

**Atores da educação musical: etnografia comparativa  
entre três núcleos que se inspiram no programa  
El Sistema na Venezuela, no Brasil e em Portugal**



Alix Didier Sarrouy

**Atores da educação musical:  
etnografia comparativa entre  
três núcleos que se inspiram  
no programa El Sistema na  
Venezuela, no Brasil e em  
Portugal**

**Universidade do Minho**  
Instituto de Ciências Sociais





**Universidade do Minho**

Instituto de Ciências Sociais

Alix Didier Sarrouy

**Atores da educação musical:  
etnografia comparativa entre  
três núcleos que se inspiram  
no programa El Sistema na  
Venezuela, no Brasil e em  
Portugal**

Tese de Doutoramento  
em Sociologia

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Dr<sup>a</sup> Elsa Beatriz Padilla  
e Professor Dr. Antoine Hennion**

## Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome completo: Alix Didier Sarrouy

Assinatura: \_\_\_\_\_



## Agradecimentos

Começo por agradecer aos meus dois orientadores de tese, Professora Doutora Elsa Beatriz Padilla na Universidade do Minho e Professor Doutor Antoine Hennion na Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. A complementaridade e a exigência científica de ambos foram fundamentais ao longo de todo o doutoramento.

A realização desta tese envolveu três campos de pesquisa em países diferentes: Venezuela, Brasil e Portugal. Há um grande número de pessoas a agradecer porque autorizaram, motivaram e facilitaram o trabalho de campo. Na Venezuela começo por agradecer a Direção do El Sistema e a toda a equipa de Caracas, especialmente ao Maestro José António Abreu, Eduardo Méndez, Andrés González, Ángel Linares, Victor Salamanqués, Rafael Elster, Maranto Borjas, Gregory Carreño, Franka Verhagen, Ronnie Morales, Lurdes Sanchez, Tupac Rivas e Mayra Leon. O trabalho de campo foi feito em Maracaibo, junto do El Sistema Zulia. Sem o apoio dos principais responsáveis não teria sido possível fazer uma pesquisa etnográfica tão aprofundada: Ruben Cova, Pedro Moya, Giovanni Villalobos, Jerzy Lukaszewski. No núcleo Santa Rosa de Agua agradeço a todas as pessoas que o fazem viver quotidianamente e que tão bem me acolheram: Oriana Silva, Nohélia Ortega, Mileidy Ortega, Jasmira Gonzalez, Gladys Ocando, aos professores, aos *utileros*, aos encarregados de educação e aos alunos.

Na Brasil agradeço a Direção do Neojiba e toda a equipa de Salvador da Bahia, especialmente Ricardo Castro, Eduardo Torres, Elizabeth Ponte, Juliana Almeida, Adriano Cenci, Joana Angélica, Tansir dos Santos, Renata D’Urso e Rogério Lima. No núcleo Bairro da Paz agradeço a todas as pessoas que o fazem viver quotidianamente e que tão bem me acolheram, especialmente Esdras Efraim, Edney Ipojuncan, Leandro Asdrubinha, Felipe Almeida, os restantes professores, os auxiliares de educação e os alunos.

Em Portugal agradeço a Direção da Orquestra Geração e toda a equipa de Lisboa, especialmente António Wagner Diniz e Helena Lima. No núcleo Miguel Torga agradeço a todas as pessoas que o fazem viver quotidianamente e que tão bem me acolheram, especialmente Sandra Martins, Juan Maggiorani, a Direção da escola, Dona Brites e Dona Margarida, os professores e os alunos.

O trabalho de campo beneficiou da ajuda fundamental e preciosa de algumas pessoas chave. Foram informadores próximos e facilitaram toda a logística. Refiro-me a Patricia Abdelnour, Ron Davis Alvarez, Oriana Silva e Nohélia Ortega na Venezuela; Renata D’Urso e Adriano Cenci no Brasil; Helena Lima, Sandra Martins e Juan Maggiorani em Portugal. Obrigado pela disponibilidade e pela amizade que fomos construído!

Esta tese, realizada em três anos de doutoramento, vem no seguimento de um longo percurso académico. Alguns professores universitários apoiaram e motivaram essa evolução de forma contínua. Agradeço especialmente a Bruno Péquignot, Nelly Carpentier, Jacques Demorgon, Sophie Maisonneuve, Malika Gouirir, Nathalie Montoya e Maria João Mota (†).

Por fim quero agradecer o apoio incondicional dado pela família e os amigos, especialmente o “primeiro círculo”.

## Menção aos apoios financeiros

O doutoramento teve quatro tipos de apoios financeiros. Foram complementares e essenciais, tanto para o trabalho de campo na Europa e na América Latina, como para a fase de escrita da tese:

1. Marie Skłodowska-Curie actions (FP7-SP3-PEOPLE), para o Projeto *Multilevel Governance of Cultural Diversity in a Comparative Perspective: EU-Latin America* (GOVDIV), enquadrado na Proposal for International Research Staff Exchange Scheme (PIRSES), Grant Agreement 612617, European Commission, 7th Framework Program for Research, Technological Development and Demonstration, coordenado pela Professora Dra. Elsa Beatriz Padilla.
2. Aide à la Mobilité Internationale des Doctorants (AMID) – Conseil Régional D’Ile-de-France
3. Programa de Ações Universitárias Integradas Luso-francesas (PAUILF) CRUP2013-16
4. Programme d'Actions Universitaires Intégrées Luso-françaises (PAUILF) CPU2013-16



## Resumo

**Título:** Atores da educação musical: etnografia comparativa entre três núcleos que se inspiram no programa El Sistema na Venezuela, no Brasil e em Portugal.

El Sistema é o nome dado a um programa venezuelano de formação através da música sinfónica. Ao fim de quarenta anos de existência os números de alunos são massivos e de todas as classes sociais. Imitado em mais de 60 países, o El Sistema tornou-se uma referência mundial a nível da utilização da arte musical como instrumento de educação pessoal e social junto das comunidades e dos bairros mais desfavorecidos socioeconomicamente. Todavia existe uma grande lacuna quanto à investigação em ciências sociais sobre o que é realmente feito na Venezuela e nos países que se inspiram no El Sistema.

Esta tese visa contribuir ao preenchimento dessa lacuna aplicando metodologias etnográficas sob um olhar sociológico. Para isso escolhemos focar a investigação na unidade de base do El Sistema – o *núcleo*. É um espaço físico, como uma escola, no qual se juntam uma série de atores (alunos, professores, auxiliares...), e onde há quotidianamente aulas de música seguindo os princípios e os métodos do El Sistema. É gratuito e os instrumentos são emprestados aos alunos.

A dupla-questão sob a qual nos vamos focalizar é a seguinte: quais as ações nos núcleos e qual o papel de cada tipo de ator que o constitui? Para tentar responder a estas questões gerais, que se irão aprofundar ao longo da tese, propomos fazer uma análise comparativa entre três núcleos de três países. Em cada país escolhemos programas de formação musical inspirados no *El Sistema* venezuelano: o *Neojiba* no Brasil; a *Orquestra Geração* em Portugal. Em cada programa escolhemos apenas um núcleo.

É, portanto, uma investigação multi-situada, aplicando metodologias qualitativas: observação etnográfica; entrevistas semi-estruturadas; *focus-groups*. A análise comparativa não é normativa, serve aqui para provocar o pensamento graças às diferenças e similaridades entres os três núcleos, complexificando a investigação. Nos três campos de pesquisa a etnografia é central, quotidiana e muito intensa, para que possamos ilustrar o papel de cada tipo de ator nos núcleos. Procuramos entender que ações individuais e coletivas se desenvolvem nos três contextos. É o foco desta tese: revelar variados aspetos empíricos dos núcleos a serem observados sob ângulos diferentes e complementares.

Para compreender o que se passa nos núcleos precisamos alargar a análise, integrando os contextos sociais, económicos e políticos que os rodeiam. Há fatores externos que têm muito impacto sobre a ação de cada ator e, em consequência, sobre os resultados atingidos através da educação musical no núcleo.

**Palavras-chave:** *El Sistema; núcleos; educação musical; bairros socioeconomicamente desfavorecidos; etnografia multi-situada; comparativo.*





## Abstract

**Title:** Actors in music education: comparative ethnography between three núcleos inspired by the El Sistema program in Venezuela, Brazil and Portugal.

El Sistema is the name of a Venezuelan educational program that uses symphonic music as a tool. After forty years in existence, the numbers of students have increased impressively from all social classes. Reproduced in more than 60 countries, today El Sistema is a worldwide reference in the use of musical art as a tool for personal development and social education among populations living in socioeconomically disadvantaged neighbourhoods. Yet, there is a gap in social science research on what is really happening in Venezuela and in the countries that have been inspired by it.

We intend to fill in this gap by applying ethnographic methodologies under a sociological eye. For that, we focus the research on the basic unit of El Sistema – the *núcleo*. It's a physical space, like a school, where social actors (students, teachers, parents...) get together for daily music classes, following principles and methods of El Sistema. The lessons are free and the instruments are lent to the students.

The first questions we ask are: how do the actions progress in a *núcleo* and what is the role of each of these actors? To answer these questions, we suggest a comparative analysis between three núcleos in three countries: Venezuela, Brazil and Portugal. In the last two, we chose musical education programs inspired by the Venezuelan El Sistema: Neojiba in Brazil and Orquestra Geração in Portugal.

In each program, we chose one núcleo as a unit of analysis. It is, therefore, a multi-situated research, in which we apply qualitative methodologies: ethnographic observation, semi-structured interviews and focus-groups. The comparative analysis is not normative. Instead, it is a way to complexify and provoke the researcher's thinking using the differences and the similarities between the three *núcleos*. In our fields of research, ethnography is central, carried out daily at a very intense pace, aimed at capturing and illustrating the role of each actor in the *núcleo*. We want to understand which individual and collective actions are developed in each context. The heart of this thesis is to reveal as many empirical aspects of the *núcleos* as possible, through diverse complementary angles.

To understand the actions in the *núcleos* we extend the analysis by incorporating the social, economical and political contexts surrounding them. The factors that seem external also have impacted on the actions of each actor and, in consequence, on the results obtained through musical education in the núcleos.

**Key-words:** *El Sistema ; núcleos ; musical education ; socio-economical disadvantaged neighbourhoods ; multi-situated ethnography ; comparative.*

*Para el proposito.*

# ÍNDICE

<i>Folha de rosto</i> .....	<i>i</i>
<i>Declaração sobre a reprodução da Tese de Doutorado</i> .....	<i>ii</i>
<i>Declaração de integridade</i> .....	<i>iii</i>
<i>Agradecimentos</i> .....	<i>v</i>
<i>Menção aos apoios financeiros</i> .....	<i>vi</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>viii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>ix</i>

<b>INTRODUÇÃO GERAL</b> .....	<b>1</b>
A. Percurso até ao El Sistema .....	4
B. Cinética do enquadramento teórico .....	12
C. Precisões sobre as dinâmicas da investigação .....	21

## PARTE I - METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

<b>CAPÍTULO I – METODOLOGIA QUALITATIVA</b> .....	<b>30</b>
I.1. Escolhas metodológicas .....	30
I.2. Indução analítica .....	33
I.3. Comparativo .....	35
I.4. Três campos de pesquisa .....	36
I.5. Recolha dos dados etnográficos .....	40
I.5.1. Observação etnográfica.....	41
I.5.2. Entrevistas semi-estruturadas com os atores dos núcleos .....	43
I.5.3. Focus-groups.....	44
I.5.4. Entrevistas semi-estruturadas com os membros das Direções Nacionais.....	46
I.6. Tratamento da informação recolhida .....	46
I.7. Escrita da tese .....	47
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TRÊS CAMPOS DE PESQUISA</b> ..	<b>50</b>
<b>II.1. Contexto 1 – Núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela</b> .....	<b>50</b>
II.1.1. El Sistema Zulia .....	50
II.1.2. Zulia, Estado do Oeste .....	51
II.1.3. Maracaibo, capital de Zulia .....	53

II.1.4. Barrio de Santa Rosa de Agua .....	56
II.1.5. Núcleo Santa Rosa de Agua, a segunda família .....	58
II.1.6. Descrição física do núcleo Santa Rosa de Agua.....	60
II.1.7. Descrição de uma tarde no núcleo .....	64
II.1.8. Descrição de aulas de música .....	69
II.1.8.1. Aula 1: flauta transversal .....	69
II.1.8.2. Aula 2: canto e coro .....	73
II.1.8.3. Aula 3: clarinete .....	75
II.1.8.4. Aula 4: ensaio da Orquestra Infantil .....	80
II.1.8.5. Aula 5: ensaio da Orquestra Juvenil.....	85
<b>II.2. Contexto 2 – Núcleo Bairro da Paz, Brasil .....</b>	<b>90</b>
II.2.1. Bahia, Estado do Nordeste .....	90
II.2.2. Salvador da Bahia, dos quilombos ao Carnaval.....	92
II.2.3. Bairro da Paz, comunidade de resistência .....	94
II.2.4. Núcleo Bairro da Paz, música para avançar .....	98
II.2.5. Tarde típica no núcleo .....	101
II.2.6. Descrição de aulas de música .....	103
II.2.6.1. Aula 1: canto e coro .....	103
II.2.6.2. Aula 2: trombone .....	106
II.2.6.3. Aula 3: bombardino e tuba .....	111
II.2.6.4. Aula 4: ensaio de música de câmara.....	115
II.2.6.5. Aula 5: ensaio da Orquestra Juvenil.....	118
<b>II.3. Contexto 3 – Núcleo Miguel Torga, Portugal .....</b>	<b>121</b>
II.3.1. Amadora, periferia de Lisboa .....	121
II.3.2. Casal de São Brás, bairro de realojamento .....	122
II.3.3. Núcleo Miguel Torga, em plena escola .....	125
II.3.4. Tarde típica no núcleo Miguel Torga.....	129
II.2.5. Descrição de aulas de música .....	131
II.2.5.1. Aula 1: teoria musical.....	131
II.2.5.1. Aula 2: violoncelo.....	134
II.2.5.3. Aula 3: oboé .....	138
II.2.5.4. Aula 4: ensaio Orquestra Infantil .....	142
II.2.5.5. Aula 5: ensaio da secção de cordas, Orquestra Juvenil .....	144

## PARTE II - ATORES DOS NÚCLEOS

### **CAPÍTULO III – ALUNOS..... 149**

III.1. O que leva a inscrever-se no núcleo .....	149
--	-----

III.1.1. Gravado na memória .....	152
III.1.2. Ter de trocar de instrumento .....	154
III.1.3. Início difícil .....	155
III.1.4. É o som .....	156
III.1.5. Elo entre músico e instrumento .....	157
III.1.6. Instrumento em casa .....	159
III.2. Aprender .....	160
III.2.1. Espaços: salas de aula, corredores e pátios .....	161
III.2.2. Encontrar a sua postura .....	162
III.2.4. Relação com as partituras .....	164
III.2.5. Relação com o repertório .....	165
III.2.6. Aprendizagem individual vs aprendizagem coletiva .....	166
III.2.7. Chefe de naipe .....	169
III.2.8. A espera na orquestra .....	170
III.2.9. Teoria musical vs guataca .....	172
III.3. O olhar dos alunos sobre os professores .....	174
III.3.1. Professores das escolas, professores dos núcleos .....	174
III.3.2. O que é um bom professor para o aluno .....	175
III.3.3. As manias do professor .....	177
III.3.4. Gostar do seu professor .....	177
III.3.5. A troca de professor .....	179
III.3.6. Professores venezuelanos em Portugal .....	180
III.3.7. Ser aluno e ensinar .....	181
III.4. O papel das famílias .....	182
III.4.1. Apoio.....	182
III.4.2. Dilemas familiares .....	185
III.5. Contrastes entre relações sociais.....	187
III.5.1. Relações entre alunos na escola e no núcleo: o caso do bullying.....	187
III.5.2. O núcleo e a rua.....	189
III.6. Muito trabalho .....	191
III.7. Desmotivações .....	195
III.8. Referências para um câmbio.....	198
III.8.1. Referências .....	198

III.8.2. Cambio .....	200
III.9. Tensão e recompensa .....	202
III.9.1. Avaliações .....	202
III.9.2. Estágios .....	203
III.9.3. Concertos.....	205
III.9.4. O melhor momento: um concerto .....	208
Conclusão .....	210
<b>CAPÍTULO IV – PROFESSORES.....</b>	<b>221</b>
IV.1. Percurso musical dos professores .....	221
IV.2. Professor de música num núcleo .....	226
IV.3. Harmonizar o ensino da música ao contexto social .....	230
IV.4. A relação professor-aluno para descrever o aluno.....	235
IV.5. A função dos pais no ensino .....	240
IV.6. Referências para um câmbio: ser e ter .....	243
IV.7. Pontos de ancoragem: entre motivações e desmotivações.....	246
IV.8. Espírito de equipa entre os professores .....	251
Conclusão .....	254
<b>CAPÍTULO V – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>262</b>
V.1. <i>Madres</i> no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) .....	262
V.2. Ser <i>madre</i> na Venezuela: testemunho .....	267
V.3. Pais de família .....	270
Conclusão .....	272
<b>CAPÍTULO VI – UTILEROS E AUXILIARES DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>275</b>
VI.1. <i>Utileros</i> no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).....	275
VI.2. Auxiliar de educação no núcleo Miguel Torga (PT) .....	278
Conclusão .....	281
<b>CAPÍTULO VII – DIRETORES E COORDENADORES DE NÚCLEOS .....</b>	<b>283</b>
VII.1. Antes de dirigir o núcleo .....	283
VII.2. Convite e primeiros tempos no núcleo.....	287
VII.3. Funções e complementaridade .....	290
VII.4. Gerir uma equipa .....	294
VII.4.1. Professores .....	294
VII.4.2. Alunos.....	296

VII.4.3. Encarregados de educação .....	297
VII.4.4. Auxiliares de educação e utileros.....	299
VII.5. Entre o musical e o social.....	299
VII.6. Mediações com os Diretores .....	303
Conclusão .....	308
<b>CAPÍTULO VIII – DIREÇÕES NACIONAIS DOS TRÊS PROGRAMAS .....</b>	<b>316</b>
VIII.1. El Sistema, Venezuela .....	316
VIII.1.1. Pedro Moya – Subdiretor Regional do El Sistema Zulia .....	316
VIII.1.2. Ruben Cova – Diretor Regional do El Sistema Zulia .....	317
VIII.1.3. Andrés Gonzales – Diretor Nacional de Formação e Desenvolvimento dos Núcleos .....	320
VIII.1.4. Eduardo Méndez – Diretor Executivo do El Sistema.....	322
VIII.1.5. Do Maestro José Antonio Abreu ao aluno de Santa Rosa de Agua .....	324
VIII.2. Neojiba, Brasil .....	326
VIII.2.1. Joana Angélica – Coordenadora do Departamento Social do Neojiba .....	326
VIII.2.2. Tansir dos Santos – Assistente no Departamento Social do Neojiba .....	329
VIII.2.3. Eduardo Torres – Diretor Musical do Neojiba.....	331
VIII.2.4. Ricardo Castro – Diretor Geral do Neojiba.....	333
VIII.3. Orquestra Geração, Portugal .....	337
VIII.3.1. Juan Maggiorani – Diretor Pedagógico da Orquestra Geração .....	337
VIII.3.2. Helena Lima – Subdiretora Geral da Orquestra Geração .....	341
VIII.3.3. António Wagner Diniz – Diretor Geral da Orquestra Geração.....	344
Conclusão .....	347

## **PARTE III - MÚSICA: INSTRUMENTO PARA EDUCAR**

<b>CAPÍTULO IX – MÚSICA: <i>IN VIA</i> OU <i>IN FINE</i>? .....</b>	<b>354</b>
IX.1. Tornar visível o trabalho sobre o corpo .....	354
IX.2. Aprendizagens: sobre si com o instrumento, sobre si pela alteridade, sobre os outros .....	363
IX.3. A soma-experiência musical.....	373
<b>CAPÍTULO X – RECUAR PARA TOMAR BALANÇO.....</b>	<b>383</b>
X.1. Ecosistema institucional dos três núcleos .....	385
X.2. Partir do núcleo para o estudo do caso alargado .....	396

X.3. Da continuidade: ontologia dos processos envolvendo os núcleos .....	407
<b>CAPÍTULO XI – RESILIÊNCIA FACE AOS CONTEXTOS SOCIAIS .....</b>	<b>415</b>
XI.1. Descontinuidades .....	415
XI.2. Contrastes .....	419
XI.3. Paradoxos .....	426
<b>CAPÍTULO XII – A PROCURA DO EQUILÍBRIO .....</b>	<b>432</b>
XII.1. <i>Hay que resolver</i> : da necessidade ao recurso .....	432
XII.2. A “convenção cinética” .....	439
XII.3. Vinculação à desfamiliarização .....	449
<b>CONCLUSÃO GERAL .....</b>	<b>454</b>
A. Reflexividade sobre a metodologia de investigação .....	454
A.a. O núcleo como unidade de análise .....	454
A.b. Entre núcleo, habitat e ecossistemas.....	456
A.c. Triangulação comparativa .....	458
A.d. Empirismo sociológico.....	459
B. O núcleo reage ao seu contexto .....	460
B.a. A ação coletiva na educação musical .....	460
B.b. Procurar a continuidade .....	463
B.c. Do musical ao social.....	464
C. A música como instrumento para educar em contextos adversos .....	465
C.a. Instrumentos de trabalho.....	465
C.b. Estar atento ao outro para educar .....	467
C.c. Resolver: uma atitude que se torna convenção .....	469
C.d. O humano face aos contextos sociais .....	470
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>472</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>481</b>
<b>Anexo A – Etnografia: lista de entrevistas semi-estruturadas .....</b>	<b>481</b>
<b>Anexo B – Guias de entrevistas.....</b>	<b>485</b>
Guias de entrevistas semi-estruturadas em Portugal .....	485
1. Guia de entrevistas semi-estruturadas a alunos da Escola Miguel Torga, Orquestra Geração – Portugal.....	485



2. Guia de entrevistas semi-estruturadas a professores do núcleo Miguel Torga, Portugal .....	489
3. Guia de entrevistas semi-estruturadas a Direção da Orquestra Direção, Portugal .....	490
Guias de entrevistas semi-estruturadas na Venezuela .....	492
1. Guia de entrevistas semi-estruturadas a alunos do Núcleo de Santa Rosa de Água – Venezuela .....	492
2. Guia de entrevista semi-estruturada com professores do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela .....	494
3. Guia de entrevista semi-estruturada a encarregados de educação, núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela .....	496
4. Guia para focus-group com professores do Núcleo Santa Rosa de Água – Venezuela .....	496
Guias de entrevistas semi-estruturadas no Brasil .....	498
1. Guia de entrevistas semi-estruturadas a alunos do núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	498
2. Guia de entrevistas semi-estruturadas a professores do núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	500
3. Guia de entrevista semi-estruturada a membros da Direção e da administração do Neojibá, Brasil.....	502
<b>Anexo C – Cronograma, figuras e mapas para contextualização.....</b>	<b>504</b>
Cronograma resumido do doutoramento .....	505
Modelo de base da formação de orquestra sinfónica, com a lista e o nome dos instrumentos .....	506
Planisfério do mundo para situar os campos de pesquisa .....	507
Mapa da Venezuela .....	508
Mapa do Brasil .....	509
Mapa de Portugal .....	510
<b>Anexo D – Conteúdos do DVD.....</b>	<b>511</b>
1 – Fotografias e vídeos do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela .....	511
2 – Fotografias e vídeos do núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	511
2 – Fotografias e vídeos do núcleo Miguel Torga – Portugal .....	511
4 – Ficheiro do Google Earth (KMZ) com visualização dos bairros onde estão situados os três núcleos na Venezuela, no Brasil e em Portugal. Permite contextualizar cada campo de investigação e observar o urbanismo em torno de cada núcleo. ....	511

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista aérea do Barrio Santa Rosa de Agua, Maracaibo – Venezuela.....	57
Figura 2: Planta do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	62
Figura 3: Planta do núcleo Santa Rosa de Agua, com detalhe sobre o pátio – Venezuela .....	65
Figura 4: Aula de flauta transversal. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela .....	70

Figura 5: Segunda parte da aula de flauta transv. Núcleo Santa Rosa de Agua –Venezuela.....	72
Figura 6: Aula de clarinete. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	75
Figura 7: Ensaio da Orquestra Infantil. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela.....	81
Figura 8: Ensaio da Orquestra Juvenil. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela .....	85
Figura 9: Vista aérea do Bairro da Paz, Salvador da Bahia – Brasil.....	96
Figura 10: Planta do Espaço Avançar no Bairro da Paz, Salvador da Bahia – Brasil .....	98
Figura 11: Aula de canto e coro. Núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	103
Figura 12: Aula de trombone. Núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	107
Figura 13: Aula de bombardino e tuba. Núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	111
Figura 14: Ensaio de música de câmara. Núcleo Bairro da Paz – Brasil.....	116
Figura 15: Ensaio da Orquestra Juvenil. Núcleo Bairro da Paz – Brasil.....	119
Figura 16: Vista aérea do Casal de São Brás (a amarelo), Amadora – Portugal.....	124
Figura 17: Planta geral da Escola Miguel Torga, Casal de São Brás, Amadora – Portugal .....	126
Figura 18: Aula de violoncelo. Núcleo Miguel Torga – Portugal.....	134
Figura 19: Aula de oboé. Núcleo Miguel Torga – Portugal .....	138
Figura 20: Segunda parte da aula de oboé. Núcleo Miguel Torga – Portugal .....	140
Figura 21: Ensaio Orquestra Infantil. Núcleo Miguel Torga – Portugal .....	142
Figura 22: Ensaio da secção de cordas, Orquestra Juvenil. Núcleo Miguel Torga – Portugal .....	145
Figura 23: Esquema das ligações institucionais do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela .....	385
Figura 24: Esquema das ligações institucionais do núcleo Bairro da Paz – Brasil .....	388
Figura 25: Esquema das ligações institucionais do núcleo Miguel Torga – Portugal.....	391
Figura 26: Esquema hierárquico dos atores entre o diretor do El Sistema, Maestro Abreu, (no topo), e os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (na base) – Venezuela.....	446
Figura 27: Esquema da relação entre o núcleo e o seu ecossistema .....	456

## INTRODUÇÃO GERAL

Janeiro de 2015, Maracaibo, Venezuela: conversa no pátio de uma escola de música do El Sistema com uma jovem de 14 anos, aluna de violino.

“Você é francês?

Sou.

É verdade que lá vocês pensam no futuro?

*Uhhh, sim, uhm*, por exemplo, neste momento estou aqui para fazer uma pesquisa universitária que me permitirá obter um diploma, graças ao qual espero que, no futuro, possa ter um bom emprego.

*Uhm...* para mim o que conta é o *ahora, el hoy!* “

Duas semanas depois da nossa chegada ao campo de pesquisa na Venezuela, uma jovem violinista de catorze anos vence a timidez e vem ter conosco no pátio para fazer uma questão que lhe provoca uma certa curiosidade – *vocês pensam no futuro?* Foi preciso fazermos 8000 km até à Venezuela para que uma jovem nos faça esta questão de ordem metafísica, desequilibrando assim as nossas convicções pessoais e sociais, supostamente reconfortantes. A aluna tem a sua própria resposta – *é o ahora que conta!* Quanto à nossa resposta, tentamos encontrar pontos de apoio. Ficamos os dois no espanto, surpreendidos. Os olhares procuram soluções um no outro. Durante alguns segundos as nossas escolhas de vida e a investigação sociológica são postas em causa. É apenas na nossa própria estrutura cultural que elas fazem sentido. O adulto ocidental tenta reestabelecer a sua caminhada intelectual depois da jovem aluna o ter desviado do seu caminho, aquele que se pensava traçado antecipadamente e através do qual pensávamos alcançar o horizonte. Mas que horizonte? Parece ser mais próximo para ela, possível de tocar com a ponta dos dedos. O seu horizonte também está a ser construído quotidianamente, mas com a viva consciência de o ter atingido ao longo do dia, graças à visão pragmática. O horizonte do investigador será apenas uma redução de tudo o que viveu, viu e construiu ao longo do seu caminho pessoal e científico nos campos da pesquisa etnográfica.

Esta conversa ocorreu num dos núcleos de Maracaibo, a segunda maior cidade da Venezuela. Um núcleo é um espaço físico, como uma escola, onde alunos têm aulas gratuitas de música sinfônica, seis dias por semana, quatro horas por dia. É também a unidade base de um vasto programa de educação socio-musical venezuelano, o mundialmente conhecido – El Sistema. Em quarenta anos de existência, o El Sistema criou uma rede de núcleos por todo o país. Atualmente, existem mais de quatrocentos, para seiscentos mil alunos e nove mil professores.

A jovem aluna que nos interpelou no pátio é aluna de violino no núcleo Santa Rosa de Agua. Foi criado em 1995, no centro de Santa Rosa de Agua, um bairro muito desfavorecido socioeconomicamente, com delinquência, pobreza e má reputação. O primeiro objetivo do núcleo é ocupar as tardes das crianças com um ensino sério de música tocada em orquestras sinfônicas e populares. De uma forma muito pragmática, a música serve para retirar as crianças das ruas, ocupá-las em grupo, dar-lhes responsabilidades e objetivos educativos.

Então, a questão que nos fez a jovem violinista é ainda mais surpreendente porque educar é pensar no futuro, é preparar-se e melhorar as suas hipóteses de “conseguir” num percurso social e profissional. Temos de contextualizar as suas origens culturais para perceber a sua valorização do presente. A aluna é de origem Añú – Índios autóctones do noroeste da Venezuela. É um povo de pescadores que vive sobre a água, em casas palafíticas. 70% da população do bairro de Santa Rosa de Agua é de origem Añú. As casas palafíticas continuam a existir porque o bairro situa-se na berma do maior lago da América Latina – o lago Maracaibo. O povo Añú vive em função do que é necessário no presente. Por exemplo, o mais importante é pescar para ter de comer no almoço de hoje e depois recomeça-se. As artes da observação e do repouso são-lhes muito importantes e por isso têm a reputação de serem *flojos* (preguiçosos).

A transcrição desta conversa relata um caso peculiar, mas serve para dar conta das principais questões que estruturam a nossa investigação. A jovem violinista revela a sua cultura na questão que nos faz – *para quê pensar no futuro?* Mas, no entanto, está inscrita no núcleo e tem diariamente aulas de violino. Será que os professores fazem um esforço para compreender quem são os seus alunos, as suas culturas, as suas histórias de vida, os seus percursos? Será que encontram técnicas de ensino que permitem aos alunos atingir resultados no quotidiano? Como preparar um futuro sem enunciá-lo, concentrando-se

apenas na ação prática *ahora*? Qual a importância do objeto que é o instrumento musical para que haja uma vinculação ao núcleo?

Surgem então as questões ligadas à música como instrumento de “transformação pessoal e social”, tal como a enuncia o El Sistema. A música parece ter uma função importante, mas qual? Como é que os professores ensinam? Para atingir que resultados? A música como instrumento (no presente) ou como objetivo a atingir (no futuro)?

O núcleo é um espaço no qual circula um grande número de adultos: membros da direção; professores de música; auxiliares de educação; empregados de limpeza; pais de alunos que aí passam as tardes à espera dos seus filhos. Qual é o papel de todos estes atores no equilíbrio frágil das relações humanas no núcleo? Que tipo de ambiente de vida e de trabalho é criado num núcleo? Qual a influência do contexto do bairro, marcado pela violência e a delinquência, sob as ações individuais e coletivas de todos os tipos de atores do núcleo?

Paradoxalmente, através da sua questão, que foi por nós primeiramente interpretada a nível metafísico, a aluna Añú fez-nos “voltar à terra”. O núcleo torna-se então a unidade de análise, o espaço concreto no qual se poussa o investigador. A tese que se segue “leva a sério” (*prend au sérieux*) os atores dos núcleos, o que dizem e o que fazem. Focalizamos a investigação na ação coletiva dos atores nos núcleos, tendo também em consideração os objetos que os envolvem. Partindo dessa base, abriremos o olhar sociológico ao ambiente institucional que envolve o núcleo. Em seguida tomaremos em consideração os fatores culturais, no sentido antropológico, mais vasto, para melhor contextualizar as ações do conjunto de atores nos núcleos. O objetivo é partir de um trabalho etnográfico aprofundado nos campos de pesquisa para fazer surgir uma explicação fina graças às lentes da sociologia.

## A. Percurso até ao El Sistema

O doutoramento em sociologia foi desenvolvido em três anos, mas esta tese é o resultado de nove anos de investigação, tendo como temas transversais – a música, as populações socioeconomicamente desfavorecidas, o encontro entre culturas e as suas interações.

O El Sistema esteve incluído nos nossos primeiros trabalhos universitários<sup>1</sup> quando colocávamos a questão da função da música na interculturalidade contemporânea (Bouchard and Taylor 2008; Demorgon 2004). Ao El Sistema, que se serve da música como uma ferramenta de educação à cidadania e ao desenvolvimento social, ligámos um olhar sobre a West-Eastern Divan Orchestra, fundada em 1999 pelo intelectual palestino Edward Saïd e pelo Maestro israelita Daniel Barenboïm. Aproveitando a música tocada em orquestra sinfónica, a Divan Orchestra é um projeto sociocultural que tem por objetivo unir as diferentes culturas do Médio-Oriente.

El Sistema e West-Eastern Divan Orchestra são dois projetos concretos que têm resultados pragmáticos e com percursos igualmente simbólicos: o primeiro pretende a educação musical gratuita para todas as crianças, qualquer que seja a sua classe social; a segunda visa mostrar que é possível, para povos em desconfiança mútua, tocar música juntos num espírito de entendimento e respeito. Em ambos os casos a música serve de instrumento para atingir fins que a ultrapassam: chegar a um entendimento entre as culturas do Médio-Oriente; educar socio-artisticamente os jovens cidadãos da Venezuela.

Partindo da função, simultaneamente concreta e simbólica (Attali 1977; Small 1977), que pode ter a música nos projetos educativos que visam o civismo, a interculturalidade e o reforço dos elos sociais, decidimos seguir um percurso académico centrado na noção de “mediação cultural”. Este sintagma proteiforme dá o nome a um departamento da Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, no qual efetuámos dois anos de estudos. Uma dissertação concluiu esse percurso na pós-graduação<sup>2</sup>. O tema era o estudo comparativo entre cinco projetos internacionais inspirados pelo El Sistema (em

---

<sup>1</sup> SARROUY, A. D. *“A passagem de um mundo multicultural a um mundo intercultural: o papel da música.”* Orientado pela socióloga Malika Gouirir. IUT da Université Paris Descartes – Paris V. 2009

<sup>2</sup> SARROUY, A. D. *“Mediação sociocultural – compreender e definir as suas funções partindo de um caso concreto: a adaptação de um modelo de educação musical El Sistema em novos contextos.”* Orientado pelo sociólogo Bruno Péquignot. Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. 2011

França, Portugal, Brasil, Escócia, EUA). Apoiando-nos na literatura e em entrevistas semi-estruturadas, tentámos compreender de que forma é que a mediação sociocultural se torna o fio condutor entre os cinco projetos. Insistimos no “sociocultural” porque a arte, mais precisamente a música, tem nesses projetos um objetivo social claro através da educação dos mais desfavorecidos; utilizam a música como ferramenta para desenvolver as capacidades de atenção, disciplina, espírito de grupo e de felicidade nos jovens alunos.

O nosso percurso continua a sua evolução em Mestrado, na Universidade Paris Diderot, nas áreas complementares da sociologia e antropologia da Arte. Apresentámos uma segunda dissertação<sup>3</sup>, baseada no trabalho de pesquisa feito no Neojiba, uma orquestra brasileira que se inspira do El Sistema venezuelano. O nosso trabalho partia de uma análise etnográfica do campo para aí testar uma leitura pragmatista do mesmo (Dewey 2010; James 2007). Procurámos compreender se a análise pragmatista do que é feito nas orquestras permite revelar as ligações entre o artístico e o social, os dois fazendo parte de um mesmo processo e de um mesmo movimento de ações.

A continuação do trabalho em doutoramento, na área da sociologia, permitiu prolongar as nossas investigações em torno dos temas da arte, da música, da educação, das populações socioeconomicamente desfavorecidas e dos elos sociais. Ao longo destes três últimos anos, realizámos várias comunicações em França, em Portugal, no Canadá, no Brasil e na Venezuela<sup>4</sup>. Essas experiências permitiram lançar conversas de fundo que enriquecem o nosso pensamento e provocam a reflexividade. Ao longo do doutoramento, foram publicados vários artigos baseados no avanço da investigação, permitindo definir o nosso posicionamento face ao tabuleiro das investigações sobre o El Sistema<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> SARROUY, A. D. “Mediação cultural: filosofia pragmatista como forma de definição do seu paradigma de análise e de ação. Campo de pesquisa – *Neojiba, Salvador da Bahia, Brasil*”. Orientado pelo antropólogo e sociólogo Alain Levy. Université Paris Diderot – Paris VII. 2012

<sup>4</sup> Seleção de três comunicações realizadas ao longo do doutoramento: 1) “*Complexidades na utilização da arte como instrumento de mediação junto de imigrantes: estudo comparativo entre a Orquestra Geração de Lisboa e a Orquestra DEMOS em Paris*”, para o VIIIº Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Abril de 2014, Universidade de Évora, Portugal. 2) “*Micro e macro mediações culturais: a adaptação das orquestras sinfónicas inspiradas do El Sistema em novos contextos socioeconomicamente desfavorecidos na Venezuela, no Brasil e em Portugal*.” Para o 82º Congresso da ACFAS, com o tema: Territórios da Mediação Cultural – Escalas, fronteiras e limites. Maio de 2014, Montreal, Canada. 3) “*Madres de Maracaibo: a presença das mães na supervisão da educação das crianças nos núcleos do El Sistema*”. Colóquio organizado pelo GOVDIV. Março 2015, Universidade de Santa Catarina, Brasil.

<sup>5</sup> Seleção de três artigos escritos ao longo do doutoramento: 1) “*Complexidades na utilização da arte como instrumento de mediação junto de imigrantes*.” Para o ebook do VIIIº Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. 2014. 2) “*Animações e mediações socioculturais: complementaridades entre teoria e prática*.” Artigo para o ebook de Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal. 2015. 3) “*A adaptação*”

Os nossos primeiros trabalhos foram realizados a partir de 2008, em pleno *boom* mundial do El Sistema. Mas esse projeto musical, agora com renome internacional, começou muito antes, em 1975. A sua história inicial, famosa por ser tão contada, tomou um carácter que se aproxima de um mito crístico: o fundador Maestro José Antonio Abreu, reuniu onze músicos à sua volta, numa garagem, para aí fundar o El Sistema. Foi uma espécie de “Última Ceia” invertida: uma primeira união que fez nascer a “ideia louca” de um projeto que iria (trans)formar venezuelanos à música sinfónica.

Até essa data os petrodólares pagavam vantajadamente músicos estrangeiros de alto nível para que constituíssem as principais orquestras do país, nomeadamente a de Maracaibo, considerada na época como sendo a melhor da América Latina. Faz então mais de quarenta anos que o El Sistema existe. De 1975 a 1999, o programa evolui de forma contínua, fortificando o seu trabalho na Venezuela, mas sem que haja ainda um vasto reconhecimento internacional<sup>6</sup>.

1999 é de facto um ano crucial para o El Sistema porque o trabalho que foi sendo feito ao longo dos primeiros 25 anos começa a dar frutos importantes. Um deles é o jovem chefe de orquestra, Gustavo Dudamel, que, aos 18 anos, foi escolhido como diretor musical da Orquestra Simón Bolívar B em Caracas<sup>7</sup>. Nesse mesmo ano, Hugo Chávez é eleito Presidente da Venezuela. Todo o seu discurso de campanha foi baseado na ideia de “*inclusión*” (Chacín 2009), palavra repetida incansavelmente para uma população que, na sua maioria, estava nessa necessidade. A “*inclusión*” vai no sentido do que o El Sistema, à sua escala, já vem fazendo desde 1975. É então que o novo Presidente decide aumentar o financiamento do El Sistema, de forma a alargar a sua capacidade de “*cambio social*” nos bairros mais pobres do país, que estão em maioria (Bolívar 1995).

Em 2002, enquanto o El Sistema encontra-se numa fase de plena ascensão exponencial, Hugo Chávez sofre um golpe de estado. O El Sistema resiste às perturbações

---

*do El Sistema venezuelano em Portugal: mediações entre configurações*” Aprovado, a ser publicado na revista Synergies – Monde Méditerranéen, no primeiro semestre de 2017.

<sup>6</sup> José António Abreu, fundador e diretor do El Sistema desde 1975, foi Ministro da Cultura de 1989 a 1995, e também diretor do Conselho Nacional de Cultura (CONAC).

<sup>7</sup> A Orquestra Simón Bolívar é a mais importante da Venezuela. Está dividida em dois: a Simón Bolívar A, constituída pelos músicos fundadores do El Sistema; e a Simón Bolívar B, a orquestra que faz as famosas turnés internacionais, constituída pelos melhores músicos da Venezuela, com idades máximas que vão até aos quarenta anos.



políticas. Aliás, essa resistência é uma das características que o define, já que em quarenta anos de existência o El Sistema viu passar dez Presidentes da República e vários golpes de estado (Kornblith 1996).<sup>8</sup> As dotações financeiras aumentam ao longo das quatro décadas, passando por várias tutelas, nomeadamente o Ministério dos Assuntos Sociais e o atual Ministério da Presidência<sup>9</sup>. O financiamento é na sua grande maioria público, mas o estatuto jurídico de *Fundación* permite ter uma gestão privada e autónoma quanto à escolha dos funcionários, das opções artísticas e da pedagogia.<sup>10</sup>

Maestro José Antonio Abreu, atualmente com 77 anos, fundador e diretor do El Sistema, é a sua figura de proa. A outra imagem de marca, corresponde ao carismático Gustavo Dudamel, 35 anos, jovem *superstar* da direção de orquestras, tendo já uma forte carreira internacional. O terceiro cartão de visita do El Sistema é a sua principal orquestra nas turnés mundiais: a Orquestra Simón Bolívar B.

Para que tenhamos conta das dimensões atingidas pelo El Sistema em quarenta anos de trabalho na Venezuela seguem alguns números: financiado a cerca de 80% pelo Estado e com o dinheiro resultante do petróleo nacional; 634.000 alunos; 8.829 professores; 416 núcleos; 1.340 módulos em escolas; 372 coros infantis e juvenis; 1.210 orquestras pré-infantis/infantis/juvenis; 15 programas com Índios autóctones; 15 programas de Educação Especial (alunos com deficiências psico-motoras); 1 programa penitenciário.<sup>11</sup> O sucesso do El Sistema, mundialmente reconhecido há mais de uma década, motivou várias organizações fora da Venezuela a criar projetos que se inspiram nele. Há atualmente cerca de 60 países<sup>12</sup> que desenvolvem o seu próprio programa de educação musical em contextos socioeconomicamente desfavorecidos. Têm diversos graus de parceria com o El Sistema, mas mantêm a sua independência.

---

<sup>8</sup> O diretor do El Sistema, José Antonio Abreu, era Ministro da Cultura quando Hugo Chávez fez o seu golpe de Estado falhado contra o Presidente Carlos Andrés Pérez Rodrigues em 1994.

<sup>9</sup> *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela*. Disponível em: [www.fundamusical.org.ve](http://www.fundamusical.org.ve) Acesso em 23 de março 2016.

<sup>10</sup> *Fundación Musical Simón Bolívar (Fundamusical Bolívar)*, sob a tutela do *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela*.

<sup>11</sup> Informações fornecidas por Fundamusical em fevereiro de 2015, durante o 40º aniversário do El Sistema.

<sup>12</sup> Segundo informações do site oficial do El Sistema: [www.fundamusical.org.ve/el-sistema/el-sistema-en-el-mundo-el-sistema-around-the-world](http://www.fundamusical.org.ve/el-sistema/el-sistema-en-el-mundo-el-sistema-around-the-world) Acesso em 23 de março 2016.

O desenvolvimento do El Sistema passa, portanto, do nível nacional ao nível internacional. Cerca de metade dos programas mundiais têm menos de cinco anos de existência. Naturalmente, isso incentivou a curiosidade dos mundos mediáticos e acadêmicos. Surgiram trabalhos de investigação sobre o El Sistema, com áreas de foco muito variadas: educação; pedagogia, musicologia, direito, política, gestão.

O website americano *sistemaglobal.org* é um dos principais comunicadores do El Sistema através do mundo. Glenn Thomas, o seu fundador, teve a iniciativa de encomendar uma revisão de literatura sobre o El Sistema a nível internacional. A primeira revisão foi publicada em 2013, e a segunda em 2016.<sup>13</sup> As duas revisões são realizadas por uma equipa de investigadores internacionais e de alto nível, sob a direção da Professora Doutora Andrea Creech, do Institute of Education na Universidade de Londres. É uma revisão exaustiva, com mais de uma centena de documentos, indo dos livros aos artigos científicos, passando por relatórios de avaliação das orquestras, dissertações de Mestrado e artigos de imprensa. O trabalho dirigido por Andrea Creech dá conta das principais vias de investigação sobre o El Sistema e dos debates mais recorrentes. É um trabalho em profundidade que não pretendemos substituir aqui em poucas páginas. É-nos, no entanto, possível reter duas das principais constatações feitas pelos responsáveis desta revisão:

1. No geral, o nível científico das fontes recolhidas para a revisão é fraco, tanto em quantidade quanto em qualidade. Na sua maioria são trabalhos individuais, relatórios ou dissertações. A falta de financiamentos faz com que não haja suficientes pesquisas aprofundadas no campo das orquestras, sobretudo na Venezuela. Há uma carência de pesquisas etnográficas que tenham uma metodologia rigorosa e sobre as quais os investigadores se possam apoiar. Esta tese visa ser um contributo a isso mesmo.
2. Há falta de distância temporal face aos projetos estudados porque foram, na sua maioria, criados depois de 2010. Só o El Sistema tem quarenta anos de existência. É, por isso, difícil avaliar os métodos, a consistência do trabalho e os resultados. São orquestras que ainda estão na sua fase de iniciação, de *pilot* como dizem os autores da revisão. Segundo eles, há uma carência de investigações longitudinais

---

<sup>13</sup> Site oficial do Sistema Global: [www.sistemaglobal.org/research](http://www.sistemaglobal.org/research) Acesso em 23 de março de 2016.

que acompanhem as evoluções pedagógicas, educativas, de gestão e de direção dos programas.

A maioria dos trabalhos recolhidos na revisão foi construída a partir de métodos qualitativos, mas partindo de amostras pequenas, com pouco tempo e com escassos meios financeiros. Tendo em consideração essas dificuldades, há trabalhos que aprofundam e são eficazes na sua metodologia. Seguem alguns exemplos: a investigação de Evelyn Rojas, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, que, ao operar o conceito de “aprendizagem organizacional” de Peter Senge, e a teoria das “inteligências múltiplas” de Howard Gardner, apresenta um estudo aprofundado sobre o estilo de management do El Sistema no Estado de Lara na Venezuela (Rojas 2010) ; Michel Uy, da Universidade de Oxford, escreveu em 2012 um artigo científico de referência sobre o tema da interação do El Sistema com as populações, no qual opera o conceito de *praxis* (Freire et Ramos, 2004) como um recurso de base para a criação de elos sociais (Uy 2012) ; o trabalho de Lauren Silberman, Universidade de Oregon, sobre o desenvolvimento do El Sistema através do mundo permite compreender como ocorre, a partir de que modelo e com que dificuldades (Silberman 2013).

À parte de alguns trabalhos de fundo, a literatura sobre o El Sistema apresenta um claro déficit de investigação sociológica em profundidade. O trabalho a que nos propomos nesta tese pretende contribuir ao preenchimento dessa lacuna. Para isso “levamos a sério” (*nous prenons au sérieux*)<sup>14</sup> os campos de pesquisa e os seus atores, através de metodologias qualitativas que nos aproximam deles.

---

<sup>14</sup> Esta ideia de “levar a sério” (*prendre au sérieux*) os sujeitos de estudo no seu sentido etnográfico e pragmatista, é salientada por Antoine Hennion quando se refere ao seu posicionamento metodológico e teórico. Hennion faz menção à importância de “levar a sério”, fazendo referência aos amadores e aos objetos na sociologia do gosto e da arte. Apresentamos duas citações, que também revelam o humor provocador de Hennion: (1) “Mas é claramente o meu próprio programa de investigação que evoco agora: fazer (refazer?) uma sociologia do gosto. Como falar do amor da arte, ou do vinho, de tal objeto ou de tal prática, levando a sério esta questão, sem nos contentarmos de mostrar que se trata de outra coisa que aquilo que parece ser... Antes disso, mais uma observação sobre este período, para ilustrar estes momentos da evidência comum que apercebemos melhor quando saímos deles e dos seus consensos datados, os que traçam a arena das temáticas pertinentes. Neste caso, ultrapassam largamente o próprio Pierre Bourdieu: de acordo ou não com as suas teorias, ninguém ao ler o título *L’Amour de l’art* em 1966, teria pensado que a obra iria efetivamente tratar do amor pela arte. Será outra coisa – um jogo negado de diferenciação social, etc., não volto agora à sua tese, quero apenas sublinhar a permanência de uma agenda de interrogações próprias a um tempo: ora bem, não se leve a obra a sério, seria cair na estética, e deixar-vos enganar pelo discurso dos atores, participar na crença em vez de mostrar o mecanismo, etc. Pois bem, sim, levar a sério o amor pela arte é exatamente o meu projeto.” (Hennion 2013, *Refaire une sociologie du goût à partir des*

Desde 2004 que o El Sistema beneficia de um reconhecimento internacional graças a um conjunto de fatores. É o ano em que Gustavo Dudamel ganha o prémio internacional Mahler para jovens chefes de orquestras. Passa a ser “abençoado” por grandes Maestros tais como Claudio Abbado e Daniel Barenboim. É também um prémio que reforça a orquestra dirigida por Dudamel, a Orquestra Simón Bolívar B. Têm sucesso em todos os palcos que pisam. O estilo não ortodoxo, mas de qualidade que têm a orquestra e o seu chefe fascinam.

Em paralelo, a comunicação social e nos media sempre fez parte dos trunfos do El Sistema. Em 2006 é estreado o documentário *Tocar & Luchar*, o slogan do El Sistema (Arvelo 2006). Três anos mais tarde é lançado um documentário com muito sucesso internacional: *El Sistema : Music to change life* (Smaczny and Stodmeier 2009). Toda esta comunicação propaga-se nas redes sociais e no YouTube. Paralelamente, o Maestro José Antonio Abreu recebe numerosos prémios internacionais que reforçam a legitimidade do El Sistema. Em 2009, Gustavo Dudamel é nomeado diretor musical da Los Angeles Philharmonic. Com estas três “mascotes”, Maestro Abreu, Gustavo Dudamel e a Orquestra Simón Bolívar, o El Sistema torna-se numa enorme máquina que, como todas as grandes instituições, tem os seus aficionados e os seus detratores.

Face a este momento de auge que atravessava o El Sistema, a grande maioria das opiniões estava a favor do programa e das suas ações na Venezuela. Mas em 2014, levanta-se uma voz crítica através de um livro que marcou os “espíritos sensíveis” devido, entre outras razões, à escolha das palavras empregues pelo autor para caracterizar os atores e as ações no El Sistema (Baker 2014). Os espíritos sensíveis são os mesmos que se deixaram levar pelas belas palavras escritas e pronunciadas pelos *media* em nome do El Sistema durante anos. Os defensores internacionais vieram ao socorro, muito mais do que o próprio El Sistema. De facto, há representantes internacionais muito fiéis, tendo como principais comunicadores os americanos Tricia Tunstall e Eric Booth (2016)<sup>15</sup>, e o inglês

---

*amateurs*) (2) “É provavelmente necessário fazer um passo para os dois lados para que a sociologia leve mais a sério os objetos dos atores e, para além disso, renuncie a acreditar na autonomia possível de uma explicação pelo social; que a filosofia se torne realmente empírica, que também ela se torne investigadora, em vez de fazer do empirismo mais um problema teórico.” (Hennion 2013, Capítulo: *Des objets qui obligent.*)

<sup>15</sup> Os dois são editores das newsletters *The Ensemble* e *The World Ensemble*, a propósito do El Sistema e dos programas que dele se inspiram por todo o mundo.

Marshall Marcus<sup>16</sup>, antigo diretor musical do Southbank Center de Londres. São atores importantes no “movimento internacional do El Sistema”, nomeadamente através da mediação publicando livros, artigos e fazendo conferências sobre as ideias e os atores do projeto.

As críticas feitas por Baker contra o El Sistema têm um tom muito violento, usando palavras com forte capital simbólico negativo. Isso surpreende porque o autor é também professor e musicólogo, vindo do mundo académico onde, habitualmente, tudo é exprimido com mais nuances, com mais subtileza e revelando uma maior complexificação. As suas críticas e as palavras que escolheu ressoaram nos *media* ávidos de superlativos e de títulos chamativos. Baker é ulteriormente apoiado por Lawrence Scripp, professor do New England Conservatory. Scripp entrevistou um ex-aluno do El Sistema, violinista da Orquestra de Ballet da Pensilvânia, que subscreve algumas das acusações (Scripp 2015).

São poucos os autores que ousam avançar contra o gigante El Sistema, mas os ataques têm repercussões sobre os projetos socioculturais. Alguns financiadores e mecenas dos programas fora da Venezuela perdem confiança na qualidade dos projetos. É como nos mercados financeiros: os mundos da cultura e da educação precisam garantir a confiança dos seus “acionistas” privados e públicos.

Há, portanto, duas correntes face ao El Sistema. As visões são contrastantes, passando da crítica superlativa à hagiografia devota. Nenhuma das duas nos interessa realmente como ponto de partida para o nosso estudo. Temos tendência a desconfiar dos extremos. Tudo se complica porque tratar do tema El Sistema faz sempre levantar paixões e tensões. Procurámos o nosso próprio posicionamento face a este tema, mantendo claro o que nos parece ser essencial aqui: esta tese em sociologia pretende ser um trabalho de rigor científico; não serve para justificar nem para condenar; o posicionamento a favor ou contra seria limitativo para a investigação à qual nos propomos. As escolhas metodológicas serão essenciais para evitar os posicionamentos ideológicos.<sup>17</sup> Parece-nos, por isso, essencial voltar à base que são os núcleos e os seus atores, ficando, ao mesmo tempo, abertos às complexidades das ações coletivas.

---

<sup>16</sup> Marshall Marcus comunica via o seu blog: [www.marshallmarcus.wordpress.com](http://www.marshallmarcus.wordpress.com) Acesso em 25 de abril 2016.

<sup>17</sup> Teremos a oportunidade de especificá-las no Capítulo I – Metodologia Qualitativa.

O El Sistema é um tema muito mediático. As opiniões fazem escorrer muita tinta e alimentam numerosos fóruns de discussão. Mas há um déficit no que toca à palavra dos atores que constituem os núcleos na Venezuela. Nesta tese pomos de parte as altercações que dividem e dirigimo-nos até ao cerne da questão – o núcleo, como unidade base do El Sistema. Propomos começar por relatar (*rendre compte*) o discurso e as ações daqueles que constituem quotidianamente os núcleos: professores; alunos; diretores; auxiliares de educação e encarregados de educação. Partimos do princípio que as suas palavras e seus atos serão a base sobre a qual poderemos desenvolver uma tese.

Surgem várias questões ao longo desta nossa escolha de investigar as atividades concretas e quotidianas nos núcleos: por que razões é que os atores estão nos núcleos? O que fazem nos núcleos? O que influencia as suas ações? Como é estruturada a educação musical? Quais são os resultados das ações dos atores?

Não é uma tese que tome partido quanto ao fundo ou à forma do que é feito pelo El Sistema. Em vez disso, quisemos entrar no espaço definido dos núcleos para tentar compreender o que aí se faz individual e coletivamente. Porém, esta tese toma partido quanto ao quadro teórico que envolve o nosso pensamento sociológico e a metodologia de pesquisa a aplicar no campo. A visão pragmatista permitirá insistir nas “experiências” dos atores (Dewey 2011), nomeadamente para revelar as “vinculações” desenvolvidas (*attachements*, Hennion 2004) e que são fatores de motivação. Teremos em consideração as “interações” (Goffman 1974) que provocam as “ações coletivas” nos núcleos (Becker 1974; Blumer 1966). A pesquisa etnográfica exaustiva será determinante para sair dos dualismos redutores, integrando assim a complexidade dos núcleos.

## B. Cinética do enquadramento teórico

A questão de como pensar o futuro, colocada pela jovem violinista de origem Añú na Venezuela, foi primeiramente interpretada de forma metafísica. Durante um curto espaço de tempo, foi como se o tapete dos nossos *habitus* nos fosse retirado debaixo dos pés. Hesitámos um pouco na resposta (*uhm, uhmmm*), mas voltámos à nossa estrutura cultural, àquilo que nos faz agir quotidianamente para tentar construir um futuro. Mas a questão, tal como foi feita pela jovem aluna de feições exóticas, num núcleo em pleno

bairro com má reputação na Venezuela, ficou incrustada na nossa mente. Muito nos passa pela cabeça: relativismo, pôr tudo em questão, *carpe diem*.

As diferenças culturais entre nós são evidentes, cada uma com o seu fundamento, a contextualizar no espaço e no tempo. Mas o que foi primeiramente percebido como uma questão metafísica, desestabilizadora, torna-se extremamente concreto e presente. A solução que dá a jovem aluna está baseada na ação *ahora*. Nota-se uma necessidade de prática explícita que permite atingir resultados próximos no tempo e no espaço – nos povos Añú é preciso pescar para que haja almoço hoje! O processo é tão importante quanto o resultado a partilhar em grupo numa mesa.

Esta conversa que aconteceu duas semanas após a nossa chegada num núcleo a Oeste da Venezuela, acabou por confirmar a necessidade de nos apoiarmos num enquadramento teórico que seja alargado e com múltiplos pontos de apoio. Era necessário mantermo-nos flexíveis aos imprevistos teóricos e metodológicos para que não se imponha a obtenção de um determinado resultado longínquo e idealista. Era-nos essencial ficar com os pés na terra, com os olhos nos interlocutores, com os ouvidos bem abertos aos discursos e aos sons que orientam a vida nos núcleos.

A corrente pragmatista no campo da filosofia e, mais tarde, no campo da sociologia, também teve a sua origem na metafísica. Foi a partir do chamado “Clube Metafísico”, no qual estavam os eminentes filósofos americanos Charles S. Peirce e William James, que nasceu a filosofia pragmatista. Estes dois autores contribuíram para a criação progressiva de um pensamento pragmatista, sendo desenvolvido dos anos 1870<sup>18</sup> até a década de 1940. A morte dos seus dois principais fundadores, a Segunda Guerra Mundial e a omnipresença da filosofia analítica conduzem da corrente pragmatista ao esquecimento. Contudo, desde os anos 1980 que o pragmatismo americano revive e tem uma nova influência mundial (Bernstein 2010; Putnam 1995; Rorty 1982, 1989).

C. S. Peirce, influenciado pelo seu percurso de químico e matemático em pleno século XIX positivista, vê a criação de uma filosofia pragmatista como um método que clarifica as ideias e os grandes conceitos. Mas as propostas de Peirce não fazem eco nos corredores do pensamento americano até que, em 1898, o seu eminente colega William

---

<sup>18</sup>Primeiro artigo de C. S. Peirce a esse propósito: *How to make our ideas clear*. (Peirce 1960).

James pronuncie uma conferência sobre “os princípios do pragmatismo”, tendo por título – *Concepções filosóficas e resultados práticos*. Apercebemo-nos, pelo título da conferência de James, da união entre o pensamento filosófico e a procura em basear-se no concreto, nos resultados: “o método pragmático (...), é a atitude que consiste em desviar-se das coisas primárias, dos princípios, das categorias, das necessidades supostas, para nos dirigirmos às coisas finais, aos frutos, às conseqüências, aos factos”, (James, 2007, p.120).

As correntes de pensamento são um assunto que também vive das vicissitudes do ser humano. A epistemologia revela que os intelectuais não escapam às divergências de carácter, às más interpretações e às novas definições para o seu próprio benefício. Cada filósofo da nova corrente pragmatista acabou por seguir a sua própria via. Peirce afastou-se de James e criou o que chamou de “*pragmaticismo*”, um método para clarificar as ideias filosóficas (aquilo a que James, em referência ao trabalho de Peirce, tinha chamado de “*practicalismo*” na sua conferência de 1898). James, por seu lado, seguiu com o “pragmatismo” como metodologia filosófica para a busca da “verdade”, o seu principal tema de investigação. Ao contrário de Peirce, James não se fia no universalismo dos resultados das experiências. Pensa que é constantemente necessário contextualizar as experiências e evitar generalizações. Por esta razão, James é considerado como um empirista radical: “Se o olharmos de uma certa maneira, o mundo é indubitavelmente um, mas se o olharmos de outra forma, o mundo é indubitavelmente múltiplo. É ao mesmo tempo um e múltiplo – adotemos um tipo de monismo pluralista (...), a verdadeira filosofia é um determinismo que reconhece o livre arbítrio” (James, 2007, p.91).

Às procuras de posicionamento filosófico por parte de Peirce e James juntam-se vários dos seus contemporâneos, dos quais John Dewey, um dos principais pensadores e divulgadores da corrente pragmatista no século XX. Partindo da importância da experiência sensível, Dewey define um campo ainda não estudado pelos seus colegas: a estética nas artes. Começa por servir-se da corrente pragmatista para desmarcar-se do kantismo omnipresente, aquele que isola a obra de arte dos processos de criação e de receção. Os temas que Dewey tratou são vastos ao longo da sua vida centenária, mas dois livros, que têm títulos reveladores, são particularmente importantes para a estruturação do nosso pensamento e da nossa atitude face à investigação sociológica ao longo da tese: *Art as experience; Experience and education*.



A nossa forma de ver as propostas feitas pela corrente pragmatista é em si pragmática, no sentido em que retemos como prioritários certos princípios que vivenciámos ao longo da nossa própria vida. O sociólogo é, também ele, um “animal social”. Esta nossa visão pessoal não pretende diminuir o valor da filosofia pragmatista, pelo contrário, é uma forma de a aplicar e de incorporar os seus princípios.

Comecemos pelo elo entre vida e arte, defendido e promovido por Dewey<sup>19</sup>. O elo dá uma profundidade à criação artística, contextualizando-a num processo de ação a situar no tempo e no espaço. Dewey recorre ao conceito de “experiência”, operando-o de forma a ter em consideração (*prendre en compte*)<sup>20</sup> a espessura das ações. O conceito faz parte intrínseca da corrente pragmatista baseada no empirismo. A palavra “empírico” deriva do grego *empeiria*, correspondente a “experiência”.

Partindo desta base, interessamo-nos pela importância que Dewey dá à contextualização de cada ação: às motivações, à sua profundidade; a tudo o que permite compreender em profundidade. É o que leva o autor a desenvolver um profundo respeito pela arte dita “popular”. A tomada em consideração do contexto, nomeadamente o que corresponde à criação das obras artísticas, é essencial: “Quando, porque permanecem isolados, os objetos reconhecidos como sendo obras de arte pelas pessoas cultivadas são exangues ao comum dos mortais, o apetite estético deste último poderá preferir o que é vulgar e de má qualidade” (Dewey, 2010, p.34).

A arte resulta da vida em sociedade: “(...) trata-se de restaurar a continuidade entre estas formas refinadas e mais intensas da experiência que são as obras de arte e as ações, os sofrimentos, e os eventos quotidianos universalmente reconhecidos como elementos constitutivos da experiência” (Dewey, 2010, p.30). A noção de “continuidade” é particularmente importante no estudo qualitativo que propomos sobre os núcleos. Surgem então várias questões: será que existe uma continuidade entre as ações dos

---

<sup>19</sup> No seu livro *L'art comme expérience* (2010), John Dewey desenvolve sobre o elo contínuo entre arte e vida, nomeadamente ao operar o conceito de “experiência estética”. Dois filósofos pragmatistas contemporâneos prolongam o seu pensamento: Richard Rorty, definindo a noção de “vida estética”; e Richard Shusterman, definindo o conceito de “soma-estética”, centrada no papel que tem o corpo para o bem-estar. (Cometti 2000; Rorty 1989, 2008; Shusterman 1992)

<sup>20</sup> Segundo Hennion, “*prendre en compte*” (ter em consideração) é uma forma de respeitar e, por isso mesmo, de “levar a sério”. É também um dos fundamentos da corrente pragmatista: “O pragmatismo não é uma teoria da prática, é uma tomada em consideração das coisas, e isso é muito diferente.” (Hennion 2013, Chapitre - *Critiquer Bourdieu ou le généraliser?*)

diferentes atores nos núcleos? E com os atores que estão fora dos núcleos? Que impacto podem ter os outros grupos de pertença para com a continuidade de aprendizagem junto dos alunos de música?

Um outro ponto que nos interessa e que resulta da noção de “experiência” tal como a opera Dewey, diz respeito à possibilidade de evitar os dualismos fraturantes. Dar o justo valor aos processos permite revelar as movimentações dos factos sociais. A tomada em consideração dos elos entre as múltiplas experiências num núcleo, por exemplo, torna visível a união entre as ações no tempo e no espaço. Não pretendemos justificar o sentido das experiências, mas sim compreende-las<sup>21</sup>.

Não é, portanto, uma forma de pensar que permita raciocínios simplistas, frios e descontextualizados. Tudo se torna complexo. O estudo sociológico dos núcleos, onde o aluno aprende a tocar música sinfónica, revela-se exigente – “Ao definir a arte como uma experiência, damo-nos os meios de conceder a estes contextos a atenção que merecem, em vez de fechar a estética num formalismo estreito” (Dewey, 2010, p.19).

No fundo, tudo é experiência, mas, no sentido que lhe dá Dewey, uma “experiência” é aquela que acontece até à sua conclusão e da qual temos consciência. Torna-se então “experiência estética” (Dewey, 2010, p.113). A originalidade do seu trabalho está na capacidade de demonstrar que a estética não é algo que se junta no final de uma experiência. Pelo contrário, faz parte integral ao longo de todo o processo. Permite aprofundar a experiência enquanto se nutre dela no desenrolar da ação *in vivo*. Dewey escreve sobre a possibilidade de “compor uma experiência” (2010, p.80). É exatamente sobre os seus elementos de composição que dirigimos o nosso interesse a propósito do trabalho musical nos núcleos.

Ao levar a sério a experiência, Dewey corta com a oposição clássica entre “carne e espírito”. Insere o corpo no centro da experiência, na sua capacidade de ação e de sensação: “Porque sentimos desgosto quando os grandes feitos das belas-artes são

---

<sup>21</sup> “Explicar já é uma forma de desculpar”, disse o Primeiro Ministro francês Manuel Valls num discurso oficial a propósito das explicações dadas pelas ciências sociais sobre as origens dos trágicos eventos que foram os atentados de janeiro e novembro de 2015 em Paris. O Primeiro Ministro revela confundir “explicar” com “compreender”, “justificar” e “desculpar”. Ao longo do nosso próprio trabalho entramos no detalhe das ações que se desenrolam nos núcleos, não para as promover ou criticar, mas para tentar compreende-las melhor. Em resposta ao Primeiro Ministro francês, a comunidade científica uniu-se: “*La sociologie, ce n’est pas la culture de l’excuse!*” Autores: Frédéric Lebaron, Fanny Jedlicki et Laurent Willemez. Le Monde.fr 03.03.2016. Ver também o vídeo da entrevista a Henri Leclerc, advogado e presidente de honra da Liga dos Direitos Humanos, in “Bourdin Direct”, BFMTV, 01.12.2015.

associados à existência quotidiana e ordinária, a esta existência que partilhamos com todas as criaturas vivas?” (2010, p.56). Para o El Sistema, a educação musical que pretende atingir a excelência musical precisa de ter em consideração o conjunto de fatores quotidianos, de rituais simples, e de tudo o que motiva a ação. A aluna é também legitimada pelos seus pais, pelos amigos e professores. O seu corpo faz frente a um instrumento: deve segurá-lo, produzir notas, em frente aos olhares dos colegas e do público. O corpo é posto em ação de uma forma muito pragmática, repetitiva e igualmente estética. Incorporam-se experiências marcantes nos alunos e nos que os rodeiam. Para os pragmatistas, saber quer dizer fazer, pôr o corpo em ação, ou seja, não é estar afastado, refletindo à distância, no conforto de uma certa passividade filosófica.

À tomada em consideração do papel que tem o corpo vivo, Dewey associa a função do corpo inerte – o objeto. Inerte sim, mas resultando da cinética dos corpos e dos espíritos humanos: “Uma conclusão não é algo de isolado ou de independente; é a coroação de um movimento” (2010, p.85). O objeto expressivo é “aquele que nos diz algo” (2010, p.152), numa relação de troca contínua. Quanto aos mundos das artes plásticas, a obra é fixa, mas o seu criador perde o controlo a partir do momento em que está terminada e exposta. É, no fundo, uma nascença depois de uma gestação criativa. Cabe ao espectador continuar a fazer viver a obra, a deixar-se levar por ela, projetando o seu eu. A “vida da obra” depende daqueles que a envolvem, dos atores dos mundos da arte (Becker 2010). Mas em música não há um objeto fixo. A música depende de novas experiências, é preciso tocar de novo, e de novo. É uma forma de arte da qual as ondas sonoras estão sempre a escapar. Dewey situa a música como sendo uma “obra de arte”, por oposição a “produto da arte” (2010, p. 273), aquela que exige dos músicos a criação constante de experiências coletivas, a « pôr em obra ».

Partindo desta visão aberta da arte, Dewey faz um paralelo com certos mundos da educação para criticar o seu aspeto estático e passado: “A educação deve ser dinâmica e no presente, mas voltada para a preparação de um futuro que será diferente do que imaginamos” (2011, p.461). A educação é uma experiência, é preciso ter consciência do que a compõe e de quem são os alunos. Esta consciência vai diferenciar a qualidade da experiência educativa. Deve ser aquela que tem a capacidade de criar outras, deve produzir um encadeamento democrático de experiências, cada vez mais complexa e complementar (Dewey, 2011, p.173).

Dewey propõe dois princípios estruturantes daquilo que pode ser uma filosofia da experiência que enquadra a educação: *interação* e *continuidade* (2011, p.485). Estes dois princípios são fundamentais no olhar sociológico que vamos ter sobre os núcleos. Surgem então as primeiras interrogações: que tipo de interações existe num núcleo? Será que existe uma continuidade entre elas? Mais adiante, alargamos o olhar para ter em consideração o que envolve um núcleo: como interagem os atores do núcleo com o que os envolve? Que tipo de continuidade existe entre o núcleo e a sua extensão social?

Os princípios de *interação* e de *continuidade* são igualmente visíveis na história das ciências sociais. Há no século XIX um elo de inspiração entre o positivismo das ciências naturais, nomeadamente a biologia de Darwin, a filosofia, a psicologia e a sociologia. O filósofo pragmatista William James trabalhou longamente na área da psicologia, juntando as ciências, como fez mais tarde Marcel Mauss com a sua físiopsicologia nas *Técnicas do Corpo* (1950).

Os sociólogos Robert Park e Ernest Burgess foram inspirados pela interação com os filósofos pragmatistas para fundar aquilo a que James vai ser o primeiro a nomear de Escola de Chicago. Conheciam-se entre si: James e Dewey escreveram artigos científicos que figuram num livro imponente, *Introduction to the science of Sociology*, editado por Park e Burgess em 1921 para a University of Chicago Press (1921).

Dois pragmatistas vão ter um impacto particularmente forte e contínuo para o departamento de sociologia da Escola de Chicago: John Dewey (1859-1952) e George Herbert Mead (1863-1931). Dewey junta-se à Universidade de Chicago para ser professor em 1894 e dirigir a Faculdade de Educação. Criou uma escola primária onde pôde testar a sua visão da educação. Mead, é considerado o fundador do *interacionismo simbólico* que se torna uma das marcas da Escola de Chicago graças ao seu desenvolvimento garantido por Herbert Blumer (1936) e Erving Goffman (1974). O interacionismo simbólico vem clarificar e insistir na importância de “levar a sério”<sup>22</sup> os atores dos campos de pesquisa.

---

<sup>22</sup> “Levar a sério” (*prendre au sérieux*) é uma expressão empregue pelos sociólogos Daniel Cefaï e Edouard Gardella, na introdução do livro *L’Urgence sociale en action. Ethnographie du Samusocial de Paris*: “Este livro descreve a urgência social em ação, analisando os dilemas e os paradoxos nos quais ela se enreda, mas levando a sério o seu projeto moral e político, sem que seja entendida como uma obra de caridade com conotação religiosa, nem como uma dominação sobre os desclassificados, ou como uma governança dos corpos. É um convite a olhar de mais perto, para compreender melhor, no momento em que esta forma de política da pobreza extrema, que é a urgência social, é posta em causa.” (Cefaï and Gardella 2011, p.42)

É um prolongamento, com fineza e detalhe, da atitude pragmatista centrada nos atores e nas suas experiências.

Progressivamente, instala-se em Chicago uma corrente de pensamento inspirada no pragmatismo, desenvolvem-se metodologias qualitativas de ordem empírica e compreensiva. A observação participante é uma das metodologias aplicadas pelos investigadores (Whyte 1993). Interessam-se por novos campos de pesquisa, pelos atores que os compõem e suas experiências sociais. Esta corrente é também influenciada pelos métodos desenvolvidos na antropologia, particularmente por etnógrafos. Propõe algo de diferente das investigações quantitativas e das filosofias especulativas, ambas afastadas da vivência quotidiana nos campos de pesquisa.

No início do século XX, enquanto decorriam estas interações entre investigadores e correntes de pensamento, Chicago torna-se numa das principais cidades americanas de imigração vinda da Europa e do êxodo das populações afro-americanas do Sul dos EUA (Rolland-Diamond 2016). A Escola de Chicago vê a cidade como um grande laboratório de pesquisa onde é possível aplicar metodologias qualitativas de forma a compreender melhor o que aí se passava e, se possível, contribuir ao seu melhoramento. Aproveitando o seu estatuto de *outsider* (Lannoy 2004), Robert Park escreve um artigo em 1915, no qual faz sugestões sobre o estudo do comportamento humano na cidade (1915). É o início de um período de investigações feitas sobre a cidade.

Em 1925, Park e Burgess, dirigem a edição do livro *The City* que coroa a união de forças e de temas de investigação (Park and Burgess 1925). Entre os autores, Roderick Mckenzie tem um impacto particular no nosso trabalho, nomeadamente através do seu artigo *The ecological approach to the study of the human community* (Capítulo III, de Park and Burgess 1925), no qual introduz duas noções que nos são fundamentais: *ecologia humana* e *posicionamento*. A primeira enquadró o pensamento que foi criado sobre este novo campo que é a cidade. O autor define a ecologia humana: “é o estudo das relações espaço-temporais dos humanos, afetadas pela distribuição seletiva e acomodatória das forças do ambiente” (1925, p.63).

