. (2003). *Relatório Conjunto sobre Inclusão Social*.
- Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoria de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DeNora, Tia (2003) *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolbec, André (2003). A investigação-acção. In Gauthier, *Investigação acção: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência. p. 443-512.
- Dubar, Claude (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Echaudemaison, C.-D. (2001). *Dicionário de Economia e Ciências Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, David (1995). *Music Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, David (2005). *Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University Press.
- EMCN. (2007/2008). *Orquestra Geração: EB 2+3 Miguel Torga*. Lisboa.
- EMCN. (2008). *Relatório de Actividades desenvolvidas pela Escola de Música do Conservatório Nacional no âmbito do programa Geração: Janeiro-Julho 2008*. Lisboa.
- EMCN. (2009). *Projecto Especial Orquestra Geração*. Lisboa.
- EMCN. (2009/2010). *Orquestra Geração: deveres e direitos*. Lisboa.
- EMCN. (2011/2012). *Orquestra Geração: circular interna*. Lisboa.
- Faleiros, Vicente (1999). Desafio do Serviço Social na Era da Globalização. (F. N, Ed.) In *Serviço Social & Sociedade n.º20 (61)*, pp. 152-187.
- Faleiros, Vicente (2002). *Estratégias em Serviço Social*. S. Paulo: Cortez.
- Faleiros, Vicente (2006). Inclusão Social e Cidadania. In *32º ICSW*. Brasília.
- Faleiros, Vicente (2006). O Serviço Social no Mundo Contemporâneo. In L. Freire, & S. Freire, *Serviço Social: Política Social e Trabalho*. S. Paulo: Cortez.
- Fernandes, Olga (2007). *Entre a Teoria e a Experiência*. Camarate: Lusociência.

- Flick, Uwe (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Foddy, William (1996). *Como perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fradique, Teresa (2003). *Fixar o Movimento: representações da Música RAP em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.
- Freire, Paulo (1994). *Pedagogia do Oprimido* (23ª Reimpressão ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giddens, Anthony (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giuliani, Frédérique (2006). Le Procédure de l'Entretien Individualisé dans le Travail d'Accompagnement Social. In Astier, & Duvoux, *La Société Biographique: une injonction à vivre dignement* (pp. 195-212). Paris: L'Harmattan.
- Gregoire, Danielle (1997). *Une perspective d'empowerment inséré ao sein d'un programme d'intégration des nouveaux étudiants: Le Projet Paris, Repport de stage de maitrise*. Université de Montréal.
- Guerra, Isabel (junho de 2001). Intervenção Face à Exclusão Social Urbana: Um Luta Inglória? In *Cidades: Comunidades e Territórios*, pp. 47-56.
- Guerra, Isabel (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, Sentidos e Formas de Uso*. Parede: Príncípia.
- Hargreaves, David, & North, Adrian (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Healy, Karen (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid, Corunha: Ediciones Morata e Fundación Paideia.
- Healy, Karen (2005). *Social Work Theories in Context: a Critical Introducion*. New York: Palgrave MacMillan.
- Koga, Dirce (novembro de 2002). Cidades entre território de vida e territórios vividos. In *Serviço Social & Sociedade*, pp. 22-52.

- Kretzman, John, & McKnight, John (1993). *Building Communities From The Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*. Chicago: ATA Publications.
- Lima, Helena (2009). Orquestra Geração. *Projectos Musicais Educativos com Criança e Jovens - Encontro Nacional da APEM*.
- Lüdke, Menga, & André, Marli (1996). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magalhães, Teresa (2002). *Maus Tratos em Crianças e Jovens. Guia Prático para Profissionais*. Coimbra: Quarteto.
- Martin, Peter J. (2007) *Music and the Sociological Gaze: Art Worlds and Cultural Production*. Manchester: Manchester University Press.
- Martins, Paula Cristina (2004). *Proteção de Crianças e Jovens em Risco e Jovens em Itinerário de Risco: representações sociais, modos e espaços*. Instituto de Estudos da Criança.
- Maxwell, Joseph (2005). *Qualitative Research Design*. London: Sage Publications.
- Merriam, Alan (1997). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University.
- Mota, Graça (2001). Portugal. In D. Hargreaves, & A. North, *Musical Development and learning: The International Perspective* (pp. 151-162). Londres: Continuum.
- Muñoz, Freddy Sanchez (2008). Non-formal music education outside the school of music: venezuelan youth and children national orchestra system. In *22nd International Seminar on Research in Music Education*, (pp. 63-70). Porto.
- Ninacs, William (1995). Empowerment et Service Social: approches et Enjeux. In *Service Social*, 44, n.º1, pp. 69-94.
- Ninacs, William (2002). Le Pouvoir dans la Participation au Développement Local. In M. Tremblay, S. Tremblay, & P. A. Tremblay, *Développement Local, économie Sociale et Démocratie* (pp. 15-40). PUQ.
- Ninacs, William (2008). *Empowerment et Intervention: Développement de la Capacité d'Agir et la Solidarité*. Québec: Presses de l'Université de Laval.

