

## **Relatório de Estágio**

O Contexto da Educação Musical Enquanto Veículo para a Transmissão de  
Valores – o Caso Particular do Espaço Vida e Música Portugal

**Rebeca Roxo Couto**

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto



# **Relatório de Estágio**

O Contexto da Educação Musical Enquanto Veículo para a Transmissão de  
Valores – o Caso Particular do Espaço Vida e Música Portugal

**Rebeca Roxo Couto**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Versão editada – por motivos de proteção da identidade dos entrevistados, os respetivos nomes próprios foram substituídos por palavras neutras.

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto



# ÍNDICE GERAL

<b>LISTA DE TERMOS E ABREVIATURAS</b>	<b>v</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO I</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT I</b>	<b>x</b>
<b>RESUMO II / PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT II / KEYWORDS</b>	<b>xii</b>
<b>PREFÁCIO</b>	<b>xiii</b>
<b>PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>1</b>
1. Âmbito e Objetivos	3
1.1. Competências a Desenvolver	3
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio e Análise SWOT	4
2. Caracterização da Escola	6
2.1. Historial e Contextualização	6
2.2. Enquadramento e Caracterização	7
2.3. Organização e Gestão da Escola	8
2.4. Oferta Educativa	8
2.5. Ligação à Comunidade, Protocolos e Parcerias	9
2.6. Ambiente Educativo	11
2.7. Resultados	11
2.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola	12
2.9. Plano De Atividades	12
2.10. Reflexão	13
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	15
3.1. Caracterização da Classe de Violino	15
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	16

Aluno A _____	16
Aluna B _____	18
Aluna C _____	19
3.3. Descrição das Aulas e Atividades Observadas e Lecionadas _____	20
3.3.1. Condições Gerais _____	20
3.3.2. Aulas Observadas _____	22
3.3.3. Aulas Lecionadas _____	24
3.3.4. Considerações Finais _____	26
4. Reflexão Final e Análise Crítica da Atividade Docente _____	27
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos e Facilidades e Dificuldades Sentidas: Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional _____	27
<b>PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO _____</b>	<b>33</b>
<b>O Contexto da Educação Musical Enquanto Veículo para a Transmissão de Valores – o Caso Particular do Espaço Vida e Música Portugal _____</b>	<b>35</b>
5. Estado da Arte _____	35
5.1. Introdução: a Música Comunica e Gera Comunidade _____	35
5.2. Comunicação Musical a um Nível Básico _____	38
5.3. Definição de Termos _____	39
5.4. Comunicação Musical a Níveis Mais Complexos _____	42
5.4.1. Por Inerência _____	42
5.4.2. Por Contexto _____	45
5.5. A Música como Veículo de Valores no Contexto do Ensino: a Busca pelo Desenvolvimento Individual e Supraindividual _____	49
6. Objetivos e Relevância do Presente Estudo _____	53
7. Da Metodologia ao Método _____	56
7.1. Metodologia _____	56
7.2. Método _____	58
8. O Caso do Espaço Vida e Música Portugal _____	63
8.1. Contextualização do Projeto _____	63
8.1.1. O Sonho Original: Brasil _____	63
8.1.2. Em Portugal _____	66

8.2. EVM: Observação Participante _____	68
8.2.1. Transmissão de Valores no Dia-a-Dia do EVM Portugal _____	69
8.2.1.1. Religião _____	69
8.2.1.2. Inclusividade Intergeracional _____	70
8.2.1.3. Inclusividade Económica _____	71
8.2.1.4. Qualidade Musical _____	72
8.2.1.5. Envolvimento Artístico e Relacional _____	73
8.2.2. Conclusão da Observação Participante _____	74
8.3. A Perceção dos Envolvidos: Entrevistas _____	75
8.3.1. Entrevista aos Fundadores _____	76
8.3.1.1. Valores _____	77
8.3.1.2. Estratégias _____	77
8.3.1.3. Resultados _____	78
8.3.2. Entrevistas a Docentes e Secretária _____	79
8.3.2.1. Valores _____	81
8.3.2.2. Estratégias _____	82
8.3.2.3. Resultados _____	84
8.3.2.4. Impacto no Próprio _____	86
8.3.3. Entrevistas a Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar _____	86
8.3.3.1. Valores e Estratégias _____	89
8.3.3.2. Resultados (Perceção de Impacto na Comunidade e no Próprio) _____	91
8.4. Observação Posterior e Análise _____	92
8.4.1. Diretores _____	93
8.4.2. Docentes e Secretária _____	93
8.4.3. Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar _____	94
9. Conclusões _____	94
10. Limitações e Sugestões para Futura Pesquisa _____	100
<b>EPÍLOGO: REFLEXÃO FINAL _____</b>	<b>105</b>
<b>BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA A (PRÁTICA PEDAGÓGICA) _____</b>	<b>109</b>
<b>BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA B (PROJETO DE INVESTIGAÇÃO) _____</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS _____</b>	<b>115</b>

[ANEXO A – citações dos <i>websites</i> da IGL e do EVM] _____	115
A.1. Citação 1 (IGL) _____	115
A.2. Citação 2 (IGL) _____	115
A.3. Citação 3 (IGL) _____	116
A.4. Citação 4 (IGL) _____	116
A.5. Citação 5 (IGL) _____	117
A.6. Citação 6 (EVM) _____	117
 [ANEXO B – lista de valores observados e correspondentes fundamentos cristãos, de acordo com a liderança do EVM] _____	 119
[ANEXO C – modelo de autorização da gravação dos alunos do IGL] _____	120
[ANEXO D – modelo de autorização da entrevista dos alunos “X” e “Y” (EVM)] _____	121
[ANEXO E – transcrição das entrevistas (EVM)] _____	122
1 – Diretora e Diretor (Diretores do EVM) _____	122
2 – Docente 1 (Docente no EVM) _____	130
3 – Docente 2 (Docente no EVM) _____	136
4 – Docente 3 (Docente no EVM) _____	140
5 – Docente 4 (Docente no EVM) _____	149
6 – Aluna A (25 anos, aluna de violino do EVM) _____	159
7 – Aluno X (15 anos, aluno de clarinete do EVM) _____	163
8 – Aluna B (39 anos, aluna de piano e mãe de alunos no EVM) _____	166
9 – Aluno Y (15 anos, aluno de saxofone do EVM) _____	172
10 – Auxiliar (53 anos, auxiliar do EVM) _____	177
11 – Secretária (37 anos, secretária e aluna de violoncelo do EVM) _____	182
12 – Aluna C (46 anos, aluna de violoncelo do EVM) _____	188
 [ANEXO F – modelo da transcrição de entrevistas entregue aos participantes] _____	 194
[ANEXO G – tabelas de valores identificados no EVM] _____	195
Tabela 1: Âmbitos Estratégias (Diretores) _____	195
Tabela 2: Valores (Diretores) _____	196
Tabela 3: Âmbitos e Estratégias (Docentes e Secretária) _____	197
Tabela 4: Valores (Docentes e Secretária) _____	199
Tabela 5: Âmbitos e Estratégias (Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar) _____	200
Tabela 6: Valores (Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar) _____	201

## **LISTA DE TERMOS E ABREVIATURAS**

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

EVM – Espaço Vida e Música

IGL – Instituto Gregoriano de Lisboa

OJ.COM – Orquestra de Jovens dos Conservatórios Oficiais de Música

RVS – *Rokeach Value Survey*



## AGRADECIMENTOS

A gratidão é, de facto, o meu sentimento predominante ao entregar a versão final deste Relatório de Estágio. Tem sido uma jornada intensa de profunda aprendizagem e crescimento a muitos níveis, desde que pisei o terreno da Escola Superior de Música de Lisboa pela primeira vez, há mais de cinco anos para a minha prova de entrada para o curso de Execução (Violino). Estou imensamente grata a esta instituição e a todos os meus professores, dando especial destaque àqueles que me acompanharam mais de perto e me prepararam melhor para o meu desempenho em todos os âmbitos deste Mestrado, bem como da minha vida profissional para além do mesmo: as minhas maravilhosas professoras de violino, Ana Beatriz Manzanilla e Tamila Kharambura, o meu orientador de estágio e do presente documento, Professor Doutor Tiago Neto, e aqueles que deram vida às disciplinas teóricas, Professores Doutores Francisco Cardoso e Ricardo Pinheiro. Agradeço-vos de coração por toda a vossa dedicação em aprender e ensinar; o que aprendi convosco foi a base da violinista e professora em que me estou a tornar, e acredito que não poderia ter pedido melhor.

No contexto deste Estágio tive o enorme privilégio de trabalhar com uma instituição que admiro, o Instituto Gregoriano de Lisboa. Quero demonstrar o meu apreço por todos aqueles que me receberam com tanta cortesia, desde a Direção às funcionárias auxiliares, chegando à fantástica Professora Zofia Mendanha. Nas páginas deste documento descrevo o que aprendi consigo, mas palavras não podem descrever o quanto observar o seu trabalho me impactou positivamente. Obrigada pelo seu excelente exemplo, disponibilidade e confiança.

A minha gratidão dirige-se também, de forma especial, ao Espaço Vida e Música e a todos os bonitos seres humanos que fazem parte dessa família. É uma escola que está no meu coração. Foi onde descobri, há três anos atrás, que ensinar violino é a minha vocação, e que transmitir valor(es) através da música é a minha paixão. Obrigada, Diretor e Diretora, pela vossa mente aberta e coração dedicado. Obrigada a vocês e a todos os que se disponibilizaram a participar desta pesquisa. Dinheiro não pode pagar o que criamos no EVM, e sou grata por me permitirem e ajudarem a registá-lo.

Mas a verdade é que a minha jornada não começou apenas em 2016, quando ingressei nesta escola. Não há como não agradecer à minha professora de toda a vida, Elena

Kharambura, por tudo o que ela me ensinou sobre esta profissão somente pelo seu exemplo. Acarinho no meu coração todas as memórias que tenho dos seus ensinamentos e dos momentos passados com ela, e é com grande orgulho que regresso à minha ilha, Terceira, para fazer música a seu lado.

Em último lugar nesta lista, mas em primeiro no meu coração, estão a minha família, os meus amigos, e o meu Deus. Estas são as pessoas sem as quais literalmente nada teria sido possível. Quem está a meu lado sabe-o – saibam, também, que o vosso carinho e suporte (a todos os níveis) me comove e sustenta. É a vocês que dedico este trabalho, que, por si só, representa a minha gratidão pela vossa existência e presença constante. À semelhança da música, a vida só tem significado quando estamos juntos.

## RESUMO I

O Instituto Gregoriano de Lisboa é uma escola vocacional de música, estatal, de posicionamento geográfico privilegiado no Campo Grande, e que conta com um legado de investimento na qualidade científica e artística. O presente Estágio em Ensino de Música foi realizado em regime de observação, contando com a Professora Zofia Mendanha como orientadora cooperante. Foram acompanhados um aluno de 1º grau do ensino Básico em viola (Aluno A), e duas alunas de violino, uma de 3º e outra de 7º grau (Alunas B e C, respetivamente).

Apesar do contexto pandémico atravessado pelo país, foi possível cumprir satisfatoriamente os requisitos do estágio. Ainda que a Aluna B apresentasse mais dificuldades técnicas e menos motivação que o Aluno A e a Aluna C, todos os alunos responderam muito bem às estratégias levadas a cabo, e os objetivos delineados no início do ano letivo foram cumpridos.

A experiência de estágio em observação foi deveras positiva, tendo-me exposto ao ambiente profissional ideal, proporcionado uma aprendizagem “em campo” com uma docente mais experiente que eu (e uma que partilha de muitos paradigmas que aprendi na minha formação académica), e permitido receber retroalimentação imediata e construtiva da parte da docente cooperante. A Prática Pedagógica foi uma experiência marcante que me conferiu recursos e confiança para prosseguir no meu percurso profissional. A principal lição que retenho é a importância de que todo o docente se mantenha cientificamente atualizado, musicalmente em forma, e permanentemente autocrítico, pois a sua aprendizagem pessoal é também um investimento na aprendizagem dos seus alunos.

## **ABSTRACT I**

Instituto Gregoriano de Lisboa is a state-owned vocational music school, of privileged geographical position in Campo Grande, and which relies on a legacy of investment in scientific and artistic quality. The present Internship in Music Teaching was carried out in observational method, having Professor Zofia Mendanha as a cooperator supervisor. The accompanied students consisted of one viola student in the 1<sup>st</sup> year of Junior High (Student A), and two violin learners, one in the 3<sup>rd</sup> year of Junior High and the other in the 2<sup>nd</sup> year of Highschool (Student B and Student C, respectively).

Despite the pandemic context undergone by the country, it was possible to satisfactorily fulfil the requirements of the internship. Although Student B presented more technical difficulties and less motivation than Student A and Student C, all students responded very well to the applied strategies, and the initially set goals for the year were reached.

The experience of an observational internship was rather positive, having exposed me to the ideal professional environment, provided “field” learning with a more experienced teacher (one who shares many of the paradigms I learned in academic training), and allowed me to receive immediate constructive feedback from the cooperating teacher. The Pedagogical Practice was a memorable experience that granted me resources and confidence to proceed in my professional path. The main lesson I retain is the importance that every teacher remains scientifically updated, musically in shape, and permanently self-critical, for the teacher’s personal apprenticeship is, too, an investment in his or her students’ education.

## RESUMO II / PALAVRAS-CHAVE

Parece haver um consenso geral quase intuitivo de que a música é universal e comunicativa. E, no entanto, o meio do ensino musical no Ocidente hoje está permeado de niilismo, individualismo, e obsessão pela técnica. Pesquisa revista no presente Projeto de Investigação sugere que a música é simultaneamente um reflexo de e uma ferramenta para a afirmação e preservação dos valores e identidade de um grupo ou cultura.

De que modo projetos de educação musical podem tirar melhor partido da possibilidade que a música apresenta de ser usada para comunicar, fomentar, e afirmar valores numa comunidade? Para responder a esta questão, foi adotada uma abordagem construtivista, e observou-se um caso em particular: o Espaço Vida e Música Portugal (EVM). Aproveitando a lista de valores formulada para a *Rokeach Value Survey*, proceder-se-á à observação (participante e não-participante) e à realização de entrevistas, visando compreender a perceção dos envolvidos sobre a transmissão de valores no EVM.

Em conclusão, será possível perceber que é através de um conjunto de estratégias musicais e extramusicais que o EVM prioriza e fomenta o envolvimento musical e interpessoal, e que os participantes entendem ser através desse envolvimento que determinados valores são, de facto, transmitidos e promovidos com sucesso. Elaborar-se-á uma análise crítica sobre a relevância das observações e conclusões geradas, e considera-se a importância do caso do EVM para um processo de “ressignificação” do ensino da música, rumo a uma perspectiva mais envolvente e consciente do potencial sociocultural da música em si.

**Palavras-chave:** Ensino de Música, Educação Musical, Comunicação, Comunidade, Transmissão de Valores, Desenvolvimento Pessoal, Desenvolvimento Supraindividual, Cultura, Espaço Vida e Música.

## ABSTRACT II / KEYWORDS

There seems to be a general, almost intuitive consensus that music is universal and communicative. And yet, the environment of music teaching in the West today is permeated by nihilism, individualism, and obsession with technique. Research reviewed in the present Investigation Project suggests that music is simultaneously a reflection of and a tool for the affirmation and preservation of a group or culture's values and identity.

In what way can music education projects take better advantage of the possibility music presents to be used to communicate, nurture, and affirm values in a community? To answer this question, a constructivist approach was adopted, and a particular case was observed: Espaço Vida e Música Portugal (EVM). Utilizing the list of values conceived for the *Rokeach Value Survey*, the investigation proceeded through observation (participating and non-participating) and carrying out of interviews, aiming to understand the involved individuals' perception concerning the transmission of values at EVM.

In conclusion, it will be possible to understand that it is through a set of both musical and extramusical skills that EVM prioritizes and fosters musical and interpersonal engagement, and that participants understand it is through that engagement that certain values are, in fact, successfully transmitted and promoted. A critical analysis shall be elaborated on the relevance of the generated observations and conclusions, and considerations are made on the importance of EVM's case to the process of "resignification" of music teaching, towards a perspective that's more engaging and conscious of music's sociocultural potential.

**Keywords:** Music Teaching, Music Education, Communication, Community, Transmission of Values, Personal Development, Supraindividual Development, Culture, Espaço Vida e Música.

## PREFÁCIO

A Música. Esta entidade superior, valiosa, quase tão abstrata quanto concreta; esta arte unificadora, complexa e comovente, que tem por matérias-primas o mero som, o tempo, e a matemática. Nós, que lidamos com ela; nós, que aprendemos a tocar um instrumento e a produzimos; nós podemos testemunhar do quanto a aprendizagem da música nos impacta, nos forma, nos molda – o quanto ela nos beneficia, e nos faz quem nós somos. Temos ouvido falar sobre a música enquanto “linguagem universal” – é uma arte que une, que cria pontes, que gera comunidade. E, no entanto, quantos de nós já não se sentiram frustrados, desiludidos, desvalorizados no contexto do ensino musical? Quantos não vimos desistir das aulas, e até largar o instrumento como se a música não passasse de uma carreira, que uns conseguem e outros não? Quantas vezes os padrões e paradigmas do ensino não serviram mais para nos fazer sentir excluídos do que integrados?

A música está por todo o mundo, e o seu ensino também. Em alguns lugares, especialmente no Ocidente, o modo como a sociedade progrediu deixou pouco espaço para a vida em comunidade, e uma longa lista de atividades foi afetada por fatores prejudiciais como o individualismo, o niilismo, a ultra-especialização. Caminhamos todos como produtos de uma fábrica, num trajeto em que tudo é uma competição para que vença o mais apto. O mundo da arte tornou-se elitista e implacável. Afinal, não era a música uma “linguagem universal”? Será que isso algum dia foi verdade? Se não o é, porque é que temos contacto com tantos contextos em que o parece ser? E se o é, porque é que em alguns meios as pessoas se comportam como se a música fosse só para alguns?

Enquanto professores de música, o que está ao nosso alcance fazer para entender melhor o que a música significa para a humanidade e o que ela é capaz de produzir, muito além de profissionais talentosos ou carreiras de virtuosismo? O que podemos fazer para melhor aproveitar tudo o que a música nos pode dar, a nós e aos nossos alunos, e a toda a comunidade onde eles se inserem? Se numa sociedade tão cheia de stress e ansiedade a música pode ser tão boa e restauradora para nós, será que a podemos usar para investir, precisamente, numa sociedade melhor? Onde começa uma sociedade melhor, e que papel poderá o ensino musical ter na escrita dessa história?



## **PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## **1. Âmbito e Objetivos**

### **1.1. Competências a Desenvolver**

Somos músicos. Se uma etapa inicial dos nossos estudos enquanto instrumentistas (nomeadamente aquando da licenciatura) nos estimulou a desenvolver mestria individual do nosso instrumento a nível de estudo e performance, a reta final da nossa profissionalização encontra-se no segundo ano do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, quando são intencionalmente exploradas e desafiadas as nossas aptidões didáticas e autonomia profissional. Essas aptidões deverão revelar-se tanto na prática pedagógica do estágio quanto na nossa capacidade de levar a cabo pesquisa inovadora, mantendo, portanto, renovado o nosso entendimento sobre a nossa profissão e todas as suas ramificações na sociedade, e tornando-nos cada vez mais aptos para fazer uma contribuição cultural significativa nas comunidades onde nos integramos.

O derradeiro objetivo de um Grau de Mestrado reside na aquisição e evidenciação das competências profissionais requeridas e esperadas numa determinada área do saber. No caso do Mestrado em Ensino de Música, os mestrandos almejam ser pedagogos, ultrapassando o domínio do seu próprio instrumento e procurando excelência e primor também na arte de transmitir conhecimento a outros aspirantes a músicos.

No segundo ano, portanto, do curso em questão, nós, os mestrandos, passamos por uma experiência de estágio na qual nos é dada a oportunidade de, no contexto de um conservatório de música, lecionar e, possivelmente, observar aulas lecionadas por outro professor mais experiente. Nesse contexto, é esperado que integremos e apliquemos princípios pedagógicos já aprendidos noutras disciplinas do Mestrado, bem como que retenhamos novo conhecimento e nos revelemos capazes de evoluir no nosso ofício, tirando proveito das circunstâncias, das facilidades e dificuldades dos alunos que temos em mãos, e, da mesma forma, do exemplo observado de outros professores de instrumento.

Poder-se-á, então, dizer que a Prática Pedagógica será útil para desenvolver e comprovar dos mestrandos a adaptabilidade, perspicácia, pensamento estratégico, observação atenta, capacidade de planejar abordagens adequadas às necessidades do aluno, conhecimento e

sabedoria de psicopedagogia, capacidade de integração e aplicação de conhecimentos, eficácia educacional, e, não de menos importância, um espírito ensinável e uma postura interessada no permanente autodesenvolvimento profissional.

## **1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio e Análise SWOT**

Início a minha prática pedagógica, pois, com a expectativa de ser desafiada ao desenvolvimento pessoal e profissional através do encontro com novas perspectivas e estilos de ensino. O facto de o presente estágio ser realizado em regime de observação providencia uma oportunidade única de contacto com, neste caso, uma docente mais experiente, e de análise em primeira mão dos seus princípios pedagógicos, métodos de ensino, postura em sala de aula, e resultados.

Para além disso, sendo que tenho experiência de ensino do violino no contexto de um curso livre, outra expectativa que tenho para este Estágio em Ensino Especializado é o desenvolvimento de uma compreensão do ambiente existente numa escola de música oficial portuguesa – neste caso, o Instituto Gregoriano de Lisboa –: o nível médio esperado dos alunos, o ritmo de aprendizagem, o carácter dos relacionamentos entre os corpos administrativo, docente, e discente, e a interação entre a personalidade da escola e o ambiente metropolitano onde se insere.

Espero, em geral, um grande enriquecimento pessoal e profissional; um alargamento dos meus horizontes, bem como um firmar do conhecimento que já adquiri e um solidificar dos princípios que levam a uma melhor aplicação prática da pedagogia.

“SWOT” é um acrónimo emprestado do Inglês, que reúne as iniciais das palavras “*strengths*”, “*weaknesses*”, “*opportunities*”, e “*threats*” – em Português, “forças”, “fraquezas”, “oportunidades” e “ameaças” –, e foi criado com o objetivo de providenciar um modelo para que, de forma sintética e estruturada, uma organização ou entidade analise o ambiente que lhe rodeia, e pondere as dimensões de que beneficia ou que terá de enfrentar para experienciar crescimento e evolução. As “forças” e as “fraquezas” concernem uma análise interna da entidade, ao passo que as “oportunidades” e as “ameaças” se referem ao ambiente, os elementos externos que estarão fora do controle da entidade e aos quais esta terá de se adaptar. Assim, como proposto para fins do meu

autodiagnóstico enquanto estagiária no contexto da Prática Pedagógica, segue a elaboração de uma autoanálise no esquema SWOT, aplicado a mim mesma e às minhas características enquanto docente. Servirá também de introdução às realidades e experiências descritas nas secções seguintes desta Prática Pedagógica.

<p style="text-align: center;"><b>FORÇAS</b> <i>(strengths)</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>OPORTUNIDADES</b> <i>(opportunities)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ paixão por aprender</li> <li>▶ sentimento de vocação e gosto pessoal por ensinar</li> <li>▶ personalidade curiosa e observadora</li> <li>▶ personalidade amigável</li> <li>▶ boa autoconsciência e metacognição, facilitando a autocritica e a explicação dos conteúdos a ensinar</li> <li>▶ valorização da qualidade sobre a quantidade</li> <li>▶ rigor técnico</li> <li>▶ elevada motivação para explorar o processo de ensino/aprendizagem</li> <li>▶ experiência de 3 anos a lecionar violino num curso livre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ estágio em observação: contacto com novas estratégias pedagógicas e aprendizagem em primeira-mão com um profissional mais experiente</li> <li>▶ envolvimento pela primeira vez enquanto docente no ambiente profissional de uma escola de música oficial: aprendizagem do ritmo e paradigmas desse contexto</li> <li>▶ alargamento da minha rede de contactos no meio profissional</li> <li>▶ todas as 3 aulas semanais observadas numa só tarde</li> <li>▶ proximidade geográfica entre a minha morada de residência e o Instituto</li> <li>▶ recursos <i>online</i> e possibilidade de acompanhar as aulas à distância</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>FRAQUEZAS</b> <i>(weaknesses)</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>AMEAÇAS</b> <i>(threats)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ demasiado detalhista</li> <li>▶ dificuldade em gerir o tempo em sala de aula</li> <li>▶ tendência para ser “perdoadora” e dificuldade em exigir dos alunos um progresso acelerado</li> <li>▶ pouca motivação para atingir programas rígidos e metas impostas</li> <li>▶ não conheço todo o repertório que será abordado</li> <li>▶ sentimento de insegurança</li> <li>▶ falta de experiência no contexto profissional de uma escola de música oficial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ impossibilidade de assistir às audições devido a incompatibilidades de horário e limites sanitários impostos pelo Governo</li> <li>▶ contexto pandémico e confinamentos sanitários</li> <li>▶ ocasional distância geográfica</li> </ul>

## 2. Caracterização da Escola

### 2.1. Historial e Contextualização

Em 1953, o Instituto de Alta Cultura, um organismo do Estado Novo responsável pelo desenvolvimento e divulgação de informação no âmbito da política e da cultura, fundou o Centro de Estudos Gregorianos. Esta instituição, que seguia o exemplo de instituições semelhantes em Paris – como, por exemplo, o Conservatório Nacional Superior de Paris, ou o Instituto Gregoriano de Paris –, visava a formação de investigadores, instrumentistas executantes, e professores, e foi pioneira em Portugal no ensino superior de matérias

como História da Música, Paleografia e Órgão. O Centro de Estudos Gregorianos firmava-se no contributo de professores oriundos de escolas parisienses, incluindo as acima mencionadas.<sup>1</sup>

Foi, então, em 1976 que o Centro de Estudos Gregorianos tomou o nome de Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), tendo passado a focalizar-se no ensino geral e superior, assim como na investigação musical. Em 1983 o ensino musical em Portugal foi reestruturado, tendo então sido extinguidos os cursos superiores oferecidos pelos Conservatórios. A par disso foram criadas as Escolas Superiores de Música de Lisboa (ESML) e do Porto (ESMAE) – nesse sentido, a ESML acaba por ter um relacionamento de continuidade com este Instituto, tendo inclusive vindo a, posteriormente, formar o Departamento de Estudos Superiores Gregorianos –, e foi neste contexto que o IGL se transformou no que é hoje: um local de ensino musical vocacional, com curso Básico e Secundário.

## **2.2. Enquadramento e Caracterização**

Hoje o Instituto Gregoriano de Lisboa situa na Avenida 5 de Outubro em Lisboa (1600-036). O seu posicionamento geográfico é indicativo da natureza deste instituto: ele encontra-se num centro científico e artístico da capital, Lisboa. O estar rodeado por algumas das mais influentes instituições de formação científica e artística a nível nacional, a saber, a Universidade de Lisboa, a Biblioteca Nacional de Portugal, e a Fundação Calouste Gulbenkian, caracteriza o IGL como inerentemente metropolitano e erudito.

No seu *website* oficial, o Instituto Gregoriano de Lisboa autointitula-se “uma escola com forte identidade”:

A qualidade do ensino ministrado é comprovada pelo grande número de profissionais na área da música que aqui realizou ou iniciou a sua formação. Ao longo dos anos, um número sempre crescente de pianistas, organistas, maestros, musicólogos, compositores, cantores e professores de música, têm-

---

<sup>1</sup> A informação deste subcapítulo foi obtida através do Decretos-Lei n.º 568/73 e do *website* oficial do Instituto Gregoriano (<https://www.institutogregoriano.pt/instituição/historial>), ambos referenciados na Bibliografia e Webgrafia A.

se vindo a notabilizar no panorama musical nacional, justificando a aposta num ensino de qualidade feita pela escola.

Este é, portanto, um instituto que se preza pelo seu investimento na formação de mais alta qualidade, em consonância com o ambiente intelectual em que se posiciona – no seu *website*, o IGL afirma pretender “pôr os jovens em contacto com as condições reais de exercício de uma profissão artística”, fazendo isso através da gestão das atividades artísticas organizadas e oportunidades educativas disponibilizadas, as quais serão exploradas adiante.

### **2.3. Organização e Gestão da Escola**

Os órgãos de direção, administração, e gestão do IGL consistem num Conselho Geral, presidido por Ilda Rodrigues, uma Direção, um Conselho Administrativo, e um Conselho Pedagógico – nestes três o presidente é Ricardo Monteiro, e, no último, o mesmo faz-se acompanhar de oito coordenadores, um para cada Departamento ou Curso do IGL.<sup>2</sup>

Para além destes órgãos, o IGL conta com algumas outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica: Diretores de Turma, Secção de Avaliação de Desempenho Docente, Comissão de Provas, Comissão de Testes, e Comissão de Horários.

É ainda relevante mencionar a existência de uma Equipa de Produção Artística, bem como uma Equipa de Autoavaliação, e, ainda, um Responsável de Tecnologias de Informação e Comunicação, uma equipa de Assistentes Técnicos, e outra de Assistentes Operacionais.

### **2.4. Oferta Educativa**

Na secção “Opções básicas de política educativa da escola” do seu *website* oficial, o IGL afirma destinar-se ao investimento na investigação e execução profissional no âmbito da

---

<sup>2</sup> A informação deste subcapítulo foi obtida no Regulamento Interno do IGL de 2019 e no *website* oficial da instituição, ambas as referências listadas na Bibliografia e Webgrafia A.

música erudita Ocidental, sendo, portanto, uma escola secundária vocacional especializada do ensino da música.<sup>3</sup>

O plano de estudos do IGL foi definido pela portaria nº 725/84 (referenciada na Bibliografia e Webgrafia A), tendo começado por, na década de 1980, disponibilizar os cursos de Canto Gregoriano, Piano e Órgão. Ao longo do tempo esta oferta foi sendo alargada, e foi em 2006 que se passou a oferecer também o Curso de Violino.

Segundo descrito no seu Regulamento Interno (2019), hoje o IGL disponibiliza três cursos: o Curso de Iniciação Musical, que consiste em 3 anos de introdução ao instrumento e à teoria, disponibilizados a partir do correspondente ao 2º ano de escolaridade no ensino regular; o Curso Básico, 5 graus que constituem os 5 anos de escolaridade seguintes; e o Curso Secundário, isto é, 6º a 8º grau de Conservatório, que correspondem aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade regular, e que já representam um investimento preparatório para a vida profissional na área da música.

Em Iniciação os alunos têm aulas de Instrumento, Iniciação Musical, e Coro. No Curso Básico e Secundário são disponibilizadas duas vertentes e dois regimes. As vertentes são Curso Básico/Secundário de Canto Gregoriano, vocacionado para a voz, e Curso Básico/Secundário de Música, no qual o aluno se especializa nalgum instrumento que não a voz. Os regimes disponíveis são o Supletivo e o Articulado; o primeiro significa que o aluno faz todas as disciplinas do Curso que frequenta no IGL em adição às disciplinas do ensino regular; o último permite ao aluno frequentar as disciplinas do Curso do IGL em substituição das disciplinas vocacionais de um Curso de Ensino Secundário na escolaridade regular, disponibilizando uma especialização única na área de Música e facilitando a remição do tempo do aluno.

## **2.5. Ligação à Comunidade, Protocolos e Parcerias**

O IGL interage com a comunidade participando dos propósitos característicos do ambiente em que se insere – em particular, propósitos de investimento na educação e na

---

<sup>3</sup> Veja-se o Anexo A.1.

cultura. De forma prática, este instituto, através da sua intensa atividade artística e frequente realização de concertos, recitais e audições, proporciona à comunidade regulares e acessíveis oportunidades de entrar em contacto com e apreciar música erudita de qualidade profissional – como afirmam no seu *website* oficial.

No seu calendário letivo de atividades de anos passados, é possível ver que o IGL, para além dos seus concertos e audições internas, promove uma série de eventos que o permitem interagir com a comunidade, a saber, concertos em intercâmbio com outras instituições de ensino, *masterclasses*, oficinas e *workshops*, visitas de estudo, e aulas abertas.

Para além disso, é ainda de referir que o IGL tem protocolos com “estabelecimentos de ensino público, onde os seus professores se deslocam para lecionar Iniciação Musical”<sup>4</sup>, assim como protocolos estabelecidos com os agrupamentos escolares Rainha D. Leonor, Alvalade, e Vergílio Ferreira, para que nesses locais seja possível aos alunos frequentarem o conservatório em regime articulado. Deste modo, o IGL facilita grandemente o acesso das crianças dessas comunidades ao ensino artístico especializado na área da música.

Ademais, visando proporcionar a alunos do ensino superior de música uma oportunidade de desempenhar um estágio em prática de ensino supervisionado, o IGL estabelece protocolo com a Universidade de Aveiro, a Universidade de Évora, a Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e a Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Informação obtida no *website* oficial do IGL, referenciado na Bibliografia e Webgrafia A.

<sup>5</sup> “Projeto Educativo da Escola: 2021-2024”, 2020, p. 9–10.

## **2.6. Ambiente Educativo**

O Instituto Gregoriano de Lisboa pode ser descrito como um espaço verdadeiramente acolhedor. As instalações não são muito grandes, mas são muito bem estimadas, e representam bem, por isso, o carácter da instituição.<sup>6</sup>

Este é um espaço onde todos se cumprimentam com alegria e boas-vindas, desde os alunos ao Diretor, Ricardo Monteiro, passando, sem dúvida, pelo corpo docente e as incansáveis auxiliares. É de louvar o trabalho destas últimas, particularmente na situação delicada de pandemia vivida ao longo do presente estágio: todo o espaço do IGL estava constantemente imaculado, e era possível testemunhar o facto de que as funcionárias estavam sempre atentas e a postos.

A mesma atitude encontrei no Diretor Ricardo Monteiro e em todos os professores com quem tive o prazer de me cruzar: esta é uma comunidade aberta, disponível, bem-humorada, onde predominam o respeito, a entreaajuda, e a dedicação para que no mais ínfimo detalhe seja feito o melhor trabalho possível.

Torna-se, portanto, inegável o facto de que este Instituto providencia um ambiente seguro e construtivo para todos os seus alunos, e isso vem-se a refletir nas avaliações externas a que a escola tem sido submetida.<sup>7</sup>

## **2.7. Resultados**

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência determinou critérios de avaliação do desempenho dos docentes, critérios os quais são aplicados aos professores do IGL, assegurando uma constante correspondência a um padrão elevado de qualidade de ensino que garante resultados positivos. O já antes citado Relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência de avaliação externa das escolas relativo ao IGL

---

<sup>6</sup> Veja-se o Anexo A.2.

<sup>7</sup> Veja-se o Anexo A.3.

em 2015/2016 afirma, na página 2, o seguinte relativamente aos Resultados Académicos do Instituto Gregoriano de Lisboa:

A análise evolutiva das taxas de aprovação por disciplina e ano/grau, no triénio de 2011-2012 a 2014-2015, permite constatar a estabilidade dos resultados alcançados, traduzida em níveis gerais de sucesso elevados (...). De relevar, ainda, o bom desempenho dos alunos no curso preparatório (1.º ciclo), com valores que se situam em 91%, bem como o sucesso pleno em algumas disciplinas, nos vários graus de ensino, como por exemplo, no canto gregoriano, na prática vocal ou na prática ao teclado, entre outras. A qualidade do sucesso é posta em evidência nos inúmeros eventos em que os alunos participam, com resultados muito positivos (prémios e classificações de relevância).

## **2.8. Outros Elementos Relevantes para a Caracterização da Escola**

O Projeto Educativo do IGL (p. 11) cita o decreto de fundação<sup>8</sup> da própria instituição para recordar e declarar a sua missão:

“O Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o canto gregoriano como base essencial de toda a cultura musical do Ocidente, destina-se à formação de elementos que no sector do ensino, da investigação e da execução profissional contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal”.

De suma relevância será também observar que, nas páginas 11 e 12, o mesmo documento reserva uma secção à enumeração dos “Princípios e Valores” segundo os quais a escola se afirma reger. Estes são geralmente relacionados com a providência ensino artístico especializado da música de alta qualidade e grande acessibilidade, bem como a formação de um público informado e a elevação do nível artístico geral em Portugal.<sup>9</sup>

## **2.9. Plano De Atividades**

Como disponibilizado no seu *website* oficial, o ano letivo no Instituto Gregoriano de Lisboa iniciou no dia 14 de setembro de 2020 e era esperado que terminasse a 9 de junho

---

<sup>8</sup> Decreto-Lei n.º 568/76, de 19 de julho, artigo n.º 3.

<sup>9</sup> Veja-se o Anexo A.4.

de 2021. Entretanto, as interrupções letivas destinadas a férias de Natal, Carnaval, e Páscoa, respetivamente, estavam agendadas para acontecer entre 21 e 31 de dezembro de 2020, 15 e 17 de fevereiro de 2021, e 25 de março e 5 de abril de 2021. Uma interrupção letiva de duas semanas imposta pelo Governo entre janeiro e fevereiro exigiu que se compensasse terminando, afinal, o ano letivo no dia 23 de junho.

Como citado no seu documento “Plano Anual de Atividades: Ano letivo de 2020/2021”, disponibilizado *online*, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, afirma que o Plano Anual de Atividades

concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento.

É, portanto, nesse esquema que o referido Plano de Atividades do IGL se propõe a atentar a propósitos relacionados com a produção de oportunidades educativas bem como a fomentação e promoção de interdisciplinaridade e colaboração com outras instituições.<sup>10</sup>

Foi para atingir esses objetivos que, então, o IGL organizou 30 eventos para os 9 meses do presente ano letivo. Esses eventos consistiram em audições, galas, missas, concertos, concertos solidários, aulas abertas, ações de formação, concursos, oficinas de diversos ramos artísticos, intercâmbios, e participação na XIX edição do estágio nacional OJ.COM. Como seria de esperar, este Plano de Atividades envolve eventos internos ao IGL, mas, e até na sua maioria, abrange contacto e intercâmbio com outras escolas e conservatórios, salas e auditórios externos, igrejas, e até transmissões *online* via *Facebook* e *Youtube*.

## **2.10. Reflexão**

O contexto de onde nasce o Instituto Gregoriano de Lisboa dita, logo à partida, solidez na qualidade do ensino. Entende-se que esta é uma escola que, por ter, desde a sua fundação, apostado na erudição musical e intelectual através da pesquisa científica e associação a instituições de renome, hoje colhe os frutos que se traduzem não apenas numa localização

---

<sup>10</sup> Veja-se o Anexo A.5.

e reputação favorecedoras, mas principalmente num corpo docente altamente competente, possibilitando a formação de alunos bem encaminhados para o sucesso na carreira musical e promissoriamente aptos para formar o corpo docente de amanhã.

O IGL apresenta reger-se pelo zelo artístico, defendendo princípios correspondentes e priorizando a promoção de todo o tipo de atividades que desafiem os seus alunos à procura da excelência no seu instrumento. Esta é uma escola que valoriza o sucesso dos seus melhores alunos, e abre as portas de maneira convidativa a potenciais interessados. É deste modo, portanto, que o Instituto Gregoriano de Lisboa constrói uma base sólida para os futuros profissionais da música erudita. Os valores pelos quais o Instituto se rege, em combinação com todos os outros fatores já explanados, prometem uma experiência de estágio altamente enriquecedora, formativa e elucidativa sobre um ambiente profissional desejável no que toca ao ensino da música.

É por isso que inicio o meu estágio com um elevado grau de motivação, e grande expectativa sobre o quanto esta experiência me acrescentará. Participar enquanto docente estagiária numa escola de alta qualidade e renome como é o caso do IGL será um valioso elemento na minha jornada profissional, preparando-me para um ambiente que é simultaneamente exigente e convidativo. A minha reflexão inicial é de que o meu envolvimento com esta escola elevará a minha fasquia no que diz respeito ao aspeto que um conservatório oficial de música deve ter.

Devido à minha falta de experiência enquanto docente no contexto de escolas oficiais de música, e tendo em conta o meu hábito ao ambiente de curso livre em que leciono há três anos, uma experiência no IGL poderia, inicialmente, parecer intimidadora. Posto isso, todos os contactos que estabeleci nos primeiros dias do contexto do estágio foram definidos por uma postura positiva; um tom profissional, e ainda assim amistoso e acessível. Muito grata pela oportunidade, e encorajada pela experiência inicial que já tive, acredito que foram reunidos todos os elementos necessários para fazer deste estágio uma experiência muito enriquecedora, formativa, agradável e memorável.

### **3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio**

#### **3.1. Caracterização da Classe de Violino**

O Instituto Gregoriano de Lisboa é uma escola de ensino artístico vocacional, o que significa que, à partida, todos aqueles que dela se aproximam têm interesse em fazê-lo. Por outras palavras, todos os alunos, e agora olhamos em particular para os de violino, têm, geralmente, um elevado grau de motivação intrínseca. Isto resulta numa classe que demonstra uma grande predisposição para progredir agilmente nas suas habilidades musicais.

Hoje em dia o IGL efetua provas de admissão que incluem um teste com o próprio instrumento que os candidatos a alunos pretendem aprender. Com um teste-diagnóstico de instrumento em vez de apenas um de teoria musical, é possível selecionar, à partida, não só os alunos que têm boas noções a nível auditivo como também aqueles que têm uma maior naturalidade no manuseamento do instrumento, isto é, já apresentam facilidade de coordenação motora. O facto de o IGL ter capacidade de organizar este tipo de pré-seleção reflete-se numa classe de violinos robusta e avançada, visto que inicia os seus estudos com uma grande vantagem. O tempo é remido porque, na maioria dos casos, é escusado um trabalho de estrutura-base no que toca a aptidões auditivas e motoras – os alunos selecionados são aqueles que já trazem essas habilidades um tanto desenvolvidas.

Para essa vantagem inicial e solidez técnica também contribui o facto de que, como registado no ponto 2.4. (“Oferta Educativa”), o IGL só disponibiliza aulas de Iniciação a partir do 2º ano do ensino regular. Isto significa que os alunos mais novos do Instituto já têm alguma maturidade, um nível de desenvolvimento cognitivo que lhes permite abordar e aprender a conceber o instrumento e a música de maneira diferente que crianças mais precoces. As idades dos alunos de violino do IGL estão, portanto, comumente compreendidas entre os 7 a 8 anos e os 18, sendo que alunos de ensino Secundário (aproximadamente entre os 15 e os 18 anos) são mais escassos devido à carga horária. Significa isto que os alunos de ensino Secundário que de facto se encontrarem abordarão o seu instrumento com bastante seriedade.

Tendo em conta a zona onde se localiza, isto é, centro de Lisboa e em proximidade a muitas instituições de ensino superior e erudito, o IGL tem como principal público-alvo

famílias de classe média e média-alta. O IGL é uma escola estatal, o que significa que não cobra propinas – o ensino é gratuito. Porém, é requerido que os alunos comprem o seu próprio instrumento e acessórios, e, em adição, é favorável que os Encarregados de Educação tenham disponibilidade financeira e de horário para transportar os seus Educandos. Nestas condições, então, é raro encontrar no IGL um aluno que venha de um contexto familiar onde haja algum tipo de privação socioeconómica. A esmagadora maioria dos alunos que estudam no Instituto Gregoriano de Lisboa, incluindo os de violino, têm pais com formação superior, muitas vezes eles próprios músicos ou professores, possuidores de um status social consideravelmente alto. Este fator influencia de variadas formas os níveis de desenvolvimento com que os alunos chegam ao IGL, bem como a sua capacidade de concentração, estrutura de aprendizagem, e hábitos de estudo e cuidado na preparação para as aulas (Saifi & Mehmood (2011), Berliner (2013), Huang (2015)).

### **3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados**

Para a experiência de estágio, apesar de não ter sido possível cumprir a preferência de ter um aluno de Iniciação assim como um aluno do curso Básico e outro do ensino Secundário, foi possível a observação de três alunos de níveis espaçados entre si. Em específico, observei um aluno de 1º grau do ensino Básico, ao qual, por uma questão de confidencialidade visando a proteção da sua informação pessoal, chamaremos Aluno A, uma aluna de 3º grau do ensino Básico, Aluna B, e uma estudante de 7º grau, isto é, do Secundário, que será a Aluna C.

#### **Aluno A**

O Aluno A, presentemente aluno do 1º grau do ensino Básico, tem 11 anos e toca há dois – começou a aprender o seu instrumento no 3º ano do ensino regular, significando que já conta com a bagagem desses dois anos de iniciação. O acompanhamento do Aluno A foi-me vivamente recomendado pela professora cooperante – esta caracterizou-o como um aluno muito capaz, perspicaz e interessado.

Um aspeto a salientar sobre o Aluno A é que ele é aluno de viola. Apesar do leccionamento de um aluno que não de violino ser uma anomalia face ao que se pressupõe na Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino de Música com especialização em Violino e Música de Conjunto, foram dois os fatores que contribuíram para a decisão de acompanhar o Aluno A. Primeiramente, em virtude da situação de agravamento pandémico experienciada no decurso do presentemente relatado estágio, optou-se em detrimento da observação de um aluno de 1º grau em violino porque, devido a limitações de horário, isso implicaria, para mim, a realização de mais viagens presenciais ao IGL, dependendo necessariamente de transportes públicos e aumentando, deste modo, o risco de exposição ao vírus SARS-CoV-2 e respetivo contágio entre o meio do IGL. Em segundo lugar, admitiu-se que a observação de um aluno de viola não constituiria um desvio aos propósitos da Prática Pedagógica, e que seria, inclusive, uma mais-valia, por acrescentar experiência no leccionamento de um instrumento da mesma família do violino, em particular um com o qual frequentemente se espera que um violinista, quanto mais um professor de violino, tenha à-vontade. Então, com o aval do Professor Orientador e Coordenador de Curso, Professor Doutor Tiago Neto, e do Diretor da Escola Superior de Música de Lisboa, Professor Miguel Henriques, concluiu-se que o Aluno A seria um bom candidato a ser acompanhado ao longo do estágio.

E, de facto, confirmou-se o apreço feito pela Professora Zofia aquando da sua recomendação inicial. O Aluno A é um aluno proativo, que revela motivação e interesse na aprendizagem do seu instrumento. De personalidade segura, confiante, e, por vezes, quase desafiante, o Aluno A é empenhado e tem iniciativa – não se entenda, contudo, que este é um aluno malcomportado ou irrequieto, pois esse não é o caso. O seu estilo de aprendizagem baseia-se no sistema auditivo, e este facto tornou-se claro desde a primeira aula observada: com uma excelente afinação e qualidade de som, assim como uma boa capacidade de reter e modelar o material sonoro através das exemplificações da professora, o Aluno A tende a desvalorizar alguns detalhes a nível de postura, assim como de leitura, e tem mais dificuldade em assimilar os aspetos cinéticos, por vezes imitando o som sem perceber o que acontece a nível muscular, como é o exemplo das arcadas. Posto isso, há que salvaguardar que o Aluno A revela uma ótima postura a nível geral, denunciando tanto o seu empenho como um excelente investimento prévio por parte da Professora Mendanha.

## **Aluna B**

A aluna B, de 12 anos, está no 3º grau do ensino Básico e revela-se talvez o caso mais invulgar de entre a classe da Professora Zofia. A Aluna B começou a aprender violino entre os 3 e os 4 anos – este facto, por si só, sugeriria que nos encontramos diante de uma aluna altamente avançada e prodigiosa. Porém, esse não é o caso. Este ano letivo, 2020/2021, é o primeiro em que a Aluna B é ensinada pela Professora Zofia. Lacunas na aprendizagem que teve entre os 4 e os 12 anos deixaram a Aluna B com uma série de dificuldades estruturais, nomeadamente a nível de postura e técnica do arco. A Professora Zofia expressou insatisfação com estes aspetos, e revelou-se inicialmente reticente em recomendar esta aluna para observação em estágio. Porém, considereei que incluir como alvo do meu estudo uma aluna com algumas dificuldades ou falta de motivação seria de grande benefício: faria do meu estágio uma experiência mais realista, e dar-me-ia a chance de observar o modo como a Professora Zofia responde aos maiores desafios da pedagogia de um instrumento.

É, então, no contexto da bagagem difícil da Aluna B que a Professora a recebe, e procura corrigir problemas posturais e investir num melhor controle do arco. Torna-se um caso curioso por permitir observar a insistência na reversão de maus hábitos, dando proveito à plasticidade cognitiva que é inerente ao cérebro humano (Nelson (1999), Kolb, B., Gibb, R., & Robinson, T. E. (2003)). Apesar de ser uma tarefa difícil, esta de corrigir problemas estruturais estabelecidos ao longo de toda a infância, a Aluna B é recetiva e revela boa disposição e flexibilidade na aprendizagem.

A Aluna B é reservada, sendo até possível caracterizá-la como tímida. É pouco expressiva, e guia-se principalmente pela informação sonora. Posto que o seu sensor diretor não é, definitivamente, o cinestésico, a aluna parece pensar mais em termos de melodia do que de representações visuais, e isso torna-se evidente no momento em que ela é capaz de decorar os estudos num curto espaço de tempo e sem revelar grande dependência da partitura. É muito provável, portanto, que esta seja uma “aluna auditiva”. Tem boa afinação, embora ainda não tenha estabilidade técnica o suficiente para o revelar: frequentemente afina as notas enquanto as toca. Não obstante, no início do ano letivo não há dúvida de que esta é uma aluna interessada no seu instrumento e na música, e é de apreciar que, apesar de ter recebido uma base técnica fraca, revela uma excelente capacidade de assimilar as correções e instruções que lhe são dadas.

Posto isto, a Aluna B tem hoje 13 anos e entra numa fase da adolescência em que nem sempre é particularmente fácil manter a motivação intrínseca para o instrumento, menos ainda a disciplina para estudar.

### **Aluna C**

A Aluna C tem 16 anos e encontra-se no 7º grau, sendo já aluna do ensino Secundário. Ela fez o seu 1º grau de Iniciação (na altura, correspondente ao 3º ano do ensino regular) com outra professora, mas foi aluna da Professora Zofia Mendanha desde o 2º grau de Iniciação até ao dia de hoje. Significa isto que nos encontramos perante uma aluna com quem a professora já tem uma grande afinidade e em quem já incutiu bases sólidas a nível de técnica e expressão musical.

A Aluna C é, portanto, uma aluna bastante avançada e com um grau considerável de autonomia na abordagem ao violino. No ano letivo de 2019/2020 participou na OJ.COM, e faz planos de concorrer de novo para a edição do presente ano letivo. É desde já feito evidente que esta é uma aluna extremamente empenhada e trabalhadora. Na verdade, ela está a fazer o Curso Secundário de Música em regime supletivo, significando, neste caso, que é aluna do Curso Secundário de Ciências e Tecnologias completo no ensino regular, em adição a todas as disciplinas do Curso Secundário de Música, incluindo uma disciplina extra de Coro, e com a única exceção da disciplina de Análise e Técnicas de Composição, a qual escolheu não frequentar. Com este grau de dedicação, a aluna já revela bastante maturidade na sua maneira de tocar. As suas avaliações em violino desde que chegou ao ensino Secundário têm rondado uma média de 17.

Finalmente, é relevante denotar o facto de que o seu sensor diretor é o cinestésico: a Aluna C tem uma grande facilidade em aprender através de estratégias como o estudar uma passagem com variações mecânicas (de arcada ou ritmos, por exemplo), tem também uma grande tendência para balançar de um lado para o outro enquanto toca, e é mais perspicaz em entender e corrigir as suas dificuldades a níveis de movimento, pensando, por exemplo, em termos de controle do arco ou movimento da mão esquerda, mais do que a nível auditivo, como seria o caso específico da qualidade do som ou a afinação das notas. A sua tentativa de projetar o som passa por dedicar mais esforço físico, muitas vezes em detrimento da qualidade do som. Posto isso, o sumário quanto a esta aluna deverá salientar

o facto de que ela é uma boa aluna em termos holísticos, e que, apesar de revelar mais propensão para se guiar pelo movimento, tem ótimas aptidões auditivas e é capaz de produzir um som cuidado e procurar profundidade interpretativa na sua execução.

### **3.3. Descrição das Aulas e Atividades Observadas e Lecionadas**

#### **3.3.1. Enquadramento e Condições Gerais**

Apesar de tanto o semestre na Escola Superior de Música de Lisboa como o período escolar no IGL se terem iniciado no dia 14 de setembro de 2020, só foi possível dar começo às aulas assistidas em estágio algumas semanas mais tarde, a 5 de novembro. Este atraso foi fruto da situação pandémica, que, pela necessidade imposta de que se implementassem medidas de segurança sanitária, dificultou a organização e atribuição de horários por parte do próprio Instituto Gregoriano de Lisboa. Não obstante, o contacto foi mantido com a direção e corpo docente desta mesma instituição logo desde o início do ano letivo, e deu-se início à Prática Pedagógica no momento imediato em que o IGL ficou pronto para me receber enquanto estagiária.

Como supramencionado, o presente Estágio do Ensino Especializado foi realizado na modalidade de observação. Nesse âmbito, foram acompanhados os três alunos acima descritos ao longo do ano letivo 2020/2021, tendo esse acompanhamento sido conseguido através da observação das suas aulas semanais, articulando o regime presencial com o *online*. Para além da observação, foi requerido que eu lecionasse, a cada um desses alunos, uma aula por período escolar, a qual deveria ser filmada – estritamente para fins da minha avaliação no contexto da disciplina “Didática do Ensino Especializado” –, pelo que foi redigida, e assinada pelos Encarregados de Educação dos três alunos, uma declaração de autorização da utilização das gravações para esse mesmo propósito<sup>11</sup>. Para cada uma de todas as aulas, assistidas ou dadas, foi preenchida, respetivamente, uma Ficha de Observação ou um Plano de Aula, documentos esses que serviram propósitos de avaliação na mesma disciplina, “Didática do Ensino Especializado”, e não se encontram

---

<sup>11</sup> O modelo da declaração de autorização encontra-se no Anexo C.

anexados ao presente Relatório de Estágio por motivos de anonimato e proteção da identidade dos alunos em questão.