Quanto ao “posicionamento”, é um ponto essencial na Ecologia Humana porque a posição dos atores no espaço e no tempo tem um papel determinante nas relações das pessoas à comunidade e às instituições. Numa mesma cidade, os humanos estão distribuídos consoante um conjunto de fatores que terão um impacto no seu

desenvolvimento pessoal e coletivo. Os sociólogos fazem um paralelo com o mundo das plantas e dos seus ecossistemas: as condições de desenvolvimento não estão igualmente distribuídas; assim como há terras mais férteis, com sol e mais água, também há bairros com mais transportes públicos, mais segurança e ofertas de emprego. A Ecologia Humana aprofunda a importância de ter em consideração os contextos de vida para melhor compreender os atores.

Duas outras noções resultam do campo da Ecologia Humana, nomeadamente *nicho ecológico* e *ecossistema*. São dois conceitos que vamos operar para estruturar a nossa investigação. Um núcleo pode ser pensado como um “nicho ecológico”, ou seja, um espaço físico que tem condições específicas de vida, em diálogo com o seu “ecossistema” social e institucional. Isso faz surgir numerosas questões: qual é a relação entre o núcleo e o bairro que o envolve? Será que o bairro desfavorecido socioeconomicamente pode, paradoxalmente, ser um espaço de riquezas humanas das quais o núcleo beneficia? Quais são as especificidades do ensino junto das jovens populações vindas destes bairros?

Constatamos novamente o surgimento de um conjunto de questões. São tornadas possíveis graças à abertura da corrente pragmatista, baseada nos processos de ação e de experiência nos núcleos. Este sobrevoo epistemológico que propusemos, das origens da filosofia pragmatista à influência que teve no desenvolvimento da Escola de Chicago, permite revelar a continuidade na evolução do pensamento na sociologia que nos guia. Pretendemos prolongar esta linha ao nível teórico e metodológico, nomeadamente ao explorar as complementaridades das práticas de investigação.

O nosso objetivo é clarificar uma postura, diríamos até, uma atitude face à tese e à investigação sociológica que nos propomos realizar. A corrente pragmatista e as metodologias que derivam da Escola de Chicago vão estruturar a base do nosso trabalho. É um primeiro enquadramento que se quer largo e flexível, de forma a melhor contextualizar as escolhas teórico-práticas que vão ser utilizadas ao longo da investigação. Antes de imermos nos núcleos, resta definir o enquadramento metodológico geral que decorre do nosso contexto teórico, chave para a leitura desta tese.

## C. Precisões sobre as dinâmicas da investigação

Até agora, a análise reflexiva e o enquadramento teórico permitiram levantar numerosas questões a propósito do El Sistema e dos núcleos, mas sem que haja uma problemática científica centralizadora. A questão central da tese vai basear-se no núcleo como unidade de análise.

O núcleo é simultaneamente o sujeito e a problemática da investigação. Tudo decorre dele e nele, é o espaço físico a situar no tempo, no qual a ação socioeducativa do El Sistema é desenvolvida. A diversidade dos pontos de vista dos seus atores permite complexificar e aprofundar os temas que vão surgindo. Não é uma tese que pretende responder a uma questão específica do tipo: será que a pedagogia ativa é eficaz junto dos alunos de um núcleo X na Venezuela? Escolhemos tomar o núcleo no seu todo, a partir do qual queremos extrair o máximo de dados para revelar melhor o que aí se faz, revelar as dinâmicas interacionistas e compreender para que resultados. O núcleo, como sujeito central desta tese significa que levamos a sério (*prendre au sérieux*) os atores, as suas ações e a sua forma de o explicar.

Tendo escolhido o núcleo como ponto de partida desta investigação, e não o conjunto do El Sistema, uma das primeiras escolhas metodológicas foi fazer um estudo comparativo. A comparação é possível graças à delimitação dos núcleos no espaço e no tempo, permitindo o surgimento de questões essenciais, que resultam das diferenças entre eles.

Escolhemos núcleos de dois outros programas que se inspiram no El Sistema: *Neojiba*, em Salvador da Bahia, Brasil; *Orquestra Geração*, em Lisboa, Portugal. Estes dois programas têm nove anos de existência, beneficiam de parcerias com o El Sistema, mas são independentes.

O Neojiba é um dos principais programas socioculturais em Salvador da Bahia, Brasil, acrónimo de Núcleos Estaduais de Orquestras de Juvenis e Infantis da Bahia. Em 2007, o Governador do Estado propõe ao pianista baiano Ricardo Castro a criação deste novo projeto. Desde então, o programa tem evoluído exponencialmente: 10 Núcleos de Prática Orquestral (NPO); 2 Núcleos de Gestão e Formação (NGD) que formam os futuros

professores; apoio na formação musical para uma rede de projetos orquestrais em todo o Estado da Bahia; 1406 alunos; 31 professores; 75 monitores. O Neojiba é financiado a 60% por dinheiro público. Depois de ter sido financiado pela Secretaria da Cultura, está atualmente sob tutela da Secretaria da Justiça, do Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social do Governo da Bahia. Esta mudança permitiu aumentar o financiamento e obriga a manter o aspeto social do projeto. O seu estatuto público-privado permite que o Neojiba garanta o controlo sobre a gestão financeira e sobre as escolhas artísticas e pedagógicas. Os públicos alvo são as populações jovens dos bairros mais desfavorecidos tendo, como mediadores, as instituições locais. São frequentemente bairros muito pobres, resultantes de um processo de “invasão” das terras devido ao êxodo rural massivo a partir dos anos 80’ (de Carvalho, Souza, and Pereira 2004).

Quanto à Orquestra Geração, em Portugal, é um programa de educação musical fundado em 2007 na região de Lisboa, sob a direção de António Wagner Diniz e de Helena Lima. Conta hoje com 980 alunos, dos 6 aos 21 anos, repartidos por 17 núcleos em todo o país. Os alunos têm 7 horas de aulas coletivas por semana. O financiamento é misto: 85% vindo do Ministério da Educação e 15% das Câmaras Municipais e do sector privado. Em nove anos de existência, a Orquestra Geração conseguiu crescer de forma exponencial e assegurar a formação de uma primeira Orquestra Juvenil, a Orquestra A, que toca anualmente nas principais salas de concerto de Portugal. Há uma primeira particularidade importante quando comparada com os dois outros programas da Venezuela e do Brasil: em Portugal os alunos em situação socioeconomicamente desfavorecida que beneficiam do programa são, na sua maioria, vindos dos processos de imigração nos últimos cinquenta anos; são imigrantes ou descendentes de imigrantes com origens nas ex-colónias portuguesas (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau), mas também dos países do Leste da Europa, do Brasil e das comunidades ciganas portuguesas historicamente excluídas (Padilla and Ortiz 2012). É um contexto que exige tomar em consideração a sua “super-diversidade”, de forma a encontrar os bons métodos de investigação (Padilla, Azevedo, and Olmos-Alcaraz 2014; Vertovec 2007).

Focamo-nos em três programas de países diferentes: El Sistema na Venezuela; Neojiba no Brasil; Orquestra Geração em Portugal. Em cada um destes programas um só núcleo foi escolhido para aí realizar a investigação qualitativa:



1. Núcleo Santa Rosa de Agua, Maracaibo, Venezuela: inaugurado em 1995, dispõe de um local novo a partir de 2013. Tem 21 professores de instrumentos sinfônicos e tradicionais (para música *Llanera* e *Gaita Zuliana*); 263 alunos, dos três aos cinco anos; um horário fixo das 14h às 18h30, de segunda a sexta-feira, e das 9h às 13h aos sábados. Os alunos têm aulas na escola de ensino curricular de manhã e passam as suas tardes no núcleo;
2. Núcleo Bairro da Paz, Salvador da Bahia, Brasil: inaugurado em 2012, o núcleo conta com 14 professores de música e 113 alunos (dos sete aos vinte anos) que passam 2h30 por dia, de manhã ou de tarde, consoante os horários escolares;
3. Núcleo Miguel Torga, Amadora, Portugal: inaugurado em 2007, este núcleo conta com 11 professores e com 92 alunos (dos 10 aos 15 anos). Os alunos têm um mínimo de 7h de aulas por semana.

Ao longo do segundo capítulo entraremos com mais detalhe em cada um dos três núcleos. Podemos reter, desde já, que a escolha dos três núcleos foi baseada no papel científico que pode ter a comparação no aprofundar da investigação: as diferenças entre núcleos permitirão ir mais longe na complexidade das interações sociais, nas suas motivações e nos seus resultados; a comparação vem provocar o olhar do investigador para que não fique baseado no primeiro acervo teórico e metodológico ao qual tenha acesso. Para compreender o que se faz num núcleo é preciso afinar o olhar, a escuta e o posicionamento teórico-metodológico. É isso que o trabalho comparativo vai permitir.

Seguindo a linha de pensamento que apresentámos acima, baseada numa prática do campo e nas experiências sociais, ficamos abertos aos núcleos graças à metodologia da *grounded-theory* (Glaser and Strauss, 1967). Isso permite fazer um trabalho de tipo indutivo, deixando o campo exprimir-se. A opção dedutiva serviria se tivéssemos tomado um partido sobre o El Sistema, hagiográfico ou crítico, ou então se tivéssemos uma problemática muito definida. O método da *grounded-theory*, aplicado na sua forma indutiva, permite revelar as especificidades de cada um dos três núcleos onde efetuaremos as pesquisas. A fusão entre o comparativo e a *grounded-theory* permite pôr sempre em causa as eventuais *assumptions nos campos de pesquisa*. Em paralelo, as

triangulações possíveis entre os campos de pesquisa, os atores, e as metodologias permitem a verificação dos resultados. O objetivo não é o de procurar “a verdade”, mas de dar conta dos fatores que a influenciam.

Aquando da revisão de literatura sobre o El Sistema, mencionámos que havia uma evidente carência de investigações sobre os núcleos. A falta de tempo, de conhecimento e de financiamento são algumas das principais razões. Muito é escrito e comentado a propósito do El Sistema e dos programas que dele se inspiram pelo mundo fora. Mas há pouco trabalho científico baseado no campo, no *ground*. Esta tese contribui para reequilibrar esse déficit. É uma investigação qualitativa aprofundada quanto à forma e ao fundo. Nesse sentido, prestamos muita atenção à relação que estabelecemos com uma certa literatura tendenciosa sobre o El Sistema. Por essa razão eliminámos os extremos, demasiado partidários a nosso ver.

Através do olhar reflexivo sobre a nossa abordagem pessoal, insistimos na visão construtivista da *grounded-theory* (Charmaz 2006), estando igualmente atentos às mudanças adaptativas que será necessário fazer face às particularidades de cada campo de pesquisa. O investigador tem influência sobre a teoria que parece emergir dos campos de pesquisa. Ela faz também parte da construção, mesmo que se limite a ser observador e entrevistador. Isto complexifica o trabalho, obrigando-o a ter um olhar reflexivo sobre a sua própria prática (Charmaz 2006; Stanley and Wise 1983).

Começar pelos núcleos e os seus atores significa partir da base para depois pô-la em ligação com o que a rodeia e influencia. Partindo do seu interior daremos conta dos pontos de comunicação com o exterior: os contextos sociais, económicos e políticos que envolvem os núcleos nos bairros e nas cidades; mas também os contextos institucionais dos programas de ensino musical nos quais se posicionam os núcleos. Depois de alguns meses em cada núcleo tomaremos conta do que os rodeia, fazendo assim panorama entre reações e razões de ser. O núcleo, servindo de ponto de partida, servirá para compreender melhor tudo o que rodeia. Numa segunda fase, será partindo de tudo o que o rodeia que poderemos compreender melhor o núcleo. A tomada em consideração dos processos, das alterações e das interações simbólicas vai permitir revelar a sua ontologia. Ela é certamente mais vasta que a delimitação física do núcleo.

A vantagem que tem a *grounded-theory* para a nossa investigação dos processos sociais pode, simultaneamente, ser um obstáculo, quando se quer entrar mais em detalhe

no que é exprimido de forma muito pessoal pelos atores dos núcleos. Queremos ter em consideração os percursos revelados por cada ator entrevistado, levando-nos, por isso, a momentos de investigação fenomenológica. A corrente fenomenológica foi proposta por Edmond Husserl que, tal como Peirce, tinha feito todo um percurso nas ciências naturais. De forma similar ao pragmatismo e à *grounded-theory*, também a fenomenologia tem se apoiar sobre as “coisas”, sobre o que é – *o mundo da vida* –, evitando, uma vez mais, as especulações (Husserl 1976, 1985).

O que nos interessa na fenomenologia, e que nos parece complementar à *grounded-theory*, são dois pontos: a) a abertura à reflexividade, já que o investigador faz, também ele, parte do mundo que observa; b) a tomada em consideração da subjetividade pessoal, ou seja, cada ator tem uma relação muito pessoal com o núcleo, podendo ser complementar ou totalmente oposta à dos outros. A análise fenomenológica permite “levar a sério” as histórias individuais de cada um e as suas revelações da intencionalidade (Schutz,1962). Aqui também, o objetivo é ficar aberto ao campo e não teorizar de forma dedutiva, pelo contrário, vamos descrever os fenómenos para deles extrair as explicações.

É então que, na linha da *grounded-theory* e de um ponto de vista fenomenológico, surge uma última escolha metodológica – *thick description*. Partindo do que tinha escrito o filósofo inglês Gilbert Ryle (1949), o sociólogo americano Clifford Geertz aprofunda a aplicação prática desta noção metodológica (1973). *Thick* quer dizer espesso: para além da quantidade é necessário mostrar a “profundidade” através da descrição. Esta profundidade é atingida tomando em consideração o tempo e o espaço de forma larga. Exploramos este tipo de escrita que se revela rica, densa, pormenorizada, e que dá valor aos “detalhes, às emoções e às redes de relações sociais que juntam as pessoas umas às outras” (Denzin, 2001, p.83).

Não é, portanto, uma simples restituição das observações ou de entrevistas feitas nos campos. A *thick description* é espessa para que o leitor se aproxime do campo, para que se sinta nele. É, no nosso texto, uma restituição trabalhada das observações etnográficas e das entrevistas semi-estruturadas, na qual o investigador deve revelar as interconexões subtis entre tudo o que é exposto (Ponterotto 2006). Acaba por ser um início de interpretação, de sentido, por parte dos atores e do investigador, possibilitada graças à profundidade dos factos e à exposição das suas ligações.

Há numerosos trabalhos sociológicos de referência elaborados empregando as metodologias mencionadas: *grounded-theory*, fenomenologia, *thick description*. São três correntes, três métodos de pensamento conectados entre si, e que tentaram definir a sua posição no tabuleiro do xadrez epistemológico das ciências sociais do século XX. Seleccionámos quatro livros, com os quais nos sentimos em diálogo quanto aos objetivos e em prolongamento quanto às metodologias.

O primeiro chama-se *Street corner society* de William Foote Whyte, uma referência importante quanto à etnografia em pleno *slum* (bairro de lata) italiano dos anos 1940 nos EUA. O autor inventa um modo de investigação participante, acompanhando de muito perto os principais atores do bairro (Whyte 1993)<sup>23</sup>.

O segundo é um livro de David Sudnow, *Ways of the hand: the organisation of improvised conduct*. O autor, representante da etnometodologia, faz uma descrição minuciosa e reflexiva da sua aprendizagem na arte da improvisação jazz ao piano. É um livro que dá muita importância ao corpo pois, graças à prática quotidiana, as mãos do pianista acabam por desenvolver a sua própria “inteligência” (Sudnow 1978).

O terceiro livro é de François Dubet (sociólogo dos subúrbios, dos movimentos sociais e da educação) e tem por título: *La galère : jeunes en survie* (Dubet 1987). Discípulo de Alain Touraine, Dubet aplica a intervenção sociológica junto das populações que estuda nos subúrbios franceses. Ao criar grupos de atores nos campos de pesquisa para que reflitam e se expressem sobre a sua própria condição, o autor consegue retirar descrições etnográficas espessas (*thick*).

O quarto livro que serve aqui de referência para o nosso trabalho tem por título *Urgence Sociale en action : ethnographie du Samusocial de Paris* (Céfaï and Gardella 2011). O Samusocial é uma instituição pública francesa que propõe ajuda aos sem abrigos. É o livro do qual mais nos aproximamos a nível dos fundamentos teóricos e das escolhas metodológicas. O tema é diferente do nosso, mas os debates sobre o El Sistema são similares ao do Samusocial, nomeadamente quanto à validade da sua existência e dos métodos que aplicam junto das populações. Também provoca muitas reações críticas ou hagiográficas nos meios políticos e na opinião pública. Outro ponto que aproxima o nosso

---

<sup>23</sup> Ver capítulo *Training for participant observation* (pagina 299), no qual o autor explica as diferentes fases da aprendizagem metodológica nos campos de pesquisa e junto dos atores que estudou.

trabalho deste livro reside na escolha de fazer uma pesquisa etnográfica aprofundada junto de todos os atores participantes. É uma pesquisa feita essencialmente a nível micro, mas ao longo da qual os atores contextualizam tudo no espaço e no tempo.

No centro desta tese está o estudo aprofundado do que é um núcleo, como unidade base dos programas de educação musical inspirada do El Sistema. É um espaço físico circunscrito, onde se juntam quotidianamente atores para ensinar e aprender música em coletivo. Escolhemos três núcleos, de três países diferentes, para que a sua comparação possa surpreender o nosso olhar sociológico. Para revelar e discutir a espessura do que é feito nos núcleos, propomos um plano dividido em três partes e uma conclusão geral:

### **Parte I – Metodologia e contextualização**

Começamos por especificar em detalhe a metodologia adotada ao longo do trabalho de pesquisa nos três campos de investigação. Esmiuçamos o trabalho etnográfico quotidiano, as suas diferentes fases e as dificuldades. Vamos da preparação das viagens até à escrita da tese, passando pela vida nos três bairros, as entrevistas e a codificação. No segundo capítulo contextualizamos os três núcleos nos seus respetivos países: Santa Rosa de Agua na Venezuela (VZ); Bairro da Paz no Brasil (BR); Miguel Torga em Portugal (PT). É a única Parte da tese em que os núcleos são analisados separadamente porque permite ao leitor situá-los corretamente no tempo, no espaço, e compreender a sua organização interna. A contextualização é voluntariamente larga e geral, ou seja, interessamo-nos pela cultura dos países e seguimos um recorte administrativo que vai da região ao quarteirão. Este capítulo é fundamental para começar a adquirir dados sobre as razões culturais das ações-reações dos atores nos núcleos.

### **Parte II – Atores dos núcleos**

Entramos no coração da tese, a Parte que resulta das observações etnográficas, das entrevistas semi-estruturadas e dos *focus-groups* realizados junto dos atores de cada núcleo. Damos conta das suas ações seguindo uma ordem cronológica do que se passa quotidianamente nos três campos de pesquisa. Propomos partir dos núcleos para subir o organigrama institucional de cada programa. A escrita é feita ligando os três campos

através da comparação entre eles para revelar as suas diferenças e similitudes. Nesta Parte central da tese, aprofundamos as questões graças ao olhar dos atores e demonstramos até que ponto as razões que explicam as ações-reações dos que intervêm nos núcleos podem ser complexas.

### **Parte III – Música: instrumento para resolver**

A terceira Parte resulta das duas primeiras, é um prolongamento no qual fazemos uma releitura do que foi revelado, particularmente pelos atores dos núcleos. Propomos um olhar sociológico através do qual podemos analisar o núcleo, voltando aos principais autores que nos permitiram pensar e escrever sobre os três campos de pesquisa. Esta Parte, mais teórica, acentua a definição dos problemas mais do que propõe as suas resoluções. O principal objetivo é abrir à experiência do núcleo, usando os autores que o permitiram no nosso caso.

## PARTE I

### METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao longo do doutoramento, a metodologia esteve sempre no centro das nossas preocupações. É um tema essencial, ao qual ficámos atentos e abertos. Abertos, porque os métodos de investigação sociológica são variados, consoante a problemática, o tipo de campo e a escola de pensamento (Heinich, 2006). Antes de esculpirmos as matérias sociais à procura dos factos, foi necessário ter a noção dos instrumentos à disposição, analisando-os e arrumando-os numa ordem de prioridades face ao nosso propósito.

Ao discutir com os colegas dos dois laboratórios (CICS.NOVA e CERLIS) sobre metodologias de investigação, e pela leitura de livros de referência, deparamo-nos com diferentes procedimentos interessantes e pertinentes. No nosso caso específico, para que possamos revelar o que se faz num núcleo, é necessário empregar métodos complementares e a diferentes escalas: sociologia qualitativa; etnografia; análise indutiva; macro e micro-sociologias; campos de pesquisa multi-situados. A união destas escolhas, pouco ortodoxa para alguns, não visa a ser uma provocação contra os mais puristas. A prioridade é a qualidade das metodologias demonstrando, simultaneamente, que a sua união é muito eficaz para a obtenção de resultados aprofundados ao longo da investigação.

O segundo capítulo desta Parte I é dedicado à contextualização dos três núcleos, unidades de análise para a tese. É essencial e por várias razões: cada núcleo está num país diferente, ou seja, numa cultura particular que nos é preciso começar a descobrir; para que se compreenda o que se passa em cada núcleo, é necessário integrar fatores mais abrangentes no espaço e no tempo; os núcleos são aqui estudados como “nichos ecológicos”, mas tomamos em consideração os ecossistemas culturais que os envolvem.

# CAPÍTULO I – METODOLOGIA QUALITATIVA

## I.1. Escolhas metodológicas

Esta tese é construída através dos instrumentos da sociologia qualitativa (Weiss 1994). Os três campos de pesquisa são essencialmente estudados através de métodos etnográficos (Cefai 2010; Marcus 1995). Para compreender o que acontece num núcleo é preciso estar presente e aplicar as artes da escuta, da observação e do diálogo. Fomos à procura dos diálogos, das ações e dos gestos dos atores nos núcleos. Pousámo-nos para observar o que é induzido pela presença de objetos tais como os instrumentos musicais.

A investigação etnográfica é musical na medida em que se tenta captar a “ressonância” das palavras, dos gestos e das ações dos atores nos núcleos (Katz 2001b). Na música, a ressonância depende do instrumento, mas também do espaço que o rodeia. É por isso que nos parece essencial alargar o nosso olhar sociológico e ter em consideração os diferentes contextos nos quais se desenvolvem os núcleos. Assim como o som de um instrumento pode ser ouvido de forma diferente consoante a sala de concerto, também uma mesma metodologia pedagógica por parte dos professores de música terá repercussões diferentes em função do tipo de alunos. A sociologia tem em consideração a “caixa de ressonância” que é a cultura, no seu sentido antropológico<sup>24</sup>. Cada uma tem o seu próprio “tratamento acústico”. Nesse sentido, ao longo do trabalho etnográfico, enquanto ouvíamos os entrevistados também observávamos o meio que os rodeia.

Há diferentes escalas de investigação. A microsociologia<sup>25</sup> permite analisar as relações entre ação e reação, seguindo uma perspetiva tipicamente interacionista. A macrosociologia permite compreender melhor as relações em cada instituição musical, e nas instituições que interagem com ela. Tomamos igualmente em consideração a relações à escala micro, interacionista, entre atores que estejam no topo das instituições

---

<sup>24</sup> “Cultura”, é um conceito polissémico. Usamos aqui o seu sentido mais lato, antropológico, tal como é definido pela UNESCO: “Cultura considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Engloba, para além das artes e das letras, os modos de vida, dos direitos fundamentais dos seres humanos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.” Declaração do México sobre as políticas culturais. 26 de julho de 1982. (UNESCO 1982) Para aprofundar ver (Cucho 2010; Warnier 1999).

<sup>25</sup> Ou sociologia à escala micro, consoante os autores.



e que, por essa razão, têm um poder à escala macro (Callon and Latour 1981). O nosso objetivo é navegar entre várias escalas de investigação para tentar demonstrar as articulações entre elas, tentando evitar que “(...) devido a uma regra perversa que exclui os pontos medianos, desviássemos o nosso olhar das forças intermédias que ligam o macro ao micro”(Hopper 2003).

Através das diferentes escalas, e das metodologias correspondentes, o objetivo é compreender melhor a natureza das relações sociais existentes nos núcleos, assim como, a dependência e ressonância face aos contextos que as envolvem. Neste sentido, a resposta à questão “Porquê?”, é dada através da análise aprofundada do “Como?”:

“Colocar as questões no modo “Como?” é, em geral, uma estratégia mais indicada para obter respostas úteis à explicação. Isso permite respostas ordenadas no tempo e com uma historicidade pessoal, enquanto que o modo do “Porquê?” apela a respostas formatadas nas categorias impessoais e atemporais do raciocínio moral.” (Katz 2001b).

Isto permite ter em consideração os processos de ação social entre os atores que se encontram num mesmo núcleo ou numa mesma instituição musical. Mais adiante, a análise longitudinal revelará a continuidade entre as ações onde, paradoxalmente, os contrastes e as oposições fazem também parte de um movimento vasto. É um método que permite evitar os dualismos aparentemente antinómicos. O campo revela que tudo está estreitamente interligado. Os contrastes mais fortes fazem com que sejam mais evidentes a diferenças interdependentes.

O olhar sociológico que é posto sobre os terrenos dos núcleos, está ligado a várias “escolas de pensamento”, às quais estão associadas metodologias de investigação. A corrente da filosofia e da sociologia pragmatistas (Dewey 2010; James 2007) leva-nos a valorizar a análise das ações e das experiências vividas pelos atores dos núcleos. O trabalho de alguns investigadores da chamada Escola de Chicago, esclareceu-nos para delimitar os campos de pesquisa em “nichos ecológicos” (Park and Burgess 1921). Isso permite partir de casos em movimento, sempre em ação-reação, mas delimitados. Para melhor compreender a “ressonância” destes nichos, pareceu-nos essencial “alargar o caso” (*extended cases*, Gluckman 1961), graças aos métodos propostos pela Escola de Manchester, de forma a integrar os “ecos” da “acústica social”.

Uma outra característica desta tese a nível metodológico, é o aspeto comparativo (Bray, Adamson, and Mason 2007; Lamont and Thévenot 2000). É uma investigação que confronta três estudos monográficos de núcleos, as nossas unidades de análise, de forma a que os contrastes possam revelar o que lhes é comum e específico. Mas esta comparação não é normativa, não julgamos a qualidade dos núcleos. Ela é empírica, para que das diferenças nos resultados etnográficos possam surgir novas questões que enriqueçam a profundidade do trabalho (Desage 2006).

A última especificidade desta tese quanto à metodologia, tem a ver com a possibilidade de triangulação entre informações. É, a nosso ver, uma das suas forças, possível graças ao aspeto comparativo e às metodologias de investigação etnográfica. Há, portanto, uma tripla triangulação praticável. Há duas triangulações de perspetiva e uma metodológica:

1. Entre atores – ou seja, podemos aqui confrontar os discursos dos alunos com o dos professores, dos pais, dos diretores e dos auxiliares de educação.
2. Entre os três núcleos – cada um se encontra num país diferente, mas todos têm a mesma missão. Isso permite comparar os resultados de investigação e fazer surgir novas questões.
3. Entre métodos – observações, entrevistas, *focus-groups*.

Ao explorar estas possíveis triangulações, poderemos pôr em perspetiva os contextos culturais de cada país, os discursos dos atores e as metodologias aplicadas. A triangulação pode ajudar a validar a codificação e os resultados da análise indutiva. Por exemplo: Porque surgem certas “ilhas” à superfície do mar de informação na fase de codificação e não surgem outras? A codificação não escapa à personalidade do investigador, à sua sensibilidade, mas as diferentes triangulações permitem-nos manter uma constante consciência reflexiva. Ao mesmo tempo, a triangulação complexifica o trabalho porque surgem novos ângulos de análise. Isso só enriquece a investigação, tanto a nível quantitativo, como a nível qualitativo.

## I.2. Indução analítica

A pesquisa qualitativa feita nos três núcleos é de carácter indutivo. Este método, inspirado da *grounded theory* (Glaser and Strauss 1967), é uma escolha feita muito cedo no processo da tese, com o objetivo de ser “o campo de pesquisa a revelar-se”. O que se desenhava entre os três núcleos era ainda imprevisível.

Não quisemos ir para os campos de pesquisa com a atitude de querer confirmar as nossas próprias teorias ou hipóteses, o que seria mais na ordem da metodologia dedutiva. Partimos para a etnografia com uma clara base de conhecimento sobre a generalidade dos programas e educação musical em contextos socioeconomicamente desfavorecidos, mas tentámos ficar abertos às especificidades de cada um dos três núcleos, dos quais não conhecíamos a realidade antes.

Também não escolhemos verificar a veracidade das críticas feitas contra o El Sistema por parte de alguns autores (Baker 2014; Scripp 2015). Pelo contrário, quisemos deixar o campo de pesquisa exprimir-se, para que se revele na sua complexidade e nas suas contradições. Retomando a imagem do escultor que, tal como afirmava Miguel Ângelo<sup>26</sup>, “liberta” a escultura do bloco de mármore, tomámos o campo de pesquisa como sendo um grande bloco de materiais sociais em movimento, sobre o qual os instrumentos científicos vão permitir revelar o que já existe no seu interior. O investigador não esculpe a “obra social”, ele simplesmente liberta-a dos materiais que a envolvem, e que são também a ter em consideração, para que possamos perceber um pouco melhor os seus contornos.

Esta forma de ver as coisas não foi fácil de pôr em pratica já que, como muitos, tínhamos uma primeira impressão positiva dos projetos inspirados do El Sistema. Escapar das ideias preconcebidas, das idealizações, foi uma operação levada muito a sério. Tentámos chegar abertos aos campos de pesquisa porque é neles que estão os processos ontológicos concretos, não no que o investigador quer que sejam. O campo de pesquisa “sabe” sempre mais do que o investigador, mesmo que o que ele é não seja formalizado, escrito ou definido de forma clara pelos seus principais atores. Cabe-nos a nós recolher

---

<sup>26</sup> Miguel-Ângelo dizia: “A estátua já existe no bloco de mármore, cabe ao artista desbastar o que está à sua volta, até revelar a obra-prima”.

os materiais para depois demonstrar a nossa interpretação dos processos. Por outro lado, tal como defende a socióloga feminista Lilia Abu-Lughod, a manutenção de uma distância pode também deixar espaço ao etnocentrismo. A vinculação permite que se evite falar da cultura do outro com um olhar demasiado externo e estereotipado (Abu-Lughod 1991). Procurámos atingir esse balanço.

O carácter indutivo da investigação visa também evitar os “excessos teóricos” próprios às teorias *de surplombs* (altivas) propostas por uma certa “etnografia aristocrata” (Katz 2001a). A indução analítica permite procurar respostas ao mesmo tempo que se procuram as perguntas. Esta perspetiva, desestabilizadora para alguns, é claramente a pôr em perspetiva, já que nenhum investigador chega “livre” de teorias e de ideias pré-concebidas aos campos de pesquisa. Tal como nos lembra Michael Burawoy, o saber teórico faz parte de todo investigador, não escapamos a ele. É necessário saber utilizá-lo para posicionar-se face à avalanche de informações recebidas nos campos de pesquisa (Burawoy 2003). Estamos conscientes de que o nosso pensamento teórico, e as nossas experiências pessoais passadas, influem sobre o nosso olhar nos campos de pesquisa. A mais pequena descrição já revela uma tomada de posição. Mesmo que a indução analítica seja uma escolha, a não regra já é, por si só, uma forma de regra. Tomamos isso em consideração.

Uma primeira análise reflexiva faz-nos aperceber de várias características que nos são próprias e que têm influencia no nosso olhar sociológico<sup>27</sup>: somos de nacionalidade francesa; de cultura ocidental; mas tendo crescido em contextos multiculturais graças aos vários países de residência e aos encontros da vida; temos entusiasmo pela América Latina; somos músicos profissionais e amadores de música, no seu melhor sentido, aquele que “ama”; tendo uma visão da educação essencialmente progressiva; falando corretamente quatro idiomas; curiosos pela cultura do outro; motivadores de encontros.

Estes traços de personalidade, no meio de tantos outros menos “positivos”, têm um papel importante no nosso trabalho de investigação, facilitando ou complicando, consoante a situação. Na sua maioria, estes traços estão enraizados no nosso ser, nas suas profundezas. É-nos difícil evitá-los, por isso ficamos “vigilantes à possível pertinência das

---

<sup>27</sup> Aqui o “nós” é um “eu”, revelamos um pouco do nosso percurso individual porque faz parte das razões que nos levam a escolher este tipo de tese, comparativa, e a dar prioridade a certos métodos de investigação.

categorias locais, a etnografia deveria observar atentamente como os membros classificam as ações e os eventos, sejam eles objetos ou pessoas, para ocasiões particulares e querendo atingir objetivos específicos” (Emerson, Fretz, and Shaw 1995).

O que nos é possível controlar um pouco melhor é o nosso olhar sociológico, adquirido mais tarde na evolução pessoal e sempre de forma reflexiva. A indução analítica reforça a reflexividade crítica para que influenciemos o menos possível os campos de pesquisa. Há que deixá-los ser. É também por estas razões que escolhemos fazer uma investigação etnográfica na qual possamos estar fisicamente presentes, mas sem participar ativamente. Somos músicos profissionais, mas não quisemos tomar o papel de professores. Limitamo-nos a observar o que fazem os vários atores dos três núcleos.

### 1.3. Comparativo

Uma das chaves metodológicas desta investigação é a escolha dos campos de pesquisa que obrigam a uma etnografia multi-situada (Marcus 1995). Esta tese tem um carácter comparativo entre três núcleos, de três países diferentes – Venezuela, Brasil, Portugal. A escolha foi feita com base em critérios científicos: o método comparativo em sociologia permite afinar a nossa análise e o nosso raciocínio graças às diferenças entre os três núcleos; se nos limitássemos a um só núcleo, estaríamos a fechar as possibilidades da pesquisa e das interrogações, muito estimuladas quando há comparação; a diferença entre realidades traz novas perspectivas e, por isso mesmo, novos ângulos de análise sociológica. Evitamos assim o conforto mais fácil de atingir quando se estuda um só campo. Graças à comparação estamos em constante desequilíbrio, sob tensão. Parece-nos ser um estado interessante para o investigador.

Escolhemos três países, tendo como línguas oficiais o português (PT e BR) e o espanhol (VZ). Falamos corretamente os dois idiomas, o que nos permite recolher o máximo de informação ao aplicar os métodos etnográficos. É um dado muito importante porque esta investigação foi feita num processo de imersão total, passando os nossos dias nos núcleos com todos os seus atores durante quatro meses em cada país. O nosso conhecimento dos idiomas é profundo, ou seja, compreendemos as subtilidades da linguagem, das entrelinhas, do humor local, dos pregões e ditados. Há as palavras, mas

depois há a sua ressonância. Por exemplo, é muito frequente que no Brasil e na Venezuela as palavras e as frases tenham duplo sentidos. Há vários graus de linguagem. Há que tomá-los em consideração, nomeadamente quando os campos de pesquisa são territórios multiculturais, como é o caso de Lisboa (Padilla and Cuberos, 2015), ou em zonas de enclave cultural, com identidades territoriais muito fortes, tal como nos bairros desfavorecidos da América Latina (Borsdorf 2003a, 2003b).

A complexidade e a subtilidade do trabalho etnográfico em campos de pesquisa multi-situados, são muito bem descritas neste trecho:

“O etnógrafo aprende a deixar-se afetar por situações, com prudência e circunspeção, sem se precipitar nos dados que confortam os pontos de vista pré-concebidos. (...) O seu esforço de compreensão prática dos sistemas de coordenação dos investigados não é só de ordem intelectual. Acontece num jogo de atividades e de interações. Requer que o etnógrafo tenha olho, fardo e tato, que aprenda a orientar-se em contextos de sentido prático, que se apoie em boas bases, que partilhe as mesmas perspetivas que os seus parceiros passando com sucesso as provas de pertença e de coordenação. Não se pode enganar no tipo de cortesia, deve dominar os usos da língua vernacular, ativar uma boa capacidade nas sequencias de atividades, bem posicionar o seu corpo, o seu tom de voz e a expressão do seu rosto, mobilizar o bom procedimento de categorização quanto ao género, à idade, a estatuto, no bom local e à boa hora.” (Cefaï 2010, p.564)

Vivemos isso no quotidiano ao longo da investigação etnográfica: os campos de investigação situam-se em três países, interagimos com pessoas muito diferentes quanto ao nível socioeconómico, ao capital educativo e cultural, à visão do mundo e às crenças religiosas.

#### **I.4. Três campos de pesquisa**

Para esta investigação comparativa focalizamo-nos em três campos de pesquisa: El Sistema, na Venezuela; Neojiba, no Brasil; e a Orquestra Geração, em Portugal. Escolhemos um núcleo em cada país, para aí efetuar as pesquisas etnográficas.

A reputação internacional do El Sistema ao longo dos dez últimos anos, provocou a criação de núcleos em mais de sessenta países. São independentes do El Sistema, mas inspiram-se dele quanto à forma de ver o ensino musical em orquestra – serve de

instrumento de formação para jovens em situação desfavorecida socioeconomicamente. Com tantos países possíveis, tivemos de fazer escolhas partindo de dois princípios base:

1. O idioma, porque para fazer uma pesquisa etnográfica aprofundada parece-nos essencial conhecer o idioma local.
2. A data de criação do programa inspirado no El Sistema.

Estabelecemos um compromisso entre núcleos onde o idioma é o português, a nossa segunda língua, e projetos que tinham o mesmo tempo de existência. O El Sistema, criado há quarenta anos, é o mais antigo. Os dois outros projetos, de língua portuguesa, têm o mesmo ano de criação: em 2007 foram fundados o Neojiba no Brasil e a Orquestra Geração em Portugal. O facto de ambos terem nove anos de existência, permite que se compare os seus processos de adaptação aos seus próprios territórios e públicos.

Numa investigação anterior, para o Mestrado, tivemos a oportunidade de trabalhar sobre o Neojiba no Brasil e a Orquestra Geração em Portugal. Conhecíamos por isso os diretores dos dois projetos, o que acabou por facilitar a retoma de contactos e a aceitação de uma nova investigação, mais aprofundada desta vez.

No caso do El Sistema na Venezuela, o procedimento foi mais protocolar por nunca termos ido à Venezuela. Precisávamos da autorização da direção do El Sistema para fazer a nossa investigação num dos seus núcleos. Fomos procedendo por etapas e seguindo as regras habituais neste tipo de situação. Começámos por escrever uma carta de apresentação à atenção do Maestro José António Abreu (fundador e diretor do El Sistema), e de Eduardo Méndez (diretor executivo). Nessa carta apresentamo-nos e explicamos o nosso projeto de investigação. Incluímos o nome de algumas pessoas que conhecemos e que poderiam servir de referência, caso fosse necessário. A resposta foi rápida, fomos contactados pelo departamento das relações internacionais do El Sistema por email e depois por telefone, para que expliquemos com mais detalhe os procedimentos do nosso trabalho. Por fim, o El Sistema aceitou a nossa ida, garantindo apoio a nível logístico e a apresentação das principais figuras do projeto.

Veio então o momento de escolher um núcleo por projeto, no qual possamos efetuar as nossas pesquisas etnográficas. O primeiro é o núcleo Santa Rosa de Agua em

Maracaibo, segunda maior cidade, a oeste da Venezuela. O segundo é o núcleo Bairro da Paz, na periferia de Salvador da Bahia, Brasil. O terceiro é o núcleo Miguel Torga na Amadora, subúrbio de Lisboa, Portugal.

A escolha de trabalhar num só núcleo por país surge do facto de parecer-nos impossível fazer um estudo aprofundado sobre cada um dos projetos de formação musical no seu todo. Por exemplo, o El Sistema venezuelano existe há quarenta anos, tem hoje mais de 400 núcleos, cerca de 9000 professores e 600.000 alunos. É uma instituição demasiado grande para pretender circunscrever um estudo generalizado. Escolhemos concentrarmo-nos num só núcleo por projeto, e que nos servirá de “singular geral” (Glaeser 2010, p.235). O objetivo é, antes de mais, compreender o que se passa em cada um dos três núcleos, tendo para isso a vantagem da comparação. Os contrastes entre eles vão permitir revelar as características próprias a cada um. Ao mesmo tempo, não se pretende definir o que é o El Sistema a partir do que é o núcleo Santa Rosa de Agua por exemplo. Três razões justificam isso: todos os núcleos do El Sistema são diferentes entre si; um núcleo não é um modelo reduzido da instituição; muito do que observámos há um ano existe hoje de forma diferente porque os núcleos e os atores estão sempre em evolução.

A escolha de cada um dos três núcleos foi uma etapa muito importante. No caso do El Sistema, foi decidido dialogando com a Direção Nacional de programas. Demos a entender que não queríamos ficar a estudar um núcleo de Caracas, a capital, porque é a cidade onde vão a maior parte dos estrangeiros que visitam o El Sistema: aí se podem ver grandes núcleos, indo até aos 5000 alunos cada; a mecânica de ensino já está muito desenvolvida; tudo parece funcionar perfeitamente graças aos quarenta anos de experiência. A direção do El Sistema propôs então que fizéssemos o estudo de um núcleo no sul da Venezuela, na região de Los Llanos. É um território muito interessante, mas essencialmente rural. Renunciámos a esta proposta por querermos um núcleo numa zona urbana, em contexto de exclusão socioeconómica, com presença de pobreza, e para que seja comparável aos dois outros núcleos do Brasil e de Portugal. É então que, num acordo comum, decidimos ir a Maracaibo, cidade petrolífera do oeste da Venezuela, para aí ficar quatro meses no núcleo Santa Rosa de Agua. É um núcleo que podemos classificar de “comum”, com um tamanho razoável (260 alunos) e vinte e um anos de existência.



No Brasil, a direção do Neojiba percebeu rapidamente o tipo de núcleo que nos interessava para este estudo comparativo. Foi-nos proposto o núcleo do Bairro da Paz. É uma comunidade resultante de um processo de “invasão” das terras na periferia de Salvador da Bahia, muito comum no crescimento das cidades (Padilla 2001). Pareceu-nos representativo do que o Neojiba oferece no campo das populações mais desfavorecidas.

Em Portugal, durante as conversas com a direção da Orquestra Geração, ficámos de acordo quanto ao núcleo Miguel Torga, situado na Amadora, periferia de Lisboa. Este também nos pareceu ser um núcleo típico. O que nos interessou particularmente foi o facto de ter sido o primeiro a ser criado em 2007 e estar localizado numa zona desfavorecida do ponto de vista socioeconómico. Foi o projeto piloto, com jovens que, na sua maioria, nunca tinham tocado um instrumento musical antes.

Estas escolhas de campos de pesquisa implicam custos financeiros elevados para um doutorando. Tivemos de garantir que havia financiamentos através de candidaturas a bolsas que pagariam os custos de viagem, de habitação e de alimentação nestes três países. Três tipos de apoios, ganhos por concurso, permitiram a realização deste projeto: o Programa de Ações Universitárias Integradas Luso-Francesas (PAUILF), financiou os intercâmbios académicos entre os dois países da cotutela<sup>28</sup>, sendo um apoio importante para o trabalho de investigação na Amadora; a *Aide à la Mobilité Internationale des Doctorants* (AMID), financiada pela região da Ilha de França, para as investigações científicas na América Latina; e o projeto “Multilevel Governance of Cultural Diversity in Comparative Perspectives: Europe and Latina America” (GOVDIV), dirigido pela co-orientadora Professora Doutora Elsa Beatriz Padilla, financiado pelo programa IRSES – Marie Curie, para intercâmbios entre investigadores europeus e da América Latina entre 2014 e 2017.

---

<sup>28</sup> Esta tese resulta de um doutoramento em cotutela entre a Universidade do Minho e a Université Sorbonne Nouvelle – Paris III. Em Portugal, a coorientação esteve a cargo da socióloga Beatriz Padilla, no Instituto de Ciências Sociais. Em França, a coorientação esteve a cargo do sociólogo Antoine Hennion, na Escola Doutoral “*Arts et Médias*”. O doutorando beneficiou da colaboração entre dois laboratórios de investigação em ciências sociais: CICS.NOVA em Braga e o CERLIS em Paris.

## I.5. Recolha dos dados etnográficos

A abordagem dos campos de pesquisa foi feita a partir de métodos de investigação qualitativa e indutiva. A mesma metodologia foi aplicada nos três campos, para que seja possível comparar informações da mesma ordem.

Passámos quatro meses em cada um dos três núcleos, às horas de abertura, cinco dias por semana. Porque nos pareceu interessante observar a chegada e a partida dos atores do núcleo, chegávamos antes da hora de abertura e saíamos na hora de fechar.

Na maioria dos dias almoçámos no bairro dos núcleos. Isso permitiu passar mais tempo com os moradores, observar os seus hábitos e escutar as suas histórias de vida, perceber cada um dos contextos no seu dia a dia e a sua inserção na realidade local e nacional. Comer nas cantinas improvisadas destes bairros populares é um dos métodos para ser aceite e para conhecer um pouco melhor a realidade dos moradores. Os pratos gastronómicos locais também nos revelam histórias: no Brasil – o *dendê* (óleo de palma) dá-nos sabores africanos, há feijão com arroz, um pouco de carne, e sumos naturais de fruta tropical; na Venezuela – tudo é mais simples porque o país atravessa uma grave falta de produtos alimentares; come-se à base de fritos, de peixe, banana pão, e dos tradicionais *tequeños* e *patacones*; serve-se sumo feito de malte, mas a influência americana é muito forte por isso há sempre Coca-Cola ou Sprite. Em Portugal as enormes sandes caseiras da loja da Dona Edite na Amadora, marcaram o nosso paladar.

O trabalho concreto de pesquisa fez-se ao longo de quatro meses seguidos em cada um dos três campos.<sup>29</sup> Começa desde o primeiro dia de chegada e divide-se em quatro etapas principais: observação etnográfica; entrevistas semi-estruturadas com os atores dos núcleos; *focus-groups*; entrevista com os membros das direções nacionais.

---

<sup>29</sup> Entre cada um dos três campos de pesquisa houve vários meses de volta à base para trabalhar nos laboratórios das duas universidades da cotutela.

### 1.5.1. Observação etnográfica

Em cada campo de pesquisa, o primeiro mês foi inteiramente consagrado à observação de tudo o que se passava, desde a abertura das portas até ao fecho dos núcleos. É uma etapa fundamental para ser-se aceite pelos atores dos núcleos e pelos moradores dos bairros. Esta fase de adaptação e de inserção é vital porque, caso corra mal, corremos o risco de ser rejeitados dos núcleos e, no pior dos casos, de não poder entrar mais no bairro se o chefe do tráfico assim o decidir.

Para sermos bem identificados a cada núcleo, foi-nos oferecida uma t-shirt com o seu nome e o logotipo. Isso permite-nos estar vestidos como os professores e sobretudo ser identificados no bairro como sendo parte do projeto. Tivemos o cuidado de nos vestir de forma parecida aos professores de cada núcleo, ou seja, de forma simples e discreta, sempre de calças e sapatos, qualquer que seja a temperatura local. Não tínhamos assessorios ou relógio, nem qualquer tipo de sinal de ostentação.

Também vivemos a experiência de ir cortar o cabelo nos bairros dos núcleos. No Brasil por exemplo, em pleno Bairro da Paz, um jovem de dezassete anos tomou a liberdade de nos fazer um “corte do *ghetto*”: curto, com linhas muito definidas a contornar o coro cabeludo. Pelo reflexo do nosso olhar no espelho, o jovem cabeleireiro percebeu o nosso espanto e para nos acalmar diz: “Tranquilo, você agora já pode ir a qualquer parte do bairro!”. Tudo isto enquanto se ouvia música Axé<sup>30</sup> aos altos berros, através das duas grandes colunas que ele pôs em frente à sua loja.

Durante o primeiro mês, passado em cada um dos três núcleos, limitámo-nos a observar e a anotar tudo nos cadernos de notas etnográficas. As crianças venezuelanas deram-nos o nome de “*El profe del cuaderno*”. Estavam curiosos para saber o que escrevíamos, mas a nossa caligrafia é demasiado má para isso, o que depois nos valeu a reputação de escrever como um médico. Ao longo do tempo, o caderno de notas tornou-se num objeto que os alunos respeitavam. Disputavam entre si para poder segurar nele ou então vinham ter connosco, com um ar concentrado, para nos trazer o caderno quando o esquecíamos em algum lado.

---

<sup>30</sup> O estilo de música Axé foi criado na Bahia, para os desfiles de Carnaval dos anos 1980'. É uma música muito ritmada, festiva, que mistura vários estilos afro-brasileiros.

O primeiro mês é uma fase importante para explicar aos curiosos o que fazemos, nós, “*el gringo*”, no núcleo deles, sempre a observar e a escrever. Respondemos com prazer às perguntas que nos são feitas e abrimos o caderno de notas aleatoriamente. Surgem rabiscos que somos os únicos a conseguir decifrar. Há também figuras geométricas para representar as salas de aula ou a geografia do bairro. Tudo serve de pretexto à conversa. Alguns alunos querem deixar a sua marca no caderno escrevendo o seu nome ou fazendo um desenho. O caderno de notas tornou-se num objeto mediador para poder conversar com os alunos, os pais e os professores. Entenderam que é o nosso instrumento de trabalho, importante e a respeitar.

A observação etnográfica e a tomada de notas podem também ser intimidantes para os que sentem sujeitos ao escrutínio. Conscientes disso, tivemos o cuidado de abordar cada local e cada cena com o maior tato possível: os diretores dos núcleos apresentaram-nos aos professores e aos pais numa reunião; os professores trataram de nos apresentar aos seus alunos no início das aulas de música; também tomámos a iniciativa de nos apresentar ao resto dos atores do núcleo que fomos conhecendo progressivamente, nomeadamente os auxiliares de educação, os porteiros e as empregadas de limpeza

Quando observámos aulas de música nas salas, escolhemos sentar ao fundo da sala, para que os alunos tenham as costas viradas para nós e que possam assim esquecer a nossa presença. Há que encontrar a distância certa para que a nossa comparência não incomode o círculo que se cria entre o professor e os seus alunos. Quando as pessoas eram muito tímidas ou inquietas, preferimos não usar o caderno de notas, ficando apenas com a observação memorizada e tentando estabelecer um clima de confiança no cruzar dos olhares. Houve momentos em que o nosso olhar etnográfico fez-se discreto, contando com o poder da simples escuta, para não interferir com as relações sociais sensíveis que estavam a acontecer. Os principais locais de observação foram as salas de aula de música, os corredores, os pátios de recreio e as salas da direção.

## I.5.2. Entrevistas semi-estruturadas com os atores dos núcleos

Depois de um mês de observações etnográficas começamos uma segunda fase que decorre da primeira. O primeiro mês permitiu compreender onde estamos e quais são os atores que constituem o núcleo. Ao longo destas observações surgem muitas questões. Escrevemo-las no nosso caderno de notas e no final são agrupadas no computador. São questões de todos os tipos, indo da logística, à filosofia do programa, passando por dúvidas quanto à natureza das relações sociais ou dos métodos pedagógicos por exemplo. É nomeadamente graças a estas questões, angariadas ao longo do primeiro mês, que vamos estruturar as entrevistas para cada tipo de ator: alunos, professores, diretores, pais, auxiliares de educação.

A outra vantagem deste primeiro mês dedicado à observação, tem a ver com a escolha dos alunos a entrevistar. Temos assim o tempo para compreender a variedade de alunos no núcleo quanto a: idade, nível social, proveniência, instrumentos, nível musical. Isso permite fazer uma primeira lista de vinte alunos a entrevistar. Esta lista aponta para a diversidade. Apresentamo-la aos diretores dos núcleos para discuti-la. Queremos ter um leque completo do tipo de alunos, evitando escolher só os rapazes adolescentes ou os melhores músicos da orquestra por exemplo. As entrevistas com os menores de idade só são feitas depois de obter a autorização dos pais (a quem apresentámos o projeto com uma linguagem simples e pragmática), e sempre numa sala escolhida pelos diretores, deixando a porta entreaberta.

Para que se crie um clima de confiança, preparámos uma mesa, sobre a qual metíamos um tecido colorido do Senegal. Trazíamos água para os entrevistados. No Brasil e em Portugal tivemos acesso a verdadeiras salas de aulas, grandes e arejadas. Na Venezuela tínhamos uma sala muito pequena, 4m<sup>2</sup>, que servia de arrecadação para instrumentos. Estava muito calor, mas a porta entreaberta permitia uma ligeira corrente de ar.

O tipo de entrevista variou consoante o tipo de interlocutor. Foram semi-estruturadas quando o dialogo aconteceu com adultos, mas no caso das crianças foi mais eficaz estruturar com mais precisão o diálogo de forma a se exprimam. Com os mais jovens, entre os oito e os doze anos, a sua timidez ou falta de vocabulário obrigaram-nos

a estimular a conversa através de pragmatismo e simplicidade. Nestes casos deu-se particular relevo aos silêncios e hesitações.

As conversas foram divididas em três partes: começamos por nos apresentar o mais claramente e ludicamente possível, com algum humor e a criação de um ambiente de confiança; depois começamos por questões sobre o aluno, a escola, a sua família, o seu local de habitação; é só numa terceira fase que entramos realmente no tema do núcleo, da música e da aprendizagem. A dificuldade está na criação de um ritmo fluido numa conversa em que se quer evitar um interrogatório frio. O plano que estrutura as entrevistas é seguido apenas se for realmente necessário. Progressivamente foi-nos possível abstrair-nos de um plano rígido, deixando fluir o pensamento dos entrevistados, voltando a ele apenas se necessário.

Fizemos no máximo três entrevistas por dia, se possível duas, porque é um trabalho que exige um alto nível de concentração para estar muito reativo. Quando eram alunos a conversa durou em média 50 minutos, mas quando eram adultos a frases encadeavam-se, podendo chegar até 2h. Antes de começar mostramos o gravador, explicamos porque o utilizamos, garantimos a privacidade e, aos mais jovens, revelámos como funcionava. O objetivo é pôr o entrevistado à vontade. As gravações são depois copiadas para o computador em formato áudio ao final do dia. São catalogadas e, no caso da Venezuela e do Brasil, onde havia mais risco de perda ou roubo do computador, fizemos *uploads* para uma *cloud* partilhada com os dois diretores de tese.

Esta fase de entrevistas estendeu-se até ao final dos quatro meses em cada núcleo. Apontámos para entrevistas a vinte alunos, a dez professores, a uma dezena de pais, a três auxiliares de educação por núcleo e aos diretores dos núcleos. Mantendo a diversidade, quisemos ter todo o tipo de instrumentistas, de todos os naipes. Isso faz um total de 108 entrevistas gravadas nos três países (ver lista no Anexo A).

### 1.5.3. *Focus-groups*

Este método de pesquisa etnográfica só foi utilizado no núcleo venezuelano porque a logística o permitia e os atores tinham a disponibilidade para isso. Os focus-

groups foram realizados a partir do terceiro mês no núcleo, para que se aprofundasse em grupo as questões que tinham surgido nas observações e nas entrevistas.

Realizámos um primeiro *focus-group* com uma dezena de alunos do núcleo venezuelano. Foram escolhidos por serem os chefes de naipe<sup>31</sup> da Orquestra Juvenil, ou seja, estão no núcleo há algum tempo e representam todas as secções (ventos, cordas, metais, percussões...). O método permite analisar os discursos que os alunos têm entre si, os seus pontos de acordo e desacordo. Isso pode enriquecer o nível da matéria prima recolhida. Foi uma conversa de grupo semi-estruturada, trouxemos algumas questões que nos pareceram importantes de tratar. Durou pouco mais de uma hora, na qual a timidez inicial foi sendo substituída pelo humor, vozes altas e grandes gestos.

Depois organizámos um *focus-group* com professores e a diretora do núcleo. O objetivo foi o mesmo: perceber como conversam entre si, com que dinâmicas, qual a liberdade de discurso e a confrontação de ideias. Isso permitiu aprofundar a análise e fazer emergir novas questões.

Os três últimos *focus-groups* no núcleo venezuelano foram realizados com os encarregados de educação, nomeadamente as mães, que, tal como teremos a oportunidade de aprofundar, têm na Venezuela um papel particular na educação dos filhos. Passam as suas tardes no núcleo, esperando e vigiando os filhos, o que permitiu organizar grupos de discussão mais informais no pátio. Como sempre, apresentámos o nosso trabalho e os seus objetivos para que os pais compreendam bem as razões desta proposta de conversa em grupo. Trouxemos uma base de questões, mas deixámos espaço para todo o tipo de temas que surgissem. A linguagem, os sentimentos, as emoções, as lamentações transpareceram face ao núcleo e à situação atual do país também. Estes três momentos de diálogo coletivo foram muito importantes para esta tese porque, como veremos mais em frente, a presença diária das mães dos alunos tem um grande impacto no núcleo.

---

<sup>31</sup> O chefe de naipe é a pessoa responsável por um grupo de músicos (naipe) que tocam o mesmo instrumento numa orquestra. Por exemplo: o chefe dos violinos, ou das flautas ou das percussões. É frequente que seja o melhor músico do naipe, ou mais experiente, e deve fazer a mediação com o chefe de orquestra.

#### I.5.4. Entrevistas semi-estruturadas com os membros das Direções Nacionais

A última etapa da pesquisa etnográfica foi feita junto dos membros das Direções Nacionais das três instituições musicais. Cada uma tem o seu organigrama, seguimos, portanto, a linha ascendente de poder, subindo a partir do núcleo, ou seja: Direção Regional, Departamento Social, Direção Pedagógica, Direção Executiva, Direção Geral. Estas entrevistas foram realizadas no final dos quatro meses de pesquisa porque era necessário conhecer bem a realidade de cada núcleo antes de colocar questões aos diversos membros das direções. Marcámos encontros com os responsáveis chave. As entrevistas foram semi-estruturadas e gravadas. A maioria teve uma duração próxima das 2h. O objetivo era tentar compreender o elo entre cada núcleo e a Direção Nacional, tendo em consideração os principais intermediários. Isso permitiu aprofundar a consciência do que é um núcleo e de como se torna possível a sua existência.

Ao longo destas quatro etapas a observação etnográfica nunca parou. Todas as situações que iam acontecendo foram objeto de anotações com precisão. Para complementar esta informação, tratamos de produzir material fotográfico e de vídeo (Ver DVD do Anexo D), relevante para contextualizar cada núcleo.

#### I.6. Tratamento da informação recolhida

Depois de quatro meses de trabalho intenso numa total imersão etnográfica em cada núcleo, a quantidade de informação recolhida é imensa. Chega então a fase do tratamento dessa informação. O conjunto das observações etnográficas foi transcrito durante a estadia em cada país: as tardes foram passadas nos núcleos, durante as horas de abertura, enquanto que as manhãs eram passadas a transcrever para WORD o que tinha sido anotado no caderno no dia anterior. No final, tudo foi imprimindo e junto num dossier correspondente a cada núcleo.

Após o retorno dos campos de pesquisa, as entrevistas foram todas transcritas na sua língua original. Ficámos então com três secções de dossiers, divididos por núcleos, por



atores e por tipo de metodologia de pesquisa. Esse vasto conjunto de informações constitui a matéria prima desta tese.

Chega então a fase de codificação da informação. A pesquisa feita nos três campos foi de tipo indutivo, permitindo recolher material muito vasto, no qual tudo está conectado. Neste oceano de informações, e ao fim de muitas releituras, algumas “ilhas” começam a ser avistadas no horizonte do olhar sociológico. É o início de um processo de codificação, feito manualmente, sobre os documentos imprimidos e utilizando diferentes cores. É um trabalho mental, mas também físico. O papel faz com que nos sintamos mais próximos dos campos de pesquisa e das memórias que ressurgem. Cada “ilha” de informação deve ser conectada com outras. Tomam-se em consideração as similitudes, mas também as contradições e os paradoxos num mesmo discurso. Notam-se as longas conversas, mas também os silêncios, a timidez, a falta de vocabulário, os gestos e os olhares dos nossos interlocutores.

Esta longa fase de codificação foi acompanhada pela escuta de gravações que fizemos dos ambientes nos núcleos: os corredores onde se podem escutar os instrumentos ao longe, cada um na sua sala; os gritos e as corridas dos alunos nos pátios; os ensaios de orquestras antes dos concertos; as conversas do dia a dia entre os pais dos alunos, entre os funcionários e entre os membros da direção. Também acompanhámos esta fase pela escuta de um vasto repertório musical típico de cada região onde se situam os núcleos: música *llanera*, *gaita*, *zoropo* e *salsa* da Venezuela; música *axé*, *samba do recôncavo*, *baião* e *pagode* do Brasil; *fado*, *rock*, *kuduro*, *quizomba* e *hip-hop* de Portugal. Esta recriação do ambiente permitiu reentrar nos diferentes contextos e especificar alguns detalhes importantes nas anotações resultantes da etnografia.

## 1.7. Escrita da tese

A recolha de informações nos três campos de pesquisa foi feita no idioma local. Por exemplo: os cadernos de notas com as observações etnográficas estão escritos em português e em espanhol. Isso permite-nos estar mais próximos da realidade e da forma como os atores a exprimem. Depois vem o processo de tradução, e por isso de “traição”

(Mehnert 2015). O investigador torna-se, também ele, um mediador quando comunica as suas traduções dos factos sociais. Para que o leitor possa estar mais próximo dos campos de pesquisa e que sinta as suas ressonâncias, decidimos que, ao longo da tese, fossem inseridas palavras e expressões chave na sua língua de origem.

Face ao método etnográfico nos três campos e ao conjunto de informação recolhidas, escolhemos dividir a escrita da tese em duas fases principais. Começar por dar conta (*rendre compte*), ou seja, revelar as ações individuais e coletivas correspondentes a cada núcleo. Essa etapa resulta da codificação da informação recolhida. Criámos assim um *corpus* (Capítulo II e toda a Parte II), baseado na resposta ao “Como?”, correspondente ao que as ciências naturais chamam de “resultados”. Aí fazemos um trabalho de recontextualização, tendo por objetivo dar a saber, contar as histórias, ou seja, mostrar antes de demonstrar, “uma boa descrição é o oposto de um manifesto teórico” (Cefaï 2010, p.554).

A segunda fase resulta de uma análise sociológica mais aprofundada sobre o que foi revelado pelos dados da pesquisa etnográfica. As duas fases de escrita, resultantes da etnografia, estão profundamente ligadas. Ao longo dos capítulos, tentamos progressivamente aproximar-nos do coração das realidades sociais nos núcleos.

Entre outros factos, tentamos tornar visível o que não é possível medir: como calcular a quantidade de vinculação que tem uma criança ao seu instrumento de música? Para tentar responder, insistimos em ter em consideração os atos e os seus processos nos núcleos. Enquanto a análise se afina cada vez mais, mantemos uma abordagem pragmatista, baseada nas experiências individuais e coletivas nas orquestras, nos núcleos e nos bairros.

É somente no Capítulo II, correspondente à contextualização dos territórios, que analisamos separadamente os três núcleos. Visa facilitar a compreensão para que o leitor se familiarize com os três campos de pesquisa. Os anexos também são uma ajuda valiosa: ver mapas no Anexo C, as fotografias, os vídeos e o ficheiro Google Earth no DVD do Anexo D.

No Parte II, sobre os Atores, propomos trabalhar o comparativo através de um processo de escrita a que chamamos de “tripla hélice”. Como para o ADN, imaginamos uma forma de escrita em que cada hélice gira em torno das outras, evoluindo juntas e

revelando os pontos de conexão. Este tipo de escrita permite, por exemplo, unir num mesmo parágrafo a comparação entre três núcleos, para que as suas diferenças e similitudes sejam mais evidentes.

Quanto às dificuldades da escrita, elas são numerosas, nomeadamente no que toca à organização e à reprodução da informação recolhida. É vasta e a estruturar num texto que possa propor uma análise lógica e cronológica: *contextualização* (Capítulo II), *revelar a palavra dos atores dos núcleos* (Parte II), *repensar os campos de pesquisa* (Parte II). A Conclusão Geral sistematiza os avanços metodológicos e teóricos. Assim, a estrutura da tese permite ao leitor entrar, progressivamente, na análise do que é um núcleo.

Por fim, escolhemos escrever a tese em francês porque é o nosso “idioma de raciocínio”. Só depois nos dedicámos à tradução de todo o trabalho em português, a nossa segunda língua. O inglês é o idioma comum entre os dois orientadores da tese, servindo também para a futura defesa oral. Passamos assim do português e do espanhol nos campos de pesquisa, para o francês na escrita e o inglês na defesa da tese.

## CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TRÊS CAMPOS DE PESQUISA

Ao longo deste capítulo apresentamos os três núcleos separadamente para entrar no detalhe de cada um. O leitor poderá assim situá-los no espaço e no tempo, adquirindo uma primeira base sobre a natureza das relações sociais que neles se produzem. Este capítulo inicia a *thick description*, que facilitará depois, na análise sociológica, trabalhar com o método do “*extended case*” (Gluckman 1940a, 1940b; Tholoniati and de l’Estoile 2008).

### II.1. Contexto 1 – Núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela

#### II.1.1. El Sistema Zulia

O El Sistema é fundado pelo Maestro José António Abreu junto com colegas de Caracas em 1975. É depois, graças ao Maestro Juan Belmonte Guzmán, que o projeto é levado a Maracaibo, capital do Estado Zulia, em 1977. O que motivou a sua adaptação em Maracaibo foi o facto de a orquestra profissional da cidade – Orquestra Sinfónica de Maracaibo –, ser conhecida como a melhor da América Latina nos anos 70’. A maior parte dos seus músicos eram estrangeiros, muito bem pagos pelo dinheiro do petróleo. Juan Belmonte Guzmán quis formar músicos venezuelanos para acabar com a hegemonia dos estrangeiros. Mesmo assim, os jovens que viriam a ser formados pelo El Sistema beneficiaram da partilha de saberes feita pelos grandes músicos estrangeiros que aí residiam, tal como testemunham o violinista Ruben Cova (atual diretor regional do El Sistema) e Freddy Padron (famoso trombonista, diretor da Orquestra Típica de Maracaibo).

Durante mais de vinte anos, o El Sistema do estado Zulia esteve apenas presente na capital Maracaibo, naquele que é chamado o núcleo Central, nos edifícios do Conservatório da cidade. Ao longo dos anos 1990’, novos núcleos foram criados em Maracaibo, nomeadamente o de Santa Rosa de Agua em 1995, o primeiro fora do

Conservatório. Estes núcleos dependiam diretamente de Caracas para tudo o que fosse burocrático, logístico e financeiro. Foi há menos de dez anos que se criou uma estrutura regional do El Sistema, permitindo descentralizar o poder e servir de ponte institucional com Caracas. A criação do El Sistema Zulia foi feita nomeando um Diretor Regional que tem por funções a criação e de novos núcleos perenes em toda a região. Fora de Maracaibo, os núcleos mais conhecidos são os de Santa Barbara, a Sul, (700 alunos), e o de Cabimas, frente a Maracaibo, do outro lado da ponte Rafael Urdaneta (730 alunos).

O El Sistema Zulia define a sua missão da seguinte forma: “Organização artística ao serviço dos cidadãos através da excelência musical”; a música é o “reflexo da alma dos povos”. Quanto aos objetivos: “Tornar-se numa referência musical e cidadã a nível mundial”. Muito mais do que a formação de virtuosos, os objetivos do El Sistema são: “A transformação social através da excelência musical; ter uma orquestra ou um coro no centro das atividades; ser gratuito; que haja conectividade entre o núcleo e tudo o que o constitui/rodeia, sejam eles alunos, pais, as comunidades, tanto à escala regional como nacional”. Para integrar o El Sistema é simplesmente necessário ir a um núcleo e inscrever-se. Não há seleção à entrada e não é obrigatório ter o seu próprio instrumento. É inteiramente gratuito, aberto a alunos entre os 3 e os 18 anos “*con la voluntad y el deseo de tocar música!*”.

### II.1.2. Zulia, Estado do Oeste

Zulia é um dos 24 estados da Venezuela. Situado “*en el occidente*” como dizem os habitantes, Zulia faz fronteira com a Colômbia a Oeste, e com os estados de Táchira e Mérida a Sul. A Leste estão os estados de Trujillo e Lara, a Norte fica o estado de Falcón. A meio do estado situa-se o maior lago da América Latina – o lago Maracaibo. Debaixo das suas águas está uma das mais vastas reservas de petróleo no mundo. Este território foi avistado pela primeira vez em 1499 por Alonso de Ojeda, enquanto navegava nas águas do golfo da Venezuela. Ao chegar à ligação entre o lago e o golfo, vê casas de madeira por cima da água, os *palafitos*, construídas na beira do lago pelos Índios Añú. Esta visão lembra-lhe Veneza e, segundo a lenda, está na origem do nome Venezuela (Martínez 1956; Morón 1964).

Hoje em dia, os povos autóctones continuam muito presentes nos territórios do Norte de Zulia, junto ao Golfo da Venezuela, subindo até à província colombiana da Guajira, passando pelas montanhas do Perijá. Os territórios próximos da água são controlados pelos Índios pescadores, os Añú, enquanto as terras são dominadas pelos Índios cultivadores, os Wayuu. Cada cultura indígena tem o seu próprio idioma, mas ambos vivem em estruturas familiares matriarcais. Para os Añú e os Wayuu o presente é o tempo que mais importa. Choram à nascença de uma criança e fazem uma festa de oito dias quando há uma morte. O povo Añú está na origem do bairro de Santa Rosa de Agua, onde está situado o núcleo do El Sistema que vamos estudar. Hoje em dia os Añú representam cerca de 70% da população do bairro. Estão culturalmente assimilados sendo que apenas o fenótipo nos dá conta da sua origem e das misturas ao longo das gerações.

O Estado de Zulia é o mais povoado da Venezuela com os seus quatro milhões de habitantes. A sua capital é Maracaibo, situada a Noroeste do lago. Os zulianos são muito orgulhosos do seu território e chegam a ter discursos independentistas. Zulia é dos Estados que mais foi leal à corte espanhola na fase em que havia planos internos para que a Venezuela fosse independente. Finalmente, em 1821, Zulia descarta-se da dominação espanhola através de um *Ato de Independência*. Fará parte da *Republica de la Gran Colombia* até 1831, data em que se torna uma das onze províncias da Venezuela. Será preciso esperar até 1864, para que seja oficialmente nomeado *Estado Soberano del Zulia*.

Há mais de cinco séculos que este território é marcado por violências: contra os povos autóctones; contra escravos; entre colonos; entre regiões; entre regimes monárquicos e republicanos. Desde a exploração do petróleo, em inícios de 1900', que a região tem um proletariado massivo e em luta pelos seus direitos. Numerosos grupos de *gaita-zuliana*, estilo de música local, foram referências para o espírito de protesto. Um dos principais grupos, e que ainda existe atualmente, chama-se *Barrio Obrero de Cabimas*, fundado em 1955 num bairro constituído pelo proletariado da indústria petrolífera.

1999 é um ano importante para o Estado de Zulia. Houve uma mudança nas instituições políticas através de uma nova Constituição Nacional, promovida pelo novo Presidente Hugo Chávez ao longo do seu primeiro mandato. O objetivo era controlar as “pulsões independentistas do Estado Zulia”, oferecendo-lhe a possibilidade de

representar a maioria na Assembleia Nacional, através de quinze deputados na nova representatividade proporcional. Foi também nesta fase que o número de representantes dos povos autóctones aumentou.

O atual Governador do Estado Zulia é Francisco Arias Cárdenas, 65 anos, ex-militar, politicamente ativo desde o início dos anos 90'. Depois de ter passado por vários partidos, Cárdenas apoia Hugo Chávez nas eleições de 1999, ou seja, a Revolução Bolivariana e o Partido Socialista Unido da Venezuela (PSUV). A economia de Zulia é maioritariamente baseada no petróleo, extraído intensamente desde 1912, que se encontra por baixo do lago Maracaibo. Zulia tem 80% do petróleo nacional, ou seja, produzem muito mais do que a sua riqueza regional. A isso deve-se juntar o facto de terem grandes reservas de gás e a maior mina de carvão do país. Pela descrição, Zulia parece ser um estado rico, investindo massivamente no seu território, nas populações e nas infraestruturas. Mas não é o que se observa quando lá se está em 2015. O desenvolvimento local e a partilha dos recursos são muito dispares.

Na bandeira de Zulia pode ver-se um sol ao centro por ser "*La tierra del sol amada*" (lema zuliano). Pode também ver-se um grande relâmpago atravessando o sol. É uma referência ao *Catatumbo*, um fenómeno natural único no mundo que produz uma chuva de relâmpagos todo o ano.

### II.1.3. Maracaibo, capital de Zulia

Foi em Maracaibo, capital do Estado Zulia, que efetuámos quatro meses de pesquisa etnográfica em 2015. O nome Maracaibo foi dado pelo conquistador Ambrose von Alfinger em 1529. É, desde essa época, uma cidade de encontros e de misturas de influências culturais: Índios autóctones; navegadores espanhóis, alemães, italianos, portugueses e libaneses; escravos africanos (Cabezas 2007).

A música típica de Maracaibo é a *gaita*, reflexo destas misturas culturais ao longo dos séculos. A língua também o é, ainda hoje se nota a forma que os *maracuchos* (habitantes de Maracaibo) têm de dizer "vos", em vez de "*usted*", por influência dos espanhóis da Andaluzia (Ex: *Vos quereis tocar musica?*).

Maracaibo tem um milhão e meio de habitantes, é a segunda maior cidade do país depois de Caracas. Ao chegar-se de avião, podem observar-se muitos prédios de tamanho médio, distribuídos no meio das casas de toda a cidade. Podem também ver-se as grandes indústrias petrolíferas na periferia e, mais a Sudoeste, a ponte Rafael Urdaneta, que liga as duas margens do lago. Inaugurada em 1962, é a maior ponte de betão da América Latina. Rafael Urdaneta foi um dos chamados “heróis” que acompanharam Simón Bolívar até à Independência da Venezuela no século XIX. Nasce em Maracaibo e morre em Paris em 1845. Continua a ser um personagem histórico muito celebrado por ser um modelo maracucho de bravura, de lealdade, e com um forte sentido ético, nomeadamente na gestão financeira.

Historicamente falando, outro edifício é muito importante para a cidade – a Basílica da Chinita. É uma homenagem dada à aparição da Nossa Senhora de Chiquinquirá. A construção começa no século XVII e termina em 1943. Todos os anos, no mês de novembro, a cidade celebra a sua Santa. A Chinita e Rafael Urdaneta são duas “mascotes” importantes da cidade. Dão o nome a uma ponte, uma orquestra (Regional Infantil), e à principal avenida (Avenida del Milagro).