- Novo, Maria (2003). Educação Ambiental, Principios Básicos do Ponto de Vista Metodológico. In *La educación ambiental, bases éticas, conceptuales y metodológicas* (pp. 170-220). Madrid: Editorial Universitas.
- Nowak, Jurgen (2001). O trabalho Social de Rede – Aplicação das Redes Sociais no Trabalho Social. In H. Mouro, & D. Figueiredo, *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto.
- Nunes, Maria Helena (2005). Serviço Social e Agência do Assistente Social. In *Revista Katálisis n.º2*.
- Oliveira, Ana (2009). Pequenos Acontecimentos para Novos Rumos: um estudo de caso sobre os factores promotores de trajectórias de inclusão na intervenção com jovens com percursos de risco. In *Locus Soci@l 2/2009*.
- Oliveira, Miriam, & Freitas, Henrique (julho/setembro de 1998). Focus Group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. In *Revista de Administração*, pp. 83-91.
- Pais, José Machado (1999). *Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. Porto: Âmbar.
- Pavlicevic, Mercedes, & Ansdell. (2009). *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Penha, Maria Teresa (1996). *Crianças em Risco*. Lisboa: DGAS.
- Pires, Álvaro (2008). Amostragem e Pesquisa Qualitativa: Ensaio teórico e Metodológico. In J. Poupart, L. Deslauries, A. Laperriere, R. Meyer, & Á. Pires, *A Pesquisa Qialitativa: Enfoques Epistemológicos e Motodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Pound, Linda, & Harrison, Chris (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Puglisi, Maria, & Franco, Barbosa. (2005). *Análise de Conteúdo* (2ª ed.). Brasília: Líber Livro.
- Rodrigues, Helena (2007). *Investigação em Psicologia da Música - estudos críticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rosanvallon, Pierre (1995). *La Nouvelle Question Social*. Paris: Seuil.

- Silva, Augusto Santos, & Pinto, José Madureira (1997). *Metodologia das Ciências Sociais* (8ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Manuel Carlos (2009). Desigualdades, pobreza e exclusão social: conceitos polissêmicos. In Monteiro, & Ribeiro, *Redes Sociais: experiências políticas e perspectivas* (pp. 137-159). Universidade do Minho: Edições Húmus.
- Soulet, Marque Henry (2000). Pensar a Exclusão Nos Dias de Hoje: Não Integração ou Desintegração? In Soulet, *Da Não-Integração*. Coimbra: Quarteto.
- Soulet, Marque Henry (2005). La Vulnérabilité Comme Catégorie de l'Action Publique. In *Pensée Plurielle*, n.º10, 2, pp. 49-59.
- Soulet, Marque Henry (2005). L'Individualisation des Politiques Sociales: Une Réponse à Exclusion Durable? In Cantelli, & Genard, *Action Publique e Subjectivité*. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.
- Stokes, Martin (1994). *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place*. Oxford: Berg Publishers.
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Technique*. Newbury Park.
- Ubieto, José Ramon (2009). *El trabajo en red, usos posibles en educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Vasconcelos, Eduardo Mourão (2002). *Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: Epistemologia e Metodologia Operativa*. Petrópolis: Vozes.
- Vieira, Isabel (2011). *Apontamentos policopiados da disciplina de Seminário e Práticas em Serviço Social: Construção de Percursos de Inserção*. UCP
- Wille, Regiana Blank (2003). As Vivências Musicais formais, não formais e informais de adolescentes: três estudos de caso. In *Dissertação de Mestrado*. UFRGS, RGS.

Web-grafia

- ACIDI. (5 de fevereiro de 2011). “*Gente Como Nós*” na Antena1. Obtido em novembro de 2011, de <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4d4c38bd27d90/gente-como-nos-na-antena1>
- AEMT. (2009). *Plano Anual de Actividades - ano lectivo 2009-2010*. Obtido em abril de 2012, de http://www.eb23-miguel-torga.rcts.pt/upload/2010_upload/PAA2009-10.pdf
- AICE. (1994). *Manifesto das Cidades Educadoras*. Obtido em dezembro de 2011, de A Página da Educação: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8163&mid=2>
- Almeida, Cristiane, & Del Ben, Luciana (2005). *Educação Musical Não Formal: Um Estudo sobre a Atuação Profissional em Projetos Sociais*. (RGS, Ed.) Obtido de http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/cristiane_galdino_luciana_del_ben.pdf
- AML. (1 de outubro de 2010). *Concerto Solidário da Orquestra Geração*. Obtido em maio de 2011, de Área Metropolitana de Lisboa - Agenda Cultural e Desportiva: <http://www.aml.pt/index.php?iAction=AgendaVer&iAgendID=6689>
- Boneti, Lindomar (2006). *Exclusão e Inclusão social - teoria e método*. (Ijuí, Ed.) Obtido em março de 2012, de Revista Contexto e Educação, v.4, n.º75: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CFYQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww1.unijui.edu.br%2FPortal%2FModulos%2Frevistas%2F%3FnIpPZ3xVCGAjX8EF9fuytUHSVSanoU3poOWS7iibOvpNuFbPIW8s9ckXgIWAwaA9gh4fkhfEcCX3PbcKw1UgTEStRveBehRePNZuiNbKnMnbe>
- Carvalho, Denis (2009). *Aprendizagem musical não formal no ambiente no samba*. Obtido em abril de 2012, de <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/deniscarvalho.pdf>
- Castilho, Clara (10 de outubro de 2011). *ORQUESTRA GERAÇÕES*. Obtido em novembro de 2011, de A Viagem dos Argonautas: <http://aviagemdosargonautas.blogs.sapo.pt/319143.html>
- Catunda, Diógenes (s.d.). *Conceituando Música*. Obtido em março de 2012, de <http://pt.scribd.com/doc/91973060/Apostila-Conceito-Musical>