Apesar das condições dificultadas (em virtude do contexto pandémico contemporâneo à realização deste estágio), foi possível assistir presencialmente ou *online* sincronamente (via *Google Meets* ou *Whatsapp*) à extensa maioria das aulas observadas. As únicas exceções foram reservadas para quando eu me encontrava, por motivos de força maior, fora de Lisboa e não era possível à Professora fazer transmissão *online* da aula, ou quando apenas um aluno acompanhado se encontrava em isolamento sanitário e a Professora Zofia lhe dava aula *online* no recinte do IGL – em cujo caso a sua preferência foi, expressamente, dar a aula sem a máscara, tornando-se fulcral evitar a minha presença em sala de aula. Nesses casos, portanto, para acompanhar as aulas, foi mantida comunicação com a Professora cooperante Zofia Mendanha através da aplicação *Whatsapp*, onde se trocou um misto de vídeos e mensagens através dos quais a Professora descreveu as atividades e estratégias empregues durante a aula. A mesma estratégia foi empregue ao longo da semana para que eu pudesse acompanhar o desempenho dos alunos nos seus Trabalhos de Casa, que muitas vezes consistiam na gravação de determinados exercícios.

Ao todo, observei 24 aulas dadas ao Aluno A, 24 à Aluna B, e 23 à Aluna C, e dei 3 aulas a cada um deles (para um total de 9 aulas dadas). A impossibilidade de assistir a 27 aulas por aluno deveu-se às semanas perdidas, no início do ano letivo, por motivos já explicados.

Infelizmente, ao longo do ano letivo não foi possível a observação das audições, concursos e concertos nos quais os alunos acompanhados participaram. Isto deveu-se a uma combinação de incompatibilidade de horário com as restrições impostas a este tipo de atividades em virtude da situação pandémica no país – a saber, limites sobre a realização ou não de audições, sua frequência e duração, e quantidade de participantes e espetadores permitidos. Pelos mesmos motivos não foi possível a participação em nenhuma outra atividade extracurricular promovida pelo IGL. Posto isto, em diálogo com a Professora cooperante Zofia Mendanha e com os próprios alunos nas aulas seguintes às audições realizadas, foi possível obter uma compreensão de como eles se sentiram e desempenharam nas tais, contribuindo para um melhor entendimento do perfil dos aprendizes e de como as atividades e abordagens da docente se adequavam aos mesmos.

### 3.3.2. Aulas Observadas

No geral, as aulas caracterizaram-se por um ótimo ambiente e grande desenvolvimento por parte dos alunos. A Professora demonstrou e excedeu o profissionalismo que seria de esperar, ensinando ricamente pelo seu exemplo enquanto docente. É uma professora que, para além da sua técnica no instrumento, demonstra paciência e bom humor, equilibrando a assertividade com um grau de cumplicidade com os seus alunos. Isto notou-se através do seu tom de voz e conversas agradáveis com os alunos, e da sua incansável boa disposição para ajudar os alunos a corrigir os seus erros através de diversas estratégias de estudo, bem como de exemplificação e imitação (modelagem) e repetição, e, ainda, *feedback* construtivo e positivo. As aulas tornaram-se, portanto, agradáveis, e o ambiente será bem descrito como construtivo e propício à motivação dos alunos.

Em termos mais específicos, as aulas geralmente seguiam a estrutura seguinte: diálogo inicial, afinação dos instrumentos, parte técnica (como por exemplo, escalas, estudos, caprichos, ou leitura à primeira vista), e parte mais lírica (peças a desenvolver mais aprofundadamente, concertinos, concertos, Bach).

O diálogo inicial foi um momento presente em quase todas as aulas, onde ficava estampada a preocupação da professora pelo bem-estar e progresso do aluno. Conversavam-se sobre dificuldades no estudo, oportunidades de atividades extracurriculares, e até sobre a semana do aluno, o seu dia-a-dia e circunstâncias que o afetavam na altura. Acredito que este é um passo muito relevante para a orientação do aluno por parte do docente, pois fortalece os laços entre ambos, estabelece um ambiente de confiança e partilha, e, num plano mais imediato, permite à professora manter-se a par do estado de espírito, fatores externos, e nível de motivação do aluno.

Na afinação dos instrumentos dos alunos que ainda não tinham independência nessa área, a Professora Mendanha frequentemente ajudava a afinar da seguinte forma: o aluno segurava o violino e tocava com o arco as cordas soltas, e a Professora afinava, simultaneamente, nas caravelhas. Esta estratégia, segundo a docente, servia para que os alunos adquirissem familiaridade com a afinação das cordas, sentindo a sua vibração, mesmo antes de conseguirem afinar sozinhos.

Quanto a escalas e exercícios técnicos, notei que eram usados pela Professora Mendanha de maneira estratégica, e não necessariamente com regularidade semanal para todos os

alunos. Para o Aluno A, o mais novo, a Professora sempre (salvo raras exceções) levou a cabo, no início da aula, o estudo de uma ou duas escalas simples, com arpejo e em uma oitava, indo aprendendo escalas novas com frequência. Notei que esta estratégia, investindo numa larga quantidade de exercícios que em si eram simples, ajudou o aluno a desenvolver à-vontade e qualidade de som no instrumento. Com a Aluna B também foram trabalhadas várias escalas para amadurecer o trabalho da mão esquerda, e investiu-se mais nessa estratégia quando a Professora começou a perceber que as dificuldades da aluna não se relacionavam tanto com a dificuldade das peças, mas com problemas técnicos estruturais. A Aluna C raramente fez este tipo de trabalho, mas já enfrentava desafios maiores nas obras que trabalhava, e a Professora recomendava-lhe exercícios para estudar nesse contexto.

Ainda a nível técnico, a Professora certificou-se de que a todos os tempos cada aluno estivesse a trabalhar um estudo ou capricho, ou, no caso do aluno mais novo, a fazer todas as semanas leitura regular de uma ou duas peças novas, simples e focadas num aspeto de técnica de base. Após um ano letivo, esta estratégia provou ser muito eficiente, especialmente porque a docente escolheu estudos de grau de desafio adequado, e com dificuldade progressivamente acrescida. Os alunos responderam muito bem e foram progredindo como desejado – talvez sendo a única exceção a Aluna B, nos momentos em que a sua motivação para estudar não era suficiente para que ela pudesse acompanhar as aulas satisfatoriamente e progredir.

De resto, um mínimo de metade do tempo da aula era dedicado a outro repertório mais melódico/lírico, como peças, concertinos, concertos, e andamentos de Bach que os alunos devessem desenvolver e até, eventualmente, tocar em audições. Em tudo isto, a Professora cooperante Zofia serviu-se de estratégias hoje em dia consideradas ideais: modelagem (exemplificação e imitação); repetição consciente e intencional; explicação verbal de correções a fazer; *feedback* imediato e construtivo; correção de postura com recurso ao toque físico; isolamento de secções, células, ou detalhes técnicos mais desafiantes; desconstrução da obra em aspetos mais simples e abordáveis. A Professora também investia na memorização das obras.

Como forma de acompanhar o aluno no seu estudo e desenvolvimento de metacognição, a Professora Mendanha dava, principalmente aos alunos A e B, trabalhos para casa. Na maioria das semanas, o trabalho consistiria em tocar escalas, peças, ou excertos, gravá-

los com qualidade satisfatória para o próprio aluno, e enviar para a docente – e deveriam ser enviados vários exercícios em vários dias ao longo da semana. A Professora cooperante reencaminhou-me estes vídeos e isso permitiu-me ir verificando que a estratégia era eficaz para ajudar o estudo do aluno e também facilitar a compreensão da Professora sobre o progresso do mesmo.

Mesmo sendo acessível e amigável, a Professora Zofia foi sempre rigorosa, exigindo dos alunos um nível de investimento e compromisso, bem como um ritmo de estudo, que os permitisse avançar com eficácia, progredindo notavelmente de semana para semana. Ela sempre geriu o tempo de forma a investir em várias obras em simultâneo, e os alunos foram respondendo bem, conseguindo acompanhar e revelar desenvolvimento de aula para aula, na maioria das semanas.

Outro aspeto que notei foi o cuidado que a Professora sempre teve com a saúde física dos alunos. Ao mínimo desconforto sentido pelos mesmos, foi estabelecido diálogo e recomendada a maneira mais adequada de reagir, fosse descanso, alongamentos, ou aquecimento e estudo cuidadoso. A Professora nunca esperou dos alunos algo que eles não fossem fisicamente capazes de dar, e sempre cuidou do seu bem-estar para que nenhuma lesão mais grave surgisse.

Ocasionalmente foram dirigidos ensaios dos alunos com o piano, e geralmente seguiram a dinâmica de passagem completa, trabalho por secções, e segunda passagem completa. Numa ou outra circunstância, a Professora marcou dois ensaios com o piano a 20 ou 30 minutos de distância entre si, e aproveitou o tempo de intervalo para rever algumas questões com o aluno e prepará-lo melhor para o segundo ensaio. Essa estratégia foi muito interessante e eficiente.

### **3.3.3. Aulas Lecionadas**

Reforço que me foi extremamente proveitoso e enriquecedor observar as aulas de outra docente. Pareceram-me envoltas num ambiente ideal, animado e equilibrado, propício à aprendizagem dos alunos. Na verdade, a estrutura e progressão das aulas revelou ser muito semelhante ao que eu entendo ser uma aula ideal, especialmente de acordo com o que aprendi na minha Licenciatura em Violino e ao longo do Mestrado em Ensino de

Música. A Professora cooperante aplica essencialmente as mesmas estratégias e princípios que eu própria aprendi e tento empregar.

E isso deixa-me com pouco a acrescentar quanto às aulas que eu própria lecionei, pois a verdade é que foram nos mesmos moldes que as dadas pela Professora Mendanha – e conduzi as aulas geralmente na mesma sequência, e com os mesmos princípios e estratégias, não só por respeito à dinâmica criada pela docente com os alunos, mas principalmente porque, pessoalmente, já me identificava com este estilo de abordar o leccionamento do instrumento.

A estrutura das aulas que dei, portanto, foi a seguinte: um momento inicial para a afinação dos instrumentos, um investimento na parte técnica (fazendo recurso a exercícios, escalas, estudos e caprichos), e seguindo para a parte lírica (peças, concertos e concertinos, Bach). A diferença principal a apontar entre a os meus planos de aula e os da Professora cooperante seria, creio, o investimento em escalas e exercícios, já que, por norma, vejo benefício em trabalhar as tais em todas as aulas, com alunos de qualquer nível. Com o que observei neste estágio, tive a oportunidade de considerar que, a partir de certo nível, este tipo de trabalho de base é pressuposto no estudo individual dos alunos, pelo que nem sempre trabalhar exercícios e escalas na sala de aula será uma decisão estratégica.

Procedi ao trabalho dos exercícios e obras por norma da seguinte forma: uma passagem inicial (da obra completa, ou da secção a trabalhar), trabalho em detalhe de secções mais desafiantes, e revisão para consolidação das melhorias conseguidas durante a aula. Fiz frequentemente recurso a estratégias de estudo, como trabalhar excertos ou células com diferentes ritmos ou alternando entre um tempo lento e um mais rápido, desconstruir e isolar aspetos técnicos, ou treinar só a mão esquerda ou só a mão direita.

Ao longo destas aulas que dei, tal como é meu hábito fazer mesmo em outros contextos, diligenciei por empregar as estratégias pedagógicas aprendidas em contexto de Licenciatura e Mestrado na ESML. Por isso, para cada aluno tentei identificar o estilo de aprendizagem (“Tipo de Inteligência”: auditiva, cinestésica ou visual), e tentei adaptar as minhas indicações à melhor compreensão do aluno, visando também compensar as suas dificuldades. O conteúdo de cada aula foi baseado em processos de exemplificação e imitação (modelagem), explicação verbal de atitudes a ter ou correções a fazer (tanto a

nível técnico ou a nível interpretativo), repetição consciente e intencional, e *feedback* construtivo, imediato, abundante e positivo.

Para corrigir a postura do aluno fiz recurso a indicações verbais e, quando inevitável, toque físico. Em alguns momentos tentei usar ilustrações que facilitassem a compreensão dos alunos das técnicas que tentei ensinar, mas fi-lo com o cuidado de não criar um “atalho” conceptual que os desviasse de assimilar a verdadeira técnica pelo que ela é. Em adição, ao longo do ano letivo, com a aprendizagem na disciplina de Didática do Ensino Especializado, ganhei maior consciência da importância de fazer aos alunos perguntas estratégicas que os incentivem a ser autocríticos, estimulando assim as suas aptidões metacognitivas.

Ao longo de cada aula, foram prioridades para mim manter uma atmosfera positiva e animada, e onde o diálogo fosse aberto e reflexivo. Creio que com isto consegui criar uma conexão com os alunos que me permitiu tanto contextualizar as minhas intervenções na aula como ganhar a confiança deles. Acredito que este ambiente criado contribuiu para o resultado obtido que foi uma boa resposta por parte dos alunos às minhas indicações.

Não há duas pessoas iguais, menos ainda no estilo de ensinar. Mas sinto-me confiante ao afirmar que a minha atitude e filosofia enquanto docente é muito semelhante à da Professora cooperante que me orientou neste Estágio. Devo admitir que esta observação me aprouve, pois tive oportunidade de verificar os frutos proveitosos do trabalho da Professora Mendanha no modo construtivo e positivo como os alunos foram respondendo às atividades implementadas. As diferenças mais significativas entre a nossa abordagem à condução da aula estiveram principalmente relacionadas com os meus pontos fracos e aptidões a melhorar enquanto docente, sobre os quais refletirei nas páginas seguintes.

#### **3.3.4. Considerações Finais**

O repertório trabalhado pelo Aluno A consistiu no seguinte: escalas e peças dos livros “*Viola Time Runners*” e “*Viola Time Runners: a second book of easy pieces for viola, Book 2*” por Kathy e David Blackwell, da editora Oxford; o “Coro de Judas Macabeus”; estudos de Wolfhart; uma peça chamada “*Panther*”; uma adaptação do tema da Sinfonia n. 1 de Mahler; peças de “*The Really Easy Viola Book*”, de Edward Huws Jones; o

Concertino em Dó Maior, op. 11 de Kùchler; e a peça “Os Dois Granadeiros” de Schumann/Suzuki.

A Aluna B trabalhou, ao longo do ano letivo, o estudo n. 2 de Kreutzer, o “*Allegro*” de J. Fiocco, os estudos n. 34, 36, e 49 de Wolfhart, o “Prelúdio” de Bacewicz, “*Rejoicing/La réjouissance (Fourth movement from Music for the Royal Fireworks, HWV 351)*” de G. F. Handel (arr. ABRSM), e o “Concertino em Estilo Húngaro”, op. 21 de O. Rieding.

A aluna C, por sua vez, estudou o Concerto para Violino n.º 4 de Mozart, o capricho n. 17 de Fiorillo, a Sarabande da Partita II de Bach, o estudo n. 14 de Kreutzer, o capricho n. 20 de Paganini, e a “*Méditation from Thaïs*”, de Massenet.

Os três alunos estão bem enquadrados no nível esperado pelo Programa de Violino (e Viola) em vigor no IGL. A Aluna B, tendo iniciado o ano letivo com grandes dificuldades técnicas, teve um investimento oscilante ao longo do ano, e nem sempre pareceu muito motivada ou esforçada – mesmo assim, progrediu notavelmente, e a sua técnica de base foi reforçada. Tornou-se mais ágil, estável, e versátil nas duas mãos. Por outro lado, tanto o Aluno A como a Aluna C demonstraram um ótimo desempenho, acima das expectativas do Programa, e estiveram bastante motivados ao longo do ano letivo. Ambos progrediram para um nível claramente acima daquele em que começaram o ano. O Aluno A deixou de ser iniciante e começou a tocar peças mais longas e complexas, estando agora num nível intermédio da aprendizagem da viola. A Aluna C atingiu maturidade em repertório de base para o nível de estudante avançado, e é de notar que tenha conseguido ir de um excerto de um estudo de Kreutzer até à conclusão de um capricho de Paganini. Sendo assim, observei que todos os alunos responderam muito bem às estratégias implementadas e ao ritmo de trabalho exigido, resultando num cumprimento de todos os objetivos delineados para cada um deles no início do ano letivo.

#### **4. Reflexão Final e Análise Crítica da Atividade Docente**

##### **4.1. Nível de Consecução dos Objetivos e Facilidades e Dificuldades Sentidas: Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional**

Após um ano letivo de trabalho, cabe-me somente demonstrar satisfação e gratidão pela oportunidade que este estágio constituiu. O facto de já dar aulas noutra escola fez com

que o estágio em regime de observação se revelasse uma incrível mais-valia para a minha evolução enquanto docente, e uma maneira excelente de reafirmar e consolidar as muitas aprendizagens dos passados 5 anos de formação académica. Fazer o estágio em observação não necessariamente tornou o estágio mais fácil, pois faz-se necessário conjugar a constante observação atenta com um processo de análise e autocrítica, sendo, ainda, crucial manter o cuidado de respeitar o espaço e métodos da Professora ao lecionar os seus alunos. Mas poder observar, ao vivo, o trabalho da Professora cooperante e aprender com a sua maneira de ensinar fez, sem dúvida, do estágio um processo mais proveitoso e prazeroso. Ao observar as aulas tive oportunidade de dedicar atenção a e refletir sobre diversos dilemas e paradigmas, observar a eficácia de determinadas estratégias e o modo como diferentes alunos reagem a elas, e elaborar planos mentais para a aplicação de novas abordagens e princípios didáticos na minha docência e futuro profissional. Tal como todos os alunos são diferentes, não há dois professores que ensinem de maneira exatamente igual, e ter a orientação “no campo” de uma profissional experiente foi de grande benefício.

Em termos específicos, senti o impacto positivo de ter observação presencial e avaliação imediata às aulas que dei. A Professora Zofia, observadora e de atitude prestável, adicionou as suas críticas ao meu desempenho em estágio, e as tais foram extremamente construtivas e esclarecedoras. Aprender com outra pessoa e ter a sua orientação e apreciação sobre o meu trabalho conferiu-me mais segurança naquilo que aprendi, e mais confiança para aplicá-lo. Nomeadamente, em resposta às aulas que dei, a Professora Zofia ajudou-me a identificar os seguintes pontos fracos.

- Sentir necessidade de que o aluno não toque nada mal, e, por isso, fazer demasiadas correções de uma só vez, e acabar por não permitir que o aluno toque suficiente. Com a experiência de ser orientada pela Professora Zofia, recordei e consolidei a lição de que os alunos precisam de tocar bastante para se sentirem realizados e terem a perceção de que a aula foi produtiva. É importante corrigir os erros o mais cedo possível para que eles não se repitam e se consolide informação errada na memória, mas, simultaneamente, não podemos ter medo que os alunos toquem mal.
- Semelhantemente, por tentar abordar tudo o que está errado ao mesmo tempo, e numa só aula, outro ponto fraco foi, por vezes, apontar aspetos que o aluno deveria

corrigir e, depois, não dar continuidade à sua correção ao longo da aula. O professor precisa de ter paciência para o facto de que os alunos só conseguem assimilar uma determinada quantidade de informação numa sessão. Mencionar aspetos que não terei tempo para ajudar a corrigir na própria aula representa informação desnecessária que confunde e atrapalha o aluno. É mais proveitoso corrigir uma dificuldade de cada vez, investindo tempo a tocar para fazer essa correção (mesmo que isso implique manter outras dificuldades por algum tempo), do que tentar corrigir todos os erros do aluno em poucos minutos.

- É muito útil o trabalho de desconstrução das tarefas, através de exercícios simples e repetitivos que se dirigem a problemas específicos. Porém, uma dificuldade que senti nessa estratégia consistiu em equilibrar esse tipo de trabalho técnico com a necessidade de priorizar o repertório do programa e deixar que o aluno toque e tenha a perceção de progresso.
- Na sequência dessa questão, fui também alertada para a questão da gestão do tempo. Por muito produtivo que seja um exercício ou um momento de estudo e desenvolvimento técnico, a maior parte do tempo da maioria das aulas deve ser dedicado ao repertório do programa, isto é, material musical e não puramente técnico.

Posto isto, foi também muito enriquecedor ouvir da Professora Zofia observações sobre os meus pontos fortes ao lecionar. O seu *feedback* positivo fez-me sentir validada na minha escolha profissional, e fez-me reconhecer que, apesar de estar numa caminhada sem fim de autodesenvolvimento e aprendizagem enquanto docente, tenho características que revelam potencial para ser uma boa professora de violino, e demonstram o quão bem a minha formação na Escola Superior de Música de Lisboa me tem preparado. Em específico, a Professora Mendanha apontou que tenho as seguintes qualidades.

- Uma boa energia em sala de aula, conseguindo manter ânimo e cativar a atenção dos alunos.
- Assertividade.
- Paciência.
- Boa observação das limitações, facilidades, e necessidades do aluno.
- Compreensão adequada de técnicas a desenvolver e estratégias a empregar para trabalhar as ditas necessidades.

Nem sempre foi fácil articular o meu pensamento e planeamento das aulas com as expectativas da Professora Zofia sobre como as aulas se deveriam desenrolar. De facto, para mim, o estágio em observação foi uma experiência ótima e ideal, mas mencionaria este aspeto como a única desvantagem: não ter total liberdade pedagógica. A cada momento, não me cabia preocupar-me somente com «como melhor ensinar o aluno», mas também tive de manter em mente «como ensiná-lo de modo congruente com o plano da Professora cooperante». Posto isto, tenho somente a agradecer à Professora Zofia por toda a sua disponibilidade e boa-vontade, pois, embora possam ter havido instâncias em que eu fiz algo de maneira diferente do que ela faria, nunca houve qualquer tipo de atrito entre nós sobre qualquer assunto. Também por isso sou levada a crer que, nas aulas que lecionei, fui capaz de gerir os fatores que tinha em mão, respondendo às necessidades dos alunos com um equilíbrio entre a minha própria abordagem e paradigmas e aqueles da Professora responsável pelo percurso académico dos alunos.

E, nesse aspeto, as minhas predições iniciais através da análise SWOT estavam significativamente perto daquilo que se veio a verificar na interação com a Professora cooperante e os alunos. Porém, tive a oportunidade de trabalhar em vários aspetos. Ao longo do ano letivo, com o que aprendi e com o total da orientação que recebi em contexto de estágio, senti evolução pessoal e vi frutos imediatos na produtividade das aulas com os meus alunos na outra escola onde leciono. Ao perceber que o modo de estruturar e conduzir as aulas da Professora era eficaz e saudável, apliquei-me em reforçar e aprimorar as coisas que já fazia de modo semelhante a ela, e dei o meu melhor por mudar algumas questões segundo as suas recomendações.

Em muitos aspetos, acredito que já era capaz de providenciar ensino com alguma qualidade, aplicando os princípios adequados que retive da minha formação na ESML até hoje. Mas em especial com o proveito que tirei do estágio em observação e das aulas de Didática do Ensino Especializado, sinto que agora sou capaz de ensinar melhor que antes, e, acima de tudo, que a essa melhoria se aliou muito mais confiança, agilidade e velocidade no processo de consolidação técnica e de repertório dos alunos. Percebo que, apesar de ainda ter tanto a aprender, estou bem equipada para o ambiente profissional.

Parece-me, portanto, seguro concluir que os objetivos da Prática Pedagógica e Estágio Especializado foram cumpridos: foi uma experiência didática formativa e elucidativa, e

não há dúvida de que me catapultou, pessoalmente e enquanto docente, num processo de desenvolvimento, amadurecimento, e inserção no enquadramento profissional.

Em nenhum momento da minha vida poderei dizer que não tenho limitações, que já sei tudo e que posso parar de aprender – inclusive, e, talvez principalmente, na minha condição de docente. É por isso que, acima de tudo, o princípio supremo que retenho após a realização do estágio, e dando entrada no mundo profissional, é o de que todo o docente deverá buscar a constante renovação e adaptação da sua perspectiva, repertório, e estratégias, a cada aluno e a cada época. Um bom professor é um bom aluno, que se mantém cientificamente atualizado, musicalmente em forma, e permanentemente autocrítico: e a sua aprendizagem pessoal é também um investimento na aprendizagem dos seus alunos.



## **PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**



# **O Contexto da Educação Musical Enquanto Veículo para a Transmissão de Valores – o Caso Particular do Espaço Vida e Música Portugal**

## **5. Estado da Arte**

### **5.1. Introdução: a Música Comunica e Gera Comunidade**

Blacking (1973) descreve a música enquanto som humanamente organizado. Nettl (2005) descreve o quão especulativa é a tentativa de resposta às perguntas sobre a origem da música, e a forma como, por isso, muitos etnomusicólogos já desistiram, frustrados, de pesquisar sobre essa questão. Porém, não faltam propostas de teorizações sobre o “como” e o “porquê” das raízes da música, e Nettl compila as seguintes: que a música se tenha desenvolvido como tentativa de melhorar a comunicação humana a longa distância (Stumpf); que a origem da música resida na utilidade do ritmo para o trabalho sustentado (Buecher); ou que a música exista como uma tentativa humana de gerir a sua comunicação com o sobrenatural (Nadel, Hinton). Nettl realça ainda que esta última hipótese não é apenas académica, mas é também a explicação que muitos povos tradicionalmente dão sobre o surgimento da música. É interessante, de qualquer modo, observar o modo como a música, em qualquer perspetiva e interpretação, não deixa de estar intrinsecamente associada aos conceitos de comunicação e comunidade.

E, deveras, hoje, poucos serão aqueles que, ao longo da sua vida, nunca ouviram que “a música é a linguagem universal do Homem”, ou alguma outra frase semelhante. De facto, como descreve Nettl (2005), a universalidade e a comunicatividade da música eram, no século XIX, largamente aceites e pressupostas. A etnomusicologia e a musicologia comparativa surgiram, em parte, como resposta à falta de sensibilidade cultural (e, muitas vezes, puro e simples neocolonialismo) que esse universalismo ingénuo alimentara – ou de que era alimentado. A mesma tendência, narra Nettl, verificou-se noutros campos do saber, como, por exemplo, a linguística. Ainda assim, o autor segue em descrever que o interesse na universalidade da música ressurgiu nos anos 60 do século XX, à medida que se percebeu que, possivelmente, a virtude estaria algures no meio: a música em tudo o que ela significa não é categoricamente universal, mas, ainda assim, há uma estrutura profunda que nos conecta a todos enquanto seres humanos, fazendo intuitiva a observação de que há universais na música. John Blacking foi um dos autores de referência nessa

nova onda de perspectiva. Em 1973, ele apontou o modo como parece haver um consenso geral quase intuitivo de que a música é universal e comunicativa, estando isso especialmente evidente em áreas como a religião, o *marketing* e a cinemática.

*"My" society claims that only a limited number of people are musical, and yet it behaves as if all people possessed the basic capacity without which no musical tradition can exist – the capacity to listen to and distinguish patterns of sound.*

*(...) they implicitly assume that audiences can discern its patterns and respond to its emotional appeal, and that they will hear and understand it in the ways that its composer intended. They assume that music is a form of communication, and that in a common cultural context specific musical sequences can evoke feelings that are fearful, apprehensive, passionate, patriotic, religious, spooky, and so on.*<sup>12</sup>

Dane Harwood (1976) conclui que a música não é uma linguagem universal; é uma linguagem como todas as outras, inerentemente cultural. Ainda assim, apoiado por Blacking (1973), Harwood aponta para a existência de aspetos realmente universais na música: esses são os mecanismos humanos de percepção e processamento de som e informação, os quais se aplicam à música do mesmo modo que se aplicam a todos os sistemas simbólicos (e em especial àqueles que dependem do sistema auditivo) usados pelo ser humano, como é o caso da linguagem.

Outros académicos têm identificado a música como comparável à linguagem verbal. Dobbins (2004) apela ao exemplo dos comentários que por vezes se ouve após uma performance mais bem conseguida: *"He was really saying something."* / *"He was really telling the truth."*<sup>13</sup>. No entanto, uma questão permanece sem resposta: o quê, exatamente, é que pode ser comunicado através da música? Se um performer disse algo com a sua performance, o que é que o ouvinte, de facto, ouviu? E quanto é capaz de verbalizar?

---

<sup>12</sup> Blacking, 1973, p. 8. Tradução livre da autora: "A «minha» sociedade afirma que apenas um número limitado de pessoas é musical e, contudo, comporta-se como se todas as pessoas possuíssem a capacidade básica sem a qual nenhuma tradição musical existe – a capacidade de ouvir e distinguir padrões sonoros. (...) eles assumem implicitamente que as audiências conseguem discernir os seus padrões e responder ao seu apelo emocional, e que eles vão ouvi-la e entendê-la nas maneiras pretendidas pelo compositor. Eles assumem que a música é uma forma de comunicação, e que num contexto cultural comum sequências musicais específicas são capazes de evocar sentimentos que são receosos, apreensivos, apaixonados, patrióticos, religiosos, arrepiantes, e por aí fora.

<sup>13</sup> "Ele estava mesmo a dizer alguma coisa." / "Ele estava realmente a dizer a verdade." (tradução livre da autora).

Balkwill & Thompson (1999), assim como Balkwill, Thompson e Matsunaga (2004), procuraram quantificar o nível de sucesso com que se pode transmitir determinadas emoções (em particular, “joy”, “anger” e “sadness”<sup>14</sup>) através da música. Estes autores, introduzindo o fator intercultural e abordando simultaneamente a questão da comunicatividade e da universalidade da música, demonstraram que, apesar das limitações culturais – que, como argumentam no seu “*Cue Redundancy Model*”<sup>15</sup>, são inseparáveis de qualquer sistema simbólico –, é possível haver pelo menos um nível simples de comunicação intercultural a nível emocional através da música.

De facto, Blacking (1973, p. 25) corrobora a ideia de que a música já não pode ser vista como apenas uma coisa em si mesma, e não pode ser analisada isoladamente, pois “*ethnomusicology makes it clear that musical things are not always strictly musical, and that the expression of tonal relationships in patterns of sound may be secondary to extramusical relationships which the tones represent.*”<sup>16</sup>. A música, isto é, aquilo que se considerar musical, está, portanto, intimamente conectado com o aspeto relacional da humanidade.

Dave (2014) levanta uma preocupação que não devemos ignorar. Historicamente, o ideal da universalidade da música pode ter-se originado a partir de conceções romantizadas sobre o Universo, ou até de interesses comerciais ou neocolonialistas (Kang, 2014). Isso deve manter-nos alerta para os perigos da utilização de música em meios interculturais. Dave propõe uma perspetiva mais complexa sobre a comunicatividade da música, e sugere que a música também pode comunicar através de quem a produz, quem a financia, e em que circunstâncias ela é apresentada, podendo certas condições inclusive colocar em risco os Direitos Humanos de uma determinada comunidade. Na verdade, já em 1983, Garfias defendera que tanto a letra da música como o contexto onde ela é produzida e divulgada contribuem para estabelecer o conjunto de valores que ela transmite. Advertências como estas implicam a possibilidade de, através da música, se comunicar algo muito mais complexo do que três emoções básicas. Dave sugere que a música pode ser veículo para a comunicação de valores: tanto positivos (como o respeito, a promoção

---

<sup>14</sup> “alegria”, “raiva” e “tristeza” (tradução livre da autora).

<sup>15</sup> “Modelo da Redundância das Deixas” (tradução livre da autora).

<sup>16</sup> Tradução livre da autora: “a etnomusicologia torna claro que as coisas musicais nem sempre são estritamente musicais, e que a expressão de relações tonais em padrões de som pode ser secundária às relações extramusicais que os tons representam.”

da saúde, o dar voz aos ignorados, entre outros), como negativos (a corrupção, a hipocrisia, a ganância, por aí adiante).

Então, começam a ganhar forma as questões de maior interesse: o que é que a música comunica, quanto é que ela pode comunicar, e como comunica? Em específico, como pode a música ser usada para comunicar conceitos complexos em contextos sociais, e até interculturais?

Cross (2014) sugere métodos para aprofundar a investigação sobre perguntas como estas. Ele sugere que se estude os processos cognitivos, neuronais e comportamentais envolvidos na utilização da música enquanto processo interativo e comunicativo. Face ao estado da arte, isto é, todo o “pano de fundo” de pesquisa existente nesta área, para além do facto de que as condições em que se dá a presente investigação não permitem acesso a recursos na área da neurologia e da psicologia cognitiva, o interesse nas questões colocadas poderá vir a prender-se mais com as possibilidades educativas que advêm da problemática da comunicatividade da música.

Por outras palavras, embora seja importante efetuar mais investigação cognitiva e neuronal para, através de métodos laboratoriais falsificáveis (Cross, 2014), responder à pergunta “o que é que a música comunica?”, outra vertente de interesse e pesquisa penderá para a seguinte questão: “como pode a comunicatividade da música ser usada para beneficiar e enriquecer contextos musicais educacionais?”, e essa é uma questão que se dirige muito mais à perceção consciente que as pessoas têm da música enquanto processo interativo e comunicativo, do que propriamente aos aspetos quantificáveis dos processos neuronais associados ao estímulo sonoro.

## **5.2. Comunicação Musical a um Nível Básico**

Parte-se então do terreno estabelecido pela investigação já feita, onde nos é permitida margem para assumir que a música é comunicativa com pelo menos algum nível de universalidade (Harwood (1976), Dobbins (2004), Balkwill, et al. (2004), Morrison & Demorest (2009), Cross (2014), Dave (2014)). Se uma das mais preponderantes perguntas às quais o presente projeto de investigação tem o intuito de responder é sobre como os ambientes de educação musical podem tirar partido dessa realidade comunicativa da

música, antes ter-se-á de observar em mais detalhe o que é que a música comunica, e de que modo. Um primeiro passo na compreensão desses parâmetros seria analisar como se dá comunicação através da música no nível mais básico, isto é, pelo material musical em si: será que a música pura tem o poder de transmitir ideias? E será que todas as pessoas têm a mesma percepção nesse assunto?

Para responder a essas questões, em 2020 a autora do presente relatório elaborou uma pesquisa cujos resultados sugeriram que o material musical em si pode evocar sentimentos, pensamentos, e lições de vida associadas a valores, com unanimidade surpreendente em indivíduos de diferentes idades, culturas, níveis de formação musical, entre outros fatores. Em consonância com pesquisa anterior supracitada, observou-se que tal homogeneidade de percepções quanto à comunicação da música a níveis tão profundos quanto “valores, virtudes, e princípios de vida” deriva principalmente de duas realidades: a presença de universais no processamento acústico da música, e o impacto da globalização na quantidade de experiências, ideias, e crenças partilhadas entre pessoas de *backgrounds* distintos.

A intenção desse estudo foi precisamente ser o primeiro passo num processo de pesquisa sobre a transmissão de valores e virtudes em ambientes onde a música é utilizada ou pressuposta como um processo interativo comunicativo; em particular, em meios educativos musicais. As conclusões a que se chegou em 2020 deixam espaço para admitir que é viável ver a música como um veículo para a comunicação não só de emoções abrangentes, mas também de ideias complexas e concretas, como “valores de vida”.

### **5.3. Definição de Termos**

É neste ponto que se torna deveras relevante definir o que se entende por “valor”. Para abrir debate sobre os níveis de profundidade de comunicação que se consegue atingir com a música, é indispensável definir a que nível de profundidade se referem os termos utilizados.

Rokeach (1979) afirma que “o conceito de valor, talvez mais que qualquer outro nas ciências sociais, é significativo a todos os níveis de análise social”<sup>17</sup>, sendo especialmente nuclear no estudo da cultura, sociedade, e personalidade (Rokeach, 1973). Dyczewski & Sławik (2016) observam: *“Discovering values and exploring them is a defining characteristic of a free, thinking, and active individual”*<sup>18</sup>.

O conceito de “valor” pode, portanto, ser entendido como significando “um ideal”, “um princípio de vida”. Um valor é uma conceptualização daquilo que se considera ser eticamente verdadeiro e desejável (Kluckhohn, citado em Rokeach, 1979, p. 48). Mais que isso, a um nível mais profundo e menos consciente, valores são máximas que fluem das crenças basilares de um grupo de indivíduos e se impregnam na cosmovisão dessa mesma comunidade. Em suma, os valores providenciam um padrão de virtudes (Williams, citado em Rokeach, 1979, p. 48) sociais, ideológicas, políticas e religiosas que regem o nosso comportamento e atitudes, e guiam a nossa autoavaliação comportamental e o nosso julgamento de outros (Festinger, citado em Rokeach, 1979, p. 48), tanto a nível de competência como de moralidade (Rokeach, 1973). Este é claramente um domínio complexo da vivência humana.

*In the culture of any society there are values on which there is a general agreement; they are the basis of its identity; actions of social institutions and individuals focus upon them; they create a stimulating environment; their implementation binds society together; they unite what is fragmented and universalize what is individual and temporary.*<sup>19</sup>

Numa tentativa de explorar esse domínio (dos valores basilares e conectores do âmago de uma comunidade), em 2012, Schwartz estruturou a chamada “Teoria dos Valores Humanos Básicos”, onde definiu “valores” enquanto crenças, padrões, objetivos desejáveis que motivam a ação, hierarquizáveis, e transcendentemente a qualquer situação e, portanto, distinguíveis de normas. O autor teorizou, então, dez valores pessoais gerais que

---

<sup>17</sup> Página 1, tradução livre da autora.

<sup>18</sup> “Descobrir valores e explorá-los é uma característica definidora de um indivíduo livre, pensante e ativo.” (tradução livre da autora).

<sup>19</sup> Dyczewski & Sławik, 2016. Tradução livre da autora: “Na cultura de qualquer sociedade há valores sobre os quais há um consenso geral; eles são a base da sua identidade; ações de instituições sociais e indivíduos focam-se sobre eles; eles criam um ambiente estimulante; a sua implementação agrega a sociedade; eles unem o que está fragmentado e universalizam o que é individual e temporário.”

considerou universais, transversais à humanidade: “*self-direction, stimulation, hedonism, achievement, power, security, conformity, tradition, benevolence, universalism*”<sup>20</sup>.

Num esquema de pensamento semelhante, Rokeach (1979) distinguiu “valores individuais” de “valores supraindividuais”. De entre estes últimos, o autor aponta “valores culturais”, “valores institucionais”, “valores organizacionais”, e “valores de grupo”. Esta segunda catalogação refere-se à dinâmica do contexto social em que os valores são adotados, compreendidos, experienciados.

Num outro tipo de categorização, mais dirigida à qualidade de cada valor em si, Rokeach (1979) denota uma diferença entre “valores terminais” e “valores instrumentais”: os primeiros referir-se-iam a estados finais idealizados, isto é, características que se creem valer a pena lutar por atingir; os segundos, concepções ou crenças sobre os modos de comportamento desejáveis para atingir os tais estados idealizados.

Em 1973, Rokeach propôs uma lista de Valores Individuais para a sua *Value Survey*. Nesse modelo (cuja validade é defendida em várias fontes citadas em Rokeach, 1979, p. 50), o autor inclui os seguintes conceitos: “*true friendship, mature love, self-respect, happiness, inner harmony, equality, freedom, pleasure, social recognition, wisdom, salvation, family security, national security, a sense of accomplishment, a world of beauty, a world at peace, a comfortable life, an exciting life*”<sup>21</sup> como Valores Terminais, e, como Valores Instrumentais, “*cheerfulness, ambition, love, cleanliness, self-control, capability, courage, politeness, honesty, imagination, independence, intellect, broad-mindedness, logic, obedience, helpfulness, responsibility, forgiveness*”<sup>22</sup>.

Rokeach (1979) afirma que falar de valores é tocar num conceito tanto psicológico quanto sociológico, e que, portanto, a análise dos valores no contexto de uma instituição rondará os mesmos temas, conceitos e termos utilizados para a análise de valores a nível

---

<sup>20</sup> *Values: Schwartz theory of basic values*. (2017) Tradução livre da autora: “auto-orientação, estimulação, hedonismo, conquista, poder, segurança, conformidade, tradição, benevolência, universalismo”.

<sup>21</sup> Tradução livre da autora: “verdadeira amizade, amor amadurecido, autorrespeito, felicidade, harmonia interior, igualdade, liberdade, prazer, reconhecimento social, sabedoria, salvação, segurança familiar, segurança nacional, senso de realização, um mundo de beleza, um mundo de paz, uma vida confortável, uma vida entusiasmante”.

<sup>22</sup> Tradução livre da autora: “alegria, ambição, amor, limpeza, autocontrole, capacidade, coragem, cortesia, honestidade, imaginação, independência, intelectualidade, abertura de mente, lógica, obediência, prestabilidade, responsabilidade, perdão”.

individual, apenas aplicando-os a uma dinâmica de grupo, e analisando todas as facetas daí implicadas. O autor afirma que valores institucionais e individuais são, na verdade, lados opostos da mesma moeda (p. 51). Rokeach (1979, p. 51) cita Eisenstadt e Parsons para observar que existe uma expectativa geral de que todas as instituições sociais se envolvam em alguma regulação de comportamento e manutenção institucional. O autor considera seguro inferir, portanto, que uma parte significativa da função distintiva de qualquer instituição residirá na sua transmissão e implementação de valores.

Ainda, de acordo com a análise de Rokeach (1979), tanto a nível individual como organizacional e cultural o ser humano hierarquiza os seus valores de modo a possuir um guia interno que o auxilie na resolução de conflitos e na tomada de decisões, escolhendo determinados objetivos e cursos de ação em detrimento de outros. Então, considera-se que cada instituição terá o seu carácter peculiar, especializando-se num fim e hierarquizando os valores em concordância, refletindo-se isso num investimento de recursos em alguma esfera específica e, portanto, limitada de atividade social (Rokeach, 1979, p. 51).

Em suma, é possível perceber que em qualquer contexto se podem apontar determinados “valores mais altos”, podendo ser feita uma distinção entre os valores terminais e os instrumentais, e que estas categorias se manifestam tanto numa dinâmica individual como supraindividual. *“The concepts of value are profound and difficult exactly because they do two things at once: they join men into societies, and yet they preserve for them a freedom which makes them single men”*<sup>23</sup> (Bronowski, 1956, p. 70). Quer-se, portanto, demonstrar que, ao evocar o conceito de “valores”, está-se a referir a uma dimensão profunda e essencial, sobremaneira subjetiva, porém inegável, da existência humana.

## **5.4. Comunicação Musical a Níveis Mais Complexos**

### **5.4.1. Por Inerência**

---

<sup>23</sup> Tradução livre da autora: “Os conceitos de valor são profundos e complicados exatamente porque eles fazem duas coisas ao mesmo tempo: eles juntam os Homens em sociedades, e contudo preservam-lhes uma liberdade que faz deles Homens individuais.”

Sabendo, então, a que se está a referir quando se menciona “valores” e se aborda a sua transmissão, prossiga-se a ver como isso se pode aplicar à comunicação através da música. Anteriormente foi possível assertar que nenhuma música é isenta de deixas acústicas e culturais que inevitavelmente ressoarão com a cultura interna de cada ouvinte (a soma de todas as suas ideias, experiências, memórias emocionais, e crenças). Também já se observou que, devido ao fenómeno da globalização, uma grande parte da população mundial terá na sua cosmovisão um terreno comum a partir do qual é possível que muitos trilhem um caminho conceptual idêntico no que toca às ideias que lhes são evocadas por determinado material musical (Couto (2020), Stormquist & Monkman (2014)).

Estes conceitos preparam o caminho para prosseguir a análise de como a música tem sido usada para comunicar a níveis mais complexos da experiência humana. Carr (2006, p. 115) direciona-nos para a ideia de que o mero ato de sermos absorvidos na apreciação das qualidades de grandes obras de arte nos garante alguma distância psicológica das preocupações que nos assombram quotidianamente, e que isso em si já transmite valor, independentemente de fatores extramusicais. As conclusões a que chega esse autor fundamentam a subsequente observação de que a música, ao longo da História da humanidade, se tem provado não só agradável, mas útil.

Merriam (1964) afirma que a música não tem apenas usos (momentos em que é empregue), mas também funções e propósitos requeridos pela situação. O mesmo autor aponta, convenientemente, uma lista de possíveis funções abstratas da música: *“emotional expression, aesthetic enjoyment, entertainment, communication, symbolic representation, physical response, enforcing conformity to social norms, validation of social institutions and religious rituals, contribution to the continuity and stability of culture, and contribution to the integration of society”*<sup>24</sup> (p. 219). Nesse sentido, Nettl (2005) confirma que a música, muito além de ser um mero capricho estético, apresenta um propósito maior nos contextos em que é usada. Nettl acaba por sugerir que a música serve, em todas as culturas, dois propósitos derradeiros (p. 253): mediar o relacionamento

---

<sup>24</sup> Tradução livre da autora: “expressão emocional, desfrutação estética, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, aplicação de conformidade a normas sociais, validação de instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, e contribuição para a integração da sociedade.”

do Homem com o sobrenatural, e suportar a integridade de grupos sociais ao expressar em forma abstrata os valores centrais da cultura.

Segundo Cross (2014), a música é entretenimento. Entretenimento acontece quando os comportamentos e focos de atenção de duas ou mais pessoas se alinham no tempo (Cross, 2014). De acordo com Miles, Nind, Henderson, & Macrae (2010), Miles, Nind, & Macrae (2009), e McNeill (1995), quando essa sincronia acontece, as pessoas experienciam alterações na sua memória e atitudes umas para com as outras, ganhando um maior senso de afiliação. É com base nisso que tais autores sustentam a tese de que a música, por si só, graças ao ritmo e à harmonia, promove a qualidade das conexões interpessoais.

Cross (2014) observa outra característica que afirma ser inerente à música e ao modo como as pessoas a experienciam, e que a faz comunicativa a um nível profundo. O autor intitula essa característica de “intencionalidade flutuante” (*“floating intentionality”*). Esta expressão denota a realidade de que as pessoas experienciam a música enquanto algo que contém e transmite intencionalidade e significado, e que, articulando a sua cultura individual com os elementos acústicos universalmente identificáveis na música, num processo subjetivo, individual e idiossincrático atribuem à música um significado que interpretam ser-lhe inerente (Swain, 1996, p. 135).

Estes atributos, o de entretenimento e o de “intencionalidade flutuante” (Cross, 2014), fazem da música um ótimo veículo para trazer enriquecimento àqueles que dela participam, tanto a nível individual como coletivo. Apesar de esse enriquecimento ser, pelo menos em parte, subjetivo, parece seguro afirmar que a música tem a potencialidade de promover valores/princípios como o da união, liderança cooperativa, respeito, autoexpressão e escuta ativa, adaptação recíproca, organização e consenso. O facto de que a música tem sido continuamente usada pelo Homem para gerir momentos de tensão social (como funerais, casamentos, rituais religiosos, por aí em diante) revela claramente esse potencial que ela tem: de abarcar e transmitir os valores que uma comunidade quer manter e fomentar.

A música, portanto, tem sido vista pela etnomusicologia como, acima e apesar de tudo, um veículo comunicativo e preservador da identidade de uma comunidade. Blacking (1973) comenta que a cultura não é um fim, mas um meio, e um meio para que o Homem viva para além dela. E esse pensamento é interessante na medida em que nos aponta para

a ideia de que a música, enquanto meio de expressão cultural tão inerente e transversal à Humanidade, não deveria ser um fim em si mesma, mas um meio, um veículo, para que através dela o Homem atinja propósitos mais elevados. O mesmo autor expressa que, entendendo o que a música é, poderemos avançar para usá-la e desenvolvê-la de maneiras que ainda nunca tínhamos imaginado, mas que lhe podem ser inerentes.

*Ethnomusicology is not only an area of study concerned with exotic music, nor a musicology of the ethnic – it is a discipline that holds out hope for a deeper understanding of all music.*<sup>25</sup>

#### **5.4.2. Por Contexto**

Na pesquisa elaborada pela autora em 2020, ao escutar excertos musicais, os vários participantes – de diferentes culturas e níveis de formação musical – foram remetidos para muitos valores, virtudes, conceitos e princípios de vida semelhantes entre si e em larga medida sobreponíveis àqueles da lista proposta pela *Rokeach Value Survey* (RVS).

Com isso, na pesquisa elaborada também se observou a consciência que os participantes tinham do quanto estavam a ser influenciados por questões para além da “letra”, das “deixas acústicas”, e das “características inerentes à música enquanto arte”: foram evocados o “contexto” sociocultural da música e a sua “relação com as memórias e ideias pessoais” do ouvinte como fatores que influenciam o que a música comunica.

Este estudo, portanto, concluiu que indivíduos de vários “*backgrounds*” têm a percepção de que a música pode servir de veículo para um nível profundo de comunicação (“valores”), e têm a consciência de que nenhuma música é separável dos valores caracterizadores do seu contexto.

O anteriormente abordado “*Cue Redundancy Model*” (Balkwill & Thompson (1999), Balkwill, et al. (2004)) chama à atenção para o facto de que, para além de “deixas acústicas”, que são auditivamente processadas da mesma maneira por todos

---

<sup>25</sup> Blacking, 1973, p. 31. Tradução livre da autora: “A etnomusicologia não é apenas uma área de estudo interessada na música exótica, nem uma musicologia do étnico – ela é uma disciplina que abarca a nossa esperança para um entendimento mais profundo de toda a música. Se alguma música pode ser analisada e compreendida enquanto expressões tonais da experiência humana no contexto de diferentes tipos de organização social e cultural, eu não vejo razões para que toda a música não possa ser analisada da mesma maneira.”

universalmente, a música tem uma dimensão cultural: uma forma de comunicação menos transversal, e mais dependente do que determinados elementos musicais significam para um indivíduo enquanto membro de um determinado grupo cultural ou social (Blacking, 1973, p. 31–33).

Segundo Blacking, a música tem significado e é transmitida apenas no contexto de associações entre pessoas. Esse autor observa que o facto de os valores de um indivíduo ou comunidade serem inseparáveis das suas ações e eventos sociais pode apontar-nos para a possível existência de uma dinâmica entre a música e os tais valores inerentes ao contexto onde ela é executada.

*Music can express social attitudes and cognitive processes, but it is useful and effective only when it is heard by the prepared and receptive ears of people who have shared, or can share in some way, the cultural and individual experiences of its creators. Music, therefore, confirms what is already present in society and culture (...).*<sup>26</sup>

North & Hargreaves (2008) citam Frith (p. 218) para demonstrar que as subculturas musicais são usadas, principalmente por adolescentes, como um “distintivo” que comunica “valores, atitudes e opiniões”. Já na p. 219, os autores fazem referência a DeNora e argumentam que a música, muito para além de manias temporárias ou formas de expressão de posição social, é um recurso que permite às pessoas a organização do seu “trabalho contínuo de auto-construção”<sup>27</sup>.

É relevante considerar a música nesses termos. De facto, as perspetivas dos vários pesquisadores continuam a convergir para a premissa de que a música nunca pode ser pelo Homem produzida, executada, ou escutada com neutralidade. Não que se adote uma perspetiva objetivista, afirmando que o som puro em si contém significados – antes pelo contrário, a abordagem é construtivista, e entende-se que qualquer material que se possa chamar musical jamais será uma tábua rasa, precisamente porque todo e cada indivíduo interpretá-lo-á de acordo com uma cosmovisão, com valores enraizados. Deveras, até mesmo a conceção (ou ilusão) de que a música é um mero acessório estético reflete um

---

<sup>26</sup> Blacking, 1973, p. 54. Tradução livre da autora: “A música pode expressar atitudes sociais e processos cognitivos, mas ela é útil e eficaz apenas quando é ouvida pelos ouvidos preparados e recetivos de pessoas que têm partilhado, ou podem partilhar de alguma forma, com as experiências culturais e individuais dos seus criadores. A música, portanto, confirma o que já está presente na sociedade e na cultura (...).”

<sup>27</sup> Tradução livre da autora.

conjunto de crenças e valores, paradigmas culturais que se atribuem ao material musical (Blacking, 1973).

A música é mais que um luxo civilizacional. A música é uma dinâmica social, um veículo relacional; um sistema através do qual, até mesmo sem palavras, se abordam e comunicam os temas mais complexos da experiência humana, que são aqueles que unem o núcleo de uma sociedade de forma implícita, pressuposta, tácita: os valores. Blacking (1973) sugere, até, que a observável presença de alguma forma de música em todas as sociedades humanas argumenta em favor da ideia de que a música é, por motivos socioculturais e relacionais, indispensável à sobrevivência da nossa espécie.

Nettl (2005, p. 215, 216) cita Edward B. Tylor para afirmar: “*Culture is «that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capacities or habits acquired by man as a member of society.»*”<sup>28</sup> O mesmo autor cita Merriam: “*All people, in no matter what culture, must be able to place their music firmly in the context of the totality of their beliefs, experiences, and activities, for without such ties, music cannot exist.*”<sup>29</sup> De facto, se não fosse todo o contexto adjacente e significados atribuídos, em vez de música, chamar-se-ia apenas “som”.

Em 2005 (p. 229–231), Nettl conclui que, tal como muitas culturas e grupos de pessoas creem intuitivamente, um sistema musical é sempre “*a direct function of the culture that produces it, as it contributes to the general character of the culture*”<sup>30</sup>.

Convém salvaguardar que o escopo do presente projeto de investigação não abrange analisar em profundidade o conceito de cultura por si só nem definir novos postulados sobre em que termos é que a música se relaciona com a tal. Antes, partir-se-á dos princípios estabelecidos pela pesquisa existente, e assumir-se-á que a música está intrinsecamente conectada com a cultura, pelo menos a ponto de a primeira servir de

---

<sup>28</sup> Tradução livre da autora: “A cultura é «aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes, e quaisquer outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo Homem enquanto membro da sociedade.»”

<sup>29</sup> Tradução livre da autora: “Todas as pessoas, em não importa qual cultura, devem ser capazes de inserir firmemente a sua música no contexto da totalidade das suas crenças, experiências, e atividades, pois sem tais laços, a música não pode existir.”