Como demonstra a bandeira da região, com o seu sol ao centro, Maracaibo beneficia de um céu azul e de temperaturas entre os 35 e os 45°C o ano todo. Ao mesmo tempo é uma cidade muito fria devido ao ar condicionado, sempre ligado ao máximo em todos os espaços fechados. É um território de contrastes constantes: entre quente e frio; riqueza e pobreza; prédios modernos e casas com telhado em chapa de zinco; estradas alcatroadas e caminhos de terra esburacada.

Também há o contraste entre os grandes jipes das empresas de petróleo e os famosos *carritos* de Maracaibo. Estes *carritos* são velhas viaturas americanas dos anos 60’ (período de intensas relações empresariais entre Estados Unidos e Venezuela), sobretudo Chrysler e Chevrolet Caprice que, mesmo estando em muito mau estado, continuam a circular pela cidade transportando passageiros. Em qualquer berma das avenidas é possível esperar um *carrito* que nos leve ao nosso destino. Neste tipo de carros cabem seis pessoas, graças ao grande banco à americana que permite sentar dois ao lado do condutor e três atrás. As janelas estão sempre abertas porque o calor é intenso debaixo do teto metálico. O cheiro a gasolina é muito forte devido aos buracos no tubo de escape e debaixo dos nossos pés. O *carrito* é todo ele uma junção de partes soltas. O som do



motor é característico, como se as peças andassem à bulha umas com as outras. É com este meio de transporte, onde por vezes há música latina do DJ Sombra aos altos berros, que fomos todos os dias até ao núcleo Santa Rosa de Agua. A investigação começava a partir do momento em que púnhamos o primeiro pé no *carrito*, caixa metálica ambulante e rica em aventuras etnográficas.

Começámos por descrever sucintamente o Estado Zulia e a sua capital Maracaibo. Prosseguimos agora com outro recorte administrativo – o município de Coquivacoa. Coquivacoa é o nome que os Índios davam ao Golfo da Venezuela. As cidades venezuelanas estão divididas por municípios, Maracaibo tem dezoito. O núcleo do El Sistema, onde foi feita a pesquisa, encontra-se a no município de Coquivacoa, a nordeste da cidade, à berma do lago.

Coquivacoa tem 70.000 habitantes, com zonas contrastantes quanto ao tipo de urbanização. Por exemplo, o *barrio* dos Pescadores tem barracas e caminhos de terra, enquanto que a Isla Dorada é um conjunto de novos prédios construídos numa ilha artificial. As comunidades indígenas, Añú, estão concentradas a Este do município, nos *barrios* de Santa Rosa de Agua e Los Pescadores.

De forma a ter mais informações estatísticas sobre o município de Coquivacoa, fomos até à *Intendencia de la Alcaldía* de Maracaibo. É um serviço da Câmara, que resulta de uma descentralização do município, e que tem por missão ser “*los ojos del alcalde*” (os olhos do presidente da Câmara), tal como o descreve uma das funcionárias. Também é a estrutura que coleta as informações estatísticas do município e por isso apresentámos uma lista de dados aos quais gostaríamos de ter acesso para aprofundar a nossa investigação sociológica. Santa Rosa de Agua é uma das zonas do município sobre a qual solicitámos informações: taxa de monoparentalidade; homicídios entre 2012/14; número de beneficiários das *missiones del Gobierno* (programas de Estado que apoiam os mais desfavorecidos); o número de beneficiários do programa *mission Madres del Barrio*, entregue a mães que vivem sós com os filhos; dados demográficos relativos à idade da população; abandono escolar. Estas informações nunca nos foram entregues. Desde então tentámos a via do Instituto Nacional de Estatística da Venezuela (INE), mas sem uma resposta com dados.

#### II.1.4. *Barrio* de Santa Rosa de Agua

Chegamos finalmente a Santa Rosa de Agua, um dos vinte e quatro *barrios* do município de Coquivacoa. É certamente o mais conhecido graças aos seus *palafitos* (casas de madeira sobre a água), e aos seus restaurantes apreciados por turistas amadores de peixe e de uma boa vista sobre o lago.

Mas tudo isso já não faz parte da realidade atual. O bairro tem muito má reputação, é perigoso, e os taxistas recusam-se a entrar. Os habitantes explicam que há vinte anos atrás não era tão arriscado lá morar, as portas das casas estavam sempre abertas, toda a gente se conhecia. Era a época em que havia apenas uma *banda* (gang) que controlava e protegia todo o bairro. Hoje em dia há nove *bandas* que lutam entre si e que não garantem qualquer tipo de segurança aos moradores. No primeiro dia em que fomos dar uma volta ao bairro com a nossa informadora, a coordenadora do núcleo que aí cresceu, passámos em frente a uma rua na qual nem os habitantes do bairro pode entrar. É a rua onde se fazem os grandes tráficos de droga, correspondente àquilo que os brasileiros nomeiam de “*boca*” nas suas cidades. Nas ruas de Santa Rosa de Agua o ambiente pode ser pesado, os olhares de intimidação cruzam-se, mas a nossa guia saúda todos com um “*holla!*”. Já não há turistas no bairro, os três restaurantes à beira do lago só têm alguns *maracuchos*, moradores de Maracaibo, ao fim de semana.



Figura 1: Vista aérea do Barrio Santa Rosa de Agua, Maracaibo – Venezuela

O bairro está situado em frente ao lago Maracaibo, numa zona de mangues, e tem construções palafíticas. O núcleo situa-se na parte de baixo do bairro, junto à estrada principal, a Avenida del Milagro Norte. Para mais detalhe, ver animação do Google Earth no DVD do Anexo D.

Quando se entra no bairro Santa Rosa de Agua, a rua principal tem dois quilómetros e leva-nos até a um pátio no final da estrada. Aí está uma igreja, uma escola e pequenas lojas improvisadas nos pátios das casas. No pátio central, as crianças jogam à bola descalços. Os mais idosos passam o dia sentados à sombra, observando e conversando, enquanto outros bebem um álcool muito forte, o chamado *Cocuy de Penca*. O bairro tem graves problemas de alcoolismo e de adição aos jogos de apostas. Os pais que têm filhos no núcleo explicam que em Santa Rosa de Agua muitas mães vivem sós, sem marido, e que preferem “ver as telenovelas da tarde em vez de tratar dos mais novos que passam o tempo nas *calles* (ruas)”. A população continua a ser essencialmente de origem Añú porque há apenas três décadas Santa Rosa de Agua ainda era uma ilha com *palafitos*, onde se vivia unicamente da pesca. Os Añú eram 90% da população no recenseamento de 1996, mas hoje em dia, devido aos êxodos rurais e à imigração colombiana, representam 70% da população.

### II.1.5. Núcleo Santa Rosa de Agua, a segunda família

Foi neste núcleo que efetuámos quatro meses de pesquisa etnográfica. Fundado em 1995, o núcleo Santa Rosa de Agua foi o segundo a ser criado em Maracaibo (depois do núcleo Central no edifício do Conservatório). Tem origem num convite feito a Fernanda Simán e Hendrick González, um casal de professores, para que aceitem o *reto* (desafio) de criar um núcleo de raiz. Não havia muitos meios de financiamento nem um método preestabelecido e por isso o núcleo foi instalado no edifício do Centro de Educação Prioritária (CEP) em pleno bairro, obrigando-o a partilhar salas com outras atividades do centro. A inclusão no CEP é promovida por duas outras figuras importantes em Maracaibo quanto a questões sociais, de cultura e de educação: Giovanni Villalobos, atual Secretário Regional de Cultura, e a sua esposa, Yoraida Morán, diretora do CEP. Este nome de família, Morán, é um dos mais comuns no bairro porque a comunidade Añú é endogâmica. O segundo nome mais ouvido é o de Ortega, o da coordenadora do núcleo, Nohélia Ortega.

O núcleo fundado por Fernanda Simán e Hendrick González começou por funcionar sem instrumentos durante dois anos em 1995. Para as aulas de música inventaram instrumentos com material reciclado, não impedindo que, graças à persistência e vontade dos diretores, houvesse concertos. O núcleo foi desde o início bem aceite pela comunidade porque todas as crianças eram bem-vindas. A população ajudava e protegia quando era necessário, mas o trabalho era muito difícil por causa da falta de espaços próprios à prática musical. Os alunos tinham aulas no exterior do edifício, procurando um lugar à sombra nos 40°C constantes. Faltavam instrumentos, não havia salas de ensaio, a acústica era má, e por vezes “havia *malandros* (delinquentes) que passavam correndo e aos tiros para se refugiarem nos grandes canos de esgoto situados por baixo do CEP”, conta o ex-diretor.

O núcleo resistiu durante dezassete anos neste local. Muitos músicos foram formados nestas condições difíceis. Hoje em dia, vários são os professores do núcleo que começaram a aprender no CEP. Descrevem a que ponto foi importante o casal de diretores, Fernanda Simán e Hendrick González: “*son muy especiales!*”. Há um grande respeito e uma profunda admiração para com estes dois professores que, ao longo de quase duas décadas, deram um sentido musical à vida de muitos jovens. Adotaram dois

dos alunos órfãos, um deles tem agora vinte e quatro anos e segue os seus estudos de música na Suíça.

Mas depois de dezassete anos, por causa dos poucos meios de que dispunha o CEP e pela idade avançada do casal de diretores, foi necessária uma mudança. Foi nesse momento que se propôs ao El Sistema Zulia a recuperação de um edifício abandonado, pertencente à instituição educativa Fé y Alegria (instituição jesuíta, muito presente em toda a Venezuela e com a qual o El Sistema já assinou vários acordos). Esta nova parceria foi confirmada em 2012. As obras de recuperação do edifício permitem que o núcleo tenha o seu próprio local de trabalho. Durante esta fase, e já com um sentimento de missão cumprida, o casal de diretores decide deixar o lugar a uma jovem candidata séria e motivada. É então que a direção regional propõe o nome de Oriana Silva, flautista prodígio com vinte e seis anos, de Maracaibo, e que voltou recentemente de Caracas ao fim de anos de estudos e concertos.

É, portanto, em 2013 que começa uma outra fase para o núcleo Santa Rosa de Agua. Há novas instalações que vão sendo progressivamente reabilitadas (ainda falta a água corrente), e uma nova diretora com metodologias próprias. Oriana Silva, formou um trio de mulheres para a sua equipa. Como secretária convida Mileidy, moradora do bairro, mãe de três filhos, e antiga secretária do CEP. Como coordenadora convida Nohélia Ortega, mãe de dois filhos e também moradora do bairro desde a sua infância. O futuro do núcleo depende muito deste trio, que teremos a oportunidade de analisar mais em detalhe.

As novas instalações situam-se na periferia do bairro (anteriormente o CEP estava no centro do mesmo), próximas de uma avenida principal, a Avenida d'El Milagro Norte, ao lado de um *Ambulatório* (pequena clínica pública). Em 2015 há 263 alunos inscritos, vêm de Santa Rosa de Agua mais não só. São trazidos pelos pais em transportes públicos (*carritos*<sup>32</sup> e *minibus*) vindo dos bairros circundantes: Altos de Jalisco; Puntica de Piedra; 18 de Octubre.

O núcleo tem 21 professores, cinco deles vêm de carro particular. Têm entre dezoito e cinquenta anos, e representam a variedade dos instrumentos sinfónicos: violino,

---

<sup>32</sup> Tipo de táxi barato onde vão várias pessoas ao mesmo tempo para destinos diferentes.

viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, clarinete, fagote, trompete, trombone, tuba, corno francês, percussões. Os alunos podem inscrever-se a qualquer idade entre os 3 e os 18 anos. As aulas são gratuitas e os instrumentos são emprestados ao fim de alguns meses consoante a disponibilidade e o trabalho pessoal. Os alunos têm vários tipos de aulas: individual de instrumento; em naípe; em secção (cordas, sopros, percussões); em orquestra (Pré-Infantil; Infantil; Juvenil); aulas de canto num coro; e, para os mais jovens entre os 3 e os 6 anos, aulas de iniciação chamadas de *kinder musical*.

O núcleo está aberto das 13h às 18h30, de segunda a sexta-feira. Nos sábados abre de manhã, até às 13h. Durante o dia, o funcionário de uma empresa privada encarrega-se da segurança, sendo substituído ao final do dia por um colega que aí fica a noite toda. Este cuidado é importante por causa da insegurança atual, evitando que haja furtos de instrumentos. A situação é de tal maneira grave que os ventiladores do ar condicionado estão protegidos por uma grade metálica. Aliás, todas as aberturas do núcleo, portas e janelas, estão cobertas por uma forte grade, de forma a evitar intrusões. Durante as horas de abertura, o núcleo também dispõe de dois *utileros* e de duas empregadas que garantem a limpeza do núcleo e que têm os seus filhos inscritos. Os *utileros*, Gabo e Abdias, são os responsáveis pela manutenção e a arrumação do material. Gabo, de origem Añú, tem trinta anos e vive no bairro. O seu colega Abdias, que tem uns quarenta anos, foi polícia e trabalhou na fronteira com a Colômbia. Também ele tem origens indígenas, mas vive no sudoeste de Maracaibo.

#### II.1.6. Descrição física do núcleo Santa Rosa de Agua

Da Avenida d'El Milagro Norte, chega-se ao núcleo dando a volta ao *Ambulatório* (pequena clínica pública). Depois de se ter passado pelo estacionamento (a cinzento escuro na Figura 2), a primeira coisa que se vê é um portão grande com barras metálicas verdes, através das quais se adivinha um pátio de recreio e um edifício principal à esquerda (a amarelo). Ao passar pelo portão, cruzamo-nos com Alaín, o segurança do núcleo. É um personagem muito alto, magro e sorridente, tem uma farda azul que não lhe fica bem por ser demasiado pequena. Alaín é simpático, coloca muitas questões e não percebe como se pode viver sem acreditar em Deus.

Ao entrar no pátio (a verde na Figura 2), cruzamo-nos com muitos jovens de todas as idades. Divertem-se enquanto outros parecem estar a fazer uma pausa para descansar e comer alguma coisa. Alguns encontram um canto à sombra para aí tocar o seu instrumento. Antes de entrar no pequeno edifício do núcleo, vemos um grupo de mulheres sentadas num banco corrido à espera dos seus filhos. É-nos então apresentada a *señora Gladys*, responsável pela venda de comidas e bebidas para o lanche. Todos os dias Gladys vem acompanhada dos seus dois filhos e do seu neto. Ajudam-na a levar os blocos de gelo, as bebidas com gaz, os bolinhos, as *goiabitas*, as bolachas e os *plátanos fritos* (banana pão). Ao chegar ao núcleo, o segurança Alaín ajuda-a indo buscar uma estrutura metálica retirada a uma velha máquina de lavar e que serve agora de estante para que Gladys possa aí expor a sua oferta. Muitos se precipitam em torno dela, tentam regatear algo de beber e comer. É um canto de euforia e de convivialidade garantida.

Para entrar no edifício do núcleo, que só tem um nível, ao rés-do-chão, é preciso atravessar uma grelha metálica que abre para o *hall*. Neste *hall* há três cartazes<sup>33</sup>: num deles está escrito *Información General*, com fotografias de alunos e textos que apresentam o El Sistema e o núcleo. Um outro cartaz tem informações recentes, ao centro deste encontramos a seguinte frase: *Yo soy embajador nacional de buena voluntad de la UNICEF*. O terceiro cartaz tem por título, *Bienvenidos, Núcleo Santa Rosa de Agua*, e tem quatro pequenos pósteres. Dois deles com fotos do Maestro José António Abreu e do Gustavo Dudamel. Os dois outros pequenos pósteres explicam por palavras chave *Nuestra Mission*. À direita destes painéis de cartazes está um cartaz a celebrar os 40 anos do El Sistema e fevereiro de 2015.

---

<sup>33</sup> Ver fotografias 1, 2 e 3 dos cartazes na pasta sobre o El Sistema no Anexo D (DVD).

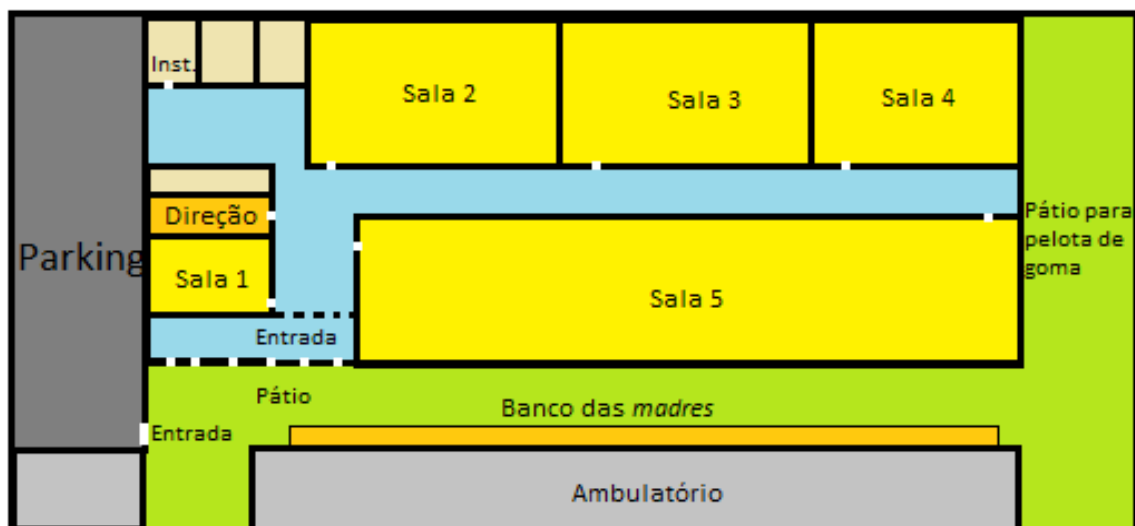


Figura 2: Planta do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

No pátio (a verde), a pelota de goma é uma forma de basebol que as crianças gostam de jogar. O ambulatório (a cinzento claro) corresponde a um centro de saúde, colado ao núcleo.

À esquerda do hall, situa-se a sala de música nº 1, e ao seu lado a sala da Direção. Au fundo, há uma pequena sala de arrumações sem porta onde as empregadas de limpeza deixam os produtos. À esquerda desse local está uma sala pequena, 4m<sup>2</sup>, que serve para arrumar instrumentos por ter uma porta metálica e um cadeado. É neste espaço que efetuámos as entrevistas semi-estruturadas com os alunos e os professores. Estávamos rodeados de instrumentos, sem ar condicionado, mas com a porta sempre entreaberta de modo a haver uma ligeira corrente de ar.

À direita do hall, situa-se a sala nº 5, a maior de todas, e um longo corredor que dá cesso às outras salas. Cada uma delas tem um cartaz na porta, com uma fotografia e um texto explicativo a propósito de cinco personagens importantes para o El Sistema na região de Zulia. Segue um resumo das figuras escolhidas para cada sala de música:

- Sala 1 – Osvaldo Nolé – nascido no Uruguai, viveu em Maracaibo, contrabaixista, da música de Bach até aos tangos argentinos.
- Sala 2 – Gustavo Dudamel – trinta e cinco anos, a grande estrela mundial do El Sistema. Diretor musical da Orquestra Simón Bolívar B, e do Los Angeles Philharmonic.



- Sala 3 – José Antonio Abreu Anselmi – Fundador e Diretor Geral do El Sistema. É a pessoa que acreditou desde o início neste projeto sociocultural. Começou com onze pessoas e tem agora mais de 600 000 alunos.
- Sala 4 – Gregory Carreño – Um dos fundadores do El Sistema. Faz parte de uma importante família de músicos, reconhecida por toda a Venezuela. Maestro e diretor de núcleos. Vitima de um acidente há quinze anos, ficou paraplégico. Mas ao fim de dez anos de fisioterapia e de vontade psicológica, volta aos palcos para dirigir a Orquestra Simón Bolívar. É o principal professor de Oriana Silva (diretora do núcleo Santa Rosa De Agua), nas aulas mensais que ela tem em Caracas a propósito da gestão musical, humana e administrativa de um núcleo.
- Sala 5 – Rafael Rincón González. Músico do estilo típico de Maracaibo, *la gaita*. Letrista e compositor famoso.

As figuras de referência que dão o nome às salas de música foram cuidadosamente escolhidas pela nova diretora. Notemos que alguns pertencem ao mundo da música clássica enquanto outros tocam música popular. Outros ainda, fazem a ponte entre os dois mundos. Isso mostra a valorização que é dada aos dois mundos que são frequentemente colocados em oposição no pensamento ocidental, nos média e na literatura científica. Em que medida é que estes cartazes servem de elemento de mediação entre os dois mundos junto dos alunos e dos professores? A questão fica no ar, mas já é claro que há neste núcleo um conjunto de pequenas iniciativas que podem ter um impacto positivo juntos a futuras gerações.

Cada uma das cinco salas tem um piso em cerâmica, as paredes estão pintadas de azul claro, o telhado é feito de chapas de zinco<sup>34</sup> e o ar condicionado está sempre ligado ao nível máximo. As salas estão limpas e frescas, mas não têm isolamento de som nem tratamento acústico. Em cada aula, professores e alunos ouvem o que é tocado na sala do lado. Isto é problemático para a concentração. A saturação sonora causa fadiga, mas os professores parecem aguentar, seguem em diante com as suas aulas aceitando as condições de trabalho. Todas as salas têm janelas que deixam entrar os raios de sol, mas também há halogénios de luz branca no teto. Três das salas servem também de local de

---

<sup>34</sup> Ver fotografia 5 na pasta do El Sistema do Anexo D (DVD).

arrumação dos instrumentos. A sala 1 é a que tem mais por ter uma dupla porta de ferro. As outras salas têm violoncelos e contrabaixos deitados uns ao lado dos outros, e algumas percussões. É na sala 5, a maior, que se organizam os ensaios com toda a orquestra.

Terminamos esta primeira volta ao núcleo pela visita à sala da diretora, onde também trabalham a coordenadora e a secretária (sala laranja no mapa). É um espaço pequeno, 10m<sup>2</sup>, tem duas mesas de trabalho, um computador, um telefone, um ar-condicionado, um bebedouro de água, um armário grande, e uma janela ao fundo protegida por uma grade. O armário tem um cadeado porque aí estão guardados objetos preciosos e alguns instrumentos (Ex: *piccolos*), algumas partes de instrumentos (Ex: arcos de violinos) e vários acessórios (Ex: palhetas de oboé e cordas de viola).

As duas mesas estão cheias de dossiers que entram e saem, um por um, nas mãos dos professores. É uma sala com pouco espaço e muito movimentada, todos os intervenientes do núcleo passam por lá. É aí que os *utileros* recebem ordens, que os pais podem inscrever os seus filhos e que os professores se encontram para conversar. Crianças de todas as idades passam pela sala para pedir embocaduras, um par de baquetas, ou então também para pôr resina no seu arco.

A única água que existe no núcleo é a do bebedouro que está nesta sala da direção. Ao longo da tarde, este bebedouro atrai muita gente, com horas de ponta durante as pausas das aulas e no final do dia. Depois de muitas horas a tocar nos 40°C de Maracaibo, este bebedouro, rodeado de crianças, mais parece um pequeno charco cheio de feras desidratadas nas planícies do Serengeti. Ressoa então o rugir das crianças depois de matarem a sua sede.

### II.1.7. Descrição de uma tarde no núcleo

Núcleo Santa Rosa de Agua – 22 de janeiro 2015

Passamos algum tempo no pátio do núcleo para observar tudo o que aí acontece. É o local onde se reúnem os pais, os *utileros*, as empregadas, o segurança, os professores e os alunos. Todos procuram uma sombra e uma leve corrente de ar para retomar forças antes da próxima missão.

Na figura 3 podemos ver a parte interior do núcleo, onde estão as salas, e a parte do pátio com o seu espaço livre para que as crianças joguem *pelota de goma* (uma variante do baseball americano). Na zona da sombra, estão o resto das pessoas, das quais a *señora Gladys*, a vendedora (ponto preto na figura 3).

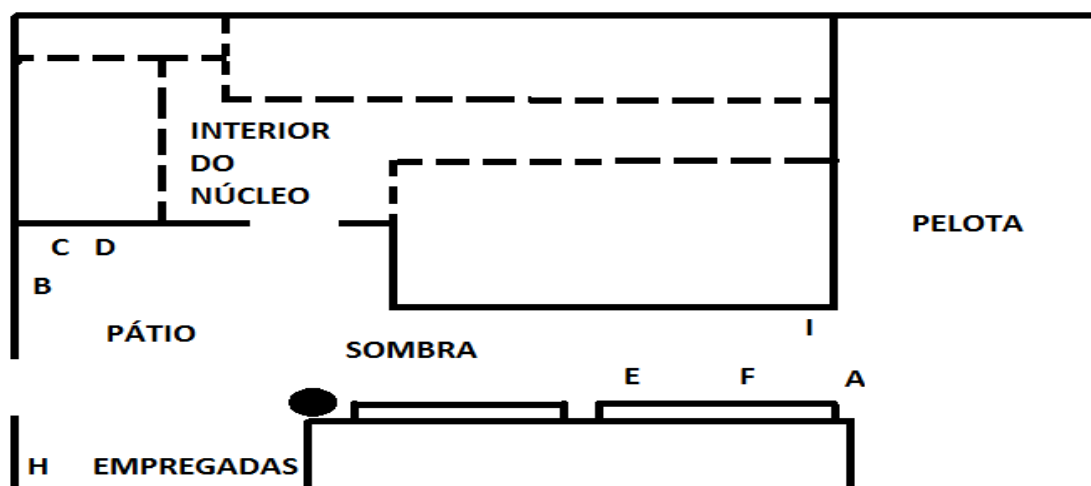


Figura 3: Planta do núcleo Santa Rosa de Agua, com detalhe sobre o pátio – Venezuela

O tracejado corresponde ao interior do edifício. O pátio corresponde à zona que diz sombra e pelota de goma. À esquerda, junto à letra H, está o portão de entrada.

São 11h50 quando chega a *señora Gladys*. Instala-se à sombra, sempre no mesmo canto estratégico e com a melhor visibilidade (ponto preto). Uma parte da sua bancada é constituída por uma mesa metálica enquanto a outra é feita de cubos de cartão abertos e forrados a papel de embrulho para crianças. Este canto, controlado pela *señora Gladys*, é um dos mais importantes pontos de encontro do núcleo: tem sombra, do que comer e beber, e a forte personalidade humorística da vendedora. Gladys é imponente, de pele escura devido às misturas indígenas, tem o nariz fino e o cabelo pintado de castanho quando há dinheiro para isso. É uma pessoa muito *jocosa* (divertida), mas por vezes deparamo-nos com o seu mau humor num olhar que pode ser fulminante. Gladys faz rir toda a gente, gosta de dançar e de contar anedotas de carácter sexual (esse tipo de humor é muito presente em Maracaibo). Por exemplo, conta que quando as mulheres venezuelanas passeiam pelas ruas, a maior parte delas gosta que os homens lhes digam “*hay mamacita!*”, um piropo, porque querem sentir-se desejadas (veremos mais em

diante que as mulheres também são cúmplices de um certo machismo local). Gladys tem dois filhos no núcleo, um é contrabaixista, o outro é violinista. Também há um neto, o pequeno Juan de quatro anos, que é tímido e observador atento de todos os músicos que tocam no pátio.

Estamos sentados à direita da señora Gladys, num dos dois grandes bancos de parede onde se instalam as mães dos alunos. No final do dia estes bancos serão arrumados no interior do núcleo

São pouco mais de 14h, do canto da Gladys observamos que progressivamente cadeiras e estantes são postas cá fora para que haja aulas ou para que os alunos possam ensaiar. Cada canto de sombra é aproveitado (pontos A, B, C, D, E, F, H, I, na figura 3)<sup>35</sup>.

As duas empregadas acabam a sua primeira volta de limpezas e aproveitam para fazer uma pausa. Trazem cadeiras de plástico e instalam-se debaixo de uma palmeira (onde está escrito empregadas). São pessoas muito discretas, ficam num canto, mas d'aí conseguem controlar as entradas do núcleo e tudo o que se passa no canto da Gladys.

O neto da Gladys é levado por dois alunos que vão estudar no canto A. Um deles senta o pequeno Juan nos seus joelhos enquanto o outro toca lendo a partitura. A Gladys explica-nos que aqui ele tem aulas de flauta de bisel e que vai começar o violino em breve.

14h30, há três mulheres sentadas nos bancos corridos.

O desfile das crianças que passam de um canto para o outro continua, há contrabaixistas, fagotistas, percussionistas e tubistas.

Gabo, um dos utileros, traz uma tarola e uma estante para o canto A.

Os dois utileros juntam-se no canto E com o segurança. Ao lado deles está uma mãe com a sua filha ao colo comendo um gelado.

Os percussionistas mudam-se e vão até ao canto F juntar-se aos seus professores, mas sem perturbar os que estão no canto A. É uma aula de iniciação, trabalham a posição das mãos com as baquetas de bateria. Tomam consciência das funções que têm os pulsos e os dedos. O professor não dá nome às técnicas que propõe, tudo é feito por observação e imitação.

---

<sup>35</sup> O leitor que tenha dificuldade em situar os instrumentos da orquestra pode apoiar-se no *Modelo de base da formação de orquestra sinfónica, com a lista e o nome dos instrumentos*, no Anexo C.

Um dos alunos toca tarola enquanto os outros o rodeiam de pé e observam. No núcleo os alunos estão sempre rodeados de colegas. Será que eles se habituariam a isso e que isso tem impacto no seu controlo do nervosismo face ao olhar dos outros? De que forma é que isso influencia o seu autocontrolo nas audições e nos concertos?

Dois trombonistas tocam enquanto passeiam por todo o pátio.

Um fagotista toca enquanto caminha lentamente, está muito concentrado e tem um olhar calculador. Fica muito junto às paredes, roçando-as por vezes, enquanto procura controlar a embocadura. Observa os que cruza, mas sem nunca deixar de tocar. A sua volta termina no ponto C, à sombra.

A *señora Gladys* continua as suas vendas.

No pátio apercebemo-nos que os alunos estão sempre rodeados de instrumentos muito diversos. Isso faz com que experimentem os instrumentos uns dos outros de forma muito descomplexada. Essa experiência permite-lhe ficar a par das particularidades e dificuldades de cada instrumento. Será que isso aumenta o seu nível de consciência e o respeito que têm pelo outro?

Nos cantos B e C, começa uma batalha musical entre um fagotista e um trombonista. Um deles toca uma linha melódica, enquanto o outro tenta responder imitando-o.

São 15h, estão quatro mães sentadas nos bancos corridos. Chega mais uma mãe. A sua face tem linhas indígenas. Traz sempre a mesma t-shirt cor de rosa e batom. O seu filho é novo no núcleo, tem quatro anos e vai às aulas de *kinder musical*. É muito agitado e pouco obediente.

Ao lado das mães estão três meninas que brincam juntas com elásticos coloridos. Os *utileros* passam por nós e saúdam as mães.

15h15, sete mulheres estão sentadas nos bancos.

O pátio está cheio de alunos que esperam os seus professores. Alguns já tiveram a aula individual e esperam agora a hora de começar a aula de orquestra. Outros esperam a sua vez para uma aula com o professor de instrumento.

O professor Freddy Gomez (responsável pelo programa de música popular – *Alma Llanera*), pega num trombone de um aluno e passeia fingindo saber tocar. Não é o seu instrumento, ele toca *cuatro* (uma pequena guitarra de quatro cordas, típica para o estilo local *la gaita*). Ou seja, faz má figura em frente a toda a gente, mas sem complexos.

À sombra, no canto I, instala-se um tubista.

O professor Freddy Gomez vai até ao canto A.

15h30, dois pais juntam-se às oito mães que estão sentadas.

Vinte crianças saem de uma sala e dispersam-se pelo pátio. Têm entre os três e os seis anos e terminaram agora a aula de *kinder musical*, ou seja, de iniciação. Aí aprendem canções, flauta de bisel, dançam e trabalham a coordenação motora. Alguns deles têm ovos de percussão nas mãos. Mostram-nos com muito orgulho aos pais. Antes de voltarem para casa há encarregados de educação que compram um mimo açucarado para os seus filhos, como se fosse uma forma de recompensa depois da aula.

No canto B está um contrabaixista que toca sozinho. Na cabeça do instrumento o aluno pôs o seu boné, dando um aspeto animado ao contrabaixo, como se fosse um grande *rapper*.

Uma jovem menina vem comprar algo para comer à *señora* Gladys. Volta junto das suas amigas e partilha a doçaria.

Há muita conversa entra as mães que esperam pelos seus filhos a tarde toda. Formaram-se dois grupos: um primeiro círculo constituído em torno da *señora* Gladys; e um segundo grupo de mães sentadas em linha nos bancos corridos de madeira.

Cada vez que nos aproximamos da *señora* Gladys aprendemos uma palavra nova em *maracucho* (uma linguagem e um sotaque típicos de Maracaibo). A nossa chegada causa sempre muita curiosidade e muita risada porque cada palavra espanhola tem um duplo sentido em *maracucho*, a maioria das vezes com um cunho sexual. As fortes gargalhadas do público ressoam pelo núcleo. Isso permite reforçar a amizade e a confiança. Uma das mães explica que, quando viaja pela Venezuela, ninguém a compreende por causa do seu sotaque e da linguagem *maracucha*.

Ao final dia, estando no pátio, aproveitamos para nos apresentar aos professores que ainda não conhecemos. Explicamos quem somos, o que fazemos aqui e qual o propósito do nosso trabalho. A surpresa é muitas vezes a mesma: “Mas você é francês? O que faz aqui neste canto tão perdido da Venezuela?”. Quando explicamos que gostaríamos de realizar uma entrevista com cada professor, a reação é positiva, estão curiosos e querem participar.

## II.1.8. Descrição de aulas de música

Segue uma seleção de cinco aulas de música das muitas que foram observadas no Núcleo Santa Rosa de Agua – Maracaibo, Venezuela. Escolhemos apresentar cinco aulas completas, ou seja, do início ao fim. Isso faz com que nem todos os instrumentos possam estar aqui representados, por uma questão de espaço, coisa apenas possível se dessemos pequenos trechos de aulas. A abordagem das aulas no seu todo, sem recortes, permite revelar o ritmo que se cria nas salas de música entre o professor e os alunos. É um todo que escolhemos não fracionar. Ao isolar uma parte de uma aula, perde-se o contexto criado pelo conjunto dos intervenientes. O ritmo da aula não pode ser posto de lado, é uma das causas do seu possível sucesso, tal como revelam os exemplos que se seguem.

As cinco aulas variam quanto ao tipo de instrumentos, ao formato (individuais ou em orquestra) e à idade dos alunos. Mais de uma quarentena de aulas foram observadas e anotadas por núcleo. Tendo em consideração este vasto leque de observações etnográficas, procurámos fazer uma seleção que revele a variedade de aulas, na sua metodologia, qualidade e complexidade. O leitor que tenha dificuldade em situar os instrumentos da orquestra pode apoiar-se no *Modelo de base da formação de orquestra sinfónica, com a lista e o nome dos instrumentos*, Anexo C.

### II.1.8.1. Aula 1: flauta transversal

Sala 3, 15h, 15 janeiro 2015

Estamos no Núcleo Santa Rosa de Água, sala 4, são 15h e há aula de iniciação à flauta transversal uma professora. Há dez alunos na sala, são de todas as idades, dos sete aos dezassete anos. Há três rapazes e sete raparigas.

Estão no meio da sala, em círculo:

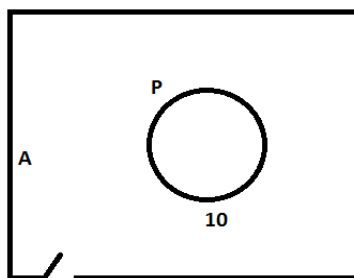


Figura 4: Aula de flauta transversal. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

*P = Professor; A = Observador; 10 = número de alunos*

Iniciam com um exercício de respiração: diafragma; barriga, “Quero o ar para baixo!”; posição do corpo. “Temos de entender como funciona a circulação do ar”. Tomam consciência dos seus corpos.

Sentam-se em círculo, a professora pede para que estiquem as pernas e se debrucem sobre elas. A barriga deve tentar tocar nas pernas enquanto as mãos tocam nos pés. “Quero que respirem profundamente nesta posição”. A professora dá a volta ao círculo enquanto toca nas costas e nas barrigas para sentir as respirações.

A professora tem uma pontuação verbal que marca as suas frases com a acentuação – “Ah, ah”. Essa acentuação permite chamadas de atenção, mas também é usada quando se muda de exercício nas aulas. “Ah ah, tudo de pé, respirem com a barriga, queremos o ar para baixo. Têm de abrir a boca para respirar porque vocês tocam flauta. Têm de poder pôr dois dedos na boca e respirar”. Os alunos riem-se quando põem os dedos na boca.

Enquanto fazem o exercício a professora dá a volta ao círculo para sentir as respirações nas barrigas. Nunca mete a sua própria mão sobre barriga de um aluno: primeiro pede ao aluno para pôr a mão na sua própria barriga. É por cima da mão do aluno que a professora mete a sua (evita assim o toque direto e motiva confiança do aluno). Enquanto dá a volta vai falando e explicando aos outros o que está errado.

A aluna mais nova tem uma fita no cabelo, daquelas que são típicas em Maracaibo. Quando chega à sua vez a pequenina começa a chorar. A professora tranquiliza-a explicando que todos se conhecem, que vai fazer o exercício com cada um, e que a pessoa no canto (o observador) está só a fazer um estudo.



A professora continua a aula e insiste na importância da posição da cabeça. Usa muitas comparações para que fique bem claro o que quer dizer. Ex: “Se não tiverem a cabeça e o pescoço direitos vai ser difícil falar. Tentem!”

A professora usa as suas mãos para explicar como funciona a garganta. Os seus movimentos de abertura e fecho. Todos os exemplos práticos ajudam a que os alunos tomem consciência do seu corpo.

A professora tem de sair da sala. Pede a uma das alunas mais velhas para continuar exercícios de respiração, nomeadamente junto da miúda mais nova que chorou há pouco. A pequenina fica contente por cuidarem dela, sorri com as mãos na barriga.

A professora volta à sala com flautas *piccolo* nas mãos. Dá uma a cada aluno enquanto os mais experientes têm flautas transversais. Cada um abre a sua caixa (que parece ter ouro se estivermos atentos aos olhos arregalados dos mais novos). Montam as suas flautas e *piccolos*.

A professora pede um relógio com ponteiros emprestado. Quer inspirações de 8 tempos e expirações de 8 tempos. O exercício começa e provoca muita risada.

Novo exercício. A professora nomeia uma “vítima”, diz ela. É um rapaz, deve tocar uma nota na flauta durante o máximo de tempo possível: Faaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa... 9 tempos! “A partir daqui podes melhorar em casa em frente a um espelho e com um relógio”.

Nesse momento cai um *piccolo* das mãos de uma das alunas. “Agarrem bem o instrumento!”. Há tensão no ar. A pequenina fica à beira do choro enquanto a professora verifica se está tudo ok. Está tudo bem!

O exercício continua e chega a vez da mais pequenina, a que tinha chorado antes. A professora diz: “Tu escolhes a nota que queres tocar.” A aluna escolheu e toca. “Mas não pares de soprar. Até ao máximo!”. A professora fá-la rir e quebra assim a sua timidez.

O exercício continua. A professora dá a volta ao círculo e os alunos esperam em silêncio.

Uma das alunas tem de sair mais cedo. Arruma a flauta na caixa com muito cuidado. Para isso é preciso coordenação: abrir a caixa, separar as três partes da flauta, arrumar no sítio certo, fechar bem a caixa. Todos esses movimentos são feitos por cima de uma cadeira demasiado alta para a aluna. Há aqui coordenação, atenção, responsabilização.

No final a professora dispensa as quatro alunas mais novas e dá-lhes exercícios para fazerem em casa com o apoio das pautas que têm. As quatro mais pequenas rodeiam a

professora e ouvem-na com muita atenção. No final da conversa olham umas para as outras e saem felizes.

A professora cria um novo *set up* da aula:

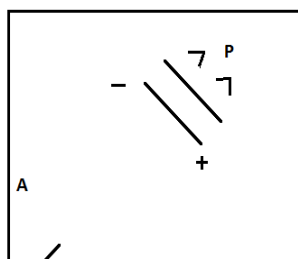


Figura 5: Segunda parte da aula de flauta transv. Núcleo Santa Rosa de Agua –Venezuela

*P* = Prof; *V* = estantes de partitura; – – – = alunos novos; + = alunos mais velhos; *A* = Observador

Ficam os alunos com alguns meses de experiência. Quer que tentem reproduzir o som *rrrrrrrr* na flauta (chamado de *tremolo*). Exige exercitar a língua. A professora pede atenção e diz que também os mais experientes falharam neste exercício. (Isso põe todos ao mesmo nível, é uma competição saudável). A dificuldade é manter constante o som no *tremolo*: *rrrrrrrr*.

A professora avança e pede para que subdividam o corpo em partes ou “estações de comboio imaginárias”: 1º) barriga; 2º) diafragma; 3º) peito e garganta; 4) boca aberta; 5) lábios relaxados. “Agora há que garantir a passagem por cada estação”.

Passam a um exercício novo: ligar três notas sem que se acentue o primeiro tempo na passagem. “Não é complicado, mas é uma questão de treino.”

Enquanto há esta aula na sala 4, ouve-se muito o barulho das salas 3 e 5. Torna difícil a concentração e a capacidade de se ouvirem corretamente.

No final da aula os alunos arrumam tranquilamente as suas flautas, partilham a experiência e as dificuldades. A professora fica na sala e participa na conversa em grupo.

## II.1.8.2. Aula 2: canto e coro

Sala 2, 15h, 29 janeiro

Assistimos a uma aula de canto dirigida pelo professor aos alunos mais novos (7 e 8 anos). Há cerca de dez alunos. O professor faz a chamada. “*Presente!*”

“Vamos a ver. *Stand up!*”, diz o professor.

Estão todos em fila em frente ao professor, nós ficamos atrás, ao fundo da sala.

Começam por cantar solfejando escalas ascendentes e descendentes. Serve de aquecimento.

Professor: “Como ficam os pés?”

Todos: “Entre abertos”

“E os braços?”

“Para baixo e encostados ao corpo”

“E como se respira?”

“Pela boca”

Prof pede para escutarem primeiro enquanto ele canta.

Todos repetem.

“Muito bem, a voz sai da zona do nariz”, explica o professor.

A tríade que se canta é cada vez mais aguda. O professor toca no piano e todos cantam depois.

Há alunos mais agitados e desconcentrados. O corpo é revelador.

“E agora cantamos em *staccato*.”

Subida.

O professor também canta para servir de exemplo.

“Vamos fazer exercícios rítmicos como na última aula. Arrumem as cadeiras.”

O exercício rítmico consiste em estarem todos em círculo. O professor vai ao centro dando três passos, batendo palmas e cantando um ritmo. Quando professor volta para trás, os alunos dão três passos para a frente, imitando o ritmo do professor. Há várias dificuldades: rítmica, de coordenação, que vão complexificando à medida que o exercício evolui. Junta-se também a noção de dinâmica a nível das palmas. Demora dez minutos e voltam às cadeiras.

Começam a trabalhar tercinas com palmas.

“E para que serve uma tercina com ligadura?”

“Até a minha avó se lembra disso.”

“E o pentagrama para que serve?”; “Quantas linhas?”; “Qual é a primeira linha?”;

“E aqui qual é a clave?”

“E as notas?” “As que estão nas linhas?” “As que estão nos espaços?”

“O C no início da pauta quer dizer Campanilo = 4/4.”

“Quantas breves cabem?”; “Quantas brancas?”; “Negras e colcheias?”

Tudo é mostrado e analisado pelo professor, mas este insiste para que os alunos verbalizem as respostas e os resultados dos seus pensamentos. O professor está sempre muito atento aos alunos para que estes também não percam a sua atenção/concentração. Tem as suas técnicas, nomeadamente fazer pontuações verbais em inglês do tipo “*Ok, lets sing!*” ou “*Very good!*”.

Têm uma nova música para cantar. O professor toca piano.

“Sem gritar, voz suave. Cantem como crianças que vocês são, não imitem a voz de adultos.”

Cantam a melodia mais difícil. Alguns alunos não acompanham. Um dos alunos canta e faz de maestro ao mesmo tempo. Cantam de novo, mas sem o piano, só com o professor fazendo de Maestro.

“Quando respirar?” “No fim das frases, não no meio.”

“Vamos, necessito que cantem todos!”

Cantam.

“*Mucho mejor!*”

“*A ver, nuevo tema!*”

As canções são trazidas pelo professor e têm diferentes idiomas: espanhol; inglês; francês. Ex : “*We are marching to the light of God*” x 4; “*Nous marchons dans la lumière de Dieu*” x 4; “*Caminando hacia la luz de Dios*” x 4.

“Cantem com ânimo!”

“Vamos, todos, *con mucho animo!*”

O professor faz uma pergunta técnica e exige segurança na resposta. “*Ustedes ja lo saben!*”.

Chegam mais três alunos e fazem uma divisão do coro em três partes. Cantam uma nova música que implica complementaridade entre as três partes.

No final o professor explica-nos que Maracaibo é uma boa zona para sopranos e altos porque aqui falam pelo de forma muito nasal. Tudo é culturalmente muito agudo e nasalado. Ou seja, são poucos os baixos e os tenores. Será interessante analisar um pouco mais esta questão da geografia das vozes.

### II.1.8.3. Aula 3: clarinete

Sala 1, 14h15, 2 de fevereiro 2015

A sala 1 tem a metade do espaço ocupada por caixas e instrumentos. A outra é para as aulas ou para que os *utileros* e empregadas descansem junto ao A/C. Assistimos a aulas de clarinete. O professor tem um aluno de cada vez.

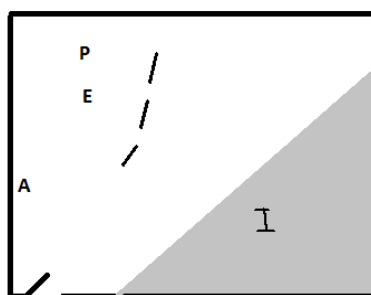


Figura 6: Aula de clarinete. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

*P = professor; E = Aluno em aula; /// = Alunos que esperam;  
I = Instrumentos arrumados; A = Observador*

O primeiro aluno da tarde é o Juan, jovem com catorze anos, vindo de uma família abastecida financeiramente (têm um enorme Jeep e vai ver a família aos EUA uma vez por ano). O Juan é muito amigável, mete conversa no pátio, é interessado, joga bem basebol, não demonstra problemas de autoconfiança.

Começa a aula. Enquanto monta o clarinete Juan vai dizendo o que tem praticado em casa e o que tem feito em geral. Vão iniciar esta aula tocando o “Hino da Venezuela”. Ouvimos o Juan. O professor diz: “Tens de trabalhar a embocadura. Tens de tentar manter a qualidade de som. E quando sobes para notas mais agudas tens de conseguir manter a mesma qualidade.”

“Toca a escala de Fá maior”. “Mas sem que seja com altos e baixos” (o professor desenha curva imaginária no ar. “Não, tem de saber subir e a descer com controlo e um som bonito.”

“Uhm, toca a segunda nota da escala.”

“Controla a respiração, projeta o ar, controla a quantidade. O diafragma!”

“Inspira bem.”

“Tenta vocalizar o som, mas sem voz, ou seja, mete a boca pronta para um som *oooooh* em vez de um som *aaaaaaah*.”

A aula faz-se toda de pé. O professor fica de frente para o aluno, mas também circula em torno dele quando necessário. A estante tem as partituras e está bem alta.

“Vá, mas pensa em termo de pulsações: 8 para *crescendo* e 8 para *diminuendo*.”

Continuam enquanto chegam dois alunos. Devem ter 8 e 15 anos.

Leitura da pauta. Juan tem dificuldade em sacar certas notas da melodia que está a ler. Mesmo mais lento continua difícil atingir certas notas. O professor tenta ajudar dando uma pulsação lenta com os dedos e cantando a melodia.

“Vamos por partes. Toca a escala de Si natural em *staccato*.”

O professor exemplifica tocando a melodia muito lentamente e bem. Juan está atento. A aluna que espera a sua vez também está atenta ao que se passa. Aprendem uns dos outros.

“Cuidado, a melodia não leva acentuações a cada início de nota, é tudo colado”. O professor demonstra o erro exagerando. “Tem de ser *legato*!”

“Calma, *ja va, escuchate*.”

Aluno tenta autocorrigir-se porque tem noção de que não está tudo bem. Mas continua com dificuldade em tocar bem a melodia.

“Não mexas a cara, só quero sopro, nada de figuras faciais.”

O professor diz que vai gravar o Juan e pedir-lhe para que se autocorrija. Juan toca e o professor grava no seu iPhone. “O que se passa nesta gravação?” Juan ouve-se e analisa. Sente-se que ele percebe e que tenta corrigir-se quando toca de novo.

O professor fica com um ar chateado e diz: “Consegues ler sozinho?”

Juan responde: “Mais ou menos.”

“Pois então vais ter de me deixar ler para ti” (diz o professor porque foi interrompido pelo Juan enquanto solfejava)

Chega mais um aluno pequeno (7 anos). O professor comenta o trabalho do Juan enquanto monta o clarinete e o pequeno passeia pela sala.

O professor volta ao Juan e segura-lhe o clarinete enquanto toca. O professor tenta puxar o clarinete para fora e assim mudar a embocadura de Juan.

O aluno pequeno toca um pouco, mas o professor pede-lhe para esperar um pouco. O pequeno tira o clarinete da boca e baloiça os pés na cadeira. Não toca, mas continua mexendo os dedos por cima das chaves do clarinete. Finge que toca.

“Ouve Juan, eu preciso que trabalhes isto. Agora estás a 20%, preciso que chegues aos 100%. Vais trabalhar?”; “Sim”; “Mas tem de ser um sim com objetivos, senão não chegas a lado nenhum. Deixas passar muitas coisas e depois é difícil corrigir e recuperar. Tens de corrigir sempre e depois avançar.”

A aula do Juan acaba desta forma. O professor mantém-se sério, Juan arruma o clarinete na caixa e sai da sala.

Começa outra aula com uma aluna que estava à espera:

“Vamos, escala de Fá”

“Boa. E se eu te pedir para tocares mais alto.

Estás aqui \_\_, preciso que chegues aqui \_\_\_\_.” (O professor faz sinais de altura do som com os braços.)

“Escala de Sol Maior.”

“Mais forte.”

“E agora *forte, forte*”

Aluna olha o professor nos olhos enquanto toca.

“Quero uma escala com duas vezes a mesma nota.”

Aluna toca sentada e lê partitura. Outro aluno vem ver as correções aos dedos que o prof pede.

“Estás a tocar muito bem estas melodias.”

“Tenta todas as frases da letra A.”

“Bom!”

“E essa garganta? É como um frango com garganta apertada. Língua de fora!”

Aluna toca, mas professor diz: “Não, abre a goela!”

O professor pega no clarinete do aluno que estava sentado com os pés a baloiçar e exemplifica para a aluna. O aluno de quem o professor usou o clarinete fica todo contente. Recebe o instrumento de volta e continua a mexer com os dedos nas chaves.

A aluna está muito atenta e concentrada.

“Vais para casa tocar isto ok?”

Chega mais uma aluna, a filha de Freddy Gomez (professor do programa de música tradicional – *Alma Llanera*).

Parece estar muito tranquila, mete-se com o professor e com a pauta da aluna que está a tocar.

Chega a vez do aluno que estava sentado, o Oliver.

“O que é que vimos da última vez?”, pergunta o professor.

“Vamos fazer uma escala.”

“Faz escala, lentamente, sobe a escala e desce” o pequeno continua a não chegar com os pés ao chão.

“Vá mais alto, estás a tocar, mas tem de ser mais forte.”

“Vamos fazer um jogo. Tu vais tocar como eu toco. Vou fazer uma escala. 3x a mesma nota.” Tocam os dois. “*Muy bien!*”

“Vamos tocar Estrellita”, “Sabes?”

“Si”

“Então vá, cada nota em *staccato*”

Aluno toca.

“*Muy bien!*”, o professor bate palmas.

“Mas agora com mais som”.

O professor dá-lhe missão, o aluno está contente.

É a vez da filha do Freddy Gomez, a aula começa de pé:

“Escala de Si bemol maior”

“Quero ouvir as duas oitavas”

“E mais rápido”

“Não, não. Tu já estás a chegar a um ponto em que deverias saber o que está mal.”

“Autoanalisa-te e corrige-te”



É difícil.

“Toca”

“*Uhm*, o que estás a tocar não é o que está escrito na pauta.”

“Estudaste isto?”

“Não estudaste?”

“Sim, mas só ontem e antes de ontem”

Vão para outro exercício de escalas com leitura.

Juan, o primeiro aluno, volta.

“Não, *mira*, quando tens de estudar qual é o teu método? Sem tocar, diz-me só.”

“Vejo qual a armadura de clave e toco meio lento”

“Boa, mas porque é que não acontece aqui na aula?”

A aluna começa a dar razões factuais, de logística, teve coisas para fazer...pessoais e familiares.

“Então estás a dizer que não estudaste. Assim não podes vir às aulas. Tens de prepará-las”; “Tens nível para mais e melhor. Já não deveria precisar de te dizer estas coisas.”

Chega mais uma aluna de sete anos. Senta-se ao lado do professor, espera e observa.

A aluna toca a melodia com o professor. Há erros em algumas notas. Ela enerva-se sozinha. Exprime a sua frustração. Assim termina a aula.

“Vai para casa praticar”, diz o professor.

É a vez da nova aluna que estava à espera ao lado do professor:

Parece ser a primeira aula.

“Como te chamas?”

“Ana Valentina”

Também não chega com os pés ao chão.

Ainda não tem um clarinete seu, mas já tem uma palheta guardada numa caixinha.

O professor observa como o outro aluno arruma a palheta na caixa. “Cuidado. Sabes tratar das tuas coisas?”; “Sim”; “Isso é muito frágil”

Sob pressão o aluno torna-se metuculoso. Mete a língua de fora enquanto arruma com cuidado.

É mesmo a primeira aula. “Faz um Sol, que é só soprar”; “É como o sol lá de cima!”, o professor aponta para o céu sorrindo.

“Vá, um longo Sol”

*Sooooooooooooooooooooo!*

“Vá, quatro vezes Sol agora.”

Ao lado fica o outro aluno a imitar. A ajudar a nova aluna. O rapaz pequeno mexe-se muito, aproveita tudo o que professor diz para comentar e mostrar que sabe.

A aula acaba com a arrumação dos instrumentos. O professor aproveita para motivar a nova aluna no seu estudo.

#### II.1.8.4. Aula 4: ensaio da Orquestra Infantil

Sala 5, 14h45, 30 de janeiro de 2015

Estamos na sala 5, a grande, e esperamos o início do ensaio da Orquestra Infantil dirigida pelo professor violoncelista de 18 anos. Há apenas seis músicos quando chegamos. Os alunos começam por instalar-se em torno do professor, sem seguir as posições habituais da orquestra. Querem estar juntos, mas à medida que o tempo passa e que vão chegando mais alunos cada um vai para o seu lugar.

Afinal o ensaio é só às 15h30. Chegámos mais cedo, mas os alunos estão a preparar-se: aquecer; estudar as partituras; pôr tudo na ordem do ensaio; experimentar o instrumento do vizinho; etc. Chegam os percussionistas que preparam o seu material e alunas mais pequenas que abraçam o professor pelas costas. Passam a mão pelo cabelo encaracolado do professor, nota-se que se conhecem, há amizade e respeito. Alguns alunos reveem partes da música com a ajuda do professor.

Uma aluna de trompa experimenta tocar o violoncelo. A amiga mostra-lhe como tocar. Riem-se.

Racso, o contrabaixista que é filho da coordenadora, pede ajuda ao professor para resolver problemas musicais. Apoiam-se na partitura.

Ao fundo da sala está um percussionista que aquece praticando rudimentos num *pad* de borracha.

Há alunos a passear pela sala com palhetas de madeira na boca. Isto serve para humidificar a palheta de clarinete ou do oboé por exemplo. Não deixa de ser uma cena insólita ver um jovem de 12 anos a vaguear no meio da orquestra com um pedaço de bambu na boca.

Há uma oboísta a praticar leitura junto com um tubista e um percussionista. Entreejudam-se no desafio que é a leitura.

Pouco a pouco a sala 5 vai enchendo.

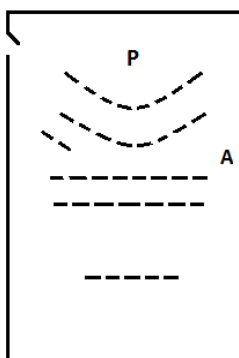


Figura 7: Ensaio da Orquestra Infantil. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

*P = Professor; V = estante; -- = alunos; A = Observador*

Chega uma flautista de 10 anos que monta o instrumento e a estante.

Alguns alunos chegam a “rastejar”, parecem cansados ou sem vontade.

As duas meninas da flauta chegaram cedo, são meticolosas e estão muito bem arranjadinhas a nível de vestuário e cabelo, com lenços e fitas. Muito cor-de-rosa. Estão mais isoladas física e musicalmente. Afinam entre si.

Afinal todos os mais velhos da Orquestra Juvenil que aqui estavam, saem porque este é um ensaio da Infantil. Tinham ficado para praticar com o professor.

Nas percussões também há trocas de saberes. Mesmo que ainda não saibam muito, há um líder que já começa a se afirmar. Mas observando melhor, notamos que há vários tipos de líder: o que sabe ler melhor; o que toca melhor; o que é mais forte; e o que é mais conhecido pelos colegas da orquestra.

Nos violinos, as mais jovens têm 8 anos. Na flauta têm entre 8 e 10. Há troca de saberes entre idades.

É interessante ver as crianças a abrir a caixa dos seus instrumentos, a tirá-los, a pôr resina, a arrumar, a deixar o instrumento e o arco prontos. Muito cuidado, muita atenção no abrir, no montar, no fechar e no pousar.

Começa o ensaio.

O professor diz: “*Buenas tardes orquesta!*”

Todos de pé: “*Buenas taaaaardes!*”

“*Como estan ustedes?*”

“*Bieeeeeen y usted?*” (Todos juntos a responder em voz alto. Mais tarde percebemos que é um ritual que se faz em todas escolas da Venezuela).

Sentam-se. A afinação é feita a partir das flautas. O professor diz que estão altas. A afinação segue com: trompete; tuba; tímpanos (afinados pelo professor e a partir da nota da tuba) e o contrabaixo.

O professor diz: “Silencio, não quero ouvir mais ninguém.”

Bate palmas para que a orquestra se cale.

“Violoncelos e violinos, afinem um por um. Só quero ouvir a flauta a dar o Lá.”

“Violinos, cada um no seu lugar.” Meninas demoram porque querem pôr rezina no arco. Há quatro jovens violinistas que são muito nervosas e desconcentradas. Estão sempre a falar. Têm entre 8 e 10 anos. São muito agitadas, cai-lhes tudo, repetem gestos, fazem o seu *show*, trocam de lugares, hesitam em tudo, metem rezina 20 vezes de seguida...

O professor diz: “Quero um Si bemol para o trombone e um Lá para trompa.”

“Vamos, todo o mundo bem sentado.”

O professor diz à principal das violinistas agitadas: “Sofia, vamos lá.”

“Rápido!”, “*Estoy pendiente*” (pronto e à espera) diz o professor com os braços levantados, obrigando todos a estarem *pendientes* também. Ou seja, está tudo à espera das violinistas agitadas.

Começam a tocar. Tudo falha: tempo, afinação, coordenação.

O professor diz: “Não se atrasem!”; “Entendem, sim?”; “Toquem *Allegretto*”; “Vamos tocar o *Te Deum*.”

Há um dos jovens percussionistas que só toca duas notas (no bombo e no prato) de quatro em quatro compassos. Mesmo assim, fá-lo com um grande sorriso e muita concentração.

“Vá percussões, não falhem. Quero ânimo!”

Quando não há percussões, o professor bate palmas para que violinos não percam pulsação.

Houve um erro na percussão. “*Que passa?*”

Duas das violinistas agitadas não tocam, só abanam o arco e estão desconcentradas. Tudo o que fazem é puro *show*. Parece que estão a praticar poses.

Vamos tocar o “Merengue”, diz o professor.

Neste tema são muito melhores porque a percussão é mais latina e mais presente. Dá a impressão de que lhes é mais “natural”. Vêem-se mais sorrisos também. Mas tocam muito alto, ou seja, o resto não se ouve bem.

Para acabar com o tema há um arranjo musical em que terminam gritando juntos: “*Se acabo!*”, ao qual juntam uma só nota nas percussões graves: *pum!*

Vamos tocar o “Mambo”, diz o professor.

Param tudo. Há um leader da percussão (13 anos) que tenta mostrar como tocar para resolver os problemas. Trata de técnica e de leitura. Mas o professor vai lá ter para ajudar e explicar. Enquanto isso, os outros músicos ficam calmos, vão olhando, alguns aproveitam para conversar. Uma das violinistas agitadas vai dançando.

Juntam-se mais percussionistas para tocar *campana* e tímpanos...são seis ao todo. O professor passa aí bastante tempo. Alguns alunos percebem rápido, outros nem tanto.

É interessante notar que consoante o instrumento que se toca há muitas formas de apontar para uma partitura exposta numa estante: uns apontam para a pauta com o seu arco, outros com a flauta, outros com palhetas de oboé, outros ainda, com varas de trombone; e outros com baquetas.

“Vamos, com ataque *fortíssimo* de todos! Convicção!”

O professor mantém *carisma – forte expressivo*.

Sente-se uma competição para ver quem consegue tocar mais forte. Cordas; madeiras; metais.

“Ter *sentimento*, não quer dizer partir o violino!”, diz o professor.

Há meninas de 10-12 anos que são como as suas mães. Têm o mesmo andar, a mesma expressão de cara, e uma certa calma de senhora confiante.

“Quem quer seguir nesta orquestra?”, pergunta o professor.

“Eu!”

“Levantem os dedos”

“Vamos fazer audições. Leitura, trabalho de orquestra. Podem passar à Orquestra Juvenil, e sabem o que lá se toca? Beethoven, *Venezuela* e outras obras difíceis.” Isto alicia

toda a orquestra, alguns fazem pequenos pulos nas cadeiras e ficam com os olhos arregalados.

“As audições são em março. Vão estudando!”, diz o professor.

A orquestra tem dificuldade com uma entrada da obra que estão a tocar. Tudo falha! O pequeno percussionista dirige-se ao professor para mostrar a sua pauta e resolver uma questão. Lá vai o pequeno sem medo, representando o resto do grupo de percussão.

“Quero silêncio. Somos uma orquestra atenta!”, diz o professor.

Para atenderem ao telemóvel os alunos pedem a autorização.

Os percussionistas parecem excitados com o novo desafio.

O professor insiste com as percussões que falham. Alguns dão soluções e ficam contentes consigo próprios.

Todos gritam ao mesmo tempo contra percussões que se enganam constantemente.

“Nooooooooooooo!!!” Risos.

“Da capo”, (do início) diz o professor.

Novo engano no final por causa das percussões.

“Percussionistas, não tenham medo!”, diz o professor. O pequeno vai fazer uma nova pergunta ao professor.

Tentam de novo.

“Yeh yeh yeh!”, “Conseguiu!” Gritos de felicidade. Aluno da percussão que se tinha enganado vai abraçar um colega. Há muitos sorrisos na sala.

E professor continua. “Letra E.”

Todos: “ooooohhhhhh” (pensavam que era o fim)

“Quem quer sair?”, “Só uma pessoa.”

“Euuuuu!” Gritam todos.

São 17h20 e não fizeram pausa desde as 15h30.

“Está muito barulho!”, “2ª advertência”, diz o professor. “Soldado avisado não morre em guerra.”

Enquanto esperam, percussões vão revendo partitura do tímpano tocando com as baquetas no joelho.

Chegaram alguns pais à sala 5. Fim de aula, os alunos já se estavam a dispersar.

Final vão tocar mais uma para os pais presentes: “Merengue!”, diz o professor.

Tocam toda a música sem parar.

Sucesso!

O professor acaba o ensaio dizendo: “Preparem-se psicologicamente para o ensaio de amanhã de manhã, sábado, às 9h!”

Os alunos vão arrumando as suas coisas, conversam e divertem-se rindo entre si. A sala vai esvaziando progressivamente. Alguns ficam porque querem falar com o professor.

#### II.1.8.5. Aula 5: ensaio da Orquestra Juvenil

Sala 5, 16h, 14 de janeiro 2015

Estamos na sala 4, há ensaio de uma parte da Orquestra Juvenil Santa Rosa. Oriana Silva, a diretora, é a Maestra do ensaio. Há violinos, violas e violoncelos. Há trompetes, flautas transversais, flauta *piccolo*, trombone e percussões.

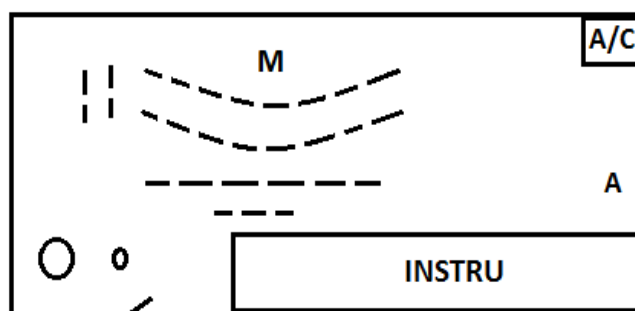


Figura 8: Ensaio da Orquestra Juvenil. Núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

*M = Maestrina Oriana; - = alunos; O = percussões; AC = ar condicionado;  
Instru = armazenamento de instrumentos; A = observador.*

“Vamos afinar”, diz Oriana.

“Só quero ouvir os instrumentos, nada de conversa!”

A Oriana tem muito bom ouvido, percebe logo qual o instrumento que está desafinado.

“Escutem o vosso instrumento!”

Para afinar seguem uma ordem: o oboé dá o Lá; depois flauta, trompete, contrabaixo, violoncelos, violinos...

A Oriana tem uma pontuação verbal nas suas frases. A mesma que uma outra professora (sua aluna), ou seja, provavelmente uma influenciou a outra. Essa pontuação verbal consiste em dizer “Ah ah”, para chamar atenção ou para mudar de assunto.

“Ah ah, vamos começar, todos em posição. Quero sentir orgulho!”

“Vamos tocar Tereadores”

“*Oh noooooooooo*”, respondem os alunos. Há risos de todos e da Oriana também.

Oriana tem a ajuda de colega violoncelista e Maestro de 18 anos para terminar com as microafinações das violas e dos violinos.

“*Tutti*”

Começam a tocar.

“Lembrem-se de que um músico tem sempre de ter um lápis”, diz a professora.

Oriana chama a atenção ao trompetista que toca de forma muito tensa: “Tens de relaxar as costas, os ombros, o pescoço. Estás muito tenso e isso afeta o som.” A professora pede-lhe para exagerar essa tensão e para tentar tocar. Assim poderá entender o quanto a tensão tem impacto. Todos riem olhando para o trompetista.

“Há que escutar, vocês são músicos!”, diz a professora.

A professora insiste na energia do músico, “que só poderá tocar como a sua cara, como o seu corpo”. A sua posição corporal e facial revela o som que sairá do instrumento. Quanto à “energia”, a professora diz que há que estar “transformado”, que se tem de “dar tudo”, e que isso ajuda a respirar.

Chegam as percussões para os dois músicos!

Os percussionistas só têm um bombo e um prato, mas no Hino Nacional da Venezuela os percussionistas precisam dos tímpanos. Por essa razão não tocam e ficam a olhar. Mas Oriana resolve imediatamente o assunto indo ter com eles e escrevendo nas suas pautas uma nova versão na qual possam usar o bombo e o prato. Assim inclui os dois percussionistas, que se sentem valorizados e que têm um novo desafio animador. Enquanto a Oriana explica o que vão fazer, os alunos estão muito atentos e com os braços para trás. (De onde vem esta forma de estar? Das mães, das avós? Há muito rigor na educação e na imagem pessoal. Porquê?)

Enquanto a Oriana ajuda os percussionistas, os outros tocam o que está nas suas pautas. Há muito barulho na sala.

Embora a Oriana seja flautista e Maestrina, aqui ela trata de tudo e adapta-se às situações: vai ter com os percussionistas para inclui-los na partitura; trata de afinar-lhes as congas; afina violinos...



Oriana já tratou de todos os assuntos pendentes e volta ao seu lugar de chefe de orquestra.

“*Tutti!*”

O jovem músico que toca *piccolo* é tão pequeno quanto o seu instrumento.

Oriana pergunta aos violinos como se toca a nota Si, e se os outros dedos têm de estar escondidos atrás do braço do violino? Oriana admite que não sabe e pede aos alunos para lhe explicarem. Mas ao fazer isso os alunos notam que estão com uma posição errada nos dedos. O violoncelista, que é mais velho e experiente, confirma que Oriana tem razão nesta chamada de atenção.

Oriana passa muito tempo a corrigir cada um. Agora é a vez uma das mais jovens violinistas. A colega desta violinista também a ajuda a superar as suas dificuldades. Há muita entreajuda neste núcleo. A professora incentiva o grupo de três violinistas a trabalharem juntas. A violinista mais jovem, chefe de naípe, vai ficar responsável pelo *taller* com as outras três que ainda não sabem bem esta parte.

Quando os alunos se enganam na melodia a Oriana não lhes diz diretamente que se enganaram. Prefere criar uma situação ou encontrar uma palavra através da qual os alunos percebam que têm de rever o seu som. Quando Oriana ouve uma nota errada olha para o aluno e diz: “Como?”, seguido de um “*What?*”, muito agudo e com um ligeiro sorriso. Há sempre algum humor, mas por detrás disso há uma chamada de atenção que obriga o aluno a corrigir-se.

Há entreajuda em tudo. Ex: um aluno mais velho ajuda um mais novo que está carregado, a fechar a porta com o bocado de cartão.

“*Tutti con concentración!*”, pede a professora.

“O *piccolo* que é instrumento mais pequeno da orquestra, mas também é o que mais se ouve, todos os outros têm de o acompanhar. “Têm de o segurar.” Diz Oriana. O pequeno músico fica todo contente ao ouvir isto, estão a falar dele, está orgulhoso e tímido ao mesmo tempo.

Vamos agora tocar: “*Ruins of Russia – Marcha Turca – Beethoven*”

Tocaram bem, mas a professora reclama dizendo que parecia a primeira vez.

Como nas outras orquestras, também aqui há muita espera. Há pausas, conversas, estudos, entreajudas.

Chegou a tarola! Os dois percussionistas tratam de a instalar.

“Vamos tocar *Venezuela*, mas outra versão.”

Oriana diz que os professores não podem estar sempre atrás. Há que tomar as suas responsabilidades. Há que tratar de pensar, concentrar-se e resolver os problemas.

“E agora o maestro vai ser o colega violoncelista.”

“Vamos tocar *TeDeum*”, diz o assistente.

“Vão tocar mais rápido porque já estamos noutra nível.”

“Não baixem o tempo!”

Volta Oriana: “Vamos tocar *Conga del fuego nuevo*”

A rítmica é animada. Só a trabalham há um mês.

Gabo, um dos *utileros*, faz parte dos transportadores que trazem os instrumentos grandes como as percussões. Ele tem acesso às arrecadações.

As meninas da orquestra têm entre 9 e 15 anos, na sua maioria com uma fita colorida no cabelo. A sua apresentação é muito cuidada.

Trabalha-se a parte rítmica só com os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> violinos.

A Oriana insiste muito, repete sempre que haja uma falha. E estão 35 músicos nesta sala!

“Ah ah, outra vez, para ver se saiu bem por sorte, ou por saberem.”

“Anotem! Seja com estrelas, sorrisos...o que quiserem.”, diz a professora.

Estão a tocar e Oriana para o ensaio: “Quem fez o erro?” Uma das meninas levanta o dedo. “Anotaste?”; “Sim professora.”

Oriana critica o tempo de espera entre as partes. Perde-se muito tempo a mudar de pautas, a ajeitar cadeira, a falar com o vizinho. “Num concerto ao vivo não pode ser assim e por isso temos de praticar aqui.”

As congas estão desafinadas e os meninos não sabem apertá-las. Oriana vai lá resolver.

Também vai haver trompete nesta parte e todos querem ouvir o Ruben que já se está a rir. O resto dos músicos mete-se com ele.

Oriana diz: “Se algo de errado acontecer durante o concerto nunca paramos, nós somos atores de teatro! O público fica a pensar que é um efeito da peça.”

O trompetista tem dificuldades, Oriana vai ajuda-lo na leitura, na afinação e na rítmica.

O trompetista é *chingado* pelos outros, mas leva a bem. Todos se metem com ele, embora seja um dos mais velhos e respeitados. Há risadas na orquestra.

Oriana diz: “Quero todos com o instrumento pronto e posicionado, mesmo que só comecem a tocar no terceiro tempo do primeiro compasso. Não quero gestos bruscos, quero tudo pensado e preparado com antecedência.”

As duas flautistas mais velhas estão uma de cada lado do pequeno flautista *piccolo*.

Oriana diz: “Levantem a mão direita e digam – Juro solenemente, que vou estudar para o bem do concerto. *Lo juro!*” Risos de todos.

São 17h, acabaram as 2h30 de ensaio.

Lá fora o ambiente continua de conversa (entre seguranças, *utileros* e mães), de jogos de *pelota de goma* e de futebol.

## II.2. Contexto 2 – Núcleo Bairro da Paz, Brasil

### II.2.1. Bahia, Estado do Nordeste

O baiano é fruto de mais de quinhentos anos de misturas genéticas, culturais e culturais. Um dos principais encontros pacíficos começa pela chegada de um navegador português, Diogo Alvares, num barco com bandeira francesa, naufragado em 1510, dez anos depois da primeira descoberta do Brasil. O navegador consegue escapar ao naufrágio e nadar até à costa baiana, nas praias do que é agora o bairro do Rio Vermelho, a Este de Salvador. Os Índios Tupinambas não o matam, adotam-no e dão-lhe o nome de *Caramuru* (lampreia, enguia). É-lhe ensinada a língua *tupi* e torna-se um deles. *Caramuru* foi mediador entre os Índios e os colonos, facilitando o comércio e evitando guerras. É uma história verdadeira, mas singular, porque com a chegada dos conquistadores começa também um longo período de massacres, de escravatura e de mortes por epidemias nos povos autóctones.

É para este contexto que são trazidos os escravos da costa oeste da África. O Brasil, e particularmente o Estado da Bahia, são construídos com violência, forçando os negros africanos e os Índios à submissão. Algumas ordens religiosas são cúmplices, a fé católica é obrigatória, mas é então que se cria o sincretismo característico destas terras do nordeste do país. O Brasil é fruto da mistura de etnias e culturas, aquilo a que o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre chamava de “miscigenação”. É o autor do famoso *Casa Grande e Senzala* (2006), que contribuiu para revelar ao grande público os processos de dominação dos escravos no Brasil. Este conceito de “miscigenação” foi criticado de imediato pelo seu professor americano, o antropólogo Franz Boas, com o argumento de que se não há raças, então também não há mistura de raças.<sup>36</sup> A referência que fazemos a este conceito serve aqui para significar a mistura de realidades, sejam elas de fenótipos, de traços culturais, de saberes ou de crenças.