- CMA. (2001). *Amadora XXI*. Obtido de Território e População: <http://www.cm-amadora.pt/files/2/documentos/2012033013224244712.pdf>
- CMA. (setembro de 2008). *Distinção de Melhores Práticas*. Obtido de Plataforma Imigração: <http://www.plataformaimigracao.org/sites/default/files/Formul%C3%A1rio%20Candidatura%20Amadora.pdf>
- CMA. (28 de maio de 2008). *Iniciativas do Projecto 'Geração' apresentadas à população*. Obtido em setembro de 2011, de http://www.cm-amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=31440¬iciaId=39995&pastaNoticiasReqId=31398
- CMA. (2008). *Memória descritiva anexa à candidatura nº 17347*. Obtido de Plataforma sobre políticas de acolhimento e integração de imigrantes: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/itpr_8597_115758478.pdf
- CMA. (2008). *Rede Social - Diagnóstico Social 2008*. Obtido em dezembro de 2011, de Gabinete Acção Social/GAS: <http://www.cm-amadora.pt/files/2/documentos/20081120161427500937.pdf>
- CMA. (17 de março de 2009). *Rainha Rania da Jordânia visita a Amadora*. Obtido em novembro de 2011, de http://www.cm-amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=31440¬iciaId=41973&pastaNoticiasReqId=31398
- CMA. (14 de julho de 2010). *Amadora na rota das comunidades inovadoras*. Obtido em maio de 2011, de Destaques: http://www.cm-amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=31440¬iciaId=47236&pastaNoticiasReqId=31398
- CMA. (12 de julho de 2010). *Presidente da República visita a Amadora*. Obtido em maio de 2011, de Destaques: http://www.cm-amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=31440¬iciaId=47232&pastaNoticiasReqId=31398
- CMA. (13 de janeiro de 2011). *Câmara cede 6 lojas no Casal da Mira para projectos de apoio social*. Obtido em novembro de 2011, de Press Releases - Detalhes: [134](http://www.cm-</p></div><div data-bbox=)

amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=32764¬iciaId=48879&pastaNoticiasReqId=48767

- CMA. (s.d.). *Orquestras Geração*. Obtido em dezembro de 2011, de Portal Amadora Educa - Divisão de Intervenção Educativa: <http://educa.cm-amadora.pt/index.php/projectos/a-excelencia-na-escola/orquestras-geracao>
- CMA. (s.d.). *Parque Habitacional Municipal*. Obtido em dezembro de 2011, de http://www.cm-amadora.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=29170&WMCM_RootMenuId=27525&WMCM_MenuId=31284
- CMA. (sd). *Orquestra Geração*. Obtido em dezembro de 2011, de Portal Amadora Educa: <http://educa.cm-amadora.pt/index.php/projectos/a-excelencia-na-escola/orquestras-geracao/92-projectos/184-orquestras-geracao>
- Constituição da República Portuguesa - VII Revisão Constitucional*. (2005). Obtido de Assembleia da República: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Costa, Jorge (21 de abril de 2007). *A Importância da Música na Inclusão Social*. Obtido em setembro de 2011, de musicalys blog: http://musicalys_ed.blogs.sapo.pt/345.html
- Declaração de direitos do homem e do cidadão*. (1789). Obtido em outubro de 2011, de ESE-Lisboa: <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1789homem.htm>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (10 de dezembro de 1948). Obtido de <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>
- Decreto-Lei n.º 176/2012*. (2 de agosto de 2012). Obtido de Ministério da Educação e Ciência: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/14900/0406804071.pdf>
- Despacho n.º 7307/2010*. (27 de abril de 2010). Obtido em dezembro de 2011, de Ministérios Das Finanças E Da Administração Pública e da Educação: <http://dre.pt/pdf2sdip/2010/04/081000000/2211722117.pdf>
- Despacho n.º 55/2008*. (23 de outubro de 2008). Obtido de Ministério da Educação: http://www.fne.pt/upload/legislacao/despacho_normativo_55_2008.pdf