<sup>30</sup> Tradução livre da autora: “uma função direta da cultura que o produz, visto que contribui para o carácter geral da cultura.”

veículo para os valores dessa última (Nettl, 2005), sugerindo isso que é possível interagir com o contexto sociocultural através de experiências musicais.

Dave (2014) critica o modo como a música é muitas vezes vista como “um espaço em branco ao qual algum significado pode ser imposto através da letra”<sup>31</sup> (p. 6), e é usada para fabricar momentos efêmeros de bons sentimentos em meio à tensão; como se a própria música, por si só e de forma objetiva, pudesse ter um impacto direto na vivência e paradigmas de uma sociedade. Na visão de Dave, essa perspectiva é simplista, desprovida de sensibilidade cultural, e acaba por minimizar as reais dificuldades de um determinado grupo social.

Mas o facto de que a música pode ter um impacto prejudicial, no ato de promover, indiretamente, valores nocivos a uma comunidade, é, antes de mais, prova de que a música pode ter algum impacto associado à promoção de determinados valores. Em suma, Dave (2014) não pretende demover-nos de explorar a potencialidade da música na comunicação intercultural, mas conduz-nos, precisamente, à tese de que a música pode atingir muito mais do que breves momentos de catarse, e esse trabalho requer mais planeamento, cuidado e conhecimento sobre práticas e estética locais.

Sobre a base até aqui estabelecida, parece seguro admitir que a música, enquanto comunicativa e veicular para a transmissão e preservação dos valores de um determinado grupo social, pode, pelo menos até certo ponto, ser abordada com mais intencionalidade: intencionalidade por parte daqueles que participam dela enquanto um meio interativo e comunicativo, para que ela própria, a música, cumpra essas suas funções e propósitos – e que, prioritariamente, o faça de maneira benéfica e não prejudicial para uma comunidade. O próximo passo, então, será estudar a viabilidade de tirar partido dessa possibilidade nos meios educativos, nomeadamente nas escolas de música – um meio onde se pressupõe que a música seja o sistema de comunicação dominante e intencionalmente desenvolvido. Como é que uma escola de música pode aproveitar as propriedades socioculturais da música para, através da transmissão e preservação de valores, promover o desenvolvimento individual e supraindividual dos seus participantes?

---

<sup>31</sup> Tradução livre da autora.

## 5.5. A Música como Veículo de Valores no Contexto do Ensino: a Busca pelo Desenvolvimento Individual e Supraindividual

Rokeach (1979) estuda e busca compreender o modo como a introdução de uma maior autoconsciência sobre os valores do próprio e do outro pode trazer mudanças a longo prazo nos valores, atitudes e comportamento. O mesmo autor teoriza sobre como as instituições educacionais podem fazer do ensino de valores o seu propósito.

Os valores que Rokeach considerou ter evidências para chamar de “educacionais” encontram-se no âmbito do seu *Value Survey*, e são os seguintes (p. 263): “*a sense of accomplishment, self-respect, wisdom and freedom*”, e, possivelmente, “*equality, inner harmony, and family security*” enquanto valores terminais; e “*being responsible, capable, broadminded, and intellectual*”, bem como “*honest, courageous, imaginative, independent, logical and helpful*” como valores instrumentais. Rokeach afirma que, através do ensino de informação substantiva (real, literal) e de aptidões, as instituições contribuem não apenas para a preparação dos alunos para uma determinada vocação ou profissão – garantindo uma futura geração capaz o suficiente para adicionar as suas próprias contribuições ao conhecimento anterior –, como ainda para a valorização do conhecimento e da habilidade em função destes próprios: para que os alunos gradualmente se conheçam melhor a si próprios e ao mundo que os rodeia.

Welch & McPherson (2012, p. 16) explicam como a música é “básica no *design* humano”, e compilam evidências de como a educação musical tem o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos – nesse sentido, salvaguardam que nem toda a educação musical é positiva ou favorável, visto que muitos relatam ter más experiências que os acompanham para a vida toda (p. 17). Os autores defendem, portanto, que a chave para uma educação musical construtiva, acolhedora e habilitante está na mudança de um foco na “*endless pursuit of new technical, instrumental, and literacy skills*”<sup>32</sup> para uma conceção que se preocupa principalmente com a busca de interações musicais expressivas, comunicativas e afetivas.

Em 1993, Elliot expressara opiniões semelhantes ao afirmar que o total potencial da educação musical não é atingido quando os educadores veem a música como um mero

---

<sup>32</sup> Tradução livre da autora: “busca infinita por novas aptidões técnicas, instrumentais e de literacia.”

objeto estético. A cognição de padrões musicais estruturais, afirma o autor, é parte do processo criativo musical, porém está longe de abranger tudo o que este envolve. Elliot descreve a música enquanto uma prática artística e sociocultural diversa, e defende que todas as experiências musicais relacionadas com a criação e a escuta da música são grandes e ímpares fontes de *“several fundamental life-values: self-growth, constructive knowledge and optimal experience”*<sup>33</sup> (p. 92).

Bowman (2012) amplifica esta perspectiva e explica que “educação” não significa o mesmo que “escolarização”, “instrução” ou “ensino”. Ao contrário dos últimos termos, observa Bowman, a palavra “educação” conceptualiza o processo de ensino e aprendizagem que prepara as pessoas não para um conjunto específico e imutável de aptidões, mas sim para um futuro que é, em rigor, impossível de conhecer ou prever. Por outras palavras, a educação é o investimento através do qual os alunos são equipados para se tornarem participantes de uma cultura que está eternamente no processo de ser criada. O autor afirma que estas capacidades são altamente valiosas e essenciais para viver bem num mundo humano.

O esclarecimento da distinção entre “instrução” e “educação” visa, acima de tudo, evitar a conceção errada de que todos os atos e instâncias do ensino da música são inerentemente educacionais, de que todo o ensino da música é educação musical, e de que a nossa preparação tradicional ocidental enquanto pedagogos de música é, por si só, a necessária para saber educar (p. 25). Então, para orientar os leitores em direção a uma perspectiva educacional sobre a música e o seu ensino, e para defender a essencialidade da música no panorama educativo universal, Bowman afirma que a música está repleta de potenciais para o enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

*Concern about what we know can be replaced by concern about the kind of people we become by engaging in musical action. The latter concerns are not new: they have roots that extend deeply into ancient Greek and Chinese civilizations. However, contemporary fascination with technical instructional systems – with “methods” whose worth is gauged by cognitively circumscribed outcomes and by clearly delineated executive skills – diverts attention from music’s power to shape habits, personality, character, and in*

---

<sup>33</sup> Tradução livre da autora: “vários valores de vida fundamentais: auto-crescimento, conhecimento construtivo e experiência ótima”.

*turn, social and cultural orders. (...) What unique roles might music play in the important work of habit-making, people-making, and world-making?*<sup>34</sup>

North e Hargreaves (2008) exploram o modo como a educação musical parece impactar os seus beneficiários em três níveis (p. 347–348): aptidões musicais diretas (em suma, literacia musical e aptidões artísticas), desenvolvimento pessoal (cognição e emoção), e desenvolvimento sociocultural (carácter moral, valores espirituais, e qualidade de vida). Num modelo proposto pelos autores, estes três níveis intersectam-se naquilo que representa, então, o derradeiro propósito da educação musical: “*the development of individual self-identity*”<sup>35</sup>. Carr (2006) partilha das mesmas perspetivas, e descreve obras de arte, especialmente musicais, enquanto possíveis “*potent sources of exploration of moral weal and woe*”<sup>36</sup> (p. 108).

À semelhança de Welch & McPherson (2012), Bowman (2005, p. 29) adverte: “*Music making, music study, and music learning may be liberating, empowering, and educational; but they may also serve precisely opposite ends.*”<sup>37</sup> O autor argumenta que o historicamente recente racionalismo técnico no ensino da música no contexto nortecidental – a busca por algum conceito de pureza metodológica, a nossa “*obsession with musical standards*”<sup>38</sup>, a nossa “*apparent inability to conceive of curricular alternatives to conventional practice*”<sup>39</sup> (p. 30) – se tem revelado nada mais nada menos que a marca do niilismo dos nossos tempos. Bowman crê que que estes paradigmas modernos causam, nos alunos, indiferença, e encenação mecânica em vez de exploração criativa (p. 30). O autor expressa desejar

*offer some speculations on how music education might be re-construed as value exploration and affirmation. At the heart of my argument will lie a*

---

<sup>34</sup> Bowman, 2012, p. 19. Tradução livre da autora: “A preocupação com aquilo que sabemos pode ser substituída pela preocupação por *que tipo de pessoas* nos tornamos ao nos envolvermos em ação musical. Esta última preocupação não é nova: ela tem raízes que se estendem profundamente até às civilizações da China e da Grécia antiga. Contudo, o fascínio contemporâneo por sistemas instrucionais técnicos – com “métodos” cujo valor é determinado de acordo com resultados cognitivamente circunscritos e aptidões executivas claramente delineadas – desvia atenção do poder da música para moldar hábitos, personalidade, carácter, e, por sua vez, ordens sociais e culturais. (...) Que papéis únicos poderá a música desempenhar no importante trabalho de criar hábitos, criar pessoas e povos, e criar mundo?”

<sup>35</sup> Tradução livre da autora: “o desenvolvimento de auto-identidade individual”.

<sup>36</sup> Tradução livre da autora: “fontes potentes de exploração de prosperidade e infortúnio moral”.

<sup>37</sup> Tradução livre da autora: “Fazer música, estudar música, e aprender música pode ser libertador, empoderador e educacional; mas também pode servir fins precisamente opostos.”

<sup>38</sup> Tradução livre da autora: “obsessão por standards musicais”.

<sup>39</sup> Tradução livre da autora: “aparente incapacidade de conceber alternativas curriculares à prática convencional”.

*performative understanding of musical engagement, one in which musicmaking is conceived of and approached as an active process of sense-making – an act that foregrounds musical agency, the creation of narrative, and the social construction of value.*<sup>40</sup>

Bowman (2005) urge, então, a que se labore contra a tendência da nossa sociedade em geral, e lança o seguinte apelo aos educadores de música:

*What I urge us to consider is that music education properly considered should be emancipatory in nature – an endeavor that frees people from the debilitating notions that values come ready-made; that value-based choices reduce to arbitrary assertions of personal preference; that what most ‘counts’ about music is the ability to execute it with a minimum of errors; or that what ‘counts’ as being musically educated is some kind of standardized knowledge or uniform proficiency.*<sup>41</sup>

A linha condutora que se pretendeu desenhar com a investigação do estado da arte no assunto do presente Projeto de Investigação – a comunicação e transmissão de valores através da música e do seu ensino – traz-nos a um ponto em que parece legítimo constatar que a música, bem como o contexto em que ela é ensinada, comunica precisamente aquilo que os seus criadores, produtores e educadores têm para comunicar – isso inclui, por vezes, até mesmo o que os mesmos não pretendiam transmitir, e inevitavelmente envolverá também todo o conjunto de pressupostos e expectativas que os tais trazem consigo sobre a natureza da música e da educação. Acima de tudo, a pesquisa existente permite-nos olhar para a música como cheia de potencial para contribuir substancialmente, a um nível nuclear, para a formação e desenvolvimento holístico (muito mais que no âmbito estritamente profissional, mas chegando aos valores, carácter, identidade) daqueles que dela beneficiam – primordialmente, os seus aprendizes.

---

<sup>40</sup> Bowman, 2005, p. 39. Tradução livre da autora: “oferecer algumas especulações sobre como a educação musical pode ser reinterpretada como exploração e afirmação de valor. No coro do meu argumento residirá um entendimento performativo do envolvimento musical, um no qual fazer música é concebido e abordado como um processo ativo de dar sentido – um ato que está em primeiro plano na agência musical, na criação de narrativa, e na construção social de valor.”

<sup>41</sup> Bowman, 2005, p. 42. Tradução livre da autora: “Aquilo a que apelo que consideremos é que a educação musical devidamente considerada deveria ser emancipatória por natureza – um empreendimento que liberta as pessoas das noções debilitantes de que os valores vêm já-feitos; de que decisões com base em valores se reduzem a asserções arbitrárias de preferência pessoal; que o que mais «conta» na música é a habilidade de a executar com um mínimo de erros; ou de que o que «conta» para se ser musicalmente educado é algum tipo de conhecimento *standardizado* ou proficiência uniforme.”

## 6. Objetivos e Relevância do Presente Estudo

A pesquisa bibliográfica feita até aqui é, portanto, a base da defesa da relevância do presente estudo. O'Neill (2012, p. 2) cita o psiquiatra Americano Carl Rogers e aponta que uma pessoa ou um aprendiz não é um estado de *ser* (“*being*”), mas está permanentemente no processo de *se tornar* (“*becoming*”) – a autora reflete sobre este paradigma e afirma que ele pode levar-nos a uma transformação de perspectiva, para se passar a conceber a aprendizagem musical enquanto positiva e significativa apenas quando esta for mais “*inclusive, differentiating, permeable, critically reflective, and integrative of experience*”<sup>42</sup>. O'Neill refere-se à sua teoria enquanto “*transformative music engagement*”<sup>43</sup> e apela a que, em vez de limitar a perspectiva dos aprendizes musicais aos termos da sua performance, se passe a enfatizar o potencial dinâmico de cada indivíduo e das afiliações sociais que promovem a aprendizagem musical. A autora cita Wadsworth: “*Transformative music engagement is about empowering all of us to take «an imaginary leap from a world ‘as it is’ to a glimpse of the world ‘as it could be’»*”<sup>44</sup>.

E é neste paradigma que se fundamenta a validade – necessidade, até – de procurar uma visão mais profunda e integradora do ensino da música; uma perspectiva que tenha em conta tudo o que já se tem observado sobre o papel da música na sociedade e na construção do indivíduo; uma abordagem educativa que procure maior intencionalidade na sua abrangência desse domínio tão profundo do “ser”; um paradigma de educação musical que procure, em relação à música, reconhecer e capitalizar todo o seu potencial comunicativo, relacional, e formativo a um nível mais que puramente musical. Então, se Rokeach (1979) defende a possibilidade e importância de se implementar, conscientemente, mudanças nos valores de uma comunidade, no presente trabalho de investigação procura-se entender como é que a música, enquanto veículo, e as escolas de música, enquanto instituições, podem levar a cabo esta tarefa de transmitir e implementar valores de vida, fundamentais para o desenvolvimento individual e supraindividual dos

---

<sup>42</sup> Tradução livre da autora: “inclusiva, diferenciadora, permeável, criticamente reflexiva, e integrativa de experiência”.

<sup>43</sup> Tradução livre da autora: “envolvimento musical transformativo”.

<sup>44</sup> P. 18. Tradução livre da autora: “Envolvimento musical transformativo é sobre empoderar-nos a todos para darmos «um salto imaginário de um mundo ‘tal como ele é’ para um vislumbre de um mundo ‘como ele poderia ser’»”.

alunos. Por outras palavras, partindo de todos os conceitos já explanados, o presente Projeto de Investigação serve o propósito de explorar a aplicação prática da música enquanto processo comunicativo a um nível conceptual profundo no contexto da educação musical.

A principal questão, portanto, que se coloca no presente Projeto de Investigação consiste no seguinte: de que maneira projetos de educação musical podem tirar melhor partido da possibilidade que a música apresenta de ser usada para comunicar, fomentar, e afirmar valores numa comunidade? De que maneira é que o ensino da música pode ultrapassar o tradicionalmente expectável, e transmitir valores para além dos por Rokeach (1979) classificados como “educacionais” – e fazendo-o tanto através do ensino de “informação substantiva e aptidões”, como ainda do contexto e ambiente criado, tendo como principal veículo a própria música e tudo o que ela é capaz de construir a nível social?

Tendo já algumas das investigações estudadas respondido, em parte, a estas questões, avança-se para um nível seguinte da pesquisa: procede-se para lá da teorização sociocultural e filosófica, e observa-se um caso em particular: a escola Espaço Vida e Música Portugal (EVM ou EVM Portugal). Com a informação obtida no restante decurso da investigação, pretender-se-á analisar o modo como valores e princípios de vida são, e se sequer são, comunicados entre professores e alunos no Espaço Vida e Música Portugal, observando facilidades e obstáculos a esse mesmo processo, e analisando a correspondência entre a informação reunida e as propostas dos autores anteriormente estudados. Como se aplicam no EVM as hipóteses sobre a “instrumentalidade”, ou, até, imprescindibilidade (Blacking, 1973) da música no desenvolvimento de indivíduos e de uma comunidade?

Como se pôde ver até agora, a pesquisa existente chegou recentemente ao ponto de admitir a essencialidade da música a um nível universal para a preservação da identidade de comunidades, nomeadamente através da afirmação e transmissão de valores (Blacking (1973), Nettl (2005)). Nesse sentido, há teorizações sobre que princípios as instituições podem adotar para atingirem uma perspetiva mais holisticamente envolvente sobre a educação musical (como visto no subcapítulo anterior: Elliot (1993), Bowman (2005 & 2012), Carr (2006), North & Hargreaves (2008), Welch & McPherson (2012), O’Neill (2012)). Contudo, ainda é relativamente reduzida a pesquisa existente sobre a faceta mais prática da questão, na qual se procuraria fazer uma análise de maneiras específicas como

a comunicação de valores pode ser intencionalmente levada a cabo nas escolas de música. Ou seja, falta agora procurar que a intencionalidade para fazer da música um meio de desenvolvimento individual e supraindividual se reflita não apenas a um nível filosófico e paradigmático, mas também na medida em que a adoção de novas filosofias e paradigmas se traduza em decisões e estratégias práticas sobre o meio educativo.

Tampouco foram detetados estudos que se propusessem a pesquisar mais além do que o tipicamente esperado, no sentido de analisar a potencialidade de se transmitirem, no ambiente educativo, valores que não são tradicionalmente categorizados como educativos (Rokeach, 1979). A tendência parece ser assumir que, se a educação musical realmente pode fomentar valores, esses serão diretamente derivados do conceito de educação como ele é tradicionalmente concebido em todos os domínios do saber. Com o presente Projeto de Investigação lança-se, portanto, a proposta de colocar esse pressuposto em causa, verificando, então, se porventura o ensino da música revela a possibilidade de propiciar a comunicação de valores além dos tradicionalmente chamados “educativos”.

A um nível mais específico – talvez precisamente por apenas recentemente se ter começado a estabelecer uma base teórica para a relação entre a música e os valores –, não tem sido comum que investigadores adotem a abordagem de estudo de caso para com alguma escola de música em particular. No âmbito da etnomusicologia, é inquestionável que a observação (participativa ou não) tem sido empregue: porém, aplicada a povos ou comunidades que, pressupostamente, a nível interno já partilham a mesma cultura e valores. Ao observar o caso do EVM poder-se-á iniciar uma pesquisa sobre como os valores intencionalmente impregnados no ambiente musical podem impactar a cultura dos participantes – e, ainda, sobre como essa interação pode ser potenciada pelos recursos característicos ao meio educacional. Crê-se que, deste modo, a pesquisa será inovadora, não num sentido incerto, mas na medida em que confiantemente se espera obter informação original e chegar a novas e relevantes conclusões sobre a matéria e a sua aplicação prática. Defende-se que um estudo do caso do EVM constituirá um primeiro passo na transição da formulação teórica para a observação em campo e análise de medidas práticas para investir num meio musical mais envolvente.

Por fim, é de destacar o facto de que o presente Projeto de Investigação constituirá a primeira vez que qualquer braço da instituição Espaço Vida e Música é observado em contexto académico. Poder-se-á criar um registo confiável que providenciará ao projeto

alguma retroalimentação (*feedback*) sobre o seu impacto na comunidade e a sua eficácia face aos objetivos a que se propõe. Possivelmente, o próprio EVM estará entre os maiores beneficiários do apontamento de observações e consequente extração de conclusões e análise de implicações que se levará a cabo no contexto do presente estudo.

Este Projeto de Investigação pretende, portanto, ser descritivo e exploratório, estabelecendo um perfil dos eventos e fenómenos do EVM que apontem para os valores que esta instituição pretende transmitir. O objetivo dessa análise é a partir dela teorizar e formular conclusões sobre a possibilidade de potenciar os meios educativos musicais para promover uma comunicação interpessoal profunda, significativa, e positivamente impactante no desenvolvimento pessoal e supraindividual de todos os participantes. O que se pode aprender com o EVM sobre como a música pode ser usada e o contexto musical educativo preparado para comunicar conceitos complexos e princípios de vida, visando o enriquecimento de todos os envolvidos e a promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal? Derradeiramente, com a presente investigação pretende-se aprender a tirar bom partido dos mais altos propósitos e funcionalidades da música.

## **7. Da Metodologia ao Método**

### **7.1. Metodologia**

O'Neill (2012) sugere que, para procurar uma perspetiva mais holística, profunda, e, portanto, transformativa da educação musical, os educadores de música comecem por refletir criticamente sobre as suas próprias expectativas projetadas nos alunos, e percebam o quanto essas são, argumenta, frequentemente enraizadas no empirismo, no racionalismo, e no método científico. A autora critica uma abordagem à pedagogia musical que tenha por objetivo descobrir um conjunto de leis imutáveis através da observação, predição, e controle de variáveis. O'Neill comenta (p. 7): *“The problem with positivist assumptions is not so much the desire to create an ordered understanding of music learners; rather, it is the way that music learners are decontextualized and*

*removed from their everyday life learning situations*”<sup>45</sup>. Uma abordagem tão positivista, argumenta a autora, enviesada as expectativas que os educadores colocam sobre o processo de aprendizagem dos alunos – acima de tudo, porque ignora o facto de que *“the way music students learn is always transforming in relation to their changing contexts”*<sup>46</sup>.

E, de facto, num assunto tão cultural quanto comunicação de valores, e, do mesmo modo, num assunto tão subjetivo como o papel da música e respetiva educação na formação individual e supraindividual dos alunos, seria difícil adotar uma perspetiva puramente objetivista. Veja-se: até mesmo na secção “5.4.1. Comunicação Musical a Níveis Mais Complexos – Por Inerência” do presente Projeto de Investigação, é assumido que essa inerência da qualidade comunicativa da música não reside necessariamente no som em si, mas sim e inevitavelmente na mente de todos os humanos que o organizam e experienciam, sempre que o fazem. A música é considerada inerentemente comunicativa e eticamente significativa não pelas suas propriedades físicas enquanto som, mas sim pelo que a faz poder ser chamada “música”: a intervenção e perspetiva humana sobre ela. Ou seja, esta sua capacidade de transmitir valores não é necessariamente inerente e inquestionável, mas essencialmente subjetiva. Está, portanto, imediatamente estabelecido o solo seguro para uma abordagem construtivista ao tema.

Admite-se que haverá algum objetivismo na tentativa de observar o grau de eficácia da comunicação de valores a que o Espaço Vida e Música Portugal se propõe, bem como na estruturação de um conjunto de lições a transportar para futuras realidades educativas. Posto isso, assumir uma postura positivista quanto ao valor social da educação musical significaria não só ignorar todas as advertências feitas pelos autores de referência neste assunto, como, inclusive, retirar à abrangência daquilo que se poderá vir a descobrir que a música é capaz comunicar. Como já antes se pôde concluir, a música comunica aquilo que os seus criadores têm para comunicar: e a maneira de descobrir o que eles têm para comunicar residirá inevitavelmente no campo do subjetivismo. Parte-se, portanto, do

---

<sup>45</sup> Tradução livre da autora: “O problema das assunções positivistas não é tanto o desejo de criar um entendimento ordeiro dos aprendizes musicais; antes, é o modo como os aprendizes da música são descontextualizados e removidos das suas situações de aprendizagem quotidianas.”

<sup>46</sup> Tradução livre da autora: “o modo como os estudantes de música aprendem está sempre em transformação em relação aos seus contextos mutáveis”.

pressuposto que a realidade natural em causa não pode ser completamente estudada através de métodos experimentais.

Por conseguinte, o objetivo metodológico a que se propõe o presente trabalho é registar e analisar criticamente a perspetiva que os envolvidos no EVM têm da comunicação de valores através das experiências musicais fomentadas nessa mesma escola. Esta é uma abordagem que pressupõe que o som em si não tem um significado, até que os músicos, alunos e educadores se envolvam na atividade musical, e lhe atribuam a sua própria intenção, construindo, assim, o significado que pretendem para a sua comunidade.

Os dados que se procura obter não são do tipo quantificável, mas sim do reino do interacionismo simbólico. Isto porque o objetivo final é partir da perceção dos participantes sobre a experiência sociocultural do EVM para daí extrair conclusões sobre a viabilidade de abraçar, no contexto de uma escola de música, o empreendimento de comunicar intencionalmente valores de vida. É uma abordagem essencialmente interpretativa – condizente com uma investigação de um estudo de caso.

## **7.2. Método**

Com essa base metodológica, está estabelecido o suporte para um método que envolva, principalmente, observação e realização de entrevistas. A observação será tanto não-participante, pela informação recolhida através das entrevistas, como também participante, pelo facto de a autora da presente investigação estar diretamente envolvida com o Espaço Vida e Música Portugal, na condição de docente de violino desde a chegada da instituição ao país em 2018. Esta proximidade da investigadora com o objeto de estudo poderá constituir, simultaneamente, uma desvantagem e uma vantagem. A fragilidade desse envolvimento consiste na possibilidade de resultar numa perspetiva enviesada ou limitada à experiência própria. Porém, espera-se compensar essa potencialidade com a triangulação de métodos: a observação participante será comparada com a bibliografia levantada, e, ainda, reinterpretada com base na informação obtida através das entrevistas e da pesquisa sobre a própria instituição. Com essa variedade de abordagens, bem como com a indispensável transparência metodológica, a observação participante, crê-se, acabará por ser um contributo relevante para o conhecimento que se pretende construir.

Ainda quanto à observação, optou-se por uma articulação entre os dois tipos: observação estruturada, e observação não estruturada. A primeira, porque partir-se-á de algumas sugestões de pesquisa feitas por outros investigadores com experiência na área (nomeadamente, conceitos e abordagens de Rokeach). Simultaneamente, será empregue observação não estruturada na medida em que, no decurso da observação, permitir-se-á espaço para a identificação de novos fenómenos e ideias. Isso acontecerá, em parte, através da participação da investigadora no EVM enquanto docente, mas também, e essencialmente, através das entrevistas, nas quais se espera encontrar novas pistas e indicações provenientes da perspectiva dos participantes.

Para teorizar sobre possibilidades educativas e relacionais em torno de uma determinada atividade, a perceção das pessoas sobre essa mesma atividade em que se envolvem pode ser um valioso contributo. A viabilidade de transmitir valores e virtudes através do ensino da música está grandemente dependente da maneira como os participantes percecionam a possibilidade de se o fazer. Em adição, a comunicação a um nível tão complexo como “valores, virtudes, e princípios de vida” é uma experiência cultural e subjetiva, pessoal e interpessoal, dependente da cosmovisão dos envolvidos. Por essas razões, para além da pesquisa bibliográfica já feita, a qual providencia um panorama-base para os conceitos em questão no tema abordado, e para além da observação, propõe-se a realização de entrevistas a membros da comunidade que o EVM já tem formado em Portugal, incluindo indivíduos do corpo docente e discente. Tendo em conta o cariz construtivista do presente Projeto de Investigação, torna-se admissível a limitação clara das entrevistas no que toca à recolha de informação objetiva e controlada. Decidindo em favor das entrevistas, procura-se evitar toda a artificialidade na pesquisa e dar espaço para que a complexidade da realidade se revele nas respostas dadas pelos participantes. Entrevistas permitem a recolha de alguma informação impossível de obter através da observação somente, e essa informação adicionará aos objetivos qualitativos da presente investigação.

As entrevistas serão semiestruturadas, visando o questionamento em áreas específicas como os valores institucionais do EVM e o seu impacto na vida dos participantes (a nível de desenvolvimento pessoal e supraindividual), mas não inflexivelmente estruturadas, porque se pretende ter abertura para a recolha de informações inesperadas. As perguntas antecipadamente delineadas são indicativas dos temas que se pretende ver esclarecidos, e funcionarão como um guião livre ao longo da conversa. Para observar a perceção pessoal dos participantes, evitar-se-á impor qualquer conceito mais específico do que “valores”,

pelo que não se adotará como guia nenhum modelo preconcebido de valores humanos. Por outras palavras, pedir-se-á que os participantes falem da sua perceção e experiência quanto à transmissão de valores no EVM sem sugerir, *a priori*, nenhum valor específico. Posto isto, após o registo da perceção dos participantes elaborar-se-á uma comparação dos conceitos aludidos com a lista de valores padronizados pela *Rokeach Value Survey*, aproveitando para deduzir algumas conclusões que enquadrem a informação obtida na bibliografia estudada.

O esboço geral das perguntas a colocar será disponibilizado aos candidatos a entrevistados, para que estes possam entender as intenções do trabalho, decidir se pretendem, ou não, participar da amostra, e, no caso de decidirem em favor, terem oportunidade de elaborar um plano mental dos tópicos que consideram relevantes mencionar em resposta às perguntas. Posto isto, para evitar respostas ensaiadas e manter um grau de espontaneidade (a qual também pode providenciar informação relevante), aos participantes será revelado com antecedência apenas um esboço por tópicos, e não a lista detalhada das perguntas planeadas.

Em virtude do contexto pandémico, incluindo estados de emergência e confinamentos sanitários, atravessado por Portugal aquando da elaboração do presente estudo, decidiu-se por realizar as entrevistas *online*, em regime síncrono, via o programa *Zoom*. Por motivos de fiabilidade, cada entrevista será gravada usando o *software* de gravação da aplicação *Xbox Game Bar*, embutida no sistema operativo *Microsoft Windows 10 Home*. A possibilidade de levar a cabo entrevistas através desse meio poderá apresentar limitações relacionadas com *hardware*, *software*, ou conexão de *Internet*. Porém, as possibilidades de entrevistar à distância e arquivar um registo audiovisual exato de toda a entrevista revelam-se vantagens significativas, que equiparam este meio ao tradicional meio de entrevistas presenciais (Hanna, 2012).

No presente Relatório de Estágio, porém, serão anexas transcrições das mesmas entrevistas. Essas serão, geralmente, parafrásticas, com o intuito de evitar redundâncias sintáticas ou calão. Quando possível, a transcrição será *ipsis verbis*. Será, geralmente, omitida informação repetida ou considerada irrelevante para os propósitos da investigação. Cada participante terá acesso à transcrição final da sua entrevista antes que o trabalho final seja publicado. Para entrevistar alunos menores de idade, foi elaborada uma ficha de autorização para que o respetivo encarregado de educação demonstrasse o

seu avale em relação à realização da entrevista, gravação audiovisual da mesma, e transcrição das palavras do entrevistado para propósitos de investigação. Este documento encontra-se anexo ao presente Relatório de Estágio (Anexo D).

Um afunilar da orientação para o método a aplicar pode ser encontrada em Rokeach (1979). Este autor teorizou um método para o estudo da transmissão de valores no contexto institucional. Na defesa do seu método, o autor identificou três pressupostos nos quais teria de se basear, e, com apoio em Holsti e Lewin (p. 53), fundamentou-os e argumentou em favor da sua viabilidade. São eles os seguintes: que os valores institucionais são substancialmente sobreponíveis àqueles manifestados ao nível individual, que os valores institucionais são grandes determinantes dos valores individuais, e que, tal como os valores individuais, os institucionais estão organizados de forma hierárquica. Estes são, portanto, os três pressupostos em que se baseia Rokeach (1979, p. 53, 54) para sugerir os cinco meios de pesquisa de seguida listados.

1. Análise de conteúdo (de documentos e publicações institucionais).
2. Valores pessoais dos “porteiros”<sup>47</sup> institucionais (partindo da assunção de que estes terão uma alta probabilidade de refletirem a influência da instituição em questão).
3. Valores pessoais dos clientes especiais da instituição (pelo seu interesse e relacionamento com a instituição, há margem para crer que estes últimos constituem um grupo de indivíduos cujo sistema de valores é, até certo ponto, sobreponível ao da instituição).
4. Valores da instituição percebidos pelos seus “porteiros”.
5. Valores da instituição percebidos pelos seus clientes gerais.<sup>48</sup>

Estas cinco abordagens, de facto, condizem em grande medida com o que inicialmente se esperava implementar no decurso da investigação. Entende-se que a combinação das diferentes abordagens constitui uma panóplia de recursos que permitem o seguinte: analisar a intenção original dos fundadores da instituição; analisar a perceção que os envolvidos no EVM Portugal têm da intenção da instituição; analisar o grau de

---

<sup>47</sup> Os “porteiros”, ou, em inglês, “*gatekeepers*”, tal como o “porteiro” está para a porta ou portão, são aqueles responsáveis pelo funcionamento geral da instituição. Nesta definição cabem, por exemplo, os órgãos da direção, gestão, secretariado, e outros semelhantes.

<sup>48</sup> Tradução livre da autora.

correspondência entre a intenção original da instituição e as percepções de diferentes grupos de indivíduos envolvidos (desde os pioneiros que trouxeram a instituição para Portugal, até aos docentes e alunos); triangular métodos de recolha de informação, para compensar a possível tendenciosidade da observação participativa; e analisar o grau de sucesso dos objetivos originais da instituição.

As limitações dos métodos propostos por Rokeach (1979) podem ser resumidas como se segue. Em primeiro lugar, os documentos oficiais da instituição podem revelar-se limitados pelas idiossincrasias dos autores desses mesmos documentos, e não refletir aquilo que é, de facto, possível lograr na realidade; podem também omitir seletivamente determinados valores importantes por os mesmos serem considerados controversos ou pressupostos. Ademais, a percepção dos envolvidos pode não corresponder à intenção original da instituição, e pode estar sujeita a distorção devido a interesses pessoais, vieses, ignorância, ou má informação. É precisamente por isso que se recomenda e opta por uma abordagem multimodal, permitindo triangular informação obtida por diferentes vias e facilitando a validação cruzada das conclusões a que se chegar (Campbell & Fiske, citado em Rokeach, 1979, p. 54).

A abordagem de Rokeach revela um certo grau de preocupações positivistas, pelo que se adaptará essa sugestão metodológica aos propósitos construtivistas da presente investigação. Desse modo, iniciar-se-á pela observação dos valores institucionais, prosseguindo com comentários resultantes da observação participativa, após o que se procederá à elaboração de entrevistas. Estas serão efetuadas em primeiro lugar aos fundadores do EVM em Portugal, de seguida a alguns docentes e alunos. A informação recolhida será filtrada, estruturada, e analisada criticamente. Terminar-se-á com a análise comparativa entre os resultados da pesquisa bibliográfica, da observação, e das entrevistas, articulando nessa etapa a busca por possíveis novas conclusões. Completar-se-á o trabalho com sugestões para futura pesquisa e uma reflexão final.

Em suma, o presente estudo revela-se misto, no sentido em que articula a dedução e a indução. Tanto se parte da teoria estabelecida na área para verificar o modo como hipóteses anteriores se aplicam ao caso do EVM (dedução e um certo nível de objetividade), como se encarará o EVM como um fenómeno individual, e, a partir da sua observação, tentar-se-á acrescentar à construção de uma perspetiva teórica sobre a comunicação de valores através do ensino da música (indução e estudo qualitativo). Esta

abordagem permite a descoberta de novas ideias bem como a sua integração no panorama da literatura existente. Será inegavelmente uma abordagem relativista, a qual não é sem as suas limitações – nomeadamente, poder-se-á acabar por criar mais novas questões do que respostas, e a contribuição científica poderá parecer mais lenta do que a de um estudo experimental. Porém, dado o tema em questão, encontra-se grande valor na recolha de descrições amplas, que possam orientar perspetivas e abrir horizontes sobre a comunicação de valores no contexto educativo musical.

## **8. O Caso do Espaço Vida e Música Portugal**

### **8.1. Contextualização do Projeto**

#### **8.1.1. O Sonho Original: Brasil**

A instituição-mãe do Espaço Vida e Música foi fundada no Brasil. No seu *website* oficial, o EVM afirma:

O Espaço Vida & Música é um projeto sócio-cultural[sic] que oferece um curso de 4 anos de duração, com uma metodologia inovadora e um material didático personalizado. O projeto é pioneiro no trabalho de ensino coletivo de instrumentos e garante uma formação completa, com aulas de instrumento, teoria musical e prática coletiva.

O plano oferecido pela instituição encaixa, portanto, na definição de curso livre, e propõe-se a “atender prioritariamente adolescentes com idades entre 9 e 18 anos”. O curso funciona com módulos de instrumento, orquestra sinfónica, e teoria (formação musical auditiva), e, para os alunos mais avançados, grupos de música de câmara. Num polo com todos os recursos necessários, os instrumentos disponibilizados para aprendizagem são violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, clarinete, saxofone, trompete, trombone, trompa, percussão e violão (guitarra clássica). Com o tempo, o projeto estendeu a sua abrangência e criou ramos de voz e canto coral, piano, música pop e instrumentos eletrónicos, entre outros. Para os propósitos do presente Projeto de Investigação, estudaremos o ramo principal e original, que promove o ensino de música erudita.

É imediatamente de sublinhar o modo como o EVM se apresenta enquanto um “projeto sociocultural”.

Grande parte das crianças do nosso país não têm acesso à[sic] atividades culturais. Sofrem em meio a uma realidade de violência, abuso e drogadição[sic]. Esse é o caso de várias regiões da periferia de Curitiba e região metropolitana em que se observa um baixo IDH e alto índice de criminalidade.

Para transformar essa situação, foi criado o projeto Espaço Vida & Música, que busca, além de um enriquecimento cultural, um resgate social, prevenção contra às drogas e uma mudança na perspectiva[sic] de vida de toda a comunidade.<sup>49</sup>

Torna-se claro, portanto, pela forma como o próprio EVM se apresenta nas páginas iniciais do seu *website* oficial, que este é um projeto de cariz interventivo a nível sociocultural. A iniciativa de promover “uma mudança na perspectiva de vida de toda a comunidade” aponta-nos para a pressuposição de que o EVM pretende incutir ou, pelo menos, reorganizar a hierarquia de determinados valores e comportamentos nos meios onde se insere (Rokeach 1979).

Antes de mais análise, veja-se um pouco mais sobre o que o EVM declara na secção “Sobre” do seu *website*.

O Projeto Espaço Vida & Música (EVM) nasceu há muitos anos no coração do maestro Paulo Davi e sua esposa, Deborah. Em 2005 esse sonho de transformar vidas com a música começou a tomar forma através de uma ação voluntária (...).

A instituição, que nasce no contexto da Primeira Igreja Batista de Curitiba, tem um serviço de capelania.

No Espaço Vida & Música a “vida” vem em primeiro lugar. Cuidamos para que todo o aluno envolvido no projeto seja acompanhado individualmente. O capelão é o responsável por esse trabalho, atuando nas áreas de moral, ética e cidadania. É ele, também, quem coordena todo o apoio psicológico, espiritual e social disponível aos alunos.

Finalmente, o EVM descreve o seu carácter com base em parâmetros que, essencialmente, se resumem numa missão de proporcionar oportunidades de formação musical, envolvimento relacional, inclusão, e transformação socioeconómica<sup>50</sup>. Olhando mais em detalhe, por toda a parte nas declarações do EVM encontramos referências a conceitos

---

<sup>49</sup> Website oficial do EVM, referenciado na Bibliografia e Webgrafia B.

<sup>50</sup> Veja-se o Anexo A.6.

relacionados com a transmissão de valores de vida. “transformar vidas”, “integração escola-família-comunidade”, “envolvimento da família”, “viver em sociedade”, “música como uma ferramenta de inclusão e transformação sociocultural de comunidades”, “crescimento pessoal”, “princípios sólidos de ética, moral e cidadania”, “transmitir valores”, “autoestima”, “carácter”, “valorização pessoal”, “formação de carácter”.

Portanto, será apenas natural reconhecer que, como o seu próprio nome indica, o Espaço Vida e Música pretende ter, na comunidade onde se insere e nos indivíduos a quem beneficia, um impacto que ultrapassa a formação estritamente musical, mas procura abranger o ser holístico, propondo trazer ao seu público-alvo um novo conjunto de paradigmas e inculcando uma série de valores e virtudes que lhes abram os horizontes para novas oportunidades.

Posta esta observação daquilo que o EVM afirma sobre si próprio (em consonância com o anteriormente descrito primeiro passo sugerido por Rokeach (1979) para a análise dos valores de uma instituição, “análise de conteúdo (de documentos e publicações institucionais)”), é já possível procurar uma correspondência entre os objetivos e valores do EVM e os conceitos de valores esquematizados por Rokeach na sua *Value Survey* em 1973.

Nas declarações do EVM, os valores “educacionais”, até mesmo os que Rokeach apresentou enquanto discutivelmente categorizados como tal, observam-se quase na sua totalidade: um senso de realização, autorrespeito, sabedoria, liberdade, igualdade, harmonia interior, segurança familiar, responsabilidade, capacidade, abertura de mente, intelectualidade, honestidade, coragem, independência, e prestabilidade<sup>51</sup>. Talvez se pudesse questionar a aplicabilidade dos dois restantes, a imaginação e a lógica: embora, à partida, não se entenda como a lógica poderia ser um valor diretamente promovido pelo EVM, a imaginação, por sua vez, poderá estar pressuposta no convite a que jovens desfavorecidos visionem para si um futuro melhor e tenham coragem para o atingir.

Finalmente, é possível sugerir que no “credo” do EVM se declara ou insinua a defesa de outros valores de vida, como verbalizados pelo RVS, para além dos chamados educacionais. Esta consiste já numa análise crítica ao possível subtexto das afirmações

---

<sup>51</sup> Tradução livre da autora.

oficiais do EVM. Tácitos na declaração de princípios e propósitos do EVM podem considerar-se presentes os valores terminais da verdadeira amizade (como promovida no investimento em relacionamentos saudáveis entre os alunos e a sua família e comunidade), felicidade, prazer (discutivelmente pressuposto na promoção de uma atividade criativa, bem como do bem-estar psicológico e espiritual), reconhecimento social e salvação (na ideia de resgate social), segurança nacional (imbuída no propósito de fortalecer as comunidades desfavorecidas), um mundo de beleza e um mundo de paz (na busca de reintegração social através da arte), bem como uma vida confortável e uma vida entusiasmante<sup>52</sup>. A nível de valores instrumentais, admite-se que o empreendimento do EVM pressupõe a defesa das virtudes de autocontrole e limpeza (para escapar à toxicodpendência), ambição, e perdão (procura-se que os clientes-alvo do EVM beneficiem de novas oportunidades, e não sejam mantidos reféns de um passado desprivilegiado, atribulado e associado à criminalidade). O valor da obediência pode, contestavelmente, estar subjacente à procura pela redução da criminalidade, apontando para uma postura de obediência à lei e às autoridades.

### **8.1.2. Em Portugal**

De facto, em última análise, o EVM é uma instituição de educação musical que declara pretender comunicar e transmitir valores de vida no contexto de experiências musicais culturalmente enriquecedoras. Resta terminar esta secção citando o registo *online* de como este projeto chegou a Portugal.

O Espaço Vida e Música (EVM) (...) chega a Portugal, neste ano de 2018, através da parceria de quatro igrejas: Igreja Baptista de Parede, Igreja Baptista do Parque das Nações, Igreja Baptista de Queluz e Primeira Igreja Batista de Curitiba.

O EVM visa trazer, a crianças, adolescentes e adultos, a oportunidade de aprender música e também construir valores de vida tanto pessoal, como formação de carácter e ampliação de horizontes.

Através desta arte pretende-se trazer uma linguagem de desenvolvimento da sensibilidade humana, intelectual e motora, que nos leve a ter uma comunhão

---

<sup>52</sup> Tradução livre da autora.

melhor com o próximo e com Deus, fazendo a diferença nas igrejas, sociedade e no mundo.<sup>53</sup>

Pode-se ainda acrescentar que, em Portugal, o EVM foi afiliado pela Fundação Bomfim, estabelecendo agora parceria com o Conservatório Bomfim. É, em janeiro de 2021, escola para um total de cerca de 80 alunos e 13 professores nos seus três polos em Lisboa.

O que se encontra declarado no supracitado *website* condiz, na sua vasta maioria, com o que é afirmado no *website* do projeto original. Posto isso, é de destacar o quanto se minimiza a ênfase no “resgate social”. Isso pode explicar-se pelo facto de que o nível socioeconómico e o Índice de Desenvolvimento Humano médio em Portugal (e, especificamente, em Lisboa, onde se instalou o EVM) é significativamente mais alto do que o do Brasil<sup>54</sup>, onde se encontram as comunidades-alvo do “projeto mãe”. As crianças de risco e os níveis de criminalidade e toxicod dependência entre jovens são um problema social substancialmente menos preponderante em Portugal do que em muitas áreas do país sul-Americano. Por isso, justifica-se uma ênfase menos interventiva nessas áreas, e mais concentrada no nível seguinte de intervenção pretendido pelo EVM: “construir valores de vida tanto pessoal, como formação de carácter e ampliação de horizontes”.

Para além dessa diferença, o relato do projeto EVM Portugal adiciona um elemento que não se encontrava diretamente mencionado no *website* do EVM Brasil: Deus. Apenas com a informação que se tem até agora, poder-se-á colocar duas hipóteses que expliquem essa menção. Em primeiro lugar, fomentar um conhecimento teológico cristão e promover um conceito de “comunhão com Deus” pode ser um valor original do EVM, porém omitido no seu *website* original, por algum motivo como, por exemplo, evitar demover potenciais interessados no projeto musical que não se considerem religiosos ou crentes. Essa opção poderia implicar que o EVM esconde motivos proselitistas, mas também não o implicaria necessariamente, visto que a mera confissão de uma crença não constitui proselitismo. Por outro lado, o elemento “Deus” pode não estar incluído nos objetivos originais do EVM, e, porém, ter sido adicionado no *website* da Igreja Baptista de Queluz apenas como contextualização atrativa para o público-alvo dessa última

---

<sup>53</sup> Espaço Vida e Música, no *website* oficial da Igreja Batista de Queluz, referenciado na Bibliografia e Webgrafia B.

<sup>54</sup> *Latest Human Development Index Ranking*, in United Nations Development Programme, referenciado na Bibliografia e Webgrafia B.

organização, tendo em conta o seu cariz religioso. Não é possível, *a priori*, discernir toda a realidade com apenas a informação disponibilizada nos *websites*, pelo que se avança com observações complementares oriundas do trabalho de observação participante.

## **8.2. EVM: Observação Participante**

Nesta secção, onde se registarão comentários resultantes da observação do Espaço Vida e Música por parte da autora do presente relatório enquanto docente nesta instituição, começa-se com um breve resumo do envolvimento da própria com o EVM Portugal. O casal pioneiro do Espaço Vida e Música Portugal, Diretor e Diretora, chegou a este país no início do ano civil 2017 com o objetivo de começar, em Lisboa, um projeto-piloto do EVM, com aulas somente dos instrumentos para os quais estivessem imediatamente disponíveis professores. Através de contactos comuns, esse casal encontrou-me a mim própria, Rebeca Couto, a autora da presente pesquisa, sendo que, na altura, me encontrava no meu segundo ano letivo de uma licenciatura em Violino (na Escola Superior de Música de Lisboa). Em janeiro de 2018 tornei-me, com isso, a primeira professora portuguesa e a primeira professora de violino do Espaço Vida e Música Portugal. Foi-me confiada também a lecionação de aulas de teoria musical, e a liderança enquanto concertino na orquestra que o projeto continuou a formar. O meu envolvimento com o EVM foi ininterrupto até o momento presente, sendo que no início do ano civil 2020 me foi acrescido o privilégio de ser responsável pela Camerata Espaço Vida e Música Portugal, um pequeno ensemble de cordas constituído pelos alunos mais avançados do projeto.

No contexto desses três anos enquanto docente, foi possível observar a realidade do EVM, assistir à maneira como alguns dos valores teoricamente promovidos se aplicam, ou não, na prática, e, desse modo, reunir uma boa soma de observações sobre a transmissão de valores no contexto da educação musical do EVM Portugal. É importante referir que estas observações, embora possam aplicar-se, em parte, ao “projeto-mãe” no Brasil, são extraídas apenas do decorrer do projeto em Portugal. Então, segue uma lista de comentários e breves conclusões a que se chegou sobre os valores comunicados pelo Espaço Vida e Música no contexto que esta escola criou em Portugal.

Antes de prosseguir, esclarece-se também que estas observações são referentes ao padrão do EVM Portugal pré-pandémico, pelo que muitas das atividades abaixo descritas foram

temporariamente descontinuadas, visto não permitirem o devido cumprimento das normas de segurança sanitária.

## **8.2.1. Transmissão de Valores no Dia-a-Dia do EVM Portugal**

### **8.2.1.1. Religião**

Em primeiro lugar, tendo em conta o contexto Cristão Evangélico Batista onde nasce o Espaço Vida e Música, e recordando a menção a “Deus” feita pelo *website* que descreve a chegada do projeto a Portugal, considera-se relevante comentar sobre o quanto esse cariz religioso se verifica, ou não, na prática, e no dia-a-dia do EVM. De facto, os participantes cristãos do Espaço Vida e Música não negam a sua identidade enquanto crentes. Foram observadas pelo menos cinco áreas nas quais essa índole é transparecida, frequentemente de forma intencional. Enumeram-se agora as tais.

- As aulas do projeto são levadas a cabo nas instalações das igrejas cooperantes.
- Os professores que participam enquanto corpo docente do projeto são escolhidos com base na preferência de que partilhem do sistema de crenças associado à fundação do EVM. A liderança afirmou, em diálogo informal, acreditar que professores que partilhem da mesma hierarquização de valores terão um perfil mais adequado para perpetuar os propósitos do EVM.
- No final dos ensaios de orquestra, o líder (maestro) faz uma oração (a qual consiste, segundo o Cristianismo Evangélico, numa conversa espontânea com Deus), na qual normalmente demonstra gratidão pela possibilidade de aprender e fazer música junto com os presentes, e revela o desejo de que todos regressem em segurança às suas casas e preservem a saúde e a motivação.
- Nos repertórios instrumentais e orquestrais, em adição a várias peças tradicionais, eruditas e aproveitadas do Método Suzuki, estão incluídas algumas músicas *gospel* e respetivo texto.
- Os recitais finais, embora não se categorizem enquanto eventos religiosos, geralmente incluem um momento de 10 a 15 minutos em que um líder religioso cristão partilha uma reflexão de cariz espiritual.

Com estes pontos, torna-se evidente que o Espaço Vida e Música é transparente quanto à sua índole cristã. A escola não é um ambiente laico. Posto isto, poderá ser oportuno providenciar algum contexto para estes elementos. Observou-se que o critério relacionado com os professores, por exemplo, é uma preferência, um critério de procura ativa, mas não uma exclusividade nem requisito de aceitação. No tempo de observação participante, o EVM não efetuou discriminação profissional com base em religião, nem discriminou em qualquer outra área com base em critério algum. As orações efetuadas revelavam-se momentos comunitários, mas não obrigatórios: ninguém foi constrangido a participar. Semelhantemente, as mensagens espirituais apresentadas nos recitais não eram vinculativas nem proselitistas, mas expositivas e explicativas dos conteúdos Bíblicos relacionados com os valores cristãos em que o EVM se encaixa.

Esta contextualização acaba por demonstrar que o EVM, apesar de tudo, não se apresenta enquanto um projeto catequético ou propagandista. Não foram observadas atitudes de imposição da fé; antes pelo contrário, houve sempre espaço para todos os sistemas de crenças, e cada um foi convidado a participar e agir apenas em consonância com a sua própria consciência. Mesmo em meio a alusões à fé cristã, foi deste modo evidenciada a promoção do valor “abertura de mente”, a tolerância e a liberdade. Isto sugere que a postura do EVM ao dar espaço para a evidência do seu cariz cristão não vem como uma manobra de propaganda religiosa, mas indica que a liderança acredita que os valores defendidos pelo Espaço Vida e Música podem ser validamente transmitidos através da cosmovisão cristã, e que esta última terá um impacto positivo na vida dos envolvidos. Na verdade, a ideia transmitida pelos líderes do EVM é que, na sua perspetiva, os valores que defendem fluem precisamente das suas crenças religiosas. Conclui-se este comentário com a apresentação de um conjunto de valores, junto dos respetivos paradigmas da mundivisão cristã que o EVM pareceu utilizar como base para a transmissão dos tais valores – a lista elaborada pode ser encontrada no Anexo B.

### **8.2.1.2. Inclusividade Intergeracional**

Nos *websites* oficiais, o EVM afirma ter como público-alvo o mesmo grupo que normalmente constitui a principal “clientela” de qualquer escola de música: pré-adolescentes e adolescentes. Porém, a realidade no Espaço Vida e Música Portugal revela-

se muito mais diversa que isso. Em Portugal, o EVM construiu um ambiente de inegável inclusão a todas as idades, e observou-se que isto foi conseguido através de três fatores principais: a remoção de qualquer limite de idades (exceto o mínimo de 8 anos ou alfabetização), o estabelecimento dos horários em regime pós-laboral, e a promoção do EVM enquanto oportunidade educativa dirigindo-se explicitamente também a indivíduos de faixa etária mais avançada. Para além de promover um espaço onde todos os valores educativos podem ser nutridos e desenvolvidos em grupos etários que normalmente não beneficiam dessa oportunidade, observou-se que a criação de tal ambiente comunica os valores instrumentais de “amor” e “cortesia”. Tornou-se possível induzir que esta inclusividade intergeracional ajudou a desenvolver, ou, no mínimo, potenciar, na maioria dos alunos, um espírito de cooperação, respeito, e enriquecimento mútuo.