Hoje em dia esta “miscigenação” é uma das forças da Bahia, fonte de tudo aquilo que há de “culturalmente melhor”. As formas de expressão linguística, artística, culinária

---

<sup>36</sup> A partir dos anos 1960’ Gilberto Freyre foi muito criticado por académicos brasileiros quanto à sua eventual forma de mascarar as discrepâncias e a luta social entre etnias e entre níveis sociais no livro *Casa Grande e Senzala* e através da conceptualização de uma suposta “miscigenação” (Mota 2008).

e religiosa, são o resultado da mistura que se exprime pelo seu povo. Como diz o ditado popular – *baiano não nasce, estreia!* A mistura é resultado de um processo desenvolvido ao longo dos séculos, permitindo sobreviver num contexto em que a escravatura é legal até 1888 (assinatura da Lei Áuria), mas a subjugação do negro permaneceu. Os escravos uniram as suas crenças vindas da África do Oeste, nomeadamente dos povos *Yoruba* nigerianos, com as crenças católicas dos colonos. A união dos dois cria, entre outras coisas, o Candomblé, crença sincrética baseada nos Orixás. A mesma figura tem “duas faces”: uma de origem africana (Ex: Yansã), e a outra equivalente, mas de origem cristã (Santa Bárbara). Na Bahia, ambas são celebradas no mesmo dia, todos se vestem com a mesma cor vermelha. As crenças espirituais estão na essência da Bahia. Os nomes dos lugares são um testemunho disso: Salvador; bairro do Bonfim; Baía de Todos os Santos; etc. Hoje em dia as Igrejas Evangélicas dominam, nomeadamente junto dos mais desfavorecidos, mas tal como a nomeiam várias personalidades, Salvador continua a ser a “Roma Negra”, um cruzamento de crenças (Agier and Cravo 2005). Existe neste território o culto do segredo que, aliás, é um dos pilares do Candomblé, como se a cidade não quisesse revelar-nos o fundo daquilo que tanto nos atrai.

A Bahia não deixa de ser africana em todos os domínios, nomeadamente na música (Ex: *Samba, Maracatu, Jongo, Maxixe*), nas formas de dança (Ex: a *Capoeira* que vem de Angola), as crenças religiosas (Ex: *Candomblé, Umbanda, Batuque*), e na boa cozinha (Ex: o *dendê*, óleo de palma que se usa em muitos pratos, dos quais a moqueca). Mais de 80% da população tem a pele negra, mas a cultura indígena está presente também, nomeadamente nas linhas das faces das populações do interior do Estado e nos nomes dos lugares em língua tupi (Ex: *Ibotirama*, flor que promete; *Itacaré*, crocodilo de pedra; *Itapuã*, pedra levantada). No recenseamento de 2006, 60% da população baiana escolhe a opção *Pardo*, ou seja, define-se como mestiça (IBGE, 2006).

A Bahia é um dos vinte e sete Estados federais do Brasil, o seu território é quase tão vasto quanto a França, ou metade da Venezuela, e dez vezes Portugal, mas apenas com quinze milhões de habitantes. A Bahia foi colonizada pelos portugueses, mas houve várias tentativas de tomada de posse dos portos por parte das cortes inglesas e holandesas. O nome Bahia, vem da enorme reentrância que têm Salvador, a Baía de Todos os Santos, por onde entraram as caravelas e os grandes cargueiros hoje em dia. É um território com uma natureza rica e variada, toda a sua costa tem uma floresta tropical

húmida, a mata atlântica, enquanto as terras do interior estão envoltas em savanas densas e secas. A cana de açúcar e o pau brasil, foram duas das principais matérias primas de exportação. Atualmente, para além das matérias primas, existe um vasto polo petroquímico.

A partir dos anos 1980', a Bahia é desejada por muitos turistas, graças a figuras locais internacionalmente famosas, por exemplo: os músicos Dorival Caymi, João Gilberto, Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Olodum; o escritor Jorge Amado; o antropólogo Pierre Fatumbi Verger; ou também o desenhador Carybé. Este grupo de amigos, e tantos mais, transmitiram, ao mesmo tempo que criavam, um imaginário da Bahia, dos seus personagens, das suas festas e corpos sensuais.

Atualmente o Estado da Bahia é dirigido por um Governador, poder desconcentrado do Estado Federal. O Partido Trabalhista tem o poder desde 2007, primeiro sob a governação de Jacques Wagner e atualmente de Rui Costa. Jacques Wagner e Márcio Meirelles, o seu Secretário de Estado para a Cultura, convidaram o famoso pianista Ricardo Castro, a criar o Neojiba desde o primeiro ano de investidura.

## II.2.2. Salvador da Bahia, dos quilombos ao Carnaval

Salvador é a capital da Bahia, primeira cidade do Estado com os seus três milhões de habitantes. Em 1970, só havia um milhão, a população triplicou em muito pouco tempo por causa do êxodo rural. Isso gera um processo chamado de "invasão das terras" em periferia da cidade, que se estendia de ano a ano. As populações deixavam as suas províncias para tentar criar uma nova vida na capital, mas sem ter o mínimo de apoio. A paisagem urbana de Salvador mudou com o aumento massivo e incontrolado de barracas, em madeira e chapa de zinco, trocadas mais recentemente por tijolo e cimento. A chegada de populações é tão grande que o ordenamento do território não segue o ritmo. Vastas áreas têm o mesmo nome, dividindo-se apenas em sectores para simplificar. É, por exemplo, o caso de Cajazeiras, fundada no antigo quilombo Buraco do Tatu (comunidade escondida de escravos livres e organizados), e que tem hoje em dia onze sectores para cerca de 60.000 habitantes (Cajazeiras 1, Cajazeiras 2, 3...até 11, tal como se pode ver nos destinos dos autocarros da capital).

Em Salvador, os bairros criados pelas invasões não são chamados *favelas* como no Rio de Janeiro. São conhecidos por *comunidades*, com construções aparentemente desorganizadas. Ao contrário do que se passa nas cidades ocidentais, as comunidades existem também no centro de Salvador, entre os prédios. Todo o centro está cheio de torres, as mais modernas estão na parte alta da cidade, onde desde sempre esteve concentrado o poder. Para ir até à *cidade baixa* pode-se apanhar o famoso Elevador Lacerda, foto de postal, que nos leva aos portos de comércio, aos velhos bairros, e ao belo mercado de São Joaquim.

O bairro histórico chama-se Pelourinho, forrado por calçada e cheio de igrejas portuguesas dos séculos XVII e XVIII. Estas igrejas são escuras no seu exterior, devido à falta de manutenção, e cobertas de folhas de ouro no seu interior. É um estilo barroco que desapareceu de Lisboa depois do terramoto de 1775. Os guias turísticos apontam para o Pelourinho, onde se pode viver um pouco da história da cidade, dos seus povos e das suas misturas. Face ao museu em homenagem ao escritor Jorge Amado, encontra-se a praça do Pelourinho onde, em 1996, Michael Jackson filma o seu famoso *clip* com Olodum, estrelas de percussão baiana. Salvador teve um período auge nos anos 1980' e 1990', nomeadamente graças aos artistas que se reuniam em torno de Jorge Amado. Era um território de contrastes: entre a liberdade dos capitães de areia e as mortes dos jovens órfãos pela polícia; a calma dos baianos e a desorganização frenética da cidade; a beleza estética do seu povo que choca com a pobreza das condições de vida; os condomínios privados, altamente seguros e fechados em si mesmos, opostos às comunidades enlameadas que os rodeavam.

Salvador é também a cidade do Carnaval, festa popular que toma posse das ruas durante uma semana antes da quaresma. Os trios elétricos, camiões cheios de enormes colunas de som e que servem de palco para as estrelas do momento, são a atração principal. O público segue-os ao longo das grandes avenidas. Mas a maior parte daqueles que gostariam de participar na festa principal são excluídos das recentes paradas, limitadas por regras e acordos com as grandes marcas que capitalizam. O que já foi de todos, torna-se agora num negócio lucrativo onde se criam zonas em torno dos trios elétricos, limitadas por cordas e seguranças, e se pagam verdadeiras fortunas para ter as melhores vistas nos terraços dos prédios que envolvem o desfile. A diferenciação entre os níveis sociais é tão real quanto a miscigenação.

O baiano gosta de festa. Observamo-lo muitas vezes nos olhos brilhantes das crianças. O Carnaval continua a ser a ocasião privilegiada para a *fantasia* (mascarar-se), permitindo ser outra pessoa durante alguns dias, deixando de lado os problemas, as opressões e o sofrimento. É a porta aberta à grande gala da felicidade e da partilha, regada de cerveja, de música e de suores sensuais. Tudo se libera, é possível encarnar um personagem que faz esquecer todo o resto, tal como o canta Batatinha – “*É Carnaval, é hora de sambar, peço licença ao sofrimento, depois eu volto pró meu lugar*”<sup>37</sup>.

A capital muda rapidamente depois da chegada do novo Presidente da Câmara, ACM Neto, eleito em 2012 pelo partido DEM, do centro-direita. Depois de ter sido deixada adormecida durante anos, Salvador é agora um enorme polo de obras e construções. A segurança também mudou, com policias fortemente armados e muito presentes nas ruas da cidade, nomeadamente através das Blitz, ou seja, de barreiras de controlo dos carros contra o alcoolismo e o porte de armas. A densidade populacional faz de Salvador uma cidade na qual é difícil mover-se. O trafico rodoviário é massivo, os autocarros públicos estão cheios, e o metro aéreo ainda não está terminado depois de quinze anos de obras. Para ir ao Bairro da Paz, onde efetuámos as nossas investigações etnográficas, demora-se mais de 1h30 partindo do centro.

### II.2.3. Bairro da Paz, comunidade de resistência

O Bairro da Paz situa-se na periferia de Salvador da Bahia, num enclave entre duas estradas principais em direção ao aeroporto, a nordeste da cidade. A sua origem faz-se, como tantos outros, por um processo de “invasão”, iniciado nos anos 1980’. O termo “invasão” foi utilizado para este caso, porque cerca de cinquenta famílias vindas do meio rural construíram as suas casas de madeira, os *barracos*, em terras que tinham um proprietário privado. Durante muito anos houve construções e destruições sucessivas. As equipas de destruição, chamadas de *derruba*, chegavam cedo de manhã, mas no final do dia as populações já tinham reconstruído as suas casas com os materiais à disposição. Não havia estrada, nem água, nem eletricidade. Era uma zona de *mata atlântica*. Esta luta por

---

<sup>37</sup> Canção de Batatinha, “*Depois eu volto pró meu lugar*”, (Autores: J. Luna, Batatinha). Álbum: Diplomacia – Antologia De Um Sambista. EMI Music 1998.



um território de vida acontece ao mesmo tempo que a guerra das Malvinas entre a Inglaterra e a Argentina. Foi por essa razão que esta zona ficou primeiramente conhecida por Bairro das Malvinas.

A mudança do nome só acontece passados vinte anos. Entretanto houve mais construções, o bairro aumenta de tamanho, mas sem controlo e sem infraestruturas de base. A pobreza reina, a miséria cria um clima de insegurança permanente, dando uma muito má reputação ao bairro. Desde o início da sua criação, que a população é muito unida, de forma a vencer todas as dificuldades. Foi durante uma reunião na Praça das Decisões (praça central do bairro), que o novo nome, Bairro da Paz, foi escolhido pela população. O objetivo era mudar a má imagem do bairro e partir de uma nova base para um futuro melhor. Esta etapa coincide com a demonstração de interesse por parte das autoridades publicas, graças à pressão feita pela Associação dos Habitantes do Bairro e pela Associação de Mulheres<sup>38</sup>.

A partir dos anos 2000 há novos financiamentos para, progressivamente, construir uma primeira estrada alcatroada, fornecer eletricidade e água. A principal forma de pressão dos moradores sempre foi o bloqueio das quatro vias nas duas grandes estradas que envolvem o bairro. Para reivindicar os seus direitos, os moradores invadem as vias rodoviárias de entrada em Salvador e queimam pneus. Hoje em dia a estrada principal do bairro já está alcatroada, mas os moradores contam que durante vinte anos guardavam sempre um segundo par de sapatos na mala, a ser usado quando tivessem saído do bairro enlameado.

---

<sup>38</sup> As associações de mulheres são muito organizadas e respeitadas nas comunidades de Salvador da Bahia. O seu ativismo permitiu muito avanços sociais, educativos e urbanísticos (Padilla 2001, 2004).



Figura 9: Vista aérea do Bairro da Paz, Salvador da Bahia – Brasil

Em cima e à esquerda desta vista aérea do bairro estão duas das principais estradas de Salvador. Por baixo está um bairro novo com prédios e ao lado direito situa-se outro bairro “rival” do Coqueirinho. O núcleo está no centro do Bairro da Paz, a azul. Para mais detalhe, ver animação do Google Earth no DVD do Anexo D.

As ruas do Bairro da Paz têm nomes que revelam as lutas levadas a cabo ao longo dos anos. É, por exemplo, o caso da rua principal, a primeira a ser alcatroada, que tem o nome de Rua da Resistência. Hoje em dia esta rua está cheia de lojas de todos os tipos. Já não é necessário sair do bairro para comprar bens essenciais. Ao final desta rua chegamos à Praça Popular, no coração do bairro. Aí estão um colégio e, desde 2013, uma Esquadra da Policia. O bairro tem ainda hoje uma imagem mediática de violência e delinquência. Os táxis só entram durante o dia e ficam na rua principal porque algumas zonas são expressamente interditas, sob pena de ser recebido aos tiros.

Durante mais de trinta anos não houve uma presença policial neste bairro que tem agora por volta de 50.000 habitantes. A falta de controlo, o terreno difícil de acesso e a pobreza serviram de solo fértil para o trafico de droga. A meio dos nossos quatro meses de presença quotidiana, assistimos à captura do *dono do morro*, em pleno bairro, junto com alguns dos seus cúmplices. Imediatamente a população foi manifestar, bloqueando a chamada Paralela, estrada de quatro vias que faz fronteira com o bairro. Isto porque o

chefe do tráfico não é necessariamente mal visto pela população. Ao contrário do que se passa em Santa Rosa de Agua na Venezuela, onde vários *gangs* lutam entre si num mesmo bairro, no caso do Bairro da Paz há um só *gang* que controla tudo e que, muito importante, garante a segurança dos moradores.

Quando se vive o bairro no quotidiano é um lugar muito agradável, sentimo-nos em segurança mesmo se, de vez em quando, se ouvem tiros. No início é necessário estar acompanhado, ser reconhecido e aceite, porque é fácil ser confundido por um polícia. Há que usar uma t-shirt do Neojiba e passear pelo bairro acompanhado de professores ou alunos do núcleo. As pausas para o almoço são também momentos importantes para nos integrarmos. Comemos no bairro, em restaurantes improvisados e frequentados por todo o tipo de pessoas, onde os sabores africanos da Bahia e os sumos de frutas tropicais apaziguam a alma. Tudo aqui é mais barato do que na cidade porque cerca de 70% da comunidade vive de trabalho esporádico e informal. É também surpreendente ver a quantidade de lugares de culto que existem no Bairro da Paz: Evangélicos; Jeovás; Presbiterianos; Católicos; Espiritas; e um grande terreiro de Candomblé chamado *Ladê Padê Mim*. É um território de espiritualidades, de crenças profundas, onde certos lugares de culto também exploram a miséria das populações.

O bairro evoluiu muito desde a mudança de nome, e do investimento nas infraestruturas. António Carlos, presidente da Associação de Moradores do Bairro da Paz, explica que no início dos anos 2000' só havia um jovem inscrito na universidade em todo o bairro, e que agora, em 2015, são mais de trinta. O desenvolvimento do bairro acontece graças ao trabalho coletivo dos moradores, mas, segundo alguns deles, tem-se perdido o espírito de união coletiva que existia. Todos se protegiam e se ajudavam uns aos outros, de forma a melhorar as condições de vida, mas hoje em dia, com o melhoramento das condições de vida, os moradores têm tendência a ser mais individualistas. Para muitos deles, a estrada central alcatroada e as lojas que a rodeiam são apenas uma vitrine que esconde a realidade do interior do bairro, onde a lama se agarra aos pés, as casas são levadas pelas chuvadas e onde se luta quotidianamente para ter algo que comer.

## II.2.4. Núcleo Bairro da Paz, música para avançar

A carreira que entra no Bairro da Paz segue a estrada alcatroada e vai até à Praça Popular. À direita desta praça há uma pequena rua na qual se situa, a duzentos metros, o Espaço Avançar. Este Espaço pertence à Santa Casa da Misericórdia da Bahia (SCMB), instituição que existe desde a chegada dos portugueses há mais de 500 anos<sup>39</sup>. Desde 2008 que o Espaço Avançar é um lugar associativo no qual se realiza um grande número de atividades educativas para todas as idades. Visto do exterior é um edifício que contrasta com tudo o que o rodeia: a sua fachada está pintada de um laranja muito vivo, enquanto que o resto das casas está entre o vermelho dos tijolos cheios de pó e o cinzento do cimento.

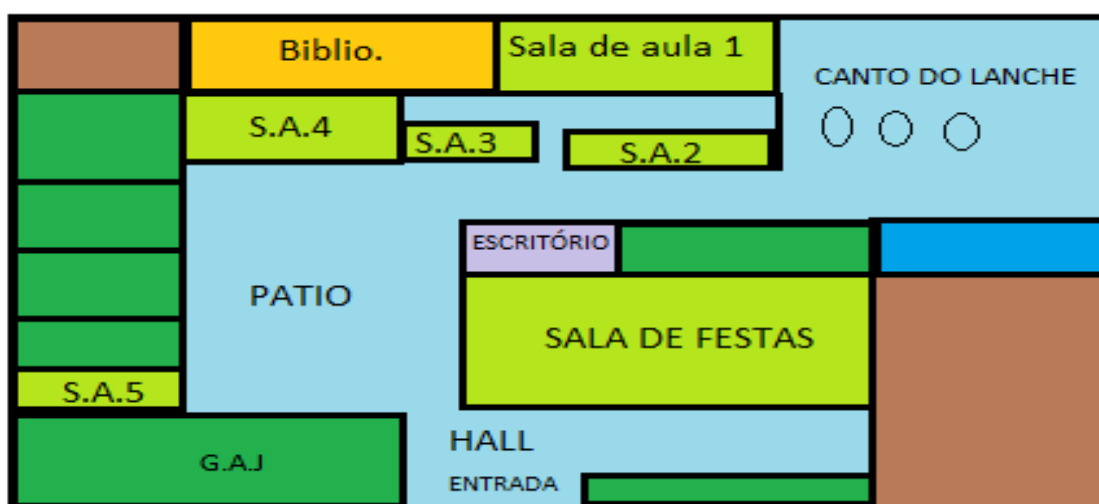


Figura 10: Planta do Espaço Avançar no Bairro da Paz, Salvador da Bahia – Brasil

*S.A = salas onde há aulas de música. São cinco no total (a verde claro), mas a maior parte do trabalho faz-se na sala 1, exclusiva ao Neojiba. Nas outras salas (a verde escuro), são realizadas outras aulas do Espaço Avançar: desenho; informática; cabeleireiro; debates; encontros para discussão. À entrada do Espaço Avançar, do lado esquerdo, situa-se um gabinete de apoio jurídico para os moradores.*

<sup>39</sup> A Santa Casa da Misericórdia da Bahia (SCMB) é uma instituição privada, de carácter filantrópico, para a ação social. Tem um vasto património imobiliário e conta com 5500 funcionários. No Bairro da Paz a SCMB tem seis centros educativos infantis para crianças dos 3 aos 6 anos. Para além do Neojiba, o Espaço Avançar inclui cursos de formação profissional para adultos (em parceria com o SENAC) e aconselhamento jurídico a nível do direito Civil, do Trabalho e da Família (sem que haja direito penal).

Ao entrar-se no Espaço Avançar, a primeira pessoa que cruzamos no *hall* é o senhor Djalma, porteiro e segurança, com o seu sorriso acolhedor. Chegou ao bairro no início dos anos 1990' com os seus nove irmãos. Viveu as diferentes etapas do bairro, conhece as famílias e as histórias secretas. O senhor Djalma tem a função de controlar a entrada e a saída dos alunos: não podem entrar se não tiverem vestida a t-shirt do Neojiba; se quiserem sair durante o seu horário de estudo no núcleo, já não poderão voltar nesse dia.

A primeira vez que chegámos ao núcleo Bairro da Paz, os alunos estavam surpreendidos pela nossa presença, por ver uma cara nova com um caderno de notas na mão. Foram-nos colocadas três questões pelas alunas mais corajosas: “Você é professor de quê?”, estão sempre ansiosas que haja novos professores para novos instrumentos; “De que marca é o seu celular?”, os jovens baianos também são muito materialistas; “Você conhece o Ricardo Castro (diretor do Neojiba)? Ele ainda está vivo?”, a maior parte nunca saio do bairro.

Depois de ouvir as novidades do dia, dadas pelo porteiro, entramos e atravessamos o pátio central que não tem teto e está rodeado de bancos corridos. No meio estão dois arbustos floridos. Os primeiros sons musicais fazem-se ouvir à medida que avançamos, mas será preciso contornar pela direita, até à sala nº 1, para que surjam as caras dos que tocam os ritmos melódicos. Esta sala é exclusivamente dedicada ao Neojiba para aulas de instrumento e ensaios de orquestra. Tem uma pequena biblioteca de partituras e uma grade à direita para proteger os instrumentos que aí ficam. A sala tem cerca de 40m<sup>2</sup>, tem um quadro branco na parede, dois A/C no teto, trinta cadeiras de plástico e vinte estantes cochas. A porta fica sempre entreaberta, os alunos correm felizes por estarem juntos durante algumas horas de espairecer musical.

À parte desta sala principal, existem outras onde é possível ter aulas de instrumento. As salas 2, 3, 4 e 5, não são exclusivas ao Neojiba, mas os professores têm autorização para aí dar aulas de música. São salas onde normalmente há aulas de cabeleireiro e de informática. Não têm ar condicionado, mas nas paredes há ventiladores barulhentos que, no seu vai e vem de 90º, movem o ar quente o dia todo.

A parceria com o Neojiba é feita no final de 2012, através da assinatura de um contrato entre Ricardo Castro (diretor do Neojiba) e Lise Weckerle (vice-presidente da SCMB), durante uma cerimónia oficial no Espaço Avançar. Este acordo permite a criação

do um Núcleo de Práticas Orquestrais (NPO). A SCMB garante os espaços de trabalho e o pagamento dos professores de música, enquanto o Neojiba deve garantir a logística e a formação contínua. As aulas começaram de forma progressiva: durante os dois primeiros meses só havia aulas uma vez por semana, os professores do Neojiba explicavam o que iriam fazer, introduzindo os instrumentos e as orquestras; depois, a partir de janeiro de 2013, chegaram os instrumentos musicais, sendo possível haver aulas três vezes por semana; é só a partir de maio de 2013 que, face ao aumento das inscrições, começaram a haver aulas todos os dias da semana.

Atualmente as aulas estão divididas em dois horários à escolha, manhã e tarde, consoante a aulas curriculares que os alunos têm no colégio ou no liceu. De manhã começam às 9h, terminando às 11h30, para que os alunos tenham tempo de voltar a casa almoçar antes de irem às suas escolas. De tarde as aulas de música começam às 13h30 e terminam às 16h, com uma pausa rápida às 15h para o lanche. O núcleo tem um coordenador, uma secretária, uma assistente social que também é psicóloga, e doze professores de instrumento. Uma das diferenças com os dois outros núcleos que estudamos, é que no Bairro da Paz há apenas instrumentos de sopro e percussões. As principais razões são: a fragilidade dos instrumentos de cordas; a possibilidade de movimento que dão os instrumentos de sopro (como as orquestras filarmónicas que desfilam nas pequenas vilas de província); e a maior disponibilidade dos professores de instrumentos de vento vindos da principal orquestra do Neojiba. São por isso criadas bandas filarmónicas com cerca de trinta alunos dos seguintes instrumentos: oboé; clarinete; flauta transversal; saxofones; fagote; trombone; trompete; bombardino; tuba; e percussões. Para complementar também há aulas de coro.

O número de alunos foi variando rapidamente por causa das desistências e das novas inscrições que acontecem depois dos grandes eventos públicos. No final de 2015 o núcleo Bairro da Paz tem 113 alunos. Devem estar escolarizados e ter entre os sete e os dezoito anos. Tudo é gratuito, devem apenas vir, usar a t-shirt do Neojiba e estudar continuamente para ter um instrumento emprestado. Alguns dos alunos, os mais velhos e mais trabalhadores, foram escolhidos para serem *pesquisadores*. Têm por função serem intermediários entre os professores e os alunos, o que lhes dá um certo poder para acalmar os ânimos e resolver situações problemáticas do quotidiano. Esta responsabilidade dada aos *pesquisadores* foi criada sob proposta do coordenador do

núcleo depois de perceber que, sem a ajuda dos alunos, seria difícil manter a ordem e a motivação para o trabalho musical. Os *pesquisadores* têm a vantagem de serem do bairro, de conhecer as realidades sociais e familiares dos seus colegas. São informações preciosas quando se quer prevenir e resolver os problemas.

### II.2.5. Tarde típica no núcleo

Às 13h20, o *hall* do núcleo já conta com uns vinte alunos à espera da autorização do senhor Djalma para entrar. Este é um primeiro espaço de trocas, de gargalhadas e de danças entre os alunos. Estão entusiasmados, alguns deles até têm os seus instrumentos musicais. Nenhum veste calças, nem sapatos, estão todos de calções e de havaianas. A maior parte dos rapazes tem as pernas cheias de cicatrizes por causa dos jogos de rua e do futebol descalços. Para entrar no núcleo são obrigados a vestir a t-shirt do Neojiba que lhes foi dada na inscrição. A maior parte destas t-shirts são demasiado grandes. As meninas dobram as mangas até aos ombros. As t-shirts do Neojiba servem para identificar os alunos e para que estejam todos ao mesmo nível quanto à apresentação, como se fosse um uniforme escolar. Mas as t-shirts também revelam as diferenças económicas e a falta de apoio da família, muitos têm-nas sujas e esburacadas.

São 13h30, é hora de entrar no Espaço Avançar. Os alunos correm pelo pátio até chegar à sala nº 1, onde já se encontram alguns professores a conversar e a usufruir do ar condicionado. Durante um quarto de hora a sala fica muito barulhenta: os alunos entram e saem, correm uns atrás dos outros; há gritos de divertimento e simulam-se lutas; alguns vão buscar o seu instrumento no fundo da sala e começam a treinar antes da aula; outros tocam percussão e dançam a última coreografia da moda. Há sobranceiras franzidas e ataques de riso. Às 14h todos se dirigem para as suas salas de aula. O núcleo tem dois níveis de orquestra, Infantil e Juvenil. A maior parte das aulas são em grupo, mas pode haver aulas individuais de instrumento consoante os horários e o nível do aluno. Algumas aulas são dadas sempre nas mesmas salas, por exemplo, a aula de trombone acontece na sala 3. Mas todos desejam ter aulas na sala 1 porque é a única que tem A/C. É por isso um espaço rentabilizado ao máximo, o que explica o facto de ser frequente assistir a várias aulas ao mesmo tempo nesta sala, cada uma no seu canto.

Durante as pausas, os alunos reencontram-se no pátio, nomeadamente em volta do bebedouro. Se tiverem que entregar documentos fazem-no na sala da direção do Espaço Avançar. Aí se está também, num canto em frente a um computador, a secretária do núcleo. Há uma impressora que permite fazer as cópias de partituras, e uma pequena sala para reuniões. Os alunos do núcleo evitam ir a esta sala da direção do Espaço Avançar porque sentem-se intimidados, preferem falar diretamente com o coordenador do núcleo, com quem criaram uma melhor relação com ele. O pátio é o local seguro para todos os jogos, mas se houverem abusos cabe aos professores e ao porteiro repor a ordem.

São 15h, pausa para o lanche muito esperada pelos alunos que ainda não comeram nada hoje. A pessoa responsável pelo lanche é a senhora Roselene, baiana do Bairro da Paz, dinâmica e divertida. Roselene é muito respeitada pelos alunos, cada um espera a sua vez para ter um prato de biscoitos e o seu sumo de goiaba. Por vezes há café com leite e banana pão fervida. Dois alunos ajudam a servir, distribuem os copos e os pratos. Cada um tem o seu, mas rapidamente começa uma forma de mercado das bolachas para obter mais em crédito ou para serem trocadas por mais sumo. As bolachas tornam-se uma moeda... Ao fim de dez minutos, é tempo de terminar. Não se pode deixar nada do lanche e é tempo de voltar às suas salas de aula por mais três quartos de hora de música.

São 16h, final das aulas, os alunos arrumam os seus instrumentos e deixam-nos na sala nº1, atrás da grade, enquanto outros ajudam a arrumar as cadeiras de plástico. Despedem-se dos professores e juntam-se no *hall* do Espaço Avançar para conversar sobre o que fazer juntos antes de voltar para casa. Os professores preparam-se a serem levados pela van do Neojiba até ao centro da cidade. O Espaço Avançar esvazia-se dos seus músicos, mas continua as suas atividades com a entrada dos adultos para as aulas de cabeleireiro, para aprender Capoeira, ou para pedir conselhos jurídicos. No dia seguinte de manhã tudo recomeça. A van sairá às 8h do centro da cidade, esperando chegar às 9h ao núcleo Bairro da Paz.



## II.2.6. Descrição de aulas de música

### II.2.6.1. Aula 1: canto e coro

Sala nº1, 14h00, 15 de setembro 2015

Da sala nº 1, a principal do núcleo, sai muito barulho, é a confusão. Enquanto entramos, um dos alunos sai dizendo “vou sair desse coral”. Uma das *pesquisadoras* (alunas a quem o coordenador deu uma certa autoridade sobre os outros) diz aos seus colegas, que precisam ficar calmos, “Se você souber ler, é o que está ali escrito na parede!”, diz ela.

A professora deve ter por volta dos vinte anos, está só frente a quinze alunos de todas as idades. Normalmente é uma aula feita com outro professor.

“Silêncio, quero silêncio”, diz a professora.

Uma dezena de alunos continuam a discutir e a gritar entre si.

“Vamos começar por fazer alongamentos”, propõe a professora. “Então vou cair fora”, responde um aluno fingindo que sai. Há alunos à luta, é como se encarnassem outros personagens: têm os olhos arregalados, são felinos, tudo é teatral na relação com o outro. A professora não parece ter controlo da situação.

Os alunos acabam por pegar nas cadeiras de plástico e sentar-se, mas aproveitam para continuar o seu show.



Figura 11: Aula de canto e coro. Núcleo Bairro da Paz – Brasil

Sala nº 1: P = Professor com o órgão atrás; - - - = Alunos; A = Observador

A professora focaliza-se num dos alunos para ensinar-lhe a letra de uma canção já conhecida dos outros. Ela tira o telemóvel de um dos alunos que não para de brincar. A

canção tem um cânone em três partes. Cantam todos juntos uma vez e trocam a ordem de entrada na segunda tentativa.

Quando os alunos cantam ficam mais calmos, mas quando acaba recomeçam as confrontações entre eles.

A professora dirige-se ao órgão. Toca uma nota que os alunos devem adivinhar. Muitas respostas, mas nenhuma está correta. Toca um Dó no órgão e passa uma bola de papel a um aluno, “a bola do som”, para que ele continue a cantar a nota. O jogo para porque corre mal.

“Abre a tua boca, *Miiiiiiiiii*”, diz a professora.

A aula é instável, a professora não consegue controlar tudo.

A bola de papel volta a circular, “*Miiiiiii*”.

“Diana, arruma o teu telemóvel por favor”, pede a professora. “*Miiiiiiiiii*”. Todos começam a rir. «Idiota!», diz um aluno.

Um dos alunos mais novos atira a bola na direção do rapaz que ele chama de “*gordeiro*”, do outro lado da sala.

“*Faaaaaaa*”, cantado individualmente, deixando margem para que os outros se distraiam.

“Laís, você que sabe dançar bem, eu quero ouvir você cantar o Do”, diz a professora.

Um dos alunos faz o pino com a as mãos. “Qual é o seu nome?”, pergunta a professora. “Gabriel”, responde. “Eu quero respeito”, pede a professora. O aluno continua a fazer asneiras e a chamar nomes aos seus colegas. A professora intervém de novo: “Não quero que você chame nomes...como ele se chama?”, “Maria”, responde outro aluno. Todos riem à gargalhada. “Parem de bater uns nos outros”, pede a professora enquanto um dos alunos repete a frase imitando a sua voz.

Gabriel, o aluno perturbador não para de circular pela sala.

A professora propõe que se cante uma nova canção, mas escolhe não escrever a letra no quadro. “É assim: *El capitam – tem – tim – tom...atum*”, explica.

Parece ser impossível acalmar os alunos, a professora não insiste.

Progressivamente a sala divide-se em dois grupos. O da esquerda segue o que diz a professora, enquanto o da direita fica fora de controlo. A professora fica concentrada nos da esquerda. Há cadeiras espalhadas por toda a sala, o grupo da direita junta cadeiras

para se esticar. Fazem barulho ao roçar as cadeiras no chão, e usam-nas para bater uns nos outros.

O jovem Gabriel continua a fazer o pino e simula movimentos de *capoeira*.

Um dos alunos pergunta qual o nome da professora...falam mais do que cantam.

A canção que a professora propôs não é muito melódica, é mais rítmica.

É um canto espanhol que faz parte do seu repertório pessoal.

Entram dois alunos na sala e sentam-se para assistir à aula.

“Gabriel, senta-te aqui ao meu lado”, pede a professora.

Os alunos não a chamam de professora, tratam-na pelo seu nome.

Estão sempre a colocar tudo em questão: as letras; o facto de ser em espanhol; o que vai acontecendo na aula; as cadeiras; a professora; o quadro. As cadeiras continuam a roçar o chão e servem-se delas como tambores.

“Você se acha muito engraçado, é isso? Mas a sua mãe deve ter dado uma educação que você não está usando”, diz a professora. “Pior que é verdade!”, responde um dos alunos. O Gabriel vai ter com esse aluno e dá-lhe um pontapé. “Pare, você não está em estado de ficar nessa aula”, diz a professora ralhando. O aluno é expulso da aula e todos riem dele.

Recomeçam a cantar o “El Capitan”. A professora fica concentrada no grupo da esquerda, só restam dois alunos do lado direito.

“De pé, postura!”, diz a professora. “Que instrumento você toca?”, “Toco flauta”, responde o aluno enquanto todos se riem da sua forma de dizer flauta. A conversa continua...

A professora decide escrever a letra da canção “El Capitan” no quadro. Mas a caneta de feltro tem uma cor que não se vê. O tempo que é levado para escrever a letra no quadro permite aos alunos que se distraiam e que percam o pouco de concentração que tinham conseguido atingir.

A presença de um “estrangeiro” (o investigador), não perturba as ações dos alunos, tomam o controlo de tudo. De vez em quando olham para nós, mas é para se certificarem de que têm mais um espectador.

Gabriel, o jovem de nove anos que perturbava a aula, está de volta. Recomeça a destabilizar a aula. Há gritos, ataques de riso, havaianas a voar.

Os dois alunos que vieram assistir juntam-se à desordem: falam, fazem comentários e barulho com as cadeiras.

As interrupções continuam, um aluno ameaça atirar uma cadeira a outro.

A professora volta ao quadro e junta figuras musicais à letra. Os alunos não estão interessados.

Cantam, mas não parecem compreender as palavras em espanhol. Não seguem uma melodia fixa, inventam.

É uma aula de canções mais do que uma aula de canto.

A professora decide pedir a cada um para cantar à vez, deixando tempo para que os outros façam asneiras. Há uma total perda de interesse, parece ser a gota de água para alguns dos alunos que ficaram atentos.

Uma aluna entra na sala, é mais velha que o resto do grupo: “Sejam responsáveis, tenham respeito”, diz ela enquanto arruma as cadeiras.

Os alunos acalmam-se um pouco.

Vão ter com a professora e falam-lhe da sua colega que também ensina: “Ela me falou que eu era burra”, diz uma das alunas.

Todos se dispersam pela sala. Quatro ficam de volta da professora; dois vão para o quadro; alguns cantam o nome da professora e batem palmas.

Faltam dez minutos antes do final da aula. Os alunos continuam a gritar entre si. Chamam-se nomes. Nunca houve, ao longo da aula, um só momento com um canto coletivo em uníssono.

“Todos de pé”, pede a professora.

Voltam à primeira canção da aula, aquela que conhecem: « *Arabi, arabi, arabi...* ».

A aula termina, é o fim.

Os alunos brincam fingindo bater uns nos outros.

Um grupo fica em torno da professora para continuar a conversa.

#### II.2.6.2. Aula 2: trombone

Sala nº 3, 10h00, 16 de setembro.

Assistimos a uma aula de trombone numa pequena sala retangular de 10m<sup>2</sup>, estreita e comprida. É um espaço que normalmente serve de depósito para material informático

usado. As mesas são estreitas, encostadas às paredes e cheias de restos de computador. Há dois ventiladores ligado no nível 3 para fazer corrente de ar. O professor está em frente ao quadro, junto à porta de entrada. Os quatro alunos estão sentados dois a dois.

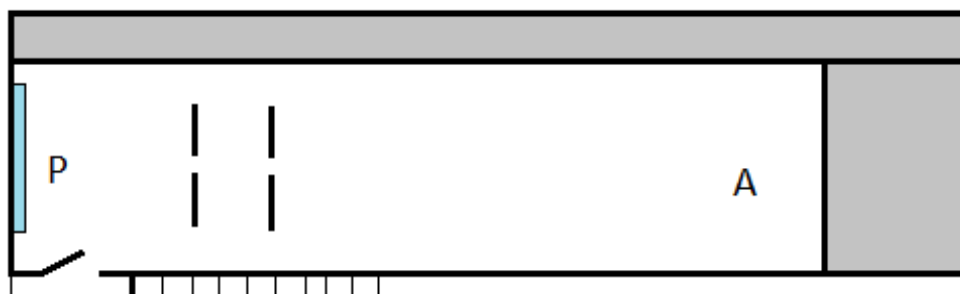


Figura 12: Aula de trombone. Núcleo Bairro da Paz – Brasil

Sala nº 3: P = Professor; | | | = Alunos; A = Observador

Os alunos são quatro rapazes, com cerca de dez anos de idade, e um ar traquina. Os seus olhares são desconfiados, mas simpáticos. Usam havaianas e as suas pernas estão cheias de marcas. Quando o professor está na sala os alunos portam-se bem, agradecem quando os ajudamos com as cadeiras.

O professor começa a aula propondo um exercício novo, “isto vai ajudar-vos a tocar melhor”. É um exercício de respiração, “vamos fazer um *glissando* com a vara: da posição 1 à posição 2; da 1 à 3; da 1 à 4... compreenderam?”.

“Sim, tou ligado!”, responde um dos alunos.

“Vamos tentar faze-lo com o mais ar possível, em oito tempos, e no oitavo inspiramos de novo”.

Cada aluno tem o seu trombone. Escutam o professor com muita atenção e parecem ter compreendido as instruções.

Ao aluno que não percebeu um outro pergunta: “Tá boiando?”. O professor exemplifica para clarificar.

“Vamos, do início”, diz o professor. Ele toca ao mesmo tempo que os alunos e dá o tempo com os seus pés.

“É parceragem, não pode dar mole, né!?” diz o professor olhando o aluno que não respeita outro aluno. “Se um faz, o outro tb faz!” O professor tem toda a linguagem para

se fazer entender. Também ele vem de uma comunidade popular. Tem a mesma cor de pelo que os alunos, é imponente fisicamente, faz-se compreender e respeitar.

Um dos alunos que não nos conhece vira-se para trás frequentemente e observa-nos. “Foque-se aí, vai!?” , diz o professor vendo a situação.

“Vamos, agora quero ouvir um a um”. Isso permite aos alunos descansar e ouvir o que fazem os colegas. Há uma espécie de competição que se instala entre eles para escolher aquele que “melhor aguenta a barra”. É preciso fazer boa figura em frente ao grupo, e à primeira.

O professor traz novas dificuldades ao exercício. Quando os alunos não conseguem imitar o professor, eles têm tendência a rir ou a fingir não entender o que foi pedido.

O professor faz um *glissando* e termina dizendo “Baaaaaa-iiiiii-aaaaaaa” (posições 1 – 3 – 1). “Agora os três *glissandos* juntos”.

Imitam o professor, mas um dos alunos ri-se daquele que não consegue.

“É importante res-pei-TAR!” (os alunos completam a palavra) “Então porque se riem?”, pergunta o professor.

Na sua aula o professor instaurou um sistema de pontuação dos alunos. Vão recebendo pontos à medida que conseguem fazer os exercícios. Por enquanto, os quatro alunos têm 3 pontos cada.

“Agora um exercício que vale 2 pontos. Quero ver quem fica *retado* (chateado).”, diz o professor.

“Todos juntos Si-Fa-Si”

O professor imita um dos alunos que está nervoso.

“Quero ser o último a fazer o exercício”, diz um dos alunos. “Não, é pela equipe! Bora, deixe de ser queixão”, diz o professor.

O professor diz bravo ao terceiro aluno. Isso acentua o ambiente de competição entre eles. É um ambiente ao qual eles estão habituados porque também existe no quotidiano das ruas e até das famílias. Estes jovens parecem adorar a competição. O professor aproveita-se disso para motiva-los.

O aluno que estava a fazer birra levanta-se. Parece perturbado com a situação. Ele queria tocar bem.

“Vai, sentado, e toque bonito!”, diz o professor. O aluno finge tirar a saliva do instrumento. Os colegas dizem: “Metete desculpinha!”; “Não consegue é?” “Já foi!”. A pressão é real. O aluno toca até ao fim mesmo quando se engana.

“Agora vem o exercício de 5 pontos! E quem falar perde um ponto. Esse não é fácil”, diz o professor. Enquanto toca para dar o exemplo um dos alunos fá-lo rir. Gargalhada geral, seguida de uma pequena conversa bem-humorada.

O professor está sempre a lembrar as regras: “Vocês têm aqui seis escalas, se tocarem bem as quatro primeiras ficam com 5 pontos, mas se tocarem as seis bem então ganham 10 pontos. Ok? Tá claro?”; «Se se enganarem numa nota perdem dois pontos”.

Antes de começarem o professor pede aos alunos para fazerem um *Pedra, Papel, Tesoura*, “quem ganhar escolhe quem começa”.

Cada um toca à vez. É a vez do aluno que estava chateado há pouco. Antes de começar ele faz toda uma cena como se estivesse a ser anunciado por um apresentador. “3, 2, 1 e...”, toca.

Quando acaba, o professor diz que ele não vai ganhar todos os pontos e pergunta ao resto dos alunos se eles sabem o porquê. “Eu, eu...”, todos querem responder. A primeira proposta de resposta não é a correta. Um outro aluno explica que o colega não terá a pontuação toda porque quando o professor estava a falar ele estava distraído e a divertir-se sozinho. “E agora perdeu!”, diz o professor, “Isso!”, respondem os colegas.

O professor lembra as pontuações do aluno que fez birra:  $7+2+1=10$  pontos. “Você não vai ganhar pontos porque começou tudo errado.”, explica o professor.

É a vez do último aluno. Ele pede ao professor para que mostre mais uma vez o exercício. O professor toca. O aluno imita, mas não fica tão perfeito.

“Agora, a gente vai fazer outras escalas, as regras são as seguintes: se tocarem as três corretamente, ficam com 10 pontos.”

“Eu quero ser o primeiro!”, diz um aluno, mas há logo outro que lhe faz frente. Olham-se com um ar intimidativo, como fazem na rua ou na família com os irmãos mais velhos.

O professor diz: “Quem *ganha é patrão, quem perdeu boiou.*”

O professor começa por dar o exemplo e toca as escalas.

“Quem fizer tudo tem 10 pontos e pode dar uma pega leve nos outros. Até “um tapa” leve nas mãos dos professores”, explica o professor. Os alunos olham para nós sem acreditar que é verdade, poder bater na mão do professor não é algo de habitual. “Mas

só se fizer tudo bem!”, insiste o professor. Os alunos riem-se e comentam entre si, enquanto o aluno mais distraído passeia pela sala e vai revirando o material informático que está nas mesas compridas.

O professor toca as escalas uma vez mais e define bem as regras: no caso de se enganarem, podem recomeçar cada escala uma vez; devem tocar a mesma escala de forma ascendente e descendente logo de seguida.

“Você acaba de perder 1 ponto porque falou”, diz o professor. “Como?”, responde o aluno. “O certo é o certo! Não é não?”, clarifica o professor enquanto o aluno admite calado.

O primeiro aluno que toca conseguiu tocar mais de metade das escalas, “você ganhou 6 pontos, ou seja, tem um total de 16 pontos; muito bem, bravo”, diz o professor.

É a vez do aluno que fez birra. “Vai chorar é? Teve três chances. Vai perder como um fraco? Vai desistir como um fraco, um covarde?”, diz o professor.

Passa para o último aluno: “professor estou nervoso, meu coração vai parar, preciso de água.”

Um dos quatro alunos quer sair da sala. O professor diz-lhe: “Como? Isso tá errado. Todo o mundo assistiu à sua parte e você agora tem de ficar.”

“Vamos, as três escalas!”; “Bravo, 10 pontos, você fica com um total de 18 pontos, como seu colega”, diz o professor.

“Resultados finais: 16 – 10 – 18 – 18”.

A aula termina com um aluno a contar uma intervenção policial na sua rua do bairro. Vão conversando enquanto arrumam os trombones.

O professor fala com o aluno que fez birra: “Você nunca deve desistir, todo o mundo assumiu os exercícios menos você.” Os colegas confirmam com a cabeça, “é, deu mole”.

Os alunos saem da sala enquanto ficamos a conversar com o professor sobre a aula. Os alunos ficam à frente da porta para poder ouvir a nossa conversa. De repente, o professor recebe uma bola de papel no peito. Foi atirada pelo aluno que tinha feito birra e com quem o professor conversou no final da aula. O professor explica-nos que aquele atirar da bola de papel foi como “um grito de dor, de desespero, como se ele dissesse – não me abandone, eu estou aqui e na próxima não darei mole”.



### II.2.6.3. Aula 3: bombardino e tuba

Sala nº 1, 9h15, 21 de setembro

A aula acontece num dos cantos da sala principal, junto aos ares condicionados. O professor tem uma tuba, enquanto a aluna tem um bombardino. O professor propõe começar por um aquecimento, mas a aluna diz que já os fez antes dele chegar. Ela pede à amiga, que está a assistir à aula, para que confirme.

Chega um aluno de tuba.

Fazem aquecimento para a técnica de flexibilidade da embocadura, trabalhando os músculos da língua, bochechas, da garganta, para ter melhor controlo da saída de ar.

Enquanto vão fazendo os exercícios de aquecimento, há muito barulho na sala de aula: alguns alunos estão a correr, os trompetistas e percussionistas estão a tocar.

Chega mais um aluno com uma tuba. No total são dois alunos de tuba e uma aluna de bombardino.

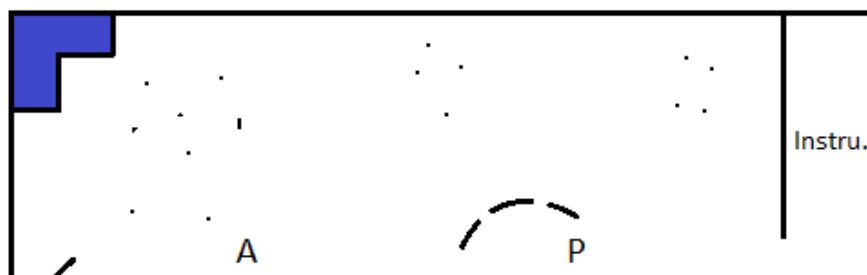


Figura 13: Aula de bombardino e tuba. Núcleo Bairro da Paz – Brasil

Sala nº 1: P = Professor; --- = Alunos;  
... = Outros alunos que não estão em aulas; A = Observador

Cada um tem a sua partitura.

A bombardinista tem catorze anos, muito alegre, comenta tudo, resiste à pressão da aula e quer sempre ter a última palavra na discussão.

Na sala nº1, um trompetista e um percussionista continuam a fazer barulho.

O professor testa os pistons do tubista que chegou em último.

O professor propõe que todos toquem a mesma escala juntos. Um dos alunos pede ao professor para tocar a escala uma vez, para que possa escutar de novo. Começou a ter aulas há apenas um mês. O professor toca.

“Ok, vamos, quatro tempos por nota”, diz o professor.

É difícil aguentar os quatro tempos para os dois novos alunos de tuba.

A bombardinista parece confortável com tudo, também começou há pouco tempo, mas parece muito confiante. Ela comenta tudo e olha para o telemóvel a cada cinco minutos. Inventa melodias no seu bombardino, domina e tem facilidades de aprendizagem.

Enquanto isso, o professor mete óleo nos pistons de uma tuba e verifica outros detalhes técnicos. A tuba está rachada na base devido a uma queda. Há meses que esperam os arranjos.

“Como se toca o Si bemol grave?”, pergunta o professor. Cada um tenta no seu instrumento.

Todos têm um lenço pousado no joelho ou no ombro. Serve para limpar a embocadura e o instrumento.

Uma colega passa em frente à aula e fica a observar o que se passa. Ela tem um trompete na mão e procura entender o que eles estão a estudar. Está curiosa para ver as dificuldades da tuba, nomeadamente a nível do sopro.

O professor é o único a estar calçado. Os alunos estão todos de calções e havaianas.

O coordenador do núcleo passa pela sala nº 1. Está sempre vestido igual: camisa branca, calças de ganga escuras, ténis da Reebok. Tem sempre os fios dos auscultadores do telefone pendurados pelo peito abaixo.

A tuba é um instrumento pesado, por isso os alunos posam-na entre as pernas, sobre a cadeira.

Os alunos fazem comentários sobre a dificuldade em atingir o Si bemol grave: “É difícil nos lábios, e para a garganta também...”.

Fazem um exercício rítmico com notas mais agudas no final. “Não tou entendendo nada”, diz a bombardinista. Mas afinal consegue tocar.

Novo exercício: as tubas vão tocar quatro tempos por nota, enquanto a bombardinista vai tocar um exercício rítmico e melódico. Desta forma o professor pode unir instrumentos e níveis musicais diferentes num mesmo exercício.

Os alunos têm dificuldades em conhecer as escalas e as suas alterações. Eles conversam sobre isso e pensam juntos.

A bombardinista sai do grupo e vai estudar ali ao lado, a cinco metros de distância. Leva uma estante e a sua partitura. É jovem, mas muito independente, com capacidades de autogestão, de análise e autocrítica.

Os alunos são tranquilos. Quando o professor fala, eles ouvem e respeitam.

“Vamos, um solfejo rítmico agora”, diz o professor. Tocam o exercício.

O professor levanta-se e bate palmas para manter o tempo certo. Depois de explicar uma técnica aos tubistas, dirige-se à bombardinista. Os tubistas ficam calmos e concentrados nos seus instrumentos. Um deles faz a contagem do tempo para a entrada: 1, 2, 3 inspiração e entrada juntos.

A bombardinista tem o seu telemóvel na mão direita e o seu instrumento na mão esquerda.

“Está tudo bem?”, pergunta o professor à aluna. “Vá, vamos começar daqui”, diz ele apontando para a partitura. A bombardinista tem um riso nervoso. 1, 2, 3 e...os dois leem a partitura em voz alta.

Os tubistas continuam a tocar. Um deles assumiu a posição de líder, dirigindo o trabalho, contando os tempos de entrada e explicando o porquê dos enganos.

A bombardinista aprende facilmente. Quando fala com o professor, usa uma linguagem de rua, muito rápida, sincopada, provocadora e felina.

A tuba e o bombardino são instrumentos que é preciso pegar nos braços, que têm de ser abraçados e soprados para que soem.

O professor sai da sala. Os alunos aproveitam para fazer uma pausa e verificar os seus telemóveis. Chega um colega com uma lista de alunos que a diretora do Espaço Avançar quer ver no seu escritório. Dois desses alunos estão na sala. Começa então uma grande conversa, com acusações e defesas à mistura.

O professor volta. Bate palmas para dar o tempo.

A bombardinista tem bom som e uma boa leitura. Todos estão com as costas bem direitas para tocar o seu instrumento. A bombardinista ri muito durante a leitura das partituras, é um riso nervoso. Lê corretamente, mas para a meio para falar sobre algum detalhe. Transforma tudo numa cena teatral.

Depois do momento de solfejo, os alunos vão tocar uma música.

Fica só um tubista na sala, o outro saio.

Uma jovem aluna de nove anos que toca trompa vem ter connosco para que a ajudemos a desmontar os tubos dos pistons. Estão perros por falta de manutenção. A aluna está muito concentrada no arranjo do seu instrumento.

Dois alunos entram na sala e vêm chatear os que cá estão.

O professor vai ver a bombardinista. Ela usa o seu charme enquanto fala com o professor.

Os tubistas vêm ter com ela para ver como toca uma partitura difícil.

Ela ri muito, mas consegue tocar as partes difíceis. Ela sabe onde se engana: “É neste Ré aqui”.

A aluna sorri de felicidade depois de conseguir tocar todo o exercício. Depois da concentração vem a desconcentração.

Os dois tubistas dizem piadas com o professor. (O primeiro começou a tocar há três meses, e o segundo há apenas um mês.)

Na sala nº 1 fica apenas o tubista mais novo, o outro teve de partir.

São 10h45, os alunos dispersam-se. A bombardinista fica a tocar lá fora, com o professor no pátio. Ele volta à sala nº 1 para rever a leitura do tubista que resta. Vêm juntos as figuras musicais. O aluno aprende a analisar uma partitura e pensar por si próprio. Faz um solfejo melódico enquanto o professor dá o tempo. O aluno fica tímido.

O professor faz balançar todo o corpo para acentuar o tempo do exercício e para motivar o aluno neste exercício difícil quanto ao sopro.

Há que aprender quando se deve inspirar durante a leitura de uma partitura: “Às vezes é melhor guardar ar para a última nota em vez de parar e inspirar novamente só para ela”, explica o professor.

“Onde estiver escrito suspender, debes esperar pela ordem do Maestro ok? Ele é que dará o tempo de entrada”, explica o professor.

1, 2, 3 e...

O professor está sempre a repetir esta contagem ao longo de toda a aula. Quer que nesse momento eles se concentrem, que se preparem a tocar com confiança e rigor, com sentido de interpretação e de beleza.

A aula continua, mas há cada vez mais alunos a entrar dentro da sala nº 1, para aí deixarem os seus instrumentos. Arrumam-nos com atenção, são pousados devagar.

“Aqui é um Mi natural e não um Mi bemol, é no segundo pistom”, explica o professor.

“Muito bem!”, diz o professor em jeito de motivação.

O professor divide o exercício em partes para facilitar. “1, 2, 3, inspiração...”.

O segundo tubista está de volta, mas pega na sua tuba e sai novamente por causa do ar condicionado, diz que está com frio.

Chega mais um colega que observa a aula, mas que distrai o tubista e o professor devido ao barulho do copo de plástico que está a desfazer. Ele é oboísta, toma consciência da dificuldade da tuba. Acaba por partir e deixá-los tranquilos, mas decide tocar um instrumento de percussão num dos cantos da sala. Faz muito barulho.

A aula continua com o professor mantendo uma voz calma e pausada.

O aluno que só começou as aulas há um mês ainda não sabe ler bem, mas toca tudo de ouvido.

“Nada mau, mas quero um som mais forte”, diz o professor.

“Você deve respirar aqui e aqui”, diz o professor apontando para a pauta. O professor insiste sempre e tenta motivar o aluno, “vamos, é a última!”.

O professor pega na tuba do aluno. Vira o instrumento várias vezes para tirar a saliva que se acumulou. Requer técnica, o aluno fica a observar atentamente.

São 11h50, o professor não libera os seus alunos. “Vamos, quero um som melhor que esse. E a leitura então!?”.

“Para a próxima segunda-feira vocês me devem a escala de Si bemol, quatro tempos por nota. E devem estudar esta partitura em conjunto”, diz o professor.

Arrumam as tubas nas grandes caixas de proteção. Vão conversando, enquanto os seus colegas correm para ir almoçar.

#### II.2.6.4. Aula 4: ensaio de música de câmara

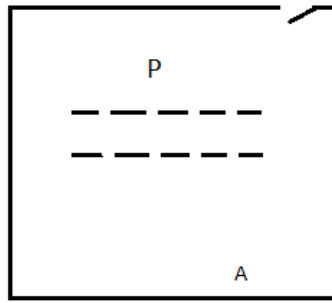
Sala da Associação de Moradores, 14h, 24 de setembro 2015

O professor tem vinte anos, é flautista.

Os alunos: 1 oboísta, 1 clarinete, 3 flautas, 2 trombones, 1 trompa.

Começam pela afinação do Lá, tendo o oboé como base.

Preparam-se a tocar a composição “Canon”.



*Figura 14: Ensaio de música de câmara. Núcleo Bairro da Paz – Brasil*

*Sala da Associação de Moradores: P = Professor; --- = Alunos; A = Observador*

Há um primeiro exercício simples com mínimas, semínimas, e algumas colcheias. O objetivo do exercício é treinar a leitura e a tomada de consciência de toda a partitura para que o aluno não se perca. É necessário guardar a estrutura da partitura em mente ao fim da primeira leitura e nunca parar em caso de engano.

O professor vai anunciando os números dos compassos onde quer que os alunos comecem a tocar.

57

Tocam.

59

Tocam.

Nenhum dos músicos parece estar totalmente confiante com o seu instrumento. Trabalham a leitura, a manutenção do tempo, a coordenação entre si, e o seguimento dos gestos do Maestro. Os músicos estão todos sentados com as costas no encosto da cadeira (postura que normalmente não é aceite em orquestra).

As janelas da sala estão abertas, dão para uma estrada de terra do Bairro da Paz. Um carro cheio de colunas de som passa em frente anunciando “40 ovos por 12 Reais!” (3€). Os músicos riem-se.

O professor tem uma voz com pouca projeção, fala muito baixo e parece não conseguir manter os alunos atentos. Mas a sua calma conquista a turma, é a sua forma de manter o controlo do grupo. Ele consegue, mas não transparece um grande entusiasmo por parte da orquestra.

“Quando se toca um instrumento, não pode haver movimentos bruscos. Devem estar prontos, na postura correta um compasso antes de começar, ainda mais se for um instrumento de sopro”, explica o professor.

A orquestra de música de câmara ainda está na fase de tentar tocar a partitura até ao fim e sem parar. Ainda não chegaram à fase da interpretação.

A orquestra tem alunos de idades diferentes. A trompetista é a mais jovem, com dez anos. Também é a mais irreverente, respondendo a tudo o que diz o professor e dando sempre uma opinião contraditória. Ela gosta da sua própria teatralidade.

Enquanto espera, a oboísta guarda a sua palheta na boca para que fique húmida.

“Há momentos para tudo na vida, agora é preciso ficar concentrado, é sério; em vez de estar distraído, você deveria estudar ritmo e leitura; depois a gente vai para a pausa e aí você faz o que quer; em sua casa pode ver TV, ver sua namorada; eu quero que isto fique bem feito, e é assim para tudo na vida!”, diz o professor.

A aula continua. Enquanto o oboísta toca, a trompetista distrai os seus colegas e fá-los rir.

O professor decide tocar de novo as partes difíceis. Um de cada vez. Isso expõe os erros de cada um e obriga a desenvolver confiança em si.

Os alunos continuam a provocar-se entre si. Estão desconcentrados, há muita perda de tempo.

O professor perde paciência. Está sempre a repetir as mesmas frases. Desespera.

Os alunos sabem tocar, mas falta-lhes a concentração.

O professor diz os compassos onde começar:

73, 7-3

7-7

8-1

8-5

“É preciso preparar bem o instrumento antes de tocar!”: “Se pararem de falar vão poder escutar muito melhor”, diz o professor.

9-7

1, 2, 3 e....

O professor faz trabalhar as flautas sozinhas.

“Vocês também têm de tocar”, diz o professor a uma das flautistas, “Todas as vozes são importantes”.

“Da capo, para terminar”.

A orquestra de câmara tem muitos pesquisadores, alunos que em princípio são os mais sérios do núcleo. Só os melhores podem integrar este grupo. Têm os dossiers de música muito organizados, enquanto que os outros têm tendência a perder as partituras depois de as dobrarem e enfiarem nos bolsos dos calções.

“Da capo”, diz o professor.

É difícil ter atenção de todos os alunos ao mesmo tempo. Estão desconcentrados.

Quando dirige a orquestra, o professor é muito expressivo no momento em que anuncia o início da música. Ele exagera os seus movimentos para que o primeiro tempo seja muito claro. Quer que os alunos iniciem a obra com confiança. Esta exageração dos movimentos nos tempos fortes, permite que os alunos toquem melhor os contratempos da composição.

“Vamos terminar aqui, são 14h50, já passámos o tempo previsto”, explica o professor.

É a hora do lanche.

“Até quinta-feira”, diz o professor com a sua voz calma.

Os alunos ficam na sala mais um pouco, praticando alguns exercícios.

#### II.2.6.5. Aula 5: ensaio da Orquestra Juvenil

Sala nº 1, 15h15, 28 de setembro.

O professor tem 28 anos, é trompetista e coordenador do núcleo Bairro da Paz.

Está no seu lugar de Maestro, em silêncio e com um dedo no ar.

O grupo que toca música de câmara (aula analisada acima), é constituído pelos chefes de naipe desta Orquestra Juvenil.

Vários alunos estão muito agitados. Não se acalmam, mas o professor continua com o dedo no ar, sinal usado para pedir silêncio no núcleo.

O professor faz a chamada dos alunos, mas continua a haver muito barulho.



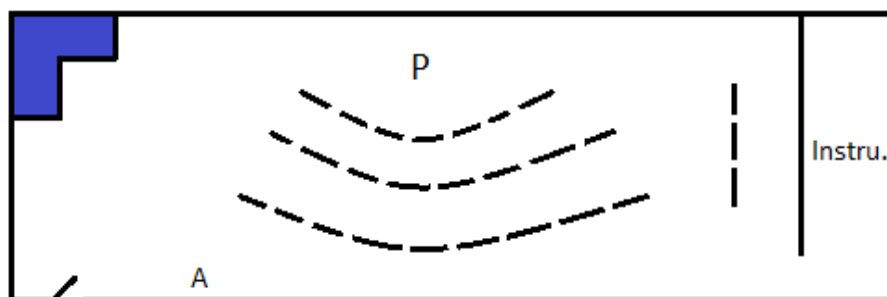


Figura 15: Ensaio da Orquestra Juvenil. Núcleo Bairro da Paz – Brasil

Sala nº 1: P = Professor; - - - = Alunos; A = Observador

Os percussionistas não têm cadeiras porque tocam de pé. Aproveitam-se disso para passear pela sala, para distrair-se e fazer brincadeiras.

“Quando o dedo está no ar, a nossa primeira regra é o silêncio”, explica o professor.

Este ensaio vai servir para preparar um concerto didático, a acontecer na próxima sexta-feira. É um tipo de concerto onde os alunos devem apresentar os seus instrumentos aos neófitos.

O repertório é: *Nativos*; *Final countdown*; *Jamaica*; *Berimbau*; *Marcha Soldado*.

Começam por *Nativos*.

Quando falam entre si, os alunos imitam a forma de falar dos adultos de casa e das telenovelas. Tudo é exagerado: os olhares, o sotaque, o tom da voz fica mais agudo quando há discussões.

*Marcha Soldado*, pede o professor.

“Você tá com pastilha na boca?”, pergunta o professor a uma trompetista.

“Ai, ai, ai”, fazem os colegas.

Os percussionistas continuam distraídos e chateiam os colegas.

Quando algum dos alunos não faz boa figura na orquestra ou numa discussão, tem a tendência para fechar-se em si próprio, para amuar.

A orquestra ensaia, mas muito lentamente, com muitas pausas. Os gritos continuam. Os alunos levantam-se e provocam-se entre si, como se estivessem na rua. “Calma!”, diz um aluno. “Você tá maluco!?”, responde outro fingindo que vai bater.

O professor segue com o ensaio e pede ao tubista, que começou há pouco mais de um mês, para tocar uma parte. O aluno aceita o desafio e toca. Quando a orquestra para de

tocar o professor diz-lhe “bravo!”. O aluno responde, “mas é que eu não sei bem”. Um colega imita-o com uma voz aguda, “Ai, mas eu não sei bem”.

“Vamos, *Berimbau* agora”, pede o professor. Esta composição musical começa lentamente com um pandeiro (percussão brasileira). Há muita risada no canto dos percussionistas. Várias *pesquisadoras* intervêm para que a orquestra se acalme, “menos conversa por favooooor!”, dizem elas com gestos e um tom de voz inspirado das telenovelas.

“Vamos tocar *Jamaica* agora”, diz o professor.

Os percussionistas tocam muito alto, as dinâmicas não são respeitadas. O professor é obrigado a gritar. Os percussionistas continuam a exagerar, perdem o controlo. Não há um chefe de naipe que seja respeitado e seguido nas percussões.

“*Final countdown*”, diz o professor.

Todos tocam com os olhos colados à partitura. Estão pouco atentos aos gestos do Maestro. No final precipitam-se e aceleram os últimos compassos.

O ensaio termina às 16h, depois de uma volta rápida ao repertório que irão apresentar dentro de dias.

A sala nº 1, torna-se num espaço de discussão e de gritos antes da partida para casa.

## II.3. Contexto 3 – Núcleo Miguel Torga, Portugal

### II.3.1. Amadora, periferia de Lisboa

É na periferia de Lisboa que está situada a Amadora, a vinte minutos de carro, na direção oeste. Também existem ligações por comboio, carreiras e, mais recentemente, por metro. Até ao século XIX, toda a periferia de Lisboa na direção de Sintra servia de “refúgio” e de lugar de repouso para os membros das grandes famílias e da corte Real portuguesa. Era o caso da Amadora e das vilas vizinhas tais como Benfica e Queluz. Desde o final da monarquia, em 1910, que estas zonas não são exclusivas à corte. Na Amadora, o número de habitantes aumentou de forma exponencial, passando de 4.000 em 1911 a 180.000 em 2016<sup>40</sup>. Os novos residentes chegam do êxodo rural e também das ex-colónias portuguesas depois do final das guerras em 1974. Atualmente, a Amadora é das municipalidades nacionais com maior densidade populacional.

O recorte das zonas administrativas portuguesas é peculiar (comparativamente com o que se faz em França por exemplo): a Amadora é o nome de um Concelho do distrito de Lisboa: este concelho tem várias vilas, das quais a Amadora é a principal; cada vila tem um conjunto de freguesias. A Câmara Municipal da Amadora reestruturou o seu recorte administrativo interno em 2013, definindo seis freguesias, das quais a de Mina d’Água<sup>41</sup>, a maior, situada a norte, e que conta 44.000 habitantes<sup>42</sup>. Esta freguesia engloba o Casal de São Brás, no qual se situa o núcleo que iremos estudar.

Segundo o recenseamento de 2011, 10% da população da Amadora é de nacionalidade estrangeira, dos quais 60% são dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS), 22% são do Brasil e 7% da União Europeia<sup>43</sup>. Mas há que ter em conta o facto de esses 10% de estrangeiros não representarem os portugueses com

---

<sup>40</sup> Estatísticas da Câmara Municipal da Amadora (2011). Disponível em: [www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao\\_geografica/pdfs/Populacao\\_2011.pdf](http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/Populacao_2011.pdf) Acesso em 18 de abril 2016. (graf. 2, pagina 8)

<sup>41</sup> Site oficial da Fréguesia de Mina de Agua: [www.jf-minadeagua.pt](http://www.jf-minadeagua.pt) Acesso em 18 de abril 2016.

<sup>42</sup> Estatísticas da Câmara Municipal da Amadora a partir de dados referentes a 2011 e 2012. Disponível na página 6 de: [www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao\\_geografica/pdfs/amadora\\_em\\_numeros.pdf](http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/amadora_em_numeros.pdf) Acesso em 19 de abril 2016.

<sup>43</sup> Estatísticas da Câmara Municipal da Amadora (2011). Disponível em gráfico 7, pagina 14: [www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao\\_geografica/pdfs/Populacao\\_2011.pdf](http://www.cm-amadora.pt/images/artigos/informacao_geografica/pdfs/Populacao_2011.pdf) Acesso em 29 de abril 2016.

origens nos PALOPS e que adquiriram a nacionalidade por serem da segunda ou terceira gerações. Quanto à média etária, não é tão baixa quanto a que se verifica nos municípios de Salvador da Bahia (BR) ou de Maracaibo (VZ), onde estão os nossos dois outros campos de pesquisa. Na Amadora, a idade média das populações é de 41,5 anos, tendo aumentado 2,5 anos numa década devido à queda da natalidade.

Quanto à política, o Partido Socialista ganha as eleições na Câmara da Amadora em 1997. Estávamos ainda na época da má reputação mediática do município, conhecido pela violência e alguns bairros com fama. A estação de comboios da Amadora era das mais movimentadas da linha de Sintra, mas também uma das mais perigosas devido aos pequenos gangs que se juntavam nas saídas. Desde 1997 que há esforços feitos para mudar a imagem negativa das populações e do seu município. Essa fase começa com duas grandes decisões que estão em ligação direta com a criação do projeto sociocultural Orquestra Geração: no final dos anos 1990', as barracas do município foram destruídas e as populações foram realojadas em novos prédios de baixa renda; estas populações foram acompanhadas durante esta mudança drástica, e um maior investimento foi feito em atividades socioeducativas completares à escola, para as crianças e os adolescentes. É neste contexto que começa em 2007 o projeto Orquestra Geração, junto dos alunos da Escola Miguel Torga, no coração do bairro Casal de São Brás, em pleno enclave devido a duas estradas principais no norte da freguesia de Mina d'Água.

### II.3.2. Casal de São Brás, bairro de realojamento

Na zona norte de Mina d'Água, conselho da Amadora, situa-se o Casal de São Brás, no cimo de uma colina. Até ao final dos anos 1990' era um bairro isolado, com poucos habitantes, na sua maioria de classe média e residindo em vivendas. Tudo muda quando começam as obras para aí construir apartamentos de renda baixa. O objetivo destas construções era o realojamento das pessoas que até agora viviam em bairros de barracas mais abaixo em Fontainhas, Bairro Azul e Alto dos Trigueiros. Aí viviam maioritariamente comunidades de origem africana, dos PALOPS, e a comunidade cigana. Próximo destes bairros também se situava uma grande lixeira que foi entretanto coberta e transformada em jardim.

No coração do Casal de São Brás existe desde 1992 a Escola Miguel Torga. Os alunos eram os filhos das famílias de classe média que aí residiam, até que as populações dos bairros de lata aí sejam realojadas. Ao mesmo tempo que se construíam prédios de realojamento, também a Escola foi sendo alargada. Criou-se então o Agrupamento de Escolas Miguel Torga, com vários edifícios, acolhendo crianças do infantário ao ensino secundário (9º ano de escolaridade). Segundo os professores que aí ensinaram, os primeiros anos foram muito difíceis para a escola e para o bairro. Ambos começaram a desenvolver uma má reputação. 501 dos 700 novos fogos eram para famílias vindas dos bairros de lata<sup>44</sup>. Em paralelo, novos centros culturais foram sendo criados, nomeadamente a Associação Unidos de Cabo Verde em frente à Escola Miguel Torga. Desde o início do realojamento que se criou um posto de polícia no bairro, mas apenas para receber queixas. Foi preciso esperar 2007, depois da subida da delinquência, para que se transforme numa esquadra com polícias prontos a intervir. Esta esquadra lembra aquela que existe no Bairro da Paz (BZ) desde 2013. As motivações são as mesmas, estar presente no epicentro do bairro e evitar a delinquência, mas a escala da violência é bem menor em Portugal.

---

<sup>44</sup> Données sur l'habitat disponibles en ligne sur le site officiel de la Mairie de Amadora : [www.cm-amadora.pt/gestao-parque-habitacional-municipal/308-parque-habitacional-municipal](http://www.cm-amadora.pt/gestao-parque-habitacional-municipal/308-parque-habitacional-municipal) Acesso em 29 de abril 2016.



*Figura 16: Vista aérea do Casal de São Brás (a amarelo), Amadora – Portugal*

*Como no caso do Bairro da Paz no Brasil (figura 9, p.97), também o Casal de São Brás em Portugal está isolado e rodeado de estradas. No meio, a azul, está o agrupamento de escolas Miguel Torga, onde se situa o núcleo. Para mais detalhe, ver animação do Google Earth no DVD do Anexo D.*

O agrupamento de escola Miguel Torga está no centro de um bairro de torres brancas. A principal loja de conveniência é a da Dona Edite, nome da patroa. É uma espécie de *souk*, cheio de todo o tipo de bens suspensos no teto, com preços baratos para a população local. A Dona Edite trabalha o dia todo com o seu marido e duas jovens que tratam de falar crioulo com os clientes de Cabo-Verde, Angola e Guiné. É um local de passagem obrigatória para quem queira ser aceite e reconhecido no bairro, e com a garantia de ser sempre bem servido. Quanto aos transportes públicos, só as carreiras do serviço público é que aí passam. Param em frente à escola e vão até à estação da Amadora. É a única forma de saída do bairro. A pé o metro fica a meia hora, e a estação a vinte minutos. Quando se chega de carro, observam-se pequenos grupos de jovens nos cantos dos prédios. Aí ficam o dia todo para controlar o que se passa e para garantir uma certa segurança.

Segundo um artigo de Maria Isabel Elvas, professora na Escola Miguel Torga, a maioria da população adulta trabalha na construção civil, na indústria e nas limpezas domésticas. 50% da população local tem entre os 10 e os 24 anos. A maioria sofre de problemas ligados à escolaridade baixa, instabilidade financeira, falta de documentação legal, desemprego, baixos salários, ou seja, todo um conjunto de fatores que levam à exclusão social (Elvas 2010).

### II.3.3. Núcleo Miguel Torga, em plena escola

O núcleo Miguel Torga tem este nome porque está situado na Escola Miguel Torga, no bairro do Casal São Brás, Amadora. No agrupamento de escolas há cerca de 1250 alunos, no segundo e terceiros ciclos, indo da 1ª classe ao 9º ano de escolaridade.

Fundado em 2007, é o primeiro núcleo português inspirado no El Sistema venezuelano. Começa por ser um complemento a um projeto que já existia na escola Miguel Torga, o projeto Geração, através do qual os alunos tinham a oportunidade de desenvolver aptidões profissionais complementares ao currículo obrigatório. É por essa razão que a orquestra tem o nome de Geração. Os cursos profissionais existem graças ao apoio da Câmara Municipal e a fundos da União Europeia (programa EQUAL).