- EMCN. (s.d.). *Orquestra Geração*. Obtido em outubro de 2011, de <http://www.orquestra.geracao.aml.pt/>
- EQUALL. (agosto de 2008). “*Orquestra Geração*” em *Concerto* - «*Música, um caminho para a inclusão social*». Obtido em janeiro de 2011, de Newsletter n.º14: http://www.paphorma.com/equal_news/agosto08_foco/emfoco2.htm
- EQUALL. (2008). *Regresso ao Futuro no bairro do Casal da Boba*. Obtido em dezembro de 2010, de Newsletter n.º11: http://www.principioactivo.com/equal_news/maio08_foco/emfoco2.htm
- FCG. (2008). *Geração com Sucesso*. Obtido em janeiro de 2011, de Newsletter: http://www.gulbenkian.pt/media/files/Media/newsletter2008/GeracaoComSucesso_NL91.pdf
- FCG. (junho de 2008). *Orquestra Sinfónica Juvenil para combater a exclusão social*. Obtido em dezembro de 2010, de Fundação Calouste Gulbenkian: <http://www.gulbenkian.pt/index.php?article=739&format=404>
- FCG. (junho de 2008). *Orquestras Juvenis Geração, Domingo no Anfiteatro ao ar livre*. Obtido de Fundação Calouste Gulbenkian: <http://www.gulbenkian.pt/index.php?article=767&format=404#>
- FCG. (2008). *Video institucional de divulgação do Projecto: Orquestra Geração*. Obtido de <http://www.gulbenkian.pt/index.php?section=101&artId=1073>
- FCG. (abril de 2009). *Orquestra Geração*. Obtido em janeiro de 2011, de Newsletter, n.º102: http://www.gulbenkian.pt/media/files/fundacao/programas/PG%20Desenvolvimento%20Humano/pdf/NL102_abril2009.pdf
- FCG. (março de 2009). *Rainha da Jordânia visita Projecto Geração*. Obtido de Fundação Calouste Gulbenkian: <http://www.gulbenkian.pt/index.php?article=1595&format=404>
- FCG. (junho de 2009). *Video de apresentação à imprensa*. Obtido de http://www.youtube.com/watch?v=_CId_p13JSQ
- FCG. (22 de junho de 2010). *Orquestras e Coro Geração em Concerto nos Jardins Gulbenkian*. Obtido em maio de 2011, de Programa Gulbenkiande Desenvolvimento Humano: <http://www.gulbenkian.pt/section154artId2596.html>

- FCG. (maio de 2010). *Vídeo de apresentação do projecto das Orquestras Geração*. Obtido de http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=sqpZXqCJqEg#!
- FCG. (s.d.). *Orquestra Geração*. Obtido de Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano: <http://www.gulbenkian.pt/section154artId1855langId1.html>
- Feldens, Vitória (2008). *Educação não formal: uma possibilidade para a musicalização de crianças e jovens*. Obtido em novembro de 2011, de XVII Encontro Nacional da ABEM:
<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/P036%20Vit%20C3%B3ria%20Kruger%20Feldens.pdf>
- Fernandes, Antónia Teixeira (2005). *Para uma sociedade inclusiva no exercício da plena cidadania*. (AA, & VV, Edits.) Obtido em dezembro de 2011, de Congresso Cidadania activa, direitos e responsabilidade: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20457/2/teixeirafernandes6000085758.pdf>
- GAAS. (21 de junho de 2010). *Orquestra Geração - Inclusão pela música*. Obtido em dezembro de 2011, de Gabinetes de Atendimento / Acompanhamento Social de Braga: <http://gaasbraga.blogspot.pt/2010/06/orquestra-geracao-inclusao-pela-musica.html>
- Gadotti, Moacir (2005). *A Questão da Educação Formal/não-formal*. (I. I. (IDE), Ed.) Obtido em 2011, de
http://ead.unicastelo.br/pdf/educacao/questao_da_educacao_formal_formal.pdf
- Gadotti, Moacir (s.d.). *A Escola da Cidade que Educa*. Obtido de
<http://www.filestube.com/2jbtbz5dUj9BiSIWraSVyo/A-Escola-na-Cidade-que-Educa-Moacir-Gadotti.html>
- Gadotti, Moacir (s.d.). *A Escola da Cidade que Educa*. Obtido de
<http://www.filestube.com/2jbtbz5dUj9BiSIWraSVyo/A-Escola-na-Cidade-que-Educa-Moacir-Gadotti.html>
- GBV (s.d.). *El-Sistema*. Obtido em janeiro de 2012, de Fundación Musical Simon Bolívar:
<http://www.fesnojiv.gob.ve/>
- Gohn (março de 2006). *1 Congr. Intern. Pedagogia Social*. Obtido de Educação não-formal na pedagogia social:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034
&script=sci_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext)

Gonçalo (19 de novembro de 2010). *Orquestra Geração*. Obtido em maio de 2011, de Cineteatro Municipal João Mota- Sesimbra:

<http://cineteatro.sesimbra.pt/2010/11/19/orquestra-geracao/>

IFSW. (2009). *Ética no Serviço Social: Declaração de Princípios*. Obtido de APSS:

<http://www.apross.pt/interna.php?idseccao=12>

Ilari, Beatriz (2006). *Música, comportamento social e relações interpessoais*. Obtido em março de 2011, de Psicologia em Estudo, V.11:

<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a22.pdf>

Ipsílon. (s.d.). Obtido em dezembro de 2011, de

http://www.chamartinimobiliaria.com/sustentabilidade/BackOffice/ler_ficheiro.aspx?idDocumento=1001101

ISS, I. (2009). *Guia prático: respostas sociais - infância e juventude, crianças e jovens em situação de perigo*. Obtido em dezembro de 2011, de Instituto da Segurança Social:

http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=32200&m=PDF

JSPorto. (26 de setembro de 2010). *Orquestra Geração*. Obtido em dezembro de 2011, de

<http://nesebsp.jsporto.org/?s=Orquestra&x=0&y=0>

Lei n.º147/99 - Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. (1 de setembro de 1999). Obtido de Assembleia da República Portuguesa:

<http://www.dre.pt/pdf1sdip/1999/09/204A00/61156132.PDF>

Lei n.º 49/2005 - Lei de Bases do Sistema Educativo. (30 de agosto de 2005). Obtido de Ministério da Educação:

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Lopes, Doraci, & Oliveira, Leandro (2010). *Movimentos sociais e ambiguidade de conceito de educação não formal*. Obtido em abril de 2011, de Revista

Ibéricoamericana de Educación n.º53/4:

<http://www.rioei.org/deloslectores/3790Silva.pdf>

- Lopes, Jeniffer (26 de setembro de 2010). *Alunos aprendem ao ritmo da esperança*. Obtido de Jornal Público - Sociedade: <http://www.publico.pt/Sociedade/alunos-aprendem-ao-ritmo-da-esperanca1457971>
- Lusa. (6 de outubro de 2009). *Crianças de bairros da Amadora dão música a Bruxelas*. Obtido em maio de 2011, de Jornal Público - Semana das Regiões: <http://www.publico.pt/Sociedade/criancas-de-bairros-da-amadora-dao-musica-a-bruxelas1403912>
- Lusa. (26 de abril de 2009). *Gulbenkian vai criar orquestras com jovens desfavorecidos em seis concelhos da Área Metropolitana de Lisboa*. Obtido de Jornal Público - Cultura: <http://www.publico.pt/Cultura/gulbenkian-vai-criar-orquestras-com-jovens-desfavorecidos-em-seis-concelhos-da-area-metropolitana-de-lisboa1376752>
- Mak, Peter (s.d.). *Learning Music in formal, non-formal and informal contexts*. Obtido em abril de 2011, de The European Music Council: http://www.emc-imc.org/fileadmin/EFMET/article_Mak.pdf
- Machado, Fernando Luís, & Silva, Alexandre (21 de maio de 2009). *Jovens do Casal da Boba: entre a exclusão e a integração*. Obtido de Sociologias.com: <http://sociologias-com.blogspot.pt/2009/05/jovens-de-casal-da-boba-entre-exclusao.html>
- Marques, António Pedro (2010). *Da Construção do Espaço à Construção do Território*. Obtido de Fluxos & Riscos n.º1: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3293/1/Da%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20%C3%A0%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20territ%C3%B3rio.pdf>
- Martins, Sérgio (15 de setembro de 2010). *A ascensão do maestro-ONG*. Obtido em novembro de 2011, de Revista Veja, n.º2182: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>
- Maturana, Humberto, & Varela, Francisco (1995). *A Árvore do Conhecimento: as Bases Biológicas do entendimento Humano*. (E. Psy, Ed.) Obtido em março de 2011, de <http://pt.scribd.com/doc/51120149/A-Arvore-do-Conhecimento-Humberto-R-Maturana-e-Francisco-J-Varela>

- METS. (3 de dezembro de 2012). *Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF*.
Obtido de Segurança Social-Acção Social: <http://www2.seg-social.pt/left.asp?03.06.32>
- Muñoz. (2005). *Tocar y Luchar*. (A. Arvelo, Editor) Obtido em 2010, de
<http://www.youtube.com/watch?v=oIGUXapsI-I&feature=related>
- Odena, Oscar (dezembro de 2007). *Music as a way to address Social inclusion and respecte for diversity in early y childhood*. Obtido em abril de 2011, de Queen's University: <http://www.schoolsworkingtogether.co.uk/documents/music-addressing-social-inclusion.pdf>
- Oliveira, Alda (março de 2003). *Atuação Profissional do Educador Musical: terceiro sector*. Obtido em maio de 2011, de Revista ABEM, nº8:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo16.pdf
- Oliveira, Sara (julho de 2008). *Música para a inclusão social*. Obtido em dezembro de 2011, de G Forum: <http://www.gforum.tv/board/1601/238834/musica-para-inclusao-social.html>
- Piana, Marivone (2007). *Música e movimentos sociais: perspectivas iniciais de análise*.
Obtido em março de 2011, de Anais do II Seminário Nacional - Movimentos Sociais, Participação e Democracia:
http://www.sociologia.ufsc.br/npms/marivone_piana.pdf
- PNUD. (2010). *Desenvolvimento Humano e IDH*. Obtido de Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento:
http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH
- RCC. (2010). *Geração - Oportunidade*. Obtido em dezembro de 2011, de Rede Comum de Conhecimento:
<http://www.rcc.gov.pt/Directorio/Temas/ServicosCidadao/Paginas/Gera%C3%A7%C3%A3o---Oportunidade.aspx>
- Ribeiro, Cássia (2007). *Instituto utiliza música como instrumento de inclusão social*.
Obtido em março de 2012, de Portal Aprendiz:
<http://aprendiz.uol.com.br/content/phetestedr.mmp>