### **8.2.1.3. Inclusividade Económica**

A norma preferida para as aulas de instrumento no EVM, especialmente no que toca aos níveis iniciantes, é a realização de aulas em grupo. Para além de uma filosofia subjacente de cooperação e motivação mútua, as aulas de grupo representam uma preocupação pragmática a nível financeiro: fazer o trabalho dos professores render, para que as aulas possam ser mais baratas. E, de facto, o preço das propinas no EVM é cerca de três a quatro vezes mais barato do que o cobrado por outros conservatórios de referência em Portugal. Apesar da eficácia das aulas em grupo poder ser discutida e ter as suas desvantagens, a decisão de as levar a cabo vai claramente ao encontro dos propósitos originais do EVM Brasileiro, e promove, desse modo, os valores que já se enumerou aquando da análise feita às informações extraídas do *website* oficial. Em adição, o EVM incentiva as comunidades onde se insere à doação de instrumentos musicais, e é desse modo que a escola obtém uma parte significativa dos seus recursos materiais. É possível comentar que tal postura, por parte do EVM Portugal, evidencia uma rejeição do elitismo na música, e foi observado que estes princípios tenderam a promover uma atitude comunitária de investimento, partilha, e produção de riqueza. Apesar de ter por consequência a criação de um ambiente geralmente menos requintado em aspetos económico-culturais do que, por exemplo, um conservatório privado, a inclusão económica abre, para toda uma outrora desfavorecida classe socioeconómica, as portas do direito fundamental à educação e ao enriquecimento cultural e intelectual.

#### 8.2.1.4. Qualidade Musical

A verdade é que a excelência artística não é, assumidamente, a principal prioridade do EVM. A partir do momento em que afirmam ter espaço para todas as idades e ritmos de aprendizagem, os líderes do Espaço Vida e Música hierarquizam valores que não implicam a pretensão de que o EVM seja a escola mais musicalmente virtuosística e tecnicamente avançada no meio da educação musical. Posto isso, em toda esta inclusão e diversidade, a qualidade musical não é, de todo, negligenciada. A ênfase sociocultural do projeto não vem em detrimento do brio e disciplina nas aptidões musicais por parte dos alunos que a tal almejem. Todos os alunos são simultaneamente incentivados a dar o seu melhor, e a não desprezarem o esforço de ninguém, até mesmo daqueles que não conseguem atingir muito. Isso permite um ambiente onde todos são bem-vindos a participar, e, ao mesmo tempo, encorajados a progredir até ao máximo potencial das suas técnicas diretamente musicais. O *website* oficial do EVM afirma:

O preparo técnico envolve aulas regulares, avaliações, testes e ensaios semanais para assegurar um resultado sonoro de qualidade.

É, pelo menos, garantido aquilo se requer de qualquer escola de música. Fruto de observação direta, registou-se três vias adicionais através das quais, no EVM, se estimula e garante a promoção dos valores diretamente educacionais da “capacidade”, “sabedoria”, “intelectualidade”, “responsabilidade” e “independência”:

- Contratação de professores profissionais ou, no mínimo, estudantes de grau universitário na área da música.
- Criação de espaço para alguma competitividade no âmbito da orquestra sinfónica: dentro de cada naipe há até três vozes que representam níveis de complexidade diferentes, e os alunos são incentivados a subir de nível através de prestação correspondente nos exames semestrais do seu próprio instrumento.
- Formação de grupos de música de câmara, constituídos de apenas os alunos mais avançados e em cujo contexto se toca música mais complexa e se participa em eventos musicais mais prestigiosos.

### 8.2.1.5. Envolvimento Artístico e Relacional

Além de estimular o desenvolvimento técnico dos alunos envolvidos, a prática em conjunto propicia avanços nos relacionamentos interpessoais e uma melhora na capacidade cognitiva dos participantes.<sup>55</sup>

Por vezes, as pequenas coisas fazem uma grande diferença. O EVM introduz, de facto, no seu ambiente uma série de fatores que contribuem para a manutenção de um contexto seguro, amigável, familiar e envolvente. Essa envolvência aplica-se não só à envolvência do aluno com a música (ao invés de a encarar como uma entidade meramente estética), como ainda à envolvência interpessoal, entre alunos, professores e familiares. Em contribuição direta para este ambiente, destacam-se cinco atitudes observadas.

- Importação de alguns elementos do método Suzuki: em especial, priorização do envolvimento musical auditivo acima do virtuosismo técnico ou literacia musical (no sentido estrito de decifração da notação musical).
- Ênfase nas atividades de grupo: a orquestra sinfónica é apresentada enquanto o elemento central da escola, e nela são incluídos todos os alunos de todos os níveis, desde que toquem um instrumento abrangido por essa mesma formação. Esta dinâmica parece criar um ambiente de grande respeito e cumplicidade entre pessoas que, noutra enquadramento, estariam separadas em grupos de acordo com a sua idade ou nível de perícia.
- Abertura a e inclusão de todas as idades: por vezes, não só irmãos, mas até pais e filhos, primos e tios tornam-se colegas na aula na aula de teoria, ou parceiros de estante na orquestra. A intergeracionalidade fortalece e enriquece o grupo porque dinamiza a partilha de experiências e conhecimento. O facto de as aulas serem em horário pós-laboral facilita este aspeto.
- Convites intencionais a que toda a família, próxima e estendida, assista aos recitais finais, e criação de um ambiente de recital onde há espaço para o envolvimento comunicativo da audiência (por exemplo, incluindo músicas com texto e providenciando a letra para que o público cante em conjunto a algum ponto do concerto).

---

<sup>55</sup> Website oficial do EVM.

- Em todas as sessões de aulas há um intervalo de 15 minutos para o qual os alunos e seus familiares, bem como os membros da igreja anfitriã, são encorajados a trazer (ou, até, confeccionar durante o próprio intervalo) um lanche e aperitivos para partilhar, promovendo-se um tempo de convívio e confraternização. O mesmo acontece imediatamente após os recitais finais. Todos os alimentos que se disponibilizam neste lanche são gratuitos para todos os participantes, e por vezes a comida é tão abundante que se torna um jantar para alguns. Foi observado que momentos como estes fortalecem, efetivamente, os laços interpessoais, e contribuem para uma sensação geral de que o EVM é um ambiente agradável, envolvente e edificante a nível pessoal e interpessoal.

Pareceu adequado terminar com esta observação, que não apenas resume um pouco todas as atitudes promovidas pelo EVM, mas, de facto, remete-nos de volta para o estado da arte sobre o assunto. O modo como o EVM valoriza a experiência comunitária e familiar, as atitudes que toma para apelar a um envolvimento musical holístico, e a decisão de dar ênfase a um desenvolvimento que afeta positivamente todas as áreas da vida e não apenas a profissional ou musical – tudo isto, em geral, e cada atitude, em particular, vai ao encontro do defendido por Elliot (1993), Bowman (2005 & 2012), Carr (2006), North & Hargreaves (2008), Welch & McPherson (2012), e O’Neill (2012): de que a educação musical terá possibilidades de atingir o seu máximo potencial apenas quando for encarada enquanto uma atividade sociocultural, através da qual os alunos não são apenas instruídos musicalmente, mas, e principalmente, são chamados a um envolvimento holístico que os integra numa cultura e contribui para a formação do seu carácter a nível ético e moral. O foco no envolvimento interpessoal parece, acima de tudo, contribuir para a promoção do valor instrumental da “alegria”, e do valor terminal do “amor amadurecido”: um compromisso intergeracional, inclusivo, não discriminatório, e sustentador do sucesso de todos, sendo que cada um contribui com o valor pessoal, relacional e cultural que traz consigo.

### **8.2.2. Conclusão da Observação Participante**

Como foi possível verificar, é significativo o número de realidades específicas observadas no Espaço Vida e Música Portugal que apontam para alguns valores a transmitir. A lista

de valores estruturada por Rokeach na sua *Value Survey* provou-se útil para esta pesquisa, pois providenciou um esquema de conceitos que corresponderam oportunamente aos valores compreendidos no EVM. Ainda, é notável o modo como a transmissão de valores nesta instituição ultrapassa o conjunto de valores tradicionalmente reconhecidos como “educacionais”, e abre porta a uma perspetiva em que a intervenção da educação musical é holística, sociocultural, e a nível de valores-base. De facto, de acordo com as observações até agora feitas, o único valor da RVS que não aparenta ser, de alguma forma, intencionalmente promovido pelo EVM é o valor instrumental da “lógica” – e, no final das contas, isso será condizente com o assunto que se está a abordar: os valores nucleares de uma comunidade e a forma como a música os preserva e promove acaba por ser uma dimensão altamente subjetiva, e difícil de experienciar de forma puramente lógica e concreta. O valor pessoal e supraindividual que se cria neste ambiente musical educativo permanecerá um campo largamente subjetivo. O trabalho que se leva a cabo na presente pesquisa visa identificar, descrever, e entender algumas maneiras práticas como se pode alcançar esse valor e virtude. É, então, necessário reconhecer que o conjunto de observações acima registadas está incompleto enquanto não for integrado com as perceções de outros indivíduos envolvidos, que possam tanto retirar ou acrescentar ao que foi observado, e até, possivelmente, corroborar a eficácia real dos pontos comentados.

### **8.3. A Perceção dos Envolvidos: Entrevistas**

Após ter registado conclusões extraídas via observação participante, chega-se, então, à etapa seguinte, na qual se procurará cruzar a observação pessoal da investigadora com a experiência de alguns membros-chave da comunidade EVM.

Como já referido, as entrevistas foram semiestruturadas, sendo que as perguntas delineadas foram pensadas para abordar diretamente os tópicos pretendidos e simultaneamente deixar espaço para o diálogo circunstancial. Resta recordar que, aquando das entrevistas, só se questionou sobre o que os participantes mencionaram por iniciativa própria ao longo da entrevista, para não influenciar a perspetiva pessoal e espontânea do participante, e analisar o que ele próprio considera mais relevante.

Na seguinte análise das informações recolhidas, inclui-se uma sintetização dos conceitos e pensamentos-chave mencionados pelos participantes. Para cada secção, elaborou-se

duas tabelas que resumem o cruzamento de conteúdos entre as palavras desses últimos e os dados recolhidos pela observação participante, e, de seguida, integrando também os conceitos da RVS que tais estratégias incorporam. Tanto a transcrição completa das entrevistas como todas as tabelas serão incluídas na secção de Anexos<sup>56</sup>.

### **8.3.1. Entrevista aos Fundadores**

Pareceu adequado começar por conversar com o casal que trouxe o Espaço Vida e Música para Portugal, Diretor e Diretora, os quais consideraram pertinente serem entrevistados em simultâneo. Diretor é professor de violoncelo e teoria, maestro da orquestra sinfónica, e diretor do projeto em Portugal; Diretora partilha a direção com Diretor e é auxiliar no EVM, coordenando o espaço e as funções de outros colaboradores, e, ainda, tocando na orquestra junto dos alunos e outros professores. Antes de mais, veja-se como a entrevista foi estruturada.

- Pedido de autorização para serem citados no Relatório de Estágio.
- Apresentação dos entrevistados.
- O que é o EVM?
- Quais são os propósitos do EVM (nível individual e comunitário)?
- Que impacto pretende o EVM ter na vida dos alunos?
- Que valores pretende o EVM transmitir?
- De que estratégias se serve o EVM para transmitir e fomentar esses valores?
- Na vossa perceção, o EVM tem tido sucesso no objetivo de transmitir esses valores?

Avançando, agora, para uma estruturação e análise das respostas dadas pelos entrevistados, veja-se o que é possível extrair sobre a perceção deste casal sobre a transmissão de valores no contexto do EVM.

---

<sup>56</sup> Anexos E e G, respetivamente.

### **8.3.1.1. Valores**

O Diretor, apresentou o projeto nos seguintes termos: “é um espaço para que todas as pessoas hoje tenham condições de aprender música”. Diretor afirmou que uma das áreas às quais a escola mais se dedica é à integração de todos. Logo à partida, portanto, torna-se visível que, embora a música seja o grande motor do projeto, os propósitos terminais do EVM ultrapassam a mera formação musical. De acordo com Diretor, o EVM pretende valorizar cada indivíduo que dele beneficia, enriquecendo a sua vida com “ânimo, direção e objetivos” – isto é, um propósito –, usando a música como ferramenta para tal. Diretor descreveu que, para além da “parte intelectual” e “motora”, que amplia os horizontes profissionais dos alunos, o EVM pretende ter um papel a desenvolver nos alunos “a sensibilidade para a humanidade”, e crê que “estes valores do EVM têm trazido uma nova visão para quem participa, tanto alunos como professores”.

Diretora seguiu acrescentando sobre as características do EVM que estão imbuídas dos valores em concreto que o EVM pretende transmitir: o poder “receber alunos de 8 anos ou de 80 anos, 100 anos – se o aluno tiver interesse, ele pode aprender”, o encarar o EVM como “uma família que ensina valores” e que pretende “viver o dia-a-dia com o aluno”.

Então, em suma, até este ponto, os diretores mencionaram a procura de um propósito de vida, o ânimo, a inclusão intergeracional, a integração, a sensibilidade para a humanidade, a permissão para que cada um avance ao seu ritmo, o valor da comunidade e dos laços familiares, e o apoio mútuo. Também apontaram para o quanto o EVM destaca o respeito (tanto entre pares como em obediência à liderança) e cria um ambiente onde todos são chamados a desenvolver a sua paciência. Mencionaram ainda o valor do desenvolvimento de capacidades estritamente educativas. Estes tópicos coincidem com vários valores da RVS, bem como dimensões do EVM anteriormente observadas no contexto da observação participante.

### **8.3.1.2. Estratégias**

O casal de diretores descreveu também algumas estratégias que fazem parte do dia-a-dia do EVM e que contribuem para a fomentação dos valores acima aludidos.

Diretora mencionou, por exemplo, os concertos e eventos elaborados pelo projeto. Em consonância com o que fora anteriormente observado, afirmou que são “uma porta para

falar do evangelho” e, assim, transmitir os valores pretendidos. Acrescentou, ainda, a oração que um líder orienta “no final de todos os ensaios de orquestra, independentemente da religião dos presentes”. Diretora dedicou também bastante tempo a descrever o tempo de lanche, que, segundo ela, passou a existir para “que os alunos sentissem que há uma integração”, para haver brincadeira e conversa, e para se desenvolver “interesse pela comunidade”. “O que temos de criar é relacionamentos com as pessoas. O relacionamento é a porta aberta para você falar e mostrar aquilo que você vive, crê, e entende como valores de vida.”, afirmou a fundadora.

Diretora mencionou ainda a disponibilidade para os professores servirem “de veículo para o amor [do EVM] pelos alunos”. O que os diretores pretendem é “que, ali, as pessoas sintam que não estão apenas a fazer parte de uma escola de música. Que eles tenham ali um local de vivência, de integração, e que cada momento seja agradável para eles.”

As principais estratégias, então, evocadas pelo casal fundador do EVM em Portugal, foram os concertos (como forma de testemunho), a oração, o tempo de lanche, a predisposição dos professores, a priorização dos relacionamentos (para um ambiente de integração), a própria orquestra como contexto para aprender a trabalhar em comunidade, e o amor. Estes são, de acordo com Diretor e Diretora, aspetos através dos quais os valores defendidos pelo EVM se manifestam e são promovidos. Será proveitoso notar a proeminência que é dada ao lanche: este parece ser percebido como uma estratégia fulcral na criação da comunidade do EVM, e, por isso, um momento onde se estabelece a base para a transmissão dos valores defendidos. Aliás, parece ser assumido que os valores se transmitem no contexto dos relacionamentos interpessoais, e não somente através de técnicas ou métodos educativos. É interessante salientar a afirmação que a Diretora fez: “a principal ferramenta do Espaço Vida e Música é o amor”. O reflexo desse amor, segundo Diretora, está no modo como todos os envolvidos se demonstram presentes, disponíveis, prestáveis, e dignos da confiança dos alunos. Este ponto parece ser manifestamente comparável ao “amor” enquanto “valor instrumental” da RVS.

### **8.3.1.3. Resultados**

Diretor crê que tem havido grande enriquecimento da comunidade através do EVM, e que estes anos têm sido “uma história de vida crescente, não só na vida dos alunos e dos professores, mas também na vida das igrejas e da sociedade”. Diretora aponta para

pessoas que, através do EVM, tiveram contacto com o Cristianismo e decidiram abraçar esta cosmovisão, convertendo-se “não por imposição do EVM”, mas porque ali “tiveram não só uma experiência de música, mas uma experiência de vida”. O casal de diretores do EVM encara os batismos como uma prova da integração na comunidade local e assimilação dos seus valores por parte dos alunos.

Na verdade, ambos, Marco e Diretora, se apresentaram enquanto missionários enviados pela Primeira Igreja Batista de Curitiba, local onde nasceu o projeto, especificamente para liderarem a fundação do EVM em Portugal. Com isto, veio-se a confirmar a hipótese inicialmente colocada, de que o teor cristão está originalmente presente no EVM. A ausência de referência à dimensão religiosa no *website* oficial do EVM Brasil, então, segundo os diretores, explica-se por motivos políticos e burocráticos.

Diretor e Diretora declararam, portanto, não haver qualquer espírito de proselitismo no EVM, e consideram que “a proposta do EVM é ensinar valores de vida” e transmitir algo holisticamente valioso “independentemente de religião”. “Ser uma boa pessoa e fazer o bem a quem está a seu lado.” Essa mensagem vem, afirmam, imbuída de respeito pela postura de qualquer um, e implica um equilíbrio entre a exposição de uma crença e a inclusão de pessoas que não partilham da mesma. Tudo isto coincide com, e valida, todo o espírito do EVM.

Em suma, pode-se concluir que a abordagem dos diretores, se efetivada, demonstra, inclusive, o valor da “abertura de mente” em adição a todos os outros, pois o projeto é declaradamente cristão e evangelístico, mas aparenta ter os braços abertos e o coração dedicado a qualquer pessoa que queira aprender música. Os diretores creem que o EVM tem tido sucesso neste empreendimento, e tem transmitido com sucesso os valores que professa.

### **8.3.2. Entrevistas a Docentes e Secretária**

De seguida, para analisar a perceção de outros envolvidos no EVM sobre a comunicação de valores através desta instituição, decidiu-se entrevistar docentes e a Secretária, os quais partilham da liderança do projeto e trabalham de perto com a direção. Diretor e Diretora expressaram confiança de que este corpo docente assimila e representa bem os objetivos do Espaço Vida e Música. Analisar a perceção desses envolvidos permitir-nos-á avaliar

o quanto os fundadores conseguiram transmitir o carácter da escola. Será igualmente possível observar as características da ponte entre o EVM e os seus alunos (isto é, o conjunto de valores que os docentes percecionam e tentam transmitir, bem como o modo como o fazem), para, de seguida, ao entrevistar os alunos, tirar melhores conclusões sobre a verdadeira eficácia do EVM no seu propósito de transmitir valores através da educação musical.

A entrevista aos docentes e Secretária foi planeada para ser semelhante àquela feita aos diretores – desde modo, é mais fácil comparar as respostas e analisar o grau de correspondência entre a conceção dos professores do EVM e a intenção inicial dos diretores. Para melhor ajustar o conjunto de perguntas aos participantes em questão, adaptou-se a pergunta sobre as estratégias. Acrescentou-se também a pergunta final, sobre a forma como o EVM pode já ter tido um impacto sobre a vida dos próprios docentes, com o intuito de começar a entender o impacto que o EVM é, ou não, capaz de ter na comunidade onde se insere. Isto porque, se o EVM cria o espaço que pretende (inclusivo, construtivo, aberto, relacional), coloca-se a hipótese de que também os professores poderão ser positivamente afetados, passando a olhar para o ensino com uma nova perspetiva, e colhendo benefício resultante do florescimento das conexões interpessoais.

- Pedido de autorização para ser citado no Relatório de Estágio.
- Apresentação do entrevistado.
- O que é o EVM?
- Quais são os propósitos do EVM (nível individual e comunitário)?
- Que impacto o EVM pretende ter na vida dos alunos?
- Que valores pretende o EVM transmitir?
- De que estratégias se serve o EVM, e você, em particular, enquanto professor(a), para transmitir e fomentar esses valores?
- Na sua perceção, o EVM tem tido sucesso no objetivo de transmitir esses valores?
- De que forma é que o EVM já impactou a sua vida em particular?

Passe-se, então, à análise das respostas dadas pelos docentes Docente 1, Docente 3, Docente 2, e Docente 4, e pela Secretária à entrevista realizada, analisando de que forma se desenlaçam as hipóteses anteriormente colocadas.

### 8.3.2.1. Valores

Em primeiro lugar, todos os docentes destacaram a dimensão de resgate social patente no EVM, afirmando, direta ou indiretamente, que neste espaço são promovidos os valores da liberdade, igualdade, reconhecimento social, segurança social, e um mundo de paz. Docente 1 mencionou que um dos objetivos do EVM é “que o acesso ao ensino da música não seja uma coisa elitista, mas que permita que pessoas, crianças, de vários estratos da sociedade possam aprender música”.

Ficou também evidenciada a presença do cariz evangelístico do projeto na percepção dos docentes. Segundo vários, como Docente 4 e Docente 2, é da cosmovisão cristã que fluem os mais importantes valores promovidos pelo EVM: “o valor da vida”, que existe esperança, um propósito, um sentido, uma razão de viver. Os docentes reiteraram que nenhum destes valores é impingido sobre os alunos.

É, assim, importante destacar que, de acordo com a percepção dos professores, o desenvolvimento técnico a nível musical não é negligenciado, e os valores educacionais ou estritamente musicais estão presentes e são fomentados.

Contudo, a ênfase na resposta dos docentes sempre esteve na ideia de que o maior propósito do EVM é criar um ambiente de envolvimento, tanto musical como inter-relacional, e os tais partilharam a crença que tal ambiente será construtivo e benéfico para a preservação da comunidade, bem como para a promoção da felicidade individual. Secretária disse que, no EVM, o que vê é a ideia da música voltada para a vida.

Também foram afunilados os valores no sentido de alguns conceitos específicos. Docente 1, por exemplo, enumerou entreaajuda, companheirismo, amizade, sinceridade, integridade e honestidade. Docente 2 referiu-se à “gratidão, alegria, humildade, aceitação, encorajamento, comunidade, e também o valor de fazer música em conjunto com outros. (...) Talvez o valor de ser paciente para ver o progresso a longo prazo, em vez de no curto prazo.”

Docente 3 mencionou quase os mesmos: entreaajuda, amizade, respeito, responsabilidade; e acrescentou o amor ao próximo e a abertura de mente, a qual crê ser evidenciada na harmonização da profissão de uma fé com a aceitação de qualquer pessoa enquanto aluno da escola. É curioso observar que o conceito de “amor ao próximo” se pode equiparar ao valor “amor amadurecido” da RVS. Entende-se que o amor ao próximo é uma espécie de

amor íntegro, consciente e autossacrificial: Docente 4 sublinhou a importância do “amor” enquanto valor intrínseco ao Cristianismo e essencial no EVM. Afirmou que “é um amor que traz lealdade, fidelidade, sinceridade (...), e, muitas vezes, é pagar as consequências imediatas de ser honesto, apesar de se vencer a médio prazo. Mas é suportar, e isso tudo por amor.” Docente 4 mencionou ainda a paciência e a perseverança, e enfatizou a humildade, bem como a solidariedade “no sentido de observar e estar atento ao problema do seu semelhante, do seu próximo”. Acrescentou ainda conceitos como “camaradagem” e “amizade”, “transversalidade” intergeracional, e “inter-classes-sociais”.

Secretária descreveu que no EVM se pretende valorizar a entreajuda e o senso de comunidade. Da mesma forma, afirma que se promovem os valores da paciência, da unidade (no sentido de uniformidade de comportamento), e da união (fortalecimento de laços interpessoais).

### **8.3.2.2. Estratégias**

O preço acessível foi uma estratégia mencionada por todos os entrevistados nesta etapa, e entendida como muito relevante para a promoção dos valores anteriormente enunciados. A par dessa estratégia está, de acordo com a percepção dos docentes, a inclusão de todas as idades. Docente 2 diz que o EVM tem o propósito de ajudar os alunos a conhecerem o seu propósito de vida, e mencionou ambos esses tipos de inclusão, económica e intergeracional, como importantes ferramentas para levar essa oportunidade a muitas pessoas. Ela descreveu o ambiente criado pelos organizadores do EVM como “muito amável e aberto”. Tanto Docente 3 como Docente 2 descreveram o EVM como estando “de braços abertos para aceitar qualquer pessoa”.

O que Secretária expressou mais admirar no EVM foi “a capacidade de envolver pessoas de todas as idades”, e a flexibilidade dos professores para corresponder a esse ideal. Secretária acredita que esta intergeracionalidade é simultaneamente um reflexo e um fator promotor dos valores da inclusão, da paciência, do respeito, da abertura de mente, e da humildade. Docente 4 mencionou ideias semelhantes, afirmando que “o EVM está no meio das pessoas”, e que, nessa escola, qualquer pessoa pode aprender música de qualidade “com um propósito superior”, e com, simultaneamente, “exigência e simplicidade”.

De acordo com todos os participantes deste grupo, uma das estratégias fulcrais do EVM para a transmissão de valores reside na atitude e predisposição dos próprios professores, inclusive para viverem, eles mesmos, os valores que pretendem incutir nos seus alunos, e revelarem cuidado por estes. Vários professores descreveram o à-vontade que têm, no EVM, para priorizar o estado emocional do aluno, ouvi-lo e aconselhá-lo, e “dar aulas para a vida”: mesmo que isso signifique sacrificar uma aula do instrumento, ganha-se na conexão interpessoal, afirmam. Foi destacada a humildade por parte do professor, que, segundo estes, gera uma resposta semelhante no aluno.

A Secretária expressa que no EVM não há distância entre o professor e o aluno; que os relacionamentos são orgânicos e por isso há abertura e à-vontade para que os alunos exponham os seus medos e dificuldades. Ela afirma que o mais importante no EVM é a sensibilidade para o outro, e que esse princípio é incutido em todos os novos professores contratados: ver “o aluno enquanto pessoa, e não enquanto um objeto que está ali para aprender, ou uma máquina que você tem que formatar de uma certa forma”.

Os professores elogiaram o EVM como sendo um ambiente que, não negligenciando o brio musical (estando isso evidenciado, segundo eles, no grau de profissionalismo dos professores contratados pela escola), prioriza a comunidade e a sensação de pertença acima do virtuosismo técnico, ficando isso patente na inclusão de todos os níveis numa só orquestra. Docente 4 caracterizou o EVM como “um projeto de «música de afetos», e mencionou a boa disposição (alegria) dos professores no momento de provas e exames como um exemplo-chave dessa realidade.

Na perceção dos professores, todos os valores parecem estar interrelacionados. Por exemplo, para ensinar o valor da sinceridade Docente 1 descreve tentar criar, na sua sala de aulas, um ambiente de aceitação, para que os alunos não se sintam tentados a ludibriá-la sobre o quanto estudaram. Ao passo que incentiva ao estudo e à diligência, demonstra-se compreensiva quando os alunos não conseguem cumprir os objetivos.

Curiosamente, à semelhança dos diretores, todos os docentes mencionaram o tempo de lanche, percecionando-o como uma ferramenta muito relevante para a criação do ambiente pretendido: um ambiente de envolvimento e entreaajuda onde todos os valores vividos podem florescer. Docente 4 expressou que “o convívio traz confraternização, estabelecimento de laços, contactos, conversas. Quando estás a comer ou a beber qualquer

coisa, estás a partilhar algo com alguém (...). O EVM vai além do concerto e da avaliação.”

Os concertos e outros eventos organizados pelo EVM também foram referidos como uma estratégia culminante para a transmissão de valores no projeto. Fez-se menção ao ambiente de convívio criado nesses momentos, bem como à partilha de uma reflexão espiritual que costuma acontecer. Ainda, alguns entrevistados, como Docente 3, falaram da oração como um dos principais meios através dos quais o EVM transmite o amor ao próximo, o carinho, e o cuidado pelo bem-estar dos alunos. Tanto Docente 3 como Docente 4 deram exemplos de momentos passados em que, através da partilha no momento de oração, a comunidade EVM tomou conhecimento de necessidades materiais sentidas por alguns alunos, e membros da comunidade supriram voluntariamente essas mesmas necessidades.

Secretária também se refere ao facto de as aulas serem dentro da igreja como prova de abertura de mente, bem como maneira de encorajar a promoção dos valores cristãos. Para ela, a flexibilidade por parte da liderança é um mecanismo importante para que se crie o ambiente desejado. Acima de tudo, segundo os docentes e a Secretária, esses valores que se pretendem promover no EVM refletem-se na ênfase que é dada aos relacionamentos e ao amor ao próximo. Declaram não querer “que os alunos se sintam incomodados e invadidos na sua privacidade”, mas sim “fazer com que eles se sintam amados”.

Secretária afirmou que o EVM “vai além da música, e com a música chegamos lá. A verdade é essa: a música é o chamariz, e é a beleza de tudo, mas nós queremos chegar é na pessoa, através da música.”

### **8.3.2.3. Resultados**

Docente 4 afirma que um dos impactos do trabalho do EVM é a “democratização do ensino”, e outro consiste no “estabelecimento de laços através do ensino da música”. Os professores e Secretária testemunham daquilo que percebem como sendo verdadeiro sucesso por parte do EVM na conquista dos seus propósitos: fortalecer uma comunidade sobre um determinado conjunto de valores, fazendo-o com base nos relacionamentos. Docente 1 descreve a percepção de que, através do convívio com ela própria e com outros professores e colegas, os alunos do EVM são influenciados pelos valores promovidos.

“Eu noto que, realmente, eles são absorvidos pela forma como nós vemos, como nós trabalhamos e lidamos, aqui, uns com os outros.”

Não só em termos gerais, mas também de formas práticas e palpáveis, Secretária afirma que o EVM tem sucedido em criar um ambiente de entreatura, e refere-se também a passados momentos em que alunos necessitados foram ouvidos, e auxiliados de forma imediata. Esses momentos acabam por ser tanto a estratégia como parte do próprio objetivo do EVM. Docente 1 descreve que a sua estratégia é que os alunos percebam que “vão ter aula de instrumento, mas que também têm ali um porto seguro. Um sítio onde podem desabafar alguma situação, algum problema”. Docente 2 crê que os alunos sentem que o EVM é como uma família, e que “o foco não é naquelas pessoas que têm mais talento do que outros. O tratamento é muito uniforme para toda a gente”.

À semelhança dos diretores e de outros entrevistados, Docente 4 aponta as conversões de alunos ao Cristianismo como derradeira prova de sucesso do EVM, mas expressa que se observa um impacto positivo mesmo que a conversão religiosa nunca chegue a acontecer. “Então acho que as maiores vitórias são a integração de pessoas, a aceitação destes valores, a compreensão, e a identificação com eles. E depois, mesmo aqueles que não se integram: a vida deles muda, e eles reconhecem sempre.”

Ainda, os docentes e Secretária aludiram àquela que creem ser a percepção de visitantes ao EVM como uma boa evidência do sucesso deste projeto em criar uma comunidade construtiva. Docente 3, por exemplo, mencionou os músicos profissionais que são convidados para participar com a Orquestra do EVM nos eventos. Ela afirma que os convidados, que geralmente não são cristãos, expressam sempre satisfação com o ambiente que encontram, e nunca recusam uma oportunidade de tocar com o EVM outra vez.

Secretária mencionou a mesma impressão, de que pessoas que se aproximam do EVM notam nesse “comprometimento uns pelos outros, de ajudar uns aos outros”. Ela acha que o EVM “consegue trazer todo o tipo de gente, com todo o tipo de *background*, com todo o tipo de idade, e convergir isso em amor à música. Convergir isso na beleza da música. Isso é incrível.”

#### **8.3.2.4. Impacto no Próprio**

Os testemunhos pessoais dos docentes e Secretária sobre o impacto que o EVM tem tido nas suas próprias vidas também podem ser vistos como forma de apontar para o sucesso do EVM em criar um ambiente musical envolvente, promotor de determinados valores-chave da experiência humana, e construtivo para todos os envolvidos a nível de formação pessoal e supraindividual.

Docente 1 notou que o seu tempo no EVM a tornou mais sensível, atenta, disponível, predisposta para “lidar com o aluno enquanto indivíduo, enquanto pessoa”, até mesmo na outra escola onde ensina, uma Academia secular. Docente 2, por sua vez, sente-se “num ambiente muito amável, onde as pessoas são importantes”, e afirma que “as pessoas estão ligadas umas às outras, e há um senso de comunidade.” Disse gostar desse ambiente, e partilhou: “eu sinto-me muito valorizada no que estou a fazer, e sinto que é uma comunidade onde todos apoiam o outro.” Docente 3 descreve o EVM como um lugar onde volta às suas origens e se sente segura para viver de acordo com as suas visões pessoais. Docente 4 testemunhou que o EVM o ajudou a organizar a sua vida e voltar-se “para Cristo”: sentiu-se valorizado quando foi convidado para lá trabalhar, e está muito grato pelo modo como o EVM integrou o seu filho e lhe ajuda a “desenvolver uma estrutura de valores”. Ainda, referindo-se ao seu próprio papel no EVM e à maneira como tem sido sensibilizado, Docente 4 acredita que “mais importante do que aquilo do que se ganha, é aquilo que se dá”, e afirma: “[O EVM é] um projeto que me levou a conhecer uma comunidade fantástica”. Secretária sente-se tocada pelo convívio e pelo “cuidado de todos os alunos uns com os outros”. Afirma que é um lugar onde se sente muito bem, “tanto em trabalhar, como em estar com as pessoas, conversar com os alunos”. Sente que parece lazer, mais do que estudo.

Tudo isto pode sugerir que, muito mais que uma simples escola de música, o EVM tem conseguido ser uma comunidade que aproveita o potencial relacional da música para preservar a sua integridade social.

#### **8.3.3. Entrevistas a Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar**

Fora pedido ao casal fundador, Diretor e Diretora, que sugerissem alguns professores e alunos a quem se pudesse entrevistar. Uma seleção aleatória de alunos poderia ter providenciado uma resposta mais objetiva à pergunta sobre a eficácia do EVM em transmitir valores. Porém, o objetivo construtivista do presente trabalho de investigação é procurar e analisar os fenômenos que são percebidos como significativos pelos participantes. Seguir a recomendação dos diretores sobre que alunos e professores entrevistar, portanto, revelou-se uma maneira de remir recursos e abordar diretamente o conjunto de indivíduos que são percebidos pelos diretores do EVM como bons representantes dos objetivos dessa escola. Considerou-se que as recomendações dos diretores revelariam os valores que eles mesmos priorizam, e representariam casos em que os tais foram transmitidos com sucesso. Seguiu-se, portanto, as recomendações gerais dos fundadores sobre a que alunos, pais de alunos, e auxiliar entrevistar.

Nem todos os indivíduos abordados concordaram em participar da investigação. Porém, conseguiu-se arrecadar entrevistas a Aluna A (25 anos, aluna de violino), Aluno X (15 anos, aluno de clarinete) e o seu irmão gêmeo Aluno Y (15 anos, aluno de saxofone) – ambos os quais serão referidos desta maneira para proteção da sua identidade –, Aluna B (39 anos, aluna de piano e mãe de três alunos), Auxiliar (53 anos, auxiliar), e Aluna C (46 anos, aluna de violoncelo). Secretária foi entrevistada simultaneamente nas suas duas condições, de aluna e de Secretária, mas as suas respostas foram consideradas mais relevantes no seu ponto de vista enquanto líder, pelo que se dispensou citá-la na presente etapa.

As questões colocadas aos alunos, pais, e auxiliar foram estruturadas do modo que se segue.

- O que é o EVM?
- Quais eram as suas expectativas ao entrar no EVM?
- De que forma é que o EVM correspondeu, ou não, às suas expectativas?
- O que é que você mais admira no EVM?
- Que valores te parecem ser transmitidos pelo EVM?
- Como é que o EVM fomenta esses valores? Ele tem tido sucesso?
- O EVM tem tido algum impacto na sua vida? Qual? (Comportamentos pessoais? Relacionamentos? Crenças?)
- Que aspetos da comunidade EVM causaram esse impacto?

- Há alguma área que acha que o EVM devia melhorar para o ajudar a crescer enquanto indivíduo?

As perguntas pretenderam ser objetivas sobre o assunto que se trataria, mas também procuraram obter a percepção do entrevistado desde diferentes frentes: a partir da observação intencional (questões 1, 5, 6, e 9), a partir da questão das expectativas e apreço (questões 2, 3, e 4), e a partir da experiência e testemunho pessoal (7 e 8). No fundo, algumas destas questões poderiam resultar nas mesmas respostas. Porém, fazer a mesma pergunta de diversas formas apresenta vantagens. Em primeiro lugar, ajuda a compensar disparidades na compreensão de certos conceitos: se alguma pergunta for mal-entendida, haverá oportunidades para que o entrevistado se expresse sobre determinado assunto noutra oportunidade da entrevista. Em segundo, estende a duração da entrevista, deixando os entrevistados cada vez mais à vontade e próximos do “modo de conversa”: isso leva a maior fluência no discurso, refletindo-se numa maior honestidade, espontaneidade, e abrangência de assuntos nas respostas.

No final, à entrevista a este grupo de participantes foi acrescentada a pergunta sobre possíveis melhorias a implementar no EVM. Com esta questão procurava-se obter alguma retroalimentação consciente por parte dos alunos e pais de alunos sobre a eficácia do EVM em atingir os seus objetivos a nível de desenvolvimento pessoal e supraindividual. As respostas dadas não foram consideradas particularmente relevantes para o assunto de “transmissão de valores”, visto que os aspetos mencionados pendiam mais para assuntos administrativos e, de acordo com a perspectiva dos participantes, não pareciam vir em detrimento do desenvolvimento dos envolvidos enquanto indivíduos e enquanto comunidade. Será relevante denotar que as faltas a nível administrativo são mais um dos reflexos da hierarquização de valores do EVM: em primeiro lugar está o convívio, os relacionamentos e o crescimento pessoal, e tudo o resto deve existir em função dessas máximas, pelo que a flexibilidade será mais valorizada do que a estrutura ou o rigor técnico/formal. Apesar de não haver muito mais a comentar sobre as sugestões de alunos e pais de alunos relativamente aos “aspetos a melhorar no EVM”, as respostas dadas a essa questão foram incluídas na transcrição das entrevistas, para que as recomendações dos entrevistados estejam disponíveis para consulta por parte da liderança do EVM, e possam contribuir beneficentemente para o processo de melhoria na condução do projeto.

### 8.3.3.1. Valores e Estratégias

Vários alunos mencionaram o preço acessível do EVM como uma forma de disponibilizar ensino a pessoas que de outra forma a ele não teriam acesso. Ficam assim pressupostos, de novo, valores como igualdade, liberdade, e reconhecimento social. Foi também sublinhada a relevância da inclusão intergeracional, e os alunos mais velhos admitiram-se gratos, motivados, e potenciados pela ausência de preconceitos no EVM.

Aluna B descreveu o quanto admira o senso de “cooperação”, ao invés de competição, que é cultivado no EVM. O Aluno Y revelou que, graças ao “ambiente que o professor criava nas aulas”, sempre teve coragem para tocar, mesmo quando não tinha conseguido estudar. Este aluno acredita que as atitudes de todos os professores e líderes do EVM têm inculcido nele a autoconfiança, já que sempre se sentiu apoiado e encorajado.

Todos os alunos aludiram à disponibilidade emocional dos professores como uma estratégia crucial do EVM para a promoção dos valores que lhes pareceram mais proeminentes nesta comunidade. Aluna A descreveu os professores do EVM como “extremamente acessíveis. São todos muito experientes, mas não há uma barreira de comunicação. Torna tudo muito mais fácil”, e mencionou esse aspeto como uma forma através da qual o EVM não só transmite os valores de “união”, “amizade”, e “sinceridade”, como também investe mais eficazmente na própria aprendizagem musical.

Assim, segundo os alunos entrevistados, no EVM não apenas se priorizam os valores da união e da amizade, mas também, e como um benefício direto disso, são destacados os valores educacionais. Estes últimos, afirmaram os participantes, são enriquecidos pelo foco nos primeiros. Segundo Aluna B, o mesmo acontece graças à flexibilidade (“que não deixa de ser extremamente profissional”) dos professores e da proposta do projeto: os alunos são respeitados e a sua vontade é ouvida, de forma a priorizar a sua motivação intrínseca. Afirma que “não é um método engessado”, e que “isso faz toda a diferença”.

Deste modo pode-se considerar evidenciado um destaque aos valores de “senso de realização”, “prazer”, “liberdade”, “independência”, e “uma vida entusiasmante”. Também se pode argumentar a favor da observação de que o “autorrespeito” e a “imaginação” são valores promovidos pelo EVM no sentido em que se valoriza cada aluno enquanto indivíduo com potencial, e se o encoraja a perseguir os seus objetivos sem

sentimentos de inferioridade ou incapacidade, independentemente das suas facilidades ou dificuldades.

Em suma, os entrevistados nesta fase destacaram repetidamente o valor do “respeito” e “inclusão”, bem como o de “convívio”, “comunhão” e “colaboração” como sendo promovidos no EVM, por excelência, através da ênfase nas atividades de grupo (em especial, a orquestra), da flexibilidade do programa, e da disponibilidade relacional dos professores. Segundo os participantes, todos estes elementos contribuem para um ambiente altamente construtivo e enriquecedor para todos os envolvidos. Aluna B afirmou: “(...) o ambiente da escola é muito caloroso. É afetuoso. Eu acho que, de um modo geral, o EVM é assim.” Aluna C associou esse ambiente ao grande movimento de inclusão que é feito no EVM, e também o descreveu como “aconchegante”.

Uma das estratégias que, de novo, foi recordada por todos os entrevistados, foi a hora do lanche – os mesmos pareceram perceber este momento como uma expressão máxima dos valores que o EVM promove. Auxiliar, auxiliar do EVM cuja função primordial é preparar o lanche e estar envolvida nesse momento, partilhou a sua perspetiva. Acredita que o objetivo deste momento é fomentar o envolvimento entre os participantes, e fortalecer os vínculos interpessoais. Acredita que aquele momento de descanso e alimento valoriza os que vêm “com fome” e “cansados”. Auxiliar afirmou que o objetivo é que os membros da igreja anfitriã se envolvam no suprimento das necessidades da comunidade que o EVM forma. “O lanchinho que a gente faz ali é uma coisa simples, mas é feito com amor para eles, alunos e professores. E é isso que a gente quer mostrar: (...) que aquele momento é deles.”

Então, à semelhança daquilo que Auxiliar mencionou com referência ao lanche, outros participantes fizeram alusão às evidências de amor ao próximo na comunidade: em particular, foram mencionados por vários entrevistados nesta fase o espírito de entreatada e a dedicação dos docentes, os quais, apontou Aluna B, não são remunerados da mesma forma que seriam noutra escola. Aluna C vê que “os professores estão sempre de cara boa; (...) é algo feito com amor, com essa dedicação”.

Os entrevistados enunciaram ainda a oração, o facto de as aulas do EVM decorrerem nas instalações de igrejas, o repertório de músicas gospel, os momentos de partilha da Bíblia nos concertos, e o convite de familiares, amigos, e conhecidos para esses eventos: todos estes aspetos foram apresentados como métodos de que o projeto se serve para transmitir

ideais cristãos, e promover os valores que daí creem fluir – ainda assim, os alunos salientaram que pessoas de diferentes religiões têm chegado ao projeto, e, sem discriminação, todos têm sido bem-vindos.

Aluna A também apontou para a abertura de mente, visível tanto na postura dos professores para com as dificuldades dos alunos, como no aspeto religioso do EVM, e partilhou o seu testemunho de conversão ao Cristianismo: nunca se sentiu “coagida”, e diz que nunca ninguém lhe tratou de forma diferente por não ser cristã. Diz que o processo foi natural e nunca pressionado. Quando entrou no EVM não era crente em nenhuma religião, e descreve: “eu tinha uma ideia errada acerca dos cristãos evangélicos, e estar naquele meio permitiu-me perceber que a ideia que eu tinha era errada.” No final de tudo, acredita que o EVM é “um espaço aberto para todas as pessoas de todas as religiões: toda a gente”.

### **8.3.3.2. Resultados (Perceção de Impacto na Comunidade e no Próprio)**

Auxiliar partilha a perceção de que a intergeracionalidade do EVM tem trazido um impacto positivo na comunidade à sua volta. Ela afirma que o projeto superou as suas próprias expectativas nesse sentido: pessoas que nunca na vida tinham pegado num instrumento ou sequer terminado um curso superior estão a participar de uma orquestra. “Eu vejo que, realmente, o EVM está dando fruto para tudo aquilo que foi projetado.” Auxiliar também acredita que o momento do lanche tem tido grande eficácia em aproximar novos membros à comunidade e integrá-los com base nos valores defendidos: “só o facto de [os alunos] estarem ali, e quererem estar ali, e, às vezes, sentirem falta do EVM, é sinal de que esses valores de amor, de unidade, de comunhão, estão sendo transmitidos.” Em termos da sua experiência pessoal, Auxiliar sente-se comovida por observar o crescimento do EVM e o impacto que ele tem tido nas pessoas que não faziam parte de nenhuma igreja, mas se integram no projeto ao ponto de se converterem ao Cristianismo.

Para além de descobrir a importância do papel “essencial” que a música pode desempenhar na vida das pessoas, o Aluno X também expressou ser positivamente impactado a nível académico, dizendo ter-se tornado “um aluno mais esforçado e focado”.

Aluna B tem a percepção de que o ambiente de confiança e entejuda criado pela liderança do EVM tem resultado num crescimento e desenvolvimento do potencial das turmas a que ela pertence. Para além disso, testemunha de um grande impacto na sua própria vida: aquando jovem tivera “professores extremamente rígidos, autoritários, que não respeitavam muito a opinião do aluno” e faziam do processo de aprendizagem um sacrifício para ela; porém, o EVM “respondeu muito positivamente” às suas expectativas porque lhe deu a “possibilidade de voltar a estudar” e permitiu-lhe desconstruir os seus traumas e construir “uma relação diferente com a música e com a aprendizagem do instrumento”.

O Aluno Y expressou sentir-se positivamente impactado pelo facto de que em vários momentos, inclusive fora do núcleo que frequenta, foi capaz de se sentir integrado e à-vontade. “(...) quando nós nos reuníamos nas outras igrejas, para fazer os ensaios gerais, tínhamos reposicionamentos com outras pessoas. E foi sempre um bom tempo, estar com as pessoas.” Este aluno também percebe que o EVM tem tido sucesso em integrar novos elementos na sua comunidade e em aproximar pessoas à igreja.

Aluna C afirma que o sucesso do EVM se vê “através das pessoas. Elas sentem-se felizes por estar lá.” Na sua vida em particular, afirma que o EVM “traz dedicação”, “é uma família”, significa “evolução musical”, é “um projeto de vida”, e ajuda os alunos a sonhar.

Aluna A expressou que, ao juntar-se ao Espaço Vida e Música, a sua única expectativa era aprender violino. Na sua resposta, afirmou que esta escola “excedeu completamente” as suas expectativas, tanto a nível de qualidade de ensino como relativamente aos relacionamentos e amizades que fez lá, inclusive com a sua professora de instrumento. Expressa ter-se tornado “uma pessoa muito mais feliz” desde que entrou no EVM, tanto pelo poder que acredita que a música tem nas pessoas, como pelo facto de se ter convertido ao Cristianismo como fruto do seu envolvimento com o EVM.

#### **8.4. Observação Posterior e Análise**

Após o registo, resumo e esquematização dos dados que se obtiveram a partir das entrevistas, é oportuno fazer uma análise dos mesmos e da forma como as percepções dos diferentes grupos de participantes se relacionam entre si.

#### **8.4.1. Diretores**

Em suma, a perspectiva dos diretores do EVM parece ser largamente sobreponível ao previamente observado. Corresponde, também, ao exposto no *website* oficial do EVM no Brasil, mas, em vários aspetos, vai muito além disso. Diretor e Diretora afirmam desejar transmitir e inculcar, nos alunos do EVM, valores de vida profundos e que ultrapassam os meramente educacionais. A formação de carácter e o fortalecimento da comunidade, para os fundadores do EVM, não são um mero produto colateral da aprendizagem da música: pelo contrário, são encarados como propósitos principais, a par da educação musical. Para atingir tais objetivos, os diretores têm delineadas estratégias que se baseiam no pressuposto de que os valores-chave serão transmitidos num ambiente de envolvimento relacional, e expressam a percepção de que o seu trabalho não tem sido em vão. Este é um passo favorável em direção à conclusão de que o ambiente de educação musical pode ser potenciado para ter na vida dos envolvidos um impacto que ultrapassa a mera formação musical e a abertura de horizontes profissionais, ou até mesmo o desenvolvimento de aptidões cognitivas e virtudes individuais e escolares, como a disciplina. A percepção dos participantes seguintes diz-nos se o EVM tem, de facto, conseguido transmitir valores mais profundos da experiência humana a nível relacional.

#### **8.4.2. Docentes e Secretária**

É possível constatar que os docentes e secretária do Espaço Vida e Música percebem este projeto de forma muito semelhante aos seus fundadores aqui em Portugal, e que a percepção de todos eles continua substancialmente equiparável ao registado em observação participante. Os professores e Secretária entendem o EVM como uma escola de vida onde a música é tanto um fim, em si mesma, como um meio – para a preservação da comunidade e para a formação dos seus participantes em torno de determinados valores. Em comparação com os fundadores, os professores mencionaram com mais frequência a dimensão de “resgate social” do projeto, e deram mais ênfase à parte que lhes compete diretamente, que é a atitude na interação com os alunos. Em geral, a sua percepção em tudo se assemelha à dos diretores, sugerindo que estes últimos têm tido sucesso não só em partilhar o espírito do projeto e os seus ideais de hierarquização de valores, como também,

e primeiramente, em recrutar professores predispostos a se alinharem com os propósitos do EVM – e também isso é um passo estratégico no sentido de que o projeto atinja os seus objetivos. Ainda, na sua própria experiência, os professores e Secretária entrevistados afirmam já terem sido positivamente impactados pela comunidade criada; em específico, percebem que o que mais lhes beneficia é o foco nos valores relacionais. Para além disso, ao observar os seus próprios alunos e a reação da comunidade envolvente, interpretam sucesso na transmissão de valores a que o EVM se empreende. De seguida, verifica-se isso mesmo.

#### **8.4.3. Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar**

É de destacar abrangência de estratégias que os alunos, pais de alunos, e a auxiliar Auxiliar, no seu conjunto, mencionaram, e o quanto o mencionado por eles se sobrepõe às estratégias previamente observadas. Posto isso, é curioso notar o realce dado pelos participantes aos dois tópicos: a atitude dos professores e a hora do lanche. De acordo com a perceção dos entrevistados, embora muitos outros fatores desempenhem um papel na construção da comunidade EVM sobre determinados valores, as facetas mais relevantes da escola parecem residir no relacionamento professores-alunos e no momento de convívio proporcionado aquando do intervalo para um lanche. Os alunos testemunham sentirem-se motivados e beneficiados, tanto a nível académico e musical como pessoal e interpessoal, pela amizade que constroem com os seus docentes e pela atitude que sentem que estes últimos têm para com eles. Os alunos partilham sentirem-se ouvidos, encorajados, aceites, validados: numa só palavra, “amados” – e sentem que isso lhes faz mais felizes, e lhes ensina sobre a importância de valores como a união e a inclusão. Estes valores também se manifestam com primazia, segundo os alunos, no momento do lanche – um elemento, que, direta ou indiretamente, foi mencionado por quase todos os entrevistados nesta pesquisa, e entendido como fulcral para a promoção do convívio e comunhão entre os participantes.

## **9. Conclusões**

Analisando os resultados das entrevistas e comparando as percepções das diferentes camadas de envolvidos no EVM, é notório o quão todos parecem estar “na mesma página”. Todos os participantes – os quais vêm de diferentes núcleos da escola, diferentes faixas etárias, diferentes estratos educacionais e socioeconómicos, e, em alguns casos, diferentes passados religiosos – descrevem um mesmo ambiente, baseado nos mesmos valores. As percepções de ambos alunos e professores, bem como outros associados, parecem revelar, portanto, que o EVM tem tido sucesso em cumprir os seus objetivos comunicativos.

Seguindo as sugestões de pesquisa de Rokeach (1979), foi possível observar que um largo conjunto de valores que o EVM, enquanto instituição, e os seus “porteiros” afirmam desejar promover tem sido, de facto, definidor das atividades do Espaço Vida e Música, e os clientes desta escola percebem-no como tal; mais ainda, estes últimos sentem-se envolvidos na atmosfera criada, e creem beneficiar dela – alguns testemunham da transformação pessoal que afirmam ter experienciado. É nesta medida que as percepções dos participantes sugerem que o Espaço Vida e Música tem sido capaz de transmitir e reforçar valores de vida.

E, sendo esse o caso, o projeto tem-no feito com recurso a uma panóplia de estratégias: desde a postura em sala de aula, até à comunicação verbal nos eventos, passando também por momentos que integram convívio social no ambiente de educação musical (como é o exemplo do lanche), e chegando a paradigmas estruturais do projeto (como a decisão de aceitar como alunos pessoas de qualquer idade, ajustando o ensino ao ritmo de cada um). Concluiu-se que, no conjunto da percepção de todos os entrevistados, todas as estratégias enumeradas são percebidas como tendo um impacto positivo e decisivo na transmissão dos valores que o EVM pretende inculcar.

Entre as filosofias e estratégias registadas encontram-se algumas mais convencionais ou comuns, mas também outras inovadoras e contracultura no contexto musical erudito. Em termos práticos, as aulas de instrumento em grupo para um preço mais acessível são um exemplo de uma estratégia que não é propriamente inovadora. Por outro lado, algumas das estratégias mais incomuns – surpreendentes, até – que se observou no EVM e foram mencionadas pelos entrevistados são, possivelmente: a inclusão de todas as idades, a integração de todos os níveis de aprendizagem numa só orquestra, a ênfase na disponibilidade emocional dos professores (especialmente o incentivo a que se promovam

relacionamentos de amizade entre estes e os alunos), a partilha de reflexões espirituais sobre valores de vida nos concertos e recitais, e o tempo de lanche.