Como já foi explicado mais acima, o Casal de São Brás é um território isolado geograficamente e com uma população maioritariamente vinda de um processo de realojamento nos inícios de 2000'. Isso quer dizer que em 2007 tudo ainda era recente, e que foi preciso trabalhar com urgência para que os mais jovens, com percursos desestruturados, possam aprender a construir as suas próprias vias de inserção na sociedade.

A parceria entre o Conservatório Nacional de Lisboa e a Câmara Municipal da Amadora permitiu fundar a Associação de Amigos da Orquestra Geração, que tinha por responsabilidade a criação de um núcleo, ou seja: a escolha de uma equipa de professores; o fornecimento de instrumentos musicais; e organização das inscrições dos futuros alunos para aprenderem música sinfónica. A Escola ficou com a responsabilidade de: fornecer salas de aulas; ter dois funcionários que apoiem a orquestra; e facilitar nas

questões logísticas. Há também dois psicólogos em permanência, que podem ser uma ajuda complementar para a relação com os alunos no núcleo.

A direção da Escola propõe que haja aulas de música no edifício 2, em salas onde habitualmente há outro tipo de aulas (Ex: biologia, matemática, educação visual e tecnológica...). Os horários foram fixados para a tarde, em complemento às aulas curriculares da manhã.

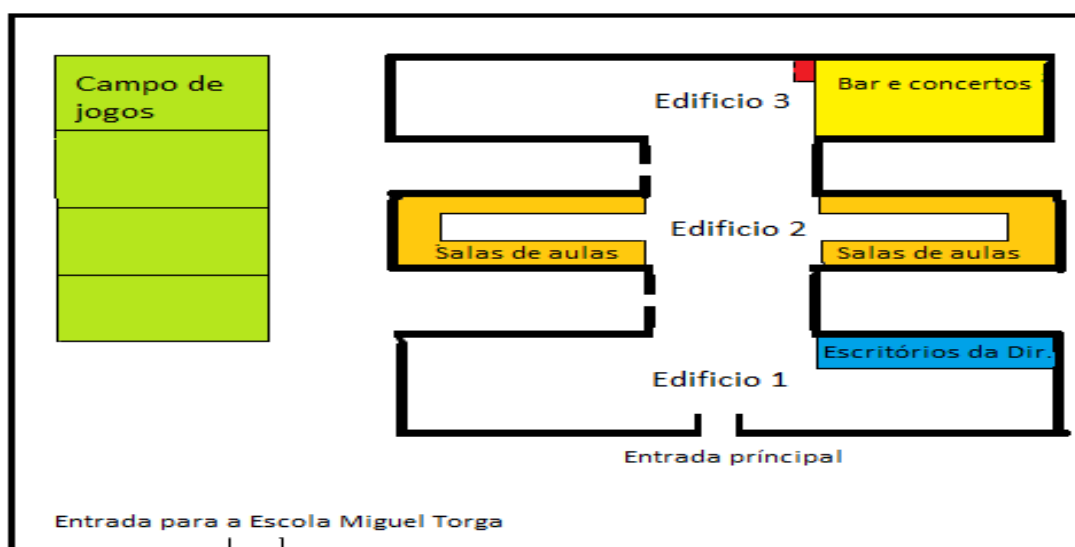


Figura 17: Planta geral da Escola Miguel Torga, Casal de São Brás, Amadora – Portugal

Há três edifícios principais, com salas de aulas distribuídas pelos dois andares. No primeiro edifício estão situados os escritórios da direção da Escola (à direita, e azul). É no rés-do-chão do edifício 2 que se situam as salas de aulas do núcleo (a cor de laranja). As duas auxiliares de educação estão constantemente nos corredores para vigiar os alunos e para facilitar as questões logísticas. À direita do edifício 3 está o bar da escola, com muito espaço livre onde é possível haverem aulas de percussão e ensaios com toda a orquestra. À sua esquerda, a vermelho, há uma pequena sala onde se arrumam os instrumentos.

Em setembro de 2007 uma pequena equipa de professores de música instala-se na Escola Miguel Torga para aí começar a trabalhar. Nesse grupo estavam Helena Lima (primeira coordenadora do núcleo e atual Assessora da Direção para a Orquestra Geração), Sandra Martins (professora de viola e atual coordenadora do núcleo), e Juan Maggiorani (violinista e atual coordenador pedagógico do projeto). O número de horas de música não deve ultrapassar as sete horas semanais por aluno, muito limitativo se compararmos com o que se faz nos núcleos venezuelanos (podem ter até 20h por



semana). Partindo destas sete horas de aulas por semana, os professores da Orquestra Geração criaram um plano pedagógico com uma metodologia baseada no trabalho coletivo e inclusivo.

Antes de mais, foi preciso ter alunos interessados. O objetivo de início era conseguir trinta alunos no final do primeiro ano. Os alunos da Escola Miguel Torga estavam afastados física e culturalmente daquilo que o projeto Orquestra Geração vinha propor – integrar uma orquestra para tocar música “clássica”. Foram colocados posters por toda a escola e mostrados vídeos sobre o que se fazia na Venezuela. Os pais foram convocados para que os professores lhes expliquem a proposta. Inscreveram-se dezassete alunos que escolheram os seus instrumentos depois de uma breve demonstração.

Para apoiar os professores portugueses face à nova dificuldade que é ensinar num núcleo, foi chamado um professor venezuelano do El Sistema, José Sanglimbeni, para que partilhe a sua experiência e metodologia. A maior parte dos professores portugueses vinha de Conservatórios de música ou de Escolas Profissionais. Ainda sabiam pouco do que era o El Sistema. Foi necessário um apoio na prática para mostrar as formas de atuar numa metodologia ainda pouco definida. A aprendizagem e a ação estavam tão próximas que rapidamente a equipa de professores conseguiu construir um projeto coletivo com os alunos.

No início só havia instrumentos de cordas. Segundo Sandra Martins, atual coordenadora do núcleo, os processos de evolução dos professores e dos alunos demoram muito tempo comparados com o que acontece hoje. Mesmo assim conseguiram convencer mais alunos a inscreverem-se e organizaram um estagio de final de ano com uma pequena orquestra de trinta jovens.

Em 2015, o núcleo Miguel Torga conta com 92 alunos distribuídos por secções de orquestra: cordas, metais, madeiras, percussões. Há aulas individuais e de grupo, consoante o nível e o número de alunos, e também aulas de orquestra: Pré-Infantil; Infantil; Juvenil. As aulas acontecem durante as tardes, das 13h30 às 20h, de segunda a sexta-feira. Aos sábados há aulas das 9h às 14h. Os alunos têm sete horas de aulas por semana e os professores só podem ensinar 22h de aulas por semana (diretivas do Ministério da Educação). Para que os alunos evoluam mais rapidamente e possam integrar-se da melhor forma, é-lhes autorizado ficarem o tempo que quiserem no núcleo,

mesmo que não tenham aulas. Ficam a estudar e a treinar nos corredores da escola. É um acordo estabelecido com os pais e a escola, tendo o apoio dos dias auxiliares de educação.

As aulas de música acontecem nas salas da escola. São salas grandes, com muita luz natural, decoradas consoante o tema da aula curricular. Têm mesas e cadeiras para mais de trinta alunos. Os professores de música usam o quadro preto, mas alguns também têm um quadro digital, podendo assim projetar exercícios de um computador. As condições de trabalho são boas se as compararmos aos núcleos estudados no Brasil e na Venezuela: é limpo; seguro; há material à disposição; as salas não têm tratamento acústico, mas isolam o som, permitindo uma maior concentração. As casas de banho também funcionam (não é o caso no núcleo venezuelano por falta de água corrente). Os alunos têm um bar à disposição para comprarem o seu lanche. Dos três núcleos estudados, é o único a estar inserido numa escola pública, ou seja, os alunos passam os seus dias no mesmo espaço. É uma vantagem, mas cabe aos professores de música conseguir ultrapassar as ideias negativas que os alunos podem ter sobre a escola. Não havendo um corte espacial, os alunos poderão transferir o seu mal-estar para as aulas da Orquestra Geração. Inversamente, o trabalho musical poderá ajudar a viver a Escola de outra forma e a gostar mais dela.

O núcleo tem à disposição pelo menos cinco salas de aulas e uma sala pequena onde arrumar os instrumentos pesados (Ex: percussões e contrabaixos). É também nesta sala que se guardam as partituras e os livros de música. Não existe uma sala que sirva de local de trabalho para a coordenadora do núcleo. Mas, para remediar isso, é usada a sala dos professores onde se pode trabalhar e imprimir documentos. Sandra Martins, a coordenadora, não tem secretária nem uma assistente, como nos dois outros núcleos do Brasil e Venezuela. A sua função de coordenadora obriga a cumprir várias funções: controlar a assiduidade dos alunos; convocar reuniões de pais; ser professora de viola; dirigir a Orquestra Infantil. Tudo é gerido pela coordenadora do núcleo, que também delega funções caso seja necessário.

No núcleo Miguel Torga, uma das formas encontradas para motivar os alunos consiste em ter um repertório com o qual eles se possam identificar. Os instrumentos sinfónicos e o repertório clássico podem ser sujeitos a preconceitos, travando a sua participação. Para remediar a isso, o repertório mistura o clássico ao popular, com, por

exemplo, a influencia de ritmos africanos (*funaná*) e ciganos (*gipsy*, ritmos dos países de leste).

#### II.3.4. Tarde típica no núcleo Miguel Torga

Depois do toque que anuncia o final das aulas do período da manhã na Escola Miguel Torga, os alunos do núcleo vão almoçar antes de começarem as suas aulas de música no edifício 2. A maioria volta para casa, no bairro, mas alguns ficam a almoçar na cantina para chegar a horas à primeira aula da tarde. Os que aí ficam, levaram o seu instrumento de aula em aula durante a manhã. Para aqueles que ainda não têm a sorte de ter um emprestado, devem pedir a uma das auxiliares de educação para que abra a porta da sala de arrecadação onde se guardam os instrumentos.

A pausa para o almoço é um momento para espairecer. Os alunos saem das aulas a correr e a gritar, fingem bater uns nos outros e riem-se quando as auxiliares pedem calma. A ala central do edifício 2 enche rapidamente de alunos que querem aceder aos seus cacifos. Trocam os cadernos escolares por partituras, por arcos, palhetas e baquetas de percussão. O barulho é muito e os movimentos são nervosos. Mas em dez minutos tudo se acalma, cada um toma o seu caminho para o almoço. As auxiliares de educação conhecem bem os alunos do núcleo, relembram-lhes as horas de começo das suas aulas e todo o material que não devem esquecer.

Para os que almoçaram em casa, é preciso chegar a horas às aulas de música. Ao voltar para escola, devem passar o seu cartão de estudante por um detetor para que o portão se abra. As horas de chegada e de partida de cada aluno são gravadas por um computador. Este controlo impede os pais de entrarem na escola quando querem. É preciso haver uma razão forte ou uma reunião marcada, ou seja, é muito diferente do que acontece nos núcleos venezuelanos nos quais os pais passam as tardes.

Depois de se terem divertido no pátio com os colegas, os alunos do núcleo vão até ao edifício 2 para aí encontrarem o professor que espera conversando com a auxiliar de educação. Os alunos chegam raramente a horas. Alguns professores ficam a esperar nas salas, outros vão à procura dos alunos. É necessário provocá-los com humor para que se motivem a vir à aula.

Os horários das aulas das aulas são estabelecidos no início do ano letivo e fixados em painéis no corredor do edifício 2 em frente à secretária das auxiliares de educação, que fazem o seu melhor para garantir a fluidez da tarde. As aulas começam por volta das 13h30 e podem terminar às 20h, mas cada aluno deve saber a que horas inicia a sua. Pode decidir ficar no núcleo a tarde toda, mas tem de ser para estudar com o seu instrumento senão deverá sair da escola. É uma das regras da escola: só fica quem tem algo para fazer. Há dias em que o aluno tem apenas uma aula, mas pode haver dias em que há três aulas seguidas, por exemplo: 1h de teoria musical; 1h de instrumento; 1h30 de ensaio com a orquestra do seu nível.

A maior parte dos alunos são de origem africana. Os adolescentes são muito cuidadosos com a sua aparência física, ao mesmo tempo que afirmam a sua pertença social e cultural. As alunas mais radicais usam o último modelo de ténis Nike, calças até ao umbigo e apertadas, uma t-shirt larga e um pequeno blusão de ganga. A aparência física é importante para estas adolescentes. Maquilham-se e fazem extensões de transas no cabelo crespo, que depois são enroladas e presas no cimo da cabeça. A estética é muito trabalhada, damos-lhes o nome de *ghetto celistas*. Os rapazes vestem-se mais simplesmente, com calças de fato de treino, ténis rotos pelo futebol e camisolas que roçam o chão quando presas às malas.

Pela roupa que usam é possível perceber que há alunos com dificuldades financeiras. Um deles tem graves problemas familiares, chega a ficar dias sem ter de comer. Uma das auxiliares de educação sabe da situação e conseguiu falar com a direção da escola para que ele tenha sempre uma refeição gratuita na cantina. A auxiliar explica que tem muita empatia para com os seus “pequenos”, que sofre por eles e que às vezes lhes dá dinheiro para que possam comprar algo de comer no bar da escola.

A mesa e a cadeira das auxiliares no corredor do edifício 2 são um dos pontos de encontro importantes para os alunos e professores do núcleo. É um lugar estratégico, do qual se pode controlar todas as atividades, lembrando os cantos dos prédios onde os grupos de adolescentes controlam toda a atividade do bairro, ou o canto da *señora* Gladys no núcleo venezuelano. Durante os intervalos das aulas de música assistimos a uma cena insólita que acontece neste corredor do edifício 2: os músicos que tocam metais passeiam soprando para relaxar os lábios entreabertos; os oboístas e os fagotistas andam com as palhetas na boca para que fiquem húmidas; os músicos de instrumentos de cordas

passeiam fazendo exercícios de dedos com a mão esquerda no antebraço direito; e os percussionistas vão simulando gesto de bateria no ar. É uma espécie de baile musical, mas em silêncio.

Quando os alunos ficam a praticar com o seu instrumento nos corredores, todos os cantos são aproveitados. Escolhem-nos em função do isolamento, da acústica ou da proximidade com a sala do professor para aproveitar os seus conselhos quando este sai. Estudam a sós ou em grupo, improvisando cantos para concertos efémeros. Enquanto os alunos vão tocando nos corredores, os alunos e professores da escola cruzam-nos e interagem com eles. Isso destabiliza os músicos, mas progressivamente desenvolvem uma capacidade de concentração e de resposta às perguntas recorrentes e às provocações.

Depois das aulas, os alunos voltam para casa. Alguns deles ainda têm atividades extracurriculares e vão ter aulas de desporto ou de artes marciais. Os alunos que moram no bairro voltam a pé com o instrumento às costas. Para os moradores do bairro é uma espécie de desfile de caixas de instrumentos, uns mais surpreendentes que outros, indo do pequeno violino até ao grande trombone, passando pela estranha forma da caixa da trompa. Outros alunos voltam para casa de carreira ou então, quando já se faz tarde, os pais vêm busca-los de carro. Para aqueles que ficam até às 20h, os pais podem entrar na escola e ficar em companhia das auxiliares de educação. No final do dia o edifício dois esvazia, volta o silêncio. Ficam apenas as auxiliares e as empregadas de limpeza para que fique tudo pronto para o dia seguinte. Os professores de música do núcleo saem juntos, contam os episódios do dia e combinam um local onde jantar.

## II.2.5. Descrição de aulas de música

### II.2.5.1. Aula 1: teoria musical

9h, 8 de novembro de 2014

Chegamos às 10h, há treze alunos na sala. Não são todos da mesma idade. Estão a solfejar com a professora. Alguns dos alunos são tímidos, têm medo de enganar-se, mas a professora apercebe-se disso e trata de motiva-los a intervir.

É na verdade o final de uma aula e passamos ao início de outra. Saem alunos e entram outros para uma nova aula. Ficam três alunos da aula anterior.

Dois dos alunos são irmãos, tentam juntos de ler uma partitura de mínimas e de semínimas. Um deles levanta-se e vai até ao quadro.

A professora ajuda os dois irmãos: “Vamos, eu agora só quero as notas musicais...e agora batendo o tempo com a mão no peito, do lado do coração”, diz a professora.

Enquanto isso, entram seis alunos entram na sala e preparam-se para a aula.

A professora faz a chamada. Um dos alunos é novo, é a sua primeira aula de teoria musical.

O aluno mais avançado recebe um exercício mais difícil, com semicolcheias.

A cada aula, todos os níveis são aceites. A professora começa por dividir a turma em grupos consoante o nível dos alunos em teoria musical. Enquanto alguns fazem um trabalho individual, outros devem ler em voz alta o que professora escreveu no quadro preto. Ao mesmo tempo há outro pequeno grupo que está a ler as notas escritas no quadro digital.

A aula é como um espetáculo no qual a professora faz a sua performance: vai alterando o seu tom de voz e sua forma de falar; há momentos em que canta; anuncia aulas futuras; o seu corpo está numa permanente coreografia, de forma a reter a atenção dos seus alunos e a dar impacto à sua mensagem.

Uma aluna é chamada ao quadro preto para ler um ritmo enquanto bate o tempo no quadro. A professora faz expressões faciais de apoio, de confirmação que está correta, sorri, arregala os olhos e dança rente ao quadro. Nada parece exagerado, está sempre no seu papel de professora. Tem nomes afetuosos para cada aluno.

Ao longo da aula vão sempre surgindo novos desafios, com exercícios e a subida gradual do nível de dificuldade.

O novo aluno está motivado pelos seus colegas.

A professora corrige o exercício dado ao aluno mais avançado enquanto todos os outros observam e tentam perceber.

Novo ritmo a ler e a tocar. Todos solfejam juntos.

Alguns alunos, sobretudo as alunas, têm dossiers muito organizados, com tudo muito bem arrumado.

“Vá, só o José, concentra-te”, diz a professora. O aluno vai lendo o que está no quadro. “Bravo! Muito bem, está feito”.

“Vamos, todos juntos! Mais rápido. Mas sem correr.»», diz a professora. À medida que o ritmo vai acelerando a professora vai ficando com a voz mais aguda. Isso cria um efeito de *momentum*.

Os mais novos tentam imitar tudo o que faz o mais avançado.

Alguns alunos usam o telemóvel às escondidas.

Um dos alunos está muito entusiasmado: cada vez que ele sabe a resposta às perguntas colocada pela professora, ele estica o braço, arregala os olhos e inspira intensamente com um grande sorriso.

“Vá, agora vamos trabalhar o ternário”, diz a professora. Todos imitam os gestos de Maestro feitos pela professora. “Quero ver-vos a fazer estes gestos, são três tempos, o segundo é para dentro”, diz a professora. Têm todos um ar de pequenos professores, concentrados na sua motricidade gestual.

A professora divide novamente a turma em grupos. Cada um deve conseguir resolver um exercício.

A personalidade da professora parece ser muito importante para o sucesso de todo o processo educativo. É a pessoa responsável pela criação de um contexto motivador na aula. Isso é difícil porque as idades e níveis de conhecimento são diferentes. A capacidade de mediação é essencial.

Consoante a clave do seu instrumento (Sol, Do, Lá), cada aluno tem o seu livro de iniciação ao solfejo.

É hora de mudar de aula, enquanto falam os alunos arrumam o seu material escolar.

Enquanto os alunos vão saindo entra um sozinho. É da Orquestra Infantil e vem para meia hora de aula.

A professora pede-lhe para ler o que está no quadro. O aluno finge que lê, inventa um ritmo. Não parece estar à vontade, vai hesitando. “Não é o que está escrito no quadro”, diz a professora.

A professora é obrigada a voltar atrás porque os conhecimentos de base ainda não foram assimilados pelo aluno.

O aluno acaba por chegar lá porque a professora a professora subdividiu o exercício em partes para que ele possa avançar progressivamente.

“Quero que vás ao quadro e que apontes para as notas enquanto as cantas”, pede a professora. O exercício também está dividido em partes numeradas, facilitando a leitura.

“Vá, agora vamos trabalhar o ritmo da partitura que tu tocas na orquestra. É o *Alleluia* não é?”, pergunta a professora. “Sim”, responde o aluno.

A aula termina com a professora a explicar ao seu aluno que se ele tiver dúvidas ele também pode colocar as questões aos seus colegas de orquestra.

### II.2.5.1. Aula 2: violoncelo

15h30, 27 de outubro de 2014,

Com a professora estão dois alunos, Clara e Rafael, ambos com idades à volta dos 15 anos.

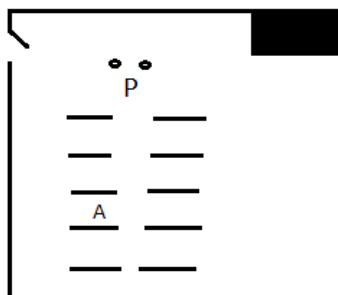


Figura 18: Aula de violoncelo. Núcleo Miguel Torga – Portugal

*P = Professor face aos seus dois alunos; A = Observador*

Afinação a dois. A Clara procura um Sol, “*Uhm*, sim, mas está estranho. Ouve o outro.”, diz a professora.

“Só quero dois tempos para cada nota, e usem o arco”, diz a professora.

“Cuidado, não acelerem, é preciso usar o arco todo no tempo que vos é dado”, explica a professora.

Praticam o seguinte: velocidade; tempo; qualidade do som; técnica (o polegar da mão esquerda deve ficar atrás do braço, acompanhando o segundo dedo que está do lado das cordas); a direção do arco comparada com a do colega; altura do cotovelo do braço esquerdo; trabalho do ombro direito.

“Agora tirem a mão esquerda do braço do violoncelo e voltem a mete-lo na posição mais que vos parece certa para tocar essas notas. Agora toquem. Será que soa bem? Está



alto ou baixo?”, pergunta a professora. “Mais uma vez, os dois, juntos, dêem-me um Lá”. A professora é exigente e incisiva, um dos dois alunos fica ainda mais tímido.

“Vá, um exercício novo, dois tempos por nota, e toquem-na duas vezes”.

“E agora, La – La – Do – Si – Do – Do, com o arco todo!”

“Vá, mais rápido, quero mais energia”

“Não estás bem?”, pergunta a professora ao aluno mais tímido. Ele responde mexendo a cabeça.

“Quero os polegares na posição correta, pareço uma doida, sempre a gritar POLEGAR!”, diz a professora.

“Quero que seja martelado” (exercício de dedos da mão esquerda no braço do violoncelo)

“E o arco deve estar bem definido, incisivo”

“*Détaché* em todo o movimento do arco”

“Vamos, a mesma coisa para os intervalos de terceira”

“Agora isso, mas para as tercinas”

“Cuidado, não levantem demasiado o arco. É preciso peso no braço direito.”

“O arco tem de ficar, é preciso peso, nunca o levantem.”

“A mesma coisa, mas com colcheias desta vez.”

“Mais arco Rafael.” Este aluno é tímido, fica de cabeça baixa, mostra a ponta da língua, mas de vez em quando sorri. A sua colega tem a cabeça sempre direita, mais confiante e atenta.

“É preciso tentar diminuir o barulho do arco nas outras cordas, quero mais definição.”

“Estás cansado Rafael”, pergunta a professora.

“Não...eh...um pouco, mas não é da orquestra”, diz em voz baixa.

“Pois é, isso é porque te deitas tarde, e é dos vossos Facebooks também...”

“Eu estou sempre a repetir as mesmas coisas nas aulas, vocês têm de conseguir memorizar o que eu vos digo, senão é uma perda de tempo.”, explica a professora.

“Cuidado com as notas, isso não está correto, Lá-Mi, Lá-Si, que podes afinar graças à corda Ré.”, explica a professora.

“Vocês devem aprender a autocorrigir-se e a nomear as coisas pelo seu nome.”

“A tua nota está alta ou baixa?”, pergunta a professora.

“Não é proporção do dedo na corda que não está correto, é sobretudo a distância entre os dedos, entre o segundo e o terceiro, o que acaba o afetar o quarto dedo também.”

“É também graças ao cotovelo que a mão esquerda toma uma nova posição, ele serve de trampolim. Clara, tu escondes demasiado o cotovelo atrás do violoncelo.”

“Lá-Si, na nossa cabeça”

“Tu achas que te ajudaria se eu pusesse uma marca aqui na nota Mi? Ou és capaz sem? Se achares que é melhor então mete uma marca.” O Rafael faz um movimento tímido com os ombros.

“Qual é a escala? Escutem-vos!”

“Há muitos bemóis, não é?”, pergunta a professora.

“Vamos, nota a nota. Parte do Ré e toca um La com o teu primeiro dedo.”

“Porque comesças com o quarto dedo?”, pergunta a professora. “Foi o chefe de naipe que disse”, responde o aluno. “Mas é provavelmente melhor começar com o terceiro dedo, não acham?”, sugere a professora.

Com a mão esquerda no braço do violoncelo os alunos procuram as notas certas.

À medida que fazem descer a mão esquerda no braço, os espaços entre os dedos vão ficando mais curtos.

“Não desfaçam a posição da vossa mão esquerda depois de terem feito a extensão porque é preciso manter-se pronto para uma nova extensão e manter a posição correta”, explica a professora. “Eu sei que esta parte é chata por causa das notas.”

Os alunos só tiveram, até agora, uma só oportunidade para tocar o Sibelius em formato *tutti*, ou seja, com toda a orquestra. É por isso normal que ainda não a conheçam bem. No início eles são incentivados a seguir criteriosamente os chefes de naipe.

“Quem é que toca a parte principal aqui?”, pergunta a professora.

“Nós e os violinos”, responde a aluna.

“E mais ninguém? E o oboé então?”, pergunta a professora. “Vocês devem escutá-los e segui-los”.

É o final da aula. Os alunos devem assinar uma folha a propósito de uma aula de recuperação depois de a professora ter faltado na semana anterior. Estão todos de acordo quanto ao dia e ao horário dessa aula. Será daqui a duas semanas. “Tchao!”

Os dois alunos saem da sala, mas a professora fica com uma aluna nova que tem doze anos.

“Então, como vão as coisas? Ainda estás no Judo?”, pergunta a professora.

“Estou”, responde a aluna.

“Qual a cor do teu cinto? Laranja? O que significa a cor?”

“Não sei, o Mestre nunca me explicou.”

“E o violoncelo, tens tocado durante as férias?”

“Não, pediram-me para deixar o violoncelo aqui na escola e nunca mais o vi.”

“E já tiveste alguma aula neste ano letivo?”

“Não, hoje tenho aula de orquestra pela primeira vez este ano.”

“Ok, então vamos ter de rever várias coisas”, diz a professora.

“Primeiro, para compreender em que estado estamos, vamos começar por uma escala. Dó maior, duas oitavas, dois tempos por nota.”

A aluna toca, está muito concentrada.

“Muito bem! Ouve lá, tens um elástico? É para os teus cabelos não incomodarem a tua mão esquerda, não te esqueças disso.” “E tem cuidado com o polegar da tua mão esquerda. A unha do polegar da mão direita deve estar em contacto com a madeira do arco, ok?”

A aluna toca.

“Tem cuidado com o polegar da mão esquerda, não te bloqueies, tens de estar relaxada para te mexeres melhor.”

A aluna está muito atenta, olha bem nos olhos quando a professora fala.

A professora também está atenta. Faz tudo para ser clara e simplificar os exercícios.

“Eu sei que quando tu tocas deves pensar em muitas coisas ao mesmo tempo, mas não te esqueças do que eu te digo aqui. E às vezes ficas tão concentrada na mão esquerda que esqueces o que fazes com a mão direita no arco. Pensa nas duas!”

“Lembras-te do *Hino da Alegria*?”

“Sim”

“Então vamos, com este tempo, 1, 2, 3, e...”

“Boa, mas aqui nestas duas notas o que é que está a acontecer com o arco?”

“Deve ser na mesma arcada”, responde a aluna.

“Muito bem, mas tens de utilizar o arco todo, tens de guardar arco para o resto.”

A aluna tenta.

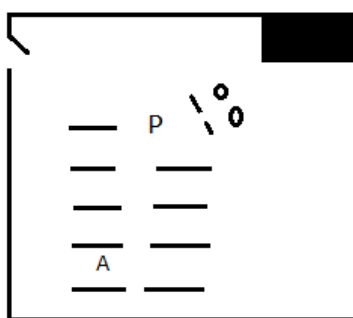
“Perfeito, continua!”

“Muito bem! Não parece que estiveste de férias. Este ano dou-te uma música nova para que toques aos teus pais no Natal. E desta vez a tua mãe tem de cantar contigo.”

É o final da aula em conversa enquanto a aluna arruma o seu instrumento.

### II.2.5.3. Aula 3: oboé

15h, 21 de novembro de 2014



*Figura 19: Aula de oboé. Núcleo Miguel Torga – Portugal*

*P = Professora, face a dois alunos; A = Observador*

São dois alunos com catorze anos e uma professora.

Os dois são mais altos que a professora, uma jovem mulher de trinta anos, vinda do norte de Portugal.

Começam por fazer escalas para aquecer.

Depois fazem a mesma escala, mas com notas longas.

A palheta do oboé requer muita atenção: é o próprio músico que a faz com duas pontas de cana (é toda uma arte); é preciso saber escolher a boa palheta consoante a ocasião, o tipo de sala, o repertório; nos intervalos é preciso guarda-la na boca para que se mantenha húmida; põe-se na cabeça do oboé e procura-se a boa posição nos lábios para que soe bem; a língua tem uma função importante para fazer os *staccatos* e para controlar a articulação.

“Vocês devem trabalhar os vossos músculos da boca e da língua, sobretudo tu Ivanilson. Não quero ouvir *tetete*, quero *dedede*, mais forte, e sem ser *tsetsetse* (*staccatíssimo*)”, explica a professora.

Os dois alunos tocam melodias diferentes e complementares a nível da harmonia.

A professora também toca.

Enquanto tocam, as palhetas de suplentes estão por perto e à disposição.

“Vamos, imaginem que estamos em marcha. Vamos fazer uma experiência. Devem tocar enquanto tocam.”

Cada um toca à vez, a professora quer que se escutem um ao outro.

“Digam haaaaaaaaaaaaaaaa com a vossa voz”, “Haaa...”, e começam a rir juntos.

“Vamos, a partir da letra E, os dois.”

Tocam lendo a partitura.

A professora insiste no sopro, mais ou menos forte, com mais ou menos língua.

Trabalham a interpretação, a musicalidade. Há *staccatos* e *legatos*.

A professora escreve nas suas partituras e pergunta a um dos alunos se está claro.

“Sim”, responde um deles a sorrir.

“Quando vocês falam eu não consigo pensar. Vamos, os dois à semínima. Vamos.”

“E agora à colcheia.”

“Com o oboé eu quero ouvir *ta ta ta*. Mas com a boca quero *tsa tsa tsa*.”

“Vocês podem praticar todas as divisões quando estiverem no autocarro por exemplo.”

“Estás-te a rir caramelo”, diz professora ao aluno mais alto.

“Não professora”, responde a sorrir.

“Vamos, a 160 bpm<sup>45</sup> no metrónomo.”

“É preciso inspirar antes de entrar e olhar muito bem para a partitura.”

Enquanto explica a professora põe a mão no braço do aluno mais alto.

Nesse momento a professora Sandra (coordenadora do núcleo) entra na sala com uma jovem que ainda não escolheu o instrumento que quer aprender. Será flauta transversal ou oboé?

“Ah, mas o oboé é muito melhor!”, diz a professora a sorrir.

---

<sup>45</sup> *Beats per minute*.

A futura aluna é acolhida e colocada numa cadeira em frente aos dois alunos que continuam a aula de pé.

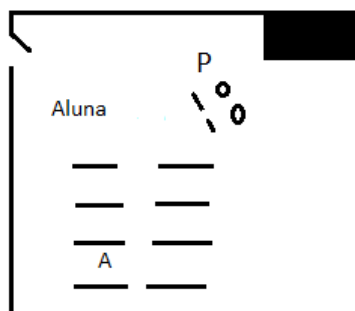


Figura 20: Segunda parte da aula de oboé. Núcleo Miguel Torga – Portugal

*P = Professora com os seus dois alunos; Aluna = Adolescente que veio assistir; A = Observador*

“Vamos mostrar-lhe esta parte”, diz a professora apontando para a partitura. Não se esqueçam que há uma anacrusa antes do tempo forte.”

“Ok, agora vamos tocar outra coisa para mostrar-lhe que o oboé não é só barulho. Se vocês tocarem bem!”, propõe a professora sorrindo.

Os três tocam. A professora fica ao lado da jovem que veio assistir. Enquanto tocam a professora exagera os seus movimentos e as expressões faciais para ajudar os dois alunos.

“Pedro, tu deves dar-nos a entrada corretamente, tem de ser bem claro. E tu Ivanilson, não aproveites que eu toque para mandar aço”, diz a professora.

“Posso tocar sentado?”, pergunta o Ivanilson. “Como assim? Vais ver quando tiveres a minha idade...”, responde a professora.

Depois de tocarem a professora pede aos dois alunos para saírem cinco minutos, para que possa explicar algumas coisas à jovem que veio assistir.

“Algum de vocês tem uma palheta para ela?”, pergunta a professora. “Sim”, responde o Pedro.

A professora explica as diferentes partes do oboé. Diz que é um instrumento da família das madeiras, que a palheta deve ficar na boca para humidificar (isso provoca risos entre elas).

“Rapazes, saiam para ficarmos à vontade as duas”, pede a professora.

A jovem pega no oboé e sopra na palheta. Consegue criar um bom som.

Ficam a testar o instrumento.

O Ivanilson volta à sala.

“Não percas a tua concentração, diz a professora à aluna, ele só voltou porque é um grande curioso”; “Eu não, professora”, responde o Ivanilson com alguma timidez.

O Ivanilson parte para um canto para praticar o seu staccato em frente a um vidro que serve de espelho. O Pedro volta à sala e vai ter com ele. Os dois riem-se. A professora ralha. “Mas não fizemos nada professora”, respondem a sorrir.

A professora pede aos dois alunos para avaliarem o som da jovem. Dizem que está muito bem.

“Queres escolher o oboé?”, pergunta a professora. “Sim.”

“Então levas esta palheta e vais praticar em casa. Tens de fazer assim.”, a professora dá o exemplo.

As duas saem da sala para ir ter com a coordenadora e dar a boa nova.

Os dois alunos de oboé ficam na sala e falam sobre antigas partituras. Parecem ser bons amigos, cúmplices até. Têm aulas juntos há vários anos. “Esta parte é muito difícil”, diz o Pedro. “Não, isso é muito fácil, Do Do Sol La Do”, responde o Ivanilson. “Deve ser deve, mas toca lá isso no oboé”, diz o Pedro a sorrir.

A professora volta e a aula recomeça.

“tocamos em pé ou sentados?”, pergunta o Ivanilson.

“Professora, preciso de uma palheta nova”, diz o Ivanilson.

“Ok, mas tem mais atenção à tua linguagem, tens de saber explicar bem as coisas, tens de ser mais claro”, diz a professora olhando para o seu aluno.

“Ouve lá, mas tu tens quatro palhetas aqui na caixa, mais do que eu”, interpela a professora.

Recomeçam a tocar.

“Estou aqui a fazer-te sinais de luzes e tu não baixas o volume de som!”, diz a professora ao Ivanilson.

Quando a professora fala, ela olha sempre para os olhos dos seus alunos, e mantém-se próxima deles.

“A dificuldade é ter os dedos todos com a mesma força, velocidade e agilidade”, explica a professora.

Novo exercício para o Pedro: “Tenta tocar o que está escrito, mas invertendo a linha melódica.”

A professora faz balançar todo o corpo para mostrar o tempo a seguir, parece dançar enquanto toca. Isso serve para estabilizar o tempo e para motivar os alunos.

“No dia 13 de dezembro temos provas para entrar na orquestra pedagógica”, relembra a professora.

A aula termina. “Vá caramelos, beijinhos ao primo e à prima!”, diz a professora sorrindo enquanto saem da sala.

#### II.2.5.4. Aula 4: ensaio Orquestra Infantil

17h, 6 de novembro de 2014

Os alunos estão em semicírculo, à volta do professor que será o Maestro. Estão dispostos na ordem habitual, da esquerda para a direita: violinos, violas, violoncelos, contrabaixo.

P professor começa por afinar os instrumentos um a um. Cada aluna usa o arco para fazer vibrar as cordas enquanto o professor trata de afinar. Dá a volta à orquestra e aproveita para recordar o nome de cada aluno.

“Os que têm uma pastilha na boca já sabem o que devem fazer”, diz o professor.

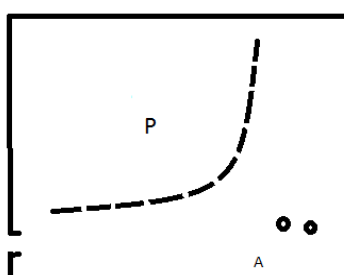


Figura 21: Ensaio Orquestra Infantil. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professor; /// = Alunos; O = Duas alunas novas; A = Observador

“O que é que dissemos que faríamos hoje?”, pergunta o professor. “Vamos começar pela escala de Ré, quem a sabe?” “Eu, eu, eu...”, respondem alguns alunos.

“Eu não quero ouvir ninguém, só quero dedos no ar.”



Antes de começarem o professor fala de duas novas alunas que vão integrar a orquestra hoje: “Vocês devem aceitá-las, sem fazer um ar de frete quando será necessário baixar o ritmo, quero que sejam simpáticos e acolhedores porque vamos ter duas novas contrabaixistas”, explica o professor.

Há muito barulho na sala porque os alunos ajustam os seus bancos circulares rodando-os até à altura certa.

“Miriam, tu podes ficar só a tocar um Ré no teu violino. Aproveita para treinares a boa posição do punho da mão esquerda.” “Para acompanhá-la quero ouvir as violas e os contrabaixos.”

Alguns tocam, enquanto outros observam.

O professor vai fazendo perguntas sobre postura do corpo, posição do instrumento, notas... Os alunos devem levantar o dedo se querem responder.

“Vocês não devem olhar para a mão esquerda quando tocam. Têm de fazer tudo de ouvido, têm de aprender a escutar-se e a corrigir-se”, explica o professor.

“Vamos, *tutti*, a escala de Ré”

O professor fala muito, explica cada nota e os intervalos entre os dedos...

“*Tutti!*”

O professor passeia pela sala e vai corrigindo um a um.

As duas novas alunas entram na sala, Joice e Cissa. Têm por volta dos doze anos. Sentam-se no fundo da sala, atrás da orquestra, e ficam a observar.

A aula continua.

“vamos, os instrumentos para cima, e os arcos têm de ir do talão à ponta.”

Tocam o *Levantar-se*. “Cuidado, não invertam o sentido das arcadas”, alerta o professor.

Uma das alunas da orquestra é muito agitada. É violinista. Enquanto toca fica com a mala cor de rosa às costas e deixou o seu banco muito alto, como se quisesse ficar mais alta que o resto da orquestra.

“Quando terminarem de tocar esta música eu quero que deixem os vossos arcos no ar. Vamos, de novo, só a última parte.”

“Vocês não acabaram todos juntos. Mais uma vez.”

Tocam de novo.

“Quem é que sabe tocar mais rápido?”, pergunta o professor.

Uma das alunas violinistas, a Cristina, levanta o braço. Toca bem e o professor diz bravo.

“Ok, *tutti*, olham para a Cristina e sigam-na. Imitem o seu arco. (Isto permite simular a relação com um chefe de naipe).

O professor Juan Maggiorani (violinista e coordenador pedagógico), entra na sala.

Está sorridente e diz “Bem-vindas!”, às duas contrabaixistas que acabam de integrar a orquestra infantil.

A aula recomeça: “Vamos, imitem a Cristina, como se fosse um espelho.”

“Escala de Ré, *tutti*.”

As duas novas contrabaixistas ficam a observar a aula e a comentar entre si.

“Todos, vamos, quero mais arco, do meio à ponta.”

Uma das alunas deve sair da aula para ir ao Judo. É a auxiliar de educação que a vem buscar. Arruma meticulosamente o instrumento. Deita o violino na caixa muito devagar e cobre-o de um tecido bem dobrado...cada gesto é feito com muita concentração.

“Vamos, fiquem atentos. Cisse e Joice, vamos ter de conversar sobre as regras da orquestra ok!?” , diz o professor.

O professor diz adeus à aluna que vai para o Judo.

“Vamos, todos, com as cordas soltas.”

“Vocês querem tocar a música nova?”, pergunta o professor.

“Sim!”, responde a orquestra em coro. Alguns nem ouviram o professor e outros estão a discutir.

“Se quiserem tocar a musica nova vão ter de terminar as escalas, não percam tempo.”

Um dos alunos, o mais jovem, não tem instrumento. Mas ele imita os gestos do violinista. Cesse e Joice, a duas novas alunas, mexem a cabeça ao ritmo da orquestra.

A aula termina. Cada um arruma o seu instrumento enquanto o professor conversa com a alunas do contrabaixo.

#### II.2.5.5. Aula 5: ensaio da secção de cordas, Orquestra Juvenil

Sábado, 11h, 18 de outubro 2014

Um professor de violino que também é Maestro. Cerca de vinte alunos que tocam: violino, viola, violoncelo, e um contrabaixista.

É o primeiro ensaio depois das férias de verão, alguns alunos faltaram, a secção não está completa.

Começam por afinar. O professor dá uma volta para verificar a microafinação de cada um. Todos estão sentados, com as partituras nas estantes.

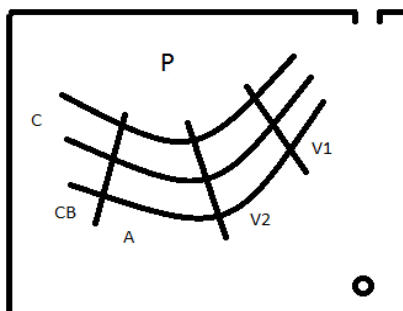


Figura 22: Ensaio da secção de cordas, Orquestra Juvenil. Núcleo Miguel Torga – Portugal

P = Professor; V1 = Primeiros violinos; V2 = Segundos violinos; A = Violas; CB = Contrabaixo; C = Violoncelos; O = Observador

“Vamos, quatro compassos antes de G.”

“*Tutti.*”

“Agora só os violoncelos e as violas.”

“Para estes compassos, vamos tocar só com mínimas para trabalhar sobre a afinação.”

“Vamos, agora por naipe.”

Enquanto um naipe toca, os outros estão em silêncio e ocupam o tempo com o telemóvel às escondidas atrás do instrumento. Há muita espera.

O arco deve estar sempre pronto e na posição certa para tocar, há que pensar nisso nas pausas, mas também quando estão em plena melodia. As arcadas têm uma lógica, uma razão de ser, um sentido. Todos devem ir na mesma direção.

“Vamos, *tutti*, nota a nota, para trabalhar a afinação.”

Estes ensaios requerem uma grande capacidade de concentração por parte do aluno, para que reaja corretamente às ordens do professor: “Letra G, quero a partir do quarto compasso, só as mínimas para trabalhar a afinação. Agora *tutti*, a começar por este compasso. 2º compasso de G, com as mesmas notas, mas mais lentamente. Vamos, confiança! Agora, 3 depois de H, só com semínimas, sem colcheias.”

Há duas raparigas, no fundo da fila dos segundos violinos, que não param de falar enquanto o professor dá explicações.

“Quinto compasso antes de H, e *fortissimo!*”

“Segundos violinos, quero o Ré, e tem de estar bem presente.”

A última fila dos segundos violinos tem sempre muitas hesitações antes de tocar.

“Vamos, letra I, *pianissimo*”

“Estejam atentos!”

“Professor, começamos no I?”, pergunta uma aluna. “Se eu não disser nada é porque começamos do mesmo sitio”, responde o professor.

Falando para os violinos o professor diz: “Vocês fazem o tapete para o resto da orquestra, sem buracos e bem limpo.”

“Nono compasso do I”, “Mais *piano*, mais *legato*”, “Olhem bem para as notas!”

De dez em dez minutos há uma pausa para cada naipe. É necessária paciência e concentração.

“Vamos, violas, da letra K.”

“Escutem, os que estão à espera devem aproveitar para praticar com a mão esquerda nas cordas. Isso permite trabalhar os dedos e a afinação”, explica o professor.

Ao observar esta aula, ficamos com impressão de que o professor constrói pouco a pouco uma espécie de pirâmide com os seus alunos. Há muitas peças a juntar ao longo da aula, mas progressivamente elas encaixam umas nas outras e a pirâmide toma forma.

“Esta parte parece difícil, mas depois vão ver, vamos pôr toda a gente a chorar no concerto, e será bonito”, explica o professor.

Ao longo de toda a aula os alunos devem tocar, parar, recomeçar, parar de novo, escutar, aproveitar para repousar os braços, pôr novamente o instrumento na boa posição para tocar, parar de novo a fim de dois compassos e recomeçar do início...é um processo exaustivo, que obriga a muita concentração.

“Com que posição é que se deve tocar esta parte?”, pergunta o professor que acaba por dar a resposta: “É com a segunda posição e o Mi é tocado com o segundo dedo.”

“O peso deve ser no dedo, não é no arco, senão não soa. A corda não vibrará no seu máximo.”

“Pessoal dos segundos violinos, vocês devem estar seguros do que fazem porque senão os primeiros violinos não estarão confortáveis.”

É hora de terminar. Os telemóveis saem dos bolsos, os instrumentos são arrumados. Alguns aproveitam para discutir com os professores e expor as suas questões sobre a partitura.

## PARTE II

### ATORES DOS NÚCLEOS

O *corpus* da Parte II resulta essencialmente das entrevistas semi-estruturadas<sup>46</sup> com os atores dos três núcleos. Foram construídas a partir das observações etnográficas feitas quotidianamente ao longo do primeiro mês em cada núcleo. Os capítulos seguem esta ordem: Alunos; Professores; Encarregados de educação; Auxiliares de educação; Diretores de Núcleos. Os atores dos núcleos trabalham ou vivem em bairros desfavorecidos socioeconomicamente mas escolhemos tratá-los como atores e não como simples vítimas (Dubet 1987; Zoungrana 2008).

Para cada ator seguimos uma lógica cronológica das suas ações. Por exemplo, no caso dos alunos, começamos por *O que leva o aluno a inscrever-se no núcleo*, e acompanhamos todas as etapas até ao *Melhor momento – o concerto*. Concluída a revelação dos resultados etnográficos para cada um dos cinco atores dos núcleos, subimos a hierarquia para interessar-nos aos discursos dos Diretores dos três programas: El Sistema (VZ), Neojiba (BR), Orquestra Geração (PT). Assim, depois dos cinco tipos de atores dos núcleos, interessamo-nos a um sexto tipo de atores – As Direções Regionais e Nacionais.

Cada um dos seis capítulos desta Parte II, baseados nos seis tipos de atores, tem uma conclusão para evidenciar os pontos essenciais que permitem compreender a complexidade da ação coletiva ao nível dos núcleos e das suas instituições correspondentes.

Levar a sério (*prendre au sérieux*) o que dizem os atores dos núcleos e das Direções Nacionais permite revelar os elos entre eles, bem como os impactos que têm nas relações ascendentes e descendentes à escala institucional. É, portanto, uma nova camada da *thick description*, baseada na observação etnográfica e nas entrevistas semi-estruturadas. A espessura detalhada que resulta deste trabalho etnográfico complexifica a análise sociológica: alargamos o caso do núcleo e revelamos as “pontes” entre as diferentes camadas (Gluckman 1940a).

---

<sup>46</sup> Foram realizadas 118 entrevistas semi-estruturadas nos três países. Ver lista detalhada no Anexo A e os guiões de entrevistas no Anexo B.

## CAPÍTULO III – ALUNOS

### III.1. O que leva a inscrever-se no núcleo

Antes de integrarem um núcleo, vários dos alunos que entrevistámos tocavam um instrumento musical. Essa foi uma das razões da sua inscrição. Gabriel e Brian, dois moradores do bairro Santa Rosa de Agua em Maracaibo, e Ronaldo do Bairro da Paz em Salvador da Bahia, são três dos alunos nos quais a paixão musical começou por impulso da família.

O primeiro, Gabriel, vem de uma família que toca música popular, nomeadamente a tradicional *gaita zuliana*, típica do Estado Zulia. Desde os seus quatro anos de idade que Gabriel toca percussões (*tambora, charrasca, el furro*), mas sempre teve vontade de aprender um instrumento novo. Foi aos treze anos, quando trabalhava na rádio do *Centro de Educación Popular (CEP)*, onde estava baseado o núcleo anteriormente, que Gabriel descobre a orquestra em pleno ensaio, “os músicos estavam belos com os seus instrumentos”, diz ele.

O baiano Ronaldo tem treze anos, é filho de um percussionista respeitado no Bairro da Paz por ter tocado com grandes estrelas nacionais: Carlinhos Brown, Ivete Sangalo... O jovem Ronaldo explica que o seu primeiro “tapa” numa pele de percussão foi aos dois anos, mas diz ter aprendido sozinho porque o pai não queria que seguisse o mesmo destino. Nunca teve uma aula em casa, mas acompanha frequentemente o pai nos palcos como reforço. No Espaço Avançar que acolhe o núcleo, Ronaldo foi primeiramente inscrito nas aulas de desenho, é assim que toma conhecimento do projeto Neojiba. A mãe, amiga do coordenador da Orquestra, inscreve Ronaldo aos 10 anos e aproveita para inscrever os dois outros filhos mais novos.

No caso do venezuelano Brian, o seu instrumento de infância é a bateria. Toca pela primeira vez aos dez anos na sua Igreja. Este jovem apaixonado por música troca as aulas de bateria gratuitas pela sua presença regular nas cerimónias. Progressivamente passa da música que escuta no rádio dos pais (*reggaeton, vallenato, gaita*) aos *riffs* de guitarra e aos solos de bateria dos grupos de *Heavy Metal* (Iron Maiden, Slayer, Exedus). A primeira vez que ouviu falar do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), foi há um ano quando o irmão,

que continuava a frequentar a Igreja, foi convidado a ter aulas no núcleo. Brian acompanha-o e assiste aos ensaios de que gostou muito, “a união perfeita do coletivo quando tocaram as *Ruínas de Atenas* de Beethoven”, diz Brian. Fala disso com a sua mãe, mas esta preocupa-se e explica-lhe que é difícil viver da música hoje em dia por causa da situação do país, “é melhor formar-se em engenharia ou advocacia”, conta Brian sobre o que lhe disse a sua mãe. Com este dilema Brian fica desmotivado, mas decide ir ao núcleo na mesma para seguir o seu sonho. A situação continua complexa porque cabe a ele trabalhar para pagar a universidade.

Este fan de *Heavy Metal* começou a música na sua Igreja Católica. Foi também o caso de Rita, baiana de 18 anos, que aprendeu a cantar na Igreja Evangélica do Bairro da Paz. Já conhecia o Espaço Avançar pelas atividades que organizavam, mas teve de esperar um ano antes de poder ter um lugar como aluna de saxofone no núcleo. Foi o instrumento que escolheu depois de ver um tio a tocar numa festa de família. Em Portugal, é desde a sua infância que Ana, violonista de 17 anos, assiste à missa na televisão. Todos os domingos a sua avó punha no canal da missa e cada vez que se viam violinistas Ana apontava com o dedo dizendo, “Quero tocar isto!”. Quando fez onze anos viu écrans na escola onde havia imagens de orquestras sinfónicas e se anunciava a criação da Orquestra Geração na sua Escola Miguel Torga. Ficou curiosa porque havia violinos. A auxiliar de educação explica-lhe, “Poderás aprender um instrumento, as aulas são em grupo e terás novos amigos”. Ana decidiu inscrever-se e de ir à procura do seu violino.

Como foi explicado por Ana, em Portugal a Orquestra Geração mete écrans nas escolas para anunciar o seu projeto. No Brasil, o programa Neojiba decide fazer anúncios do seu novo núcleo através de um carro cheio de colunas de som que vai circulando por todo o Bairro da Paz. A família e os amigos são outra forma de comunicação. Foi o caso para Catarina, clarinetista portuguesa de 15 anos: uma amiga falou-lhe da orquestra e motivou-a a vir assistir a uma aula de teoria musical no dia do seu aniversário. Recordase bem porque todos lhe cantaram os parabéns. A amiga disse-lhe que só estava inscrita há três meses, que era algo de novo e que gostava de lá estar. O que a Catarina queria realmente era ver uma orquestra pela primeira vez. As mães das duas amigas também se conheciam, o que ajudou a convencer para a inscrição. Tudo era novo para Catarina, não era o seu mundo, diz ter “caído de paraquedas” na Orquestra Geração.



Ainda em Portugal, a trompista Bianca, 14 anos, admite que antes de entrar na Orquestra Geração, cada vez que lhe falavam disso pensava que era uma “seca”. É Igor, o primo, quem lhe traz pela primeira vez um instrumento a casa: uma trompa. Mas também aí Bianca fez um comentário que admite ser mau: “–Se eu entrar na orquestra, nunca tocarei este instrumento horrível”. Conta que um reforço à sua motivação aconteceu num dia em que o pai viu, da varanda de casa, jovens a passar pelo bairro com instrumentos às costas e lhe perguntou porque não estava inscrita na orquestra. Foi ele que insistiu, mesmo se de início ela só queria lá ficar um mês. Azar da vida, o único instrumento que estava disponível era a trompa.

Uma outra situação que gera novas inscrições nos núcleos, depois da iniciação musical em família, da Igreja ou dos amigos, são os concertos de demonstração. Foi por exemplo o caso para Sharon, oboísta de 14 anos que viu um grupo de músicos vindos do El Sistema Caracas para tocarem no seu colégio em Maracaibo quando estava no 5º ano de escolaridade. Foi aí que começou “–o chamamento pela música”, sobretudo para o oboé que estava na primeira fila durante a demonstração. A gota de água foi o facto de a oboísta ser uma mulher, e que tocava a *Pantera Cor de Rosa* e o *Bolero* de Ravel. Sharon voltou para casa e disse, “–Mãe, veio uma orquestra ao meu liceu. Uma senhora tocou oboé e souou muito bem. Quero que me inscrevas!”. Foram juntas ao núcleo no dia seguinte. Quando lhe perguntam o que quer tocar Sharon diz: “–O oboé!”. No Brasil, Arcanjo, tubista de 19 anos, viveu a mesma situação quando a Orquestra do núcleo Bairro da Paz tocou no seu liceu para a vinda do Presidente da Câmara. Foi nesse dia que decidiu inscrever-se, sozinho, porque já era adulto. Antes disso só escutava música quando assistia a alguns concertos populares no bairro ou quando a sua avó, com quem cresceu, tinha a rádio ligada.

Outras razões, que levam as crianças a quererem inscrever-se nas aulas de música num núcleo, podem ser classificadas de insólitas. Estão muitas vezes relacionadas com a família, como por exemplo quando o jovem Arcanjo descobre aos oito anos que existe uma orquestra perto de onde vive no dia em que vai ao hospital que está ao lado do núcleo Santa Rosa de Agua. É nesse momento que se recorda da história “mítica” e real com a qual foi crescendo a propósito do primo Emmanuel que começou o violoncelo nesse núcleo e que agora estuda no Conservatório Nacional Superior de Paris. O mito tornou-se

concreto e motivou-o a querer inscrever-se. No caso da Madalena, violoncelista portuguesa, os seus sete anos de orquestra começam quando a sua mãe é informada da existência do programa Orquestra Geração, numa reunião de pais no início do ano escolar. A sua mãe fala-lhe da orquestra, mas o que a motiva realmente é o facto de as aulas serem ao sábado, “Assim já não tinha que ir dormir a casa do meu pai na sexta-feira à noite”. Esta razão, muito pessoal, dá-lhe vontade de inscrever-se sem saber realmente o que iria acontecer. Curiosamente, Ana não ouvia música clássica e a única pessoa que metia um disco sinfónico de tempos a tempos era o pai.

### III.1.1. Gravado na memória

Depois de terem decidido inscreverem-se num núcleo, os alunos passam por uma primeira fase de experiências: descobrem um espaço novo, tentam fazer amigos, enquanto aprendem um instrumento novo.

Mesmo depois de vários anos de experiências em orquestra, a maioria dos alunos recorda-se com precisão do seu primeiro dia. É o caso da portuguesa Madalena que começou aos 12 anos. Foi no primeiro andar da Escola Miguel Torga, no início do projeto, quando só haviam dezasseis alunos. A coordenadora mostrou-lhes um violino e uma viola, e depois demonstrou como tocar. Um outro professor mostrou o que era um violoncelo e um contrabaixo, mas, não havendo contrabaixo, o violoncelo teve de servir para os dois. Lembra-se que no final desta introdução os professores lhes perguntaram o que queriam tocar. Entre os jovens criou-se um grande debate comparativo sobre os instrumentos e o seu som. Para Ana o violino era demasiado agudo e o contrabaixo demasiado grave. Estava, por isso, mais inclinada para o violoncelo ou a viola. Os professores explicaram-lhe que já havia muita gente em viola e que ainda havia lugares no violoncelo. No final das contas “Tanto faz”, diz ela porque não vinha com uma ideia fixa. Ana explica que depois de alguns dias com o violoncelo “Gostei muito, muito, do instrumento”.

A trompista Bianca lembra-se bem do seu primeiro dia na Orquestra Geração. “Foi numa quarta-feira”, diz ela, há cinco anos. Ao chegar à escola, pede uma folha de inscrição à auxiliar de educação, mas esta diz-lhe para voltar mais tarde. Nesse mesmo dia, a coordenadora convida-a a assistir a um estágio que vai começar no sábado seguinte.

Bianca vai a esse estágio e é aí que uma amiga lhe empresta o bocal da trompa. Bianca diz ter sido bem-recebida pela coordenadora do núcleo, pelas auxiliares de educação da escola e pelos colegas que já conhecia. As auxiliares parecem ser atores importantes nos núcleos, tal como explica uma das alunas da Orquestra Geração: “Ajudam-nos quando os professores não estão cá, por exemplo, quando é preciso uma palheta nova ou uma partitura; também nos ensinam a deixar as salas limpas e arrumadas, tal como as encontramos”.

No Brasil, a aluna mais nova do núcleo Bairro da Paz começou o trompete quando tinha sete anos. Explica com orgulho que foi *fundadora*, ou seja, que fez parte do primeiro grupo de alunos no núcleo. No início havia um professor de trompete muito simpático, mas aquele que era seu professor “Era duro e nunca se ria”. Na Venezuela, Sharon explica que o primeiro dia foi muito emotivo. Desde esse dia que ouve a sua mãe a dizer-lhe repetidamente, “É que tu nunca te cansas de ir ao núcleo!”. Para Sharon o núcleo “É como uma segunda casa, sinto-me bem aqui”. Isso explica o facto de também vir nos dias em que não tem aulas. O acolhimento foi igualmente bom para Brian, o colega percussionista, “Se me tivessem maltratado eu não teria ficado”.

Em Portugal, o primeiro dia de Ana foi há sete anos, quando tinha 10. Os professores deram-lhe um arco para que pudesse tocar nele e para que aprenda os nomes das partes. No final da aula pediu para levar o arco a casa, mas explicaram-lhe que ainda não era possível. Foi rapidamente admitida na orquestra mesmo que, de início, o seu violino soasse mal. Pensava: “Isto nunca vai funcionar”.

Alguns alunos aprendem muito rapidamente e são rapidamente postos em situação. É o caso de Catarina, clarinetista de quinze anos que começou na Orquestra Geração há cinco anos. No primeiro dia os alunos perguntaram-lhe se queria mesmo inscrever-se, mas não sabia o que responder porque o seu objetivo era primeiramente ver como funcionavam as coisas. Um dos professores convida-a a experimentar os instrumentos. O único que estava disponível era o clarinete que toca atualmente. Por sorte foi aquele que mais gostou de ver e ouvir. Catarina explica que “É estranho aprender coisas novas”, mesmo que já tivesse bases musicais graças ao ensino obrigatório até ao 6º ano. A sua progressão foi rápida porque gosta do instrumento e porque queria fazer parte do grupo que ia participar num estágio quinze dias depois. Foi preciso aprender quatro temas em duas semanas. Catarina explica que a novidade a incentivou a trabalhar.

Todas as noites discutia com a sua mãe: “Já chega, tens de vir jantar agora”; “Mas eu quero ficar a tocar para aprender isto!”; “Não, já é tarde agora, tocas amanhã depois da escola”. Descobrir as possibilidades do clarinete em tão pouco tempo antes do estágio não foi fácil, “Ficava chateada por não conseguir tocar certas coisas”.

### III.1.2. Ter de trocar de instrumento

Quando os alunos novos chegam ao núcleo, alguns já têm uma ideia do instrumento que querem tocar. Os outros descobrem-no durante os primeiros dias. Nos dois casos é preciso ser rápido, paciente ou sortudo para ter o instrumento desejado.

No Bairro da Paz (BR), Arcanjo queria tocar saxofone ou clarinete, mas o único instrumento disponível era a tuba. A sua colega Rita tentou tocar fagote, depois oboé e finalmente saxofone, o seu preferido. Começou por partilhar o saxofone com uma colega que acabou por não vir mais, “É horrível ter de partilhar um instrumento”, diz Rita. O saxofone não lhe causou muitas dificuldades, apenas os sons graves eram mais problemáticos. Também ficou preocupada com a forma de segurar esse instrumento pesado. Em menos de um ano Rita integrou a orquestra principal do núcleo, “Não sou *pró* mas vou chegar lá!”, diz ela.

O baiano Ronaldo confessa que o início foi difícil porque para esconder o seu talento de percussionista, adquirido sob influência do pai, tentou tocar trompete e bombardino. Foi preciso que a sua prima dissesse ao coordenador do núcleo que Ronaldo era percussionista para que se revele o seu talento. Ronaldo explica que é sobretudo por timidez, que não queria tocar em frente aos colegas do núcleo. A timidez é característica em muitos dos jovens que integram os núcleos. É também o caso de outro percussionista, o venezuelano Brian de 18 anos. Diz ter sido muito bem acolhido pela coordenadora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) que, depois o ter encontrado na rua, o acolheu no núcleo e tratou da sua boa integração durante as primeiras semanas. Acumula partituras desde a sua chegada, mas desenvolve uma timidez devido às suas falhas na leitura, sobretudo quando se compara aos mais novos que já dominam esse conhecimento. O que o motivou a continuar foram as composições que exigiam tocar tímpanos, como o *Aleluia* de Händel.

### III.1.3. Início difícil

Os que chegam pela primeira vez ao núcleo fazem-no com um conjunto de ideias preconcebidas sobre os instrumentos e as orquestras. Em Portugal, Bianca inscreve-se sabendo que quer tocar um instrumento de cordas, mas tem dificuldade em explicar porquê, “É aquela coisa das cordas, sei lá...”, e admite que “Não gostava dos instrumentos de sopro”. As cordas pareciam-lhe mais fáceis que os sopros, “Só tens que fazer fricção com o arco e pronto”, como pareciam fazer dois dos primos. Bianca não tinha uma boa imagem dos sopros, nem da música em orquestra. Os professores convidam-na a assistir a uma aula de trombone, mas o instrumento parece-lhe demasiado difícil. Bianca diz ser muito preguiçosa por isso precisava de algo que não obrigue a muito esforço. Esteticamente, a trompa parecia-lhe “Feia como um caracol”, mas quando a testou durante uma aula conseguiu produzir o som *buzzing*<sup>47</sup> no bocal porque já tinha tentado em casa de um primo. Mesmo assim, depois deste episódio reconfortante, Bianca diz que queria desistir da orquestra. A hesitação demorou semanas porque queria tocar violoncelo, mas não havia nenhum disponível. Estava quase a desistir do núcleo para inscrever-se noutra orquestra filarmónica local onde poderia tocar um instrumento de cordas, mas a coordenadora insistiu muito para que ficasse. Bianca diz saber que se saísse do núcleo “Não teria continuado em nenhuma atividade musical porque antes deste episódio eu já tinha desistido de aulas de percussão e de canto”.

Para Rita, saxofonista brasileira, o início, aos 14 anos, foi difícil porque não gostava de teoria musical. Inquieta por não saber ler bem, pedia ajuda aos colegas, “Há aqueles que ajudam e aqueles que criam lutas parvas, (...), mas aqui todo o mundo é acolhedor, a gente se ajuda”. Foi o seu primeiro professor que a motivou, “Ele era maravilhoso, participou na minha vida, ajudou-me”.

Na Venezuela, Gabriel, um trombonista, explica as dificuldades do início, nomeadamente a nível dos lábios que vibravam muito. Não conhecia as bases: “Como soprar? Qual a técnica? Eu nem sabia segurar no trombone e era duro chegar à sétima posição com o braço direito”. Não sabia limpar o instrumento, nem utilizar o transpositor, nem mesmo a chave de escape de água. Foi partindo de nada que aprendeu a base de

---

<sup>47</sup> *Buzzing* é um som criado a partir da vibração dos lábios num bocal.

várias composições (*Aleluia, Te Deum, Venezuela, Allegretto*), das quais a mais difícil era o *Aleluia* de Händel. É a partir desse período que começa a estudar uma hora por dia no mínimo. O tubista brasileiro Arcanjo, 19 anos, integrou o núcleo Bairro da Paz há apenas três meses. Explica que: “No início é difícil por causa do sopro, dos lábios, e porque não se podem encher as bochechas de ar”.

A dúvida, ficar no núcleo ou não, faz parte do percurso destes jovens aprendizes em música. Mas alguns, como é o caso da violinista portuguesa Ana, dizem que, “Nunca hesitei, mesmo que me sinta cansada às vezes”. O motor da sua motivação é o som do violino, mesmo que a maioria das suas amigas toquem viola.

#### III.1.4. É o som

Nos três núcleos onde efetuámos as pesquisas, quando se coloca a questão do que levou à escolha de tal instrumento<sup>48</sup>, a maioria das respostas refere o som. Desde muito jovens, o som é a propriedade do instrumento que mais conta para os alunos.

Em Santa Rosa de Agua (VZ), Gabriel escolheu o trombone, “Gosto do seu som, não é tão agudo quanto o trompete; com o trombone posso tocar outros estilos como o *jazz*, o *merengue*, a *salsa*, a *guaracha*, e até o *reggaeton* e a música romântica.” A clarinetista portuguesa Catarina explica que primeiramente gostou do som do instrumento, diferente dos outros, “Nem horrível nem perfeito, entre os dois”. A motivação era chegar ao som que o professor produzia. Ao início, sentia-se confortável porque a técnica não era muito diferente da flauta doce que tinha aprendido em casa. O professor começou por dar-lhe as duas primeiras partes do clarinete (boquilha e corpo superior) para que aprenda a soprar. À medida que foi conseguindo dominar o som, o professor foi dando o resto do instrumento (corpo inferior e campânula). O clarinete é um daqueles instrumentos nos quais é preciso humidificar bem a palheta com saliva. Também há que raspar a palheta para que fique mais fina e vibre melhor. Em casa, Catarina tem uma palheta mais espreça para trabalhar. Em orquestra usa uma mais fina para poder fazer

---

<sup>48</sup> O leitor que tenha dificuldade em situar os instrumentos da orquestra pode apoiar-se no *Modelo de base da formação de orquestra sinfónica, com a lista e o nome dos instrumentos*, Anexo C.

tudo o que é necessário tecnicamente. A procura do som do clarinete junta todas estas fases.

Para Maria no Brasil, o início foi com o trompete, mas depois, “Quis evoluir para a flauta transversal, porque é mais leve e sensível”. No mesmo núcleo, o tubista Arcanjo explica que gosta do som, mas junta que “é um instrumento bonito no qual me posso ver refletido enquanto toco, assim controlo melhor a minha técnica de embocadura”. Na Venezuela, Mélanie fala “da forma e do som” do oboé. A sua professora fez-lhe um teste complicado porque a embocadura do instrumento é difícil, como para o fagote. Depois treinou numa palheta à procura de um som estável durante uma semana. Os primeiros meses não foram calmos, chateou-se muitas vezes contra si-própria porque “A escala de Dó maior é muito difícil no início”. Não conseguia chegar ao Fá grave e exclamava “*Dios myo!*”. O professor respondia “Tranquila, toma o teu tempo”.

### III.1.5. Elo entre músico e instrumento

Quando o jovem músico já tem o seu instrumento emprestado pela orquestra, pode sair do núcleo com ele e levá-lo até casa para praticar. De instrumento às costas, o aluno habita as ruas do seu bairro e passeia de transportes públicos. Isso provoca reações. Quando a portuguesa Madalena passeia com o violoncelo às costas numa bela caixa, perguntam-lhe se é uma guitarra ou um contrabaixo. Outros exclamam “Ah, continuas na música!?”, enquanto mimam o tocar de um instrumento. Uma vez, enquanto passava em frente a uma zona de obras, ouve dizer “Aquilo é um violoncelo”, frase que a surpreendeu porque havia meses que ninguém acertava. Os transeuntes ficam surpresos por vê-la transportar algo de tão grande às costas. De facto, o tamanho causa sempre problemas quando vai de transportes públicos. É preciso pedir licença aos passageiros para passar, “Foi por isso que comprei uma caixa rígida”. Ana conta que, quando há lugar para se sentar, instala o violoncelo num dos bancos “vestindo-o” com o casaco e cachecol. Já lhe aconteceu que uma senhora pedisse licença ao violoncelo pensando que é uma pessoa.

A sua colega Bianca, da Orquestra Geração (PT), passeia com a sua trompa e ouve certos comentários, “Estás de viagem? Parece que tens a casa às costas, parece uma tartaruga”. Quando vai de autocarro todos olham para ela, procura onde arrumar a

trompa para não incomodar. Mas Bianca admite que gosta de passear pelo bairro com o instrumento às costas e dizer que faz parte da orquestra, “Ainda hoje gosto dessa sensação”.

Na Venezuela, Denisse conta que um dia, quando estava numa carreira, um passageiro perguntou-lhe se a caixa da trompa que tinha às costas era uma sanita transportável. Foi para ela uma situação ridícula, mas que mostra bem a que ponto estes jovens músicos podem ser tema de conversas insólitas nos espaços públicos.

Gabriel, aluno do mesmo núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), vive nesse bairro perigoso desde que nasceu. Quando volta para casa com o trombone às costas perguntaram-lhe se era uma bazuca. A sua colega Sharon guarda uma má lembrança porque foi ao passear na rua com o oboé que viveu um choque quando a sua caixa se abriu e o instrumento caiu. Era o primeiro dia de férias, houve lágrimas.

Todas estas experiências a dois, aluno-instrumento, contribuem ao desenvolvimento de uma relação especial. Há uma vinculação ao objeto, personificam-no, dão-lhe um nome. O violoncelo da portuguesa Ana chama-se Ambrósio e a caixa chama-se Sofia. A colega Bianca escreveu o nome da sua trompa na caixa e juntou um pedaço de fita vermelha, “Gosto de tratar do que é meu”, diz ela. Na Venezuela, Sharon explica que o personagem de desenho animado *Calamardo* toca oboé e que os amigos deram esse nome ao seu instrumento, mas ela prefere chamá-lo de *Fabiansito II*. O imaginário das crianças pode ser a motivação primária par a escolha de um instrumento. É por exemplo o caso da Denisse ao escolher o instrumento graças à série *Barney*, na qual o dinossauro animado toca trompa.



### III.1.6. Instrumento em casa

Ao fim de algumas semanas ou meses, o núcleo empresta instrumentos aos alunos para que possam levá-los para casa depois dos pais assinarem um atestado de responsabilidade.

Na Venezuela, Sharon esperou seis meses antes de ser autorizada a levar o oboé. Chegando a casa no dia D, disse a todos os presentes que tinha uma surpresa. A mãe estava feliz e pediu-lhe para tocar uma música, mas não queria por timidez. Mesmo assim Sharon acabou por tocar para a mãe. No meio da emoção a mãe diz “Soa como um pato”; “É que aprender a tocar é muito difícil”, responde a Sharon. A avó diz-lhe que pensava que ia escolher a flauta transversal, porque achava que tinha um temperamento mais “*La la la*”, imita Mélanie com as mãos abertas e os olhos virados para o céu. O que ela também gosta no oboé é o facto de não ser muito comum, “Isso torna as pessoas mais curiosas”. Em casa ninguém está autorizado em tocar no seu instrumento, só ela o pode limpar e “Quando o passo a alguém, explico sempre qual a posição correta para segurá-lo”.

Vindo do mesmo núcleo de Santa Rosa de Agua (VZ), a primeira vez que Gabriel levou o trombone para casa foi “espetacular”, diz ele. A direção do núcleo emprestou-lhe um trombone desde o primeiro dia porque precisavam de reforços nos metais para um concerto. Em casa o pai pergunta-lhe o que tem na caixa. A família motivou-o a continuar a aprendizagem e ele foi para o quarto escutar o seu grupo favorito (*Los Adolescentes*) tentando acompanhá-los. Quanto à arrumação, o trombone fica no seu quarto onde pode “Tocar, ensaiar, pegá-lo nos braços e beijá-lo”, diz rindo.

Em Portugal, Madalena não teve sorte durante o primeiro dia com o violoncelo em casa há sete anos atrás: “Lembro-me bem porque parti uma das cordas e acabei por não tocar nada”. Ainda por cima, a sua mãe, sempre entusiasta, estava muito desejosa de ver o violoncelo. Em casa o instrumento fica arrumado à entrada, mas a prática faz-se no seu quarto “onde tenho um tapete fofo, uma cadeira e um espelho”. Ana diz que a maioria dos alunos da Miguel Torga não trabalha o instrumento em casa, incluindo-se nesse grupo ao início. Tudo foi muito lento, são precisos meses para aprender uma música simples, foi uma fase crítica na qual “muitas vezes eu perdia o interesse”.

A sua colega Ana levou o violino para casa três semanas depois de ter entrado no núcleo. Quando chegou a casa e começou imediatamente a tocar sem parar até que a sua mãe lhe dissesse que já era tarde. Havia demasiado barulho no apartamento, “Está na hora, arruma o teu instrumento”, insistia a mãe. No início, quando os amigos do pai perguntavam se ela tocava violino, ele respondia que sim e motivava os outros pais a inscreverem os filhos. A clarinetista Catarina volta para casa com um clarinete passado uma semana da inscrição. Era preciso preparar um estágio, “É por isso que eu era disciplinada quando tocava, ninguém me obrigava”. Os pais pediam-lhe para não tocar o tempo todo, mas sentia, mesmo assim, o apoio da família, sobretudo por parte do avô que tinha tido um irmão clarinetista, “O meu avô estava muito feliz porque era o seu irmão favorito”. O instrumento está arrumado no quarto que partilha com o irmão, mas ninguém tem autorização para tocar nele.