RTPÁfrica. (2009). *Reportagem sobre a Orquestra Geração na Escola EB 2,3 de Miguel Torga - Casal de S. Brás*. Obtido em novembro de 2010, de RTP África - Programa "Latitudes": <http://www.youtube.com/watch?v=t8XRsfB7A0w&feature=related>

Salles, Beatriz (s.d.). *Música é Inclusão*. Obtido em outubro de 2010, de Orquestra de Metais Lyra Tatuí: <http://www.fib.unb.br/lyratatui/musicaeinclusao.htm>

Santos, Carla (2006). *Educação musical nos contextos não-formais: um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade*. XVI. (Anais, Ed.) Obtido em maio de 2012, de Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música:
http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_CPSantos.pdf

SPGL. (novembro de 2010). *Orquestra Geração. Pela música é que vamos*. Obtido em outubro de 2011, de Escola Informação, n.º240:
<http://www.spgl.pt/cache/bin/XPQ3jTwXX9876eV28FetSMaZKU.pdf>

Teixeira, Marisa (abr/mai de 2009). *Projecto Orquestra Geração*. Obtido de Dirigir, n.º106:
http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Dirigir/Documents/2009/DIRIGIR_106.pdf

Apêndices

Índice dos Apêndices

Apêndice C - Grelha de recolha de dados

Apêndice E - Grelha de recolha - entrevista aos JM

Apêndice I - Grelha de recolha - *Focus Group*

Apêndice S - Grelha da análise das entrevistas aos JM – fase 3

Apêndice U – CD-ROM com apêndices em formato digital

Grelha de recolha de dados

	Objetivos de conhecimento	Conceitos e dimensões	Fontes de informação	Técnica de observação e recolha	Dimensões e indicadores
1. Contextos e sistema de atores	1.1.- Contextos sócio-económico - Território e grupos de pertença e redes	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade de risco/Resiliência; - Exclusão /Inclusão social - Vulnerabilidade social/Integração; - Percursos de risco 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório da CMA - Caracterização do bairro, das famílias; - Historial da <i>OG</i>, - EMCN; - - Relatório da EMT 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental: CMA, EMT, Historial da <i>OG</i>. - Entrevistas a participantes: alunos, agentes educativos, músicos; - Focus-group: Famílias/comunidade; Agentes educativos; - Observação direta e indireta. - Registos audiovisuais: filmagens, registo fotográfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitação; - Equipamentos existentes, - Escolaridade; - Rendimentos económicos
	1.2. – Sistema de atores	<ul style="list-style-type: none"> - Pais; - Profissionais: músicos, agentes educativos, formadores e téc. sociais - Jovens músicos 			<ul style="list-style-type: none"> - Sexo; - Idade; - Tipo de família; - Escolaridade
2. Estratégias e recursos e metodologias de mediação	2.1. - Contexto de aprendizagem – a <i>Orquestra Geração</i> reproduz relação de: confiança, proximidade, autoestima, sucesso escolar, cultura...	<ul style="list-style-type: none"> - Empowerment: individual, organizacional e coletivo; - Exclusão/Inclusão; - Aprendizagem não-formal; - Insucesso/Sucesso escolar; - Cultura: linguagem musical/arte; - Acessibilidade/Igualdade de oportunidades - Autonomia/consciência crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório de avaliação da CMA - Historial da <i>OG</i>; - Relatórios da Escola - Ensaios, concertos; - Observação dos alunos em contexto escolar, familiar; - Estudo de caso: <i>OG</i>; - Percursos de inserção dos jovens da EMT 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência crítica - Autoestima - Sucesso escolar 	

	Objetivos de conhecimento	Conceitos e dimensões	Fontes de informação	Técnica de observação e recolha	Dimensões e indicadores
3. Sujeitos, interação: individual/coletiva; técnicos/formadores; pais/filhos; jovens/jovens	3.1. – Trajetórias de vida - Estrutura familiar - Redes de relação e pertença	<ul style="list-style-type: none"> – Relação parental – Relação pais/escola – Relação aluno/professor – Relação jovens/pares – Relação comunidade/escola 	<ul style="list-style-type: none"> – Participantes – Comunidade – Pais/Escola 	<ul style="list-style-type: none"> – Análise documental: CMA, EMT, Historial da OG. – Pesquisa bibliográfica; – Entrevistas a participantes: alunos, agentes educativos, músicos; – Focus-group: Famílias/comunidade; Agentes educativos; – Observação direta e indireta. – Registos audiovisuais: filmagens, registo fotográfico 	<ul style="list-style-type: none"> – Relação pai/filho – Tempo entre pais/filhos; – Tempo do participante na escola – Modo de ocupação tempos livre – Percurso escolar: sucesso/insucesso; – Percurso social – Percurso familiar – Percurso pessoal: autoestima, projeto de vida