Aproveitando a oportunidade, será proveitoso dedicar um momento à análise do tão bem-reputado lanche. Diretor e Diretora, diretores do projeto em Portugal, afirmaram que este momento não existia no projeto original do Brasil, e que tiveram a ideia de implementá-lo cá. É desconhecido se foi elaborado algum tipo de pesquisa académica para averiguar os benefícios sociais de tal prática. O facto é que, aquando do lanche, pessoas unidas pela música unem-se então em torno de uma mesa, num ambiente descontraído e propício à conversa. Comer, à semelhança de fazer música, é uma prática milenar, básica e transversal a toda a Humanidade, e que se apresenta essencial à preservação da espécie não só a nível de sustento físico, mas também por ser um evento social onde se partilham experiências de vida e se definem e fortalecem os laços do grupo. Como afirmou o professor Docente 4, “O EVM faz uma ponte social entre pessoas que, se não fosse o EVM, não teriam ponto de contacto, nem tema de conversa.” A hora do lanche parece ser um momento climático desta faceta do Espaço Vida e Música.

E o lanche, em si, não é um momento necessária nem inerentemente musical – mas é de tal forma integrado no ambiente educacional musical que é visto como parte de um “pacote completo”. Na hora do lanche, professores e alunos conversam entre si sobre todos os assuntos, incluindo experiências e interesses musicais, bem como dificuldades na aprendizagem, e até necessidades sentidas na sua vida pessoal e quotidiana. Portanto, o lanche do EVM torna-se inegavelmente um momento de educação musical, mas um que integra, por 15 minutos, uma outra atividade de grande foco relacional e comunitário.

É ainda proveitoso realçar o elemento de amizade entre professores e alunos. No meio educativo profissional, os aspirantes a professores são frequentemente encorajados a não se apresentarem como um amigo para o aluno – sem negligenciar a cortesia, o respeito, e a disponibilidade relacional necessária, os professores são urgidos a manter o profissionalismo do relacionamento. Esse cuidado é, por certo, crucial num meio académico em que os professores devem manter toda a neutralidade possível, visto que se representam não apenas a si próprios, mas a toda uma instituição que os emprega. O EVM, contudo, defende valores muito claros quanto à importância da comunidade, e encoraja os professores a vivê-los frontalmente e a implementá-los na sala de aula.

Portanto, no EVM os professores não apenas se sentem à vontade para serem amigos dos seus alunos, como o encaram, inclusive, como um dever. Uma das mais interessantes observações do presente estudo foi sobre o quão todos os alunos (mas não apenas eles) se sentem positivamente impactados a tantos níveis (pessoal e relacional, mas também musical e académico) pelo relacionamento de amizade que podem ter com os seus docentes. Este aspeto pode encaminhar-nos para a conclusão de que, em consonância com o que os autores estudados teorizaram, um envolvimento relacional no ambiente musical educativo é o que nos permitirá elevar o ensino da música a todo o potencial que esta mesma permite para a humanidade, rompendo com o elitismo e niilismo que se têm apoderado do ambiente musical no Ocidente.

Uma interessante descoberta da presente investigação reside no resultado da conexão entre todos esses pontos. É que, de um modo transversal, os participantes do EVM partilham as seguintes crenças e pressupostos:

- A música pode contribuir para o fortalecimento da comunidade.
- Um envolvimento relacional e comunal facilita a aprendizagem musical e faz das atividades musicais mais desfrutáveis.
- Os valores de vida são transmitidos através dos relacionamentos.
- Quando se prioriza o envolvimento relacional, a educação musical promove valores de vida e impacta positivamente a comunidade e os seus indivíduos.
- Não há desvantagens, mas apenas acréscimo, em integrar no ensino da música um foco nos relacionamentos.

Anteriormente nesta pesquisa, no capítulo “8.4. Observação Posterior e Análise”, foi colocada a observação de que a formação de carácter e o fortalecimento da comunidade, para os fundadores do EVM, não são um mero produto colateral da aprendizagem da música: pelo contrário, são encarados como propósitos principais, a par da educação musical. Tanto através da observação (participante e não participante) como segundo a percepção dos entrevistados, parece legítimo concluir que é por causa da adoção destes propósitos (formação de carácter e o fortalecimento da comunidade com base em determinados valores), e também como consequência da sua implementação, que a música se torna, no Espaço Vida e Música, uma atividade mais relacional e envolvente do que seria numa escola com diferentes valores. Esse foco nos relacionamentos é

integrado no ambiente educativo no EVM. A primeira consequência é que a música passa a ser encarada e vivida de forma despretensiosa e acessível a todos.

Portanto, uma importante conclusão a que se chega como resultado da presente pesquisa prende-se no facto de que estratégias que priorizam o envolvimento relacional farão do ambiente educativo musical mais cheio de significado e mais proveitoso e construtivo para os seus integrantes, tanto a nível académico como pessoal e interpessoal. O ideal de que a música é para todos deixa de ser apenas uma utopia teórica: no EVM, a música torna-se, de facto, acessível a todos – ou, pelo menos, acessível a muitas mais pessoas do que seria a partir de um conservatório convencional, e isso é um passo na direção que se pretende com pesquisas como esta.

Como resultado da filosofia do EVM e correspondentes medidas práticas implementadas, a música é, nessa escola, vivida de forma humilde, inclusiva e comunitária. Derradeiramente, os indivíduos são enriquecidos por todo um meio onde se podem integrar, e esse enriquecimento alimenta o proveito musical. As características e atividades singulares que o EVM leva a cabo parecem, de facto, comunicar e promover valores de vida profundos de formas concertas e observáveis, e que produzem um impacto real e pretendido na vida dos estudantes. Acima de tudo, e em consonância com a bibliografia anteriormente analisada, o EVM transparece o pressuposto de que, embora o mero ensino da música tenha potencial para impactar positivamente os alunos, a transmissão de valores de vida e a criação de um ambiente positivo a todos os níveis (de desenvolvimento musical, mas também pessoal e comunitário) só se dá quando se prioriza o envolvimento relacional-emocional, ultrapassando, assim, a barreira formal e transformando o ensino em educação.

De facto, a forma como o EVM encara o ensino da música transfere a sua escola do plano do mero ensino para o plano da educação, e educação para a vida. Este envolvimento, não só técnico, nem só musical, mas relacional e interativo (como idealizado por Elliot (1993), Bowman (2005 & 2012), Carr (2006), North & Hargreaves (2008), Welch & McPherson (2012), e O'Neill (2012)) parece, na verdade, ser o ponto de viragem para a transformação de uma escola de música num ambiente que promove – para além da literacia ou virtuosismo musical – o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos. É desta forma que se crê que o presente projeto de investigação sobre o caso do EVM vem contribuir

para este processo de “ressignificação” do ensino da música, rumo a uma perspectiva mais envolvente e consciente do potencial sociocultural da música em si.

É certo: há no EVM aspetos que são puramente musicais ou tipicamente educacionais e que, de acordo com os participantes, já têm algum impacto positivo em áreas de desenvolvimento humano mais profundo. Nomeadamente, os participantes das entrevistas apontaram o desenvolvimento da disciplina e da capacidade motora e intelectual através do estudo musical, bem como o desenvolvimento do respeito e de um senso de realização através da prática de orquestra. Porém, o leque de valores humanos, como descritos por Rokeach na sua *Value Survey* (1973), inclui vários outros princípios e virtudes, e o EVM consegue abrangê-los quase na sua totalidade ao apostar num ambiente que valoriza a música não como objetivo terminal, mas como mais-valia instrumental para o propósito final que é um indivíduo integrado numa comunidade saudável, e, portanto, mais feliz. E tudo isto, importantemente, não vem em detrimento da ambição técnica musical para aqueles que tal caminho desejarem e conseguirem; vem apenas em acrescento, primeiro para aqueles que, de outra forma, não se enquadrariam num conservatório tradicional, e, de seguida, para aqueles que se enquadrariam, mas ficariam a perder no aspeto relacional. Como acontece em qualquer instituição, a priorização de determinados valores não vem sem algum detrimento de outros (Rokeach, 1979), pelo que não se nega o facto de que alguns aspetos no EVM não funcionam do modo mais ideal ou eficiente. Contudo – e é sobre esse aspeto que a presente pesquisa incide –, os objetivos comunicativos e formativos do EVM a nível de valores são cumpridos, servindo para provar que é possível potenciar o ensino da música nessa direção.

Em conclusão, observa-se que, pelos paradigmas que adotam e medidas que implementam, os líderes do Espaço Vida e Música lutam contra o elitismo e contra a solidão, enfatizando a universalidade e o aspeto comunitário da música, e associando ao contexto de educação musical uma série de estratégias que comunicam valores construtivos. Apesar de ser apenas um pequeno passo numa longa caminhada de pesquisa, o presente estudo gerou novas reflexões que contribuem favoravelmente para a conclusão de que a música, quando vivida de acordo com o seu potencial universal e comunitário, e não apenas como um capricho civilizacional (Bowman, 2005), pode ter um papel fundamental na estruturação dos valores nucleares de um indivíduo, integrando-o num todo e preservando a sobrevivência da comunidade, sem a qual o Homem nada é.

## **10. Limitações e Sugestões para Futura Pesquisa**

A primeira dificuldade sentida aquando da presente pesquisa contempla as limitações inerentes ao método de estudo de caso. Este tipo de investigação, por si só, não pretende gerar uma verdade universalizável, mas sim observar um caso particular, isolado e limitado no tempo, e recolher todas as observações, impressões, e perceções possíveis – e esta consistirá, geralmente, em informação subjetiva. Apesar de o presente estudo ter cumprido o seu objetivo, tendo produzido conclusões sobre a transmissão de valores no meio educativo musical do EVM, pode-se sentir que tais conclusões são limitadas, e insatisfatórias face à quantidade maior de perguntas que foram geradas. Crê-se que as conclusões a que se chegou com base na observação do caso do EVM são valiosas, e servem o seu propósito na descoberta de como tornar o meio educativo musical mais envolvente e construtivo – mas crê-se que este é apenas um pequeno passo no processo de responder a essa questão, e sugere-se que pesquisa continue a ser feita, em particular sob outros moldes e metodologias (especificam-se algumas sugestões nos parágrafos seguintes), para que informação mais objetiva e quantificável continue a ser produzida, e para que os resultados deste estudo possam ser comparados às perceções e experiências pessoais de outros indivíduos noutros contextos.

Ainda para mais, o ambiente do Espaço Vida e Música Portugal é pequeno, pessoal e específico, o que coloca limitações acrescidas na objetividade das descobertas. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar que o envolvimento da autora no ambiente estudado comprometeu parcialmente os resultados da investigação, pelo elevado grau de proximidade, e conseqüente potencial enviesamento. Claro está que estudos de cariz etnomusicológico (estudos da música no seu contexto, cruzando conceitos e ferramentas com a antropologia e sociologia) terão sempre um grau elevado de subjetividade, pois consistem largamente numa interpretação da realidade observada – é o que está pressuposto, aliás, no método de Observação Participante. Para compensar esta limitação, tentou-se atingir o máximo de objetividade e transparência quanto à metodologia empregue, e, do mesmo modo, procurou-se seguir o conselho de investigadores anteriores, inclusive ao adotar métodos que permitissem a triangulação de informação e a verificação cruzada das observações feitas. Crê-se que, no final, foram atingidas conclusões válidas e relevantes. Não obstante, recomenda-se vivamente que futuros

estudos nesta área e deste cariz sejam levados a cabo não apenas por um indivíduo, mas por uma equipa de investigadores académicos, em que pelo menos um não esteja tão intimamente envolvido com o objeto de estudo.

O objetivo do presente estudo, tendo este último sido de carácter descritivo e exploratório, foi atingido. Posto isso, para prosseguir investigação nesta área, reitera-se que será interessante partir para métodos mais objetivos. Para assegurar resultados menos subjetivos e mais replicáveis, seria interessante levar a cabo uma pesquisa que incluísse questionários de medição objetiva de valores, e que trabalhassem mais especificamente sobre os pontos 2 e 3 da sugestão de abordagem de Rokeach (1979), onde se avaliariam não somente os valores transmitidos pela instituição, mas também os valores pessoais dos envolvidos, tentando entender de forma mais clara como esses se sobrepõem, e se isso foi uma causa ou uma consequência do envolvimento de tais indivíduos com a instituição em questão. Ainda, seria importante obter uma amostra mais vasta e selecionada com mais aleatoriedade, para verificar com mais fiabilidade o quanto se pode, de facto, generalizar as conclusões extraídas. Seria também relevante incluir na amostra mais alunos mais novos, adaptando o tipo de perguntas a fazer para entender de que modo o EVM impacta essa faixa etária a nível de valores, e como difere esse impacto daquele tido nos alunos mais velhos.

Semelhantemente, aquela que talvez se possa apontar como a maior fragilidade deste estudo é o facto de que a maioria das pessoas entrevistadas já estavam integradas numa comunidade cristã (em específico, nas igrejas anfitriãs do projeto) antes da chegada do Espaço Vida e Música a Portugal. Isto pode sugerir que, até certo ponto, muitas das pessoas se sentem integradas porque, na verdade, já o estavam, previamente. Assim sendo, não seria tanto o caso que o EVM transmitia uma nova hierarquia de valores, mas sim que simplesmente reforçava os que os participantes já priorizavam. Esta limitação foi imposta ao presente estudo por três fatores: em primeiro lugar, como já observado, ainda é muito reduzido o número de participantes no EVM que não pertencessem anteriormente a uma das igrejas onde a escola se enquadra – e, devido ao contexto pandémico, os esforços de abertura à comunidade externa por parte do EVM têm sido abrandados. Em segundo, uma parte dos alunos vindos de fora da comunidade cristã juntaram-se ao Espaço Vida e Música pouco antes da chegada da COVID-19 a Portugal, pelo que ainda não tiveram oportunidade de experienciar a comunidade EVM em toda a sua concretização, e provavelmente não teriam tanto a dizer se entrevistados. Por último, para

participação nas entrevistas foram contactados alguns membros do EVM que inicialmente não faziam parte de nenhuma comunidade eclesial, e se integraram com sucesso no EVM – porém, a maioria destes não se disponibilizou a cooperar com a presente investigação. Em resposta a tais fatores, argumenta-se que, na presente pesquisa, esta limitação pode ser contrabalançada pelos elementos que se seguem.

- Os entrevistados, mesmo que estivessem anteriormente integrados na comunidade eclesial, descreveram o impacto positivo do EVM nas suas vidas fazendo menção a aspetos extremamente específicos e únicos do EVM. Os alunos referiram-se, por exemplo, tanto à prática musical e ambiente orquestral, como ao relacionamento com os seus próprios professores, e, até, ao típico momento do lanche do EVM, tanto nos intervalos entre as aulas como nos eventos e concertos. Isto significa que, mesmo que já apresentassem uma hierarquia de valores semelhante à que pretende ser promovida pelo Espaço Vida e Música, os participantes têm a percepção clara de que esta escola tem neles um impacto distinto, real, e único – apontando para um cenário onde, tal como Blacking (1973) e Nettl (2005) idealizam, a música e o ambiente criado em função dela contribuem diretamente para a afirmação de determinados valores e promoção de “saúde social”, e conseqüente preservação de uma comunidade.
- As partilhas dos entrevistados não incluíram apenas testemunho sobre a sua experiência em primeira mão, mas abrangeram também as suas percepções sobre a reação de visitantes e novos membros ao EVM. A experiência e percepção dos membros do EVM é que este projeto tem um impacto positivo na vida de todos os envolvidos, incluindo – ou, até, especialmente – na daqueles que anteriormente não se encontravam inseridos no meio cristão. Em especial, os Diretores referem-se a vários casos de alunos que experimentaram grandes transformações no seu sistema de valores como resultado do seu envolvimento com o EVM.
- Pelo menos um desses casos participou desta investigação. Apesar das limitações já explanadas, foi possível entrevistar a Aluna A, uma aluna de violino que antes de entrar no EVM não fazia parte de nenhuma igreja, e tinha um sistema de crenças diferente do promovido pelo EVM. Esta aluna é um dos vários casos de integração bem-sucedida na comunidade, visto que, inclusive, após um ano de estudos no EVM, se converteu ao Cristianismo e afirma ter sido grandemente impactada pelo ambiente do Espaço Vida e Música. Em adição, o professor

Docente 4 descreveu uma experiência semelhante, embora noutros moldes. Os testemunhos destes dois entrevistados (e em particular o da Aluna A) confirmam e dão credibilidade à percepção dos outros participantes e, em si mesmos, constituem uma prova de que, a nível qualitativo, o EVM tem tido sucesso em trazer à vida dos participantes um acrescento que os mesmos consideram ser altamente benéfico e relevante.

Postas estas razões, recomenda-se que se continue a observar o EVM em específico. Será sobremaneira proveitoso recolher a percepção de mais pessoas quando este projeto tiver oportunidade de abranger em maior escala a comunidade externa, e receber uma maior quantidade de alunos que não se encontravam anteriormente integrados na igreja. Com uma maior amostra de pessoas que, previamente à sua chegada ao EVM, não se enquadravam num ambiente contíguo ao mesmo, será possível aprofundar o estudo e avaliação da eficácia do EVM.

Ainda, interessante e propício seria fazer um estudo de acompanhamento de alguns participantes – em particular, alunos – do EVM, para entender o seu “antes” e “depois”. Ao observar o seu pensamento, valores e atitudes antes, durante, e após alguns meses ou anos de envolvimento com essa escola, seria possível responder com mais objetividade a perguntas sobre como os alunos são impactados pela instituição.

Nesta investigação fez-se notar o quanto os membros do EVM se sentem limitados pelo contexto pandémico atravessado ao longo do ano anterior e presente à pesquisa. Seria relevante empreender estudos acerca do impacto deste evento histórico no ensino e na comunidade da educação musical. Ainda, crê-se ser de suma relevância procurar e analisar formas de manter e preservar o senso de integração social no meio educativo musical mesmo neste cenário em que todas as atividades acontecem *online*.

Entre os vários elementos e conceitos que se levantaram ao longo da presente pesquisa, pode-se dizer que aquele que mais questões poderá gerar é o teor cristão do Espaço Vida e Música. De acordo com a percepção dos participantes, a proclamação dos valores cristãos é aquilo que, em última instância, define o carácter do EVM e o distingue de outras escolas de música. De facto, é indiscutível que o ambiente criado pelo EVM em específico flui da cosmovisão cristã: no caso desta escola, os valores que se defende são defendidos por causa dessas crenças. Até que ponto é a influência cristã indispensável para que se

crie tal ambiente de comunhão entre os participantes e envolvimento musical? Que resultados e efeitos se atingiriam se se implementassem as mesmas estratégias numa escola laica? Ainda, que tipo de filosofias e estratégias para o envolvimento relacional e musical seriam desenvolvidos de raiz numa escola com um diferente sistema de crenças, e em que medida seriam equiparáveis aos do Espaço Vida e Música? Todas estas questões poderão guiar futura pesquisa que se concentre em analisar criticamente a verdadeira extensão da influência da cosmovisão cristã na maneira de conceber a música e as atividades musicais.

Em todos os aspetos descritos, o presente trabalho de investigação ficou limitado: tanto a nível de tempo como de financiamento e de recursos humanos, não estiveram disponíveis recursos suficientes para fazer uma pesquisa mais abrangente. Portanto, para além do já enunciado, sugere-se que, no futuro, havendo oportunidades, se investigue mais sobre o Espaço Vida e Música no seu global: que se continue a estudar o EVM Portugal, mas que também se pesquise sobre o EVM e todas as suas facetas no Brasil, e, possivelmente, em outros lugares até onde o mesmo chegue. Da mesma forma, será interessante investigar outras instituições sob os mesmos parâmetros, incluindo na amostra escolas que declarem defender valores semelhantes, bem como instituições que não se proponham a transmitir os mesmos valores em particular, e com essas fazer um estudo comparativo.

Como se viu na presente pesquisa, o Espaço Vida e Música, enquanto proposta de curso livre no contexto da educação musical, já traz filosofias e metodologias inovadoras. Mais pesquisa sobre esta instituição providenciará uma base sólida científica e crítica para que o projeto continue a avançar nos melhores moldes possíveis e com cada vez mais eficácia. Usando a pesquisa a seu favor e tendo um impacto positivo cada vez mais significativo nas comunidades onde se insere, crê-se que o Espaço Vida e Música tem potencial para continuar a ser um projeto pioneiro no movimento de renovação do ambiente educativo musical, com base na redescoberta da importância da música na vida das pessoas, como indivíduos e como comunidade.

## EPÍLOGO: REFLEXÃO FINAL

Após um processo de intensa, entusiasmante, e elucidativa pesquisa acadêmica, bem como proveitosa participação em estágio, as conclusões a que os meus estudos me trouxeram podem, na verdade, ser resumidas de forma simples. A música é uma atividade comunitária, tanto na sua essência como nos seus mais sublimes propósitos.

Ao longo dos séculos, a sociedade Ocidental altamente urbanizada e motivada por um ritmo alucinante de produção e consumo tem vindo a deixar que o mundo da música seja prejudicado por conceitos como a “ultra-especialização”, o individualismo, e o niilismo. A obsessão pelo virtuosismo técnico e a indisponibilidade para desafiar paradigmas tradicionais têm gerado no meio da música erudita um elitismo que deixa mais pessoas fora do que dentro, e muitas vezes desmotiva e prejudica as que têm o privilégio de ser incluídas. Porém, o potencial da música vai muito além de qualquer conceito de “técnica perfeita”, e o mesmo torna-se verdade para o ensino musical.

A música pode ser um veículo para a preservação da integridade de uma comunidade e seus valores, trazendo um benefício sólido para os músicos não apenas a nível estritamente musical-acadêmico, mas a nível pessoal e relacional. O estudo empreendido trata-se de uma adesão ao esforço acadêmico de anos recentes, que caminha no sentido de reinterpretar e renovar a educação musical de modo a tirar partido de todas as dimensões ontológicas da música, especialmente aquelas que têm sido mais negligenciadas nas nossas sociedades.

O Espaço Vida e Música é exemplar no seu esforço de reconhecer essa possibilidade inerente à música, e, em alguns sentidos, pode-se dizer que é pioneiro neste ainda nascente movimento de potencialização do sistema de ensino da música. O EVM responde às perguntas colocadas pela presente investigação com uma afirmação de que, sim, o ensino da música pode ir mais além do que normalmente vai, e impactar uma comunidade tão profundamente quanto ao nível dos seus valores centrais e, por assim dizer, “supra-educacionais”. O EVM sugere que a chave está em investir nos relacionamentos, e, no seu caso, o resultado é um grupo de indivíduos simultaneamente mais envolvidos na música e uns com os outros.

O estudo do caso do EVM contribui, então, para este processo de busca de um meio de educação musical mais envolvente e significativo. Adicionado às observações e teorias de autores anteriores, o EVM representa um pedaço de evidências de que vale a pena continuar a pensar e investir neste sentido. Tanto evidenciando a percepção que os membros do EVM têm da eficácia das filosofias desse projeto, como fornecendo uma lista das estratégias práticas implementadas pelo mesmo, o presente estudo poderá servir a quem pretender abraçar o empreendimento de criar um ambiente musical cada vez mais construtivo e impactante a níveis profundos da existência humana – a quem pretender formar alunos não apenas mais capazes, mas mais felizes.

No contexto de Estágio pude verificar o mesmo. Embora o IGL seja uma escola muito diferente (e com prioridades diferentes das) do EVM, a priorização da qualidade e quantidade de conquistas acadêmicas não vem em detrimento de uma atmosfera de relacionamentos amigáveis e genuínos, especialmente como pude testemunhar nas aulas da Professora Zofia. Estagiar no IGL enquanto dava aulas no EVM foi uma ótima maneira de eu ser exposta, simultaneamente, a dois ambientes de educação musical que hierarquizam os seus valores de maneiras diferentes e têm sucesso nos seus objetivos, e isto permitiu-me observar o que de melhor há em cada ambiente. Entendi que, embora em qualquer paradigma, situação, ou ação haja sempre um valor que se impõe, é possível encontrar um equilíbrio, se, enquanto docentes, estivermos permanentemente atentos às mudanças nas circunstâncias e no desenvolvimento e necessidades dos nossos alunos. Sinto que este ano letivo foi, por tudo isto, muito impactante para mim no que toca à formação da minha identidade e carácter enquanto docente.

Se a música tem a capacidade de transmitir algo mais que o mero som, se ela pode ser veículo para a comunicação intencional de valores e virtudes, e se o ensino da música pode ter, na vida dos seus envolvidos, um impacto ainda mais significativo do que o que até hoje se tem assumido possível, então, que o nosso ensino da música não seja um mero ganha-pão, mas um contributo para o núcleo da identidade da comunidade onde nos inserimos. Que encaremos a música não apenas como uma organização estética do som, mas como um veículo para a formação ética de uma sociedade. Que olhemos para o ensino musical não como uma mera fábrica de produção de músicos, mas como uma escola de pessoas: seres holísticos, relacionais, com necessidades para além das técnicas, e valor para mais que uma profissão. Que sejamos intencionais ao formar músicos “virtuosos” – não por capricho, mas por profundidade no conteúdo do seu carácter. Que as escolas de

música não sejam apenas uma extravagância cultural onde reina a competitividade, mas sim um mundo rico em humanidade; uma incubadora de um futuro melhor, mais belo, mais justo, e mais feliz.



## **BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA A (PRÁTICA PEDAGÓGICA)**

Avaliação Externa das Escolas: Relatório da Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa (2015/2016). Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Área Territorial de Inspeção do Sul.

Decreto-Lei n.º 38 680 do Ministério da Educação Nacional (1952). Diário da República: I série, n.º 61. (pp. 415 – 419).

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. (pp. 3340 – 3364).

Decreto-Lei n.º 310/83 do Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa (1983). Diário da República: I série, n.º 149. (pp. 2387 – 2395).

Decreto-Lei n.º 568/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica (1976). Diário da República: I série, n.º 167. (pp. 1587 – 1588).

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. (pp. 855 – 861).

*Historial* (n.d.). Retrieved November, 2020, from Instituto Gregoriano de Lisboa website, <https://www.institutogregoriano.pt/institui%C3%A7%C3%A3o/historial>

Huang, H. (2015). Can Students Themselves Narrow the Socioeconomic-status-based Achievement Gap Through Their Own Persistence and Learning Time? *Education Policy Analysis Archives*, 23(108), 1–39. doi:10.14507/epaa.v23.1977

Kolb, B., Gibb, R., & Robinson, T. E. (2003). Brain Plasticity and Behavior. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 12, No. 1, 1–5. doi:10.2307/20182820

Nelson, C. (1999). Neural Plasticity and Human Development. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 8, No. 2, 42–45. doi:10.2307/20182555

Portaria n.º 725/84 do Ministério da Educação (1984). Diário da República: I série, n.º 216. (p. 2873).

Programa de Violino 2016/2017 (2016). Instituto Gregoriano de Lisboa.

Projeto Educativo da Escola: 2021-2024 (2020). Escola Artística do Instituto Gregoriano de Lisboa. Aprovado em Conselho Geral a 9 de dezembro de 2020. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/13sJ7KCEavKDdkKYggMR1z1-wGuytxAZg/view>

Regulamento Interno (2019). Instituto Gregoriano de Lisboa. Aprovado em reunião do Conselho Geral em dezembro de 2019. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/1il5QyYSZ8OXscGHSv\\_qDIEgEQQzm3VHo/view](https://drive.google.com/file/d/1il5QyYSZ8OXscGHSv_qDIEgEQQzm3VHo/view)

Saifi, S. & Mehmood, T. (2011). Effects of Socioeconomic Status on Students Achievement. *International Journal of Social Sciences and Education, Volume 1, Issue 2*, 119–128. <https://www.ijssse.com/sites/default/files/issues/2011/v1i2/p3/Paper.pdf>

## BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA B (PROJETO DE INVESTIGAÇÃO)

Balkwill, L. & Thompson, W. F. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues. *Music Perception*, 17 (1): 43-64. University of California.

Balkwill, L., Thompson, W. F., e Matsunaga, R. (2004). Recognition of emotion in Japanese, Western, and Hindustani music by Japanese Listeners. *Japanese Psychological Research*, Volume 46, No. 4, 337–349.

Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12), 1-26. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/289267621\\_Effects\\_of\\_inequality\\_and\\_poverty\\_vs\\_teachers\\_and\\_schooling\\_on\\_America's\\_youth](https://www.researchgate.net/publication/289267621_Effects_of_inequality_and_poverty_vs_teachers_and_schooling_on_America's_youth)

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* University of Washington Press.

Bloodworth, J. D. (1975). Communication in the youth counter culture: Music as expression. *Central States Speech Journal*, 26 (4), 304–309.

Bowman, W. (2005). Music Education in Nihilistic Times. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, No. 1, 29–46.

Bowman, W. (2012). Music's place in education. In Gary McPherson and Graham Welch, (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1, 21–39. New York: Oxford University Press.

Bronowski, J. (1956). *Science and human values*. New York: Free Press.

Carr, D. (2006). The Significance of Music for the Moral and Spiritual Cultivation of Virtue. *Philosophy of Music Education Review*, 14, n. 2, 103–117.

Couto, R. (2020). Qual a perceção de um grupo intercultural de indivíduos sobre o quanto se pode comunicar através da música? *Trabalho de Metodologia da Investigação – Mestrado em Ensino de Música*. Escola Superior de Música de Lisboa.

Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of Music*, 42(6), 809–819.

- Dave, N. (2014). Music and the Myth of Universality: Sounding Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Rights Practice*, 7(1), 1–17.
- Dobbins, B. (2004). Improvisation: an Essential Element of Musical Proficiency. *National Association for Music Education, MENC*, 3–8.
- Dyczewski, L. & Sławik, Z. (2016). Values – The Core of Culture. *Politeja: Jagiellonian Cultural Studies Human Values In Intercultural Space*, No. 44, 143–170. doi:10.12797/Politeja.13.2016.44.10
- Elliot, D. J. (1993). On the Values of Music and Music Education. *Psychology of Music Education Review* 1, n. 2, 81–93.
- Espaço Vida e Música – Primeira Igreja Batista de Curitiba (n.d.)*. Retrieved from Espaço Vida e Música website, <http://espacovidaemusica.com.br/>
- Espaço Vida e Música Portugal (n.d.)*. Retrieved from Igreja Batista de Queluz website, <https://www.igrejabaptistaqueluz.com/espacedilo-vida-e-muacutesica.html>
- Gabrielsson, A. & Lindström, E. (2001). The influence of musical structure on emotional expression. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Series in affective science. Music and emotion: Theory and research* (p. 223–248). Oxford University Press.
- Garfias, R. (1983). Music in the United States: Community of cultures. *Music Educators Journal*, 69(9), 30–31. doi:10.2307/3396262
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research*, 12(2), 239–242. doi.org/10.1177/1468794111426607
- Harwood, D. L. (1976). Universals in Music: A Perspective from Cognitive Psychology. *Ethnomusicology*, 20(3), 521.
- Kang, S. (2014). The History of Multicultural Music Education and Its Prospects. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(2), 21–28.
- Kruglanski, A. W. (1989). The psychology of being “right”: The problem of accuracy in social perception and cognition. *Psychological Bulletin*, 106(3), 395–409. doi:10.1037/0033-2909.106.3.395

*Latest Human Development Index Ranking* (2020). Retrieved January 2021, from United Nations Development Programme website, <http://hdr.undp.org/en/content/latest-human-development-index-ranking>

Legette, Roy M. (2003). Multicultural Music Education Attitudes, Values, and Practices of Public School Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education* 2003 13: 51. doi:10.1177/10570837030130010107

McLeod, N. (1974). Ethnomusicological Research and Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 3, 99–115. doi.org/10.1146/annurev.an.03.100174.000531

McNeill, W. (1995). *Keeping together in time: Dance and drill in human history*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Miles, L. K., Nind, L. K., & Macrae, C. N. (2009). The rhythm of rapport: Interpersonal synchrony and social perception. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 585-589. doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.002

Miles, L. K., Nind, L. K., Henderson, Z., & Macrae, C. N. (2010). Moving memories: Behavioral synchrony and memory for self and others. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 457–460. doi.org/10.1016/j.jesp.2009.12.006

Morrison, S. J. & Demorest, S. M. (2009). Cultural constraints on music perception and cognition. *Cultural Neuroscience: Cultural Influences on Brain Function*, 67–77.

Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts* (2<sup>nd</sup> ed). University of Illinois Press. (Original work published 1983)

North, A. & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford, NY: Oxford University Press.

O'Neill, S. A. (2012). Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. In Gary McPherson and Graham Welch, (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, 1 ed., vol. 1*. New York: Oxford University Press. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0010

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press. New York.

Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values: Individual and Societal*. Free Press. New York.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Stormquist, N. P., e Monkman, K. (2014). *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. Rowman & Littlefield Education.

Swain, J. P. (1996). The range of musical semantics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 54(2), 135–152.

*Values: Schwartz theory of basic values*. (2017). Retrieved January 2021, from Australian National University, Integration & Implementation Sciences website, <https://i2s.anu.edu.au/resources/schwartz-theory-basic-values>

Welch, G. F., McPherson, G. E. (2012). Introduction and Commentary: Music Education and the Role of Music in People’s Lives. In Gary McPherson and Graham Welch, (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1, 5–20. New York: Oxford University Press.

## ANEXOS

### [ANEXO A – citações dos *websites* da IGL e do EVM]

#### A.1. Citação 1 (IGL)

No artigo 3º do Decreto-lei n.º 568/76 de 19 de Julho pode ler-se: “O Instituto Gregoriano de Lisboa, tomando o Canto Gregoriano como base essencial de toda a cultura musical do Ocidente, destina-se à formação de elementos que, no sector do ensino, da investigação e da execução profissional, contribuam para a elevação do nível artístico e científico no domínio da música em Portugal”.

O IGL é portanto uma escola secundária vocacional especializada do ensino da música que possui planos de estudos próprios, integrando em todos os seus cursos secundários a disciplina de Canto Gregoriano e disciplinas a ela associadas (...). Assim, todos os alunos que concluem os nossos cursos secundários terão obtido aprovação em oito graus de uma disciplina de prática instrumental.

Nesta escola estuda-se e pratica-se toda a música da área dita erudita, desde a Idade Média até à dos dias de hoje, visando proporcionar uma formação completa e abrangente que permita ao aluno aceder a estudos musicais a nível superior, com o fim de se tornar mais tarde um profissional nesta área. Como tal, os objectivos pedagógicos do IGL não permitem a sua frequência por cadeiras ou disciplinas isoladas: pelo contrário, o IGL procura que os cursos e a formação que ministra tenham um carácter global, com particular incidência na prática coral. No entanto, estabeleceu-se um regime de precedências entre as várias disciplinas que tem permitido aos alunos frequentar os cursos de forma a conciliar os estudos musicais com estudos noutras áreas, sem pôr em causa o seu sucesso escolar e o normal funcionamento da escola. Desta forma a escola tem também vindo a prestar um serviço à comunidade no que respeita à formação do músico amador e do público conhecedor.<sup>57</sup>

#### A.2. Citação 2 (IGL)

O edifício do IGL apresenta-se bem conservado, razoavelmente equipado e muito tem sido melhorado, através de obras de insonorização e de obras estruturais como, por exemplo, a requalificação dos telhados do edifício central e do edifício anexo, incluindo a retirada do amianto aí existente.

---

<sup>57</sup> “Opções básicas de política educativa da escola” no *website* oficial do IGL.

No entanto, devido às suas características, o edifício apresenta fortes limitações ao desenvolvimento do projeto educativo do IGL.

Apesar da sua óbvia inadequação para o ensino e para o ensino artístico especializado da música em particular, a escola encontra-se bem situada, sendo servida por diversos meios de transporte.<sup>58</sup>

### **A.3. Citação 3 (IGL)**

Existe um ambiente educativo acolhedor e familiar, caracterizado por um forte sentido de pertença e pelo estabelecimento de relações interpessoais positivas entre todos os elementos da comunidade educativa, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos.

A participação simultânea de alunos dos vários níveis de ensino nas classes de conjunto, em concertos, audições, estágios e noutros projetos faz com que respeitem o trabalho uns dos outros, intensifica o espírito de equipa e facilita uma boa integração. É habitual os mais velhos orientarem e ajudarem os mais novos, conduta também visível no convívio estabelecido na sala de alunos, onde estes permanecem nos intervalos das aulas, evidenciando o clima de solidariedade e de entreajuda.

O bom comportamento dos estudantes é favorecedor de um ambiente propício ao desenvolvimento das aprendizagens. As normas de conduta estão devidamente interiorizadas e não se registaram participações relativas a ocorrências de natureza disciplinar no último quadriénio.<sup>59</sup>

### **A.4. Citação 4 (IGL)**

- Promover a qualidade do ensino artístico especializado da música, contribuir para a criação de um público informado e exigente e divulgar o canto gregoriano;
- Proporcionar uma formação que permita ao aluno aceder a estudos de nível superior com a finalidade de se tornar um profissional na área da música;
- Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis;
- Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;

---

<sup>58</sup> “Projeto Educativo da Escola: 2021-2024”, 2020, p. 7.

<sup>59</sup> Relatório da Inspeção-Geral da Educação e Ciência de avaliação externa das escolas relativo ao IGL em 2015/2016, páginas 3 e 4, referenciado na Bibliografia e Webgrafia A.

- Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa;
- Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- Identificar as opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola;
- Assumir a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;
- Estimular o sentido de pertença e de identificação com a escola a toda a comunidade educativa;
- Criar condições para a manutenção do elevado sentido de responsabilidade e de entreajuda entre pares no seio do corpo docente.<sup>60</sup>

#### **A.5. Citação 5 (IGL)**

- Criar condições para a participação de todos os alunos nas audições das classes de instrumento e canto;
- Fomentar a interdisciplinaridade através da promoção de projetos artísticos multidisciplinares;
- Criar mais oportunidades para que os melhores alunos de instrumento e canto se apresentem em concertos onde a generalidade dos alunos e pais esteja presente;
- Continuar a apostar na realização de masterclasses e atividades artísticas interdisciplinares bem como na prática orquestral;
- Estabelecer contactos com vista à promoção de atividades artísticas que visem a captação de novos alunos e a divulgação do trabalho dos atuais alunos em articulado;
- Continuar a promover contactos com vista à identificação e cedência de espaços com condições para a realização com regularidade de atividades artísticas em condições mais adequadas do que as que oferecem as instalações da escola;
- Incentivar o intercâmbio com outras escolas do ensino artístico especializado.<sup>61</sup>

#### **A.6. Citação 6 (EVM)**

##### **OBJETIVOS:**

- Oferecer cursos de formação inicial e continuada na área da música;
- Criar hábitos de participação em atividades musicais;

---

<sup>60</sup> “Projeto Educativo da Escola: 2021-2024”, 2020 (pp. 11, 12).

<sup>61</sup> “Plano Anual de Atividades: Ano letivo de 2020/2021”

- Organizar grupos didáticos de práticas instrumentais;
- Oferecer apresentações musicais, proporcionando a integração escola-família-comunidade;
- Estimular o envolvimento da família no processo educacional de seus filhos;
- Proporcionar o aprimoramento intelectual, estimulando os alunos a pensar, agir, criar e viver em sociedade.

#### MISSÃO:

Utilizar a música como uma ferramenta de inclusão e transformação sócio-cultural[sic] de comunidades, atuando com foco em crianças e adolescentes, e buscando implementar uma educação musical de qualidade, o crescimento pessoal e a oportunidade de profissionalização.

#### VISÃO:

Ser reconhecido como um programa referencial e inovador no ensino coletivo de música, formando indivíduos com princípios sólidos de ética, moral e cidadania.

#### VALORES:

Além de um ensino musical de qualidade, a equipe EVM tem o compromisso de transmitir outros valores. Cremos que para efetivamente transformar vidas, precisamos fortalecer a auto-estima[sic] dos alunos, trabalhar no caráter individualmente e ampliar horizontes, mostrando que “tudo é possível quando o coração está no lugar certo.” (Paulo Davi)

- Valorização Pessoal
- Formação de caráter
- Ampliação de horizontes

**[ANEXO B – lista de valores observados e correspondentes fundamentos cristãos, de acordo com a liderança do EVM]**

- “Autorrespeito” e “igualdade”, transmitidos na crença implícita de que Deus criou todos os seres humanos iguais e com valor intrínseco.
- “Um mundo de beleza” e “um mundo de paz” na crença afirmada pelo EVM de que a arte, a música, os instrumentos, e a habilidade humana são criação de Deus, e que, portanto, existe beleza objetiva e a arte não se trata de uma competição, mas de uma busca por uma experiência universalmente unificadora e enriquecedora.
- “Senso de autorrealização”, “capacidade”, “ambição” e “harmonia interior” na transmissão da crença de que a todos os seres humanos Deus presenteou dons artísticos e comunicativos, e um propósito que só é cumprido quando cada indivíduo busca atingir o seu máximo potencial.
- “Responsabilidade”, “honestidade”, “autocontrole” no pressuposto de que Deus é o derradeiro avaliador da prestação de cada um.
- “Verdadeira amizade”, “cortesia” e “prestabilidade” na afirmação de que, em consequência do ponto anterior, há espaço para todos os graus de habilidade, e a atitude geral deve ser não-julgadora, mas de apoio e respeito mútuo, e amor ao próximo.
- “Salvação” e “prazer” na crença de que Deus deseja resgatar todos os seres humanos do mal e trazê-los a uma vida de total realização e satisfação pessoal e comunitária.

**[ANEXO C – modelo de autorização da gravação dos alunos do IGL]**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a gravação audiovisual de 3 aulas lecionadas ao longo deste ano letivo ao(à) meu(minha) Educando(a) pela professora convidada estagiária Rebeca Roxo Couto, estudante do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa. Estas gravações servem o propósito estrito da avaliação da professora estagiária no contexto da disciplina “Didática do Ensino Especializado”, pelo que não serão divulgadas fora deste âmbito, e serão visualizadas somente pelo Professor Doutor Tiago Neto, responsável por essa mesma disciplina.

\_\_\_\_\_  
(assinatura da mestranda)

\_\_\_\_\_  
(assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Lisboa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**[ANEXO D – modelo de autorização da entrevista dos alunos “X” e “Y” (EVM)]**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(s) aluno(s) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo a participação dos mesmos numa entrevista feita pela professora Rebeca Roxo Couto, no âmbito da sua investigação para o Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa. Esta investigação tem o tema “O Contexto da Educação Musical Formal Enquanto Veículo para a Transmissão de Valores – o Caso do EVM”. Autorizo a gravação audiovisual desta entrevista, gravação a qual servirá apenas para consulta da própria entrevistadora, e não será divulgada em nenhum contexto sem um novo pedido de autorização. Autorizo que as palavras dos meus educandos sejam citadas no documento final do Projeto de Investigação em questão.

\_\_\_\_\_

(assinatura da professora mestranda)

\_\_\_\_\_

(assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## [ANEXO E – transcrição das entrevistas (EVM)]

### 1 – Diretora e Diretor (Diretores do EVM)

Data: 1 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 50 minutos

REBECA: Antes de mais, queria perguntar: tenho a vossa autorização para gravar esta entrevista, e citar-vos na minha tese?

DIRETOR E DIRETORA: Sim.

REBECA: Obrigada, e muito obrigada pela vossa participação. No final terão acesso ao trabalho que estou a fazer, antes de eu o publicar.

DIRETOR: Que bom!

REBECA: Então, nesta primeira parte eu ia pedir que vocês falassem sobre o que é o EVM e dissessem qual é o vosso papel, a vossa função no EVM aqui em Portugal, fazendo uma breve apresentação de vocês mesmos.

DIRETOR: O meu nome é Diretor, a minha esposa é a Diretora, a gente tem um propósito, estamos pelo Espaço Vida e Música em Portugal. O EVM vem com este nome já fazendo essa proposta: é um espaço para que todas as pessoas hoje tenham condições de aprender música. E, olhando de um certo prisma, a gente vê que a música é um benefício para todas as pessoas em vários sentidos, em várias ocasiões na vida dessas pessoas. A gente veio trazer esses valores como uma forma de ensino musical livre, para que as pessoas tenham contacto com e desenvolvimento nesta arte que é tão rica. O nosso propósito é, através das igrejas Batistas – é um projeto que surgiu na igreja Batista lá no Brasil –, as quatro em que estamos, trazer esse conhecimento, essa proposta, desse curso que é o Espaço Vida e Música.

REBECA: Quais são as quatro igrejas?

DIRETOR: A Igreja Batista da Parede, a Igreja Batista de Queluz, a Terceira Igreja Batista de Lisboa, e a Igreja da Ponte, lá no Parque Vasco da Gama.

DIRETORA: Eu sou a Diretora. O Diretor recebeu o convite em 2013. É um prazer acompanhar o projeto. Lá no Brasil eu era aluna; eu não tinha formação musical. Então, para mim o projeto foi bem essencial, eu tenho os dois lados: como aluna, lá no Brasil. Eu fiz os quatro anos do curso, não sabia nada de música apesar de ser casada com um músico há mais de 20 anos. O mais interessante desse projeto, eu acho, é que, por ser um curso livre, pode-se receber alunos de 8 anos ou de 80 anos, 100 anos – se o aluno tiver interesse, ele pode aprender. Então, hoje, nós temos, dentro da sala de aula, várias gerações: temos o aluno de 8 ou 9 anos que estuda com a avozinha de 60 anos. E tem a possibilidade de aprender música, e não só música, porque o projeto não veio só para ensinar música. Até pelo nome dele: Espaço *Vida e Música*. Nós consideramos que somos uma família. Uma família que ensina valores. Valores do Reino de Deus. Então, uma pessoa que está lá vai-se sentir acolhida, amada. Tanto eu como o Diretor e os professores tentamos não só ensinar música; é ensinar música, ensinar valores, e viver o dia-a-dia com o aluno. É ser um apoio a mais. Temos visto o desenvolvimento do projeto aqui nas igrejas, e todas ganharam um aspeto diferente: uma tem mais jovens, outra tem mais idosos, alguns têm alunos que são da comunidade e que não são da nossa igreja. Então, o EVM abriu um leque de oportunidades para pregar o evangelho. O principal de tudo, além de ensinar música, é levar as boas novas de Jesus. E temos conseguido frutos bons de pessoas que através do projeto conheceram a Cristo. Então, seria isso: música, e levar os valores do Reino.

DIRETOR: Eu vim como coordenador deste projeto, enviado pela Primeira Igreja Batista de Curitiba: nós somos missionários, e temos essa missão através da música. Também tenho a minha formação pessoal: universidade e pós-graduação, fui violoncelista profissional lá no Brasil. A gente trouxe essa missão de enriquecer a vida das pessoas, dar um pouco mais de ânimo, direção e objetivos, é lógico que, daí, o Espaço *Vida e Música* traz muitos valores que são importantes, através da arte musical.

REBECA: Enquanto estive a fazer a pesquisa para o meu trabalho encontrei o *site* oficial do EVM lá no Brasil. E é interessante, porque no *site* eles nunca falam sobre essa dimensão de Deus e de trazer os valores do “Reino” em específico. Como é que vocês acham que isso tem a ver com a intenção do EVM em Portugal? Será que é diferente, o objetivo, ou é o mesmo? Qual é o papel da dimensão cristã nos objetivos do projeto?

DIRETORA: Lá no Brasil o governo e as escolas são laicas, e é proibido envolver a religião no EVM. Isso porque lá há três linhas: existe o Espaço *Vida e Música* Ministerial,

que é dentro da igreja (lá se toca hinos da igreja, como aqui), o Espaço Vida e Missões (que é onde eu e o Diretor nos encaixamos, no espaço de missões da PIB de Curitiba), e o Espaço Vida e Música Social. Este último tem parceria com empresas e com o governo, envolvendo leis específicas devido à arrecadação de dinheiro para a manutenção do projeto. Ele não acontece, por exemplo, numa igreja: é dentro de uma escola pública. Então a igreja tem de tomar cuidado, porque se alguém se expressar claramente sobre Jesus e os valores cristãos a um nível oficial, eles barram a sua entrada lá. Mas a verdade é que, na prática, a dinâmica do projeto é a mesma, e nunca se deixa de falar abertamente sobre Jesus. Eles oram, tem um capelão que sempre está ajudando. Geralmente são famílias mais carenciadas, é um bairro social mais pobre. Então aí, o cuidado do pastor Paulo David, que é o idealizador do projeto, é para que ele não fosse proibido de estar dentro de uma escola pública. Então ele fala muito sobre valores de vida, até para que ele tenha essa porta aberta. Mas a principal ferramenta do Espaço Vida e Música é o amor. Primeiro você ganha a confiança da pessoa, através de um professor, ou das pessoas presentes que estão sempre ajudando e orientando os alunos. Depois de ter a confiança da pessoa, você pode se expressar, e não só no falar, mas através das ações, você pode demonstrar a palavra de Deus. Eu acho que isso está bem centrado e concretizado no EVM. É uma escola de música, sim, os alunos vão aprender música; temos professores qualificados, e isso ajuda a que o aluno tenha confiança e, aos poucos, se envolva nessa fé cristã que é tão gostosa.

DIRETOR: E a música, pensando um pouco nesse sentido, é boa porque a primeira coisa que ela atinge é o coração das pessoas. A partir do momento em que a pessoa começa a executar o seu instrumento, parece que o seu coração começa a abrir. Então, torna-se enriquecedor levar uma mensagem através da arte da música. Alguns alunos vêm com esse intuito mesmo: “eu quero fazer música boa, quero tocar bem o instrumento, quero fazer coisas boas”. Essas “coisas boas acabam virando uma mensagem concreta que é o evangelho para eles. Esse é um meio que, às vezes sem palavras, chega direto ao sentimento dos alunos.

DIRETORA: Nós somos meros executores; quem faz a obra é Deus. A gente só tem que cuidar e falar, e Deus faz o resto.

REBECA: A seguir vou perguntar mais sobre esses valores, e sobre o enriquecimento que o EVM traz à vida das pessoas. Mas antes ia só fazer uma pergunta para perceber melhor a postura do EVM, para esclarecer e clarificar melhor esse aspeto. Vocês transmitem

claramente que um dos objetivos do EVM é partilhar a mensagem cristã, o evangelho do Cristianismo, de Jesus. Então, qual é a postura e reação do EVM em relação a pessoas que não são cristãs e não querem mesmo ser crentes, mas mesmo assim querem envolver-se no EVM?

DIRETOR: Logicamente pode até existir uma resistência à mensagem cristã. Mas os valores musicais vão preenchendo o básico, que é, pelo menos, o que essas pessoas buscam inicialmente. Há um aprendizado musical durante quatro anos, nos quais a pessoa está produzindo, alcançando objetivos, ultrapassando os seus limites. Isso já é uma riqueza que os valores cristãos estão acrescentando à vida deles. Mesmo que a pessoa não tenha essa aproximação clara, ou não aceite o evangelho de Jesus Cristo, ela está construindo valores de vida.

DIRETORA: Nos três anos que já estivemos aqui pudemos ver que há respeito. A vida é feita de escolhas. Há pessoas que não querem saber de Deus, e seguem a sua vida. A proposta do EVM ensinar valores de vida: de você ser bom, de ser um bom cidadão, exercer a sua cidadania com uma postura sobre o que é certo e o que é errado independentemente de religião. Ser uma boa pessoa e fazer o bem a quem está a seu lado. Ser frutífero. Por mais que a pessoa não se venha a converter ao evangelho, ali ela vai receber, em primeiro lugar, instrução musical; em segundo, será acolhida por uma família, a família EVM; ela vai sentir que pertence ao local, a um grupo, a uma orquestra. Que experiência maravilhosa é tocar numa orquestra! Por mais que não seja aquela orquestra profissional, porque há umas desafinadas – você escuta um Dó natural e era para ser sustenido –, mas o aluno está ali vivendo. Essa pessoa vai-se sentir parte de algo bom, e eu acho que isso é o mais importante. É você se sentir parte de um projeto que está trazendo benefício para você e para sua família. Hoje o EVM tem muitas famílias quase completas. Acaba-se criando um elo muito bom entre a juventude e os mais velhos. Posso até contar um caso de uma família brasileira que vive cá em Lisboa: não são cristãos, mas foram lá para aprender música, e a mãe sentiu-se muito acolhida. Ela diz que os filhos adoram a tosta do lanche do EVM. Essa tosta é feita por um grupo de irmãs da igreja, que se dispõe a trabalhar lá com o EVM. Então, é assim: não somos nós que forçamos ninguém. Jesus disse apenas para irmos e pregarmos o evangelho, não para convertermos as pessoas: esse não é o nosso papel. Se a pessoa não se converter, ela vai sentir um ambiente bom. Ela vai estar aprendendo música, aprendendo valores, e desenvolvendo

disciplina, atenção, memorização, concentração. Isso só traz benefícios para a pessoa, tanto a criança como o mais velho. Isso vai fazer os nossos neurónios funcionarem.

REBECA: Dá para perceber, então, que vocês têm visto no EVM esse espaço construtivo para respeito mútuo. No fundo – se eu percebi bem –, todas as pessoas estão a ser positivamente influenciadas, seja qual for a sua crença ou escolha final, não é?

DIRETOR E DIRETORA: Exato.

REBECA: O que vocês estavam a começar a mencionar agora era o último tópico da entrevista: quais são esses valores em específico, que o EVM quer transmitir, e de que maneiras o EVM tem transmitido esses valores? Quais são as estratégias que vocês usam para tentar comunicar esses valores de vida, ou “valores do Reino” como vocês disseram?