O baiano Tauan tem 12 anos. A primeira vez que levou o saxofone a casa “Foi muito excitante!”. A família pediu-lhe para tocar um pouco. Mostrou o que sabia fazer e o pai disse-lhe que é um bom instrumento porque tem solos. A sua colega Lorrane teve de esperar um ano antes de poder levar uma flauta transversal para casa. Foi preciso fazer uma audição. Os pais adoraram a flauta, mesmo se “No início eu fazia demasiado barulho”. Durante uma fase, a brasileira Sandrine teve a possibilidade de levar o fagote para casa, mas faz algum tempo que tem de ficar no núcleo, “Detesto esta situação”. Não podendo alterar esta regra, Sandrine chega mais cedo ao núcleo para estudar, “Queria estar sempre lá”. Mas o que motiva o aluno pode não ter interesse para os pais, por exemplo, a trompetista Raquel, de 10 anos, não teve um bom acolhimento em casa. Os pais não fizeram comentários à sua chegada a casa com o instrumento, pelo contrário, “Zangaram-se comigo porque eu não tinha feito minhas unhas”, vaidade muito presente na Bahia, mesmo nas camadas sociais mais baixas.

### III.2. Aprender

Quando um aluno integra um programa de formação num núcleo, está submetido a todo um conjunto de experiências que deve viver para evoluir corretamente ao longo

do seu percurso pessoal e musical. Começamos pelas salas onde acontecem as aulas. São muito diferentes nos três núcleos.

### III.2.1. Espaços: salas de aula, corredores e pátios

Para Ana, as salas de aula de violino são as mesmas que as aulas curriculares na Escola Miguel Torga em Portugal. Gosta disso porque já está habituada às salas e porque aprende coisas muito diferentes num mesmo espaço. Uma primeira particularidade deste tipo de contextos é que nas aulas de matemática ou de português tudo deve estar muito bem arrumado e alinhado, enquanto nas aulas de música os alunos podem mexer à vontade nas cadeiras e nas mesas. Ana, explora o espaço e sente-se mais à vontade. A sua colega violoncelista Ana recorda que adorava desorganizar a sala de ciências antes das aulas de música, e no final arrumava tudo de novo. Quando há aula de trompa, Bianca, de 14 anos, apropria-se da sala de aula, “É como se fosse o meu quarto na escola”.

Quando as salas de aulas estão cheias, ou quando ainda não é a hora, os alunos podem, aliás devem ir estudar nos corredores dos núcleos. No início a portuguesa Ana sentia vergonha em fazer isso porque tinha de responder às questões dos colegas que passavam: “Então, o que é que estás a tocar no violino?”, “Vão-se embora, respondia ela, eu não gostava de tocar quando havia pessoas à volta”. Essa timidez acabou por dissipar-se. Bianca, a sua colega trompista, também estava perturbada por tocar nos corredores quando os professores passavam e a escutavam. Acabou por se habituar porque como diz, “Não posso ter uma partitura e achar que vou saber tudo à primeira”. A timidez também é sentida no Brasil, nomeadamente pelo Arcanjo, tubista de 19 anos, quando vê as amigas a passar enquanto toca.

No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) há apenas cinco salas de aulas para mais de duzentos e sessenta alunos. Os músicos devem por isso treinar nos corredores e no pátio exterior. Com uma média de 35°C e um céu constantemente azul, um canto à sombra é o que há de mais desejado. O contrabaixista Miguel, de 10 anos, explica que treina muito no núcleo porque não pode levar o instrumento para casa. Já tem o seu canto à sombra, onde se encontram os contrabaixistas para trabalhar a técnica e o repertório.

Um núcleo é uma mistura permanente de sons. Lourdes, clarinetista no núcleo Miguel Torga (PT), explica que é complicado treinar quando todos tocam coisas diferentes num mesmo espaço. Cada um procura um canto nos corredores para isolar-se. Depois das 17h tudo é mais calmo porque os alunos da escola voltam para casa, só ficam os que são da Orquestra Geração.

Os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) e do núcleo Bairro da Paz (BR) não têm essa relação com as salas, porque são exclusivas às aulas de música. Não partilham o mesmo espaço com outras atividades escolares.

### III.2.2. Encontrar a sua postura

Para cada músico a relação com o instrumento começa pela aprendizagem de uma postura correta. Nos instrumentos de sopro uma boa embocadura é essencial para ter um bom som controlado. Em Portugal, Bianca, de 14 anos, explica que a trompa obriga a trabalhar muito o diafragma e a mão direita na campânula. O professor dela obrigou-a a estudar em frente a um espelho, “Achava isso ridículo”, diz ela. Bianca explica que é preciso tocar sentada e na ponta da cadeira, mesmo que não o faça sempre. Mas quando há uma parte difícil senta-se corretamente porque “A postura conta para o diafragma, não podemos tocar bem se nos esquecermos da postura”. Bianca faz um balanço pragmático, “A trompa não é difícil, basta praticar”.

Quanto à postura, a clarinetista portuguesa Catarina explica que todos os professores pedem para que se sente à beira da cadeira, com as costas bem direitas, para ter um som melhor. No caso específico do clarinete tem de ter “Os ombros relaxados, uma posição confortável nos braços, não ter a ‘asas’ muito abertas e não se podem juntar os cotovelos”, há que encontrar um equilíbrio próprio a cada pessoa. Ainda nos sopros, o tubista brasileiro Arcanjo, explica que é preciso estar bem direito e “mostrar ao público que temos uma boa postura”. Desde que começou sente que se senta mais direito e menos de lado, como fazia antes. Em Santa Rosa de Agua (VZ), Gabriel, o trombonista de 17 anos, explica que a sua postura deve estar correta, na ponta da cadeira, segurando o instrumento corretamente, estando bem direito, “como um militar!”. Gabriel diz que já viu muitos músicos com má postura, que tocam com as costas tortas, que não têm um

bom som no trombone porque “não se servem bem do diafragma para fazer sair o ar”. Uma foto que está exposta no hall do núcleo faz-lhe pena porque foi tirada enquanto estava com má postura. A sua colega do oboé, Sharon, explica que a postura é a primeira coisa que teve de aprender, “Cada instrumento tem a sua”. Para o oboé é preciso “ter a mão esquerda em cima e mão direita em baixo, a palheta deve estar a meio dos lábios, a cabeça levantada, ao contrário do clarinete”; “Houve um dia em que o professor me pôs um lápis para que eu não baixasse o queixo”, diz ela rindo.

Nas cordas, Ana, violinista portuguesa, fala das mudanças de postura que foram difíceis porque começou por segurar o arco de uma forma mais apropriada ao tamanho pequeno da sua mão quando tinha 10 anos, mas que depois, na adolescência teve de mudar, “A forma de segurar um violino é muito técnica”. O professor explica-lhe que não é necessário segurá-lo com tanta tensão. O problema para ela é que durante o trabalho coletivo em orquestra, “os alunos desenvolvem maus hábitos que não são evitados porque estamos atrás no naipe por exemplo, e depois não é fácil corrigir”.

Nos percussionistas, o venezuelano Brian explica que por enquanto o professor só lhe ensinou a base, ou seja, a posição das mãos com as baquetas, “É preciso que eu tenha um movimento natural e que eu crie um triângulo (entre o polegar e o indicador) quando seguro nas baquetas”. E para as congas é a mesma coisa, é preciso perceber as posições da mão porque “todas as partes de uma pele de conga têm um som, por isso é preciso conhecer muito bem a posição da mão para sacar o som certo”.

É frequente que durante as aulas os professores peçam a um aluno que toque enquanto os outros o observam e comentam a sua postura. Sharon, oboísta venezuelana, explica que os alunos querem aprender uns dos outros, “uma recomendação a um aluno também me pode servir a mim”. Emanuel, colega flautista do mesmo núcleo, gosta de assistir às aulas dos outros para ver qual é a sua embocadura na flauta. O seu colega Hiudov, violinista, explica que “É uma forma de *agarrar* a técnica, porque ao observar aprendes mais coisas, por isso preferimos ficar a observar do que ir jogar na rua”. Em Portugal, o trompetista Cristiano pensa que a observação das aulas dos mais avançados “permite saber o que se vai aprender depois, preparamos e corrigimos antes”.

Para um músico, a postura e a aprendizagem também significam criação de bolhas e de calos nas pontas dos dedos quando se toca um instrumento de cordas; é a dor nas bochechas para os que tocam instrumentos de sopro; é o morder dos lábios para os que

tocam oboé ou fagote. Nos percussionistas, para além dos calos nas mãos, há pressão sobre os tendões, e o desenvolvimento da independência dos braços e das pernas. Durante as primeiras semanas de aprendizagem, o jovem contrabaixista venezuelano Miguel, de 10 anos, diz que tem duas bolhas na mão esquerda e que isso lhe impede de tocar, mas está cheio de vontade. Explica que a sua postura correta no contrabaixo é “Estar de pé, com o contrabaixo um pouco de lado, o cotovelo esquerdo bem levantado, a mão esquerda flexível, e depois é só tocar!”.

#### III.2.4. Relação com as partituras

Para tocar música sinfónica em programas baseados num repertório, é preciso aprender a ler partituras. As relações com esta ferramenta essencial de mediação podem ser muito particulares. É preciso começar por tê-las. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) não há impressora, os alunos devem trazer uma *pen USB* e ir imprimir nalgum lado, ou então podem pedir à coordenadora que lhes faça uma cópia numa reprografia do bairro. Não é o caso no núcleo Miguel Torga (PT) no qual a auxiliar de educação tem acesso a uma impressora, nem no núcleo Bairro da Paz (BR) onde o coordenador pode imprimir tudo no escritório da direção do Espaço Avançar.

Madalena, violoncelista do núcleo Miguel Torga (PT), arruma as suas partituras num dossier, mas admite ser muito desorganizada, “As minhas partituras estão rasgadas, dobradas e sujas, o sistema de organização é muito desorganizado”. A sua primeira relação com as partituras sempre foi negativa, devido ao receio, “uma parte do meu cérebro diz *oh*, há muitos pontos pretos nesta folha, nunca vou conseguir ler isto”, pior ainda se for leitura à primeira vista. A sua colega Ana tem um dossier para as partituras que toca neste momento. O problema nas partituras é sempre o ritmo, “tenho de dividir tudo para encontrar o ritmo”. O professor diz-lhe para dar as partituras de que já não precisa, mas ela prefere guarda-las. Bianca guarda tudo num dossier, no qual escreveu “gosto muito de ti” para a sua trompa. Tem por hábito personalizar as suas partituras com cores, reescrevendo as indicações importantes como *forte* ou *crescendo*, “ninguém consegue ler as minhas partituras!”, diz sorrindo.

Quando Cristiano, trompetista português, acumula demasiadas partituras, prefere dá-las à auxiliar de educação para que sejam distribuídas pelos mais novos. Quanto ao resto “guardo tudo na mala do trompete, está um pouco desorganizado, mas eu cá me entendo”. A violoncelista portuguesa Clara, conta que agora que faz parte da Orquestra Juvenil, há partes das partituras que são difíceis e que às vezes pensa que nunca vai conseguir tocá-las, “é o caso para o *1812* de Tchaikovsky que estamos a tocar agora; no início pensava que nunca iria conseguir, fiquei espantada quando soube que a partitura era um arranjo, o original deve ser ainda mais difícil”. Quando recebe uma nova partitura, tem a sensação de que é estranho, “porque as partituras não são fáceis, penso *oh* meu Deus, não vou conseguir, mas depois trabalho, trabalho, trabalho até conseguir”.

Na Venezuela, Gabriel tem três dossiers para guardar as suas partituras que vai acumulando há já três anos. Miguel, 10 anos, guarda as partituras num dossier que arruma na sua mala. Está tudo organizado, explica que, “tenho tudo a dobrar menos *Venezuela, Allegreto, Te Deum*”. Brian, percussionista de 18 anos, usa um dossier para as partituras que têm que ver com os seus estudos na percussão, e outro dossier para as partituras da orquestra. Gosta de “tentar saber cada nota que está escrita, aquelas que são longas e as rápidas, e as mudanças rápidas também”. Mélanie, a sua colega clarinetista de 14 anos, admite que tem medo das partituras, “porque sou muito má em solfejo”. Tê as suas composições favoritas, mas como o relembra, “alguns nem sabem o que é um ditado melódico, como aprender uma partitura se não se sabe a teoria?”. No Brasil, a relação que o percussionista Ronaldo tem com as partituras torna-o feliz porque graças ao professor aprende a ler a dirigir, tornando possível a sua candidatura a uma orquestra de maior nível, a Orquestra Castro Alves, no centro de Salvador da Bahia.

### III.2.5. Relação com o repertório

Os jovens aprendizes são depois levados a interessarem-se por um repertório, ou seja, pelo conteúdo das partituras. Para Madalena, violoncelista no núcleo Miguel Torga (PT), há músicas que são “uma seca total”, como por exemplo a *Gipsy*, diz ela. É o problema de ter de tocar muitas vezes o mesmo repertório, “acabamos por nos desinteressar e tocar mal”. A música preferida da oboísta venezuelana Sharon é o *Lago*

*dos Cisnes* (Tchaikovsky) por ter uma melodia para o oboé no início “*Ay, me mata!*”, diz ela com a mão no peito. Também tem repertório que classifica de “*tedioso*”, como por exemplo *Te Deum*, “devo tê-lo tocado muito lentamente, muitas vezes nas ruas, e ao sol, estava a cozer!”. Foi assim que aconteceu a sua primeira audição. Para Zed, tubista, o repertório é bom, mas na Orquestra Infantil é sempre o mesmo, “Há demasiada repetição com *Te Deum, Alegreto, Chamambo, Merengue*, é preciso mais diversidade”.

O seu colega Gabriel, trombonista, diz que quando gosta da música toca bem, mas quando não gosta “não sei porquê, mas toco mal”. Rafael, violoncelista no núcleo Miguel Torga (PT) conta que há músicas do repertório que não gosta porque “são lentas ou então porque não têm nada de interessante, mas há outras que não têm muitos compassos de espera e eu prefiro”. Para Sandrine, fagotista baiana, o repertório tem músicas “muito chatas, por exemplo o *Trensinho Caipira* (Villa Lobos), é ridículo, detesto, há uma que gosto, é o *Libertango* (Piazzolla)”. Miguel, jovem contrabaixista venezuelano, adora tocar, prefere tudo o que mexe muito, como o Merengue, “porque é o melhor”.

### III.2.6. Aprendizagem individual vs aprendizagem coletiva

Os núcleos têm uma metodologia de ensino baseada no coletivo, o grupo orquestral é a ferramenta musical. Mas nos três núcleos há aulas individuais de instrumento para completar. Esta experiência entre o individual e o coletivo cria nos alunos a capacidade de valorizar os dois contextos de aprendizagem e de escolher a sua preferência.

No núcleo Bairro da Paz, em Salvador da Bahia, a aluna mais nova, Maria, 10 anos, preferiu os dois primeiros anos do núcleo quando todos tinham aulas juntos, enquanto agora a primeira fase de aprendizagem é feita por naipes. Entre as flautistas como ela, não há uma boa relação, “uma das meninas é muito chata”. O seu colega Ronaldo, percussionista, sente que alguns músicos do naipe têm inveja dele porque pensam que o professor lhe dá mais atenção. A outra coisa que o perturba aconteceu recentemente quando um instrumento se partiu e os colegas disseram que tinha sido ele. Para Arcanjo, tubista da mesma orquestra, o facto de as aulas serem em grupo, “é o que há de melhor no núcleo”.



Na Venezuela, Miguel, contrabaixista de 10 anos, tem aulas de instrumento, de teoria musical e de Orquestra Infantil. A relação com o chefe de naipe, que tem 18 anos, é boa. No futuro ele quer ser chefe de naipe e chefe de orquestra também. O percussionista Brian, 18 anos, gosta de vir todos os dias ao núcleo, mesmo que não tenha aulas: “aproveito para esclarecer as minhas dúvidas”. Tem aulas de percussão e toca na Orquestra Juvenil. As suas aulas de percussão são individuais, mas também em naipe. Prefere as aulas individuais para que o professor possa corrigir melhor os seus erros, mas diz que o naipe é uma boa equipa, “ajudamo-nos muito com o meu amigo Yolexi, mas há alunos de outros naipes que quando acontece um erro na orquestra acusam sempre o naipe das percussões”. O venezuelano Gabriel tem aulas de trombone, de solfejo, e toca nas duas orquestras (Infantil e Juvenil). Gosta dos dois tipos de aulas, individuais e em grupo, mas quando está sozinho com o professor sente que se corrige melhor, tal como o colega Brian. Em orquestra, aproveita as pausas do naipe para falar em voz baixa com os colegas, mas quando é preciso tocar “temos de ser muito sérios”. O naipe dos metais tem a reputação de conversar muito, “não é permitido porque nos podemos distrair, mas é que nos transformámos numa família”, justifica Gabriel. A oboísta Mélanie tem aulas de instrumento, de solfejo, de coro “que me ajudam muito na afinação”. Também tem aulas na Orquestra Juvenil. Gosta das aulas de naipe porque corrigem mais os erros, por exemplo “quando tocamos um *fortissimo* em vez de um *pianissimo*”. Houve um período em que dois músicos discutiam muito, “o naipe pediu-lhes para que se controlassem”.

Em Portugal, Catarina tem aulas de clarinete, aulas de naipe de madeiras, naipe de sopros, teoria musical e de Orquestra Juvenil. Catarina pensa que é tudo complementar porque primeiro trabalha com o professor, depois tem aula de naipe, e só no fim é que tem aula de orquestra. Tudo o que aprendeu antes vai ser aplicado em formato *tutti*. Gosta de trabalhar em grupo, “isso ajuda-me para preparar os concertos porque aprendo as partes dos outros músicos, ou seja, acabo por saber em que momento entram na música, depois isso ajuda-me a situar-me”. Segundo Catarina, as cordas e os ventos têm tendência a ficar entre si, cada um para seu lado. Quanto ao naipe, conta a experiência que teve quando tocou num naipe de treze clarinetistas no formato grande da Orquestra Geração, “a dúvida de um músico deve ser a dúvida de todos”, mas não é sempre o caso porque, “é complicado, muitas vezes há só raparigas, ou seja, muitas

hormonas juntas, acontece que haja problemas entre nós, mas a maioria das vezes somos calmas e entreadjudamo-nos”.

Ana, violinista portuguesa de 17 anos, tem aulas de instrumento, de teoria musical, de naipe de violinos e naipe de cordas, e também de Orquestra Juvenil em formato *tutti*. É raro haver uma aula individual de violino porque “as dificuldades são as mesmas para todos por isso o professor ensina ao grupo”. Gosta de ter aulas em coletivo porque “os problemas dos outros podem ser os meus então aproveito para corrigir-me”, e porque “é mesmo engraçado quando estamos juntos, divertimo-nos”. Quando estão em grupo, Melanie explica que o professor tem mais tendência em falar com os alunos, enquanto que quando são aulas individuais o professor fica muito focalizado nos aspetos técnicos, “em grupo falamos sobre todo o tipo de coisas com o professor, é mais tranquilo”. Quanto às relações entre naipes, Ana sente provocações. “as violas sempre foram um naipe que se achava superior, pensavam que eram as *bad girls*, mas isso foi quando eramos mais novas e no final acabávamos sempre por tocar juntas”. Na orquestra Ana também sente uma competição forte entre os primeiros e os segundos violinos, “não é tanto para ser o melhor, é mais para conseguir tocar bem, ninguém quer errar”. Mélanie provoca os violinos dizendo-lhes “bora, têm de tocar bem!”. Quando tocam em orquestra também há uma competição a nível dos movimentos do corpo entre as cordas agudas (violinos) e as cordas graves (violoncelos e contrabaixos). Os que se movem melhor juntos ganham.

Bianca tem aulas de trompa, de teoria musical, de naipe e de Orquestra Juvenil no núcleo Miguel Torga (PT). Em complemento também teve aulas de expressão dramática para trabalhar a concentração. Bianca aceita tocar sozinha face ao professor porque está habituada, mas tem dificuldade em fazer face às outras pessoas, nomeadamente durante os solos em orquestra: “os Maestros obrigam a tocar sozinha em frente a toda a gente e eu não gosto disso, sou tímida”. Bianca prefere as aulas em orquestra porque “são mais exigentes, é preciso estar muito concentrada para saber onde estamos na partitura”. Nos sopros os músicos fazem muitas vezes referência ao “naipe que respira em conjunto”. Bianca, trompista portuguesa, diz que “primeiro é preciso saber contar os compassos, depois eu levanto o meu instrumento para fazer um sinal ao naipe, é preciso ter os olhos colados no Maestro, no *concertino*, e no chefe de naipe ao mesmo tempo”. A competição entre alunos existe, mas só se “o professor fizer um elogio a um aluno por ele ter bom som ou boa embocadura”. É aí que começa a competição, “se ela conseguiu, eu também

quero conseguir ter um bom som”, mas não deixa de ser uma competição positiva, “não é do tipo eu sou melhor do que tu”, explica. Miguel, o contrabaixista venezuelano de 10 anos, não sente competição com os outros contrabaixistas, mas sim entre as orquestras do núcleo, entre a Infantil e a Juvenil. Os mais novos querem atingir o nível dos mais velhos.

### III.2.7. Chefe de naipe

Vários dos alunos entrevistados têm a experiência de serem chefes de naipe, tendo por isso uma responsabilidade musical sobre o coletivo que representam. Cabe ao chefe de naipe ter um contacto visual constante com o chefe de orquestra, com o concertino e com a partitura. Para além de tocar a maioria dos solos, deve também saber responder às questões dos colegas, definir o sentido das arcadas e criar uma respiração comum.

Gabriel é chefe de naipe nos trombones da Orquestra Juvenil do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ): “quando os meus colegas não tocam bem há que tomar medidas; é difícil, mas eu gosto, o chefe de naipe ensina enquanto aprende”. Gabriel explica que prefere ensaiar com o naipe de rapazes numa sala porque se ensaiarem no pátio, “eles vão distrair-se por causa das raparigas que passam”. Em Portugal, a clarinetista Catarina já foi chefe de naipe, tendo que saber tocar os solos e as partes mais complexas, “alguns solos são mesmo bonitos, queremos ser nós a tocá-los”. Não gosta quando o chefe de naipe tem uma atitude de superioridade ou de arrogância, “temos de funcionar como um todo, somos um conjunto”. Melanie, colega violinista, tem a experiência de ser chefe de naipe dos primeiros e segundos violinos. Neste momento está nos segundos violinos porque o professor lhe pediu. Tem um papel específico: motivar o naipe. A sua função no naipe também é ajudar a contar os tempos para que não se percam, “o chefe deve estar sempre muito concentrado, mas também acontece que se perca e que seja ajudado pelos colegas”, diz sorrindo.

A violoncelista portuguesa Ana sempre foi chefe de naipe da Orquestra Juvenil no núcleo Miguel Torga porque foi a primeira aluna de violoncelo, tendo dois anos a mais de experiência que os outros. Como chefe de naipe, Ana admite que os violoncelistas devem

suportar o seu mau humor recorrente. Lembra-se de ter passado muito tempo a tentar motivar os novos chefes de naipe para que sejam mais líderes, mas tinha dificuldades porque eram muito tímidos, “não era tanto um problema musical, era mais uma questão de embaraço, de timidez”. É suposto o chefe de naipe conhecer a partitura, tem de estar seguro, tranquilo, e comunicar com precisão o que quer. Quando há indicações por parte do Maestro, a chefe vira-se para o naipe, “digam aos do fundo que é preciso anotar na partitura, mas a mensagem perde-se sempre, o que chega à ultima fila já não é a mesma coisa, não anotaram nada”. Diz nunca ter sentido competição porque “há três chefes que vão rodando, motivamo-nos uns aos outros”. Paralelamente à Orquestra Geração, Ana está numa Escola Superior de música. Sente que aí as relações são diferentes porque as músicas que devem tocar também são mais difíceis, “torna-se realmente uma pressão ser chefe de naipe”. Quanto ao papel do chefe, a sua colega trompista Bianca também tem experiência. Normalmente corre tudo bem, mas “há chefes que se acham os *bosses*. Eu não, porque tenho o hábito de rir muito com os meus amigos músicos, mas quando é para trabalhar é mesmo para trabalhar”.

No núcleo baiano do Bairro da Paz, a flautista Lorrane pensa que o trabalho de naipe corre bem, que são unidos, mas que as divergências também existem. É chefe de naipe e gosta dessa responsabilidade, mas “alguns colegas metem-nos sob pressão, esperam muito de nós, acham que devo saber tudo”. Quanto à necessidade de um espírito de grupo em orquestra, a sua colega oboísta Catarina pensa que o coletivo é essencial, mas que depende do individual, “tem todos de ser bons, não serve de nada tocar bem se os outros não o fizerem, é como para os órgãos do corpo humano”.

### III.2.8. A espera na orquestra

Um músico de orquestra passa muito tempo a esperar, observámo-lo nos três núcleos. Os alunos falam sobre esta necessidade de esperar para que o Maestro possa resolver os problemas musicais de uma secção, ou que insista sobre um solo, ou então que peça a um naipe para afinar. As razões da espera são variadas, alguns naipes esperam mais do que outros.

Para Catarina, clarinetista portuguesa, esperar faz parte da vida dos músicos em orquestra, “foi muitas vezes necessário que os outros esperassem porque eu tinha questões a colocar ao Maestro, mas depois habituamo-nos”. A sua técnica é aproveitar os momentos de espera para estudar uma passagem da música, as posições dos dedos, o ritmo também, mas sem soprar no clarinete.

Ana, uma colega do núcleo Migue Torga, diz que na orquestra o tempo de espera “pode ser muito enervante quando os outros não estudaram”. Mas quando não é um problema de falta de preparação, Melanie espera pacientemente porque “é preciso avançar todos juntos; aproveitamos para fazer uma revisão das passagens mais difíceis com os dedos, em *pizzicato*<sup>49</sup>”. A sua colega Madalena, violoncelista, aprendeu com um Maestro venezuelano que durante os momentos de espera no trabalho orquestral é preciso saber repousar, porque se trabalha durante muitas horas de seguida e de forma intensa. Para Madalena, “a espera em orquestra depende muito do Maestro que nos dirige”. Para a sua colega trompista Bianca, a espera não é um problema, aproveita para estudar a sua parte “e por ter escutado o que o professor dizia aos outros vou poder tocar melhor, vão pensar que estudei muito”. Na sua Orquestra Juvenil, os professores não são muito severos, os alunos podem falar em voz baixa durante os ensaios. A espera é real e longa, em estágio já lhe aconteceu ver a secção dos ventos sem se mexerem durante toda uma manhã porque era primeiro preciso resolver os problemas das cordas.

Na Venezuela, Miguel, jovem contrabaixista de 10 anos, diz que a espera em orquestra não o chateia, “não custa nada, nós os contrabaixistas somos assim, somos calmos”. O percussionista Brian pensa que esperar não causa qualquer problema porque também ele a pode causar, “haverá sempre um momento em que o Maestro me vai falar a mim para dizer-me que me enganei ou que abrandei em tal compasso”. Naim, um colega flautista de catorze anos, explica que, “para que possamos tocar bem em grupo, é preciso saber esperar, é preciso ser paciente para que os colegas corrijam os seus problemas, houve uma vez em que eu até adormeci”, diz rindo. O colega Hiudov, violinista de 12 anos, tem a sua técnica de espera, “tenho sempre o meu livro de solfejo Pozzoli, assim posso

---

<sup>49</sup> Técnica utilizada nos instrumentos de cordas. Consiste em pinçar ou dedilhar as cordas em vez de usar o arco para criar som.

ficar a praticar em *pizzicato*<sup>50</sup>, também posso passar o tempo praticando uma música clássica mexicana que se chama *Huapango* (Moncayo)”.

### III.2.9. Teoria musical vs *guataca*

A teoria musical é uma disciplina ensinada nos três núcleos. É provavelmente a disciplina menos apreciada. No entanto, os alunos veem a teoria e a leitura como capacidades essenciais. Quando não dominam essas técnicas tocam na orquestra graças à escuta e à memória. Em linguagem corrente diz-se “ter bom ouvido”. É tão desenvolvida na Venezuela que há uma palavra específica para designar essa capacidade – *la guataca*.

Para Miguel, contrabaixista de 10 anos, a teoria musical é importante, é aí que aprende a ler as partituras, diz ele. Tem por hábito assistir às aulas dos colegas, “porque gosto da música; e quando oiço a aula fica-me no ouvido e assim poderei tocar melhor”. O trombonista Gabriel, diz que as aulas de teoria musical lhe parecem fundamentais, gosta delas porque diz ganhar experiência, “não sou muito bom, engano-me muitas vezes, mas corrijo-me e para corrigir-me bem tenho de ir às aulas de teoria, mesmo que não goste muito, é para o meu bem, e tocar sem partitura é mau, já tentei, mas engano-me sempre, esquecia as coisas”.

Em Portugal, a clarinetista Catarina, pensa que a formação musical é muito importante para aprender as bases e sobretudo o ritmo, “podemos sempre ir falar com a professor em caso de dúvida”. A violinista Melanie, diz que as aulas de teoria musical são importantes porque muitas vezes os alunos devem preparar um repertório sozinhos. É nessa aula que podem ter ajuda e resolver os seus problemas de leitura. É assim que antecipam as questões que o professor de violino vai colocar na próxima aula, “sobretudo a nível dos ritmos”.

Quanto à trompista portuguesa Bianca, explica que a teoria musical “é muito importante, mas um pouco chato porque há alunos que nunca estudam e a professora volta sempre atrás por causa deles”. É o que também é criticado pela oboísta Sharon e

---

<sup>50</sup> Técnica utilizada nos instrumentos de cordas. Consiste em pinçar ou dedilhar as cordas em vez de usar o arco para criar som.

na Venezuela: “sempre houve aulas de teoria, mas quando os professores têm alunos novos eles voltam sempre atrás”.

Para Madalena, violoncelista portuguesa, há muitos alunos que não vão às aulas de teoria musical porque nunca foram obrigatórias. Os que cá estão desde o início não tinham aulas de teoria, ou seja, não ficaram com o hábito de ir, “isso cria um efeito bola de neve porque os alunos mais novos estão influenciados e também não vão”. Ana conta que a teoria musical também pode servir de refúgio para alguns alunos, nomeadamente para aqueles que não têm muito talento com o instrumento. Os conhecimentos teóricos servem de compensação às suas faltas de técnica no instrumento, “é o caso de um violoncelista que, para além de ter dificuldades no instrumento também é muito tímido, sente que há muito tempo que está na orquestra, mas que é ultrapassado pelos outros e fica na ultima fila do naipe, por isso vê a teoria como uma motivação, aí pode ser melhor que os outros”.

Uma outra forma de saltar os obstáculos postos pela teoria musical é, como explicámos mais acima, de tocar tudo “de ouvido”. É aí que entra em cena a arte da *guataca*. O trombonista venezuelano Gabriel, explica que *guataquear* é tocar com outros músicos de ouvido, sem partitura. Muitos jovens alunos conseguem captar tudo com o ouvido, “isso tem coisas boas, ajuda-te a tocar com grupos de *salsa*, de *merengue* e *guaracha*, mas também tem coisas más porque não desenvolves a capacidade de ler partituras; mas se tiveres os dois, *guataca* e leitura, então és muito bom”, diz Gabriel. Mélanie, oboísta venezuelana de 14 anos, explica que alguns alunos escutam músicas no YouTube e memorizam o ritmo, “é surpreendente”, diz ela. *Guataquear* é um talento desenvolvido desde a infância nos alunos que estão rodeados de música popular (música *llanera*, *gaita zuliana*, e a *décima* de Santa Rosa de Agua), que obriga a desenvolver capacidades de escuta e de improvisação numa relação pergunta-resposta. São tradições orais, cantadas até, com pouca escrita. Há vantagens claras à *guataca*, mas isso pode causar problemas para os temerários que querem seguir os estudos nos meios académicos e profissionais onde a leitura é obrigatória.

### III.3. O olhar dos alunos sobre os professores

#### III.3.1. Professores das escolas, professores dos núcleos

Todos os alunos dos núcleos que entrevistámos têm em paralelo a experiência escolar. Consoante as idades, estavam no ensino primário, secundário e alguns na universidade. Isso significa que têm um elemento de comparação entre os estabelecimentos escolares e os núcleos de música.

Para Mélanie, oboísta venezuelana, é o ambiente que conta. Os professores do liceu são mais frios que os do núcleo “que me tratam com mais confiança”. Gabriel, colega trombonista pensa que a diferença principal é que no liceu os professores dão aulas a turmas muito grandes, enquanto núcleo pode haver aulas individuais que permitem ser mais bem corrigido. Mélanie diz que no liceu os professores escrevem no quadro e cabe ao aluno fazer o resto sozinho, enquanto no núcleo “o professor insiste contigo até que consigas fazer as coisas bem”.

Em Portugal, Bianca, a trompista, diz que também há professores do colégio que são amigos dos alunos. Depende das pessoas porque uns falam mais do que outros, mas na Orquestra Geração “somos quase todos iguais para o professor, não há preferências”. Para a sua colega Ana, violinista, uma das principais diferenças é que os professores do núcleo Miguel Torga (PT) não a zangam quando chega atrasada, enquanto no liceu isso seria impossível. No núcleo as aulas são mais divertidas, “rimos mais e as coisas acontecem sem que haja muita exigência, no liceu é tudo muito rigoroso”. Para Catarina, clarinetista portuguesa, a diferença principal está no facto de ser obrigatório ir à escola enquanto só vai ao núcleo quem quer. Catarina propõe uma explicação para os elos fortes que se criam entre aluno e professor do núcleo: “durante todo o ensino primário nós tínhamos uma relação forte com a professora, ainda eramos crianças, mas a partir do secundário isso perde-se, temos mais professores e alunos à nossa volta”.

A violoncelista portuguesa Madalena tem uma opinião mais vincada: “a escola não tem nada a ver com o núcleo, um está baseado na prática enquanto o outro não”. Os professores da escola falam para turmas grandes, enquanto no núcleo os professores passam muitas horas com grupos pequenos, “a relação é mais próxima, mais familiar”.



Ana segue a sua reflexão dizendo que não tem a certeza que uma relação mais próxima seja boa para a aprendizagem porque “há alunos que trabalham melhor se sentirem pressão, quando sabem que há uma pessoa que lhes grita em cima, isso funciona para alguns”.

No Brasil, Ronaldo, percussionista de 14 anos, explica que no colégio do Bairro da Paz os alunos são “perturbados, abusam uns dos outros alunos e do professor nas aulas”. Não é o caso no núcleo. Para o seu amigo Arcanjo, tubista de 19 anos, um aluno de liceu só pensa nas matérias, enquanto no núcleo “é a música, as partituras, é para sair do Brasil também”. Maria, 10 anos, explica que os professores das escolas são muito diferentes, são mais duros, enquanto no núcleo são mais simpáticos. Na escola há trinta e quatro alunos na sua turma, às vezes é preciso gritar, “por favor, o professor quer falar!”. Há chefes e subchefes de turma, “mas isso não serve para nada”. Lorrane, flautista baiana de 18 anos, gosta dos estudos, mas diz que há professores muito difíceis, “cada um tem a sua personalidade, não podemos aceitar tudo mas há que estudar para não dependermos deles, na verdade é um problema de atitude porque alguns não têm essa profissão por gosto”. No núcleo sente mais contacto, mais respeito, “é uma das razões pelas quais eu quero fazer carreira em música, há a facilidade de criar elos”. Sandrine, colega fagotista, diz que no liceu os professores só pensam na matéria enquanto no núcleo “pelo nosso olhar o professor sabe se há algo que não está bem”. Para Catarina, oboísta de 19 anos, os professores do núcleo são exigentes no que toca ao estudo do instrumento, enquanto na escola os professores são exigentes com o comportamento. A escola serve para não chumbar, enquanto o núcleo serve para mudar de vida, diz Catarina. Insiste dizendo que “o Neojiba é uma escola de vida, a música é a minha construção, forma o meu pensamento.”

### III.3.2. O que é um bom professor para o aluno

Desde muito novos que a opinião sobre o que é um bom professor se forma no espírito dos alunos. Para Miguel, contrabaixista venezuelano de 10 anos, o bom professor de música é aquele que lhe dá trabalhos de casa e que lhe ensina muitas coisas. Gosta particularmente do seu professor de instrumento porque “ensina a tocar contrabaixo em

canções, e aprendo escalas, e toco o *Te Deum*, quero que o professor me dê muitas aulas”. Para Brian, percussionista venezuelano de 18 anos, o bom professor é aquele que consegue encontrar uma metodologia adaptada ao aluno, “que tenha uma forma de explicar que leve a tocar bem”. A propósito do bom professor, a oboísta venezuelana Sharon diz, “gosto quando é exigente, mas caloroso ao mesmo tempo e não odioso”. A origem do professor não é importante, “o que conta são as recomendações feitas por outros professores”.

Gabriel, trombonista venezuelano de 18 anos, pensa que um bom professor é aquele que está lá para o aluno, que está atrás dele, que o corrige o tempo todo e com o qual se entenda bem. Para Gabriel, “há professores que são duros e há aqueles que são meio duros, eu prefiro os duros porque corrigem-te até que faças as coisas bem, enquanto o meio duro diz-te duas ou três vezes as coisas e depois deixa-te tocar como quiseres; o duro explica que para tocar bem tem de ser assim, senão não tocas. Para mim é assim que se formam músicos”. Gabriel explica que começou aos 13 anos, e que era um aluno perturbador. Durante as aulas o professor tinha uma pequena vara de madeira com a qual batia se não terminassem uma escala, “a meu ver, deveria ser sempre assim, disciplina”. Gabriel continua falando de alguns problemas que teve com professores vindos de Caracas, “as suas atitudes eram más, maltratavam-nos porque eramos *maracuchos* (de Maracaibo). Gosto que sejam exigentes comigo, mas não gostei da atitude deles, foram grosseiros. Pode-se ser exigente sem ter de ser grosseiro”.

Em Portugal, Bianca, trompista com 14 anos, explica que o bom professor deve ser calmo, divertido, paciente. Deve saber ensinar, mas às vezes também deve ser rígido, “não pode dar muita confiança aos alunos porque alguns abusam”. Para ela um bom professor não deve ser demasiado severo, “não deve ensinar com raiva”, deve conseguir ensinar com brincadeiras. A sua colega Ana, violinista, pensa que o bom professor é aquele que “é brincalhão, que ensina, mas que zanga também”. O que conta não é necessariamente ser o melhor instrumentista, é sobretudo preciso que “o professor esteja sempre aqui para apoiar o aluno, mas também é bom saber que o professor é um violinista conhecido”. Para Madalena, violoncelista de 19 anos, “um bom professor não é necessariamente bom para todos”, porque também depende do aluno: será que ele percebe a metodologia do professor? Pensa que há claramente maus professores e com que são considerados bons são-no em função dos alunos. Para a sua colega Catarina, o bom professor é aquele que

“nos dá o que esperamos para compreender, ou seja, deve ser exigente, mas ao mesmo tempo deve compreender a nossa pessoa e as nossas dificuldades”.

No Brasil, Maria, flautista de 10 anos, tem uma opinião muito pragmática. O bom professor “é aquele que é um bom profissional!”. Rita, a colega saxofonista de 18 anos que está na mesma orquestra, diz que o bom professor não é forçosamente aquele que tem um diploma, “é aquele que sabe respeitar os alunos, que ajuda, que tem paciência porque a minha mãe não ter formação escolar e, no entanto, é uma excelente professora, ensinou-me muitas coisas”. O colega Arcanjo, tubista de 19 anos, defende que o bom professor, “deve ser amigo e ajudar nas horas difíceis”, visão reforçada pelo colega Santos, saxofonista, “no núcleo Bairro da Paz os professores olham para os alunos como sendo pessoas inteligentes e especiais, acho isso muito bom”. Falando dos professores e do coordenador do núcleo Bairro da Paz, a oboísta Teresa diz, “admiro-o, começou por querer adaptar-se, era calmo, e depois tentou compreender-nos”.

### III.3.3. As manias do professor

Em Portugal, Bianca, trompista de 14 anos, explica que há professores que levantam muito os dedos dos pistons quando tocam trompa. Os alunos imitam-nos. Isso vai complicar a sua capacidade de tocar notas rápidas, “podemos acabar por ficar com os tiques dos professores, mas a mim nunca me aconteceu porque gosto de ser original”. Madalena, colega violoncelista, explica que todos os que a veem tocar dizem logo que é aluna de Ana Cláudia, sua professora durante seis anos. “Todos!”, insiste Madalena. Pensa ter imitado o que havia de bom e de mau na professora, “as tensões que ela tinha são as tensões que eu tenho”. Explica que depois de seis anos de aulas, mesmo que haja exigência, a relação professor-aluno começa a ser mais relaxada porque “sabes o que o professor quer e já não há dificuldade”.

### III.3.4. Gostar do seu professor

O professor com quem os alunos passam anos a trabalhar o instrumento é em geral o favorito. Passam muito tempo juntos, desenvolvendo uma relação aluno-professor

que acompanha toda a infância do aluno até ao final da adolescência. Falando do seu professor favorito, Madalena, violoncelista portuguesa de 19 anos, diz gostar da sua forma de explicar, compreensível, com uma forma muito própria de ver a música e de dar exemplos, “há pessoas que funcionam por imagens ou por cores, eu vejo formas, é mesmo ver o som”. A sua professora foi a pessoa que a formou ao violoncelo, “foi a mais professora”.

Continuando em Portugal, a trompista Bianca gosta muito da coordenadora do núcleo e do seu professor de instrumento. Uma vez foi convidada em casa dele. Fala do professor dizendo “é exigente, mas só o que basta, um professor deve ser exigente com os alunos para que avancem, mas ao mesmo tempo deve ter a capacidade de distinguir quando as coisas não estão bem, deve saber falar com os alunos.”. Mélanie, violinista de 17 anos, prefere o seu professor de violino porque até quando estão em estágio ou em concertos com outros professores, é sempre a ele que recorre “Como faço isto? Podemos trocar para ter aula consigo?...”. O professor de violino “não é daqueles que está sempre a ralhar com os alunos, ele ajuda-nos.”

Na Venezuela, Brian, percussionista de 18 anos, explica que gosta do seu professor, “é acessível e não se zanga”. Mas Brian é muito duro para com o outro professor de percussão porque faz chorar os alunos, “se o aluno se engana tem de haver uma explicação, de que serve ficar furioso contra ele?”. O seu professor não é “*un griton* (que grita), e quando te enganas ele toca essa parte no instrumento”. No mesmo núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o trombonista Gabriel, diz que já partilhou o palco com o seu professor, mas quando há audições para entrar numa orquestra o professor diz-lhe, “se não estudares não vais”. Musicalmente, Gabriel define o seu professor como versátil, “sabendo tocar música clássica e popular”.

No Brasil, o tubista baiano Arcanjo, gosta do seu professor, mas não aprecia o facto de só ter aula com ele uma vez por semana. Diz que “quando o vi pela primeira vez não acreditei, tão jovem! Gosto da sua forma de ensinar, senta-se ao meu lado e ensina-me a embocadura da tuba”. Também Santos gosta do seu professor de saxofone, “é legal, traz muitas coisas para os alunos, os outros acham que ele é fechado, mas não, ele é animado”. A oboísta Catarina, 19 anos, explica que a sua professora é muito boa e que a apoia para as audições dizendo “vai, você pode conseguir!”. A saxofonista de treze anos Tauan fala

do seu professor dizendo “é ele que me motiva, diz-me que devo estudar se eu quiser ser alguém na vida; quero que os meus pais fiquem orgulhosos”.

### III.3.5. A troca de professor

Para os alunos que partilham vários anos com um professor de música, a separação é dolorosa. É também o caso, numa escala menor, quando o professor não pode vir dar uma aula e é substituído por outro.

Para a portuguesa Madalena, trocar de professor é uma experiência chocante, pergunta-se sempre “o que vai acontecer com o professor novo? Será que é muito duro? Como vai ser quanto à articulação dos dedos e à entonação do instrumento? Será que vai gritar?”. Para a sua colega Melanie, violinista, cada vez que o professor tem de faltar e que é substituído ela não gosta e prefere tocar sozinha. Mesmo que o seu professor tenha tendência para “ralhar”, ela prefere-o porque está habituada a ele.

Durante uma fase, Catarina, clarinetista no núcleo Miguel Torga (PT), dizia que se o seu professor se fosse embora também partiria, “tinha uma ligação forte com ele, foi ele que me ensinou tudo, ajudou-me em muitas coisas complicadas, esteve sempre comigo”. Admite que a partida do professor foi um “choque”. A adaptação foi difícil, “no início eu não queria aceitar o professor novo porque estava habituada ao primeiro, entendíamos-nos bem”. Com um novo professor é outro mundo, é preciso reaprender tudo à maneira dele, “não temos a mesma confiança, ainda me estou a adaptar”. No Bairro da Paz em Salvador da Bahia, a saxofonista Rita explica que antes tinha outro professor, “maravilhoso, participou na minha vida, motivou-me, queria que eu entrasse na orquestra das Forças Armadas; foi ele que me deu as bases”. Este professor deixou o núcleo e foi substituído, “chorei, e ele também”.

No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), a oboísta Mélanie afirma que sempre achou “normal” ter de ter aulas com diferentes tipos de professores. No início foi um pouco difícil, mas “no liceu também há muitos tipos de professores”. O seu pragmatismo ajuda-a a viver melhor esta situação.

### III.3.6. Professores venezuelanos em Portugal

Os alunos do núcleo Miguel Torga (PT), têm um professor de violino venezuelano, Juan Maggiorani, e têm um contacto pontual com Maestros que vêm preparar as orquestras antes dos grandes concertos. As suas opiniões variam a propósito destes professores que têm uma outra cultura social, musical e um sotaque diferente.

A clarinetista Catarina conta que no início havia uma tradutora para que possam entender o que diziam os professores venezuelanos. A seu ver os venezuelanos trabalham “com um ritmo muito mais acelerado”; “nós aqui temos atenção às horas de saída, eles não, se acharem que é necessário ficar mais tempo, ficam”. Para a sua colega Bianca, trompista, os venezuelanos têm uma forma muito acessível de falar. Madalena, violoncelista, pensa que os professores portugueses têm mais dificuldade em adaptar-se ao sistema educativo dos núcleos porque é muito diferente da formação que receberam. Quanto aos venezuelanos, pensa que vêm a Portugal com uma outra visão das coisas, mas não funciona a 100%, “é preciso uma mistura entre os dois”, diz ela. Têm uma maneira de estar que é mais expressiva, tendo influência sobre ela, “é a forma que têm de se mexerem, a sua presença, é muito diferente”.

Um dos Maestros venezuelanos convidados foi muito exigente com os alunos e os professores da Orquestra Geração. O seu temperamento meticuloso já é conhecido pelos músicos. Bianca, trompista, explica: “se eu não souber as minhas partes, ele vai ficar chateado, por isso treino muito”. Depois da dureza e da exigência, Bianca explica que gosta disso, “ele puxa por nós e isso valeu a pena porque no final gosto muito do resultado”. Diz que gosta de trabalhar seriamente e que a exigência do Maestro é “bom sinal, ele quer o melhor”. A sua colega Ana, violinista, não tem a mesma opinião sobre este professor venezuelano, “foi estranho, acho que é demasiado exigente para nós”. Sentiu que ele nunca estava satisfeito, “que estava tudo mal e que não sabíamos fazer nada”. No entanto, parece ser compensatório, “com ele a dirigir os concertos são sempre bons, mas penso que não há necessidade tão exigente para atingir estes resultados”. Quanto ao resto dos professores venezuelanos, Ana explica que têm uma forma de ensinar que é “mais cativante, na forma de falar e de simplificar, percebemos logo”.

Madalena, chefe dos violoncelos, gostou do trabalho com o Maestro venezuelano, mas foi muito difícil porque havia músicos da orquestra que não estavam preparados, e

por isso foram convidados a sair. Isso criou um grande debate sobre o propósito social do projeto e sobre a importância da exigência. Ana continua explicando que foi o único Maestro que conseguiu ter o silêncio de toda a Orquestra Juvenil Geração, “somos cento e cinquenta, foi uma mudança radical de atitude, ensinou-nos a tocar mesmo bem e não a tocar apenas mais ou menos como fazíamos antes”. Querendo fazer o melhor possível musicalmente, tanto a nível pessoal como a nível coletivo, Ana fala da sua tristeza quando a orquestra não atinge os resultados esperados. Antes de voltar para a Venezuela, o Maestro em questão disse-lhes algo que a marcou: “Eu nem trabalhei os aspetos musicais com vocês, não houve tempo; limitámo-nos a tocar *a tempo*, na próxima vez que vier vamos tocar música”. Isso mudou o espírito da orquestra, “todos têm uma opinião extrema sobre ele, ou muito boa ou muito má”, diz Madalena, jovem violoncelista da Orquestra Geração.

Quanto a este Maestro, a clarinetista Catarina sentiu que “ele tinha o ritmo dele, como na Venezuela, cabia-nos a nós de adaptarmo-nos”. Não foi fácil, mas diz que valeu a pena, “terminaram as nossas infantilidades, começámos finalmente a tentar conseguir; no final das contas, foi compensador porque podemos aprofundar as obras que tocámos”. O Maestro venezuelano exigiu muita perfeição, “graças a ele estávamos mais prontos”.

### III.3.7. Ser aluno e ensinar

Alguns alunos têm a missão de ajudar os mais novos nos seus respetivos instrumentos. Na Venezuela são chamados de “preparadores”, no Brasil e em Portugal são os “monitores”.

A preparadora Sharon, oboísta de 14 anos, diz que tenta ser paciente com os mais novos, “mas não é nada fácil”. Começa por dizer-lhes que “não os vou ralhar nem comer”. Chega a perder paciência, mas insiste sobre o facto de ser respeitada pelos alunos. O seu colega Gabriel, trombonista, também é preparador. Diz que no início é muito difícil, “podemos ficar doidos se o aluno não conseguir fazer o que queremos”. É por isso que admira os professores no núcleo, “a minha paciência tem limites, enquanto que a deles não”.

No Brasil, Santos, saxofonista de 17 anos, gosta de aprender em grupo, “se te enganares o colega ajuda-te porque aquele que sabe deve partilhar o conhecimento, acho isso muito importante porque aqui é tudo muito rápido, ou seja, aquele que aprende primeiro partilha com os outros”.

Para a portuguesa Madalena, violoncelista de 19 anos, ser monitora não é uma experiência fácil a nível do posicionamento porque os alunos vêem-na como uma colega de orquestra, “e devem viver com os meus maus humores”. Ana, violinista de 17 anos, pensa que ser monitora “é engraçado”. Catarina, colega oboísta de 14 anos, diz que não ensina, que não é professora, “limito-me a ajudar, é totalmente diferente”.

### III.4. O papel das famílias

#### III.4.1. Apoio

A portuguesa Bianca, trompista de 14 anos, está no 9º ano de escolaridade. Vive com os pais e os dois irmãos num apartamento a dois minutos a pé da Escola Miguel Torga onde se situa o núcleo da Orquestra Geração (PT). Os pais são o seu modelo de vida. O pai nasceu em São Tomé e Príncipe, a mãe é cabo-verdiana. Chegou ao bairro quando tinha três anos, “conheço todos os moradores do meu prédio e até do bairro”. Falando do irmão de 5 anos diz, “vou obriga-lo a entrar num núcleo porque penso que a orquestra é muito importante, quanto mais cedo se entra melhor, porque estimula o cérebro”. Falando dos concertos, Bianca explica que a sua mãe fica muito feliz, e que às vezes lhe dá dinheiro dizendo “gostei muito do teu concerto, toma”. É bom para a mãe porque a incentiva a sair mais cedo do trabalho e a ir aos concertos, mesmo que não tenham muitas oportunidades de vê-la porque para a sua família os fins de semana já estão muito ocupados.

Madalena, violoncelista de 19 anos, está no primeiro ano de Licenciatura em Música. Vive com a mãe a dez minutos a pé do núcleo Miguel Torga (PT). Até aos dez anos de idade, a avó vivia no mesmo apartamento. Tem meios-irmãos do lado do pai. Foi a mãe que a inscreveu no núcleo quando tinha onze anos e que continua a seguir de perto os concertos dizendo “é preciso apoiar esta iniciativa”. A mãe faz vídeos dos concertos com



o telemóvel, mas não vai às audições porque Ana não quer. Só convida o pai nos concertos mais importantes.

Ana, violinista de 17 anos, vive com os pais e dois irmãos num apartamento a dez minutos do núcleo. É a filha mais velha. Quando era filha única, até aos 16 anos, a família morava a dois minutos do núcleo. A mãe é cabeleireira e o pai é condutor para a Câmara Municipal. Faz parte de uma segunda geração de cabo-verdianos nascidos em Portugal. Os pais nasceram em Cabo-Verde, nas ilhas de Fogo e Santo Antão. Ao final do dia, quando a orquestra acaba tarde, um dos pais pode vir busca-la de carro. A família vai aos concertos, dizem “tocam bem, como os grandes”. Há pais que choram durante os concertos dos filhos, “é estranho”, diz Ana.

Catarina, clarinetista de 15 anos, está no 10º ano de escolaridade. Começou o percurso musical quando havia um núcleo numa outra escola que fechou. Catarina nunca foi aluna na Escola Miguel Torga, mas inscreveu-se no núcleo porque queria estudar música. Vive longe, o que obriga os pais a gerir a logística dos transportes. Vive no primeiro andar de uma casa com os pais, um irmão e uma irmã. Catarina sente-se muito próxima dos pais porque sempre a apoiaram e ajudaram nas suas atividades extracurriculares, e porque conseguiram atingir o que queriam ao longo de muitos anos de trabalho. A mãe é empregada de limpezas e o pai é mecânico. Tem a sua própria garagem, ou seja, gere os seus horários e cabe-lhe a ele ir buscar Catarina ao núcleo, “não tem escolha, já tínhamos falado nisso desde o início”, diz ela. A mãe vem assistir à maioria dos concertos e traz a irmã. Quer que Catarina toque sempre as suas músicas preferidas. O pai veio assistir a um único concerto, “ele não gosta muito deste tipo de concerto, prefere ir ver os jogos de futebol do meu irmão porque é o único rapaz”. Diz que o pai não é o tipo de pessoa que faz muitos comentários, pode acontecer que diga algo como “tu consegues tocar melhor”, enquanto a mãe é mais motivadora dizendo por exemplo, “muito bem, foi um bom concerto!”. É importante sentir o apoio da família, não fica nervosa quando vêm assistir aos concertos. A mãe mostra às amigas os vídeos dos concertos que faz no telemóvel, mas Catarina diz “não gosto de estar presente quando mostra os vídeos, podem vê-los sem mim, e não sinto a vontade de reviver os momentos do concerto”.

Mélanie, 14 anos, está no 9º ano de uma escola pública venezuelana. Mora no bairro Altos de Jalisco, junto ao bairro Santa Rosa de Agua onde está o núcleo. Não

conhece o pai, mas vive com a mãe, o padrasto, a avó e dois irmãos mais novos. A mãe não a deixa brincar na rua com as amigas durante a semana. No início, só a avó assistia aos concertos, dizia “é bonito, encanta-me, gosto da tua forma de tocar”.

Gabriel tem 16 anos, frequenta uma escola de Belas Artes aos sábados. Vive em Santa Rosa de Agua (VZ) com os pais, a avó, seis irmãos e alguns primos. Há três anos que está no núcleo. Vem de uma família que toca música popular e sente o apoio de todos. A família vai vê-lo em concerto, “fico muito emotivo quando os vejo porque toco para o público e para a minha família.”

Miguel, contrabaixista de 10 anos, vive num bairro a um quarto de hora a pé do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), com a mãe e os irmãos. O pai faleceu. É a mãe que o traz ao núcleo a pé e às vezes de *carrito* (tipo de táxi barato onde vão várias pessoas ao mesmo tempo para destinos diferentes). A família incentivou-o a seguir um percurso musical devido à influência do primo que se formou neste mesmo núcleo e que está agora a estudar música na Europa. A mãe vai ver os concertos quando lhe é possível, diz que o filho faz boa figura. A avó diz-lhe que é uma pena que o primo não esteja presente para ver a sua evolução. Miguel responde “não te preocupes, ele vai ver-me quando eu for a Paris”.

Samanta, violoncelista venezuelana de 14 anos, vive com os pais. Ao todo tem sete irmãos, mas apenas dois são dos pais. Vive a dez minutos de carro do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). É o pai que a traz todos os dias. Quanto ao seu colega Naim, foi a mãe que lhe comprou uma flauta transversal. Cada vez que toca a mãe grava um vídeo no telemóvel. Conta que no núcleo as mães estão atentas a todas as crianças, “uma vez uma mãe não veio buscar o filho e o resto das mães ficaram preocupadas, é normal”.

Bob, bandolinista de 15 anos, vive com os pais e duas irmãs no bairro Santa Rosa de Agua (VZ). Sente o apoio da família. A mãe é prima da coordenadora e visita muitas vezes o núcleo. O pai foi a pessoa que o iniciou no bandolim, “ensinou-me a minha primeira música no bandolim, e quando começaram a haver aulas deste instrumento eu fui o único a inscrever-me”. Em casa continua a tocar música popular com o pai.

No Brasil, o apoio dos pais não é tão evidente, diríamos até que é bastante fraco tal como teremos a oportunidade de perceber mais adiante. Alguns alunos falam do apoio, mas são poucos. Maria, flautista de 10 anos, mora no Bairro da Paz (BR) com a sua mãe e a sua avó. Está inscrita no núcleo porque o professor de informática do Espaço

Avançar, onde está situado o núcleo, é seu vizinho. Foi ele que a motivou e que convenceu a mãe. A colega Daniela é das raras alunas a ter recebido um instrumento dos pais (uma flauta transversal). O pai é um dos defensores do núcleo, é uma figura muito implicada no bairro por ser o presidente da Associação de Moradores.

#### III.4.2. Dilemas familiares

O venezuelano Brian tem 18 anos. Não está na universidade porque hesita entre seguir música ou engenharia. Vive em Santa Rosa de Agua, com os pais, a avó e os três irmãos. Em casa há dois quartos, dorme com os irmãos. A avó fica na casa colada à sua. Brian começou o seu percurso musical no núcleo há apenas seis meses. É uma das razões que leva a sua mãe a preocupar-se com um futuro na música, não lhe parece ser uma boa garantia. Ela insiste para que faça estudos universitários. Os pais nunca foram ver um dos seus concertos, mas ele continua a avisar sempre que toca ao vivo, “está muito ocupada, tem de ir ao mercado, mas eu gostaria que viesse para ver o que sou capaz de fazer na percussão, para ver como acompanho a orquestra, e para perceber que, se calhar, eu consigo fazer uma carreira na música.”

Arcanjo tem 19 anos, toca tuba no núcleo do Bairro da Paz (BR). Está no ano escolar equivalente ao 11º português. Vive no bairro em casa da avó, os pais estão separados e tem um irmão, “a minha avó é como uma mãe para mim, desde os meus 7 anos de idade”. Alguns membros da família interessam-se pelo que faz, mas o irmão diz que “estou num projeto que não vale nada, que não me vai levar a lado nenhum”. Arcanjo pensa que os outros músicos tiveram na mesma situação que ele, e que agora já estão a viajar pelo mundo fora. A avó não comenta as suas aventuras musicais. Por ser maior de idade foi ele quem tratou da inscrição. A família não fez comentários ao único concerto que fez fora do núcleo, na praça central do bairro.

A sua colega Rita, tem 18 anos. Vive no Bairro da Paz desde os seis anos de idade. Os pais estão separados, mas “não tem importância porque nunca viveram juntos”. Tem duas irmãs por parte da mãe, quatro por parte do pai, e um primo que foi educado pelo pai. Sempre viveu com a mãe. Quando fala dela vêm-lhe as lágrimas aos olhos porque mesmo tendo uma vida difícil como empregada de limpezas, “lutou muito por mim, graças

a Deus nunca passámos fome”. Por razões familiares, tem dificuldade em manter-se no núcleo. Agora com 18 anos, sente a pressão para trabalhar e ajudar a mãe financeiramente. Depois de dois anos de música no núcleo, Rita está em pleno dilema porque passou as provas para trabalhar numa empresa farmacêutica. Mas sair do núcleo significaria “ficar com o coração quebrado, já chorei várias vezes com o meu professor”. Antes de ser chamada pela empresa, escolheu vir menos vezes ao núcleo para se ir habituando. Isso transtornou os seus objetivos, mas também os objetivos dos amigos e do professor que tentou formá-la para integrar a Filarmónica das Forças Armadas. Mas a empresa nunca voltou a contactá-la, é a vontade de Deus diz ela, “para mim a música é tudo, mas primeiro está Deus, depois a minha mãe, depois a família e no final a música”. Uma situação similar aconteceu à sua colega Lorrane, flautista de 18 anos, depois de ter recebido uma proposta de estágio que a obrigaria a sair do núcleo. Foi uma fase de reflexão sobre o que queria fazer na vida, “quero ser musicista ou não?”. No mesmo momento havia a preparação dos exames para entrar na universidade. Decidiu ficar no núcleo tendo como critério a paixão, “mas tive de passar por cima do que me dizia a família”.<sup>51</sup>

A entrada na idade adulta causa uma série de questões de família nos alunos do Bairro da Paz em Salvador da Bahia, mas a pressão que podem fazer as famílias começa muito antes, por volta dos dez anos de idade. Ronaldo tem treze, é percussionista. Vive no bairro com os pais um irmão e uma irmã mais novos. Não pode tocar em todos os concertos do núcleo porque tem de ir tocar com o pai em orquestras de música popular. Outra situação corrente acontece a partir da idade em que as crianças são suficientemente fortes para carregar coisas que se vendam nos sinais de luzes das principais avenidas à beira do Bairro da Paz (BR). Os 30 ou 40 Reais (10 €) que o pré-adolescente pode fazer num dia de trabalho garantem o *feijão com arroz* para toda a família ao jantar. É uma relação pragmática com a vida, baseada no presente, igualmente observada no bairro venezuelano Santa Rosa De Agua. É um bairro de pescadores, alguns pais preferem ver os filhos a pescar para trazerem comida, em vez de passarem quatro horas por dia a estudar num núcleo.

---

<sup>51</sup> A ideia e o conceito de “paixão musical” são trabalhados e operacionalizados pelo sociólogo Antoine Hennion (2007).

### III.5. Contrastes entre relações sociais

#### III.5.1. Relações entre alunos na escola e no núcleo: o caso do *bullying*

Quando os jovens músicos dos núcleos falam da diferença nas relações entre alunos das escolas e dos núcleos, o que volta sempre é o *bullying*. Esta palavra anglo-saxónica significa assédio, muito presente na vida escolar das crianças no Brasil e na Venezuela, mais do que em Portugal.

Santos, saxofonista de 16 anos, é um dos alunos mais conhecidos do núcleo Bairro da Paz em Salvador da Bahia. É também cantor das suas canções de *samba*, *bossa-nova* e *pagode*. Sofria de *bullying* quando era mais novo, “não queria sair da cama de manhã porque tinha problemas na escola, havia um aluno que me tratava mal”. É por essa razão que hoje em dia está muito atento às crianças do núcleo, “há alguns que vejo que precisam da minha atenção, muitas vezes não sabem sair de uma situação então eu ajudo, chamam-me de professor, eu gosto de ajudar”. Arcanjo, colega tubista, explica que sofreu muito de *bullying* a partir do momento em que partiu um braço aos 12 anos e que ficou mal curado. Também sofreu por causa de um grupo de alunas da escola “que se riam do meu cheiro”, acabando por isolá-lo da turma durante todo o ano, sem que haja qualquer apoio dos professores. Os colegas da escola chamam-no de “braço quebrado; não têm respeito pela diferença, nem pela deficiência”, explica Arcanjo. O núcleo é o único lugar onde nunca sofreu de *bullying*, “vamos ver até quando isso vai durar, mas eu gosto de estar aqui”. No núcleo há muita provocação entre alunos, gritam muito, e reproduzem a linguagem das ruas, “mas isso não é *bullying*, diz Arcanjo, é só *zoeira* (provocações em jeito de brincadeira).

Para o percussionista baiano Ronaldo, de 13 anos, a escola está cheia de alunos “perturbados”. Também ele sofreu de *bullying* porque o pai é devoto do Candomblé, culto afro-brasileiro, e os colegas pensam que ele também, “acham que o Candomblé é o diabo”. No núcleo não sente *bullying* mas diz que há muita *zoeira* por parte dos colegas sobre a sua forma de morder a língua quando toca percussões. Na verdade, é um músico impressionante, assistimos à sua forma de tocar todas as partes da percussão sozinho, no *Bolero* de Ravel (tarola e bombo, uma mão em cada). Maria, a colega flautista de 10 anos,

sente-se bem no núcleo. Há três anos que aprende a tocar trompete primeiro e flauta depois. A única coisa que a perturba é “o abuso de poder de alguns *pesquisadores* (alunos escolhidos para serem mediadores); há uma que se acha a mãe de todos, quer mandar”.

Continuando no núcleo Bairro da Paz (BR), a flautista de 18 anos, Lorrane, sofreu de *bullying* quando estava no 6º ano, na fase em que foi preciso mudar de escola para ir estudar fora do bairro. As razões do *bullying* começaram porque vinha de um bairro que é longe da escola, enquanto as outras alunas vinham todas do mesmo bairro. Também havia o facto de não se maquilhar como as outras o faziam. “Depois criei um pequeno grupo com colegas que sofriam pelas mesmas razões”. Lorrane explica que a sua relação com Deus e com a Igreja Católica a ajudaram muito para ultrapassar esta fase de sofrimento. Quanto à Teresa, colega oboísta de 16 anos, sofreu de *bullying* quando era mais nova porque usava óculos, “chamavam-me todos os nomes, acho que isso vem do facto de as pessoas quererem ser superiores, querem ser líderes de um grupo, isso vem da televisão.”

Na Venezuela, Sebastien, contrabaixista de 18 anos, aprende a tocar no núcleo Santa Rosa de Agua. É uma pessoa muito calma e silenciosa, porque “tenho medo de me enganar, por exemplo, se me pedirem alguma coisa eu tenho medo de responder caso os outros pensem de forma diferente, temos medo de não ser aceites”. Para o Sebastien, o *bullying* é físico e psicológico, “é um problema muito grave nas escolas”, mas isso também vem das famílias, “os pais não lhes ensinam a respeitar os outros, eles não sabem que somos todos iguais”. O seu colega Bob tem 15 anos, toca bandolim e também é muito reservado. Bob explica “há pessoas que te querem ajudar, mas também há pessoas que te querem destruir”. Houve um período em que Bob tinha medo de tocar em frente aos colegas da escola, “porque alguns riam de mim e diziam que a música não leva a nada”.

Em Portugal os alunos não falaram de *bullying*, mas outras formas de pressão psicológica existem e fazem-se sentir. Bianca, trompista de 14 anos, diz que a sua turma da escola não é muito unida, há alunos que não se sentem à vontade, “sinto-me muito melhor no núcleo, há um bom ambiente na orquestra”. Para Madalena, colega violoncelista que em paralelo estuda na Academia Superior de Orquestra (ANSO), o principal contraste que sente está na diferença de atitude entre os alunos das duas instituições. No núcleo, o simples facto de pedir aos alunos para tocarem em grupo “faz com que pouco a pouco estejamos mais atentos aos outros, enquanto a maioria dos que

vêm dos Conservatórios tocam bem individualmente, mas não sabem o que é tocar em grupo ou em orquestra: ter de tocar de outra forma, estando afinado de outra forma para que haja uma articulação no grupo”. O trabalho em orquestra obriga a estar atento às vozes sonoras dos outros enquanto os alunos dos Conservatórios têm tendência a estar muito focalizados num trabalho pessoal, mas “isso cria grandes disparidades técnicas”. Ana sente falta de unidade nas outras orquestras com as quais trabalhou, “pode acontecer que haja um músico que não faça bem o que é necessário, então os outros desistem logo e não querem fazer um esforço...sem falar da competição”. Madalena, vive em dois mundos musicais em simultâneo: a Orquestra Geração e a ANSO. Isso significa que escuta o que pensam os alunos de outras escolas, dizem “A Orquestra Geração oferece-vos muitas oportunidades e ainda por cima é gratuito. Porque é que vocês tocam nas melhores salas do país e nós não? Porque há tanta gente que vos apoia e a nós não?”. Ana explica que o facto de ser um projeto musical que projeta os músicos em grandes lugares da música, isso causa fricções. É o social que tem acesso a espaços de excelência, mesmo se o nível não é sempre o melhor. Ana diz que aprende dos dois lados, “mas há muitas pessoas que criticam sem argumentos válidos, há pessoas assim, sem interesse nenhum”.

### III.5.2. O núcleo e a rua

Cada um dos três núcleos está situado num bairro socioeconomicamente desfavorecido, marcado pela imagem de pobreza, de violência e de delinquência. São três contextos que têm pontos comuns, mas o grau dos problemas é diferente. Os alunos são, na sua maioria, moradores dos bairros que envolvem os núcleos. Vivem e fazem parte do contexto.

Arcanjo, tubista brasileiro de 19 anos, diz adorar viver no Bairro da Paz, mas “não gosto quando há violência porque a polícia causa muitos mortos, sobretudo nos afrodescendentes; quando passeio na rua com um amigo branco, a polícia só olha para mim”. À parte disso, no bairro há muitos jogos com os vizinhos. Rita, saxofonista de 18 anos, gosta de viver no bairro. Alguns moradores dizem que o bairro mudou e que as pessoas estão mais individualistas, mas Rita pensa que “os moradores ainda estão abertos, eu falo com toda a gente e ninguém me acusa de ser metida”. O mais difícil de

aceitar é a situação financeira, “quando não se consegue é porque tudo gira à volta do dinheiro e há muita corrupção; quando faço provas para empregos, o vencedor é sempre aquele que tem contactos, perco muitas oportunidades por causa disso”. Rita sente o pessimismo nos adolescentes que a rodeiam, “pensam que o mundo gira à volta deles, mas eu digo-lhes que se não lutarmos ninguém o vai fazer por nós”. Os adolescentes estão indecisos sobre o futuro e a maior parte nem pensa nele. Alguns só se querem divertir, e quando Rita os interpela respondem, “mas depois eu vou morrer sem me ter divertido”. Rita insiste “há um tempo para tudo; queres aproveitar a vida agora sem fazer esforços para atingir os teus sonhos, mas depois já pode ser tarde”. É também nesse contexto que intervém a sua fé em Deus. Segue o culto na Igreja Evangélica. Cita Isaías, “Fazei e eu te ajudarei”. “As pessoas devem fazer, não é Deus quem faz tudo”, diz Rita. As ruas de Salvador da Bahia são espaços sincréticos, mas onde também existem tensões entre religiões: “alguns pensam que a sua religião é melhor que a dos outros, mas isso não me afeta, cada um faz o que quer”, diz Rita. Define os baianos como sendo pessoas que “falam alto e são *retadas* (chateadas, excitadas)”.

Santos, saxofonista baiano de 16 anos, sofreu de *bullying* na escola, mas também nas ruas. Por causa disso ficou doente e deixou de comer. Sofreu de uma gastrite nervosa, causada pela somatização do seu medo, sem que a mãe perceba porquê. Um adolescente do bairro fazia-lhe pressão para que fosse *aviãozinho*, ou seja, transportador de droga para os traficantes do bairro. Santos não queria.

Na Venezuela, Gabriel, trombonista de 16 anos, conhece bem as ruas do bairro Santa Rosa de Agua, “aqui, se os *malandros* (delinquentes) perceberem que tens medo, eles vão atacar-te; se me vierem assaltar eu dou tudo porque primeiro está a minha vida, mas isso a mim nunca me aconteceu diretamente; uma vez queriam roubar o trompete de um amigo, eu disse que não e eles bateram-me até me partirem uma costela”. Gabriel sente grandes mudanças no bairro nos dez últimos anos. Vários amigos de infância entraram nas “máfias”, diz ele, e nunca mais os voltou a ver, “ninguém sabe onde estão, tudo por causa da droga”. No núcleo sente-se protegido, “os meus amigos apoiaram-me sempre, (...), somos uma família”.

O jovem contrabaixista de 10 anos, Miguel, vive num bairro a um quarto de hora a pé de Santa Rosa de Agua, “é perigoso agora, há *malandros*, o meu primo foi assaltado há pouco tempo, mas eu passo por outro lado”. Aos amigos da rua Miguel fala do



contrabaixo e incentiva-os a inscreverem-se num núcleo, “para saírem das ruas e portarem-se bem, para tocarem um instrumento e irem aos concertos”. Na família de Miguel a religião também é importante, “rezo a Deus para tocar bem, é importante, é preciso acreditar em Deus, eu rezo todas as noites”.

O seu colega Brian, percussionista de 18 anos, sofreu de *bullying* nas ruas do bairro por causa dos seus cabelos compridos. Sempre gostou desse tipo de corte, ligado à sua paixão pelo *Heavy Metal*, mas isso causou-lhe todo o tipo de comentários, “tens ar de maluco; és um pobre; és uma menina”. Foi também a causa de uma luta que teve com um cliente na pequena loja chinesa onde trabalhava. O cliente insultou-o e atirou-o para cima de uma porta de vidro. Depois desse episódio traumático, Brian fechou-se em casa durante dois meses. Voltou a sair para inscrever-se no núcleo Santa Rosa de Agua, “todos foram amáveis, a coordenadora pôs-me à vontade”.

Para estes jovens músicos, a rua é fonte de prazeres, de jogos, de liberdade, mas também pode causar medos, submissões, sofrimentos. É por isso que muitos pais proibem os filhos de estarem nas ruas a brincar. É sobretudo o caso na Venezuela, onde a situação social, económica e política criou um ambiente social nefasto, tal como vão testemunhar os pais mais adiante.

### III.6. Muito trabalho

Nos três contextos de pesquisa, os alunos que integram os núcleos têm o tempo muito ocupado. Para além das aulas curriculares têm aulas no núcleo, estágios de música e concertos. Muitos também têm outras atividades desportivas, religiosas e familiares. Isso quer dizer que, desde muito novos, as semanas destes alunos estão muito carregadas com horários e responsabilidades. Nos três países os alunos dos núcleos vivem essa situação de uma forma similarmente positiva.

Gabriel, trombonista venezuelano de 16 anos acorda às 6h da manhã e começa o dia a ajudar na casa até às 8h. Toma banho e vai trabalhar para a rádio do bairro às 8h30. Ajuda na produção dos programas até às 12h. Volta a casa para almoçar e às 13h30 chega ao núcleo para aí ficar até às 18h30. Depois da música, Gabriel vai visitar amigos antes de voltar para casa jantar. Deita-se por volta das 21h, a menos que tenha de ir tocar

trombone em bailes de música popular. Quando lhe perguntamos como vive este ritmo intenso, seis dias por semana, responde que gosta, mas que também é cansativo, “porque o cansaço vem do trabalho, e eu sou um rapaz que gosta de fazer as coisas, posso criar um trio ou um quarteto, mas quando volto a casa estou cansado porque trabalho como deve ser”. Quanto às longas horas que passa com o instrumento, Gabriel diz “é assim que gosto de trabalhar, tenho de conseguir fazer as coisas porque se não for assim quer dizer que não sou um bom trombonista, foi o professor que me disse”.