(construção própria realizada em janeiro de 2012)

Apêndice E

Grelha de recolha-entrevista jovem músico da OG

Nível	Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Variáveis	Como vou perguntar
Pessoal (micro)	A Pessoa como sujeito	Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Autoconceito/autoimagem - Competências pessoais - Acesso e igualdade de oportunidades - Consciência crítica 	Gostos/Interesses Motivação Predisposição Competências pessoais Mudanças na imagem de si	<ul style="list-style-type: none"> - O que te levou a participar na Orquestra? - Que dificuldades/barreiras encontraste? - O que sentes que já superaste?
		Gestão dos tempos	<ul style="list-style-type: none"> - Lúdico - Centros de interesse - Projeto futuros 	Modo de ocupar os tempos livres Focus de interesse Projeção de futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Quando não estás nas aulas o que fazes? - Daqui a 10 anos como te vês?
	Aluno, sujeito de aprendizagem, formando	Jovem Músico	Conhecimentos Expressão como arte Cultura Competências musicais/técnicas	Aprendizagem Apropriação de conhecimentos Motivação para a aprendizagem Competências: musicais Novas competências artísticas específicas da música Preferências musicais	<ul style="list-style-type: none"> - Que instrumento tocas e porquê? - O que gostas mais/menos na OG? - O que pensas que ganhaste/perdeste ao entrares na OG? - Qual a importância dos concertos para ti? - O que interpretas na OG? O que gostarias de interpretar?
		O percurso escolar	Sucesso/insucesso Inclusão/exclusão	Alterações no percurso individual Trajetórias sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Fala-me do teu percurso escolar? - Escolaridade/idade - Retenções
		Educação formal/ Educação não formal	Formalidade Obrigatoriedade Proximidade Prof/aluno Estratégias de ensino	Posição do JM frente aos diferentes tipos de aprendizagem Motivação/desmotivação face à aprendizagem Apreensão das competências	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos mais positivos e negativos da escola? - Qual a tua relação com os professores? - Qual a diferença entre os professores da escola e da OG?

Nível	Dimensões	Categorias	Sub-categorias	Variáveis	Como vou perguntar
Familiar (meso)	Percurso social Trajetórias sociais	Competências sociais Inserção/exclusão		Consciência crítica Cidadania (Empowerment) Competências sociais	- Quais são as mais-valias de participares na Orquestra?
	O jovem na família	Relação parental		A mudança na imagem e na interação familiar	- O que a tua família diz de participares na OG? - Que tipo de relação existia entre os membros da tua família, antes e depois da Orquestra? - Costumam assistir aos ensaios/concertos?
Social (macro)	Relação entre pares	Relação de pares Competências sociais		Mudança na imagem entre pares Relação entre pares Sentido de pertença a um grupo	- O que dizem os teus amigos que não participam sobre a Orquestra?
	O Jovem no Bairro	Autoimagem do bairro		Mudança da imagem do Bairro	

(construção própria realizada em abril 2012)

Grelha de Recolha

***Focus Group* com família dos JM da OG**

1. Visualização dum excerto de filme sobre OG

	Categorias	Dimensões	Variáveis	Como vou perguntar
Nível pessoal (micro)	- Jovem na OG - Jovem na Escola	- Educação formal/ não-formal	Motivações/representações Vantagens/desvantagens Sucesso/insucesso Inserção/exclusão	- Chuva de ideias sobre o que viram... - O que sentiram ao ver este filme?
Nível familiar (meso)	- O jovem na família	- Relação parental - Competências pessoais Competências sociais	Sentir do jovem em relação aos pais Sentir da família em relação ao filho Projetos futuros dos filhos	
Nível comunitário (macro)	- O Jovem no Bairro/comunidade	Autoimagem do bairro	Identidade e pertença O bairro “cá dentro”/ o bairro “lá fora” Mudança da imagem do Bairro	

(construção própria realizada em maio 2012)