DIRETORA: O EVM traça algumas estratégias. Infelizmente, agora, com a pandemia, temos alguma dificuldade em cumpri-las. Mas a ideia é ter sempre os concertos, aos quais acabam por assistir muitas pessoas: os familiares dos alunos. E essa é uma porta para falar do evangelho. Há sempre um tempo que não chamamos de pregação mas sim “tempo da Palavra”: aí o pastor tem oportunidade de pregar, pegando num texto Bíblico e falando sobre o amor de Cristo. Outra estratégia que temos: no final de todos os ensaios de orquestra, independentemente da religião dos presentes, todos se levantam e o dirigente convida-os a orar, e agradecer a Deus por aquele tempo. Outra estratégia que criámos cá em Portugal e não tem lá no Brasil é o momento de comunhão e relacionamento entre igreja e projeto. Queríamos que os alunos sentissem que há uma integração, então criámos 15 minutos de lanche. É pouco, mas dá muito fruto. Nesses minutos os irmãos da igreja que podem estão sempre presentes e preparam um lanche gostoso para as crianças e jovens. Ali é um tempo de conversa onde não se fala de música. Ali as crianças brincam, os jovens e os mais velhos conversam. E pedimos sempre que alguém da igreja anfitriã esteja presente, como uma demonstração de carinho para com esses alunos. Queremos que os alunos que não pertencem à comunidade cristã vejam que é a igreja que está a fazer esse benefício, trazendo o bem para a sociedade. Nestes tempos de convívio os alunos começam a ter algum interesse pela comunidade: “como é que esta igreja funciona?”. Aí se fazem os relacionamentos. Eu creio que não se atinge o coração das pessoas da mesma maneira que se fazia antigamente, chegando na rua e entregando folhetos. O que temos de criar é relacionamentos com as pessoas. O relacionamento é a porta aberta para você falar e mostrar aquilo que você vive, crê, e entende como valores

de vida. Naqueles 15 minutos temos essa oportunidade, porque os alunos veem pessoas servindo, e servindo por amor. É uma festa, o nosso lanche. É muito gostoso. E os próprios professores, ao ouvir e orar pelo seu aluno quando o aluno não está bem ou passa por um momento complicado na sua vida, também servem de veículo para o nosso amor pelos alunos. O cuidado que a gente tem é esse: que, ali, as pessoas sintam que não estão apenas a fazer parte de uma escola de música. Que eles tenham ali um local de vivência, de integração, e que cada momento seja agradável para eles. Acho que assim é como temos chegado ao coração das pessoas. Costumamos dizer que o EVM é uma ponte entre a igreja e a comunidade. Quando o aluno vem, ele é recebido por uma escola de música, mas com essa escola de música vem toda a igreja junto, apoiando e recebendo essa pessoa com amor. Eu gosto do versículo Bíblico I Coríntios 13:13: “Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.”.

**DIRETOR:** Olhando também para o lado do desenvolvimento pessoal dos alunos, há algo bastante importante no Espaço Vida e Música, e é a relação de grupo. Desenvolvemos a sensibilidade para a humanidade. Também desenvolvemos a parte intelectual, a parte motora. Para alguns desses alunos, esta pode ser uma ampliação de horizontes, se se desenvolverem musicalmente e tiverem gosto em seguir isso como uma profissão. Então, aos poucos, a música traz muitas oportunidades aos alunos. E é uma riqueza que passamos tanto à nova geração, como a pessoas mais velhas que às vezes estão sedentes, porque em algum momento da vida ficaram frustradas em relação à música, por a terem tido como uma coisa imposta e não como algo livre e ao seu próprio ritmo, de acordo com os seus próprios limites. Creio que estes valores do EVM têm trazido uma nova visão para quem participa, tanto alunos como professores.

**REBECA:** Esses são os valores a nível de desenvolvimento pessoal. Há pouco a Diretora mencionou a questão do desenvolvimento a nível da cidadania, valores de cidadania, e relacionamento com o outro. Nesse aspeto, que valores é que o EVM tem transmitido também? Ou seja, não só a nível espiritual nem só a nível técnico da música, mas também a nível de relacionamentos.

**DIRETORA:** Acho que principalmente é o respeito. Um exemplo bem prático desse respeito para com o outro são os ensaios de orquestra. Você tem ali crianças de 8 anos, que já chegam cansadas da carga pesada da escola, e se encontram com os amigos. Às vezes, o maestro quer passar só um pedaço com, por exemplo, as madeiras, e as cordas têm de ficar quietas. Aí, tanto o maestro quanto os mais velhos têm de exercer a paciência

bem como o respeito, e temos de entender que é uma criança que está sendo moldada. É uma grande oportunidade de se ensinar a pessoa a ter respeito pelo próximo, porque não é a vez dela, é do outro; paciência, porque às vezes você fica cansado, e tem que aguardar; a hierarquia das coisas, porque você tem de saber que quem manda ali é o maestro. A própria orquestra ensina: há hora que você toca, canta, há hora que você fica em pausa; a integração. A orquestra tem de ser um organismo vivo, um corpo, têm que soar todos juntos – então, você aprende, ali, a viver em comunidade. Uma orquestra, para mim, é uma comunidade. Ali, os alunos têm de aprender a andar junto, a parar junto, a respirar junto; para que, no contexto total, e para quem vai apreciar a música, saia bom e agradável. Eu acho que nesses valores você ensina a criança. E é bem difícil.

REBECA: Sim, e acho que é feito mais complexo ainda por causa dos elementos que vocês já falaram, que são: primeiro, aquela permissão para que cada pessoa vá ao seu ritmo (não há uma exigência acadêmica – claro que há exigência, mas é ao ritmo de cada um); e, depois, a ideia das idades – há uma grande variedade que também exige esse desenvolvimento do respeito, não é?

DIRETOR: É, exato.

DIRETORA: E a integração, mesmo, porque a mente de uma criança de 8 anos é diferente da mente de uma pessoa de 60 anos, que talvez sempre tenha tido o desejo de aprender música e não pôde, por circunstâncias da vida. Ela entende o quão é importante, mas o pequenininho de 8 anos não sabe. E ali você tem que fazer essa administração das idades, para que não se perca o controle, mas que cada um aprenda o seu espaço. A sociedade hoje exige isso: que você saiba o seu espaço, até onde você deve ir, que é o bom senso. Eu tenho a certeza que a orquestra é uma boa prática para exercer influência nesse sentido.

REBECA: Acho que a minha pergunta final seria essa: qual é o vosso comentário, ao longo destes três anos do EVM em Portugal, como é que vocês têm visto o resultado do vosso investimento? Vocês têm visto esse impacto, essa mudança, que pretendem ter na vida dos alunos, e até mesmo dos professores?

DIRETORA: Eu só dou graças a Deus, porque vejo a mão de Deus em tudo. Quando nós chegámos cá, só tínhamos a certeza de que seríamos aceites pelas igrejas, mas não tínhamos nada: não tínhamos recursos financeiros, nem investimentos para a compra de material, não tínhamos professores, não tínhamos nem uma infraestrutura. E demos passos de fé. Houve, claro, um preparo, um planeamento que o Diretor seguiu – tanto que,

por seis meses, o projeto funcionou só com cordas –, mas eu vejo que o mais importante foi Deus, e nós sempre o vimos à frente. Até mesmo na parte burocrática do projeto, o facto de tudo funcionar com autorização do governo e apoio da Fundação Bonfim, foi uma grande riqueza. Os próprios professores – dá para contar pelos dedos, são 13 professores – uma riqueza que estava aqui, dentro da igreja: um nível de qualidade excepcional, pessoas que estão no mercado de trabalho e entenderam a ideia do projeto, e, de bom coração, toparam andar connosco. Eu, hoje, digo que sou grata porque vejo que Deus operou de uma maneira maravilhosa. Os nossos alunos, estamos com quase 80 alunos, em três igrejas diferentes, respeitando a individualidade de cada igreja e a sua forma de andar. A estrutura do Bonfim, desde a parte burocrática em que nos apoiam até ao material pedagógico que suprem. Fico muito grata ao ver essas crianças, hoje, tocando, fazendo música e conhecendo os valores cristãos. Está se formando uma nova geração: isso não tem preço que pague. É só agradecer a Deus.

DIRETOR: Eu vejo assim: estes últimos três anos têm sido uma experiência muito boa para nós, de ver na prática aplicados todos estes valores que comentámos agora. Se pararmos para pensar, dos três anos de vida do projeto, um foi de pandemia. Então, há uma série de aspetos de divulgação e envolvimento externo que ainda não conseguimos concretizar. Mesmo assim, através do testemunho dos seus amigos e familiares, novos alunos continuam a juntar-se a nós, e fazem questão de se inscrever e ter aulas connosco, mesmo que seja online. Ao longo destes três anos, por vezes tem sido necessário parar para pensar sobre a realidade de que não estamos no Brasil, e temos de nos adaptar ao contexto da Europa, de Portugal. Quando chegámos, para além de estar implantando um projeto, tivemos o desafio adicional de nos adaptarmos à cultura Portuguesa. Acho que isso deu-nos alguma sensibilidade para entender e respeitar a cultura: a forma como os portugueses pensam e agem. Tanto que nós nos aproximámos dessas igrejas com muito cuidado, para que existisse uma boa comunhão. Nestes três anos já aconteceram tantas coisas e já houve tanto enriquecimento que parece que estamos aqui há cinco ou mais anos. O Espaço Vida e Música tem sido uma história de vida crescente, não só na vida dos alunos e dos professores, mas também na vida das igrejas e da sociedade. Isso começa a criar uma certa raiz, um pé no chão, algo concreto. À medida que o tempo passa e alunos concluem o curso, ele torna-se cada vez mais real, e torna-se muito gratificante.

DIRETORA: O EVM já tem características e personalidades de aqui, trazendo também os valores portugueses e o ritmo desta cultura. A nossa ideia é crescer mais, e abranger

muito mais, para fora das quatro paredes da igreja. Queremos levar a música e os nossos valores à comunidade aqui, para que, futuramente, as pessoas vejam esse projeto como vindo das igrejas Batistas e trazendo benefício para a sociedade. Agora, como missionária, posso falar que já temos frutos: pessoas batizadas, que vieram por amor e não por imposição do EVM (não teria hipótese alguma de ser esse o caso, porque nós não queremos impor isso). Elas começaram só com o interesse de aprender música, tiveram um encontro com Cristo, e, hoje, estão ali, e agradecem porque tiveram não só uma experiência de música, mas uma experiência de vida, com Jesus. Isso, para mim, é o mais gratificante: ver que o EVM é uma ferramenta de proclamação do evangelho. Para nós não tem preço.

REBECA: Muito obrigada por esta entrevista, pela vossa participação e respostas. Acho que podemos ficar por aqui.

[FIM DE ENTREVISTA]

## **2 – Docente 1 (Docente no EVM)**

Data: 3 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 30 minutos

REBECA: Antes de mais, eu ia, então, perguntar se tenho a tua autorização para gravar esta entrevista, e citar-te na tese.

DOCENTE 1: Sim, claro.

REBECA: A gravação vai ser só para mim, mas depois eu vou transcrever.

DOCENTE 1: Sim, claro!

REBECA: Então, vamos já avançar. Ia pedir para, primeiro, te apresentares brevemente, e dizeres qual é a tua função no EVM.

DOCENTE 1: Ok. Eu sou unicamente professora de piano no EVM, já há 3 anos.

REBECA: O que é que é o EVM, do que tu sabes e percebes?

DOCENTE 1: O EVM é, portanto, um projeto que se iniciou, primeiramente, no Brasil, na Igreja Batista de Curitiba. Tem vários objetivos. Um dos objetivos, obviamente, é o ensino da música: permitir que o acesso ao ensino da música não seja uma coisa elitista, mas que permita que pessoas, crianças, de vários estratos da sociedade possam aprender música. Aliás, o preço das aulas, que é pago mensalmente, permite isso. Se formos a comparar os preços que normalmente são pagos no EVM com os de uma escola de música normal, não tem nada a ver. Portanto, realmente, permite o acesso ao ensino da música de todas as pessoas. Tem esse objetivo. Tem também o objetivo, eu acho, social, de poder ajudar e chegar, por exemplo, a alunos carenciados (que tenham carências a vários níveis, não falamos só a nível financeiro, obviamente). E tem um cariz muito evangelístico, de, através da música, podermos divulgar aquilo que é a razão da nossa fé a todos os alunos que ali estejam a aprender.

REBECA: Falaste nesse aspeto social, de disponibilizar o ensino da música, e também de chegar às pessoas carenciadas, e depois no aspeto evangelístico. Vês que o EVM tem alguns outros propósitos, de ter algum impacto na vida dos alunos, tanto a nível da sua formação pessoal, como de comunidade?

DOCENTE 1: Sim, sim, eu acho que sim. O facto de por detrás do EVM estar um cariz de nível cristão faz com que até mesmo a forma como tu ensinas, como tu lidas com os alunos em sala de aula, seja completamente diferente do que numa escola de música normal. Por exemplo, eu sou professora numa escola tipo conservatório, e aí consigo dosear a diferença entre as duas realidades. Obviamente que eu, como professora num sítio e como professora no outro, sou a mesma pessoa, e não consigo ter comportamentos diferentes, porque faz parte daquilo que eu sou, enquanto pessoa, e a minha fé acompanha-me para onde eu vou. Mas, de facto, a forma como nós ensinamos, como nós transmitimos o cuidado para com os alunos, muda. Por exemplo, eu lembro-me de, há cerca de um ano, ter uma aluna lá no EVM que, uma vez, entrou na sala para ter aula de piano e desatou a chorar convulsivamente. Eu tentei acalmá-la, na altura, e, pronto, depois de ela se acalmar, eu disse assim: “Então, o que é que se passa?”. Ela estava a ser vítima de *bullying* na escola. Se olharmos pelo ponto de vista musical, aquela não foi uma aula, de todo. Mas foi um tempo em que eu estive a falar com ela sobre isso, e ela pôde exprimir aquilo que estava a sentir, e como isso estava a ser muito doloroso para ela. E foi interessante: ela também vem de uma família cristã, e isso deu-nos oportunidade até de eu poder orar por ela. É o podermos chegar ao aluno desta forma. Provavelmente, se isso

me tivesse acontecido – e já me aconteceu uma ou outra situação semelhante – na outra escola onde eu dou aulas, claramente eu não poderia dizer ao aluno “Olha, vou orar por ti”, até porque a minha direção pedagógica caía-me em cima. Há muitas limitações nesse aspeto. Eu também posso ter uma palavra de conforto e incentivo, mas não pode ser tão expressiva, em termos da minha fé, daquilo em que eu acredito, e daquilo que Deus pode fazer, como é no EVM.

REBECA: E que impacto é que tu achas que isso tem nos alunos, a nível pessoal.

DOCENTE 1: Por exemplo aquela aluna, apesar de ter desistido, cada vez que me vê vem abraçar-se a mim, vem falar comigo, e eu própria, quando a vejo, pergunto: “Então e na escola, está tudo bem?”. Pronto, ficou sempre ali uma ligação. Acho que o impacto nos alunos é eles perceberem que vão ter aula de instrumento, mas que também têm ali um porto seguro. Um sítio onde podem desabafar alguma situação, algum problema. Obviamente, o lado da aprendizagem continua a ser o mesmo. E eu acho que isto é muito importante: em termos do crescimento deles, não só como músicos, mas também a nível pessoal, acho que tem um grande impacto.

REBECA: O que estavas agora a descrever é sobre as maneiras de se relacionar com os alunos. Se tivesses de traduzir por palavras, que valores de vida pensas que o EVM quer transmitir, através dessas ênfases?

DOCENTE 1: Eu acho que um deles é o valor da vida. Que nós estamos aqui e Deus deu-nos um propósito para o qual nós podemos viver. Nós não simplesmente nascemos e aparecemos. Aquilo em que eu creio, e eu acho que isso também passa muito para os alunos, é que nós vivemos, aprendemos, podemos fazer muitas coisas, mas nós temos uma razão de viver, temos uma esperança pela qual vivemos. Isso, o valor da vida. Também acho que o valor da sinceridade, da honestidade, da integridade, através da maneira como nós lidamos com os alunos, pode vir ao de cima.

REBECA: Conseguias dar mais alguns exemplos práticos, isto é, especificar maneiras e estratégias como tanto o EVM em geral como até tu, enquanto professora, transmitem esses valores? Para além de, por exemplo, aquela presença relacional na aula, tens algumas outras ideias?

DOCENTE 1: Por exemplo, uma das coisas que me lembro de quando era aluna, é que eu tentava também, de certa forma, ludibriar a minha professora. “Ok, eu esta semana não

consegui estudar nada, mas vou tentar *enganar* a minha professora”. Aquilo que eu digo aos meus alunos é: “Meus queridos, é assim: todos nós temos imprevistos. Todos nós temos situações no nosso dia-a-dia que não controlamos. Às vezes até podemos ter o nosso tempo muito bem dividido e planejado, mas há sempre situações que surgem, coisas que acontecem. Mas ninguém mente acerca do estudo.” Alguns deles riem-se logo, mas eu digo: “Nunca faltem a uma aula de piano porque não conseguiram estudar. Mas também, quando chegam à sala de aula, nunca me digam que estudaram quando não estudaram.” Eu digo-lhes: “Vocês só se enganam a vós próprios, porque vocês a mim não me enganam: eu consigo perceber quando é que vocês estudam e quando não.” E os meus alunos já sabem: sinceridade acima de tudo. Esta situação do estudo é uma com a qual, penso, todos os alunos se confrontam. Se não estudaram, tentamos aproveitar a aula, e eu estudo com eles na aula. Essas aulas até servem para eu lhes ensinar métodos de estudo.

REBECA: Ótimo. Já agora, perguntar: como é que tu achas que isso é diferente num ambiente secular, ou seja, numa escola que não tenha um cariz cristão?

DOCENTE 1: Eu acho que é diferente porque é assim: a maior parte dos meus alunos no EVM são crentes, mas eu tenho dois alunos que não são. E é interessante porque, por exemplo, numa escola não cristã – e eu vivo essa realidade –, eu até digo isso aos meus alunos, mas se eles não tiverem esse valor na vida deles, por mais que eu diga isso, pode sempre cair em saco roto. Os mais pequeninos dizem logo: “professora, esta semana não consegui estudar”. É mais complicado, por exemplo, com idades da adolescência, 16 anos: eles acham que conseguem enganar tudo e todos. Eu tento sempre passar esse valor, mas, por exemplo: tenho uma aluna lá na academia, ela tem 16 anos, já é do secundário, e tenta sempre enganar-me, e eu digo: “Mas tu ainda não aprendeste que não me consegues enganar?”, e ela fica a olhar para mim e diz “Ok professora, eu já sei que consigo não vale a pena mentir.” Ou seja, eu tento sempre passar esse valor para os meus alunos: obviamente que depois funciona dependendo daquilo que os alunos tomem para si como valor também.

REBECA: Por exemplo, no EVM, até mencionaste que tens dois alunos que não são cristãos. Achas que, no caso desses alunos do EVM, eles comportam-se como os teus alunos da outra escola, ou são, de alguma maneira, influenciados pelo EVM?

DOCENTE 1: São influenciados, precisamente. Eles são influenciados porque eles têm aulas individuais comigo, mas, depois, têm aulas de conjunto com os outros alunos que

são crentes. E eu noto que, de facto, eles bebem daquilo. Eu noto que, realmente, eles são absorvidos pela forma como nós vemos, como nós trabalhamos e lidamos, aqui, uns com os outros.

REBECA: Interessante! Então, falaste sobre o valor da vida, a importância de ter um propósito, a honestidade, e essa abertura. Acho que estes são valores a nível individual, da formação do carácter pessoal. Achas que haveria mais valores a serem transmitidos no EVM, quanto a impacto comunitário, relacional, supraindividual?

DOCENTE 1: Ah, sim! Realmente, enquanto professores de um instrumento com aulas individuais, por vezes ficamos mentalmente muito presos na dimensão individual.

REBECA: Sim, e é engraçado porque a orquestra é um dos grandes focos do EVM.

DOCENTE 1: Sim, exatamente. Eu não estou nas aulas de formação musical; estou na orquestra, só naqueles ensaios grandes, que a gente tem antes dos concertos (já temos saudades disso!). Mas, a nível relacional, noto, por exemplo, naquele intervalo que nós temos para o lanche: aí eu consigo ver algumas coisas. A interajuda que os alunos têm uns para com os outros. Não há aquela competitividade. Por exemplo, numa escola secular – eu trabalho numa, e, mesmo assim, a Academia de Amadores de Música não é dos piores exemplos nisso, porque tem um ambiente familiar, e os professores cultivam o tu dares o teu melhor, mas não há aquela competitividade acérrima – isso pode acontecer. Há escolas de música onde isso acontece muito, e consegues perceber essa competitividade, que leva a coisas muito más, e não muito boas. Até para o nível individual dos próprios alunos. Mas, de facto, acho que o EVM, um dos valores que tem é este de interajuda. Eu até posso ter, como aluno, mais capacidades musicais do que o outro aluno, mas nós por isso não somos inimigos, não somos...

REBECA: Rivais.

DOCENTE 1: Exatamente, isso, era a palavra que me faltava. Não somos rivais. Se eu sou fraco numa coisa e tu és forte numa, tu podes-me ajudar naquilo que tu és forte, para que eu consiga melhorar. Então, eu acho que no EVM há muita essa cultura, cultiva-se isso, eu acho. A interajuda entre os alunos.

REBECA: Interessante. Não tens mais nenhuma ideia em específico que queiras mencionar, em relação aos alunos?

DOCENTE 1: Em relação aos valores, acho que, por exemplo, esta interajuda tem, por detrás, se nós queremos chamá-lo assim, um valor de amizade, de companheirismo. Notas que há ali alunos que criam relações entre eles, não só de interajuda pela parte musical, mas que criam relacionamentos, mesmo, de amizade uns com os outros. Ou seja, eu não vou ao EVM só para ter as minhas aulas e vou-me embora, e sou um indivíduo que vai e volta. Não. É muito notório ali o valor da amizade, de construir amizades.

REBECA: Antes de passar à última pergunta, só confirmar. Já mencionaste em relação à honestidade, mas, então, em relação aos outros valores que tu mencionaste, qual é a tua perceção sobre o sucesso, ou falta de sucesso, que o EVM tem tido em transmitir e inculcar esses valores nos alunos?

DOCENTE 1: Olha, eu acho que, nesse aspeto, o EVM tem tido mesmo sucesso. Na minha ótica, obviamente há sempre coisas que nós podemos fazer melhor: isso haverá sempre. Mas eu acho que, daquilo que eu consigo observar, posso dar um exemplo. Nos ensaios de orquestra, lembro-me de uma situação em que os sopros andavam a “navegar em mar alto” no meio da peça, e aqueles que estavam certos ajudaram: “Olha, estamos no compasso não sei quantos”. Portanto, não há aquele individualismo, “Eu estou certo. Ah, tu estás errado? Olha, então temos pena, encontra-te lá.”

REBECA: Salve-se quem puder.

DOCENTE 1: É, é um bocado isso. Não há isso. E isto só para pegar num exemplo prático, corriqueiro, até, que acontece nos ensaios de orquestra. Há, de facto, aquela interajuda. E alunos, até, que param de tocar para ir ajudar o outro aluno que está aflito. E eu já vi isto *n* vezes acontecer. E nota-se que o próprio ambiente da escola, por exemplo – até nem falando nos ensaios da orquestra –, quando estamos naqueles lanches há um ambiente saudável, de amizade, de partilhar vivências. Eu acho que o EVM tem, realmente, sido muito bem-sucedido nisso.

REBECA: Ótimo! Então, a minha última pergunta é: de que forma achas que o EVM tem impactado a tua própria vida, em particular?

DOCENTE 1: Para mim, sabes que, sendo professora em duas escolas tão distintas... De facto, na Academia, como num conservatório normal, temos programas a cumprir, temos sempre aquela obrigatoriedade e aquela pressão em cima de nós, que às vezes não nos deixa tempo para cultivar aquilo que é bom. Ficamos tão absorvidos na parte musical,

“tem de ser, tens de fazer”. O EVM, sendo um curso livre (apesar, obviamente, de ter módulos específicos de formação musical e instrumentos, com programas próprios), não tem essa obrigatoriedade tão presente, e esse facto permite que todo o resto, ou algumas coisas à volta floresçam. Por exemplo, em mim, noto que no EVM tenho mais disponibilidade para lidar com o aluno enquanto indivíduo, enquanto pessoa, do que, às vezes, na Academia. Por vezes os alunos não estão bem. O facto de eu, no EVM, estar mais atenta e predisposta para isso tem um impacto em mim, para eu funcionar da mesma maneira com os meus alunos na Academia, apesar de que o tempo pode ser mais estrito. Mas, de facto, tem esse impacto em mim, sobretudo nesta área relacional com os alunos. A forma como nós nos relacionamos com os alunos no EVM tem me despertado para me relacionar de uma forma mais próxima com os meus alunos na Academia.

REBECA: Interessante! Se não tiveres mais nada a acrescentar...

DOCENTE 1: Não!

REBECA: Então, eu acho que podemos ficar por aqui! Obrigadíssima pela entrevista, e pela tua colaboração!

[FIM DE ENTREVISTA]

### **3 – Docente 2 (Docente no EVM)**

Data: 3 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 20 minutos

REBECA: Antes de mais, eu ia perguntar: eu tenho a tua autorização para gravar a entrevista e citar-te na minha tese?

DOCENTE 2: Sim!

REBECA: Ok. A gravação é só para mim, mas quanto à transcrição, posso incluir algumas partes na tese, então... Obrigada.

DOCENTE 2: Sim, claro! De nada.

REBECA: Ok, então eu começo por pedir-te que faças uma breve apresentação de ti própria, e que depois também digas qual é a tua função no EVM.

DOCENTE 2: Ok. Eu sou a Docente 2, eu sou professora de flauta e piano, sou americana mas moro cá em Portugal, e estou envolvida no EVM há dois anos. Dou aulas só na Parede.

REBECA: Então, a pergunta seguinte é: o que é o EVM? Em tuas palavras, o que é o EVM?

DOCENTE 2: O EVM é um ministério cristão que quer transmitir valores cristãos e dar aulas de música, para qualquer público. Acho que dá hipótese a toda a gente de aprender um instrumento ou cantar.

REBECA: Falaste em valores cristãos. Já vamos falar um pouco sobre isso em específico. Antes, quais são os propósitos do EVM, a nível individual e comunitário na vida dos alunos? Qual é o impacto que o EVM quer ter?

DOCENTE 2: Eu acho que o EVM quer impactar a comunidade no sentido em que os alunos conheçam a razão pela qual eles estão lá: que é o propósito de Deus. Não é para forçar as crenças.

REBECA: Então não forçar as crenças, mas que os alunos percebam que há um propósito para eles estarem ali?

DOCENTE 2: Sim, e o EVM não é só uma escola de música. Tem outra razão, que é partilhar o que foi dado aos professores e aos organizadores do EVM. É estar lá com braços abertos.

REBECA: Receber a comunidade?

DOCENTE 2: Sim.

REBECA: Ok. Se calhar podemos já falar mais em específico sobre os valores cristãos. Que valores em específico achas que o EVM pretende transmitir?

DOCENTE 2: Gratidão, alegria, humildade, aceitação, encorajamento, comunidade, e também o valor de fazer música em conjunto com outros. Mas acho que também querem partilhar que tudo isso vem de Deus.

REBECA: Interessante. Disseste vários valores, e eu gostava de ouvir um pouco mais sobre o que tu achas que são as estratégias que o EVM usa – e também tu, enquanto professora – para transmitir estes valores. De que maneira se transmite esses valores no EVM?

DOCENTE 2: Acho que o ambiente que é construído pelos organizadores, pela parte de voluntariado que vem da igreja para ajudar, pela comunidade que temos atrás das aulas e da orquestra; o ambiente é muito amável e muito aberto. Não é exclusivo a ninguém. É para todos os que gostariam de aprender. Gosto que seja para todas as idades. Pessoalmente, eu estou comprometida com a relação que tenho com os alunos. Não é só fazer a aula e já acabou. Mas eu acho que isto acontece não só com uma organização com o EVM: isto acontece com professores que têm valores. Por exemplo, eu de vez em quando faço contacto durante a semana, à parte das aulas, para reforçar o meu encorajamento aos alunos. Mesmo se for só para perguntar, “treinaste hoje?”. É uma parte natural da aprendizagem de um instrumento. Eles precisam de ser apoiados e empurrados. E tento transmitir estes valores, especialmente o da aceitação. Por exemplo, eu trabalho com um rapaz de 15 anos e trabalhei com uma senhora de 60, que nunca aprendera um instrumento. É uma grande diferença, mas aceito o que vem ao meu caminho.

REBECA: E que impacto é que tu achas que isso tem na vida dos alunos? Esse ambiente, e essa maneira de relacionar com eles?

DOCENTE 2: Eu acho que eles sentem que o EVM é como uma família. Não é só uma escola de música. É uma comunidade unida, e também o foco, acho, é fazer música juntos. O foco não é naquelas pessoas que têm mais talento do que outros. O tratamento é muito uniforme para toda a gente. Acho que isto é muito bom.

REBECA: Ok, ótimo! Falaste, então, nos valores da aceitação, da comunidade. Consegues pensar em mais alguns exemplos?

DOCENTE 2: Talvez o valor de ser paciente para ver o progresso a longo prazo, em vez de no curto prazo.

REBECA: E vês que esse é transmitido de maneira diferente no EVM do que noutros lugares, noutras instituições de ensino?

DOCENTE 2: Não sei. É interessante, porque eu acho que, para ensinar música, essas coisas são inerentes, e as diferenças no ensino dependem muito da pessoa, do professor.

REBECA: O que é que tu achas que o EVM é diferente de outras instituições de ensino?

DOCENTE 2: Eu acho que as crenças das pessoas envolvidas dão uma estrutura diferente de outras instituições. O foco não é só música, o foco é a maneira de ser – porquê que estamos cá na Terra? Porquê que fazemos música? E, mais uma vez, nada é forçado, mas é mencionado que esta música que fazemos pode ser para o louvor de Deus.

REBECA: E na tua perspetiva, e na tua experiência, achas que o EVM tem tido sucesso em criar esse ambiente e transmitir esses valores?

DOCENTE 2: Sim, acho que sim.

REBECA: Notas, por exemplo, diferença, ou algum impacto na vida dos teus alunos?

DOCENTE 2: Sim. Acho que vejo diferença. Também acho que, como os preços são muito acessíveis para os alunos, acho que dá oportunidade a pessoas que talvez não pudessem estudar noutro lugar. Faz diferença porque a pessoa está a desenvolver um *hobby* que talvez não teria se não existisse EVM.

REBECA: É isso? Tens mais alguma ideia que gostarias de partilhar, ou já mencionaste tudo o que tens em mente sobre os valores do EVM?

DOCENTE 2: Acho que mencionei tudo o que vem à mente.

REBECA: Ok, ótimo! Então a minha última pergunta para ti era: de que forma é que o EVM tem impactado a tua vida em particular?

DOCENTE 2: Em muitas coisas que já disse sobre os alunos: sinto-me num ambiente muito amável, onde as pessoas são importantes. É como uma família. As pessoas estão ligadas umas às outras, e há um senso de comunidade. E eu gosto deste ambiente, é muito positivo entre os professores também, e acho que não há muitos dramas!

REBECA: Há leveza nas interações?

DOCENTE 2: Sim, sim. E, por isso, eu sinto-me muito valorizada no que estou a fazer, e sinto que é uma comunidade onde todos apoiam o outro.

REBECA: Interessante, mencionaste que o senso de comunidade, e um ambiente que concentra as atenções nas pessoas, faz-te sentir valorizada, até mesmo enquanto professora?

DOCENTE 2: Sim, sim!

REBECA: Ótimo. Mais alguma ideia?

DOCENTE 2: Só que a prioridade é o crescimento de cada pessoa, e também a evolução da orquestra e o nível da performance. Acho que isto também é uma prioridade no EVM. Gosto muito de ver isto.

REBECA: O zelo pela qualidade musical, referes-te a isso?

DOCENTE 2: Sim! Porque temos muitas pessoas que são iniciantes, não têm experiência nenhuma. Dedicar-se bastante tempo a abrir a perspectiva deles musicalmente, e acho que, mesmo que o desenvolvimento de cada pessoa seja importante, também se mantém a prioridade de desenvolver musicalmente. Claro, tem de ser, é uma escola de música.

REBECA: Achas que ambas as coisas se complementam? Uma dimensão contribui para a outra?

DOCENTE 2: Sim.

REBECA: Olha, muito obrigada, Docente 2! Acho que, se não tiveres mais nada a acrescentar, podemos ficar por aqui.

[FIM DE ENTREVISTA]

#### **4 – Docente 3 (Docente no EVM)**

Data: 4 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 40 minutos

REBECA: Tenho a tua autorização para gravar esta entrevista? A gravação é só para mim, mas, depois citar-te na minha tese?

DOCENTE 3: Podes, sim, com muito prazer.

REBECA: Muito obrigada! Então, para esta primeira parte, ia pedir para te apresentares, e dizeres qual é a tua função no EVM.

DOCENTE 3: Docente 3, sou licenciada em Educação Musical, ou seja, Ensino Básico, variante de Educação Musical. Tenho o curso de piano do Conservatório Nacional, e, *a posteriori*, como faço parte da direção de uma banda filarmónica, comecei a ter aulas de flauta transversal, e faço parte da banda. No EVM, sou professora de Formação Musical. Dou ainda aulas de piano e de flauta transversal.

REBECA: Então, por palavras tuas, o que é o EVM?

DOCENTE 3: O EVM é uma escola de música onde – e isto é, na minha opinião, a base do EVM –, através da música, se quer chegar a pessoas que não são crentes. Este é o propósito do EVM. Utilizar a música para evangelizar.

REBECA: Esse é o propósito do EVM? Dirias que é o maior propósito do EVM?

DOCENTE 3: Diria que sim. Que o maior propósito do EVM é evangelizar através da música, e que, depois, os alunos crentes possam utilizar esses dons ao serviço das suas igrejas. Para quem não é crente, é uma forma de os aproximar da palavra de Deus, e, quem sabe, um dia, mais tarde, estarem a trabalhar em igrejas, num campo ligado à música.

REBECA: Tu dirias que o EVM tem outros propósitos? Por exemplo, a nível individual ou comunitário? Ou, por outras palavras, qual é o impacto que o EVM quer ter na vida dos alunos, para além dessa área de evangelismo?

DOCENTE 3: É assim, da forma que isto é tudo tão caseiro no EVM – e quando digo caseiro, é no aspeto de nos tornarmos ali uma família: quando há problemas nós oramos por essas pessoas, por esses problemas até a nível familiar, que muitas destas crianças têm. E também não nos podemos esquecer que o EVM vem do Brasil, ou seja, isto é um projeto criado no Brasil e que, entretanto, chegou à Europa. Inicialmente, quando olhei para o EVM, até pensei um bocado na Orquestra Geração, que também é um projeto ligado a crianças de meios desfavorecidos. Não sei até que ponto um projeto se assemelha a outro: poder chegar a crianças e a maios mais desfavorecidos, e as pessoas que lá estão sentirem apoio, e fazerem parte de uma comunidade, que, neste caso, será uma comunidade cristã.

REBECA: Ou seja, providenciar uma comunidade segura para crianças de risco?

DOCENTE 3: Exatamente.

REBECA: Ok. E por que palavras descreverias o impacto que o EVM quer ter a nível individual? Há mais algum aspeto que aches relevante?

DOCENTE 3: Eu acho que, neste momento, estamos a ter um grande problema a nível mundial, que é a pandemia. Neste momento estamos a entrar no segundo ano académico de uma pandemia, e isto inviabilizou muitas atividades que são propostas pelo EVM. Eu conheço o projeto e trabalho com ele há três anos. Na verdade, o primeiro ano resultou a 100%. O segundo ano, a partir do momento em que apareceu a COVID, ficou logo em *stand by*. Acho que, neste momento, o EVM e todos os projetos ligados à música ou que envolvam muitas pessoas estão um bocado em *stand by*.

REBECA: Acho que estou a perceber o que estás a dizer, ou seja, as restrições da pandemia também colocam limitação aos meios de agir do EVM?

DOCENTE 3: Exatamente. Porque, por exemplo, lembras-te do lanchinho que era feito? Agora deixou de ser aquele momento de convívio entre professores e alunos, porque há uma barreira de segurança. As barreiras impostas pela COVID também estão a limitar uma ação mais abrangente do EVM. Agora até está *online*.

REBECA: Agora pegaste aí numa questão, num pormenor interessante, que é o lanche. E isso traz-me para outra parte da entrevista, que é: quais são os valores que tu dirias que o EVM quer transmitir, se pudesses traduzir por palavras? Os valores do EVM, e que ele quer inculcar nos envolvidos.

DOCENTE 3: Uma das coisas, acho que tem a ver com a oração. Quando se começa, ou começava, o lanche, havia sempre uma palavra de agradecimento a Deus por aquele lanche. Para quem não é crente, o facto de se estar a orar a Deus é um bocado estranho, porque não é comum nas suas casas. Esse é o ponto número um. O ponto número dois é o facto de as pessoas se começarem a habituar – e estamos a falar, volto a dizer, de pessoas não-crentes –, a que, naquele momento em que estamos a orar a Deus, para além de estarmos a agradecer o pão, ou seja, o lanche, eram também colocados motivos de oração: nem que fosse um teste que algum deles fosse ter no dia seguinte, ou porque alguém tinha a mãe ou o pai doente, ou porque tinha havido um problema, por exemplo, com um computador (como aconteceu no EVM no ano passado: houve um ou dois alunos que não tinham disponibilidade financeira quando entrámos no primeiro confinamento, e, através do EVM e das pessoas ligadas, conseguiu-se arranjar dois computadores para essas crianças). Ou seja, esta hora do lanche aproxima os alunos que, de outra forma, se calhar

não estariam tão próximos. O horário comum para todos, desde alunos de piano aos de orquestra, fazia com que eles se conhecessem, e houvesse ali aquele momento de partilha entre todos.

REBECA: Então, pelo que percebi, mencionaste o lanche e a oração como, de certa forma, veículos de o EVM transmitir valores de comunhão, comunidade, proximidade, uma espécie de interajuda, ou partilha das dificuldades, não é? Tens algumas ideias de outras estratégias que o EVM usa para transmitir certos valores em específico?

DOCENTE 3: Sim. Os próprios concertos. Os concertos, e uma coisa muito interessante que é, nesses concertos, irmos buscar músicos profissionais, até de orquestras, por exemplo, a Orquestra Gulbenkian. Alguns deles não são crentes e, a *pro bono*, iam lá fazer os concertos connosco, a custo zero. E através dos concertos, para além de irem tocar, ouviam a palavra de Deus, no momento de pregação. E não era no sentido de “eh pá, fogo, lá vou eu à igreja ouvir aquela seca de missa”, não. A forma como qualquer um dos pastores que participam no EVM abordam o tema das pregações não é enfadonho, e, para um não crente, era como se eles estivessem ali a ouvir uma conferência, mas onde a base era a palavra de Deus.

REBECA: Ou seja, mais um meio de exposição à palavra, e, dirias que, aos valores cristãos?

DOCENTE 3: Exatamente, aos valores cristãos. E não só, e eu acho que isso também é importante: nós não vivemos numa redoma de vidro, ou seja, “os cristãos só convivem com cristãos” – errado. Nestes concertos nós tínhamos pessoas que nem sequer frequentavam a igreja, alguns até são agnósticos, mas que, para fazer música, iam, e também ouviam a palavra de Deus.

REBECA: E nesses momentos, depois talvez em conversa, ou pela tua perceção, achas que isso tem impacto na vida dessas pessoas? Na vida dos alunos, e também dos envolvidos que não são crentes?

DOCENTE 3: Olha, eu acho que sim. Eu devo ser das poucas professoras lá no EVM que não tem alunos não crentes. Agora, a minha perceção de não crentes parte exatamente dos concertos. Como sabes, uma grande parte do pessoal que ia lá tocar era pessoal meu conhecido, e do meio que não é cristão. Eu convidava e eles iam. E o que eu sempre achei interessante foi que eles iam a primeira vez, e ofereciam-se sempre para ir uma segunda,

uma terceira, ou uma quarta vez, sempre que fosse necessário tocar. Diziam-me sempre: “tu conta connosco, que a gente vai!”.

REBECA: Eles ficavam mesmo disponíveis. Parece que o ambiente era agradável para eles...

DOCENTE 3: Exatamente, era.

REBECA: Ok, boa. Então, até agora falaste de um aspeto bastante comunitário: os concertos, o lanche, a oração em conjunto. Agora, falando de ti, enquanto professora, no teu relacionamento individual com os alunos. Que valores transmites, ou tentas transmitir, na tua maneira de dar aulas, e como é que tentas transmitir esses valores? Enquanto professora do EVM, e com esse espírito do EVM, por assim dizer?

DOCENTE 3: O que eu sou no EVM sou em qualquer área da minha vida a lecionar. Eu sou o espelho da criação que tive como cristã, e como tendo crescido numa igreja e num ambiente cristão. Já sou terceira geração de pessoas evangélicas. E o que eu faço no EVM não é nada diferente do que eu faço na minha escola pública, na filarmónica, esteja onde eu estiver a dar aulas. Agora, ali no EVM, em primeiro lugar, estamos numa igreja, a sede é uma igreja. A postura das pessoas pode mudar por sentirem que estão numa igreja. Para além disso, o próprio EVM associa tudo isto a um trabalho de igreja, de evangelização. Então, mesmo a minha postura com as crianças, parte sempre daí. Faço sempre uma pequena oração com os alunos na aula. Antes de dar aulas, por exemplo, se eles estão um bocadinho mais agitados, acalmo-os um bocadinho. Não aceito má-criação. Mas isso também não difere do que faço noutros lugares. Não sei se te consigo ajudar com esta pergunta, visto que não tenho alunos descrentes.

REBECA: Mas olha, a minha pergunta não está necessariamente relacionada com uma distinção entre crente e não crente. Eu estava a perguntar assim, num modo geral: quais são os valores que tu tentas inculcar nos teus alunos?

DOCENTE 3: Responsabilidade, amizade entre eles, o respeito. Que eles se empenhem e concentrem no que estão a fazer, não levando aquilo como uma brincadeira, mesmo que tenham proximidade connosco, professores. O amor pelo próximo. Estou-me a lembrar de uma aluna que por vezes estava mais triste, e eu tentava fazer com que os colegas dela percebessem que, naquele dia, ela não estava bem, e que se acalmassem, até por respeito por ela.

REBECA: E esses valores que falaste, da amizade, da responsabilidade, do amor pelo próximo, e do respeito: pelo que percebi, no contexto da conversa, isso flui dos teus valores enquanto cristã? Ou seja, daquilo que tu és, e de toda a tua identidade.

DOCENTE 3: Exatamente. Ou seja, isto faz parte do meu “ADN”.

REBECA: De que forma é que tu achas que isso é diferente, ou semelhante, daquilo que também se ensina numa escola que não é cristã?

DOCENTE 3: O que eu acho que difere mesmo é que, sem dúvida nenhuma, nós nos regemos por princípios mesmo cristãos, que achamos importante, e não abdicamos disso. No ensino normal já há valores a serem inculcados, em relação aos quais nós somos vistos como retrógradas e incapazes de acompanhar a evolução da sociedade.

REBECA: Consegues dar alguns exemplos? Ainda por cima tu, enquanto professora também do ensino regular, terás essa perspetiva, não é?

DOCENTE 3: Posso. Por exemplo, a nível da celebração do Natal, porque vivemos num país laico. Outro exemplo, o assunto de “mãe e pai”, porque há crianças que vivem com dois pais ou duas mães. O sentido de família já não é o mesmo que é para um cristão. Tens também a questão da ideologia de género. E nós, como cristãos, ouvimos que, se não concordarmos com aquilo, é porque nem sequer temos amor pelo próximo. Utilizam as palavras da Bíblia exatamente contra nós. Mas no meio da sociedade, que está em completa ebulição, todas as escolas que têm um cariz cristão são como um oásis, porque nós ainda tentamos manter estes princípios.

REBECA: Pois, com esses princípios, referes-te aos que disseste agora: família, Natal, identidade de género?

DOCENTE 3: Sim.

REBECA: Mas esses são, acho, assuntos mais específicos que talvez não se relacionem diretamente com... Ou achas que se relacionam diretamente com aquilo que estávamos a falar? Do respeito, da responsabilidade, da amizade, e do amor ao próximo?

DOCENTE 3: Tem mesmo que estar relacionado. Até por uma razão, que é assim: a gente pode não concordar, mas temos de respeitar a opinião e a decisão de cada um. Se também não ensinamos os nossos alunos a aceitar isso, estaremos a criar crianças que vão condenar e pôr de parte – e o objetivo cristão não é esse. Aliás, quem somos nós para

julgar os outros? Deus está “lá em cima” e é Deus que tem de julgar. Nós temos é de mostrar amor pelo próximo. Quando somos confrontados com alguma situação, dizemos: “eu não concordo, por isto, isto, e por aquilo”. E isto é importante incutirmos nas nossas crianças. Mostrar a eles que, como crentes, vivemos desta maneira, as pessoas que não são crentes têm outras posturas, mas que nós também não os podemos pôr de parte. Temos que os respeitar.

REBECA: E vêes que seja essa uma das áreas em que o EVM pretende influenciar os alunos? Nesse conjunto de valores, e um equilíbrio entre a cosmovisão cristã e o respeito e a abertura de mente para ouvir o próximo?

DOCENTE 3: Eu acho que é mesmo isso, sim.

REBECA: De que maneira é que achas que o EVM tenta transmitir essa postura?

DOCENTE 3: O EVM está de braços abertos para aceitar qualquer pessoa a entrar ali, na nossa escola, para aprender música. Porque a música é uma linguagem universal, e, sendo universal, dá acesso a qualquer pessoa. A partir daí, quando a pessoa vai para lá, uma escola de música cristã, sabe que estará, não sujeita, mas envolvida – irá assistir e participar – em atividades de teor cristão. E isto, acho que é excelente, porque demonstra que nós não estamos de costas voltadas. As portas estão abertas a toda a gente. E acho que através do lanche e da orquestra a mensagem vai entrando no coração das pessoas, dos alunos, de todos.

REBECA: Depois tenho uma pergunta final. Mas agora, para terminar esta parte da entrevista, ia perguntar: na tua perceção e na tua experiência, tens visto que o EVM tem sucesso a transmitir estes valores? Todos os valores que falámos. A tal gratidão, a interajuda, a comunidade, o amor ao próximo, a abertura, a inclusão...

DOCENTE 3: Tem, tem tido sucesso. O balanço que podemos fazer é, se calhar, até março do ano passado, porque a verdade é que, depois, parou tudo. Já não há tanto convívio. Mas relativamente aos anos anteriores, acho que sim. Acho que o EVM entrou cá em Portugal e, gradualmente, tem vindo a mostrar a sua importância neste tipo de trabalho. Até porque a nossa escola torna-se uma escola de música diferente. Hoje em dia há *n* ofertas de escolas de música, com preços variados. E a grande diferença da nossa escola para outras é: a nível de corpo docente, é tudo gente da área. Licenciados, mestrados. Não temos ali aprendizes. Depois, há exatamente – e é aí que nós marcamos

a diferença – a parte cristã envolvida. A parte da evangelização. É isso, sem dúvida nenhuma, que nos torna diferentes dos outros.

REBECA: Se não tiveres nada mais a acrescentar nesta parte, dos valores, do impacto que o EVM tem tido nos alunos... Tens alguma ideia a acrescentar?

DOCENTE 3: Acho que conseguimos abranger tudo. Acho que, a nível de valores, é mesmo isto.

REBECA: Então, a minha última pergunta é: de que forma é que o EVM já impactou a tua vida em particular, se é que teve algum impacto?

DOCENTE 3: Todos os projetos têm um grande impacto. Acho que, quando fazemos parte de algum projeto ou nos envolvemos em qualquer coisa, seja o saldo final positivo ou negativo, vai ter sempre um impacto.

REBECA: No EVM tu dirias que o teu saldo está positivo ou negativo?

DOCENTE 3: No EVM, o meu saldo está amplamente positivo.

REBECA: Olha, que bom. Então, porque é que dirias isso?

DOCENTE 3: Até por tudo. Voltamos a outra pergunta que já me tinhas feito. Eu, sendo professora, a minha realidade é “o mundo”. Ali no EVM é como se eu voltasse às minhas origens. Sinto que estou na continuação do domingo, quando fui à igreja e ouvi a palavra de Deus. Sinto que ali falamos todos a mesma linguagem; que estou junto das pessoas que são próximas a mim, e temos os mesmos ideais. No meu dia-a-dia normal eu faço parte de um mundo em que muitas vezes não me revejo; nessas crenças que as pessoas têm, nessa forma de vida e de estar. Quando entro no EVM, é como se eu voltasse a onde estou segura, onde partilho com outras pessoas: as mesmas ideias, as mesmas visões.

REBECA: Estás num lugar onde partilham os mesmos valores e priorizam os mesmos valores, não é?

DOCENTE 3: Exatamente, exatamente.

REBECA: Ok, ótimo. Tens mais alguma coisa a acrescentar?

DOCENTE 3: Há mais alguma área onde gostarias que eu respondesse?

REBECA: Já contribuíste imenso. Estas eram as perguntas que eu tinha para fazer. Perceber a tua perceção sobre os valores do EVM enquanto instituição; e em termos de

estratégias, como é que o EVM transmite esses valores, e que impacto é que ele tem tido na comunidade. Penso que desenvolveste bem ambos esses aspetos. Talvez queiras resumir a tua perceção do impacto que o EVM tem tido na comunidade?

DOCENTE 3: A nível da comunidade, se estivermos a falar de Queluz, o EVM tem muitos sonhos. Podermos tocar com outros músicos, alargar. Volto a dizer: o problema é o *timing*, que está todo contra nós. Estamos no meio de uma pandemia e não temos volta a dar. Mas, por exemplo, posso dar-te a conhecer: o maestro da minha banda fez um arranjo para o EVM, porque eles ficaram muito impressionados quando participaram, no ano passado, no concerto de Natal. E esse arranjo foi com a música “Que a Luz de Cristo Brilhe”.

REBECA: Estão-se a envolver?

DOCENTE 3: É verdade, exatamente. O maestro, neste caso, até é cristão, é católico. Mas são pessoas de denominação diferente de nós e que, de repente, sem eu pedir, fizeram um arranjo de orquestra com todos os naipes, incluindo harpa, para o EVM poder tocar. Por isso, se calhar, a minha perceção não é tanto com os alunos, mas com as pessoas de fora, que nos apoiam quando precisamos que eles vão lá tocar. Ou seja, o impacto que eu noto é em todas as pessoas a quem faço o convite de lá ir tocar. Até hoje nunca tive ninguém que me dissesse “não”. No último concerto eram 12 pessoas convidadas, e todas elas se disponibilizaram para tocar em futuros concertos, porque adoraram. Eu lembro-me de dois miúdos – alunos finalistas do Conservatório Nacional, entraram este ano na Escola Superior de Música de Lisboa – cujos próprios pais me vieram dizer: “Docente 3, estes concertos... convida-nos sempre! A não ser que eles tenham concertos lá com a Orquestra Juvenil ou com o Conservatório, conta sempre connosco! Porque isto, sim é que é um ambiente bom para eles.”

REBECA: Uau, muito interessante, mesmo. Obrigada por partilhares isso. Muito obrigada pela entrevista. Por mim, deste toda a informação que eu gostava de ouvir de ti. Muito obrigada pela tua participação!

[FIM DE ENTREVISTA]

## 5 – Docente 4 (Docente no EVM)

Data: 4 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 1 hora e 15 minutos

REBECA: Obrigada por tirares o tempo do teu horário!

DOCENTE 4: Para mim é um prazer falar contigo, falar sobre este trabalho que muda vidas. Acho que vale a pena.

REBECA: Obrigada. Então vou começar já por perguntar se tenho a tua autorização para citar-te na minha tese?

DOCENTE 4: Para tudo! Para gravar, para tudo.

REBECA: Ok, sim, também ia perguntar se posso gravar. A gravação é só para mim.

DOCENTE 4: Podes.

REBECA: Ok, obrigada, ótimo! Então o primeiro pedido é que te apresentes brevemente, e digas qual é a tua função no EVM.

DOCENTE 4: Olá, eu sou o Docente 4, no EVM eu sou professor de palhetas simples, clarinetes e saxofones, embora seja multifacetado, se aparecer alguém a precisar de bocais. Tenho uma costela de filarmónica.

REBECA: Por palavras tuas, o que é o EVM?

DOCENTE 4: É assim: o nome é Espaço Vida e Música. Como o nome indica, é um “espaço” que, apesar de estar agregado a um conservatório (que é bom, pois dá organização), é livre; “vida e música”: é um espaço que usa o ensino da música de qualidade (tendo sempre como baliza os moldes do conservatório e da academia) como um veículo promotor não só de conhecimento e cultura acessível para quem lá quer ingressar, mas também de um encontro de vidas, e uma ajuda para quem precisa – e acredito que muitos dos que vêm precisam – de encontrar um sentido para a sua vida.

REBECA: Ok. Se pudesses aprofundar mais sobre esse nível: quais são os propósitos do Espaço Vida e Música? Tanto a nível individual como comunitário.

DOCENTE 4: Ora bem, o ensino de hoje em dia tem uma dicotomia: temos um currículo para trabalhar, e, depois, um currículo oculto: educação para a cidadania, etc. Costuma-se dizer: se nós achamos que para saber música só é preciso saber de música, então nem de música sabemos. Se tu cultivares a relação com o aluno, vais ter o que queres deles. Além do EVM, tenho experiência enquanto maestro de uma banda. E o EVM tem a particularidade de investir na relação com os alunos. E só assim há o ambiente necessário para que eles evoluam. O aluno muitas vezes é como um atleta. Tu és o treinador, tu és disciplinador, tu és exigente. Mas se ele não tiver uma relação contigo e não tiver confiança, ele não vai a jogo nem acredita que vai ganhar. E nós, enquanto músicos, somos todos convocados, não fica ninguém de fora. A motivação é importante. E a nossa motivação, para além disso, é uma motivação singular, porque nós temos valores cristãos. O EVM é um espaço que privilegia o ensino da música (como é óbvio, ele existe pela música), mas a música é um veículo para mudar pessoas: investir na relação, e o aluno evolui. Ganha uma ferramenta para a vida. A minha experiência de vida é assim: eu comecei a aprender música na escola de música da igreja – eu devo tudo o que sou a alguém ter investido em mim, porque os meus pais não teriam tido nem horizonte cultural nem hipótese de me pagar ensino naquela altura. O EVM é isso. É dar oportunidade a quem não teria hipótese de aprender música, de fazê-los chegar a valores cristãos. E fazê-los ter um encontro com a vida: muitas vezes chega a ser mais importante do que ensinar música. O aluno vem para uma aula com um problema na vida, e tu dás-lhe uma aula para a vida. Ele vem em baixo, e tu adquiriste um capital de confiança com ele, de uma relação pedagógica de seriedade e de humanidade. E, se tu tiveres valores cristãos, consegues ainda ultrapassar o humanismo, porque o humanismo não deixa de ser vingativo e responder àquilo que recebe. O valor cristão muitas vezes é engolir, sofrer, e não responder igual. E conseguir vencer assim, perdendo. E, depois, o EVM também mudou a minha casa...