O seu colega Miguel, tem de estar pronto para a escola às 8h da manhã. Aí fica até às 16h, mas agora não há cantina por falta de alimentos. Sai às 13h e vai até ao núcleo. Aí passa todas as suas tardes, tem aulas, ensaios ou então fica a treinar sozinho. Depois do núcleo, volta para casa. Lê partituras ou *surfa* na Internet “para ver fotos de contrabaixos”. Às sextas, sábados e domingos à tarde, leva o seu *guante* (luva de basebol) e o taco para jogar *softball* com amigos num parque. Diz que vive neste ritmo com naturalidade, “*no es mucho*”, e ainda tem tempo para “ajudar a minha avó, varro a entrada e a cozinha”.

Mélanie, oboísta venezuelana de 14 anos, tem de estar na escola às 8h15. Para lá chegar tem de ir de *carrito*<sup>52</sup>, mas é muito difícil neste momento. Os *carritos* desaparecem porque não há peças de substituição na Venezuela. As aulas começam às 8h35 e duram até às 12h30. Depois volta para casa para almoçar. Toma um banho e vai até ao núcleo. Gosta de lá chegar um pouco mais tarde porque prefere aquecer em casa com o oboé. Assim, não tem de aguentar com o barulho das percussões, diz ela. Mélanie termina as aulas de música às 17h30, mas fica no núcleo durante mais uma hora para poder falar com os amigos. Depois volta para casa, faz os trabalhos de casa e ajuda a mãe a tratar dos dois irmãos mais novos. Não gosta de estar sem fazer nada, “quando estou de férias só penso em voltar para o núcleo, quero estudar!”. A propósito dos dias cheios e do cansaço que pode sentir depois de seis dias de trabalho, Sharon cita o Maestro Abreu, fundador do El Sistema: “*Para descanso, descanso eterno!*”.

Em Portugal, os alunos do núcleo Miguel Torga só têm 7h de aulas oficiais por semana. Mas estão autorizados a ficar no núcleo para estudar ou assistir a outras aulas de colegas. Os alunos do ensino curricular seguem as aulas da manhã, até às 13h. As tardes

---

<sup>52</sup> Tipo de táxi barato onde vão várias pessoas ao mesmo tempo para destinos diferentes.

podem ser passadas no núcleo Miguel Torga até às 20h. Catarina, clarinetista de 15 anos, explica que quando há semanas de exames pode acontecer que não vá às aulas do núcleo por ter de estudar.

Para além do liceu e do núcleo, a sua colega Ana, violinista, tem aulas de dança que a obrigam a fazer espetáculos. Quanto à música explica que “não posso passar um dia sem estudar praticar com violino, é a mesma coisa com a matemática, pode ser difícil, há semanas em que fico cansada”. É também devido à passagem do secundário para o liceu, “antes era mais fácil porque não havia tanto trabalho, foi sobretudo a partir do 10º ano que senti o impacto”. O ritmo aumenta de intensidade quando temos de preparar um repertório novo, “os primeiros dias são exigentes, temos de ensaiar muito a mesma coisa”. No final das contas este grande investimento pessoal “é sobretudo motivante porque quando se gosta vai-se até ao fim”. A sua colega Bianca, diz que não gosta da época de exames “porque não quero ter negativa, às vezes acumulo trabalho até à véspera e fico em pânico”.

Em paralelo ao trabalho musical no núcleo, Francisco, trombonista de 15 anos, está numa formação profissional no liceu. Quando não tem trabalhos de casa fica com tempo para ir ao ginásio ou para jogar no computador. Não sente demasiada pressão pela quantidade de trabalho, “é mais motivação do que cansaço”. O violoncelista Rafael, 15 anos, explica que o ano passado foi muito duro, “saíamos cansados das aulas da escola e o braço doía de tanto escrever; depois, era preciso ir até à orquestra para tocar, mas o braço ainda doía; depois ia para a natação e continuava a doer; só tinha os domingos para descansar”. Mesmo com estas dificuldades Rafael diz querer continuar, “é motivante porque aprendemos mais coisas e fazemos novos amigos porque participamos em muitas atividades”.

No Brasil, os horários no núcleo Bairro da Paz estão divididos em dois: há o grupo da manhã (9h-11h30) e o grupo da tarde (13h30-16h00). Os alunos escolhem em função do horário da escola obrigatória. Os dias no núcleo acabam às 16h, ou seja, mais cedo do que na Venezuela (18h30). O trabalho é denso e exigente para os alunos, o tubista Arcanjo diz “há pressão, fazemos pressão em nós próprios para podermos ultrapassar os nossos limites”. Para a sua colega Rita, saxofonista, “todo o trabalho é motivante, mesmo que seja cansativo”. Consta que não sai muito com as amigas por falta de tempo. Um dia típico de Rita é acordar às 7h, tratar do sobrinho, estudar um pouco e ir ao núcleo para

tocar saxofone. Às 11h30 volta a casa para almoçar e preparar-se a ir ao liceu até às 18h. Todas as segundas-feiras, depois do liceu, junta-se ao seu “grupo de partilha” em casa de moradores, para falarem sobre o “amor de Deus”. No final do dia, quando tem tempo, vai ter com o namorado. Janta e deita-se cedo. Aos sábados e domingos, Rita acorda às 8h para ajudar a mãe em casa. Depois vai à Igreja Evangélica para tocar saxofone e assistir aos cultos dedicados aos mais novos no final do dia. Rita é muito preocupada com os seus estudos, “cada vez que saio, lembro-me que devo estudar para um exame ou preparar tal atividade”.

Tauan, saxofonista baiano de 10 anos, acorda às 7h e tem escola até às 11h30 no Bairro da Paz. Depois volta para casa, toma um duche, almoça e vai ao núcleo até às 16h. Volta a casa para fazer os trabalhos escolares, para ficar livre e brincar com os amigos na rua até às 20h. Vai a pé a todo o lado porque vive no centro do bairro. De noite janta, bebe um café enquanto vê a telenovela e depois vai deitar-se. Tauan pensa que “é muito trabalho, mas é motivante, o meu pai disse-me que para ser alguém é preciso estudar”. Lorrane, colega flautista de 18 anos, acorda às 5h30 para preparar-se a ir no autocarro das 7h que a leva para o liceu. Às 11h45 volta de autocarro até ao Bairro da Paz. Chegando a casa toma um banho, almoça e parte para o núcleo. Às 16h é hora de voltar a casa para ajudar a mãe e fazer os trabalhos escolares. Às quartas-feiras assiste à missa das 19h na Igreja Católica. Tem o habito de se deitar cedo, “não gosto de telenovelas”. Daniela explica que há fases exigentes e muito ocupadas, “há uma preparação dura antes dos concertos, temos vontade de dar o melhor, a carga horária fica pesada; mas isso também é motivante, quero estudar! Na verdade, queremos que todos toquem bem por isso estudamos muito”.

Catarina, colega oboísta de 19 anos, sente que tem muito trabalho todas as semanas, “às vezes fico preguiçosa, mas só pelo facto de pensar que posso conquistar o que eu quero, a motivação volta”. A sua irmã Victoria, flautista de 17 anos, é das alunas que mais estuda música no núcleo. Foi por isso que passou nas audições para entrar numa das duas grandes orquestras do Neojiba, “gosto de ter muito trabalho, é uma motivação; aquele que trabalha e estuda será sempre compensado, e os meus pais apoiam-me”. Chega sempre duas horas antes das aulas para poder treinar no núcleo. Muitas vezes teve apenas dez minutos de aula porque o professor tinha de dar atenção a outros alunos. Ou seja, Victoria tinha de gerir o resto do seu tempo de aula, “fazíamos nós próprios os nossos

exercícios progressivos; preparávamos alguma coisa e íamos apresentando o resultado ao professor a pouco e pouco”, isso implica muita autodisciplina. Para Santos, saxofonista de 16 anos, a quantidade de trabalho obriga a organizar muito bem os horários, “gosto de separar as atividades, foi a minha mãe que me ensinou, eu dantes era *bagunceiro*”.

### III.7. Desmotivações

A desmotivação e a desistência também fazem parte da vida de um núcleo. Desde o dia da abertura que a novidade motiva e as inscrições batem recordes. Mas, pouco a pouco, os alunos apercebem-se do que isso implica. Cada núcleo tem os seus fatores de desmotivação, aos quais devemos juntar fatores externos e contextuais: a família; o bairro e os seus perigos; outras atividades escolares. A lista não é exaustiva, o objetivo é mostrar a que ponto a desmotivação é o resultado de um conjunto de fatores internos e externos ao núcleo.

Uma primeira razão, muito sentida em Portugal, é o preconceito que alunos podem ter contra a chamada “música clássica” que tocam as orquestras. Rafael, violoncelista de 15 anos, esteve para desistir no início da sua entrada no núcleo, “para mim tudo era chato, para todos na verdade, mas os professores explicaram que ia melhorar quando estivéssemos na Orquestra A (mais avançada)”. Foram precisos dois anos para lá chegar e Rafael sentiu que valeu a pena, “não desisti e não tenho remorsos por estar na Orquestra”. Antes de entrar, a sua colega trompista, Bianca, pensava que a orquestra “tinha um ambiente chato”. O instrumento que escolheu também esteve próximo de desmotiva-la, “tinha dito a um amigo que se entrasse na orquestra nunca tocaria esse instrumento horrível”.

Os primeiros meses de aprendizagens de um instrumento podem ser difíceis de aguentar. É preciso aprender a controlar os seus movimentos, o sopro, a postura, a coordenação, a leitura, ter atenção à qualidade do som, resistir às dores físicas do início...bastantes alunos desistem face ao esforço que é exigido. Teresa, 16 anos, oboísta baiana da Orquestra Juvenil Bairro da Paz, diz que esteve quase para desistir quando começou: “A professora pedia-me para trabalhar em casa, mas eu não conseguia fazer nada, foi ela e o coordenador que me incentivaram depois de falarem comigo”. Foi

também o que sentiu Isis, flautista portuguesa da Orquestra Juvenil Geração, “no início tive um período em que achava que era demasiado difícil”. A sua colega Clara, violoncelista de 13 anos, diz que “no início havia momentos em que dizia que ia sair do núcleo, mas acabava sempre por ficar”. No Brasil, Catarina, oboísta do núcleo Bairro da Paz, pensa que os alunos desistem por causa da pressão que os alunos criam entre eles, “mesmo que no núcleo seja só *zoaça*”.

Muitos alunos chegam aos núcleos com uma ideia do instrumento que querem tocar, mas devem primeiro ver o que há de disponível. Isso pode desmotivar, “eu queria tocar violino, queria entrar no núcleo, mas só havia instrumentos de sopro, meteram-me no trompete, mas não gosto, é chato, quero sair, mas o coordenador não deixa, prefiro a flauta transversal”, diz a baiana Raquel de 11 anos. É só depois da entrevista que esta trompetista nos explica que afinal quer trocar de instrumento por uma razão estética a nível dos lábios e dos dentes. Tem de colocar um aparelho dentários (muito na moda no Brasil, mesmo nas classes populares). Este aparelho vai impedir tocar trompete devido à pressão da embocadura. É por esta razão que quer mudar para a flauta transversal, a embocadura é mais compatível com o uso de um aparelho. A sua colega Maria, explica que foi um comentário de um familiar que a levou a trocar de instrumento. Depois de alguns meses a aprender trompete a avó diz-lhe “estás a ficar com lábios em bico de pato”. Por essa razão trocou o trompete pela flauta transversal, mais suave na embocadura.

Mas para se querer desistir por causa do instrumento é preciso ter um. É frequente que os alunos tenham de esperar meses antes que o núcleo lhes possa emprestar um instrumento. E só mais tarde poderão leva-lo para casa, depois da assinatura de um atestado de responsabilidade por parte dos pais. Quando os alunos levam o instrumento para casa não podem tocar a qualquer hora devido à família e aos vizinhos. Xavier, trompista baiano, diz que quando o aluno não pode levar o instrumento para casa, “fica desmotivado, não poder melhorar com treino em casa é muito frustrante”.

O desinteresse pelas aulas também existe devido às condições de vida que têm os alunos na família, no bairro e com os amigos. Maria, baiana de 10 anos, ficou mais de seis meses sem ir ao núcleo porque um primo teve um acidente e porque depois a avó de uma amiga faleceu, “foi o coordenador que me motivou a voltar”. Isto é frequente nos três núcleos por estarem inseridos em contextos sociais onde falta estabilidade a vários níveis:

familiar; financeiro; pessoal; educativo; social; e a nível das amizades. Essa falta tem impacto sobre a manutenção da evolução progressiva e contínua do aluno. Mas para a trompista venezuelana Denisse, 17 anos, a desmotivação vem do facto do aluno não sentir qualquer interesse pelo que faz, “se o aluno quer mesmo, as barreiras que vai cruzar não importam, avançará sempre”. Segundo ela, o facto de não ter professor não deveria ser uma razão para desistir, “eu não tive professor de trompa durante anos e mesmo assim eu consegui, sou trompista da Orquestra Regional, isso depende mesmo de cada aluno”.

Um outro fator que pode levar os alunos a ficarem desmotivados é a passagem para um nível superior de orquestra. Pode parecer paradoxal porque subir de nível é uma prova de sucesso, uma forma de recompensa depois de muito esforço. Mas não é sempre o caso. Há alunos que tocam durante dois ou três anos na Orquestra Infantil, que estão bem integrados e vão aprendendo progressivamente o instrumento. Parece difícil desmotivar estes alunos, mas é o que pode acontecer quando lhes é pedido saírem da Orquestra Infantil para se juntarem à Orquestra Juvenil. O aluno deve adaptar-se rapidamente a um novo tipo de exigência, mas sobretudo ao facto de já não ter os seus amigos, aqueles com quem começou, que se entretinham e que riam muito na Orquestra Infantil. Para além do afastamento dos amigos, Madalena, violoncelista portuguesa explica que “é muito desmotivante não conseguir tocar um repertório novo”.

Vários alunos, nomeadamente o contrabaixista venezuelano Sebastien, fizeram referência à desmotivação por falta do professor ou então por não vir sempre. Se não há professor não há evolução musical constante para estes jovens que querem evoluir ao mesmo tempo que os colegas nos outros instrumentos. O ritmo de trabalho que se cria entre o professor e o aluno tem de ser mantido senão o aluno desmotiva. Alguns acabam por sair do núcleo enquanto outros, os mais temerários, mudam de instrumento para mudarem de professor.

Quanto à motivação, será também analisada noutras partes desta tese. A motivação é algo de muito pessoal, mas como veremos mais à frente, cada núcleo tem o seu método para tentar garantir um início de motivação a ser cuidada, seguida e desenvolvida. Cristiano, trompetista no núcleo Miguel Torga (PT) com 15 anos, diz que está motivado porque gosta do que faz, “às vezes oiço músicas difíceis e bonitas, que têm partes que eu sei que me vão obrigar a trabalhar muito, mas é isso que me motiva”. O seu colega Rafael, violoncelista, sentia a motivação quando tinha 12 anos porque tinha menos

tempo na orquestra e mais tempo para brincar, mas agora “temos mais concertos e tocamos músicas mais difíceis, isso é motivador”. Para Catarina, oboísta baiana de 19 anos, o mais importante no início, quando se entra num núcleo, é “o ambiente convivial”.

## III.8. Referências para um câmbio

### III.8.1. Referências

Os alunos de música passam muito tempo por semana no núcleo, criam objetivos e referências a seguir. Progressivamente, vão escolher uma pessoa que os motiva nas suas caminhadas musicais, que lhes fazem acreditar que o sonho é atingível.

A primeira referência é muitas vezes o professor de instrumento. Para a flautista baiana Lorrane, o seu professor é a maior motivação “por causa do som que tem na flauta e pela sua personalidade, foi com ele que eu comecei, ele aconselhou-me, ele compreendeu-me”. Catarina, 19 anos, queria ser como o seu professor atual de oboé, mas sobretudo como o primeiro professor que teve, “tinha uma forma muito particular de ensinar, era muito bom”. Para a irmã flautista, os modelos são o professor de flauta no núcleo e o coordenador, “eles fazem muitos esforços”. Xavier, um colega trompista com 13 anos, também tem como exemplo a seguir o seu professor de instrumento.

Quando a referência não é o professor de instrumento, há a tendência para que seja o coordenador ou a diretora do núcleo. Para Sharon, oboísta do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o exemplo que quer seguir é Oriana Silva, a diretora, “vê-se que gosta de dar aulas, que adora música, e é boa professora”. Fora do núcleo a sua referência é a mãe, “não terminou a escola, mas sempre lutou e foi prá frente”. Para Arcanjo, tubista baiano de 19 anos, o seu modelo no núcleo é o coordenador, “ele toca muito bem quase todos os instrumentos da orquestra”. É o mesmo modelo a seguir para a oboísta Teresa, “ele começou por querer adaptar-se a nós, era calmo, e depois tentou compreender-nos”. Para Cristiano, trompetista português, o modelo a seguir é o professor de violino e coordenador pedagógico da Orquestra Geração, Juan Maggiorani, “porque ganhou um prémio nacional dos melhores jovens músicos, é isso que me motiva, também quero ganhar esse prémio”. Fora da orquestra o modelo que quer seguir é Cristiano Ronaldo, a



estrela de futebol: “ele trabalha muito para atingir o que quer, e mesmo sendo uma pessoa muito conhecida não deixa de ser humilde”. Para o baiano Ronaldo, percussionista de 13 anos, o modelo a seguir é o professor de instrumento, “quero ser como ele, toca muito bem, ele sabe tudo”.

Há alunos que vêm modelos a seguir nos professores que vêm do estrangeiro para dar aulas no seu núcleo. A violoncelista portuguesa, Madalena, tem como modelo o Maestro venezuelano Ulisses Ascanio, “por ser muito inspirador”, e o jovem Maestro venezuelano José Olivetti, “porque tem muita devoção pelo projeto e pelos alunos”. Para Madalena, estes Maestros têm uma forma de tratar os alunos que pode parecer “muito negativa, mas depois eles são capazes de ir ter com a pessoa e pedir desculpa; de qualquer forma, eu ligo mais aos pontos positivos do que aos pontos negativos, ligo ao seu trabalho mais do que à pessoa em si; ah, e admiro a minha professora de violoncelo porque sempre teve muita paciência comigo”. Gabriel, 16 anos, não tem um modelo a seguir no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) mas tem um em Maracaibo. Chama-se Freddy Padron, professor de trombone, uma referência regional pela sua forma de tocar e pela sua atitude para com os outros, “admiro-o, é muito boa pessoa”.

Curiosamente os alunos também escolhem modelos a seguir nos colegas. Para Sandrine, fagotista baiana de 14 anos, o modelo a seguir no núcleo Bairro da Paz é a sua colega Victoria, “porque não é uma pessoa falsa e porque estuda muito”. Miguel, contrabaixista venezuelano de 10 anos, escolheu o seu chefe de naipe e *preparador*, “porque toca muito bem”. A sua outra motivação é o primo que começou a aprender no núcleo Santa Rosa de Agua e agora está a estudar no Conservatório de Paris.

Madalena, violoncelista de 19 anos no núcleo Miguel Torga, tem os seus modelos a seguir, mas também tem consciência de ser uma referência para muitos dos colegas, sobretudo aqueles que estão no seu naipe da Orquestra Juvenil. Volta ao núcleo para os ensaios, mas explica que pouco a pouco teve um sentimento de superioridade a subir-lhe à cabeça e que se coloca questões do tipo: “Porque perco o meu tempo aqui à espera dos outros sabendo que têm um nível inferior ao meu? Isto sobe-nos à cabeça, mas foi nesse momento que o meu colega Telmo, contrabaixista, me disse que a Orquestra Geração também teve paciência comigo, que foi o núcleo que me apoiou, que eles são a minha verdadeira família”. Ana conclui dizendo, “cresci e apercebo-me que tudo é graças à Orquestra Geração (PT)”.

Em países como a Venezuela e o Brasil, onde as religiões e a mística são muito presentes de uma forma sincrética, não é de espantar que Deus seja para muitos alunos “a referência a seguir”, inspirando todas as ações. São países onde as crianças crescem numa mistura de crenças e de práticas: Catolicismo, Evangélicos, Batistas, Espíritas, e todo o tipo de crenças afro-americanas existentes no Brasil e na Venezuela, com origens Yoruba (África do Oeste, nomeadamente da Nigéria). O jovem contrabaixista Miguel diz que Deus é um modelo de inspiração, “rezo para que Deus me dê forças para tocar bem”.

O percussionista venezuelano Brian, não tem referências a seguir no núcleo porque está inscrito há apenas seis meses. Tem modelos a seguir fora do El Sistema, nomeadamente o baterista de *Heavy Metal*, Dave Lombardo, “quero ser tão bom quanto ele, rápido, mas bom, há coisas mais importantes do que a rapidez”. Outros, como o Santos, saxofonista baiano, dizem não ter referências motivadoras.

### III.8.2. Cambio

Cada aluno desenvolve a sua personalidade de acordo com o que o rodeia e o que o inspira. Estão conscientes disso e exprimem os diferentes tipos de câmbios pelos quais passaram.

A maioria dos alunos dos três núcleos falam da sua timidez, muitas vezes ligada ao *bullying* de que foram vítimas. O que mais mudou em Sharon, oboísta venezuelana de 14 anos, foi justamente a sua timidez, “ainda sou, mas não tanto, agora digo bom dia às pessoas, tenho mais confiança em mim, mas é preciso que puxem por nós”. O seu colega Brian, percussionista, sente que as múltiplas experiências vividas no núcleo mudaram a sua personalidade, “a minha timidez desapareceu quase toda, agora estou aberto a outros estilos de música que não me pareciam bons antes, Mozart, Beethoven, mas vou pedir à diretora para criar um grupo de rock sinfónico”. O trombonista português Francisco, sente mudanças pessoais desde que está no núcleo Miguel Torga, “antes, durante os intervalos, eu ficava no meu canto ou então fazia a volta à escola sozinho, mas quando entrei na orquestra os alunos falavam comigo, fui obrigado a responder e a perder a minha timidez”. As suas escolhas musicais também mudaram, antes era sobretudo música dos

anos 1980' que os pais ouviam, mas agora interessa-se pela música clássica e pelo jazz, "são estilos de música que aprendemos a gostar, eu aprendi".

Um outro câmbio constatado nos alunos está relacionado com os hábitos e as capacidades de trabalho. Victoria é uma aluna tímida do Bairro da Paz em Salvador da Bahia, mas está muito aplicada na sua evolução na flauta. Queixa-se da sua falta de concentração, mas sente que desde que está no núcleo "estou mais focada, mais concentrada". Stéphan, a sua colega oboísta, sente que mudou desde que está no núcleo, "as coisas que eu pensava serem demasiado difíceis, trabalho-as até conseguir, foi a música que me ensinou isso; a música muda as pessoas, até na sua forma de falarem; a meu ver a música une as pessoas, é a harmonia, juntando os que tocam com os que ouvem". Em Portugal, o trompetista Ricardo, 15 anos, diz "adquiri novos hábitos de estudo graças ao que aprendi em música".

Para a violoncelista portuguesa Madalena, a principal mudança foi "a quantidade de trabalho, muito puxado, desde o primeiro dia de inscrição no núcleo e sobretudo depois, quando entrei, em paralelo, numa escola profissional de música". Quanto à sua vida pessoal, Ana explica que não tem tempo livre "isso ainda não me afeta, mas provavelmente no futuro". A mudança parece-lhe normal porque cresceu muito em sete anos de núcleo. A sua relação com os outros também mudou, "já não julgo tanto, aprendi a aceitar, foi a música que me fez mudar de visão, foi o nosso ambiente". Explica que foi graças ao trabalho em orquestra, porque os colegas da escola profissional são muito mais individualistas, "eu tenho uma atitude de música em orquestra, a minha atitude é de tentar fazer alguma coisa com os outros".

A mudança também pode afetar a relação que os alunos têm com a rua. Gabriel, trombonista venezuelano do núcleo Santa Rosa de Agua, explica que "antes de estar no núcleo eu era terrível, ninguém me podia olhar nos olhos que eu atacava logo, era muito rebelde, era outra pessoa". Esta sua atitude vinha da rua "chegava tarde a casa porque escapava e havia sempre outros rapazes a perseguir-me; isso foi há três anos, sinto-me muito melhor agora". O seu jovem colega contrabaixista de 10 anos, Miguel, explica que já não está nas ruas: "sou um bom rapaz, quero estar na orquestra e ser o melhor contrabaixista do mundo". Em Salvador da Bahia, um tubista do núcleo Bairro da Paz, explica que o núcleo mudou a sua personalidade, "antes eu passava muito tempo nas ruas e estava sempre no telemóvel, enquanto agora estou na música". Uma minoria de alunos,

que tem provavelmente dificuldade em fazer um balanço, diz que a experiência musical no núcleo não mudou nada. É, por exemplo, o caso da fagotista Sandrine e do trompista Xavier do núcleo Bairro da Paz (BR). No entanto fazem parte dos alunos mais avançados.

### III.9. Tensão e recompensa

#### III.9.1. Avaliações

Cada um dos três núcleos abre as portas a todos os que se queiram inscrever, sem que haja exame de entrada. Também não há provas no fim do ano letivo. É, portanto, diferente dos sistemas educativos tradicionais. Mas o que existe são avaliações periódicas para testar o nível musical. Estas avaliações, que acontecem sob forma de audições, permitem ao professor compreender se o aluno fez progressos. Permitem entender onde está a ter dificuldades e sobretudo saber qual é o nível da orquestra que poderá integrar: Iniciação, Infantil ou Juvenil.

Em Portugal, Isis, flautista de 19 anos do núcleo Miguel Torga, explica que aprecia o facto de não haver avaliações como na escola, porque isso descontra os alunos, mas ao mesmo tempo pensa que são precisas audições para que “nos motivemos a treinar mais seriamente, mesmo que, depois da audição, tenhamos tendência a relaxar de novo”, diz sorrindo. Isis tem medo das audições de flauta, “se eu tremer vai soar tudo mal”. Na Venezuela, a oboísta Sharon, já fez audições para poder subir de nível, “às vezes fazes uma audição sem querer, eles não te dizem quando está a acontecer”. O seu colega Naim, flautista de 14 anos, conta que para a sua primeira audição ficou muito nervoso, “queria ir embora, mas a diretora motivou-me a ficar, não é fácil fazer uma audição sozinho, a mão toca notas que não existem na partitura”. Com a experiência Naim desenvolveu os seus próprios métodos, “há que estar pronto mentalmente para pôr o nervosismo de lado, porque se tiver nervoso não vou tocar bem”.

Cristiano, trompetista português de 15 anos, fala de uma avaliação no núcleo Miguel Torga (PT), “queremos sempre tocar bem para poder tocar e viajar no estrangeiro”. Em Maracaibo, a trompista venezuelana Denisse conta que tinha 13 anos quando fez a sua primeira audição séria. Foi para o naipe Orquestra Regional que tinha

um nível muito bom porque estavam a chegar de uma turné na Itália. Preparou a sua audição com uma obra complexa, “estava nervosa, mas sentia-me preparada”. A audição era para uma série de níveis do naipe de trompas: praticante; C; B; A; assistente; chefe. Conseguiu ser admitida no nível B, “fiquei muito contente porque a maioria dos amigos entraram para o nível C”.

Continuando em Maracaibo, a jovem Emma, violinista de 9 anos, tem aulas no núcleo Santa Rosa de Agua e também no núcleo Central onde se situa o Conservatório. Em 2014 participou numa audição para integrar a Orquestra Nacional Infantil da Venezuela. Havia mais de mil candidatos para o naipe dos violinos. Não foi aceite, mas diz “—não há que ter medo, somos todos iguais, se alguém se enganar não é grave, é normal, pelo menos tentou”. O irmão é contrabaixista, tem dezassete anos e faz parte da Orquestra Regional. É também *preparador*<sup>53</sup> no núcleo Santa Rosa de Agua. Diz que as audições são difíceis porque nunca se sentiu realmente preparado. Cada vez que teve uma audição, foi avisado pouco tempo antes ou então o repertório mudava à última da hora. Neste momento está a preparar uma audição para a Orquestra Regional porque o El Sistema quer subir o nível. A orquestra está no nível 3 enquanto a Orquestra Simón Bolívar está no nível 5. A ideia é que todos os músicos da Orquestra Regional sejam do nível A. As audições puxam os alunos a trabalhar a música, mas serve também para que haja um aumento nas bolsas porque são dadas de acordo com o nível da orquestra.

### III.9.2. Estágios

Os estágios foram observados em Portugal, na Escola Miguel Torga onde está situado o núcleo. Acontecem durante as férias de Natal, de Carnaval, da Páscoa e durante as férias de verão. Todos os alunos da Orquestra Geração podem participar. Duram uma semana, por vezes fora do núcleo, obrigando a toda uma logística de transportes e de dormida. Os alunos adoram os estágios, não só porque podem aproveitar para viajar, mas também porque é um momento de encontros entre todos os núcleos. É nos estágios que, graças a um trabalho intenso, os alunos mais se desenvolvem musicalmente.

---

<sup>53</sup> Aluno que ensina aos mais novos.

Bianca, trompista do núcleo Miguel Torga, já teve a oportunidade de fazer muitos estágios durante os seus cinco anos de orquestra. Gosta da experiência porque conhece pessoas novas. Durante os estágios, os alunos têm primeiro tendência a ficarem agrupados com os colegas das suas escolas. A mistura demora o seu tempo. Bianca foi das alunas escolhidas para ir a Istambul fazer concertos com a orquestra do Sistema Europa em 2014: “estava muito nervosa, foi a primeira vez que apanhei um avião com a orquestra”. Foi uma experiência que a marcou, “foi extraordinário durante dez dias, as aulas eram em inglês e adorei porque havia técnicas novas, com colegas e amigos novos, e Istambul é linda!”. Estas viagens têm um objetivo musical, mas tudo o que se passa à volta marca os alunos, “fomos para as ruas, é bonito; há pobreza também porque há pais que metem os filhos na rua a pedir, há coisas que não mudam de um país para outro”, diz a aluna trompista.

O primeiro estágio musical de Ana, violinista portuguesa de 17 anos, durou uma semana e foi num quartel militar a vinte quilómetros de casa. Os estágios são momentos de encontro entre alunos de todos os núcleos da Orquestra Geração, “no início é cada um para seu lado, dividimo-nos por núcleos, mas depois, com atividades que temos de fazer, acabamos por nos misturar”. Para os alunos também são momentos de “muita risada” e de dias muito cheios: pequeno almoço às 8h, trabalho de naípe até ao almoço; depois orquestra até às 18h; no final há atividades lúdicas até ao jantar. É claro que, mesmo com a vigia dos professores, “havia sempre muita risada antes de dormir, e escondíamos as pantufas aos amigos”. Para Ana, violinista de 17 anos, estas experiências valem a pena, “encontramos personalidades diferentes e às vezes há pessoas que não sabem reagir bem, temos de nos habituar, acho que é uma lição de vida”. Ana fez parte dos músicos que foram à Bélgica quando tinha 12 anos, “foi soberbo, antes eu só viajava de carro, nunca tinha andado de avião, até houve amigos que choraram de medo”.

Catarina, clarinetista no núcleo Miguel Torga, adora os estágios e guarda boas lembranças, sobretudo nos primeiros quando tinha 12 anos, “passávamos vários dias longe de casa, com pessoas diferentes, era tudo novo”. Cristiano, colega trompetista de 15 anos, gosta de encontrar os amigos das outras escolas, “jogamos futebol enquanto as raparigas falam entre elas”. No final do estágio, usam as redes sociais para continuar a comunicar.

Clara, violoncelista, não gosta dos estágios em que devem voltar para casa ao final do dia. Prefere afastar-se do bairro, “prefiro quando saímos daqui”. Isis, flautista de 19 anos, lembra-se do seu primeiro estágio, foi a primeira vez que dormiu longe de casa, “conhecemos muitas pessoas, fazemos jogos”. Os problemas de choque de personalidades também existem nos estágios, “há sempre rivalidades entre as raparigas que não se entendem por causa dos namorados; e eu também me achava importante, pensava que devia ser sempre a chefe de naipe”. No final das contas os estágios fazem parte das experiências favoritas, “gosto muito, sobretudo quando há Maestros estrangeiros que vêm, aprendo mais e melhor”, diz a flautista.

Em Portugal, os estágios também servem de preparação aos grandes concertos de final de ano nas principais salas do país. Na Venezuela assistimos a um estágio de preparação de uma Orquestra Infantil em Maracaibo, com mais de 300 jovens músicos. Foi no momento em que a Orquestra Nacional Infantil da Venezuela estava em turnê pelo país. Por passarem por Maracaibo, os diretores regionais do El Sistema decidiram formar uma Orquestra Regional Infantil que possa acolher os músicos da Orquestra Nacional. 300 pré-adolescentes a dirigir musicalmente durante os ensaios, a acalmar durante as pausas, a alimentar no almoço e no lanche. As logísticas do El Sistema são sempre desmesuradas, mas eficazes depois de tantos anos de experiência.

### III.9.3. Concertos

Para a maioria dos alunos que integram os núcleos, o concerto é o grande momento, aquele que obrigou a tantos esforços pessoais e coletivos. O concerto é uma das principais fontes de motivação nos alunos. É, entre outras, por esta razão que os diretores dos núcleos metem os alunos em situação o mais cedo possível, qualquer que seja o nível musical. Assim, como a vida em coletivo faz parte do núcleo, também os concertos fazem parte do percurso dos músicos. O concerto é um objetivo, mas a sua recorrência torna-o habitual, fazendo parte do processo e não sendo só uma recompensa final uma vez por ano. A maioria dos alunos lembra-se do seu primeiro concerto, fica gravado na memória.

Maria, flautista baiana de 10 anos, lembra-se da primeira vez que subiu ao palco. Foi no Teatro Vila Velha, em Salvador da Bahia, “correu bem, estava nervosa e quando o Maestro perguntou quem era o músico mais novo eu levantei o braço; foi bom, até houve dança; foi preciso muita preparação, e só os melhores lá vão”. Rita, colega saxofonista, toca na Igreja desde muito nova, mas diz que “tocar no Neojiba é diferente, é preciso ser profissional, há muita preparação e controlo das emoções”.

O primeiro concerto de Tauan, saxofonista baiano com 13 anos, também foi no Teatro Vila Velha, “foi estranho, estava nervoso e ainda por cima tive de dançar samba, tremia, mas correu tudo bem”. O medo faz parte de experiência que teve a fagotista Sandrine, 14 anos, “estou confiante, mas às vezes tenho medo, fico nervosa, há angústia, e toco notas erradas”. A organização do primeiro concerto da oboísta Catarina foi “um momento diferente, havia um ónibus para todos, senti-me importante”. Quando teve de subir ao palco ficou nervosa, “estava sempre a pensar que não me podia enganar, mas foi muito bom”. O que a flautista Victoria mais gostou no primeiro concerto, foi o facto de todos terem trabalhado o seu instrumento, “isso permitiu ter um bom som”. Diz que não ficou nervosa porque quando está rodeada de amigos da orquestra sente-se segura, “o mais difícil é a concentração, perco-a facilmente, mas estou a melhorar, até na escola”. A sua colega Teresa, oboísta de 16 anos, chorou de emoção no primeiro concerto porque havia muito público, “depois escrevi um texto sobre essa primeira experiência e por isso ganhei um prémio”. Outros, como o trompista baiano Xavier, explicam que não ficam nervosos, por razões pragmáticas, “o que estudou vai, o que não estudou não vai, só vão aqueles que sabem”.

Em Portugal, a violoncelista Madalena, adora os concertos, mas conta que, consoante o repertório que deve tocar, o nervosismo está lá, para ela e para a orquestra. A principal preocupação é saber o que fazer no caso da orquestra se decompor musicalmente em pleno concerto, “se fossemos quatro saberíamos o que fazer, mas quando somos uma centena como saber como os outros vão reagir como nós? Quem devemos seguir? Será que os sopros vão ver o Maestro? É preciso pôr todo o nosso espírito, estar a 100%”. É também o medo de estragar o que fazem os outros, “mas essa responsabilidade estimula, é disso que eu gosto”.

Nos concertos, Bianca, a trompista portuguesa de 14 anos, fica nervosa. Fica sempre a pensar se haverá muita gente, mas quando sabe que a sala está cheia adora.



Gostou muito de tocar na Casa da Música do Porto em 2015, “o público levantou-se, aplaudindo e pedindo mais uma música, fico feliz porque quer dizer que o trabalho funcionou”. Quando há solos Bianca também fica nervosa, “sinto uma coisa na barriga, fico muito agitada porque não sei quantas pessoas vão olhar para mim, mas depois corre tudo bem”. A sua técnica para vencer o nervosismo é pensar que está sozinha na sala, ou então que está a tocar para alguém de muito importante que a obriga a tocar bem para que apareça em todos os media. A propósito do medo, Bianca conta, “gosto de ficar nervosa, isso quer dizer que trabalhei bem, os concertos para mim já são uma coisa normal, mas enfim há sempre uma responsabilidade”.

Catarina, a sua colega clarinetista, não se lembra do local do seu primeiro concerto, mas lembra-se bem do nervosismo, “pensava que me ia esquecer de tudo antes de tocar e que não iria conseguir ler a partitura depois de ter passado um ano a trabalhar aquela partitura, já nem me lembrava das posições dos dedos!”. No final “foi formidável, fico mais relaxada depois, é como se o peso tivesse ido embora, mas fazemos de tudo para que seja sempre um bom concerto”. Catarina fala dos concertos quando o Maestro é novo para a orquestra, “a adaptação é natural, já nem pensamos nisso e ficamos motivados por um estrangeiro, vamos ensaiar o número de vezes necessárias porque ele está cá para que consigamos”. Catarina também fala do público e da responsabilidade que têm os músicos, “só se toca uma vez para o público, por isso temos de dar tudo, e vemos se funciona pela cara das pessoas”. Adora viajar com a orquestra “porque depois dos concertos não voltamos para as nossas casas, podemos ir passear a algum lado”.

Em Maracaibo, na Venezuela, o percussionista Brian de 18 anos, teve o primeiro concerto recentemente, algumas semanas antes da nossa conversa. Foi uma boa experiência, mas sentiu-se “muito contraído e enganámo-nos muito, mas ver que o público gostou de algo que fiz reconforta e sinto-me bem comigo mesmo”. Como percussionista, o principal receio de Brian é o momento da entrada das percussões na partitura, ou seja, o primeiro tempo do seu primeiro compasso, no qual não se pode enganar, “sinto que o público pode perceber se eu me enganar, tenho medo que digam que nós não ensaiamos bem”.

O primeiro concerto do *maracuco* Gabriel, foi num campo de desporto em pleno bairro Santa Rosa de Agua (VZ) onde vive, “nunca esquecerei porque senti muitas emoções, não sabia se me ia enganar ou não, estava nervoso, e ainda por cima

apresentaram-me ao público depois do meu solo no *Te Deum*; quando sentimos o público, temos ainda mais emoções”. Se tivesse que escolher um melhor momento desde que está no El Sistema, seria um concerto na sala Lía Bermúdez, espaço mítico em Maracaibo. Esteve presente como chefe dos trombones e teve de tocar um solo que não tinha ensaiado, mas que correu muito bem. Depois tocaram uma música que pôs toda a gente a dançar. Quando a cortina se fechou o Maestro veio cumprimenta-lo. Tudo isto calhou muito bem para Gabriel porque tinha trazido uma amiga para assistir ao concerto, “até houve fotos em coletivo, e com a minha amiga começamos a namorar nessa noite!”. Para Sharon, sua colega oboísta, o primeiro concerto foi na mesma sala, “estava muito nervosa e pensava: E se estiver desafinada? Oh meu Deus! É preciso contar o tempo, não se pode sair do tom, ah meu Deus!”. Conta que nessa mesma noite a Orquestra Regional também tocava depois deles, e que no momento em que o oboísta deles deu o Lá para que a orquestra afine, “foi o Lá mais bonito que ouvi na minha vida!”, diz Sharon sorrindo e de olhos arregalados.

#### III.9.4. O melhor momento: um concerto

Para a maioria dos alunos dos três núcleos, o melhor momento do seu percurso musical é um concerto, porque é muito mais do que tocar frente a um público. O concerto engloba um conjunto de ações que alimentam as lembranças fortes: o transporte de uma centena de alunos; os ensaios na sala de concertos ainda vazia; os jantares em grupo; os camarins; as roupas bonitas; a partilha da maquilhagem pelas jovens instrumentistas face ao grande espelho; a chegada do público; a voz-off que anuncia o concerto; o nervosismo; o subir ordenadamente até ao palco e sentar-se no seu lugar; sentir o instrumento; observar a orquestra; o chefe de naipe; o Maestro; olhar para a sala entre dois projetores de luz; o silêncio; a respiração comum; o primeiro compasso; a música e as suas dinâmicas; os solos; os aplausos; as saudações; a festa atrás do palco; a volta aos autocarros; o Hotel; os comentários no Facebook; as famílias que esperam no aeroporto com cartazes dizendo “Bem vindos de volta!”...

Para Rita, saxofonista baiana de 18 anos, o seu melhor momento no Neojiba foi o concerto de aniversário no qual foi escolhida para tocar saxofone com a Orquestra Juvenil

na mais importante sala de Salvador da Bahia. Para Sandrine, foi o seu recital de fagote nessa mesma sala, o Teatro Castro Alves, em 2014, “sempre sonhei tocar numa sala grande”. Para o saxofonista Santos, o melhor momento “é quando estamos todos a tocar, é ver o conjunto e escutar a música que criamos de uma forma que ainda nunca tínhamos ouvido, o som é belo!”. Teresa, oboísta de 16 anos, diz que o melhor momento foi o seu primeiro concerto, “porque todos aplaudiram de pé no final”.

A violoncelista portuguesa Madalena, diz que o seu melhor momento em concerto com a Orquestra Geração foi quando tocaram pela primeira vez na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa, para as filmagens de um documentário sobre a orquestra, “sabia o que era a Fundação, mas não como hoje; tivemos ensaios, a sala era linda, isto faz-nos mudar de atitude”. Para a flautista Isis, os concertos são grandes momentos, “é maravilhoso, quando toco e oiço que os outros fizeram bem as suas partes e que tudo soa como deve ser, fico com pele de galinha, a sério!”.

Na Venezuela, o violonista Hiudov diz que o seu melhor momento foi quando a sua orquestra ganhou um concurso regional, “foi o melhor do mundo!”. Para o jovem Miguel o seu melhor momento foi o primeiro concerto com a orquestra do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). O tio, a quem chama de “*Papa*”, veio assistir ao concerto e até dançou. Há apenas cinco meses que o trombonista Andrès está no núcleo, mas o seu melhor momento já está escolhido, “foi o meu primeiro concerto, senti-me incrível”. Para Denisse, trompista, foi no seu primeiro recital como solista, “tinha 15 anos, perdi-me um pouco no início, mas correu tudo bem, deram-me os parabéns”. Zed lembra-se que no final do concerto a diretora lhe disse bravo, e que a tuba era um instrumento difícil. A sua colega Samanta, violoncelista de 14 anos, viveu o melhor momento quando foi convidada a fazer um concerto em quarteto com os mais crescidos, “senti que tinha progredido”.

## Conclusão

Guiados pelos alunos, seguimos vários percursos musicais nos três núcleos: Santa Rosa de Agua (VZ); Bairro da Paz (BR); Miguel Torga (PT). Os percursos começaram por ser observados durante o primeiro mês de pesquisa etnográfica em cada núcleo e foram depois aprofundados graças às entrevistas semi-estruturadas. São feitos de encontros e de cruzamentos com instrumentos de música, novos amigos, professores, famílias, bairros. Cada aluno tem uma história particular. Algumas foram postas em evidência e é possível distinguir percursos de tendências mais englobantes, próprias a cada núcleo e a cada território. Os alunos que integram um núcleo seguem uma ordem lógica de ações no tempo, mas há sempre uma margem para os imprevistos e a necessidade de improvisação.

O balanço que leva uma criança a interessar-se pelo núcleo começa muitas vezes pelo facto de tocar um instrumento musical em família ou na orquestra da Igreja que frequenta. São dois contextos particularmente influentes nos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) e do núcleo Bairro da Paz (BR), onde a música popular e os cultos religiosos são mais presentes na vida quotidiana das populações. Em Portugal, o número de fieis é menor proporcionalmente. São menos praticantes e com cultos que não têm tanta música ao vivo quanto os cultos protestantes ou afro-americanos.

Os amigos também podem ser mediadores eficazes para a inscrição num núcleo. Foi nomeadamente o caso para a clarinetista portuguesa Catarina, que “caiu de paraquedas” na Orquestra Geração graças ao convite de uma amiga. A vinculação por amizade dá confiança aos curiosos sobre aquilo que se faz nos núcleos. Assim vencem a barreira da timidez.

Quando não é um amigo, a família, ou a Igreja, a vontade de tocar um instrumento pode ser descoberta quando um jovem assiste a um concerto de demonstração. Fazem-se muitos na Venezuela e no Brasil. Grupos de músicos profissionais vão tocar às escolas para motivar alunos a inscreverem-se num núcleo. As descrições que os alunos fazem sobre a primeira vez que viram uma orquestra a tocar ou que ouviram um oboé por exemplo, são muito reveladoras da admiração estética que sentiram.

Há também situações “insólitas” que motivam alunos a inscreverem-se, como foi o caso de Miguel, contrabaixista de 10 anos que descobriu que havia um núcleo ao lado do hospital onde foi fazer tratamento. É também o caso da aluna portuguesa que aceita ir ao núcleo porque permite não dormir a casa do pai às sextas à noite.

Depois de ter convencido todas as partes, o aluno é inscrito no núcleo mais próximo. O primeiro dia fica gravado nas memórias de cada um, mesmo que tenham passado cinco ou seis anos. Os alunos falam desse dia com um sorriso, alguns recordam a data e o dia da semana. Sabem exatamente o que aconteceu nesse dia. No entanto, os alunos são rapidamente postos face às dificuldades e aos dilemas de um núcleo: não poder tocar o instrumento desejado; ter de esperar pelo seu instrumento; ter de confrontar-se a outros alunos e a diferentes professores; hesitar em manter a inscrição; etc. É um período delicado, marcado pela felicidade da descoberta e ao mesmo tempo pelas hesitações.

Durante esta fase em que os alunos testam o núcleo, os professores optam pela ação pragmática e por pôr os alunos em situação direta: “tens um concerto com os iniciados daqui a duas semanas!”. Os alunos desenvolvem uma série de vinculações que reforçam a sua ligação ao núcleo, ajudando a ultrapassar as dificuldades dos primeiros tempos. O som é uma das principais razões de motivação, é a propriedade do instrumento que os convenceu a querer aprender. Desde muitos jovens falam do som com paixão e com uma surpreendente consciência estética.

A vinculação ao instrumento musical é reforçada quando os alunos podem levar o objeto para casa. Estão felizes por poder passear com o instrumento e por sentir o orgulho da família. O instrumento que vem do núcleo obriga a um atestado de responsabilidade assinado pelos pais e a um acordo moral com o aluno. É por vezes a primeira vez na sua vida que tem a confiança dos adultos para que trate de um objeto tão bonito e precioso. Para o aluno há uma tripla vinculação: ao instrumento, “é o meu e ninguém pode tocar nele”; ao núcleo, “tiveram confiança em mim”; e à família, “estão orgulhosos de mim”.

O núcleo torna-se um espaço de situações diversas e complementares para o aluno e o seu instrumento. Primeiro, o aluno é incentivado a ocupar e a viver os espaços: salas de aula, corredores, pátios exteriores. Em Portugal, o núcleo situa-se no coração de uma escola pública, ou seja, os alunos vivem o mesmo espaço de duas formas diferentes: a música no núcleo altera o modo de apropriação dos espaços porque os alunos vão poder

mexer nas mesas e cadeiras das salas de aula; podem tocar clarinete nos corredores e criar quartetos de violoncelos no fundo do hall da escola. Mas esta *mise en scène* do espaço escolar quer dizer que os músicos são confrontados aos olhares dos professores, dos alunos e dos auxiliares de educação. Quando é observado, o jovem músico fica tímido. É por exemplo o caso para Arcanjo, tubista baiano, quando vê passar “as amigas bonitas da turma”. O músico do núcleo nunca está isolado, é este *entourage* constante que vai permitir, desde os primeiros dias, aguentar melhor o olhar dos outros e aprender a trabalhar em grupo.

O aluno desenvolve uma relação forte, quase íntima, com o seu instrumento de música. Passeia com orgulho nas ruas, de instrumento às costas, mesmo que isso provoque comentários ou crie situações desagradáveis nos transportes públicos. Tudo é feito a dois, o instrumento é um reflexo do humor do aluno, um prolongamento da sua personalidade, sente-se no som. É preciso abrir e fechar a caixa do instrumento vinte vezes por dia, é preciso juntar as partes do corpo do instrumento, afiná-lo, fazê-lo soar durante horas, limpá-lo antes de voltar a arrumá-lo. É uma relação feita de gestos repetitivos, mas que reforçam a vinculação até ao ponto em que se personifica o instrumento dando-lhe um nome, juntando um acessório colorido, ou associando-o a uma personagem de desenho animado tal como *Calamardo* tocando Stravinsky no oboé.<sup>54</sup>

A relação com o instrumento musical personificado passa necessariamente pela aprendizagem da postura do corpo, que vai permitir fazê-lo soar. É o músico aprendiz que adapta o corpo ao instrumento musical e não o contrário. Progressivamente o corpo do aluno modela-se ao instrumento: sentar-se na ponta da cadeira; saber a forma de segurar o instrumento; endireitar a bacia e as costas direitas; os ombros relaxados; o pescoço, a cabeça, os lábios, a língua; os cotovelos, os punhos, os dedos nas cordas do violino, sem força, mas com peso... o aluno procura o som que o motivou a escolher o instrumento, quer fazê-lo soar da melhor forma possível. Mas apropriar-se de um instrumento musical, como para qualquer outro objeto que se queira controlar, também quer dizer que se provocam dores físicas ao longo do “moldar corporal”. A relação com a forma física rígida é unilateral, seja quem for, cabe ao aprendiz a adaptação dos seus pontos de contacto e o desenvolver de uma memória muscular.

---

<sup>54</sup> História de Mélanie, oboísta de 14 anos. Núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela.

Também os olhos se adaptam porque devem focar-se nas linhas e nos pontos pretos – a partitura. É um objeto de mediação contendo a composição que pode intimidar os jovens interpretes. Os alunos dos três núcleos falam das partituras, alguns admitem não seguir com regularidade as aulas de teoria musical, isto porque não são obrigatórias e o professor volta sempre atrás. No entanto, têm todos consciência de que a teoria musical é uma das matérias fundamentais para os que querem progredir.

O trabalho orquestral é baseado num repertório, que se materializa em partituras a serem decifradas. É pelas aulas de teoria musical que os alunos vão aprender a ler: melodia, harmonia, ritmo e indicações de interpretação. No entanto as aulas de teoria musical são as menos apreciadas pelos alunos, qualquer que seja o núcleo, mesmo que saibam explicar perfeitamente a sua importância.

À parte do pequeno número de alunos que é muito bom em teoria musical, servindo de refúgio para ser valorizado na orquestra, a maioria dos alunos continua a “tocar de ouvido”. É o que os venezuelanos chamam de *guataca*, capacidade para memorizar tudo e poder reproduzir a música sem ter de ler a partitura. Isso existe sobretudo na Venezuela e no Brasil, países em que a música popular é interpretada e escutada em todo o lado, fazendo com que se comece a tocar um instrumento muito cedo e de ouvido. A vantagem é clara, saber acompanhar toda a música graças ao ouvido, mas a desvantagem também é evidente quando os alunos querem progredir em música sinfónica e querem integrar o Conservatório, as Academias Superiores de Música e as principais orquestras, onde a boa leitura é obrigatória.

É provavelmente para facilitar a relação com a partitura que os alunos juntam cores, desenhos, as dobram e sujam. Assim personalizam as partituras. Os alunos do núcleo em Portugal e na Venezuela guardam as partituras em dossiers muito bem organizados. Não é tanto o caso no núcleo brasileiro. Quanto ao repertório que está nestas partituras, cada aluno tem a sua obra favorita; compreendem a evolução sequencial, mas alguns deles usam palavras como “seca” e “tedioso”, para dizer que as escolhas musicais podem ser chatas e repetitivas, que lhes falta diversidade.

A vida no núcleo faz-se em paralelo à vida na escola, permitindo aos alunos comparar os dois meios educativos. Qualquer que seja o núcleo ou o país, a maioria dos alunos diz preferir os professores do núcleo porque são mais próximos e interessados. Os alunos sentem uma relação de amizade, podendo chegar a tratar o professor por “tu”.

Mas esta escolha pelos professores de núcleo não é só um *coup de coeur*. Os alunos têm consciência das razões estruturais que criam as diferenças de pedagogia, nomeadamente as condições de trabalho e o número de alunos nas turmas. Verbalizam as suas análises sobre os sistemas educativos de forma muito compreensiva. O que é realçado nas entrevistas é o facto de a vinculação ser mais forte com o professor do núcleo. Tal como diz Sandrine, fagotista baiana, “no núcleo os professores têm atenção ao olhar do aluno, sabem imediatamente se há algo de errado”. Esta capacidade de estar atento à pessoa e não só ao músico reforça a vinculação entre aluno e professor.

Os alunos dos núcleos definem o bom professor como sendo aquele que adapta a sua pedagogia, que é caloroso e tem empatia. No entanto, alguns alunos também apreciam quando o professor é exigente, “se é exigente comigo é porque me respeita”, dizia um aluno do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Madalena, violoncelista portuguesa, tem uma visão muito pragmática a este propósito: diz que um professor simpático e próximo dos alunos não é forçosamente melhor porque certos alunos precisam de um professor severo e distante. É também o que pensa Catarina, a sua colega clarinetista. Ana insiste com outra análise pragmática e relativista: “o bom professor não é bom para todos”.

No Brasil, Rita, saxofonista baiana, diz que o diploma não é uma chave que garante a qualidade do professor, “não significa que tenha uma relação de amizade e que ajude nas horas difíceis dos alunos”. Essas “horas difíceis” podem ser numerosas nos contextos sociais dos três bairros desfavorecidos estudados. A consciência que os alunos têm da relação professor-aluno também resulta da experiência que alguns têm em ser *preparadores* e *monitores* (alunos que ensinam aos mais novos). A maioria tem a responsabilidade de ensinar aos que menos sabem, ou seja, vivem um pouco da experiência do professor e devem encontrar o posicionamento certo face aos colegas.

Por passarem muitas horas juntos, o professor é a pessoa favorita do aluno. É aquele que forma, que acompanha, que exige e ri ao mesmo tempo. As descrições que os alunos fazem dos seus professores são veementes, qualquer que seja o núcleo. A vinculação pode ser tão forte que o aluno também acaba por integrar os defeitos técnicos do professor. Depois de alguns anos juntos é aconselhado mudarem de professor para que se evitem os maus hábitos a nível da técnica. Mas quando a separação é forçada, há como um desenraizamento. Os alunos descrevem esta situação: “são momentos difíceis”;



“uma tristeza profunda”; “é o meu professor”; “se ele sair eu também saio”; “devo-lhe tudo”. A separação provoca tristeza e lágrimas, tanto no aluno como no professor.

No núcleo Miguel Torga, em Portugal, os alunos têm a ocasião de trabalhar com professores venezuelanos que aí habitam ou que estão de passagem para ajudar à preparação dos grandes concertos. É a oportunidade para compreender a impressão que têm os alunos da presença dos venezuelanos e dos seus métodos. Paradoxalmente, o professor venezuelano é visto como aquele que consegue comunicar a técnica e a interpretação musical de uma forma muito mais clara que a maioria dos professores portugueses. Mas são muito exigentes, capazes de ultrapassar os horários dos ensaios para chegarem ao resultado esperado. Os Maestros convidados puxam os alunos até ao máximo, exigem o saber e a concentração, capacidades que, depois de alguns momentos de tensão controlada, permitem sempre chegar a bons resultados.

A família também é um elemento estrutural para o desenvolvimento da vinculação entre o aluno, a música e o núcleo. A estrutura familiar não é uma causalidade direta para a boa integração do aluno. Há numerosos exemplos em que o aluno obtém todo o apoio da família monoparental enquanto outros não têm apoio dos dois pais. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), os alunos sentem muito apoio por parte das famílias. As mulheres (mães, avós, tias) estão muito presentes, seguindo o percurso dos filhos. Em Portugal, os pais não podem ficar no local do núcleo por estar numa escola que fecha as suas portas. Alguns pais apoiam os filhos a nível logístico (transportes) e assistem aos concertos. No núcleo Bairro da Paz (BR), a presença e o apoio dos pais são fracos. A maioria dos alunos desenvolve um elo pessoal com o núcleo, reforçado graças aos professores de música, “a segunda família”.

Mais adiante, tentaremos analisar o porquê destas diferenças na relação ao núcleo, mas se escutarmos os alunos, torna-se claro que existem dilemas que têm um papel no percurso do músico aprendiz. É o caso, aos 18 anos, da escolha entre uma carreira académica em música ou num outro curso superior: seguir uma paixão pessoal ou as pressões sociais e familiares? Os alunos do Bairro da Paz (BR) são mais submissos a este tipo de questões que os alunos dos dois outros núcleos. Em Portugal, seguir estudos nas grandes Academias de Música é um percurso respeitado, e os horários podem ser

compatíveis com outro curso universitário em paralelo<sup>55</sup>. Quanto aos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o percurso musical beneficia de um respeito local, graças nomeadamente às jovens estrelas vindas do mesmo bairro, e de um respeito nacional face aos 40 anos do El Sistema, à aura do Maestro Abreu, e à subida icónica do jovem Maestro Gustavo Dudamel. Um futuro numa orquestra é algo que aceite na Venezuela, de promovido até.

Outros dos dilemas familiares é a necessidade que alguns sentem em ser um apoio financeiro para os pais. Vários alunos deixam o núcleo quando alcançam a idade de trabalhar, causando um corte na progressão do aluno e no longo processo que tinha sido iniciado pelos professores. Isto é muito sentido no Bairro da Paz (BR) e em Santa Rosa de Agua (BR), onde o trabalho das crianças ainda é uma realidade: vai da venda de doces nos sinais de luzes das grandes avenidas de Salvador, à pesca em Santa Rosa de Agua (VZ). O último dilema familiar de que falam os alunos, é o facto de terem de acompanhar familiares em concertos de música popular, falhando por isso alguns concertos sinfónicos do núcleo. O meio da música popular é muito importante, nomeadamente a nível financeiro porque garante trabalho, ocasional e muitas vezes à última da hora. Esses pequenos concertos são aquilo a que os venezuelanos chamam *matar un tigre*, e os brasileiros chamam *matar um cachet*.

A vida no núcleo obriga a trabalhar em grupo a maior parte do tempo (naípe, secção e orquestra), mas também existem aulas individuais para melhor modelar os corpos aos instrumentos. Em geral, os alunos preferem as aulas de grupo pela amizade, pela a motivação coletiva e porque aprendem uns dos outros enquanto se divertem. O reverso da aprendizagem em grupo é a desconcentração, as lutas, e as disputas internas entre personalidades, entre naipes e entre níveis de orquestras (Infantil, Juvenil).

Os naipes têm uma hierarquia interna, com muitos escalões (praticante, C, B, A, assistente, Chefe). O posto de chefe de naípe é desejado porque os alunos gostam de ser líderes. É uma função com responsabilidades técnicas (arcadas, respirações, etc.), responsabilidades de mediação (entre o Maestro, o concertino, e o resto do naípe), e de gestão das personalidades do naípe, nomeadamente quando há longos momentos de espera, típicos do trabalho em orquestra. O exemplo que dá o chefe de naípe pode

---

<sup>55</sup> É o caso de Madalena e Isis na Orquestra Geração (PT).

contribuir para que a sua equipa se mantenha em silêncio, aproveitando a espera para trabalhar as obras ou para descansar porque em orquestra tudo demora muito tempo.

Para os alunos, os contrastes que vivem também se fazem sentir nas suas relações sociais. É o caso nas relações entre alunos na escola e alunos no núcleo. No Brasil e na Venezuela os alunos insistiram no facto de haver *bullying*. Explicam o *bullying* dizendo que os colegas não aceitam a diferença, seja ela física (uma deficiência), o aspeto visual (não usar maquilhagem), comportamental (timidez), religiosa (devoção ao Candomblé afro-brasileiro), entre outras. Para muitos alunos as escolas são lugares de pressão e de crueldade, o núcleo é o oposto. O contraste valoriza a orquestra e reforça a vinculação do aluno ao núcleo.

Mesmo que o *bullying* não seja tão presente em Portugal, alguns alunos deram conta das conversas que tinham com colegas de escolas e orquestras fora do núcleo Miguel Torga (PT). Existe um discurso de não compreensão e de inveja por parte de alunos de outras orquestras, não percebem as condições de gratuidade e as oportunidades profissionais que a Orquestra Geração proporciona (instrumentos, contacto com grandes Maestros, viagens ao estrangeiro).

O contraste entre a rua e o núcleo foi referenciado pelos alunos venezuelanos e brasileiros. Algumas realidades são muito violentas fisicamente, tal como revelaram Gabriel e Brian depois de serem vítimas de assédio nas ruas de Santa Rosa de Agua (VZ). Há também as violências psicológicas, tal como testemunhou o baiano Santos, depois de ter somatizado o facto de não querer ser *aviãozinho* para os traficantes. As ruas dos bairros são espaços onde os alunos sentem preconceitos racistas, nomeadamente por parte da polícia, tal como explicava Arcanjo, tubista de 19 anos no núcleo Bairro da Paz (BR). A sua colega saxofonista Rita, diz que as ruas são territórios de pessimismo, que falta uma visão do futuro e a valorização do esforço dos jovens. Em torno do núcleo Miguel Torga (PT) as tensões não são tão fortes, os alunos gostam de viver no bairro, sentem-se em segurança.

Entre Santa Rosa de Agua (VZ) e o Bairro da Paz (BR), as realidades de violência não são as mesmas porque o primeiro junta uma dezena de *bandas* (gangs locais), enquanto o segundo só tem um *dono do morro*. Isso quer dizer que o dono do Bairro da Paz garante a segurança dos moradores, enquanto em Santa Rosa de Agua (VZ) as bandas lutam entre si dentro do bairro. Vários alunos foram assaltados no seu próprio bairro

Santa Rosa de Agua (VZ), coisa impensável no Bairro da Paz (BR) ou no Casal de São Brás (PT). Estas realidades extremas à volta do núcleo, são presentes no quotidiano dos bairros, criando um contraste forte que se junta à lista de razões que explicam a vinculação do aluno ao núcleo.

Ao longo da pesquisa constatámos que esta vinculação incentiva os jovens a estudarem muito no núcleo. Quando estão motivados, os alunos dos três bairros aproveitam várias atividades gratuitas, das quais a escola, o núcleo, o desporto e o culto religioso. A isso junta-se a ajuda em casa (limpeza, cozinha, tratar dos irmãos mais novos, etc.). Desde muito jovens, são confrontados a horas de trabalho por semana. Mas, de maneira geral, os alunos gostam dessa densidade de trabalho, querem aprender, estar juntos com os amigos da música, preparar um concerto, etc. Quanto mais atividades maior é a motivação.

Em paralelo, alguns alunos ficam desmotivados. As razões podem ser internas ou externas aos núcleos. Internas porque, por exemplo, o estilo de música que é proposto tocar não tem uma boa imagem, sofre de preconceitos. Não é tanto o caso no Bairro da Paz em Salvador da Bahia, onde a música clássica é quase inexistente na cultura do bairro. A vantagem é que não se criam demasiados preconceitos, o aluno integra o projeto sem ideias que o desmotivam. Quanto à Venezuela, em 40 anos o El Sistema desenvolveu-se de tal forma que a música clássica se tornou desejável.

A exigência musical é o segundo fator de desmotivação revelado pelos alunos. Depois de um primeiro *coup de coeur* aventureiro, dão apercebem-se das dificuldades em tocar um instrumento. Requer tempo e muito esforço. As outras desmotivações têm a ver com não tocar o instrumento desejado ou ser obrigado a esperar muito tempo por ele. A falta de professores também é desmotivante, sobretudo no núcleo Bairro da Paz (BR) por estar a crescer de forma exponencial. Um último exemplo de fator desmotivante no núcleo, é a passagem da Orquestra Infantil à Orquestra Juvenil. Ter de confrontar-se com um repertório mais difícil, deixando para trás os amigos da Orquestra Infantil, é desmotivante para alguns alunos. Quanto a fatores externos, há o impacto da estética sinfónica e todo o contexto no qual vivem os alunos, sobretudo as ruas e as tristezas pessoais ligadas à instabilidade familiar.

O aluno que persiste no seu percurso musical aprecia o facto de não ter de fazer exames no final de ano, como é o caso na escola oficial. Mas deverá passar outro tipo de

provas se quiser subir de nível na orquestra. As audições são importantes para os alunos porque, mesmo que estejam nervosos, pensam que é isso que os obriga a trabalhar a música e a aperceberem-se da sua própria progressão. Assim poderão ter acesso aos estágios durante as férias em Portugal.

Os estágios levam o aluno a viver todo o tipo de experiências ao longo das viagens, dos encontros, dos longos ensaios, dos almoços coletivos, das visitas turísticas, longe de casa. O aluno é levado a viajar em transportes públicos que nunca usou antes, a organizar-se, a criar equipas, a partilhar, a aguentar longas horas de trabalho, a divertir-se com novos amigos, por entre tantas outras experiências. É também uma oportunidade para reforçar o carácter pessoal de cada aluno através dos choques de personalidades e as competições para atingir um posto importante no naipe.

A consagração do percurso musical acontece no palco – são os concertos. Há nervosismo, vontade de tocar bem, há muita concentração também. Depois de tanto trabalho individual e coletivo, chega o momento de apresentar os resultados. Dar vida a uma obra musical depende da união do coletivo. A interpretação faz-se ao ritmo das respirações em comum. Os alunos dos três núcleos vêem os concertos como uma recompensa, permitindo sentir amor-próprio e dar orgulho aos que vêm assistir. Quando lhes é pedido para escolherem um melhor momento de todo o percurso musical no núcleo, a quase totalidade dos alunos dos três núcleos escolhem um concerto.

Estando constantemente rodeados por professores, por amigos e Maestros, cada aluno encontra o seu modelo a seguir. É alguém que os inspira a avançar no difícil percurso musical. Naturalmente, o professor de instrumento é o mais escolhido porque é com ele que passam a maior parte do tempo e de uma forma muito próxima. O vínculo pode ser tão forte que os alunos não se imaginam no núcleo sem o professor que os iniciou. Para alguns, nomeadamente no núcleo Miguel Torga (PT) que tem a visita regular de outros professores, o exemplo a seguir está nos professores venezuelanos, pelos seus talentos de comunicação, o conhecimento e a exigência.

Curiosamente, o exemplo a seguir não é sempre um adulto. Nos três núcleos houve alunos a escolher outros colegas como sendo referências, devido às suas capacidades musicais e aos resultados que atingiram vindo dos mesmos contextos sociais. Finalmente, Deus é a referência principal para muitos alunos brasileiros e venezuelanos, países onde a religião tem bastante peso cultural.

Estes percursos, revelados graças ao testemunho dos alunos, não têm fim porque estão em constante movimento. Em música, tudo é a recomeçar, a trabalhar de novo, a remodelar. O instrumento musical obriga o corpo a repetir os mesmos gestos todos os dias para que não se perca o “molde”. As partituras obrigam a trabalhar o olho para a leitura e a desenvolver os conhecimentos em teoria musical. O ouvido deve estar sempre afinado para o seu instrumento e para a orquestra, pronto à *guataca* caso seja necessário. O trabalho pessoal e social ao qual estão submetidos os alunos dos núcleos permitem “modelar os seus espíritos” através de ações práticas que são necessárias na música orquestral.

Os alunos dizem que são menos tímidos, mais confiantes e que têm melhores capacidades de trabalho. Dispõem de pouco tempo livre, mas sentem-se mais abertos aos outros. A rua parece-lhe menos atrativa, não se sentem tão rebeldes e dizem ter mais controlo sobre a sua própria violência. A orquestra permite-lhes ter algo a fazer durante as tardes, aprendem e cansam o corpo cheio de energia. Graças a todas as interações reveladas ao longo do percurso musical, é possível um câmbio claro nas suas personalidades e no *savoir-faire*.

## CAPÍTULO IV – PROFESSORES

### IV.1. Percurso musical dos professores

O percurso musical dos professores de núcleos é diferente nos três contextos onde efetuámos as pesquisas etnográficas. Há pontos de convergência, nomeadamente a iniciação musical em orquestras filarmónicas ou na igreja. Mas, enquanto na Venezuela praticamente todos os professores foram formados pelo El Sistema, no Brasil têm uma formação mista, que começou em escolas de música e foi complementada pelo Neojiba. Em Portugal a formação musical dos professores não passou pela Orquestra Geração. O elo à instituição que emprega tem impactos variados. Por exemplo, o facto de ter sido formado pela instituição na qual se trabalha pode facilitar a compreensão do projeto e a sua devida reprodução, mas também pode limitar a uma certa metodologia ou a uma falta dela.

Através do percurso dos professores nos três núcleos, parece-nos importante revelar as suas formações académicas. De que tipo e até que nível são elas? Isso irá permitir compreender se há uma causalidade direta entre o que é adquirido na formação e o resultado das ações pedagógicas nos núcleos. Começamos estas descrições de percursos académicos e profissionais por alguns casos típicos de professores da Venezuela, do Brasil e de Portugal.

Na Venezuela o professor Angel Simon, 36 anos, começou os estudos aos 8 anos no Conservatório de Maracaibo. Desde então que integra o coro infantil. Questões familiares obrigam-no a deixar a música durante alguns anos, mas aos 14 volta e também se inscreve em aulas de dança clássica. Mais tarde, na universidade, há uma professora que repara nele durante um ensaio do coro da faculdade. Esta professora decide tê-lo “sob a sua asa” e trabalhar a sua voz de adulto. Foi soprano, alto e tenor, mas aos 24 anos está mais confortável como barítono. Depois de três anos de aulas na universidade e no Conservatório de Maracaibo, Angel decide partir para Madrid em estudos com os mestres Montserrat Caballé e Carlos Chausson. O seu nível técnico subiu muito em dez anos de trabalho na Espanha, mas decidiu voltar para a Venezuela. Ao chegar ficou perplexo, o país tinha mudado muito, “vindo do aeroporto de Maracaibo para a cidade fiquei

espantado com o que vi, mas o que é que se passou?”. Tendo já cantado com a orquestra do núcleo Santa Rosa de Agua antes de partir para Espanha, é aí que vai à procura de trabalho. Passa a ser professor de canto e de coro a partir de 2013.

O seu colega Manuel Casanova, 30 anos, começou o percurso musical aos 14 anos numa orquestra filarmónica de treino militar para adolescentes com problemas de comportamento. Aos 17 anos, inscreve-se num núcleo do El Sistema para aprender música porque “na filarmónica era só *guataca*<sup>56</sup>”. A progressão não foi regular porque as responsabilidades da vida adulta se impuseram. Mesmo assim tocou o repertório sinfónico no Conservatório e na Orquestra Santa Rosa de Agua ao mesmo tempo que tocava música popular em bares, “onde aprendi a desembaraçar-me do nervosismo porque não te podes esconder atrás de outro músico”. É professor de trombone no núcleo Santa Rosa de Agua e toca num grupo de *ska*.

Maria-Grécia, 28 anos, cresceu “numa família pobre” no bairro Santa Rosa de Agua (VZ), com oito irmãos. Tem uma licenciatura em Sociologia, “somos todos formados graças à família e a Deus”. O seu percurso musical começou há vinte anos, desde a criação do núcleo Santa Rosa de Agua. Os diretores sempre a apoiaram e os pais estavam orgulhosos por ela integrar o El Sistema. Aprendeu o clarinete, tocou nas orquestras locais, viajou, “até pude conhecer Chávez, ele transmitia muita energia”. Foi uma fase da vida em que também sofreu por causa da exigência musical e da competição entre instrumentistas. Problemas de saúde obrigaram-na a deixar a música. Voltou quando foi convidada a ser professora no núcleo Santa Rosa de Agua em 2009. Há dois anos que dá aulas de *kinder musical*, para alunos dos 3 aos 6 anos de idade.

Angel Gutierrez, 31 anos, é dos alunos fundadores do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), porque a mãe o obrigou a inscrever-se desde o dia da inauguração, quando tinha 11 anos. A música sempre foi o seu projeto de vida, sobretudo quando percebeu que havia bons professores no núcleo, “estudei música com pessoas *muy ricas* (muito boas)”. O vínculo é reforçado quando, aos 15 anos, fica órfão e que os diretores do núcleo decidem tomar conta dele. É nessa fase que descobre que tem ouvido absoluto, o que também explica a sua facilidade de aprendizagem. O percurso continua com concertos em orquestras e com algumas primeiras experiências como professor. Angel gostou do facto

---

<sup>56</sup> Aprender e tocar de ouvido.



de serem todos iguais no núcleo, “no início tínhamos todos os mesmos instrumentos, latas de tinta e paus de madeira...ninguém tinha uma lata melhor que a do vizinho”. Foi violinista concertino na orquestra Santa Rosa de Agua e chefe das violas na Orquestra Regional. Desde que é professor, também foi coordenador de um núcleo no sul do estado Zulia em Santa Barbara. Angel é atualmente professor de viola no núcleo Santa Rosa de Agua onde foi formado.