2. Dinâmica: World-caffe

	Categorias	Dimensões	Variáveis	Como vou perguntar
Nível pessoal (micro)	- Pessoa: sujeito de aprendizagem - Pessoa: aluno, - Pessoa: formando	- Conhecimentos - Competências: pessoais, sociais; técnicas; - Cultura - Consciência crítica	Processos de aprendizagem Apropriação de conhecimentos Motivação para a aprendizagem Competências: pessoais/sociais/musicais Novas competências artísticas específicas da música	- O que a Orquestra trouxe para os Jovens que nela participam? - O meu filho antes e depois de entrar para a Orquestra, que mudanças há?
	- Percurso escolar	- Sucesso/insucesso - Inclusão/exclusão - Acesso/barreiras à igualdade de oportunidades	Novas competências Alterações no percurso individual Trajetórias sociais	
	- Tempos livres	- Interesses - Centros de interesse - Lúdico, desportivo, literário, outros	Focus de interesse Modos de ocupar os tempos livres	
Nível familiar (meso)	- O jovem na família	- Relação parental	Sentir dos filhos em relação aos pais Sentir da família em relação ao filho A mudança na imagem e na interação familiar Projetos futuros dos filhos	- Que significado tem a orquestra na/para a Família? - Tenho um/a filho/a músico e agora?

	Categorias	Dimensões	Variáveis	Como vou perguntar
Nível comunitário (macro)	- O Jovem no Bairro	- Autoimagem do bairro	Identidade e pertença O bairro “cá dentro”/ o bairro “lá fora” Mudança da imagem do Bairro Mudança da imagem do jovem para as pessoas do bairro	- Quais as iniciativas que podem estar a provocar mudanças significativas no Bairro, nos últimos 5 anos da Comunidade? - O que acham que as pessoas dizem sobre a Orquestra? - Como os jovens músicos contribuem para melhorar a representação que os professores e as outras pessoas têm sobre o bairro?

(construção própria realizada em maio 2012)

Dinâmica do *world caffè* – uma questão por mesa

Mesa 1- O que a Orquestra trouxe para os Jovens que nela participam?

Mesa 2- O meu filho antes e depois de entrar para a Orquestra, que mudanças há? Tenho um/a filho(a) músico e agora?

Mesa 3- Que significado tem a orquestra na/para a Família? O que acham que as pessoas dizem sobre a Orquestra?

Mesa 4- Quais as iniciativas que podem estar a provocar mudanças significativas no Bairro, nos últimos 5 anos da Comunidade? Como os jovens músicos contribuem para melhorar a representação que os professores e as outras pessoas têm sobre o bairro?

Grelha de Análise – Fase 3

Entrevista Jovem Músico da OG

Nível	Dimensões	Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Índices
Escola	Estratégias	Participação		Constrangimentos	
				Mais-valias	
		Organização			
		Relação		Professor-aluno	
	Pares			Apoio	
					Crítica
	Produtos	Sucesso			
		Insucesso			

Nível	Dimensões	Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Índices
Orquestra Geração	Estratégias	Participação		Constrangimentos	
				Mais-valias	Tocar instrumento
					Tocar na orquestra
					Grupo de jazz
					Viajar
					Esquecer/ultrapassar dificuldades
					Reconhecimento do público
					Família
		Pares			
		Escolha do instrumento		Próprio	
				Professor	
				Características do instrumento	
		Organização			Reportório
Clássico					
Jazz					
Diversificado					

Nível	Dimensões	Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Índices
Orquestra Geração	Estratégias	Organização		Metodologia	Semanal
					Esporádico
				Ensino-aprendizagem	
		Relação		Professor-aluno	
				Pares	Grupo de pertença
				Entre atores da OG	
	Produtos	Desenvolvimento Humano		Autoestima	Reconhecimento face a si próprio
					Reconhecimento face ao outro
				Autoconceito	
		Acesso e igualdade de oportunidade		Consciência crítica	
				Aprender música	
				Conhecer outros lugares Acesso a outras culturas	
				Atividade gratuita: instrumento, aulas, professores sempre disponíveis	
				Acesso ao ensino profissional da música	
				Apoio económico	

Nível	Dimensões	Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Índices
Orquestra Geração	Produtos	Acesso e igualdade de oportunidade		Trabalhar com maestros, músicos internacionalmente conhecidos	
		Gestão dos tempos	Tempos livres no presente	Exterior	Convívio com pares
					Angariar fundos
				Interior	Música
					Flexibilidade /diversidade
					Tempo com a família
				Projetos futuros	Música como carreira
					Músico profissional
			Música como hobby		
					Incerteza
		Aquisição de conhecimentos			
		Fruir da cultura			
		Competências	Pessoais		Ultrapassar a timidez, confiança
					Comportamento, assiduidade, pontualidade
					Concentração, trabalho, esforço

Nível	Dimensões	Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Índices
Orquestra Geração	Produtos	Competências		Pessoais	Reflexão sobre o que faz
					Atenção
					Organização
					Responsabilidade
				Artísticas	Trabalho em equipa
					Competências técnicas
				Sociais	Competências musicais
					Respeito/ disciplina/ regras sociais
					Confiança/proximidade
	Atenção/respeito pelos outros				

Nível	Dimensões	Categoria	Sub-categorias	Indicadores	Índices	
Familiar	Estratégias	Relações familiares		Orgulho, acompanhamento, incentivo		
				Indiferença		
	Produtos			Mudança nas relações	Reflexo na família	
					Tempo com a família	

(construção própria realizada em julho 2012)