REBECA: Olha, guarda essa para o fim! Essa é a última pergunta: de como o EVM te impactou a ti em particular! Mas agora vamos pegar nesse aspeto que tu mencionaste: talvez possamos dividir isso em duas partes. Uma, é que tu falaste na transformação da vida dos alunos, que é algo que o EVM procura. Então, consegues explicar que impacto é que o EVM pretende ter na vida dos alunos?

DOCENTE 4: Sim, mudá-los. As pessoas entram para o projeto umas, e, com o testemunho que vão vendo de quem lá está, com aquilo que vão vivendo, com a

comunidade em que se vão integrando, tornam-se outras. Porque o EVM é uma comunidade; transforma-se naquilo que se chama uma “escola-aldeia”. Eu trabalho no ensino genérico, sou professor de Educação Musical. E, durante muito tempo, trabalhei numa escola pequena, familiar, e a relação de proximidade era muito diferente: o EVM é assim. Eles têm uma proximidade com os professores. No EVM os alunos respeitam os professores, mesmo muitas vezes não os tratando por “tu”. Mesmo assim, os alunos no EVM são crianças como as outras. Não são alienados. Nós não fazemos “lavagens à cabeça”. Existe um complexo com escolas cristãs que é uma palhaçada. As crianças são como as outras: também se portam mal, também têm de ser chamados à atenção quando fazem disparates. Somos todos pessoas. A diferença é que somos pessoas que seguem a Cristo, e temos valores cristãos. Ou seja, as pessoas mudam porque se integram numa comunidade com valores muito sólidos e muito sóbrios. Há pessoas que entraram no EVM bastante perdidas e desorientadas, e até ganharam rumo para a vida – até professores.

REBECA: Ok, interessante! Então, vamos pegar em específico: se eu percebo o que estás a dizer, essa transformação que se procura que haja na vida dos envolvidos tem como base esses valores que tu disseste várias vezes serem “cristãos”.

DOCENTE 4: Sim.

REBECA: Então, que valores são esses?

DOCENTE 4: Valores cristãos, quando seguidos de uma forma coerente e eloquente, não geram uma pessoa fanática, mas são simplesmente um modo de vida. Uma escola cristã não é uma escola de religião. Religião é cumprir algo como rotina, e em troca de um determinado favor. Mas ser cristão é seguir a Cristo por amor e porque ele muda pessoas, muda vidas. Ele mudou, muda, e continuará a mudar, e faço disto um modo de vida. Saio como saem os outros, vou ao café como vão os outros, vou beber um copo com amigos como vão os outros, vou a um bar ouvir boa música como os outros – ou seja, não sou nenhum ermita. Um cristão é apenas uma pessoa que se rege por valores específicos, de amor. E amor não no sentido erótico, nem no sentido que se tem a um filho ou a um pai – isso aí, até 99% das pessoas que são más amam. É um amor que traz lealdade, fidelidade, sinceridade (que é o mais difícil, porque as pessoas naturalmente mentem), e, muitas vezes, é pagar as consequências imediatas de ser honesto, apesar de se vencer a médio prazo. Mas é suportar, e isso tudo por amor. E um amor verdadeiro é um amor em que tu

quase te dás pelo outro, porque foi aquilo que Cristo fez pelo ser Humano. Claro que hoje em dia não é necessário dar a vida por ele, mas sofres, muitas vezes, por amor pelo outro. Sujeitas-te a muita coisa: com muita paciência, com muita perseverança. E o não responder, muitas vezes; o não te vingares quando és prejudicado. Claro que as pessoas do EVM não são “totozinhos” que andam aqui para serem tapete dos outros; nós devemos ser simples mas não temos de ser simplórios. Tampouco somos “santarrões” perfeitos; nós falhamos. Mas a diferença de uma pessoa que segue valores cristãos é que ela falha, reflete, reconhece, pede perdão, tenta mudar. Estamos constantemente “em obras”, a trabalhar para corrigir. E o valor cristão é continuarmos a fazer um processo diário de construção; para a vida. E o EVM traz as pessoas a esse processo de construção. As pessoas vêm como estão, e têm oportunidade de mudar. Eu questiono: é negativo ensinar o que é o amor verdadeiro, lealdade, fidelidade, honestidade, sinceridade, solidariedade, enquanto se ensina música? E solidariedade não no sentido de caridade de “ONG” na altura do Natal; mas caridade no sentido de observar e estar atento ao problema do seu semelhante, do seu próximo, 366 dias por ano nos anos bissextos. E isto são valores cristãos. Ser atento, não estar fechado num casulo. E o EVM é simples; o EVM está no meio das pessoas. Qualquer pessoa vem aprender música. Aprende música de qualidade; tem um projeto sólido, com um propósito cientificamente suportado, mas também com um propósito superior, que é de, ao mesmo tempo, exigência e simplicidade.

REBECA: Ok, ótimo! E, agora, pegando em tudo isso, em todos esses conceitos, valores: quais são as estratégias que o EVM – e até mesmo tu próprio, enquanto professor do EVM – usa para transmitir e fomentar esses valores e princípios?

DOCENTE 4: Depende da faixa etária com que estás a trabalhar. A comunicação é diferente de idade para idade. Acima de tudo, o professor no EVM é uma pessoa muito elástica e flexível. Por exemplo, para os adolescentes, o ponto fulcral é passar estabilidade na comunicação. O objetivo é tentar, também, ser uma pessoa o mais normal possível. Muitas vezes eu começo a aula com um bocadinho de tempo para falar sobre os resultados desportivos do fim-de-semana. Porque os professores não são só máquinas de trabalho, nem os alunos conseguem manter a atenção o tempo todo. Com os adultos, é mostrares ser humilde e que também aprendes com eles. Eles têm uma experiência de vida que tem de ser respeitada. Ao mostrar humildade, estás também constantemente a aprender. Infelizmente, o mundo da música por aí afora tem pouca gente humilde. É uma arte onde há muitos vaidosos. Mas quem não é humilde não aprende. E o EVM marca a diferença

por isso: fazes música com humildade. Com crianças, tens de orientá-las com regras e ser muito cumpridor, porque elas próprias também te avaliam: podem estar sempre a quebrá-las, mas são as primeiras a lembrar-tas se tu não as cumprires. As crianças precisam desta orientação, e de rotinas, senão ficam baralhados. Mas também é preciso brincare, e mostrares o teu lado humano, o teu lado cristão, o teu afeto. O EVM é também um projeto de “música de afetos”.

REBECA: Em que sentido?

DOCENTE 4: Dou-te um exemplo, de quando estamos nas provas com os alunos. No meu tempo, se ias para uma prova, de qualquer grau, com júri, vias um júri sério, carrancudo, a olhar para ti sem expressão. Claro que já estavas habituado e ias mentalizado para te abstraíres disso e fazer o teu papel, fazer música e viver música. Mas o júri era sisudo. Claro que hoje não é tão mau como antigamente; em geral já há muito mais preocupação com a pedagogia. Mas no EVM, até nos espaços de provas – não é que aquilo seja uma palhaçada; o trabalho é sério – somos sérios no trabalho, mas não é preciso estares sisudo. Há dois anos chegou uma aluna adulta a uma prova em que eu fazia parte do júri. Era uma pessoa que fazia o seu trabalho com as dificuldades que a vida dá a todos. Enervou-se e começou a chorar. Toda a gente consegue e tem potencial para fazer música. Mas nem todos têm de tocar como os “predestinados”, e nós não temos de considerar música apenas escrever uma sinfonia. O mundo da música muitas vezes peca por ser elitista, e isso é a causa de haver uma tão grande falta de público na música de qualidade. Porque a própria música se fechou num casulo de pseudointelectuais que acham que só eles entendem daquilo. Mas voltando à questão da aluna que começou a chorar, o que eu disse foi: “Olhe, não tem razão nenhuma para estar a chorar. Você toca um instrumento difícil, você tem tido evolução, você tem amor ao que faz, está num projeto com sentido, tem Deus na sua vida, e toca com o seu coração para ele: essa é a melhor avaliação que pode ter. Encha-se de confiança, sinta amor pelo que faz, pense no prazer que lhe dá tocar violoncelo, e tocar violoncelo para Deus, nem que seja uma escala, nem que seja uma escala com acidentes a saírem ao lado: mas faça de coração. Não chore. Estamos aqui de coração para si, e somos iguais a si; e amamo-la muito enquanto irmã em Cristo e enquanto ser humano. Ter dificuldades é natural.” O EVM é assim. Claro que também és pedagógico com um aluno que sabes que se balda – sem seres tão ríspido que lhe negues a oportunidade de continuar a aprender. Claro que o EVM é um curso livre. E sim, há que cumprir regras: há um programa a cumprir, avaliações a fazer, uma

habilitação a dar. Mas o processo é adaptado às necessidades e às circunstâncias dos alunos. Noutros conservatórios, exige-se tudo dos alunos: todo o material da melhor qualidade. No EVM, sabes que às vezes tens de “fazer omeletes sem ovos”, porque também tem uma dimensão social: às vezes és tu que tens de arranjar uma palheta ao aluno. O ano passado, por exemplo, ofereci a um aluno uma abraçadeira minha, e a outro uma boquilha nova. Há esta dimensão: arranjas coisas para os alunos, e dás de coração. Não é que isto nunca aconteça nos conservatórios regulares, mas é uma raridade. Mas a dimensão cristã é, automaticamente, uma dimensão social. Não temos de nos declarar “ONG”, nem demonstrar que somos “muito bonzinhos” e que andamos “atrás dos pobrezinhos todos”; não. É ver que, muitas vezes, quem está ao teu lado pode precisar de algo, pode estar a passar por um problema, e tu não vais ignorar.

REBECA: Então, falaste aqui sobre vários aspetos que me parecem importantes. Ao mesmo tempo que o EVM não despreza a responsabilidade individual a nível musical, demonstraste a forma como esse afeto humano, essa proximidade, um relacionamento de confiança, estabilidade e compreensão com os alunos, luta contra a frieza no mundo da música, e às vezes um certo elitismo?

DOCENTE 4: Sim. Bastante elitismo.

REBECA: Ok. E agora mencionaste também o aspeto de intervenção social, ou seja, que no EVM o professor é chamado a ter – se é isso, que percebi – uma postura de amor ao próximo. É isso?

DOCENTE 4: É. Muitas vezes o professor, que tem ideais cristãos, é também pai, amigo, irmão, psicólogo. No EVM temos situações muito parecidas às que existem no ensino genérico oficial. Há escolas públicas em certas zonas que têm alunos carenciados. E isso não acontece no conservatório, embora há poucos anos o ensino da música se tenha começado a proliferar. E a massificação do ensino também contribuiu para a democratização do ensino musical: os professores de hoje têm uma consciência diferente da maioria dos professores de há 30 anos, quando um professor de conservatório era uma sumidade, e se regia pelo medo. Hoje em dia é impensável que um professor humilhe um aluno. E o EVM é exatamente o oposto disso: no EVM tu lutas constantemente pelos alunos. Logo aí está aquilo a que se chama de “testemunho”. É uma postura. O professor é resiliente e resistente; tu podes falhar, mas ele está lá por ti.

REBECA: Esse investimento foi a estratégia que mais abordaste, até agora, de como o EVM transmite os valores que pretende transmitir, e tem esse impacto nos alunos. Ou seja, o investimento do professor a nível pessoal, a nível relacional com os seus alunos. Consegues pensar em mais algumas estratégias de que o EVM se sirva para transmitir e causar o impacto que quer causar?

DOCENTE 4: Os eventos. Os concertos que damos são uma prova cabal de testemunho e de postura. É onde as pessoas veem todo o ambiente que existe à volta da orquestra. A camaradagem, a amizade. Mesmo os músicos convidados, que nos vêm reforçar, veem isso e entram no ambiente com muita facilidade. Muita gente não sabe, mas temos tido a sorte de ter a colaboração de alguns músicos que são chamados “tubarões”, músicos de topo! Inclusive alguns que tocam na Gulbenkian. Eles vêm aqui, gratuitamente, por amor, sabendo a dimensão do projeto, e estão connosco, e gostam disto. Para além dos eventos, o dia-a-dia do projeto fala por ele: é uma constante de postura. Mas os eventos ajudam muito, porque são uma culminação do que tu andaste a preparar, e são um espelho, um resumo, uma fotografia daquilo que foi a tua postura ao longo do ano letivo.

REBECA: Exato. Mencionaste os professores de grande qualidade que se juntam ao EVM para ajudar nos eventos, Queres explicar de que maneira é que os eventos causam esse impacto? Porque é que os eventos são uma maneira do EVM transmitir valores?

DOCENTE 4: Olha, no intervalo das aulas, em todos os núcleos, e nos concertos, entre o ensaio geral e o concerto, e mesmo após o concerto, temos sempre um lanche-convívio. O convívio traz confraternização, estabelecimento de laços, contactos, conversas. Quando estás a comer ou a beber qualquer coisa, estás a partilhar algo com alguém; e não se vê isto por aí. Onde é que vês uma orquestra que, depois de tocar, faz um convívio com todos os músicos e com a assistência? O EVM vai além do concerto e da avaliação. A verdade é que não é só o EVM que faz isso; as filarmónicas também são um bocadinho “conservatórios do povo”, só que aí é só instrumentos de sopro. Mas depois há a transversalidade: tanto o EVM como as filarmónicas são intergerações e inter-classes-sociais. A música feita neste contexto é uma grande ponte social, ou seja, consegues ter no mesmo grupo a tocar um estudante universitário, uma criança que está no primeiro ou segundo grau do ensino básico, um adulto que é médico ou advogado, ou uma pessoa que é sapateiro, varredor, carpinteiro: estão a aprender um instrumento, estão a tocar. Onde é que tu vês isto em mais situações na sociedade? Raro. O EVM consegue fazer isso. Um conservatório não faz. Um conservatório é para aquele público, e é raríssimo uma situação

destas. O EVM faz uma ponte social entre pessoas que, se não fosse o EVM, não teriam ponto de contacto, nem tema de conversa.

REBECA: E que impacto é que tu achas que isso tem nos alunos?

DOCENTE 4: Tem um impacto que eles não veem, que é a democratização do ensino, e, neste caso, do ensino da música. Isso os mais novos ainda não entendem, se bem que vão um dia entender, como eu e tu entendemos, e os mais velhos entendem. O impacto é também o estabelecimento de laços através do ensino da música. E há ainda o facto de que, para qualquer uma dessas faixas etárias, mas principalmente as pessoas mais velhas e os adolescentes, a música é uma muito melhor ocupação do seu tempo e dinheiro do que outras potenciais situações.

REBECA: Essa dimensão de resgate social, não é?

DOCENTE 4: Exatamente. Isso para uns. Para outros, que têm uma vida muito stressante, o EVM é um psicólogo autêntico. As pessoas sentem-se bem a fazer música. E, depois, há uma franja para quem, tal como me aconteceu a mim, é uma ferramenta para a vida da qual eles só mais tarde se aperceberão. Saem daqui para o conservatório, lutam, entram no ensino superior, de repente dão por si e estão formados; olham para trás, tudo começou ali.

REBECA: E a música torna-se uma ferramenta de bem para qualquer pessoa, não é?

DOCENTE 4: Sim. Eu posso dizer que sou um músico que começou nos banquinhos da Escola Bíblica Dominical. Daqui a umas décadas vais ter gente a dizer: “eu sou um músico profissional, toco na orquestra tal, comecei nos banquinhos do Espaço Vida e Música, com uma palheta toda rafeira que o meu professor recuperava quando ficava gasta, porque eu não tinha dinheiro para comprar mais”. E muitos começaram assim.

REBECA: Ok, então, acho que já mencionaste vários valores e estratégias que o EVM transmite. E, na tua perceção – e esta pergunta terminaria esta parte da entrevista, depois só há uma outra pergunta final –, o EVM tem tido sucesso nesse empreendimento de transmitir esses valores?

DOCENTE 4: Tem.

REBECA: Qual é o teu comentário sobre o que tens observado?

DOCENTE 4: Conversões. Nós sabemos que, por detrás do EVM, há uma igreja e uma comunidade. É como andar numa escola Marista, ou numa escola Jesuíta, a pessoa sabe que tem uma ordem religiosa atrás. É um país livre, e cada um pode escolher o seu caminho; é um livre-arbítrio que Deus dá. Então acho que as maiores vitórias são a integração de pessoas, a aceitação destes valores, a compreensão, e a identificação com eles. E depois, mesmo aqueles que não se integram: a vida deles muda, e eles reconhecem sempre.

REBECA: Tens visto isso no EVM? Até mesmo pessoas que acabam por não se converter, mas que expressam um impacto na sua vida?

DOCENTE 4: Sim. Muitos não veem logo; especialmente quando são mais novos, porque também têm a sua família, que os condiciona. Mas ficaram lá os valores, ficou lá a semente. E eles mais tarde veem: quando a vida traz certas situações que, mais tarde, nos levam a colocar os valores na balança e julgar e medir as situações, as coisas começam a fazer sentido, e recordamo-nos da coerência daquilo que nos foi ensinado.

REBECA: Ótimo! Muito obrigada por tudo com que já contribuístes e já disseste. A minha última pergunta é esta: de que forma, então – pegando naquele ponto que mencionaste lá no início –, é que o EVM já impactou a tua vida em particular.

DOCENTE 4: Grande. A minha mãe converteu-se quando eu tinha dois anos, e eu cresci nos bancos da igreja. Entretanto a vida dá voltas, e eu vim parar aqui à Parede. Na minha casa cultivam-se valores diferentes; eu tenho uns, a minha mulher tem outros. Mas o EVM ajudou-me muito a organizar a minha vida, voltando-me para Cristo, na medida em que vim a conhecer uma igreja mais próxima de casa. O EVM também mudou a minha família porque integrou o meu filho. O meu filho está lá, é um orgulho para mim, e está a aprender muito o valor da música e da disciplina, mas também está a desenvolver uma estrutura de valores, uma estrutura espiritual, e o EVM é o espaço que encontrei que lhe permite esse crescimento. Fui valorizado e convidado para lecionar no EVM; e, mais importante do que aquilo do que se ganha, é aquilo que se dá. Lá no EVM, claro que as pessoas são ressarcidas pelo seu trabalho, mas não acredito que haja um único professor no EVM apenas pelo dinheiro. Não há. Se fosse por isso, haveria por aí projetos bem mais aliantes. Sinto que, aos 40 anos, estou a conseguir dar de volta o que um dia recebi. Até já estou meio emocionado, porque o EVM mudou muito a minha vida.

REBECA: Obrigada por partilhares o teu testemunho. Ele revela que tu no EVM encontraste um espaço seguro para que o teu filho, e até tu mesmo te reencontrasses, nesses valores?

DOCENTE 4: Eu andei perdido mas já me tinha reencontrado; mas ganhei ali a estabilidade de que precisava para a minha casa. E o meu filho também: está num processo lento. Vamos caminhando devagarinho.

REBECA: Tens visto que o EVM contribui, ou foi um passo importante nessa construção?

DOCENTE 4: Sim. E um projeto que me levou a conhecer uma comunidade fantástica. Eu passava muitas vezes naquela rua, até que, através do EVM, me apercebi de que estava aquela porta aberta. Deus é que sabe porque é que abre as portas. E foi por isso que o EVM mudou muito a minha vida.

REBECA: Muito obrigada.

DOCENTE 4: Olha, que a mensagem do EVM passe, e que torne as pessoas mais humildes, porque o mundo da música tem esse grande problema, que são pessoas muito arrogantes, muito frias, e, muitas vezes, o professor mais conceituado é aquele que é mais bruto. Mas isso não quer dizer nada. O melhor professor é aquele que é exigente e ensina bem, mas te “seduz” para aprender, através de um discurso congregador e agregador para com os alunos. Mas infelizmente ainda se vê muitos artistas que estão numa “redoma dos predestinados” e tratam mal alunos, pais. Porque é que tem de ser assim?

REBECA: Exato. Se calhar o EVM, com este foco na preservação de uma comunidade que é centrada em valores, luta contra isso.

DOCENTE 4: Claro que, no EVM, nós lidamos com um problema com que outros não lidam, que é: no meio disto – claro que já pessoas carenciadas, há pessoas remediadas, há pessoas que estão bem, pessoas que amam o projeto –, também tens a malta que se balda e que aproveita esta nossa boa-vontade. Há sempre alunos preguiçosos, que abusam da bondade. Mas sabemos que o EVM também é essa resiliência. Uma luta. Mas é uma luta com armas espirituais.

REBECA: É como disseste no princípio, quando estavas a falar dos valores: é o perdão.

DOCENTE 4: É o perdão.

REBECA: Muito obrigada, agradeço imenso a tua participação na entrevista!

[FIM DE ENTREVISTA]

## **6 – Aluna A (25 anos, aluna de violino do EVM)**

Data: 5 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 20 minutos

REBECA: Vou começar certificando-me de que tenho a tua autorização para gravar esta entrevista.

ALUNA A: Achas que precisas de perguntar isso?

REBECA: Obrigada! Mas, para ficar no registo, a gravação é mesmo só para mim, mas depois o objetivo é transcrever e citar-te na tese.

ALUNA A: Estás à vontade.

REBECA: Ok, obrigada! Então vou avançar com as perguntas. Em primeiro lugar, o que é o EVM?

ALUNA A: O EVM é uma escola de música cristã, basicamente é isso.

REBECA: Ok, interessante. E quais eram as tuas expectativas quando tu entraste no EVM?

ALUNA A: As minhas expectativas eram simplesmente ir para lá aprender violino, que era o que eu queria. Sabia muito pouco, mesmo praticamente nada, e não pensava muito mais do que isso. Só queria aprender violino.

REBECA: E de que forma é que o EVM correspondeu, ou não, a essas expectativas?

ALUNA A: O EVM superou as expectativas que eu tinha. Aprendi violino, melhorei muito a parte da teoria musical (apesar de já ter algumas bases, melhorou muito). Fiz amigos lá, incluindo tu, que és a minha professora, e isso é muito fixe. E tem professores de excelência, ou seja, a relação preço-qualidade é muito boa. Eu não estava à espera que

fosse tão bom, o nível de ensino, principalmente porque o preço é muito acessível. Excedeu completamente as minhas expectativas nesse sentido.

REBECA: E o que é que tu mais admiras no EVM?

ALUNA A: A união das pessoas, e o estarmos completamente à vontade para falar uns com os outros. A relação, até professor-aluno, é um aspeto muito bom. Acho que isso também facilita muito a aprendizagem, porque nós estamos à vontade para falar, todos. Portanto, se eu tiver algum problema, não tenho problemas em dizer, em falar. E eu acho que isso é bom.

REBECA: Exato, ou seja, falaste já na união, na abertura, no relacionamento de amizade entre aluno e professor. Sentes isso também entre alunos?

ALUNA A: Sim, no geral, também, sim. Não tenho uma relação tão próxima como tenho contigo, por exemplo, mas dou-me bem também com todos os alunos no geral, e violinistas, e tudo, da orquestra, são todos muito simpáticos. Ainda não houve ninguém lá que eu achasse que criasse obstáculos...

REBECA: Que tivesse um mau ambiente?

ALUNA A: Não, não, isso não aconteceu ainda.

REBECA: E então, pegando um bocadinho nessa ideia, disseste que admiravas a união no EVM. Isso talvez caiba dentro daquele campo dos valores, que era por onde eu queria direcionar a entrevista. Ou seja, que valores te parecem ser transmitidos pelo EVM?

ALUNA A: Pois, é mesmo a união, a amizade, a sinceridade; eu acho que é muito por aí. Acho que isso é o essencial, e o mais importante, também, para as pessoas poderem evoluir bem. São valores-base para haver uma boa aprendizagem.

REBECA: De que forma achas que o EVM transmite, ou fomenta, esses valores?

ALUNA A: Ter professores extremamente acessíveis. São todos muito experientes, mas não há uma barreira de comunicação. Torna tudo muito mais fácil.

REBECA: Como é que tu sentes que não há essa barreira de comunicação?

ALUNA A: Porque eu consigo falar o que eu quero. Basicamente eu não tenho de ter vergonha de nada. Se tenho alguma dificuldade, não tenho problemas em dizer-te, porque eu sei que tu vais ajudar-me. Tu não vais “gozar” comigo – claro, isso também seria

óbvio, não o farias de qualquer forma. Não sinto nenhuma barreira de tua parte, porque tu mostras abertura.

REBECA: Uma mente aberta?

ALUNA A: Sim, é isso. E poderia acontecer que houvesse alguma barreira de comunicação; e isso até seria mau para a minha aprendizagem.

REBECA: Às vezes, por exemplo, no meio do ensino, pode surgir um pouco essa pressão? A vergonha de expressar as dificuldades?

ALUNA A: Era aí que eu queria chegar, sim. E isso para mim seria uma barreira muito grande. Se eu tivesse uma professora com a qual eu não me sentisse à vontade, e tivesse medo de expressar as minhas dúvidas, seria muito mau. E acho que só consegui evoluir até agora o que já evoluí – que até acho que foi bastante, neste período de tempo – porque tu és a minha professora. O professor conta muito na evolução de um aluno; e não tem só a ver com a parte técnica, também tem a ver com a parte de interação com o aluno, com a forma como tu te predispões a que nós conversemos, também.

REBECA: Lá está, aquela ideia que estavas a dizer, da amizade, não é?

ALUNA A: Sim, é isso.

REBECA: Então acho que isso também transfere um bocadinho para a próxima pergunta, que é: o EVM tem tido algum impacto na tua vida? E, se sim, qual?

ALUNA A: Tem, tem tido um impacto bastante positivo na minha vida. Porque a música é um escape, também. Não o faço profissionalmente, é um *hobby*. É um *hobby* que eu levo a sério, mas não deixa de o ser. E a verdade é que eu me tornei uma pessoa muito mais feliz desde que eu entrei no EVM. Também teve um impacto bastante positivo na minha vida porque é uma escola cristã, e por isso eu converti-me enquanto estive no EVM. Acho que faz sentido dizer isto. E tornei-me uma pessoa muito mais feliz, porque a música também tem esse poder nas pessoas. Então, naquele tempo, quando estou a ter aulas, ou quando estou a ter orquestra; quando estou ali, é um momento feliz.

REBECA: É bom ouvir isso. Que aspetos da comunidade do EVM, ou da vivência, da maneira como o EVM acontece, é que tu achas que causaram esse impacto? Ou seja, já mencionaste a relação de amizade entre ti e os professores, não é? Há mais algum aspeto no EVM que tu sentes que causa esse impacto positivo?

ALUNA A: Eu acho que no geral é mesmo isto, a amizade que há entre as pessoas. Torna-se um sítio bom de estar, não é um sacrifício ir para lá. É precisamente isso, o bom ambiente que existe entre todos. Em termos de valores morais, acho que o que já falámos é o essencial.

REBECA: Sentes muito esses valores no relacionamento com o professor. Mas o EVM não é só as aulas de instrumento; nas outras dimensões do EVM, também sentes o mesmo ambiente, os mesmos valores, ou é diferente?

ALUNA A: Acho que sinto isso sempre, sim.

REBECA: Ok. Há alguma área que tu achas que o EVM pudesse melhorar para te ajudar a crescer enquanto indivíduo?

ALUNA A: Sim. No geral, a relação preço-qualidade é muito boa, e aquilo que eu vou dizer já são pormenores. Acho que, se houver algo para melhorar, talvez seja na parte da orquestra. Acho que algumas partituras talvez não estejam bem correspondentes ao nível de dificuldade que o aluno tem.

REBECA: Ok. Agora estava a recordar-me daquilo que já foste mencionando ao longo da entrevista, e gostava de voltar a um ponto para saber um pouco mais da tua experiência nesse aspeto, e da tua perceção sobre como o EVM lida com essa dimensão, que é a parte cristã. Porque, da maneira como o EVM é apresentado, os líderes acreditam que os valores que defendem fluem dessa mentalidade cristã. E eu gostava de perceber como é que foi a tua experiência de conversão: como é que isso aconteceu, e qual foi, realmente, o papel do EVM nesse processo?

ALUNA A: Em primeiro lugar, nunca me senti coagida nesse aspeto. Nunca ninguém me tratou de forma diferente por eu não ser cristã. Foi algo que foi acontecendo naturalmente. Eu tinha uma ideia errada acerca dos cristãos evangélicos, e estar naquele meio permitiu-me perceber que a ideia que eu tinha era errada. E o facto de eu começar a falar com pessoas de lá – inclusive contigo, que és minha professora, mas também o Diretor, que é o maestro, e a Diretora – fez-me sentir vontade de saber mais sobre a Bíblia (que é a base da fé cristã), e foi por aí. Eu comecei a ler, e decidi – porque é uma decisão, é sempre uma decisão – que queria ser cristã. Que queria acreditar, que fazia sentido para mim. Mas nunca senti nenhuma pressão por parte do EVM para isso. Aliás, eu entrei na escola

e não acreditava em nada. O EVM é, acima de tudo, um espaço aberto para todas as pessoas de todas as religiões: toda a gente; não é específico para cristãos.

REBECA: Então, no fundo, o EVM teve o papel principal de te receber, e de te abrir as portas: “és bem-vinda”.

ALUNA A: Exato. Eu só me converti passado um ano de estar no EVM. Portanto, foi mesmo um processo. Foi acontecendo de forma natural, sem que nunca ninguém me criticasse ou julgasse por eu não acreditar no mesmo que eles. É mesmo a parte da amizade, da união, que fez isso tudo acontecer.

REBECA: Então, no fundo, dirias que o EVM trouxe um bom acrescento à tua vida?

ALUNA A: Sim, claro! Por estas razões todas.

REBECA: Ótimo! Tocámos nos pontos todos que eu gostava de ter tocado. Acho que já registei a tua perceção sobre estes temas, e, por mim, podemos ficar por aqui.

[FIM DE ENTREVISTA]

## **7 – Aluno X (15 anos, aluno de clarinete do EVM)**

Data: 8 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 10 minutos

REBECA: A primeira pergunta é para tu dizeres, por tuas palavras, o que é o EVM.

ALUNO X: O EVM (que quer dizer “Espaço Vida e Música”) é um projeto que dá aulas de música, ensina várias crianças, adolescentes, e, até, adultos, que pode, através da música, mudar a vida das pessoas. Penso que seja esse o principal objetivo deles.

REBECA: Mudar a vida das pessoas em que sentido?

ALUNO X: Trazer valores de vida. Que as crianças possam aprender a respeitar-se umas às outras, e, também, vir a evangelizar, falar sobre Cristo.

REBECA: Achas que são esses os principais valores que o EVM transmite? O respeito, e a conversão?

ALUNO X: Sim.

REBECA: Quais eram as tuas expectativas quando entraste no EVM?

ALUNO X: Quando entrei no EVM queria muito aprender um instrumento para poder tocar no louvor, na igreja, e servir. E quando entrei gostei muito, entrei com o meu irmão e mais um amigo nosso, e foi um bom tempo que nós tivemos lá juntos.

REBECA: Então o EVM correspondeu às tuas expectativas, ou foi diferente do que tu esperavas?

ALUNO X: Correspondeu às expectativas, sim. Eu pensei que ia ser uma escola mesmo, e ia ter as aulas, e ia aprender muito.

REBECA: E o que é que tu mais admiras no EVM?

ALUNO X: Eu gosto da comunhão que nós temos com os professores e com os alunos. Acho isso muito gratificante.

REBECA: Essa comunhão: de que maneiras é que tu a sentes, esse convívio e comunhão, com os teus professores e colegas?

ALUNO X: Com essa comunhão posso fazer amizades novas, e posso ter um relacionamento mais aberto com os professores, onde posso tirar dúvidas facilmente, e não estar muito nervoso. Tudo corre de forma mais saudável.

REBECA: Então tu sentes mesmo que esse bom ambiente existe com os professores, e entre os alunos?

ALUNO X: Sim.

REBECA: Ok, boa. Tu achas que há mais alguns valores que o EVM tenta transmitir, em específico, para além do respeito e desse bom ambiente?

ALUNO X: Também tenta passar o amor de Cristo. E faz-nos aprender as músicas, também, a nível de instrumento.

REBECA: De que maneira é que tu vês o EVM a tentar implementar esses valores? Maneiras práticas.

ALUNO X: Normalmente, nas aulas que eu tinha, nós tínhamos sempre um tempo em que falávamos com o nosso professor, em que o nosso professor nos ensinava que Deus faz a sua parte e nós também temos de fazer a nossa; ou seja, nós tínhamos que estudar, e esforçarmo-nos, e, depois, tudo o que nós plantávamos, nós iríamos colher. Era isso que nos ensinavam, e eu considero isso muito bom, muito importante.

REBECA: Ou seja, nas conversas com o professor, não é? Ele alimentava essas ideias?

ALUNO X: Sim.

REBECA: Mais alguma maneira em como achas que o EVM transmite bons valores?

ALUNO X: Sim, também porque, ao longo das aulas e à medida que os alunos vão chegando, eles sempre acabam por ter algum contacto com a igreja, onde acontece o EVM. Isso faz com que, de uma certa maneira, eles sejam acolhidos e pouco a pouco passem a frequentar a igreja.

REBECA: Ok, interessante. Tu vês que isso tem mesmo impacto em alguns dos alunos?

ALUNO X: Sim, sim, nos cultos lá da igreja já se relatou vários alunos que vieram a converter-se, até.

REBECA: E agora a teu nível pessoal, tu achas que o EVM tem tido algum impacto na tua vida?

ALUNO X: Sim, o EVM ajudou-me a ver a música de uma maneira diferente: a perceber que a música até é essencial para muitas pessoas. Também me ajudou a ser uma pessoa mais focada, com os objetivos semanais que me davam no instrumento, e isso ajudou-me também na escola. Tornei-me um aluno mais esforçado e focado.

REBECA: Ou seja, no teu desenvolvimento, até enquanto aluno, a nível de concentração e autocontrolo, ajudou-te. Achas que a tua experiência no EVM teve algum impacto, também, a nível de amizades e comunidade?

ALUNO X: Sim. Através da música pude fazer amigos. Ouvíamos o mesmo estilo de música.

REBECA: Tens mais alguma ideia sobre aspetos que tu gostas no EVM, e achas que transmite um bom ambiente?

ALUNO X: Sim. Principalmente na hora do lanche: estamos todos ali a comer e a conversar uns com os outros, e é um momento de que gosto muito.

REBECA: Acho que estamos quase no fim da entrevista; estás a responder rapidamente às perguntas! A última pergunta que eu tinha era se tu achas que há alguma área no EVM que pode melhorar para te ajudar a crescer ainda mais.

ALUNO X: A área que penso que faça mais isso é mesmo a oração. Até há uma parte em que as mães dos alunos têm uma reunião, elas costumam orar, e eu acho que isso é a base para o projeto funcionar e continuar.

REBECA: Interessante. A minha pergunta não era bem essa, mas estás a dizer que isso é uma das coisas que ajudam o EVM a crescer, é isso?

ALUNO X: Sim, sim.

REBECA: Ah, ok. A minha pergunta era se há algo que o EVM devia mudar, ou melhorar, para te ajudar a crescer mais enquanto pessoa.

ALUNO X: Ah! Eu penso que não haja muito que mudar, porque, assim, como está, já fez muita coisa na minha vida, já me mudou muito. Penso que, como está, está bom.

REBECA: Oh, ótimo! Então, olha, antes de acabar, vou só perguntar se entretanto conseguiste pensar em alguma outra ideia de valores que o EVM transmite, ou momentos do EVM que contribuem para isso.

ALUNO X: Não consigo pensar em mais nada.

REBECA: Então acho que podemos ficar por aqui!

[FIM DE ENTREVISTA]

## **8 – Aluna B (39 anos, aluna de piano e mãe de alunos no EVM)**

Data: 8 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 30 minutos

REBECA: Vou começar por já perguntar: eu tenho a sua autorização para citá-la na minha tese?

ALUNA B: Pode, pode sim. Com certeza.

REBECA: Obrigada. Vou pedir autorização para gravar a entrevista, embora a gravação seja só para mim.

ALUNA B: Sem problema, pode gravar.

REBECA: Ok, obrigada. Então posso avançar com as perguntas da entrevista?

ALUNA B: Pode, pode sim.

REBECA: Ok. Por palavras suas, o que é o EVM?

ALUNA B: Bom, o EVM é, para mim, exatamente o que o nome diz. Eu entendo o Espaço Vida e Música como uma escola, eu levo-o muito a sério como uma escola. Eu exijo a pontualidade dos meus filhos, eu exijo que eles estudem, eu tomo cuidado para pagar as mensalidades corretamente. Ao mesmo tempo que exijo dos meus filhos, espero também, dos professores, um compromisso como em escola, então, que os professores estejam preparados, que sejam pontuais, que eles sejam assíduos, que a direção da escola esteja atenta, que a comunicação seja correta. Eu vejo exatamente como uma escola. Como eu levo os meus filhos à escola, e como também eu me matriculei nessa escola, eu espero exatamente isso. Aprender.

REBECA: Ok, ótimo. Então, a Aluna B é aluna também, no EVM?

ALUNA B: Isso. Sou aluna. Antes eu era de duas modalidades, guitarra e piano. Agora sou só de piano (e formação musical). Os meus filhos todos são alunos também.

REBECA: Então quais eram as suas expectativas ao entrar no EVM? Acho que já falou um pouco sobre isso, não é? Que fosse uma escola, aprender. Algo mais?

ALUNA B: Exatamente. Para os meus filhos, foi a continuidade dos estudos. Os três já estudavam piano em São Paulo, no Brasil, e, quando viemos para cá, a gente procurou uma escola de piano, também. Aí, fomos orientados de que haveria essa pareceria da igreja com o EVM. A princípio os três faziam piano, mas depois o EVM disponibilizou mais instrumentos, e cada um foi fazer o seu. Eu respeitei a escolha dos meus filhos. Para mim foi muito mais importante, teve um sentido diferente, porque, quando mudei de país,

eu deixei de trabalhar fora, e, então, vi a possibilidade de voltar a estudar. Eu estudei piano dos 7 aos 13 anos, e parei. Fiquei esses anos todos sem estudar. Então, aqui, para mim, é mais do que simplesmente aprender. É voltar, continuar um projeto que foi interrompido porque foi necessário na época. Então, é concluir um sonho, é me ocupar. Para mim tem um pouco mais de sentido do que simplesmente uma escola.

REBECA: E de que forma é que o EVM, então, acabou por corresponder, ou não, a essas expectativas, e esse sonho?

ALUNA B: Para mim corresponde muito positivamente à expectativa. Primeiro porque, para mim, enquanto aluna, eu pude tratar alguns problemas que eu tive com a música e com o instrumento, devido, acredito, a professores não bem preparados para me dar aula quando eu era criança e adolescente. Eu tive professores extremamente rígidos, autoritários, que não respeitavam muito a opinião do aluno, que não permitiam que o aluno escolhesse, de repente, uma música que ele tinha vontade de tocar, então eu só podia tocar aqueles exercícios de Czerny, eu só podia tocar Bach, Beethoven Mozart, não podia tocar uma música que eu tinha vontade de tocar. Então eu não gostava de fazer. Eu fui, e fiz, naquela questão de ser obrigada. Tocar de cor, nos recitais; eu passei algumas vergonhas de errar, e me dar “branco”, e não ter a partitura para olhar. Então eu era muito travada; fui muito traumatizada com o piano. Então, para cá, para mim respondeu muito positivamente porque eu desconstruí alguns problemas que eu tinha, e construí uma relação diferente com a música e com a aprendizagem do instrumento. Para os meus filhos foi de muita descoberta. No violino, guitarra, e piano. Descobrir ter aptidão para, estudo com muita alegria, vontade de tocar na igreja. Foi um despertar muito grande, um avanço muito grande. Até porque eles, para além dos exercícios todos que são necessários, também podem tocar, por exemplo, os *Beatles*, que gostam muito. E o professor sempre faz uma partitura adaptada, até para eles tocarem juntos. A minha casa é cheia de música.

REBECA: Dá para perceber, isso parece ótimo! Eu ia agora pegar naquele ponto que falou, de que, no EVM, conseguiu, de certa forma, reconstruir, ou redimir um pouco a perspectiva da aprendizagem do piano. Que aspetos na experiência do EVM é que contribuíram para isso?

ALUNA B: Eu acredito que a primeira coisa é que a direção do EVM não traz um projeto engessado. Os professores devem trabalhar aquilo que é essencial, aquilo que faz parte de qualquer escola de música (precisa ter os exercícios, precisa ter os clássicos, precisa ter

teoria, tudo isso), mas, se o aluno tem interesse em trabalhar alguma outra música com que ele se identifique, e se for adequada e compatível, então os professores podem trabalhar essa música com o aluno. Então tem essa flexibilidade – que não deixa de ser extremamente profissional, porque cumpre pré-requisitos que uma escola exige. E eu acho que isso faz toda a diferença. Não é um método engessado.

REBECA: E agora a próxima pergunta: o que é que mais admira no EVM?

ALUNA B: O que eu mais admiro, diferentemente de uma escola comum (acho que pelo facto de ser um espaço cristão), são as relações interpessoais que nós temos, tanto com os professores, quanto com a direção e os outros colegas. Então, por exemplo, o primeiro recital presencial, para os alunos de piano e de guitarra, foi uma festa. Nós fomos duas horas antes, nós tocámos uns para os outros (então já deu aquela desacelerada do coração, a gente já tocou para nós), e depois apresentámos para os outros. Então o nosso primeiro recital foi entre nós. Acho, até, que foi o que mais valeu. E quando a aula era presencial, ter aquele tempo de café, de confraternização. E mesmo quando passou para o Zoom, também nas aulas de grupo, de formação musical – e na formação musical nem todos estão no mesmo nível. É bem aproximado, porque foi feito um teste para ver em que nível você entrava, mas, ainda assim, não é todo o mundo no mesmo nível: então, existe muita colaboração. A gente aprende com o colega, a dúvida de um é a mesma dúvida do outro. A gente se expõe: porque na formação musical você desafina, você canta, você faz a leitura rítmica, a leitura melódica. Então, todo o mundo se expõe muito. E eu acho que o aluno só se expõe, e só é capaz de se expor, num ambiente de confiança. E eu acho que a sala de aula do EVM, pelo menos na formação musical, pelo menos no núcleo onde eu participo, com os professores com quem eu participo, tem essa relação de confiança. Ninguém mais tem vergonha de errar, de desafinar; todo o mundo comemora a vitória do outro, e as conquistas. A gente tem visto o crescimento da turma, assim, bem potencial. Isso é incrível.

REBECA: Que bom. Então, se pudesse traduzir por palavras, em específico, que valores é que parecem ser transmitidos pelo EVM?

ALUNA B: Eu acho que o respeito, porque a gente faz muitas atividades em grupo; porque, também, o professor respeita o ritmo do aluno. E isso é uma coisa que eu acho muito interessante, essa questão do respeito, porque, pelo facto de não ser engessado, não é necessário que todos estejam caminhando exatamente na mesma música, todos

exatamente no mesmo ponto. É claro que, quando a gente fala de formação musical, tem um exame, e todo o mundo tem que estar apto para fazer o exame. É uma turma. Mas existe muito respeito nos ritmos de aprendizagem. Eu diria, também, colaboração. Porque, pelo menos aqui no núcleo onde eu estou, há essa questão do grupo, e de um ajudar o outro: a gente compartilha, fala, dá opinião, dá o depoimento; então, tem muita colaboração. Eu vejo muito amor no trabalho, porque sei o quanto os professores se dedicam. Sei que os professores não são remunerados da forma mais comum, se fosse outra escola; então, tem muito amor envolvido nisso, também. E a fé, porque, pelo menos nas aulas de grupo em que eu participo, Jesus Cristo é sempre glorificado. A gente sempre faz os nossos pedidos de oração, os nossos agradecimentos, nós temos um momento de oração, e, então, a fé é estampada. Eu acho que até quem não é cristão, e participa, conhece Jesus através da escola.

REBECA: A pergunta que eu ia fazer a seguir acho que já foi mais ou menos respondida, que é: de que forma é que o EVM fomenta esses valores? Acha que pode ter mais alguma ideia? Algum outro valor, ou alguma outra maneira como o EVM tenta...

ALUNA B: Até no repertório das músicas. Por exemplo, na aula da guitarra, nós aprendemos a tocar os louvores. Até no repertório das músicas essa fé é estampada. Se alguém for a qualquer apresentação do EVM, em qualquer recital, a fé é estampada, é explícita. No próprio material que nós temos. Tem sempre texto Bíblico. Até na edição do material de formação musical tem a cosmovisão cristã.

REBECA: Ok. Então, há pouco, a Aluna B falou sobre o impacto que o EVM tem tido na sua vida em particular, e mencionámos aquele aspeto de recuperar o relacionamento com a aprendizagem do piano. Há mais alguma maneira como o EVM tenha impactado a sua vida? Tanto a nível pessoal como de relacionamentos e comunidade.

ALUNA B: Bom, primeiro, tem a questão da aprendizagem. Eu vi que eu tenho aprendido muito. Porque como fiz piano dos 7 aos 13 mas era uma pessoa particular, então, a parte da teoria ficava muito a desejar. Eu tocava todos os hinos do hinário da igreja, mas eu não sabia nada de teoria. Eu tocava. E aqui, pelo facto de ter a sistematização do ensino teórico (em aula, temos até mais tempo de teoria do que de prática), eu avancei muito na aprendizagem. Aprendi muita coisa que me facilitou na aprendizagem dos dois instrumentos, tanto o piano como a guitarra. Também o eu ter conseguido vencer muitos dos problemas da minha relação muito forte de amor e ódio com o piano. Hoje, graças a

Deus, é bem mais amor do que ódio. Embora eu muitas vezes fique nervosa, mas acho que a música faz isso com a gente, mesmo. E eu acho que é isso. O ambiente da escola é um ambiente muito agradável. Por exemplo, eu conheço muito pouco do núcleo de Queluz – eu fui algumas vezes lá para levar o meu filho para ensaiar na orquestra –, mas o ambiente da escola é muito caloroso. É afetuoso. Eu acho que, de um modo geral, o EVM é assim.

REBECA: Que bom. Tem mais a acrescentar sobre este tópico dos valores, e do impacto do EVM na sua vida?

ALUNA B: Não, eu acho que não.

REBECA: Então a minha última pergunta é se acha que há alguma área em que o EVM poderia, ainda, melhorar para ajudá-la a crescer, e também aos seus filhos, enquanto indivíduos, nesse aspeto de formação de carácter, a nível pessoal e relacional.

ALUNA B: Bom, pensando nisso, numa questão mais administrativa, eu tenho algo a acrescentar. Talvez eu seja um pouco mais exigente porque o meu trabalho sempre foi na área académica. Eu sempre trabalhei em grandes escolas como professora. O que eu sinto falta no EVM, e que eu acho que é uma característica essencial de escola, que o EVM não tem, é a questão do corpo docente: tanto quanto eu sei não tem reunião de professores, plano pedagógico; não tem reunião com os pais para dar um retorno; a forma de avaliar não é muito explícita nem detalhada, a comunicação não é oficial (a gente recebe uma mensagem direto do professor), um núcleo faz de um jeito, outro núcleo faz de outro. A parte financeira também não é muito organizada. Isso desgasta, e acho que precisa melhorar. Isso não caracteriza escola. Escola tem uniformidade. Mas isso é só uma questão mais administrativa. Quase toda a minha vida eu dei aulas no Colégio Presbiteriano Mackenzie em São Paulo e no Tamboré. E eu acho errado quando cada núcleo tem a sua cara. Acho que uma escola tem que ter a mesma escola. As unidades são diferentes, os núcleos são diferentes, mas tudo precisava ter uma unidade maior, e estar tudo debaixo do mesmo chapéu.

REBECA: Em que aspetos específicos sente que há essa diferença?

ALUNA B: Por exemplo, quando tivemos a apresentação da orquestra e do coro, com as três unidades. Desde os acessórios, ou da cor que foi combinada, cada um com a sua partitura. Tinha muita exigência de alguns professores, e, talvez, um pouco de relaxo de

outros alunos, ou o professor não foi tão enfático. Então essas coisas, de levar muito a sério. Não é assim, “EVM é brincadeira”; não. É para levar muito a sério. Ainda, essa questão: um núcleo faz presencial, outro núcleo não faz presencial; um interrompeu, o outro ainda não interrompeu. Eu acho que isso faz confusão, e não é escola.

REBECA: Talvez haja um pouco falta de organização. Será que isso vem daquele senso de familiaridade? Um pouco de descuido por, talvez, valorizar a familiaridade acima da organização acadêmica? Será que é isso?

ALUNA B: Pode ser, mas, isso, para mim, é difícil de aceitar, porque escola é escola.

REBECA: Ok. Eu já fiz todas as perguntas que tinha a fazer. Tem algo a acrescentar?

ALUNA B: Não. Eu fiz essa crítica, mas o EVM... É uma oportunidade que dá para muita gente estudar. Eles emprestam os instrumentos. Eu acho que isso é incrível, mesmo. Mas tem essas coisinhas que, às vezes, acho que pode melhorar. Ficaria mais profissional. Mas eu, como rata de igreja, sei que muita coisa que envolve a igreja deixa de ser tão exigente quanto deveria ser, porque é da igreja. E, aí, tem aquela questão de “se você apertar muito, sai, e a igreja tem que incluir”; é aquela questão toda da inclusão.

REBECA: E como é que acha que seria possível encontrar um equilíbrio entre esses dois extremos: ser demasiado desorganizado, ou ser tão rígido que as pessoas fogem?

ALUNA B: Eu nem acho que é demasiado desorganizado. Acho que precisa ter mais sistematização nas coisas, nos detalhes. Mas quanto ao material, por exemplo, eu acho que eles conseguiram encontrar um bom equilíbrio, porque é o mesmo material para criança e para adulto. É um pouco mais infantilizado, mas eu acho que, nesse aspeto, tem que ir mais para o lado da criança, mesmo, do que do adulto. Fizeram um bom material, acho que tiveram um bom equilíbrio.

REBECA: Ok. Olhe, se não tiver nada a acrescentar, por mim, podemos ficar por aqui.

[FIM DE ENTREVISTA]

## **9 – Aluno Y (15 anos, aluno de saxofone do EVM)**

Data: 9 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 20 minutos

REBECA: Por palavras tuas, o que é que é o EVM?

ALUNO Y: Por minhas palavras, o EVM é uma escola de música, com o objetivo de espalhar a palavra de Deus através da música.

REBECA: Ok, então, quando tu te juntaste ao EVM, quais eram as tuas expectativas?

ALUNO Y: Primeiro, eu sempre me interessei pelo instrumento que vim a escolher, que era o saxofone, e vi que era uma oportunidade para aprender esse instrumento. Eu tinha vontade de ter aulas. Mas no início a decisão foi um pouco limitada, eu nem pensei, só vi e escolhi. Mas depois comecei a gostar mesmo de tocar.

REBECA: Ah, ok! Que engraçado, mas depois gostaste das aulas? Acabaste por desenvolver um gosto pelo instrumento, foi isso?

ALUNO Y: Sim.

REBECA: E o que é que te ajudou a desenvolver esse interesse?

ALUNO Y: Como eu já disse, sempre gostei do saxofone, mas o que também me fez mesmo gostar do instrumento foi o ambiente que o professor criava nas aulas. Ele ajudava-nos mesmo naqueles dias que não tocávamos muito bem, ou não tínhamos feito o TPC. Ele puxava por nós, então, nunca foi para desistir. Tive sempre coragem para tocar.

REBECA: Ah, então o professor sempre teve uma atitude que te ajudava a manter motivado mesmo quando não conseguias estudar tanto, é isso?

ALUNO Y: Sim, sim.

REBECA: Como é que ele te fazia sentir?

ALUNO Y: Eu via-o como um exemplo de estudo, de muito trabalho, de esforço. Ele muitas vezes nos explicava que “para tocar saxofone não é só vir aqui um dia, e, depois, chego em casa e não toco no instrumento”.

REBECA: Então tinhas essa expectativa, de aprender a tocar saxofone, e, então, o EVM correspondeu a essa expectativa, ou foi diferente do que esperavas?

ALUNO Y: Sim, eu acho que correspondeu.

REBECA: Houve algo na caminhada do EVM que te surpreendeu, ou assim?

ALUNO Y: O que surpreendeu acho que foi tudo, porque gostei, e gosto muito de estar, de ir às aulas.

REBECA: Ok! Então, o que é que tu mais admiras no EVM? – é a pergunta seguinte.

ALUNO Y: É o tempo de orquestra, quando nós estamos todos juntos.

REBECA: Então, porquê?

ALUNO Y: Porque eu gosto de estarmos todos juntos a tocar, acho isso fixe, é muito interessante, até. Depois também posso ver o que os outros tocam.

REBECA: E como é que tu descreves o ambiente da orquestra do EVM?

ALUNO Y: Eu acho que é um ambiente agradável, bom. Sinto-me confortável. Como se estivesse – não como se estivesse em casa, mas... Como estou na escola, mas mais descontraído, sem nenhuma coisa a atrapalhar. Estou só ali, a tocar, então estou descontraído.

REBECA: Então, ou seja, estás a aprender mas não sentes pressão?

ALUNO Y: Não, não sinto.

REBECA: Ok, boa. Então, agora pensando um bocadinho no ambiente geral do EVM, e até no que já falaste, de que o professor te ajuda a sentir bem sobre a aprendizagem, quais são os valores que tu achas que o EVM transmite?

ALUNO Y: Eu acho que os valores são de muita confiança para nós mesmos. Porque, quando nós estamos na orquestra, ou a falar com o Diretor, ou a Diretora, eles falam sempre bem do nosso trabalho e do que nós vamos apresentar, e esperam sempre que corra bem, e estão sempre do nosso lado. Eu acho que é isso.

REBECA: Ou seja, a valorização de cada aluno; o respeito, e esse incentivo, não é?

ALUNO Y: Sim.

REBECA: Ok, interessante. Mais alguma ideia de outros valores?

ALUNO Y: Acho que também tenho outro exemplo. Além disso, como eu disse, um dos objetivos do EVM é espalhar a palavra de Deus. Os professores muitas vezes explicavam as coisas, e, por exemplo, o professor de saxofone também falava sobre a palavra. Naqueles momentos quando não estávamos a treinar ou não estávamos a tocar bem, ele dizia para nós pensarmos como era nas histórias da Bíblia: por exemplo, aqueles que fizeram coisas grandes, não fizeram porque só fizeram um dia e depois “já está”. Tiveram, também, trabalho, e esforçaram-se.

REBECA: Então ele pegava em histórias Bíblicas para ensinar-vos o valor do esforço, e da perseverança?

ALUNO Y: Sim, é mais ou menos assim.

REBECA: Ok, ok. Mais alguma ideia de valores?

ALUNO Y: Acho que não.

REBECA: Então agora vou passar à próxima pergunta: o EVM tem tido algum impacto na tua vida? Se sim, qual?

ALUNO Y: Sim, acho que teve um impacto positivo. Tem um lado bom, e um lado mau. Vou começar por falar no lado bom. (Se bem que o lado mau não é uma coisa má!) Desde que eu toco saxofone, tenho prazer, e orgulho-me mesmo de saber tocar o instrumento. Gostei muito de aprender, estou muito feliz. Como eu só ouvia o instrumento, não sabia como se tocava, mas agora tenho-o ali no quarto e consigo tocar. A última parte é um bocado negativa, mas faz parte. Há muitas vezes que não consigo tocar e estudar por causa das outras coisas da minha vida; mas muitas vezes tenho oportunidades e não estudo...

REBECA: Oh, então o lado mais negativo é que tu comesças a tentar gerir o teu tempo, e às vezes tens de lutar contra a preguiça?

ALUNO Y: Sim.

REBECA: Ok. Interessante. Então esse impacto que o EVM tem na tua vida: apontaste um pouco para a aprendizagem do próprio instrumento, e a alegria que isso te trouxe; e para esse aspeto do teu desenvolvimento pessoal, seres mais disciplinado. Há mais algum impacto que o EVM tem tido na tua vida? Até mesmo a nível das tuas amizades, ou relacionamentos?

ALUNO Y: Em termos de amizades e relacionamentos, em Queluz eu já conhecia todos, porque é na igreja. Mas até houve algum impacto: quando nós nos reuníamos nas outras igrejas, para fazer os ensaios gerais, tínhamos reposicionamentos com outras pessoas. E foi sempre um bom tempo, estar com as pessoas.

REBECA: Então esse bom ambiente, de que já tinhas falado, está também nos ensaios gerais?

ALUNO Y: Sim.

REBECA: Então sentes que isso também vem dos outros núcleos; não é só quando estás com pessoas que já conhecias?

ALUNO Y: Sim. Mesmo quando estou com pessoal de outros núcleos, consigo sentir-me confortável.

REBECA: Ótimo. Consegues pensar em alguns aspetos mais, do EVM, que causam um bom impacto em ti?

ALUNO Y: Acho que agora já não me consigo lembrar de mais nada. Só que recentemente mudámos de professor, e até no início foi fácil apegarmo-nos ao professor, conhecemo-nos muito rápido.

REBECA: Então o próprio professor cria esse ambiente de confiança, é isso?

ALUNO Y: Também.

REBECA: Então deixa-me só tentar resumir o que já disseste. Enquanto aluno tu sentes-te valorizado pela maneira como os professores lidam contigo; já tens aprendido o valor da disciplina, e também da alegria de tocar, e de tocar em conjunto, etc.; e mesmo essa união que tu sentes nos vários núcleos. Então são esses os aspetos essenciais, para ti, do EVM? A nível de valores, então, é isso?

ALUNO Y: Sim.

REBECA: Ok! Então a última pergunta é a seguinte: há alguma área que tu achas que o EVM devia melhorar ou mudar para te ajudar a crescer enquanto indivíduo?

ALUNO Y: Uma área em que podia melhorar? Para mim, até, está tudo bom. Acho que o que os professores têm feito está a ser um bom trabalho.

REBECA: Ok, ótimo. Talvez para última pergunta, poderia acrescentar: tu achas que o EVM tem tido sucesso nos objetivos que o EVM tem?

ALUNO Y: Sim. Já vi muitas vezes o Diretor e a Diretora falarem de vários casos de pessoas novas que vêm aprender instrumentos. Nos meus colegas não há nenhum desses casos, mas, nos casos de que eles falam, essas famílias nem sequer são cristãs, e, mesmo que achem estranho a escola acontecer numa igreja, acabam por se aproximar da igreja.

REBECA: Olha, já cheguei ao fim das perguntas, e, se não tiveres mais nada a acrescentar sobre os valores do EVM e a tua experiência lá, acho que podemos terminar.

ALUNO Y: Acho que já falei tudo o que eu pensava.

REBECA: Muito obrigada pela tua participação, [nome do aluno]!

[FIM DE ENTREVISTA]

## **10 – Auxiliar (53 anos, auxiliar do EVM)**

Data: 10 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 30 minutos

REBECA: Ia começar já por perguntar, então: tenho autorização para citá-la na minha tese?

AUXILIAR: Sim, claro.

REBECA: Obrigada. Também pedir autorização para gravar esta entrevista. A gravação é só para mim, não é para divulgar.

AUXILIAR: Sim, sim! Claro, está autorizado.

REBECA: Obrigada. Então, avançando com os pontos da entrevista. Como primeiro ponto, ia pedir que a senhora Auxiliar se apresente, e diga o que faz no EVM.

AUXILIAR: O meu nome é Auxiliar. Eu não trabalho; a minha “profissão” é trabalhar para Deus. Eu cuido da família, cuido de coisas na igreja. No EVM, estou presente todas

as Quintas-Feiras, e ajudo na organização do lanchinho. A minha responsabilidade é estar lá: para dar apoio, para ver se precisam de alguma coisa, dar apoio ao Diretor e à Diretora, e, também, tentar me relacionar com os alunos. Tentar me envolver mais com eles. O tempo é curto, e agora é ainda mais difícil a gente sentar para conversar, mas até há pouco tempo atrás a gente podia. Conseguia sentar e conversar mais diretamente com os alunos.

REBECA: Ok, ótimo. Então, antes de falarmos um pouco mais sobre a sua perspectiva em específico sobre o que faz, ia, então, perguntar: por palavras suas, o que é o EVM?

AUXILIAR: O EVM é um espaço, uma proposta, de ensinar música e trazê-la para a vida das pessoas seja qual for a sua idade, e tentar que as pessoas que estejam participando do EVM se sintam motivadas em tocar numa orquestra. O objetivo é despertar, dentro de cada uma delas, o amor pela música, e fazer com que conheçam um pouquinho a palavra de Deus. É esse o principal objetivo do EVM: envolver as pessoas na música, no grupo, e começar a trabalhar esse espírito de comunhão, que leva ao Evangelho.

REBECA: E quais eram as suas expectativas quando se juntou ao EVM?

AUXILIAR: Eram muitas. Estivemos em oração por 3 anos, na igreja, por que esse projeto chegasse a Portugal. E foi muito interessante o que aconteceu nesse caminho. Estávamos orando por um projeto missionário, mas eu não tinha o alcance de o que é o EVM hoje. A minha expectativa era pequena, era por um projeto através do qual viriam pessoas ajudar as igrejas a divulgar a palavra de Deus. Mas, então, quando eles começaram, no início, apaixonei-me logo pelo projeto. Vi aquilo que só Deus é capaz, e totalmente capaz, de fazer. Então, o EVM é algo que mexe muito comigo. Eu vejo a mão de Deus movendo pessoas, movendo igrejas, movendo professores; até os alunos, e principalmente eles. A primeira aluna descrente que entrou na nossa igreja para fazer aula veio sozinha, ninguém a convidou. Ou seja, Deus faz tudo sozinho, ele não precisa de nós. Quando nós compreendemos isso, entramos na obra, e somos abençoados por ver tudo aquilo que Deus é.

REBECA: Disse que, quando tinha essa expectativa pelo EVM, nem imaginava como seria. Então, de que forma é que o EVM correspondeu, ou superou, ou não, essa expectativa que tinha?

AUXILIAR: Primeiro, vendo os alunos de todas as idades – sejam eles crianças, de 8, 9 anos, ou até irmãs da minha igreja, que têm mais de 50, 60 anos, que nunca na vida

imaginaram fazer uma aula de violino, pegar num violino, num violoncelo, participar de uma orquestra; pessoas que nunca terminaram um curso superior estão conseguindo fazer alguma coisa. Eu vejo que, realmente, o EVM está dando fruto para tudo aquilo que foi projetado. Ele foi projetado para fazer uma orquestra, a orquestra existe. Para os alunos de qualquer idade participarem? Tem alunos ali de todas as idades. Para se envolver na igreja? Estão se envolvendo na igreja. Pessoas descrentes conhecendo o Evangelho? Pessoas descrentes que conheceram o Evangelho e já foram batizadas através do EVM. Então, supera tudo.

REBECA: Que bom. O que é que a senhora Auxiliar mais admira no EVM?

AUXILIAR: Deus trazendo as pessoas sem que os crentes façam nada. Os crentes ficam de boca fechada – falo por mim: às vezes não convido, ou não insisto no convite, com as pessoas que não são crentes; e todo o final de semestre o Diretor, o maestro, faz um folheto e distribui nas igrejas para que chegue nas mãos de alguém descrente. Então, o que mais me encanta é que Deus leva esse folheto para a mão de alguém que depois chega à igreja, e alguém pergunta: “Quem é que te convidou?”, “Ah, não sei, achei essa folha em algum lugar.”

REBECA: Então, pegando um bocadinho nisso, no impacto que o EVM tem tido nos alunos e na comunidade, que valores é que lhe parecem ser transmitidos pelo EVM?

AUXILIAR: Valores a respeito de Deus, porque se ora antes das aulas, e na orquestra. No momento em que estamos no lanche, no cafezinho, a gente procura mostrar uma unidade, que o EVM é uma família; quando há algum aniversariante, a gente procura mostrar esse laço familiar, de comunidade, de grupo. Se importar com os outros. E eu creio que isso tem resultado. Tem dado ótimos resultados. Há até uma família inteira que tem participado connosco: eles foram-se juntando a nós aos poucos, e começaram até a visitar a igreja. Então eu vi que esse vínculo, esse objetivo de mostrar valores familiares, valores espirituais; isso tem tocado, mesmo, no coração das pessoas que ali estão. Talvez alguns ainda nem tenham percebido ou verbalizado, mas só o facto de estarem ali, e quererem estar ali, e, às vezes, sentirem falta do EVM, é sinal de que esses valores de amor, de unidade, de comunhão, estão sendo transmitidos. Deus está pincelando de uma forma muito sábia no coração de cada um.

REBECA: Estou a entender. A senhora agora mencionou de leve o lanche, e o tempo que passam lá. Então: como é o lanche, e – já que essa é a função da Auxiliar no EVM – qual é o propósito daquilo que faz? Qual é o propósito do lanche?

AUXILIAR: O propósito do lanche é ter uma parada e poder oferecer alguma coisa para aqueles que vêm. Vêm da escola, às vezes com fome, estão cansados. E pelo propósito, mesmo, de estarmos ali juntos e podermos conversar, podermos ter um vínculo a mais: entre os professores, com os alunos. Porque, ali no lanche, o professor também pode conversar um bocadinho mais com o seu aluno. Eles se aproximam, também se aproximam de quem está na cozinha. Antes da pandemia, éramos sempre duas ou três senhoras da minha igreja, ali na cozinha. Sempre procurávamos envolver outras pessoas da igreja, que não têm nada a ver com música (eu também não entendo nada de música), para desenvolverem nelas esse sentimento de EVM: de participar das necessidades. O lanchinho que a gente faz ali é uma coisa simples, mas é feito com amor para eles, alunos e professores. E é isso que a gente quer mostrar: que é feito com amor, para aquele momento; que aquele momento é deles, que vieram da escola com fome, e não precisam de ir para casa jantar.

REBECA: E tem visto que isso tenha impacto na comunidade?

AUXILIAR: Tem. Tem; principalmente aquela família que já mencionei, os filhos dizem que querem ir para lá para desfrutar do lanche. Para as crianças, aquilo é uma festa. Eles corriam, eles brincavam à volta da igreja; e isso, para a comunidade, para quem passa na rua e pode ver aquela dinâmica toda, é muito importante. Eu acredito que, enquanto foi possível fazermos este lanche de uma forma alargada, isso mexeu com a comunidade.

REBECA: E que impacto é que tinha nos próprios alunos e professores?

AUXILIAR: Olha, é esse tempo de poder conversar, dar risada, mexer um com o outro; de estar junto. “Ah, que bom, está na hora do lanche! Ah, que bom, a gente vai poder conversar!”. E os menores brincavam. Os mais velhos podiam conversar uns com os outros. E quando estávamos em conversa, puxávamos algum assunto para poder orar depois. E no tempo depois do lanche, quando todos voltam para as suas salas, nós ficamos ali na cozinha em oração por todos os alunos, por todos os professores, pelas igrejas, pelo projeto, pelo EVM.

REBECA: Ok... Tem algo mais a acrescentar nesta parte, dos valores que o EVM transmite?

AUXILIAR: O EVM tem procurado ensinar às igrejas o espírito missionário. A família líder saiu do Brasil, largou a família, e estão aqui, principalmente agora, com a pandemia; a família longe, com dificuldades; os recursos que eles têm, que é vir do Brasil e a moeda chega encurtada; esse espírito missionário de desprendimento por amor a Cristo tem sido fortemente mostrado. Pelo menos para mim, como crente. Vejo essa disponibilidade, essa disposição de servir a Cristo a qualquer custo. E eu creio que é isso que mexe com a igreja: mostra o que é que é ser missionário, o que é servir a Deus, e que a gente pode, também, fazer a nossa parte. Cada um pode, dentro daquilo que está ao seu alcance. Para mim, o lanche é uma coisa simples; mas, quando o fazemos para Deus, o simples fica grande. E eu creio mesmo que o impacto todo que o EVM tem tido é porque é Deus quem está dirigindo e conduzindo.

REBECA: Ok, então, eu acho que podemos chegar à parte final da entrevista, que seria perguntar se o EVM tem tido algum impacto diretamente na sua vida. E, se sim, qual?

AUXILIAR: Já disse, é muito! Cada vez mais amor a Deus; ver aquilo que Deus está fazendo, e que ele não precisa de mim, sou eu que preciso dele. Quanto mais eu vejo a forma como ele traz as pessoas ali ao EVM sem convite de ninguém, a maneira como ele trabalha no coração daquele que chega para fazer aula de música... Ainda perguntam assim: “Mas eu preciso ser da sua igreja?”, “Não, não precisa.”. Meses depois, essa pessoa aceita Cristo e está ali a ser batizada. Então, na minha vida está a ter um impacto muito grande.

REBECA: Então, a minha última pergunta, para fechar, é se a senhora Auxiliar acha que há alguma área no EVM que poderia mudar, melhorar, para ajudar os alunos a crescer mais enquanto indivíduos, e em qualquer área do seu desenvolvimento.

AUXILIAR: Neste momento, acho que toda a gente quereria voltar às aulas presenciais. Mas, dentro do EVM, na hora em que voltasse à normalidade, seria fazer mais apresentações. Em vez de apenas duas apresentações grandes da orquestra, poderíamos fazer uma movimentação dentro de cada igreja, fazer mais apresentações pequenas, colocar os alunos para tocar nos cultos, em grupos mais pequenos. Que cada igreja aproveitasse e enriquecesse a sua instrumentação, e a igreja pudesse louvar a Deus com

o EVM: isso ia mexer com a igreja, ia mexer com os alunos que não são crentes, com os crentes; ia haver uma movimentação dentro das igrejas.

REBECA: Bom, eu já fiz todas as perguntas que tinha a fazer! Se não houver nenhuma ideia mais a acrescentar, acho que podemos ficar por aqui. Muito obrigada pela sua colaboração!

[FIM DE ENTREVISTA]

### **11 – Secretária (37 anos, secretária e aluna de violoncelo do EVM)**

Data: 11 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 20 minutos

REBECA: Antes de mais, tenho a tua autorização para te citar na minha tese e gravar esta entrevista?

SECRETÁRIA: Sim, senhora.

REBECA: A gravação é só para mim, mas depois vou transcrevê-la.

SECRETÁRIA: Está bem.

REBECA: Então, em primeiro lugar, se puderes, apresenta-te a ti própria; diz-me a tua idade, e o que fazes no EVM.

SECRETÁRIA: Ok, então, o meu nome é Secretária, eu tenho 37 anos. No EVM, além de aluna de violoncelo e canto, eu sou secretária: cuido da parte administrativa, e faço toda a ligação entre alunos, professores, e o Conservatório Bomfim. Sou ponto de ligação e resolvo tudo o que se relaciona com pagamentos, inserção dos alunos no sistema onde os professores precisam fazer os sumários, a organização dos horários, juntamente com o nosso coordenador; por aí vai.

REBECA: Por palavras tuas, o que é o EVM?

SECRETÁRIA: Para mim, o Espaço Vida e Música é um local onde, sim, você vai para aprender música, mas de uma forma um tanto quanto diferente daquela a que nós estamos acostumados em escolas de música. No EVM, a prioridade, o foco principal, não é apenas o ensino da música, em termos de regras e momentos específicos; mas que a vivência da música seja algo prazeroso para aqueles alunos. Tanto que não é um local onde a pessoa tem de começar desde criança, mas pode começar com uma certa idade. O conseguir se encaixar, conseguir se sentir que faz parte de um meio. Até na ideia da construção e prática de orquestra: mesmo que essas pessoas, por vezes, só saibam tocar notas soltas num violino; que elas se sintam parte de um todo, de uma coisa importante, de algo que lhes dê prazer e amplitude de pensamento que antes elas não tinham. O que eu vejo no Espaço Vida e Música é exatamente isso: essa ideia da música voltada para a sua vida, mesmo: o quanto ela pode te atingir, o quanto ela pode fazer a diferença, e fazer parte do seu dia-a-dia.

REBECA: Ok. Tu, enquanto aluna e secretária, tens, provavelmente, uma visão ampla das várias facetas do EVM.

SECRETÁRIA: Sim.

REBECA: Então, quais eram as tuas expectativas quando te juntaste para o EVM?

SECRETÁRIA: Eu comecei no EVM como aluna, e não como secretária. Eu sempre gostei de música clássica, era um sonho antigo, e cresci com muita música, apesar de não saber tocar nada. Qualquer tipo de instrumento sempre me fascinou, e eu sempre quis saber tocar, e passar emoção através da música. Então, eu comecei no EVM por causa da música: e, claro, eu tinha medo. Pensei “Isso não vai dar certo...”. Desde a infância já tinha tentado flauta, piano, guitarra, e sempre tinha desistido no meio do caminho. Então, no EVM tentei manter a mentalidade de não desistir, e conseguir, ao mesmo tempo que tinha medo. E quando eu comecei, comecei a ver que não era um “bicho de sete cabeças”; era, muitas vezes, mais simples do que parecia, e o Diretor (professor de violoncelo) dava o apoio de que a gente precisava. Logo de cara tinha a orquestra, uma música para tocar com os outros, “Como é que a gente vai fazer isso?”; e, ao tocar juntos, não tocávamos assim tão bem, mas era uma música. Eu já trabalhava enquanto secretária na igreja onde está o EVM, e, depois, o Diretor convidou-me para trabalhar com eles e ajudar na parte administrativa, que não era nem o forte do Diretor nem o forte da Diretora.

REBECA: E, depois, quando te juntaste ao EVM, de que forma é que o EVM correspondeu, ou não, às expectativas que tu tinhas?

SECRETÁRIA: Eu já tinha 5 anos de experiência de trabalhar com o secretariado de uma escola. Então, foi parecido, sendo que acabou por não ser tão parecido assim. No secretariado de uma escola, você tem certas regras, há muito rigor e implacabilidade, até com a pontualidade. No EVM, não. No EVM, isso era um pouco mais calmo e flexível. Porque a grande ideia é que as pessoas se conheçam umas às outras. Sim, temos horários, temos coisas fixadas que têm de acontecer; mas nada disso “enforca”, nada disso é duro; é flexível. Então, se está a acontecer um momento em que as pessoas estão a conversar, um momento de convívio, a gente fala “Olha, vamos lá, vamos começar agora, vamos para as salas”, mas isso não é algo “*set on stone*” (cravado na pedra). É flexível, e eu acho isso muito interessante, porque, naqueles momentos de convívio, tanto pessoas mais de idade quanto mais novas ficam conversando entre si. Acho que isso é muito interessante de se ver, e é muito gratificante de fazer parte.

REBECA: Interessante! Então, agora, começando a entrar um pouco mais nesse aspeto, o que é que tu mais admiras no EVM?

SECRETÁRIA: Eu acho que – “acho” não; tenho a certeza de que o que mais admiro é a capacidade de envolver pessoas de todas as idades. A flexibilidade que têm de conseguir dar aulas, às vezes dentro da mesma classe, tanto a pessoas de 70 anos como a pessoas de 8. E não é que isso seja uma coisa fácil para os professores; eles também precisam de ser flexíveis nesse ponto. Eles precisam entender que é muito mais do que “Hoje eu planeei dar isto, e tem de acontecer.” Às vezes não acontece. Pode parecer frustrante para o professor, às vezes, não ver tanto progresso; mas, ao mesmo tempo, é uma coisa muito bonita de se ver, é muito agradável. Eu acho que ver o sorriso nessas pessoas: tanto nos pequeninos, quando pegam no instrumento pela primeira vez e começam a tocar junto com os outros, quanto os mais velhos; isso é incrível. E, quando nós nos juntamos para o concerto final da orquestra, onde tudo aquilo que foi aprendido durante um ano se torna realidade, é gratificante demais. Então, eu acho que é bonito ver que o EVM consegue trazer todo o tipo de gente, com todo o tipo de *background*, com todo o tipo de idade, e convergir isso em amor à música. Convergir isso na beleza da música. Isso é incrível.

REBECA: Que impacto é que tu achas que essa intergeracionalidade tem nos alunos, e até, talvez, nos professores?

SECRETÁRIA: Eu acho que, primeiro, cria paciência em todos. Os mais velhos têm de lidar com os mais novos, que estão a correr pelo lugar, e às vezes têm que pedir para um se acalmar; os mais novos têm que ter paciência com os mais velhos, que não pegam as coisas tão rápido assim – e a gente vê isso, quem está lá vê isso: eles falam “Não, não é assim, bota o dedo assim, tens que afastar um pouquinho mais”, e a pessoa mais velha aceita, porque, naquele momento, ali, a mentalidade dela é de quem está a aprender. Ela tira um pouco do preconceito de que “Eu sou mais velho e eu sei mais do que ele”, para entender que, naquele momento, talvez o mais novo saiba mais. E, ali, essas barreiras caem um pouco, e deixa que essa unidade sobressaia. Claro que não é sempre assim, há pessoas que se estressam mais do que as outras, mas, no geral, é isso. É a parte mais impactante do EVM: Espaço Vida e Música; o impacto que tem na vida das pessoas.

REBECA: Exato. Já falaste de vários aspetos; até, no início, falaste sobre este propósito que o EVM tem, de fazer as pessoas se sentirem validadas, e parte de um todo, não é?

SECRETÁRIA: Sim, sim!

REBECA: Falaste nos momentos de convívio, agora nesse desenvolvimento dos relacionamentos intergeracionais, e da paciência, e tudo. Agora pegando nisso, afunilando, e tentando traduzir por palavras – e, talvez, acrescentar mais a essas ideias –, quais são os valores que tu achas que o EVM transmite?

SECRETÁRIA: Unidade e união, que são coisas diferentes. Pode não haver união mas haver unidade.

REBECA: Desculpa interromper: como é que tu descreves essa diferença?

SECRETÁRIA: Para mim, pelo menos, você pode ter um corpo, uma unidade enquanto orquestra, no sentido de todos pensarem dentro do mesmo plano ou saber tocar a mesma coisa; e essas pessoas não serem unidas, não terem um relacionamento umas com as outras. Então, com essa parte da união, digo: relacionamento. De um aluno com o outro, de um aluno com o professor; não há essa distância tão absurda entre professor e aluno. Começa sendo uma coisa mais orgânica, o EVM é uma escola mais orgânica. Esse relacionamento é mais tranquilo, fica mais fácil. O professor acaba tendo um relacionamento de maior abertura. Não chega necessariamente a ser uma amizade, mas em alguns casos sim (eu tenho vários professores meus que são meus amigos). Fica mais fácil essa comunicação, do que, por vezes, numa sala de aula de um conservatório:

“Senhor Doutor, Senhor Doutor; Sr. Dr. isto, Sr. Dr. aquilo”. Dentro de um ambiente burocrático como esse, muitas vezes, o aluno fica até com medo das dúvidas que tem; enquanto, num ambiente um pouco mais orgânico como é o do EVM, ele se sente um pouco, ou bastante, mais à vontade para expor os seus medos, expor que não consegue, expor que não conseguiu estudar ou não conseguiu evoluir. E, ainda assim, os professores puxam por esse aluno, para que ele consiga evoluir, mesmo dentro dessas dificuldades; quando, noutros lugares, isso seria mais: “Olha, se não conseguires apresentar a peça tal no dia tal, ou apresentar esses trabalhos prontos, não adianta estares aqui”. Eu sinto isso: que os valores que o EVM passa entram muito dentro dessa parte relacional, de alunos com os professores, alunos uns com os outros, e como isso transmite para fora. Quando as pessoas de fora ou vêm assistir, ou querem só conhecer, o que eu sinto que elas sentem é que existe esse comprometimento uns pelos outros, de ajudar uns aos outros; de fazer com que aquilo se torne uma unidade.

REBECA: Tens mais alguma ideia de valores que tu achas que o EVM transmite?

SECRETÁRIA: Os valores cristãos, claro; não cheguei a comentar, mas o EVM transmite sempre valores cristãos. É um curso livre do Conservatório, mas funciona dentro de igrejas. Então, o principal é valorizar a palavra de Deus, e nós oramos, e oramos pelos alunos. Não deixamos que isso se transforme num “evangeliquês” com que os alunos se sintam incomodados e invadidos na sua privacidade. Queremos fazer com que eles se sintam amados. Então, o EVM é um local onde os alunos deveriam se sentir, e acredito que se sintam, amados. Tanto pelos professores como pelos funcionários e pela direção. Para que eles se sintam bem naquele lugar.

REBECA: Estavas agora a dizer que é um espaço para que eles sintam amados, e que também acreditas que eles se sentem amados?

SECRETÁRIA: Acredito que sim.

REBECA: Então, essa era a minha pergunta seguinte: pensando em tudo o que tu já disseste, achas que o EVM tem tido sucesso em transmitir esses valores que incorpora?

SECRETÁRIA: Eu acredito que sim. Claro que existem momentos em que isso pode ser mais difícil; há momentos de mais agitação, como, por exemplo, quando nos aproximamos de um concerto e as coisas têm que correr e acontecer – é uma escola de música, no final de contas. Mas eu acho que sim, que conseguimos transmitir cuidado e

carinho por essas pessoas, que vai além de uma relação de escola. Vai além do pagar uma mensalidade, fazer um curso, e dali ir para fora. A grande ideia do EVM é que exista esse relacionamento: onde, se o aluno está a faltar, queremos saber porquê; onde, se sentimos que ele não está muito bem, vamos lá, vamos sentar com ele e conversar. Então, vai além da música, e com a música chegamos lá. A verdade é essa: a música é o chamariz, e é a beleza de tudo, mas nós queremos chegar é na pessoa, através da música.

REBECA: Ok! Estamos quase na parte final da entrevista. A próxima pergunta é sobre ti em particular. O EVM tem tido algum impacto na tua vida? Se sim, qual?

SECRETÁRIA: Sim, claro. Em primeiro lugar, o instrumento, que está aqui ao meu lado. Eu tenho 37 anos, e a gente já começa a ter uma mentalidade que é: “se eu não consegui tocar um instrumento com 5 anos, eu não vou conseguir nunca mais”. E sentir, hoje, que faço coisas que não esperava fazer é uma vitória absurda. Claro que eu estou muito longe de ser uma grande musicista! Mas, enquanto amadora, sinto-me muito bem, sinto-me realizada enquanto pessoa, porque era um projeto pessoal meu. Antes, eu queria aprender a tocar, e nunca conseguia tocar nada, e hoje eu sinto que talvez até consiga tocar outras coisas. Então, sim, o EVM atingiu-me nisso, e atinge também no cuidado de todos os alunos uns com os outros, as brincadeiras, os convívios que nós temos ali. É um lugar onde me sinto muito bem. E sinto-me bem tanto em trabalhar, como em estar com as pessoas, conversar com os alunos. É um bom tempo passado; a gente não sente que está ali a estudar ou a trabalhar – sim, isso faz parte –, mas é quase um lazer.

REBECA: Que bom! Acho que na tua resposta a esta pergunta explicaste um pouco os aspetos da comunidade do EVM que causaram esse impacto em ti. Terias mais algo a comentar?

SECRETÁRIA: Acho que não, sinceramente. Falei tudo o que me lembro.

REBECA: Ok. Também mais nada a acrescentar sobre os valores que o EVM transmite; a vivência do EVM; a tua experiência? O impacto que tens visto nas pessoas?

SECRETÁRIA: Posso falar do impacto nas pessoas. Eu acho que nós já tivemos alguns alunos que chegaram com vários problemas – problemas em casa, problemas pessoais –, eles foram cuidados pelas pessoas, cuidados por nós, liderança, inclusive a Diretora, que auxilia muito a gente em tudo. Então, eu acho que o EVM – para quem lá trabalha (tanto professores quanto secretários), e isso também se alarga para alguns alunos – é a

sensibilidade que você tem que ter em relação ao que a outra pessoa está a sentir. É o professor perceber que, muitas vezes, o aluno não consegue fazer alguma coisa porque já tem algum entrave de anos. Então, essa sensibilidade é que é o bonito, e o principal. Quando a gente recebe um professor novo, é sobre isso que falamos: do cuidado que ele tem que ter com o aluno enquanto pessoa, e não enquanto um objeto que está ali para aprender, ou uma máquina que você tem que formatar de uma certa forma e colocar para a frente. É essa sensibilidade que é o principal.

REBECA: Então a minha última pergunta, mesmo para finalizar, é se tu achas que há alguma área, ou áreas, do EVM que podem ainda mudar e melhorar para ajudar os alunos a crescer enquanto indivíduos.

SECRETÁRIA: Eu acho que tem muita coisa para melhorar. Precisamos ser mais organizados enquanto escola; termos as coisas bem estruturadas. Muitas vezes nós estamos tão preocupados com a área do aluno, e de ele se sentir bem, e esquecemos um pouco a estrutura. Mas essas duas coisas têm que andar juntas, a verdade é essa. Senão, acaba ficando um pouco complicado para os professores, se as coisas técnicas demoram a acontecer. Então, o principal que precisa mudar é que as duas coisas andem juntas, e bem encaixadas: toda a dimensão de escola (tudo organizado), e, ao mesmo tempo, pensando no bem-estar do aluno, tendo sensibilidade em relação a esses problemas de cada um, pensando que o convívio é a parte mais importante, e que eles vão aprender aquilo organicamente.

REBECA: Mais alguma ideia?

SECRETÁRIA: Não, acho que não.

REBECA: Então, por mim, já fiz as perguntas que tinha a fazer. Obrigada pela tua contribuição e pelas respostas!

[FIM DE ENTREVISTA]

## **12 – Aluna C (46 anos, aluna de violoncelo do EVM)**

Data: 13 de fevereiro de 2021

Duração total: aproximadamente 20 minutos

REBECA: Tenho a sua autorização para citá-la na minha tese, e para gravar a entrevista?

ALUNA C: Sim, pode.

REBECA: A gravação é só para mim, mas depois transcrevo a entrevista.

ALUNA C: Sim, sem problema!

REBECA: Ok, muito obrigada! Então, avançando com a entrevista. Em primeiro lugar, ia pedir que se apresentasse, e dissesse a sua idade e o que faz no EVM.

ALUNA C: Eu chamo-me Aluna C, tenho 46 anos, e faço violoncelo.

REBECA: E o que é o EVM?

ALUNA C: O EVM é um projeto de música onde entram pessoas dos 6 aos 100 anos e podem aprender música. Assim, nós sentimos que podemos, independentemente da nossa idade. Quando a gente é mais velha, o nosso tempo é mais lento. As crianças e os jovens têm uma aprendizagem mais rápida. Mas, com isso tudo, a gente vai lá. Aos pouquinhos.

REBECA: Então o EVM é um lugar que permite que qualquer pessoa, de qualquer idade, entre, e que vá ao seu ritmo. É isso?

ALUNA C: Isso mesmo. Sem preconceitos. Se eu sou mais velha, se tenho 70, 50, 60, 10, 6 anos – tudo OK.

REBECA: Ótimo. E quais eram as suas expectativas quando se juntou ao EVM?

ALUNA C: As minhas expectativas eram os meus desafios: saber se eu iria entender um pouco de música, como eu reagiria perante a escola.

REBECA: Como é que o EVM correspondeu, ou não, a essa expectativa? Como é que foi a sua experiência?

ALUNA C: As minhas experiências foram boas. Cada dia é um dia, e a gente vai ultrapassando as nossas barreiras. A nossa mão dura, a nossa cabeça, o nosso ouvido. Mas também as relações: a gente conhece várias pessoas. Crianças, jovens, adolescentes, pessoas mais de idade. Pessoas de todas as idades passam lá pelo projeto, e isso é muito bom. É uma família. O EVM é uma família.

REBECA: De que maneira é que isso é bom para si?

ALUNA C: Para mim é bom porque me faz feliz. Quando estou lá a estudar, eu esqueço do nosso mundo, do nosso dia-a-dia. Fico lá toda empDocente 3da, vou ultrapassando as barreiras de cada dia no desenvolvimento com a música e com o instrumento.

REBECA: Qual é o impacto que o EVM tem tido em si?

ALUNA C: Positivo. Gosto muito. Sinto-me feliz lá. O EVM representa isso: uma aprendizagem. Às vezes a gente acha que a gente não é capaz, dependendo da nossa idade. “Estudar música? Nessa idade? Ah, estudar música, como os especialistas neurologistas dizem, é bom começar em pequeno, porque a gente aí aprende mesmo.” Mas também você pode ter o desafio da sua mente. Aprender sempre. Independentemente da nossa idade. E isso é bom, muito bom.

REBECA: E, no EVM, a Aluna C sente que consegue?

ALUNA C: Sim! Aos poucos, não é? Com passinho de tartaruga, mas sim. Às vezes eu fico frustrada, mas penso que tenho de ultrapassar essas barreiras. Se eu desistir, também não é bom, porque deixarei de lutar por aquilo que eu gostaria de aprender. Mas, assim, continuando, vou ultrapassando as minhas barreiras. Às vezes tenho muita dificuldade numa música, mas vou melhorando. Não é uma coisa fácil.

REBECA: Então, como é que o EVM ajuda a Aluna C a sentir-se motivada?

ALUNA C: Eu sinto-me motivada por ver essa faixa etária de pessoas. Você vê que as pessoas vão evoluindo, e você pensa: “Ah, eu também posso evoluir.” O professor também nos ajuda. Às vezes ele fala: “É assim mesmo, tem que persistir!” E, quando você vê tantos exemplos, várias pessoas, você vê que também pode ultrapassar as suas dificuldades.

REBECA: Que bom. A próxima pergunta é: o que é que a Aluna C mais admira no EVM?

ALUNA C: O que eu mais admiro? Só uma coisa?

REBECA: Não, pode ser tudo o que quiser.

ALUNA C: Ok. Eu admiro os professores, o maestro, e também o relacionamento entre as pessoas, que é muito bom. É saudável, esse encontro que nós temos. Tem pessoas de

várias religiões, que acabam indo lá no projeto. Não precisa ser da mesma religião. Tudo tem o seu objetivo, mas o projeto é sem discriminação.

REBECA: E tem visto que isso é bom para as pessoas?

ALUNA C: É bom. Muito bom. Esse convívio. Você acaba conhecendo várias pessoas. Tem, também, no EVM, aquela parte do lanchinho, onde a gente acaba interagindo uns com os outros; conversa com o professor de lá, conversa com o professor daqui. Esse momento é bem importante, o do convívio.

REBECA: É importante por causa do convívio?

ALUNA C: Sim, sim!

REBECA: Então, pegando em todas essas ideias, se pudesse traduzir por palavras, quais são os valores que parecem ser transmitidos pelo EVM?

ALUNA C: Para mim é o amor pelas pessoas, e por Cristo. Primeiro por Cristo. Depois, o amor pelas pessoas. O amor pela comunidade, por quem lá chega. Eu vejo dessa forma.

REBECA: Mas alguma ideia de valores?

ALUNA C: E a dedicação, não é? Quer queira, quer não, não há como fugir dessa dedicação. Eu vejo assim. Pelo amor, mesmo. Eu vejo que os professores estão sempre de cara boa; não é algo pesado para eles, é algo feito com amor, com essa dedicação. E também a persistência. Temos que persistir.

REBECA: E o EVM parece ter sucesso em transmitir esses valores?

ALUNA C: Tem, sim. Tem.

REBECA: De que forma tem visto esse sucesso?

ALUNA C: O sucesso vê-se através das pessoas. Elas sentem-se felizes por estar lá.

REBECA: Agora em relação a si, pessoalmente; o EVM tem tido algum impacto na sua vida? E qual?

ALUNA C: Sim! Eu vejo que o EVM me traz dedicação. E o EVM, para mim, é uma família. E isso tem tido um bom impacto em mim. De aprendizagem, também, em relação à música. Eu ouvia mas não conhecia nada. Agora vou aprendendo.

REBECA: O impacto tem tido em si é na dedicação, no facto de sentir que é uma família, e nessa evolução musical?

ALUNA C: É. Evolução musical. Porque às vezes as pessoas não levam a sério. Falo não por mim, mas quem está de fora às vezes pensa que não é sério. Mas, quando a gente está lá, a gente vê. Você é capaz de aprender. O EVM tem estrutura.

REBECA: Acha que as pessoas de fora às vezes acham que não dá para aprender muito?

ALUNA C: Principalmente, acho, não, tenho a certeza, que as pessoas de mais idade ficam com medo.

REBECA: Porque é que acha que elas ficam com medo?

ALUNA C: Porque nunca tiveram uma experiência de aprendizagem com a música, e, aí, se acham incapazes. Mas não tem nada a ver. Ao buscar e frequentar as aulas, a gente vai se desenvolver. Não significa que vou tocar numa grande orquestra, mas a gente aprende o básico, e é muito importante e produtivo.

REBECA: Olhe, eu tenho uma pergunta final, mas, antes de chegar lá, ia só perguntar se há algo que gostaria de acrescentar sobre os valores do EVM e o impacto que ele tem tido na vida dos alunos.

ALUNA C: O impacto é mesmo positivo. O EVM ajuda, e, financeiro, também é muito bom. É algo que você pode pagar sem doer no seu bolso. Nas escolas normais, a aula é muito cara. Lá, no EVM, é mais acessível às pessoas. Todos podem pagar, independentemente da sua classe social.

REBECA: E qual é o impacto que acha que esse facto tem nos alunos?

ALUNA C: É bom, porque você pode estudar. Estar nesse novo projeto. Um projeto de vida, também, é o que o EVM é. Que nos ajuda a sonhar; ajuda, principalmente, aos jovens, a entrarem nesse mundo e poderem seguir uma carreira musical. Eu não tenho dúvida de que muitos dos jovens que passam pelo nosso EVM vão fazer parte de uma história. Muitos talentos vão ser descobertos por lá. Antes disso, a gente não tinha essa possibilidade. Se o EVM nunca tivesse aparecido em Portugal, nós não estaríamos estudando. Assim, torna-se uma realidade nos nossos dias. É muito bom para o nosso psicológico, para o nosso emocional.

REBECA: Então tem essa vertente de ser uma ferramenta para as pessoas se desenvolverem musicalmente?

ALUNA C: Musicalmente, sim. E também posso mencionar aqueles valores relacionados com ser uma família. O objetivo do EVM é envolver várias pessoas. Quando vamos tocar na orquestra, tocamos com o professor, com os convidados excepcionais do mundo musical de Portugal. Então, quando estamos lá, não há preconceito: estamos lá naquela união, naquele ambiente bem aconchegante.

REBECA: Tem visto isso a ter impacto nas pessoas?

ALUNA C: Sim. As pessoas passam a olhar com um novo olhar.

REBECA: A olhar para quê?

ALUNA C: Olham com outro olhar em relação a todos os músicos que estão no projeto. Não tem barreiras.

REBECA: Algo mais a acrescentar?

ALUNA C: Não, é só isso.

REBECA: Então, a minha última pergunta é: acha que há alguma área no EVM que devia melhorar para ajudar as pessoas, ainda mais, a crescerem enquanto indivíduos?

ALUNA C: No meu ponto de vista, está tudo OK. Podemos melhorar sempre, mas, no meu olhar de hoje, entendo que está tudo bem na visão do EVM. É a evangelização através da música.

REBECA: Ok! Eu, por mim, já fiz todas as perguntas que tinha planeado. Obrigada pelas suas respostas! Obrigada pela colaboração na entrevista.

[FIM DE ENTREVISTA]

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

### MÉTODO

Em virtude do contexto pandémico, incluindo estados de emergência e confinamentos sanitários, atravessado por Portugal aquando da realização do presente estudo, optou-se por realizar as entrevistas *online*, em regime síncrono, via o programa Zoom. Por motivos de fiabilidade, cada entrevista será gravada usando o *software* de gravação da aplicação Xbox Game Bar, embutida no sistema operativo Microsoft Windows 10 Home. A possibilidade de levar a cabo entrevistas através desse meio poderá apresentar limitações relacionadas com *hardware*, *software*, ou conexão de *Internet*. Porém, as possibilidades de entrevistar à distância e arquivar um registo audiovisual exato de toda a entrevista revelam-se vantagens significativas, que equiparam este meio ao tradicional meio de entrevistas presenciais (Hanna, 2012).

No Relatório de Estágio a elaborar, porém, serão anexas transcrições das mesmas entrevistas. Essas serão, geralmente, parafrásticas, com o intuito de evitar redundâncias sintáticas ou calão. Quando possível, a transcrição será *ipsis verbis*. Será, geralmente, omitida informação repetida ou considerada irrelevante para os propósitos da investigação. Cada participante terá acesso à transcrição final da sua entrevista antes que o trabalho final seja publicado. Para entrevistar alunos menores de idade, foi elaborada uma ficha de autorização para que o respetivo encarregado de educação demonstrasse o seu avale em relação à realização da entrevista, gravação audiovisual da mesma, e transcrição das palavras do entrevistado para propósitos de investigação. Este documento encontra-se anexo ao documento final do Relatório de Estágio.

[ANEXO G – tabelas de valores identificados no Espaço Vida e Música Portugal]

**Tabela 1: Âmbitos Estratégias (Diretores)**

ÂMBITOS E ESTRATÉGIAS OBSERVADAS	ÂMBITOS E ESTRATÉGIAS MENCIONADAS PELOS DIRETORES
<p>RELIGIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instalações das igrejas</li> <li>• professores que partilhem da mesma hierarquização de valores</li> <li>• oração</li> <li>• repertórios instrumentais e orquestrais gospel</li> <li>• recitais e reflexão de cariz espiritual</li> </ul>	<p>RELIGIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instalações das igrejas</li> <li>• professores que partilhem da mesma hierarquização de valores</li> <li>• oração</li> <li>• recitais e reflexão de cariz espiritual</li> </ul>
<p>INCLUSIVIDADE INTERGERACIONAL</p> <p>(idades admitidas: limite mínimo de alfabetização, e nenhum limite máximo)</p>	<p>INCLUSIVIDADE INTERGERACIONAL</p> <p>(idades admitidas: limite mínimo de alfabetização, e nenhum limite máximo)</p>
<p>INCLUSIVIDADE ECONÓMICA</p> <p>(preço acessível)</p>	
<p>QUALIDADE MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes competentes e qualificados</li> <li>• Competitividade baseada nos níveis de dificuldade</li> <li>• Grupos de música de câmara com alunos avançados</li> </ul>	<p>QUALIDADE MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de aptidões intelectuais e motoras, e consequente abertura de horizontes profissionais</li> </ul>

<p>ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E RELACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização do envolvimento musical acima do virtuosismo técnico</li> <li>• Ênfase em atividades de grupo</li> <li>• Inclusão de todas as idades</li> <li>• Incentivo personalizado a que a família dos participantes assista aos recitais</li> <li>• Lanche</li> </ul>	<p>ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E RELACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização do envolvimento musical acima do virtuosismo técnico</li> <li>• Ênfase em atividades de grupo</li> <li>• Inclusão de todas as idades</li> <li>• Lanche</li> <li>• “Amor” (priorização dos relacionamentos)</li> </ul>
---	---

**Tabela 2: Valores (Diretores)**

VALORES ROKEACH OBSERVADOS (VALORES MENCIONADOS OU IMPLICADOS PELOS DIRETORES DESTACADOS A <b>NEGRITO</b> )	
VALORES TERMINAIS	VALORES INSTRUMENTAIS
<p><b>verdadeira amizade</b> amor amadurecido <b>autorrespeito</b> <b>felicidade</b> <b>harmonia interior</b> <b>igualdade</b> liberdade <b>prazer</b> reconhecimento social <b>sabedoria</b> <b>salvação</b></p>	<p><b>alegria</b> <b>ambição</b> <b>amor</b> limpeza <b>autocontrole</b> <b>capacidade</b> <b>coragem</b> <b>cortesia</b> honestidade imaginação independência</p>

<b>segurança familiar</b> segurança nacional <b>senso de realização</b> <b>um mundo de beleza</b> um mundo de paz vida confortável <b>vida entusiasmante</b>	<b>intelectualidade</b> <b>prestabilidade</b> <b>abertura de mente</b> <b>obediência</b> <b>responsabilidade</b> <b>perdão</b>
POSSÍVEIS VALORES EXTRA MENCIONADOS <b>respeito, integração</b>	

**Tabela 3: Âmbitos e Estratégias (Docentes e Secretária)**

ÂMBITOS E ESTRATÉGIAS OBSERVADAS	ÂMBITOS E ESTRATÉGIAS MENCIONADAS PELOS DOCENTES E SECRETÁRIA
<b>RELIGIÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instalações das igrejas</li> <li>• professores que partilhem da mesma hierarquização de valores</li> <li>• oração</li> <li>• repertórios instrumentais e orquestrais gospel</li> <li>• recitais e reflexão de cariz espiritual</li> </ul>	<b>RELIGIÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instalações das igrejas</li> <li>• professores que partilhem da mesma hierarquização de valores</li> <li>• oração</li> <li>• recitais e reflexão de cariz espiritual</li> </ul>
<b>INCLUSIVIDADE INTERGERACIONAL</b>	<b>INCLUSIVIDADE INTERGERACIONAL</b>

(idades admitidas: limite mínimo de alfabetização, e nenhum limite máximo)	(idades admitidas: limite mínimo de alfabetização, e nenhum limite máximo)
INCLUSIVIDADE ECONÓMICA  (preço acessível)	INCLUSIVIDADE ECONÓMICA  (preço acessível)
QUALIDADE MUSICAL <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes competentes e qualificados</li> <li>• Competitividade baseada nos níveis de dificuldade</li> <li>• Grupos de música de câmara com alunos avançados</li> </ul>	QUALIDADE MUSICAL <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes competentes e qualificados</li> <li>• Desenvolvimento de aptidões intelectuais e motoras, e consequente abertura de horizontes profissionais</li> <li>• Convite a que músicos profissionais não-docentes participem com a Orquestra do EVM nos seus eventos</li> </ul>
ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E RELACIONAL <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização do envolvimento musical acima do virtuosismo técnico</li> <li>• Ênfase em atividades de grupo</li> <li>• Inclusão de todas as idades</li> <li>• Incentivo personalizado a que a família dos participantes assista aos recitais</li> <li>• Lanche</li> </ul>	ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E RELACIONAL <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização do envolvimento musical acima do virtuosismo técnico</li> <li>• Ênfase em atividades de grupo</li> <li>• Incentivo personalizado a que a família dos participantes assista aos recitais</li> <li>• Inclusão de todas as idades</li> <li>• Lanche</li> <li>• Priorização dos relacionamentos</li> <li>• Ambiente de compreensão e honestidade</li> <li>• Que os próprios professores vivam os valores que querem transmitir</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade por parte da liderança</li> </ul>
--	--

**Tabela 4: Valores (Docentes e Secretária)**

VALORES ROKEACH OBSERVADOS (VALORES MENCIONADOS OU IMPLICADOS PELOS DOCENTES E SECRETÁRIA DESTACADOS A <b>NEGRITO</b> )	
VALORES TERMINAIS	VALORES INSTRUMENTAIS
<b>verdadeira amizade</b>	<b>alegria</b>
<b>amor amadurecido</b>	<b>ambição</b>
<b>autorrespeito</b>	<b>amor</b>
<b>felicidade</b>	limpeza
<b>harmonia interior</b>	<b>autocontrole</b>
<b>igualdade</b>	<b>capacidade</b>
<b>liberdade</b>	<b>coragem</b>
<b>prazer</b>	<b>cortesia</b>
<b>reconhecimento social</b>	<b>honestidade</b>
<b>sabedoria</b>	imaginação
<b>salvação</b>	independência
segurança familiar	<b>intelectualidade</b>
<b>segurança nacional</b>	<b>prestabilidade</b>
<b>senso de realização</b>	<b>abertura de mente</b>
um mundo de beleza	<b>obediência</b>
<b>um mundo de paz</b>	<b>responsabilidade</b>
vida confortável	<b>perdão</b>

<b>vida entusiasmante</b>	
POSSÍVEIS VALORES EXTRA MENCIONADOS  <b>respeito, integração, afeto, união, humildade, sensibilidade, aceitação</b>	

**Tabela 5: Âmbitos e Estratégias (Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar)**

ÂMBITOS E ESTRATÉGIAS OBSERVADAS	ÂMBITOS E ESTRATÉGIAS MENCIONADAS PELOS ALUNOS, PAIS DE ALUNOS, E AUXILIAR
<b>RELIGIÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instalações das igrejas</li> <li>• professores que partilhem da mesma hierarquização de valores</li> <li>• oração</li> <li>• repertórios instrumentais e orquestrais gospel</li> <li>• recitais e reflexão de cariz espiritual</li> </ul>	<b>RELIGIÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• instalações das igrejas</li> <li>• professores que partilhem da mesma hierarquização de valores</li> <li>• oração</li> <li>• repertórios instrumentais e orquestrais gospel</li> <li>• recitais e reflexão de cariz espiritual</li> </ul>
<b>INCLUSIVIDADE INTERGERACIONAL</b>  (idades admitidas: limite mínimo de alfabetização, e nenhum limite máximo)	<b>INCLUSIVIDADE INTERGERACIONAL</b>  (idades admitidas: limite mínimo de alfabetização, e nenhum limite máximo)
<b>INCLUSIVIDADE ECONÓMICA</b>  (preço acessível)	<b>INCLUSIVIDADE ECONÓMICA</b>  (preço acessível)
<b>QUALIDADE MUSICAL</b>	<b>QUALIDADE MUSICAL</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes competentes e qualificados</li> <li>• Competitividade baseada nos níveis de dificuldade</li> <li>• Grupos de música de câmara com alunos avançados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes competentes e qualificados</li> <li>• Desenvolvimento de aptidões intelectuais e motoras, e consequente abertura de horizontes profissionais</li> </ul>
<p>ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E RELACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização do envolvimento musical acima do virtuosismo técnico</li> <li>• Ênfase em atividades de grupo</li> <li>• Inclusão de todas as idades</li> <li>• Incentivo personalizado a que a família dos participantes assista aos recitais</li> <li>• Lanche</li> </ul>	<p>ENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E RELACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização do envolvimento musical acima do virtuosismo técnico</li> <li>• Ênfase em atividades de grupo</li> <li>• Inclusão de todas as idades</li> <li>• Incentivo personalizado a que a família dos participantes assista aos recitais</li> <li>• Lanche</li> <li>• “Amor” (priorização dos relacionamentos)</li> </ul>

**Tabela 6: Valores (Alunos, Pais de Alunos, e Auxiliar)**

<p>VALORES ROKEACH OBSERVADOS (VALORES MENCIONADOS OU IMPLICADOS PELOS ALUNOS, PAIS DE ALUNOS, E AUXILIAR DESTACADOS A <b>NEGRITO</b>)</p>	
<p>VALORES TERMINAIS</p>	<p>VALORES INSTRUMENTAIS</p>
<p><b>verdadeira amizade</b></p> <p><b>amor amadurecido</b></p> <p><b>autorrespeito</b></p>	<p><b>alegria</b></p> <p><b>ambição</b></p> <p><b>amor</b></p>

<b>felicidade</b> <b>harmonia interior</b> <b>igualdade</b> <b>liberdade</b> <b>prazer</b> <b>reconhecimento social</b> <b>sabedoria</b> <b>salvação</b> segurança familiar segurança nacional <b>senso de realização</b> um mundo de beleza um mundo de paz vida confortável <b>vida entusiasmante</b>	limpeza <b>autocontrole</b> <b>capacidade</b> <b>coragem</b> <b>cortesia</b> <b>honestidade</b> <b>imaginação</b> <b>independência</b> <b>intelectualidade</b> <b>prestabilidade</b> <b>abertura de mente</b> obediência <b>responsabilidade</b> perdão
POSSÍVEIS VALORES EXTRA MENCIONADOS <b>união</b>	