Antonio, 29 anos, é filho de uma colombiana e de um venezuelano. Viveu na Colômbia até aos 6 anos de idade, mas depois da mãe falecer a família repartiu os filhos e foi obrigado a vir para a Venezuela. É um apaixonado por *Rock* e por *Metal*. Foi o que o levou a tocar bateria aos 17 anos. Aos 22 uma amiga falou-lhe do núcleo Santa Rosa de Agua. Ficou muito surpreendido quando os dois diretores lhe disseram que se poderia inscrever, “tendo em conta os meus *dreadlocks*, as minhas tatuagens e a minha idade não me pareceu vir a ser possível, mas os diretores foram adoráveis”. Nessa altura não havia professor de percussão. Alguns meses depois, um aluno do Conservatório, de 16 anos, veio dar aulas e foi então que António começou a aprender as técnicas da percussão. Em paralelo era chefe de cozinha. Sendo um solitário, com poucos meios financeiros e sentindo-se excluído da sociedade, o núcleo tornou-se um refúgio no qual se sentia acolhido e respeitado. Em 2013 António torna-se professor de percussão no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

No Brasil entrevistámos sete professores do núcleo Bairro da Paz, permitindo analisar os diferentes percursos académicos e profissionais. Edney, 27 anos, cresceu no Garcia em Salvador da Bahia, bairro popular conhecido pelos seus artistas e pela boémia. Filho único, educado pela mãe, jogou futebol e sempre conseguiu passar de ano escolar. Mas o que mais lhe interessava era ser músico, queria juntar-se às estrelas do bairro e “dar felicidade às pessoas durante o Carnaval”. Começou a ter aulas com o professor Freddy Dantas, uma referência baiana a nível do trombone e da direção de filarmónicas. Partilhava um trombone com quatro amigos, até ao dia em que, depois de muitas rezas e muitas lágrimas, a mãe teve a possibilidade de comprar um trombone, “tivemos que dividir em mil prestações no cartão dela”. Aos 16 anos já fazia parte dos sopros de uma grande banda de samba, e aos 18 anos tocou no primeiro DVD dos *Sai de Samba*. É, portanto, uma jovem estrela da música popular quando pretende inscrever-se na

orquestra do Neojibá em 2007. Mas o lugar disponível é para trombone-baixo, instrumento que ele nunca tinha tocado. Compra um modelo em segunda mão e uma semana depois está presente na audição com um exercício do livro do seu primeiro professor, Freddy Dantas. Edney tem um estilo malandro e improvisador que lhe permitiu ser aceite na primeira orquestra do Neojiba. Era um novo mundo musical no qual não sabia o que iria acontecer. A única garantia que tinha era uma bolsa.

O seu colega Filipe, flautista de 23 anos, cresceu em Salvador da Bahia com dois irmãos, todos educados pela mãe. A sua infância foi difícil a nível financeiro porque a mãe não tinha o salário mínimo. Também foi difícil a nível das emoções por causa da instabilidade psicológica do pai. Esteve em escolas públicas violentas por causa de alguns alunos que traziam armas, nomeadamente no bairro São Cristóvão. No 5º ano decidiu ir para uma escola em São Paulo que acolhia alunos num formato seminarista. Adorou esta fase da vida, longe dos problemas de Salvador, num mosteiro bonito, muito exigente, mas com viagens e um bom espírito de camaradagem. Foi neste contexto, aos 14 anos, que começou a tocar flauta transversal na filarmónica, em cerimónias religiosas. Aprendeu sozinho, “era do género toma e toca”. Dois anos depois, sai do mosteiro e volta para Salvador. Diz que foi um choque: a liberdade total, a forma de vestir, a televisão, amigas adolescentes. Contra a opinião da família, compra uma flauta transversal com dinheiro que ganhou a trabalhar no McDonalds, e começa a tocar em grupos de samba mal pagos. Aos 18 anos decide inscrever-se no Neojiba. Filipe lembra-se de ter trabalhado muito para essa audição, porque antes disso nunca tinha realmente aprendido a tocar flauta. Teve sete aulas antes da audição, somatizou todo o seu nervosismo, ficando com marcas no corpo. Foi admitido como músico em 2010 e tornou-se professor em 2013.

Leandro, 28 anos, nasceu no interior da Bahia, numa pequena vila ferroviária. Filho de pais separados, cresceu em casa dos avós, rodeado de uma grande família, “carinhosa, severa e cheia de valores”. Junto com um grupo de amigos, inscreveram-se na “escola da orquestra”, mas o início foi difícil porque era necessário fazer sessenta lições antes de poder tocar um instrumento, “ainda por cima o professor tinha sempre um instrumento em cima da mesa para nos dar ainda mais vontade”. No final, foi o professor que lhe escolheu um instrumento – o saxofone. Primeiro tocou numa fanfarra e depois na filarmónica da vila, fundada há sessenta anos no bairro dos “ferroviários”, ou seja, pelos funcionários dos caminhos de ferro. Depois disso, o único objetivo possível de atingir seria

integrar uma orquestra militar para fazer carreira tendo um salário garantido. Aos 16 anos já ganhava dinheiro tocando com a filarmónica local. Foi preciso virem músicos do principal curso de música na Universidade Federal da Bahia (UFBA) para que “tenha informação, para que eu possa ver instrumentos de qualidade pela primeira vez, com bom som”. Fez as provas e foi admitido na UFBA. Graças ao apoio da filarmónica consegue ir viver para Salvador. Fala com muita emoção da filarmónica da sua vila, “o diretor sempre nos fez crer que eramos grandes músicos, tratava-nos como se fossemos seus filhos”. Estando em Salvador, interessa-se pelo Neojiba, mas a única vaga disponível é para clarinete. Decide comprar um em segunda mão. Treina intensamente aprendendo na Internet, uma semana antes da audição. A integração no Neojiba correu bem porque, segundo Leandro, 90% dos músicos vinham das orquestras filarmónicas e de pequenas cidades, tinham o mesmo espírito. Quanto ao repertório, achou que no Neojiba era tudo mais fácil comparativamente aos *dobrados* militares nas filarmónicas, “são muito rápidos e técnicos”.

Em Portugal, a professora Carla Duarte, 30 anos, nasceu no nordeste do país, na cidade da Covilhã. Foi aos 11 anos que um professor lhe disse para tocar oboé por ter os lábios muito finos. Estava inscrita numa escola de ensino integrado, onde havia aulas de currículo obrigatório de manhã e aulas de música durante as tardes. Essa fase durou do 5º ano ao 12º ano de escolaridade. A vantagem destas escolas fundadas nos anos 1990 em Portugal é a imersão total no mundo da música, como acontece no El Sistema, os alunos estudam e tocam todos os dias. O professor de oboé foi o motor do seu percurso musical, acompanhou-a da pré-adolescência à idade adulta. Depois integrou a licenciatura na Academia Nacional Superior de Orquestra em Lisboa, durante cinco anos. Quando terminou decide partir para Barcelona tocar repertórios de ópera no *Gran Teatre del Liceu*, mas quis voltar para Portugal rapidamente. Na volta Carla integra a Orquestra Metropolitana de Lisboa como instrumentista profissional e a Orquestra Geração como professora. Diz que só ser música profissional não chegaria, “preciso ensinar para ser feliz”.

João Garcia, 27 anos, cresceu nos subúrbios de Lisboa, no bairro onde está situado o núcleo Miguel Torga. Começou os estudos de música na escola da orquestra filarmónica

do bairro. Teve de fazer noventa aulas teóricas antes de poder tocar no bombardino<sup>57</sup>. Aos 15 anos, integra o Conservatório Nacional de Música em Lisboa, sem nunca abandonar a filarmónica. Depois segue os estudos na Escola Superior de Música de Lisboa, onde está atualmente a terminar o mestrado em ensino da música. Em paralelo, por razões essencialmente financeiras, decide integrar a Orquestra da Força Aérea. Começou a dar aulas na Orquestra Geração em 2010, antes de ter terminado a licenciatura em música.

Vânia, 30 anos, nasceu em Gaia, junto à cidade do Porto. Aos 13 anos inicia os estudos no Conservatório de Música do Porto. Em paralelo tem aulas aos sábados na escola de música do seu bairro. Explica que o Conservatório tinha muitos professores próximos da reforma, com uma pedagogia fechada e um só método de ensino. Não foi lá que aprendeu os verdadeiros métodos para trabalhar seriamente o violoncelo, “e são esses métodos que são a verdadeira chave para ser um bom músico”. No momento em que teve uma perca de motivação, foi o professor da escola do bairro que lhe deu aulas gratuitamente para que preparasse a sua candidatura a uma especialização em música na universidade. Vânia é aceite e parte para cinco anos de estudos universitários em música numa cidade do interior entre o Porto e Lisboa. Durante esse período teve várias experiências musicais em Lisboa, “mas senti muita competitividade na capital, na universidade o ambiente era de muito mais amizade, de entreajuda”. Entra na Orquestra Geração em 2011 porque o namorado já lá era professor e porque queria que “a música estivesse ao serviço da sociedade, queira fazer a diferença na vida dos meus alunos, queria que houvesse um impacto”.

## IV.2. Professor de música num núcleo

Qualquer que seja o percurso académico dos professores, a entrada num núcleo para aí ensinar é sempre uma experiência única para cada um. O contexto obriga a por em questão a pessoa e os métodos pedagógicos adquiridos anteriormente.

Carla Duarte, oboísta portuguesa de 34 anos, aceita o convite de Sandra, sua colega de infância, para ser professora na Orquestra Geração, no núcleo Miguel Torga

---

<sup>57</sup> Mais ainda que as sessenta aulas do professor Leandro, do núcleo Bairro da Paz no Brasil.

especificamente. O primeiro ano foi essencialmente dedicado à observação das aulas de Sandra Martins (coordenadora do núcleo) e de Juan Maggiorani (coordenador pedagógico), para que aprenda os métodos e que possa ver quem são os alunos, “foi um processo natural, não tive medo, foi bom poder construir alguma coisa, poder experimentar”. A sua formação pessoal em música começou na orquestra filarmónica da sua cidade no norte de Portugal. É aí que encontra uma das razões que explicam a sua capacidade de adaptação e de perseverança, “nós os filarmónicos estamos muito habituados a tocar em todo o lado, à chuva, ao sol, com partituras muito pequenas...”. Carla sentiu-se pronta a “vestir a camisola”, “queria trabalhar para mudar vidas, é uma boa sensação poder dizer a alguém que tal método vai funcionar”. Como professora de oboé na Orquestra Geração, sentiu que o projeto estava muito direcionado para as cordas, “há aqueles que veem isso como uma dificuldade e os que veem isso como uma oportunidade”.

O seu colega João Garcia começou a ensinar na Orquestra Geração em 2010. Ao chegar sentiu-se extremamente motivado para ensinar nos núcleos, mas as metodologias aplicadas não eram as tradicionais, “tinha ido às formações, mas no início não se percebe o que é a Orquestra Geração, foi só depois de dois ou três anos que percebi o que há de especial aqui”. A adaptação não foi complicada porque era jovem e estava aberto a todo o tipo de metodologias, “deram-nos por missão mudar a vida dos alunos, havia objetivos a atingir a curto prazo, o que foi fácil, e tudo roda à volta do repertório”.

Vânia, violoncelista de 31 anos, começou o trabalho na Orquestra Geração pela observação de dois estágios. No primeiro, “tive medo de alguns comportamentos que os alunos tinham, não senti que fosse fantástico lá estar para eles, pensei que eles iam estar com muita vontade”. Foi uma decepção para Vânia, porque estava motivada pela ideia de que a música poderia ser uma ferramenta diretamente ao serviço da sociedade. Só mais tarde percebeu que o trabalho da Orquestra Geração é “mais profundo do que pode parecer à primeira vista”. O seu novo campo de ação era muito diferente daquilo que tinha vivido anteriormente, ficou com vontade de aprender.

No Brasil, os professores do Neojiba contam os seus inícios no núcleo Bairro da Paz, na periferia de Salvador da Bahia. Edney, 27 anos, deseja continuar a ser músico profissional e “deixar o povo feliz” graças à música popular. Os inícios como professor foram uma surpresa vinda de uma necessidade de continuar a ganhar dinheiro, numa fase

em que os concertos da orquestra principal estão a diminuir, “foi uma descoberta perceber que o meu trabalho de professor pode mudar vidas”. Há alguns anos dava aulas de trombone no seu bairro. Um dos alunos foi morto, encontrado na rua com os olhos arrancados por traficantes. Marcado por esta tragédia, Edney decide fazer de tudo para as crianças da Bahia, “com o corpo e a alma”, diz ele. Há dois anos, o Neojiba propõe-lhe ser professor no Bairro da Paz que tinha muito má reputação, “disseram-me que era o inferno, mas eu falei que iria *dar meu sangue*<sup>58</sup>”. Quando Edney chega ao núcleo no primeiro dia e que conhece os alunos, olha bem para os olhos deles e diz-lhes, “E aí, qual foi?”, foi nesse momento que “eles entenderam que eu também sou do *ghetto*”. No núcleo gosta de rir com o pessoal da cozinha e da limpeza.

O seu colega Filipe, flautista de 23 anos, também não tinha pensado em ser professor, queria concentrar-se totalmente no seu percurso de músico profissional, mas não foi possível no Neojiba. Acaba por aceitar o desafio de ensinar: “adquiri as ferramentas enquanto ensinava, aprendo todos os dias”. Sente-se como uma referência e um espelho para os alunos, “na música eu sou o Neymar<sup>59</sup> deles”.

Leandro, saxofonista de 28 anos, passou para o ensino da música por razões financeiras, um extra no final do mês, mas também por decepção face à vida de músico em orquestra. Sentiu que em orquestra tudo era centralizado nos chefes de naipe, que os seus esforços não eram tomados em conta, “todo o ser humano precisa sentir que o seu trabalho faz diferença”. Foi através do ensino que Leandro sentiu poder fazer a diferença tão desejada, “se quisermos mudar de sociedade devemos dar oportunidades a todo o mundo, devemos motivar, compreender as necessidades individuais e não pensar que as necessidades de uns são as mesmas que as dos outros”. Já tinha sido professor na filarmónica da sua cidade no interior da Bahia, mas a chegada ao Bairro da Paz é uma realidade totalmente diferente. Não havia instrumentos e “os alunos não tinham as motivações de base ligadas ao respeito, ao silêncio e à organização”.

Na Venezuela, a maioria dos professores dos núcleos foram totalmente ou parcialmente formados pelo El Sistema. Isso dá-lhes um bom conhecimento da sua missão, dos objetivos e das metodologias a desenvolver. Quando voltou de Espanha, onde

---

<sup>58</sup> Dar o seu melhor.

<sup>59</sup> Estrela mundial de futebol.

foi estudar durante dez anos, Angel Gutierrez, 36 anos, não escolheu ser professor do Conservatório de Maracaibo porque já não contratam, “o Conservatório era financiado pelo Governo do Estado Zulia, mas daqui a um ano será totalmente controlado pelo El Sistema”. Por essa razão decidiu voltar ao passado e ver o que se passava do lado do núcleo Santa Rosa de Agua onde já tinha feito alguns concertos de coro. A diretora, Oriana Silva, é uma amiga de infância, e tendo em conta o currículo que desenvolveu em Espanha, não houve qualquer dificuldade em que fosse aceite como professor de canto e de coro. Mas Angel nunca tinha realmente sido professor, os primeiros tempos foram de experimentação. Em paralelo é admitido nas aulas mensais em Caracas para os principais jovens professores do El Sistema. Todos os meses, passa uma semana na capital para ter aulas intensivas de ensino. Englobam: canto, direção coral, solfejo, harmonia, metodologia de ensino da música (Kodaly, Dalcroze, Suzuki...); a relação com os alunos; a gestão. São seis dias seguidos, 10h por dia. Esta formação ajuda-o muito, porque “com os meus vinte anos de experiência consigo resolver tudo por instinto, mas quando é preciso explicar preciso aprender as técnicas que me permitem comunicar melhor, tenho agora um conhecimento mais aprofundado sobre aquilo que faço”.

O seu colega Manuel Casanova, 30 anos, foi aluno do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) a partir dos 17 anos. A passagem de músico a professor fez-se naturalmente porque foi *preparador* muito cedo, “ensino por gratidão, abriram-me as portas aqui, somos uma família, quero retribuir”. A sua primeira experiência oficial como professor foi fora do núcleo, mas voltou rapidamente para preencher uma vaga, “aqui a pedagogia é diferente, tento primeiro criar confiança e depois motivo o aluno, meto-me ao nível dele, antes não era assim”.

Para António, 29 anos, depois de ter sido aluno de percussão no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o que o motivou a ficar como professor “foi a inclusão, aqui não és discriminado, não te perguntam se és branco ou preto”. Quando foi escolhido como professor, o subdiretor regional do El Sistema disse-lhe: “não somos professores, mas somos professores, por isso é preciso *resolver*, improvisar e desenrascar-se”. A experiência de ensinar ensinou-lhe que é preciso ter vários planos até encontrar aquele que funciona para cada aluno.

Maria-Grécia também é um puro produto do El Sistema ao fim de vinte anos de imersão. Sofreu de algumas más atitudes e da competição destrutiva em certas

orquestras, mas também foi isso que a motivou a ser professora, “ensino o amor pela música, mas sem competição destrutiva, eu sou uma construtivista (é formada em Sociologia), e quero que o aluno progrida sempre com a sua criatividade”. Maria-Grécia também vai a Caracas uma vez por mês para aprender técnicas de ensino em *kinder musical* (dos 3 aos 6 anos): “ainda não tenho as técnicas todas, mas concentro-me mais nas minhas forças do que nas minhas fraquezas”. A seu ver, para ser um bom professor no El Sistema não se pode focalizar apenas nos aspetos musicais. “até podes ser muito bom musicalmente, mas se não tiveres a parte humana então não é El Sistema, temos de criar seres humanos melhores através da música”.

Angel Gutierrez, 31 anos, também foi fundador do núcleo Santa Rosa de Agua aos 11 anos. A paixão que tem pelo núcleo e os pelos diretores deu-lhe vontade de ser professor de viola e violino. Também ele viu evolução no ensino, “antes havia algumas orquestras criadas a *punta de picareta*, e conseguiam, mas eu não acredito nesse método, penso que temos de explicar as coisas aos alunos”. Deseja continuar a dar aulas no núcleo Santa Rosa de Agua porque foi o núcleo onde cresceu, onde se formou como músico e como pessoa.

### IV.3. Harmonizar o ensino da música ao contexto social

Os três núcleos têm alunos vindos de realidades sociais instáveis, que obrigam os professores a encontrar novas formas de interação. O ensino da música procura o seu posicionamento face a contextos sociais que remetem em questão os professores nas suas atitudes e nos seus métodos.

Na Venezuela, Angel Simon, do núcleo Santa Rosa de Agua, faz parte dos professores que têm aulas de formação ao ensino uma vez por mês em Caracas. Isso permite-lhe fazer evoluir as suas metodologias e atingir bons resultados em menos tempo, mas pensa que uma grande parte do ensino tem a ver com “o instinto da pessoa, é preciso ter a capacidade de encontrar soluções para cada situação nova”. Seria provavelmente mais simples seguir um programa já feito, mas “parece-me melhor que o professor vá *actuando* com o grupo de alunos”. A relação com a formação universitária é ambígua, porque para Angel há muitos diplomados que não sabem dar aulas: “há pessoas



que têm o que é preciso para trabalhar com os alunos, não é o diploma que te dá isso”. Segundo Angel, para trabalhar no El Sistema é preciso vocação e muito instinto porque “trabalhamos *con los dientes*, as condições não são ideais a nível dos salários, das salas de aula, do barulho e é preciso que tudo funcione em pouco tempo”.

O seu colega Manuel Casanova pensa que é preciso ser exigente com os alunos, “apertar, mas não demasiado”. Procura fazer-los entender o porquê e o como na relação ao instrumento, “se o aluno não me entender ele vai ficar frustrado e poderá, por isso, partir.” Aprendeu esta necessidade de equilíbrio graças ao professor de trombone quando este explicava a técnica e aquilo que é realmente necessário na obra a ser tocada, “há a técnica, mas também há a filosofia, é preciso saber exprimir uma nota para que seja bela”. Manuel tem o seu método, mistura o que aprendeu com os professores e o que vai aprendendo na Internet.

António, professor de percussões, começou como aluno no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) há nove anos atrás. Diz que hoje é professor por “*pasión y gratitud*”, porque sempre se sentiu respeitado e bem integrado. Foi um tipo de integração que não sentiu noutros núcleos, nem no Conservatório, porque “não é a mesma energia, lá não me consigo exprimir da mesma forma, só nas aulas do Pedro”. Pedro Moya é o subdiretor regional do El Sistema, um violonista respeitado que dá aulas aos professores usando psicologia e sociologia, “ensina-nos a ter confiança em nós”. No seu núcleo, António não sente elos fortes entre os professores porque alguns saíram e outros entraram há pouco tempo. Os que lá estão agora tocam em outras orquestras ao mesmo tempo, por isso têm outras preocupações, outros temas de conversa. António diz que alguns deles são *enchufados*, ou seja, vivem às custas dos outros. Há professores que gostam mais de se mostrar do que ensinar, mas isso não interessa a António porque quando se fala de ensino, “a relação humana é mais importante do que o musical”.

Para Maria-Grécia, clarinetista que começou o seu percurso no El Sistema há 20 anos, quando tinha apenas 8 anos, o primeiro objetivo é cativar as crianças para que evitem reproduzir as atitudes violentas da rua. Pensa que hoje em dia, os alunos aprendem mais rapidamente e que isso está relacionado com a tecnologia, “são mais dinâmicos e ativos, isso obriga-me a estar sempre em movimento, a inovar constantemente porque eles aborrecem-se muito rapidamente”. Quando lhe perguntamos o que há de mais difícil no trabalho de *kinder musical* (alunos dos 3 aos 6

anos), responde que nunca pensou nisso, mas acaba por dizer que o mais complicado é a harmonia entre todas as partes do ensino: canto, gestos, coordenação motora, objetos, melodias, etc.

O seu colega Angel Gutierrez, 31 anos, começou a estudar música no início do núcleo Santa Rosa de Agua há vinte anos. Desde então que nunca o deixou porque sente que tem uma dívida moral para com o ex-diretor Hendricks Gonzalez, *“es la persona que mas quiero en el mundo!”*. São os antigos professores que inspiram a sua forma de ensinar. Lembra-se com nostalgia da forma que a sua professora tinha de entrar na sala de aula dizendo em voz alta *“Buenas tardes!”*. Para Angel, são esses pequenos momentos que mudam um bairro. Recorda a primeira vez que teve de dar uma aula: o diretor tinha de sair com urgência e deu-lhe a baqueta de Maestro dizendo, *“fazes assim, 1, 2, 3, 4; e depois assim para as entradas...tem confiança em ti...vamos niños, tchau!”*. Desde esse dia que continua a fazer aquilo a que chama de paixão, uma razão para viver. *“Não se deve falar com os alunos como se fossem crianças, é preciso falar normalmente com eles; o melhor médico é o aluno, por exemplo quando me diz: professor, o meu cotovelo está muito levantado!? Se ele o diz isso quer dizer que vai compreender o erro, eles têm de falar”*. Angel não subestima os jovens alunos, *“não devem ter privilégios só por serem crianças, eles gostam de ser tratados como os grandes, isso funciona”*.

Em Portugal, a oboísta Carla Duarte de 34 anos, conta a sua experiência como professora no núcleo Miguel Torga da Orquestra Geração. Sente uma diferença na relação que tem com os alunos do núcleo Miguel Torga e com os alunos das escolas privadas onde também dá aulas. Nestas escolas, quando por um imprevisto não pode dar aula, telefona aos diretores ou aos pais, enquanto que quando isso acontece no núcleo liga diretamente aos alunos, *“todos têm o meu número de telemóvel”*. O núcleo é um meio exigente para o professor porque é necessário saber fazer de tudo, *“há todo o tipo de alunos, tens de ser exigente e doce ao mesmo tempo, dar constantemente o exemplo, impor regras de sociedade, e quando entras numa sala de aulas tens de ser capaz de observá-los para saberes se podes exigir mais deles nesse dia ou não”*. Carla pensa que é importante ser-se uma referência para o aluno, mas é também necessário mostrar-lhes que não há modelos infalíveis, *“até a Igreja se engana porque é feita de homens, estas crianças devem a perdoar-se a si próprias, alguns carregam grandes pesos familiares”*. Para Carla a dificuldade é que, face à sua infância estável, o ensino no núcleo obriga os professores a

saberem analisar em profundidade o contexto familiar das crianças. Este trabalho de análise faz-se também graças ao espírito de grupo dos professores do núcleo. Fazem como na Venezuela, “nunca dizemos a um aluno que é difícil, se tu não lhes disseres eles não saberão, nada é difícil, há sempre uma porta de saída para conseguir”.

Quando João Garcia, de 27 anos, chegou ao núcleo Miguel Torga aos 21 anos para ensinar bombardino, estava extremamente motivado. Mas admite não ter percebido bem qual era a metodologia da Orquestra Geração, “não era uma pedagogia tradicional”. João diz privilegiar o musical ao mesmo nível que o humano, “quero valorizá-los e dar-lhes confiança”. Durante as aulas, João gosta de tocar bombardino para os alunos porque pensa que é importante mostrar as possibilidades do instrumento. O trabalho do professor no núcleo Miguel Torga parece-lhe importante porque é frequente que seja o único adulto que fale corretamente com o aluno, sem que seja para ralar.

Como professora no núcleo Miguel Torga (PT), a violoncelista Vânia, compreendeu desde o início, há cinco anos, que era uma realidade social e pedagógica muito afastada da sua, e que, por isso, devia estar com um espírito aberto. Por exemplo, foi preciso encontrar um equilíbrio entre, “falar ao coração da criança ou então gritar; há uns anos atrás teria sido dura, mas agora sou paciente, é preciso perceber que em casa eles falam a gritar”. Vânia procura o equilíbrio entre o social e o musical, mais perceptível agora porque foi preciso que se adaptasse às realidades dos alunos. O El Sistema inspira-a e teve a oportunidade de ver a Orquestra Simón Bolívar em palco. Antes disso não tinha muita noção do que era o El Sistema. Sabia que funcionavam por imitação e que os concertos eram o objetivo principal. Depois das férias grandes, ao fim de alguns dias no núcleo Miguel Torga, Vânia sente-se em casa, “percebo de novo porque sou professora aqui”.

No Brasil, o trombonista Edney fala dos primeiros tempos como professor no núcleo Bairro da Paz do Neojiba. Diz que quer contribuir para criar uma bela história, “quero ver o povo feliz”. Sentiu dificuldades desde o início, nomeadamente devido à pobreza de alguns alunos, “dei o meu *ticket restaurante* a um jovem para que fosse comprar feijão e arroz para a família”. Edney pensa que o ensino da música deve mudar, “temos de ousar muito mais”, porque os velhos métodos só criam robots, “eu quero formar artistas”. Com os alunos do Bairro da Paz, tem de ser criativo e dinâmico, “no meu telemóvel tenho uma aplicação com um metrónomo que tem ritmos populares; na aula

nunca devemos perder o controlo porque os alunos desconcentram-se muito rapidamente, por isso escrevo tudo no quadro antes de chegarem para não lhes virar as costas durante a aula”.

É difícil ser-se professor numa comunidade como o Bairro da Paz porque há um défice geral de educação cívica, nomeadamente por parte das famílias. Num contexto em que há pobreza e delinquência, as ferramentas do professor são fracas comparadas com o que têm os traficantes. Uma criança de 10 anos escolhe entre a música, que exige muitos anos de esforço sem garantias fixas, e o tráfico, que garante dinheiro fácil, uma arma, respeito no bairro e a admiração das amigas. Edney insiste, “na música tudo é lento, é preciso passar por momentos de vergonha, estar sob pressão, poucos são leões suficientemente fortes para ir até ao fim”.

Como o seu colega Edney, o clarinetista Leandro também deixou a orquestra principal do Neojiba por ter perdido a motivação e porque “o tratamento que tinham os diretores era muito centralizado nalguns músicos privilegiados”. Mesmo fazendo muitos esforços sentiu-se penalizado. Não sente que foi formado para ser professor, mas soube criar uma via inspirando-se da sua curta experiência de ensino na sua orquestra filarmónica. Quando começou os alunos do núcleo Bairro da Paz estavam muito indisciplinados, por isso decidiu começar pela base, tentando impor regras de vida em grupo. O seu objetivo era tornar os alunos conscientes daquilo que é possível fazer em orquestra: “no início só aguentavam cinco minutos, foi preciso muito esforço e paciência; aqui o coordenador do núcleo diz sempre que as palavras permitem convencer, mas que as ações permitem *arrastar*<sup>60</sup>”. O exemplo parece ser a melhor ferramenta para se ser professor no núcleo Bairro da Paz. Há que “ser amigo, ser claro na expressão das ideias, saber rir e saber ser sério, porque nas crianças um espírito vazio é a oficina do diabo”.

Para Filipe, os inícios como professor de flauta no núcleo Bairro da Paz foram há três anos. Não se sentiu acompanhado pela direção do Neojiba, “não fomos preparados para esta realidade, até o coordenador foi aprendendo com o tempo”. Três anos mais tarde, a sua relação com o núcleo evoluiu, os professores criaram o seu próprio método, adaptando-se aos alunos, e o coordenador tornou-se essencial, “ele está sempre em contacto com os pais, fala com os alunos, é paciente, é a pessoa para isso”. Quanto à

---

<sup>60</sup> Fazer reagir, motivar para a ação concreta.

pedagogia, Filipe insiste sobre o facto de não haver uma verdadeira formação, “para ensinar é preciso uma preparação, há professores de outros núcleos que dizem aos alunos que o som que têm é horrível, eu nunca teria dito uma coisa dessas, é preciso entender a realidade de cada aluno”.

#### IV.4. A relação professor-aluno para descrever o aluno

Uma das especificidades do ensino nos núcleos é o nível de proximidade que se atinge entre o professor e o aluno. Entre outras razões está o número de horas que passam juntos por semana e a atitude pedagógica e inclusiva que têm a maioria dos professores. Isso permite criar uma imagem geral do tipo de alunos que os professores têm nos seus respetivos núcleos.

Na Venezuela, para descrever os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua, o professor de canto Angel Simon, fala de uma perda de ingenuidade e de uma falta de valores quando os compara à sua geração. Pensa que hoje em dia é muito difícil ensinar porque já nada surpreende os alunos, “ficam aborrecidos muito rapidamente e são muito irreverentes”. O respeito para com os mais velhos parece-lhe perdido, nomeadamente devido à perda dos valores sociais. Angel nota que “hoje em dia as crianças já nascem com tanta informação à sua volta, perderam a inocência que nós tínhamos; os seus critérios são vastos, de tal forma que me pergunto muitas vezes se estou a falar com uma criança ou com um adolescente”. Todos os alunos dizem o que pensam: “Professor, esta canção é muito chata; Professor, a sua forma de explicar é muito aborrecida”. Para se ensinar nestes contextos é preciso ser-se engraçado e rápido, “já acabou o tempo em que se sentavam durante horas e escutavam as aulas”.

Segundo a experiência do trombonista Manuel Casanova, professor no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), tudo depende do interessa do aluno, a idade não importa. Os que têm à volta de 15 anos podem ser mais “*flojos* (preguiçosos), porque têm outras preocupações; é preciso ainda mais devoção por parte do professor”. A seu ver, a principal causa de desmotivação nos alunos é causada pela constante falta do professor de instrumento. O seu colega António, professor de percussão, diz que a desmotivação também existe quando alguns pais obrigam os filhos a aprender música porque estão

obcecados com as grandes figuras mediáticas do El Sistema. A propósito dos melhores alunos, António explica que “são os mais novos, verdadeiras esponjas”. Para a sua colega Maria-Grecia, professora dos mais pequenos em *kinder musical*, as crianças também são “esponjas”. Mas no caso dos mais jovens, para que fiquem concentrados há que mantê-los em movimento, enquanto para os mais crescidos há que mantê-los calmos. Maria-Grecia sempre preferiu os alunos sobre os quais os outros professores ralham, os mais problemáticos, “eu penso ao contrário porque acho que se podem fazer coisas boas com eles, mesmo que tenha de ralhar se for preciso”. No núcleo, Maria-Grecia insiste muito no afeto porque pensa que na escola “os alunos só desenvolvem o insulto e a agressividade”. O seu colega Albi, professor de contrabaixo, explica que nas aulas é o aluno quem tem medo e que, por isso, é primeiro preciso criar uma relação de confiança, “faço de tudo para que gostem de mim como um pai, para que tenham confiança em mim, para que toquem totalmente relaxados; também quero que haja bom humor para que se sintam em afinidade e que se libertem do nervosismo”.

Quanto à relação com os alunos, o professor de viola Angel Gutierrez, também defende a importância do humor. Conta por exemplo que é um hábito em orquestra fazer troça do naipe das violas, mas que é apenas humor, “rimos muito e depois voltamos ao trabalho, a felicidade ajuda a que a música soe melhor, com mais coração”. Diz muitas vezes “afinem, pelo amor de Deus!”, mas tem cuidado para que não haja religiões diferentes na mesma sala, “nunca há problemas com os alunos, é sobretudo com os pais que pode haver”. O núcleo Santa Rosa de Agua está situado num bairro com 60% de população de origem autóctone – os índios Añú. Angel descreve-os assim, “são muito moles e são os melhores seres humanos do mundo; não são rápidos, alguns têm muito talento e os que não têm é por falta de interesse; podem ficar sentados em frente à sua casa o dia todo e serem felizes assim; são muito bons anfitriões, instalam-me numa cadeira no centro das suas casas, são mesmo boas pessoas”.

No Brasil, Leandro, professor de saxofone no núcleo Bairro da Paz, pensa que não há só um sentido na relação aos alunos, o conhecimento não vai num só sentido do professor para o aluno. Deveria ser uma relação de partilha, “na verdade, se o trabalho neste núcleo é bom, é porque nós mudámos, aprendemos a trabalhar com os alunos, graças a eles”. Continua a sua reflexão sobre o ensino nos núcleos criticando a falta de abertura de alguns professores face aos núcleos e aos alunos, “alguns do Neojiba ainda

têm a ideia de neocolonizar, como aconteceu com o Brasil; vêm para ensinar em vez de ser para partilhar, é por isso que utilizo a palavra colonizar; os métodos já existem, eu não ensino, limito-me a partilhar; alguns pensam que o aluno é uma folha em branco e que cabe ao professor escrever toda a história, esquecendo que estes jovens já têm uma forma de aprender, já viveram coisas, têm uma educação, uma percepção da vida e da música”. Leandro pensa que é preciso encontrar a fórmula certa para se ser professor no Bairro da Paz e evitar, “a forma colonizadora que passa o seu tempo a olhar o outro sem nunca se questionar a si mesma.”

O seu colega oboísta Walter, lembra-se dos primeiros dias como professor no Bairro da Paz e das “terríveis lendas que se contavam sobre o bairro”, veiculadas pelos media. É um território de grande pobreza, no qual os alunos querem saber o preço e a proveniência de todos os objetos que os professores têm<sup>61</sup>. O professor Walter começou o primeiro ano pedindo aos alunos para lhe dizerem os seus objetivos. É a partir desses objetivos que Walter cria aquilo a que chama de “contrato de trabalho”, para que cada um consiga alcançar o que deseja. “Como foram eles a escolherem os objetivos eu vou poder ser mais exigente a nível do trabalho individual e dos resultados”. Para a aprendizagem da música, uma das principais dificuldades no Bairro da Paz é a falta de dedicação, “ainda é difícil conquistar o aluno”. A primeira fase da relação com o aluno é centrada no humano, “a música é só um isco, quando a criança é apanhada depois temos de trabalhar sobre o aspeto humano”. Walter insiste sobre a importância de saber olhar para os alunos quando entram na sala, é preciso ser capaz de perceber se alguma coisa não está bem, “porquê forçar uma colcheia ou uma semínima quando o aluno acaba de sofrer uma situação familiar grave que perturba a sua motivação e concentração? Só pelo diálogo é que a gente se entende.” Quando alcançamos o humano do aluno, o ensino da música é feito de forma a que o aluno possa pensar e encontrar as soluções sozinho, “tento que ele faça exercícios de base, mas explicando sempre para que servem e como se deve pensar para que interiorizem e possam resolver os seus problemas sozinhos, têm de ser capazes de encontrar as soluções”.

---

<sup>61</sup> São realmente muito materialistas, ao chegarmos pela primeira vez ao núcleo um grupo de alunas mais corajosas perguntou-nos imediatamente “Qual é o seu celular?”.

Para o professor de trompete Anderson, dar aulas no núcleo Bairro da Paz (BR) é uma experiência difícil porque os alunos têm graves dificuldades pessoais e familiares. Mas a seu ver, não são razões para que sejam tratados de “coitadinhos”. Sentiu dificuldades desde que chegou ao núcleo. Diz que nunca teve medo porque “trabalho *na raça*”<sup>62</sup>, mas pensa que é importante ser exigente com os alunos mesmo que tenham vidas difíceis. Washington, o seu colega trompista, fala sobre a falta de trabalho individual por parte dos alunos em suas casas. Diz que não têm apoio da família, mas “é preciso *cobrar* ao mesmo tempo que se tem em conta o contexto do aluno”.

Em Portugal, a professora de percussão Eva Santos, do núcleo Miguel Torga, descreve a dificuldade de ensinar percussão a jovens alunos que se inscrevem com a ilusão, “que numa orquestra só há baterias”. Ficam muitas vezes desiludidos pela aprendizagem da percussão, nomeadamente quando os outros músicos tocam todas as melodias e que eles só tocam uma nota no triangulo depois de terem esperado vinte compassos. A isso juntam-se uma série de preconceitos contra os percussionistas, “alguns alunos pensam que é muito fácil, que toda a gente pode ser percussionista”. O professor confronta os alunos que dizem isso, “a percussão é muito mais do que se pensa”. Eva também é professora em outros núcleos e em outras escolas. Quando começou no núcleo Miguel Torga percebeu que era preciso ter outra atitude, adaptada a esta realidade, “nas outras escolas, limitamo-nos a dar aulas, aqui temos de perceber se o aluno chega contente ou triste, só depois é que começamos a trabalhar”. Há casos complicados impedindo um ensino regular e estável, “tenho uma aluna que vive com a madrasta e que é explorada, tem de limpar a casa, lavar a roupa... isso atrasa todo o trabalho escolar e musical, fico doente com isso, mas não sou eu que devo denunciar”. Os alunos costumam vir sozinhos para o núcleo, sem a presença dos pais, mas Eva tenta estar em contacto telefónico com os alunos para motivá-los e manter-se ao corrente do que se passa. A maioria dos seus alunos tem dificuldades de aprendizagem ou inseguranças a nível social, tendo um impacto negativo sobre as suas capacidades de concentração e aprendizagem. Não têm confiança, “quando lhes digo *bravo!* fazem um sorriso de enorme.”

Nas jovens gerações 3.0 que vivem rodeadas de telemóveis e de computadores, a paciência para uma lenta construção até um objetivo perde-se rapidamente. É o que

---

<sup>62</sup> Com devoção e perseverança.



ressente José, o professor português de bombardino, “atualmente as crianças têm tudo na mão, já não são levados a pensar, nem a procurar, querem chegar rapidamente ao resultado sem que seja difícil.” É o oposto do que se requer para ser-se músico profissional. Outra dificuldade apontada por José: dar aulas em grupo quando os níveis de concentração são muito diferentes de aluno para aluno. A falta de interesse é também constatada na no ensino curricular porque “a maioria dos meus alunos têm quatro ou cinco negativas; isso era impossível no meu tempo; digo-lhes que é muito estranho porque eles sabem tocar música que obriga a saber contar um tempo, a ler partituras, e tantas outras coisas; ou seja, também deveriam ser capazes que se safarem na escola, mas há uma total falta de interesse pela escola; já é normal ter tantas más notas, a escola é subvalorizada”.

A sua colega Vânia, professora de violoncelo, sente que o trabalho na Orquestra Geração e no núcleo Miguel Torga em particular, é muito mais exigente para o professor do que em outras escolas de música, nomeadamente porque as aulas são em grupo e que há muitos alunos. Os amigos que não trabalham na Orquestra Geração perguntam-lhe o que a motiva a ficar, e se os seus alunos sabem tocar bem. Responde que não à segunda pergunta, mas explica que o vínculo está noutra lado, “tenho alunos que trazem os irmãos mais novos à aula porque têm de tratar deles; tenho outro aluno que chega sempre uma hora atrasado porque teve de limpar a casa toda”. Vânia observa que muitos dos alunos têm por modelo a seguir os alunos mais velhos do bairro, “percebem que também eles poderão fazer algo com a música, sobretudo quando não têm nada em casa”. Há alunos com muito mau comportamento nas aulas, mas quando a aula termina choram porque não querem que a orquestra acabe ou porque se aborrecem nas férias.

Vítor, professor de violino, pensa que ensinar no núcleo Miguel Torga (PT) foi muito importante para o seu desenvolvimento social. Explica que vindo de uma família em que tudo funciona “normalmente”, não tinha consciência do que era uma família desestruturada. Ficou particularmente surpreendido pela ligação forte e o apoio entre irmãos de famílias disfuncionais, “têm uma forma bonita de se defenderem”. O professor é um dos principais motivadores, “há que mostrar aos alunos o que sabemos fazer com o nosso instrumento, eles querem perceber o que há de especial, mas temos de deixá-los motivarem-se”. A sua ferramenta favorita de trabalho é a orquestra, “é fantástico ver como a experiência orquestral pode ensinar tudo de uma forma muito normal e natural;

o aluno é levado a tocar a sua parte e a escutar a parte dos outros, tem de cumprir o seu papel ao mesmo tempo que trabalha em grupo, dependendo uns dos outros para atingirem um fim comum.” Os primeiros tempos foram “caóticos”, o mais difícil foi manter a disciplina, “era quase impossível mante-los sentados numa cadeira, começavam logo aos empurrões e aos gritos, mas um projeto como a Orquestra Geração pode fazer milagres, pequenas maravilhas”.

#### IV.5. A função dos pais no ensino

Os professores são observadores diretos do impacto que pode ter o apoio dos pais sobre os alunos. Nos três núcleos, uma grande parte das famílias são desestruturadas, monoparentais, com pais separados, e recompostas com padrastos e madrastas. Há também muitas crianças a crescerem com as avós, como é o caso do oboísta Ivanilson no núcleo Miguel Torga (PT) e do tubista Arcanjo no núcleo Bairro da Paz (BR). No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), mais de metade dos alunos vivem com a mãe e a avó. Nas comunidades pobres de Maracaibo as mulheres unem-se para partilharem custos, para educarem os filhos e cuidarem dos mais velhos.

Na Venezuela, o núcleo Santa Rosa de Agua beneficia da presença quotidiana das mães, avós e tias de alunos que aí passam as suas tardes conversando enquanto vigiam as crianças. O El Sistema é gratuito, facto que, segundo Manuel Casanova, professor de trombone, pode tornar os alunos *flojos* (preguiçosos), “não adquirem o sentido da responsabilidade e de exigência, mas são as mães que vão criar essa exigência”. O seu colega Angel Gutierrez, professor de viola, pensa que, no contexto do núcleo Santa Rosa de Agua, é essencial interessar-se ao que se passa nas casas dos alunos, nas suas famílias, nos seus bairros, “é assim que se cria uma vinculação com o aluno, um apego que ninguém consegue explicar, é como magia”. Mas para alguns professores do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o contacto com os pais também é cria pressões porque são muito exigentes e querem que tudo seja feito para os filhos, sem terem noções de música ou de metodologias de ensino. Por exemplo, o professor de canto Angel conta que uma mãe lhe perguntou “porque é que ensina o meu filho a cantar como uma menina? Tem de cantar como um homem, dizia a mãe. Não, respondeu o professor, ele deve cantar como uma

criança, que é o que ele é”. Quando em focus-group colocámos a questão aos professores sobre as eventuais pressões que ressentem por parte dos pais, todos responderam que eram reais: “Porque é que o meu filho já não é concertino?”, perguntava uma mãe ao violista Angel Gutierrez. Ao mesmo tempo, há um facto muito próprio à relação que os pais têm com o núcleo na Venezuela: as crianças podem trabalhar oito horas de seguida para preparar um concerto sem que os pais se oponham. Noutros casos a intrusão das mães pode ser tal que algumas escolhem o instrumento pelos filhos. Em jeito de conclusão, a diretora do núcleo explica que a relação com os pais é complexa, porque há mães que se querem exibir e que têm tendência a querer interferir no trabalho dos professores.

Em Portugal, a ligação com os pais é muito diferente porque estão muito menos presentes. No núcleo Miguel Torga a professora de percussão, que dá aulas desde 2008, diz que só conhece os pais de um dos seus alunos, “a maioria deles vêm sozinhos até ao núcleo, só tenho uma mãe que se interessa desde o início, ela trazia o filho”. Esta professora fala de outro núcleo da Orquestra Geração, onde os pais são muito unidos e chegaram a evitar o fecho do núcleo, “fizeram pressão junto da Câmara e conseguiram garantir um financiamento”. Para o seu colega fagotista João Azevedo, o problema é que os pais não puxam pelas crianças em casa, “há uma falta de continuidade do nosso trabalho em casa, e quando os alunos pedem auxílio aos pais estes não têm conhecimentos para poder ajudá-los.” Este professor conta uma situação que lhe aconteceu quando teve de chamar o pai de uma aluna que não estava a conseguir aprender o fagote: “quando o pai chegou e lhe apertei a mão senti os calos da sua mão; falo-lhe da filha e ele fala-me dos seus outros filhos que não trabalham; diz que passam os dias a dormir; diz-me que tem uma pequena horta junto à estrada para compensar a falta de trabalho na construção civil; face a tudo isto como é que lhe vou dizer que a filha tem dificuldades na aprendizagem do fagote?”. O seu colega professor de bombardino fala de pais que se interessam, mas que não sabem o que fazer porque “os seus filhos estão revoltados, são antitudo.”

O professor de trompete Nicolau Jesus tem cinco alunos no núcleo Miguel Torga (PT) mas só conhece os pais de dois deles. Quando os alunos são mais velhos já ficam a conhecer os pais porque vêm assistir aos concertos dos filhos, “mas aqui no núcleo Miguel Torga é complicado, muitas mães são empregadas de limpeza em escritórios e trabalham

em horários fora do normal; mas pode ser por culpa minha também, diz o professor.” É frequente as famílias serem numerosas e monoparentais. Cabe às crianças mais velhas cuidarem dos mais novos, fazerem as limpezas e a comida. Isso acontece no núcleo Miguel Torga, tal como testemunhou mais acima a professora Vânia, mas também acontece no Bairro da Paz (BR). Os horários tornam-se incompatíveis com o núcleo, por exemplo quando um aluno tem de ir buscar a irmã mais nova à saída da escola.

No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), não era tanto o caso nos alunos porque as ruas são demasiado perigosas para que um menor possa ser responsável por outro menor. A maioria das mães não autoriza tal situação, o que explica o facto de haver avós, tias e até vizinhas é saída dos núcleos. No núcleo Miguel Torga (PT), a professora de violoncelo, sente que a atitude dos pais está a mudar progressivamente, sobretudo depois de terem visto os filhos em concerto. O núcleo também organiza momentos de partilha para que os professores conheçam os pais à volta de um lanche por exemplo, “há convívio e começam a perceber o valor deste projeto”.

No Bairro da Paz, em Salvador da Bahia, os professores falam da grande falta de acompanhamento por parte dos pais. A sua presença é quase inexistente, os que vêm fazem-no depois de uma convocação devido a problema de comportamento. Ademir é professor de desenho no Espaço Avançar onde está situado o núcleo Bairro da Paz. Há quatro anos que aí ensina, conhece bem os problemas familiares dos alunos e a falta de acompanhamento, “os pais não se interessam pela educação dos filhos, têm problemas financeiros e só pensam nisso, eles nem sabem como é a formação que o filho está a ter, veem o núcleo como um depósito porque em casa os filhos chateiam”. A instabilidade familiar perturba o aluno do núcleo, “largam a formação para irem ajudar os pais e para trabalhar, ou então os pais estão separados e a criança deve mudar de bairro; também tenho alunos com marcas pelo corpo e com olhares traumatizados.”

Para Esdras, professor de trompete e coordenador do núcleo, há um grande vazio deixado pelos pais, alguns trabalham, mas nem todos. Têm tendência reproduzir nos filhos a forma como foram educados. Para além disso, Esdras pensa que há problemas sociais que não são seguidos, nomeadamente as ajudas sociais dadas pelo Estado, como é o caso da *Bolsa Família*, “para receberem esse apoio os pais devem ter os filhos inscritos na escola, mas depois não seguem a sua evolução, há uma verdadeira falta de apoio por parte dos pais”. Quando os alunos desistem do seu percurso musical no Bairro da Paz (BR),

a maioria dos pais “não está nem aí, nunca nos vêm dizer que o filho vai ficar”, explica o coordenador do núcleo.

#### IV.6. Referências para um câmbio: ser e ter

A ideia de uma referência a seguir é importante nos três programas orquestrais El Sistema, Neojiba e Orquestra Geração. O exemplo a seguir é um fator de motivação para todos os atores dos núcleos. Simultaneamente, alguns deles são as referências que os colegas escolhem.

Na Venezuela, Angel Simon, o professor de canto, tem por referência um outro professor, o diretor do coro sinfônico de Maracaibo porque “cria coros fantásticos, de grande qualidade sonora e receberam vários prêmios internacionais”. É seu professor de técnica gestual nas aulas de formação pedagógica em Caracas. Angel também admira dois colegas professores de canto noutros núcleos, pela qualidade do seu trabalho, adquirida em cursos universitários. Estes três modelos são pessoas próximas, com quem é fácil conversar, “têm uma ideia muito clara do som que querem atingir num coro de crianças”. Nos seus alunos, Angel Simon sente câmbios, sobretudo a nível da timidez e na forma de se relacionarem socialmente, “a timidez até pode ser natural nas crianças, mas a maioria deles vive em contextos sociais muito duros, nos quais a dinâmica familiar pode ser violenta, por isso é difícil trabalhar com eles, sobretudo se já forem adolescentes.”

Manuel Casanova, professor de trombone, sente que é uma referência para os alunos, mas gosta de ficar ao nível deles para criar confiança. Quanto às suas próprias referências, segue de muito perto o trabalho de um dos mestres do trombone em Maracaibo, o professor Freddy Padron. A nível internacional inspira-se do multi-instrumentista australiano James Morrison. Para o seu colega António, professor de percussão, a referência a seguir é Pedro Moya, subdiretor regional do El Sistema, porque “organiza conversas com os professores e saiu sempre de lá surpreso”. Os dois outros exemplos que o motivam diretamente são o ex-diretor do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), Professor Hendricks Gonzales, “porque sempre me apoiou”, e a atual diretora do núcleo, “porque nunca me pediu um diploma para eu poder ensinar, tem confiança em mim”. Quanto às mudanças que o núcleo provoca nos alunos, pensa que para eles conseguirem

têm de começar muito cedo, e se possível arriscar, coisa que diz não ter feito o suficiente ao longo da vida, “eu não tinha nada, por isso para avançar na vida tive de calcular muito bem cada passo para que não me falhasse nada.”

Para Roberto, professor de clarinete, a referência a seguir é o El Sistema porque a seu ver “é uma arma de produção que partindo do irreal cria o real”. É pelo trabalho e por um conjunto de estratégias que se sente capaz de trazer algo de novo ao seu país, “neste momento o cidadão está desmotivado, o El Sistema tenta fazer algo fora do normal para mostrar às pessoas que é possível.” Há os que são conformistas e há aqueles que fazem de tudo para um cambio da realidade, “a situação do país é tal que isso me dá vontade de mudança”. Pensa que o *guataquear*<sup>63</sup> tipicamente usado na música, também pode existir a nível social porque “é preciso procurar alternativas à involução social, é preciso dar o seu melhor em tudo.” Dar o exemplo parece ser essencial, “o professor deve ser constantemente o exemplo, e isso começa por pequenas coisas quotidianas na Venezuela, como por exemplo por o papel no lixo”.

El Sistema mudou em quarenta anos de existência. Para o professor de clarinete Roberto, “começou por ser um carro pequeno, mas agora estamos todos num autocarro enorme”. Como referência a seguir pelos seus alunos, Roberto tenta veicular a conexão apaixonada que é preciso ter com o instrumento. Não se define como professor, vê-se mais como um facilitador, porque defende que é preciso formar uma conexão com o aluno, sem pressões porque isso cria medo, mas “cada aluno é um caso diferente, é desgastante”. As pessoas que o inspiram são Ruben Cova, o diretor regional do El Sistema, “tem uma ideia muito elevada da música, muito argumentada, fala-te de tudo, é um líder”. E também o Maestro Abreu<sup>64</sup> porque “o que gosto nele é a sua capacidade para encontrar sempre uma alternativa, nunca se fecha sobre uma só possibilidade.”

Angel Simon, professor venezuelano de viola, que nas aulas contextualiza sempre os grandes compositores para que os alunos compreendam quem eram e em que meio sociocultural viviam. É assim que Beethoven se pode tornar uma referência a seguir por alguns alunos, “se, por exemplo, eu lhes disser que Beethoven foi maltratado pelo pai, há imediatamente dois ou três *coñitos* (putos) que se identificam a ele.” Para a sua colega

---

<sup>63</sup> Capacidade em tocar de ouvido.

<sup>64</sup> Fundador e diretor geral do El Sistema.

flautista Maria-Angélica, o exemplo a seguir é Oriana Silva, diretora do núcleo, porque também é flautista, por ter tocado com a Orquestra Simón Bolívar, e porque “é uma boa pessoa, eu vejo-a trabalhar, preparar-se, isso motiva-me porque está próxima de mim, vejo que é possível e que se mantem uma pessoa normal.”

Em Portugal, a professora de oboé Carla Duarte, do núcleo Miguel Torga, tem por modelo Helena Lima, subdiretora da Orquestra Geração: “é a nossa mãe”, pela sua forma de trabalhar, a sua forma de estar nos núcleos, próxima dos professores e dos alunos. Para significar a importância deste modelo a seguir, Carla cita um provérbio português: “Se te juntas aos bons, serás como eles. Se te juntas aos maus, serás pior que eles.” Victor, professor de violino no núcleo Miguel Torga, não tem modelos a seguir na Orquestra Geração, “porque estamos todos a começar”, mas a pessoa que se pode aproximar disso é o colega violinista e diretor pedagógico Juan Maggiorani, “é venezuelano, foi ele que nos ajudou a compreender como funciona o El Sistema.” Victor também tem um profundo respeito pela subdiretora da Orquestra Geração, Helena Lima, pelo seu trabalho e pela devoção. Maestro Abreu é igualmente citado como referência, “admiro o que ele conseguiu atingir, porque quando começámos não sabíamos o que a Orquestra Geração podia ser, nem sabíamos o que era o El Sistema, mas quando os vimos aqui em concerto, achei que os resultados atingidos eram fantásticos”.

No Brasil, a ideia de ter uma referência a seguir foi menos desenvolvida pelos professores do núcleo Bairro da Paz. A experiência do ensino ainda é nova para eles, não parece ainda haver um modelo a seguir, ao contrário, o ex-diretor pedagógico não conseguiu tornar-se um modelo a seguir, “ninguém quis fazer o que ele nos dizia porque tinha a tendência para impor em vez de dialogar”, explica o professor de trombone. Leandro, professor de saxofone, diz não ter nenhum modelo a seguir, aliás, admite fazer tudo diferente do que é habitualmente feito no Neojiba, “é este espaço de reinvenção que eu gosto aqui no Bairro da Paz”. Notemos que no Neojiba nenhum dos professores diz ter por referência um dos membros da direção ou um colega músico.

#### IV.7. Pontos de ancoragem: entre motivações e desmotivações

Num trabalho tão exigente quanto o ensino da música no núcleo, os professores procuram vincular-se a fatores motivantes e desenlaçar-se daqueles que desmotivam. O percurso do professor não é contínuo nem em linha direita, alguns pontos de ancoragem permitem-lhe ligar-se a objetivos motivadores, enquanto outros abrandam a progressão para atingir melhores resultados pedagógicos.

Na Venezuela, o professor de canto Angel Simon, explica que o trabalho o obriga a falar o dia todo, e que isso não é bom para as suas cordas vocais, ou seja, não é o aconselhado para uma carreira de cantor profissional. Mas ao fim de seis meses de experiência no núcleo, “apaixonei-me, estou encantado”. O salário não chega, sobretudo por causa da inflação constante, “mas a verdade é que cada vez que saio de casa de manhã estou feliz porque vou fazer o que quero”. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o mais difícil são as condições físicas e técnicas para dar aulas, “na minha sala de aula, ouvem-se os trompetes e as percussões do lado, a infraestrutura não é boa”, acabando por cansar e desconcentrar os professores e alunos. O ritmo de trabalho é muito intenso e há que ter em conta as horas perdidas devido à falta de transportes públicos em Maracaibo. Paradoxalmente, são estas mesmas dificuldades que os motivam a avançar, “isso reforça-te para *seguir luchando*, sinto que contribuo para a mudança do país com o meu grão de areia”.

Para Manuel Casanova, professor de trombone no mesmo núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), as principais desmotivações são causadas pela situação do país e pelo facto de ter de cuidar da sua família, “tenho alguns problemas financeiros e tenho um filho, mas agora, seja de dia ou de noite, a insegurança está em todo o lado, já não podes sair com o teu instrumento”. Vive com os pais, a situação financeira é tal que pensa vender o instrumento e ter outra profissão. Para o seu colega António, professor de percussão, não há qualquer razão ligada ao núcleo para se estar desmotivado, “*porque mejor es imposible ahorita.*” Um professor de núcleo tem um salário melhor que um professor numa escola pública. Quanto aos fatores de desmotivação, Maria-Grécia, professora no *kinder musical* (alunos dos 3 aos 6 anos), guarda más memórias. Como aluna sofreu das pressões que sentiu por parte de alguns professores, “exigiam muito, mas não nos



ensinavam nada”. Mais tarde, aos 22 anos, ficou doente e o instrumento foi-lhe retirado para ser emprestado a outro. Foi uma fase dura. A sua principal motivação é o respeito que tem pela Venezuela, “quero que o meu país seja melhor ajudando os outros, e tenho vontade de dar ao El Sistema aquilo que recebi”.

Roberto, professor venezuelano de clarinete, ficou desmotivado pelas condições materiais dos núcleos, “mas isso tem muito a ver com a minha forma de ver a arte, não penso que se possa fazer arte debaixo de uma palmeira, é necessário que haja uma sala com A/C por respeito ao aluno e ao professor, porque se não for assim, qual é a diferença com a realidade que vivem diariamente?”. Outro fator que o desmotiva é a atitude de alguns pais que veem o núcleo como um “infantário”, “tenho tendência em dizer-lhes o que penso dessa atitude, acabo por arranjar problemas”. O ultimo fator de desmotivação para Roberto é a falta de verdadeiros líderes em alguns núcleos, “não acredito no empoderamento, acredito em líderes, “porque não somos todos criadores com a capacidade de dirigir, preferia se houvesse um ditador porque há tanto a fazer, sinto-me impotente e isso desmotiva-me”. Para Maria-Angélica, a desmotivação não está no trabalho de professora, esteve na fase em que tocava na orquestra regional, “não me consegui adaptar, não tinha o ritmo de trabalho nem a técnica, a orquestra era muito exigente”. Esta desmotivação foi transformada em motivação para dedicar-se ao *kinder musical*, onde sente que tem um papel importante.

Para o seu colega Albi, professor de contrabaixo, a principal desmotivação não é o dinheiro, “eu não venho para um salário porque, de qualquer forma, não é muito bom; eu venho por amor; tive graves problemas de dinheiro por causa do meu carro, mas isso são coisas externas; *a mi me encanta* vir trabalhar ao El Sistema”. A sua situação financeira continua complicada porque ao fim de oito anos como professor, continua a ser pago à hora, “quero ter um contrato permanente”. Por enquanto não tem seguro de saúde e não faz cotização para a reforma. Angel Gutierrez, professor de viola, sente-se desmotivado quando os alunos não trabalham o instrumento em casa. Quanto ao salário não pensa nisso porque tem outro trabalho. A sua motivação é clara, “a música é a minha paixão, é a minha razão de viver”.

No Brasil, os professores têm fatores de desmotivação similares entre si quando fizeram parte dos alunos fundadores da primeira grande orquestra do Neojiba. São as mesmas desmotivações que vão depois transformar-se em motivações sob uma nova

forma de ação imprevista quando entraram no Neojiba – o ensino. Edney descreve a fase em que foi trombonista da grande orquestra do Neojiba durante o período áureo, “antes eramos todos iguais na orquestra, qualquer que fosse a nossa origem social ou a nossa proveniência, alguns vinham dos *ghettos*, outros usavam gravatas, até havia evangélicos a dançar *pagode*, estávamos a crescer juntos”. Para Edney este ambiente foi desaparecendo progressivamente a partir do momento em que o poder na orquestra foi dado a alguns estrangeiros que passaram a ser chefes de naipe, ganhando mais dinheiro também, “isso desmotivou-nos porque nós demos muito, foram muitas horas para este projeto, sentimos que estávamos a ser despreziados; antes o grupo era como um polvo, ma agora perdeu os seus tentáculos”. Edney começou a duvidar do projeto e a perder confiança, “venderam-nos um sonho, mas sem creme lá dentro”. Foi percebendo que era substituível e saiu da orquestra. Tentou, por várias vezes, comunicar as suas preocupações junto dos superiores, mas diz que as redes de comunicação estavam cortadas.

Há duas razões principais para a nova motivação que sente em dar aulas num núcleo. Primeiro, é um meio no qual sente que pode aplicar todas as suas ideias. É uma pessoa com muitas ideias, com muitos projetos que quer construir no núcleo para motivar o coletivo. A segunda razão que o motiva é ver o desenvolvimento dos alunos, sobretudo daqueles que conseguem sair do Bairro da Paz para entrar nas principais orquestras do Neojiba. É motivante para os professores, mas também para os outros alunos que vêm exemplos a seguir e vindos do mesmo bairro.

O seu colega Filipe, professor de flauta com 23 anos, não tinha previsto ser professor, mas as circunstâncias do Neojiba obrigaram-no a lançar-se nesta nova aventura. Continua a ser músico no naipe das flautas na orquestra principal do Neojiba. Em paralelo é professor no Bairro da Paz e também nas chamadas Caravanas Pedagógicas que visitam todo o Estado da Bahia para fazer formações de música. Sente-se desmotivado quando os alunos não avançam, “tento adaptar-me à realidade de cada um, é difícil impor aqui”. A seu ver, os alunos do interior da Bahia fazem mais esforços para aprender do que os de Salvador, porque têm menos facilidades de acesso ao saber, “os mais humildes são os mais devotos à aprendizagem”. Mas esta dupla vida de músico e de professor é muito exigente e toma muito do seu tempo. É também o que causa dúvidas e desmotivação porque a sua dedicação ao ensino pode prejudicar as suas capacidades de músico profissional em orquestra de alto nível, “vou chegar a uma idade em que os meus

alunos acabarão por tocar melhor do que eu”. A pressão e a exigência são muito fortes para quem está na orquestra principal do Neojiba, mas, tal como o colega Edney, não sente garantias nem oportunidades de desenvolvimento no seu posto do naipe. O ensino é uma oportunidade de emprego e sente que os alunos o valorizam, mas, “será que tenho algum valor para a direção do Neojiba?”. Para Filipe, o Neojibá fê-los querer que iriam ser como o El Sistema “mas a realidade daqui é totalmente diferente, houve muitos erros; não escutaram o suficiente aqueles que são de cá, preferiram escutar os que vinham de fora.”

Leandro, professor de saxofone do Bairro da Paz (BR), é outro dos ex-músicos da orquestra principal do Neojiba que acabou por ficar desmotivado devido à centralização das atenções sobre os chefes de naipe, “muitas vezes, depois de ter estudado intensamente uma obra, senti que tocar ou não tocar, não fazia diferença para alguns líderes; fiquei triste porque se quisermos realmente mudar as coisas a nível das relações sociais não podemos fazer os mesmos erros que as outras orquestras.” Como para Edney, no momento de partilhar as suas impressões à direção a mensagem não passava, por autocensura também, “para mim é impossível falar disso, eu não era ninguém, só um *Zé Roela* do interior da Bahia”. No início, ficou motivado pelo facto de sentir que o Neojiba era uma oportunidade de trabalho para o futuro, porque na altura só a Universidade Federal da Bahia formava músicos, e quando terminavam o curso não tinham emprego. Por isso “o Neojiba caio do céu!”. Tornou-se essencialmente uma solução para o presente, com bons professores convidados, com turnés, uma bolsa, “e Ricardo Castro, diretor do Neojiba, era muito importante, todos o conheciam”. Quanto às suas desmotivações no ensino, sente-se desiludido quando os alunos desistem, “é preciso recomeçar tudo de novo, na verdade não é tanto a desmotivação, é mais o cansaço porque aquele que gosta do seu trabalho não se desmotiva”.

O cansaço parece ser uma das principais razões que levam um professor a perder as suas capacidades ou a desmotivar-se. Leandro, professor no Bairro da Paz, diz que está muito cansado, “às vezes começo os dias cansado”. É também o que sente o colega Walter, professor de fagote, porque também é responsável pelos professores de fagote e músico na orquestra principal, “no final de algumas aulas já não tenho mais energia, houve um período em que me desgastei muito, mas agora quero pensar mais em mim.” O equilíbrio entre ensinar e continuar a aprender é difícil de conseguir para estes jovens

professores do Neojiba, são muitas vezes músicos exigentes consigo mesmos, qualquer que seja a sua missão, mas querendo fazer de tudo ao mesmo tempo, acabam por perder energia, perder o foco, e desmotivam.

Em Portugal, Eva, professora de percussão, explica que a sua paixão pelo trabalho no núcleo Miguel Torga vem da equipa de professores que lá trabalha, “a maioria foram meus colegas na Orquestra Metropolitana de Lisboa, passámos muito tempo juntos, somos uma família divertida, é importante.” A desmotivação que sente vem da insegurança de emprego porque trabalha com contratos anuais renováveis tendo três crianças a cargo, “o mais importante é não transmitir as nossas preocupações aos alunos”. O seu colega fagotista, fica desmotivado por alguns alunos que não estudam o instrumento, “é muito difícil lutar por um aluno, ter de fazer tudo por ele, quando depois eles não trabalham em casa e que os pais não garantem qualquer tipo de continuidade.” Para alguns professores, são estes mesmos momentos falhados e os erros feitos durante as aulas que vão depois servir de motor, de motivação para fazer melhor. A desistência dos bons alunos é outro fator de desmotivação, “tinha uma aluna muito boa, a quem dei aulas durante três anos, tinha boas mãos para o fagote, mas acabou por desistir alguns meses depois de ter sido promovida à Orquestra Juvenil do núcleo Miguel Torga.”

O bombardinista português, João Garcia, cresceu no mesmo bairro onde se situa o núcleo Miguel Torga. Foi aluno na Escola Miguel Torga. Agora como professor de música sente-se motivado por ver músicos em toda a escola, “é bonito ver os alunos a estudarem os seus instrumentos nas salas e nos corredores, a orquestra é a escola!”. Quando era mais novo João era o um dos únicos músicos do bairro, mas hoje em dia, “quando passeio nas ruas do bairro oiço o som dos violinos vindos dos prédios, é muito engraçado.”

Para o trompetista Nicolau Jesus, 34 anos, a principal desmotivação é causada pelo tipo de contrato anual que tem como professor, “é complicado, não posso fazer planos a longo prazo; esta situação é causada pelo governo, eles não pensam na continuidade, os políticos precisam de tempo para mostrar resultados; tento sempre fazer do meu melhor, mas é quase impossível.” Vânia, professora de violoncelo, diz que o mais difícil é quando os alunos desistem e não consegue perceber porquê, “digo-lhes que podem sempre voltar; houve um deles que me disse preferir ficar em casa a ver televisão.”

## IV.8. Espírito de equipa entre os professores

A existência de um espírito de equipa tem uma influência sobre a qualidade do trabalho e dos resultados nos núcleos. É um espírito de equipa que pode ter dois níveis: no núcleo; na instituição.

Começamos pelo caso português. No núcleo Miguel Torga, o conjunto dos professores exprime a que ponto se sentem integrados numa equipa unida e complementar, “estamos todos ao mesmo nível, se nos separarmos isto vai correr mal.” Esta ligação começou antes da existência do projeto, tal como testemunha Carla, professora de oboé: “morei com a professora de violoncelo durante os nossos estudos de música, e a pessoa que é agora coordenadora do núcleo foi minha vizinha de cima; se uma amiga de telefonar para vires trabalhar com ela, é normal que faças de tudo para que corra bem.” Eva, a professora de percussão, explica que entre os professores há muita comunicação sobre o que fazer nas aulas e sobre as metodologias. Em outros núcleos, as relações entre professores não correm assim tão bem porque alguns querem comandar, “tudo começa por problemas de comunicação”, diz Carla. O professor de fagote, José Azevedo, 43 anos, sentiu desde o início que havia uma vinculação forte entre os professores, “a coordenadora explicava sempre que é contacto entre professores que faz com que as coisas aconteçam.” A comunicação parece-lhe fundamental, mas tudo foi feito de forma “natural, sem pensar muito.” O contacto com a Direção Nacional da Orquestra Geração também é muito positivo, “são muito dedicados ao projeto, e quando há reuniões perguntam-nos sempre o que pensamos que deve ser mudado; aprecio esta abertura de espírito.”

João Garcia, professor de bombardino, juntou-se à equipa de professores do núcleo Miguel Torga um pouco mais tarde, em 2010, “quando eu cheguei o grupo estava muito unido, mas acolheram-me muito bem e fizeram-me participar nas reuniões.” João também é professor em escolas privadas e em outras escolas públicas de música, mas é no núcleo Miguel Torga que se sente bem, num espírito de igualdade e numa equipa unida, “aqui não me sinto funcionário de ninguém”. O colega trompetista, Nicolau Jesus, dá o seu ponto de vista sobre a união entre professores do núcleo Miguel Torga: “somos um bom grupo porque a maioria começou por trabalhar aqui em início de carreira, isso

significa que não tínhamos maus hábitos de ensino.” A seu ver, a música é uma forma de estar na vida. É a união, ligada a uma comunicação fluida com os coordenadores e com os diretores que permite atingir melhores resultados. Vânia, professora de violoncelo, sente que a união entre professores é contagiosa para os alunos do núcleo, “no final das contas formamos um grupo grande”. Conta o episódio em que o pai de uma aluna foi agressivo para com uma professora, mas que quatro professores vieram “ao seu socorro”. Um dos alunos que assistiu à cena disse-lhe: “este senhor vai ter de perceber que não pode fazer nada contra vocês.”

No Brasil, o grupo de professores do núcleo Bairro da Paz, também sente uma união forte, mas com menos intensidade. Walter, professor de fagote, sente que à um “*team*”. Está menos presente que os colegas, mas “sinto que há um verdadeiro envolvimento por parte de alguns professores que aqui passam os dias, nomeadamente Esdras, Edney e Leandro; organizam muitos eventos que unem as pessoas; é em parte graças ao amor que têm pelos alunos que não desistem, por aqueles que ficam”.

Mas no início deste processo que já dura há três anos, Filipe sentiu que cada um trabalhava para seu lado, não havia união. Foi preciso que se apercebam das dificuldades específicas do núcleo, para que decidam unir-se e assim atingir melhores resultados. A falta de espírito de grupo no início vem da falta de preparação para se ser professor, cada um procurou as suas próprias ferramentas escondendo as suas falhas, “hoje sinto que faço parte de uma equipa, muito mais do que antes, crescemos e unimo-nos.”

Para Leandro, professor brasileiro de saxofone, a chave do sucesso é “a manutenção de uma boa equipa de professores”, coisa que não aconteceu em outros núcleos, “em três anos aprendemos muito sobre como as crianças se comportam, sobre o seu jeito de falar, sobre o que querem dizer através de certos comportamentos, sobre o que precisam, fomos capazes de sair de um modo standard; há metodologias mas fosse se preciso fazer no Iraque teriam de ser alteradas, é preciso aprender tudo sobre cada contexto para que as coisas aconteçam.”

A equipa do Bairro da Paz também se sentiu unida por causa de um certo isolamento que sentiram em relação à administração central do Neojiba. Paradoxalmente, foi esse isolamento que lhes permitiu não serem demasiado controlados e assim poder explorar para encontrar os seus próprios métodos como equipa.

No núcleo venezuelano Santa Rosa de Agua, os professores formam uma equipa, mas essencialmente por razões ligadas à paixão pelo núcleo e pelo El Sistema. António, professor de percussão, explicava mais acima que a sua dedicação ao núcleo tinha a ver com a “inclusão” que tinha sentido quando se quis inscrever há oito anos atrás, “eu já era adulto, tinha *dreadlocks* e tatuagens.” O facto de se sentir acolhido e respeitado criou nele um sentimento de vinculação muito forte, razão principal da sua dedicação atual ao núcleo. António também descreve alguns professores como sendo “pessoas a quem falta paixão, só vêm pelo dinheiro; preferem exhibir-se do que ensinar”, mas diz que isso não compromete a sua dedicação. O colega Roberto, professor de clarinete, sente uma complementaridade entre os professores e a diretora do núcleo, “mas não sinto que haja uma estratégia comum, seguindo uma só visão; a líder deveria *plantear una idea*”. Maria-Grecia, professora de *kinder musical* é da mesma opinião, “acho que tudo é mais individual, poderíamos trabalhar mais em grupo, mas isso depende sobretudo de nós próprios, é preciso fazê-lo com um sentido de pertença, não basta respeitar os horários; a diretora até poderia organizar ateliers de conversa, mas cabe a nós termos essa atitude.” A esse propósito, a diretora Oriana Silva, explica o modo de seleção dos professores: “presto atenção a tudo, o seu modo de trabalhar, as suas referências sociais, familiares, a sua flexibilidade mental, a capacidade de motivação, se é responsável, quero poder perceber quem é a pessoa; as suas qualidades musicais contam, mas não é o mais importante, não se entra num núcleo através de um sistema de pontos.”

## Conclusão

Através dos percursos revelados pelos professores em entrevistas semi-estruturadas, somos convidados a observar os núcleos a partir do seu ponto de vista. Como para os alunos, seguimos aqui uma ordem cronológica, indo da formação individual dos professores até à sua capacidade de desenvolver um espírito de equipa no núcleo, passando pela capacidade de harmonizar o ensino às complexas realidades sociais dos alunos.

As diferenças entre os percursos musicais dos professores nos três núcleos são evidentes quando se tem em conta o lugar e o nível de formação. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), a maioria dos professores são formados no El Sistema, foi aí que cresceram musicalmente. Desejam continuar a ensinar nesse contexto. Passaram mais de metade das suas vidas num núcleo, ou seja, depois de algumas experiências externas, há a tendência para voltar ao núcleo inicial.

Comparado com os dois outros núcleos, os venezuelanos são professores com menos formação universitária, mas muito mais experiência musical. O ensino começa muito cedo, enquanto são alunos podem ser *preparadores*<sup>65</sup> num núcleo. Isso não significa que adquiram um diploma académico em pedagogia ou didática musical. Apenas alguns dos professores do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), beneficiam de uma formação mensal em Caracas.

No Brasil, a maioria dos professores do núcleo Bairro da Paz começaram o percurso musical nas escolas das orquestras filarmónicas das suas cidades, ou então na Igreja. Todos passaram pela música popular e passaram para a música sinfónica. A formação de base que tiveram nas orquestras filarmónicas ou na Igreja não é de alto nível, mas todos revelaram uma grande capacidade de perseverança no momento das audições para o Neojiba. A maioria dos professores no núcleo Bairro da Paz são fundadores do Neojiba, ou seja, já estão no projeto desde o início, há nove anos; pelo menos cinco desses anos foram concentrados na prática musical, os quatro outros foram mais dedicados ao ensino.

Em Portugal, a realidade é diferente para os professores do núcleo Miguel Torga. Todos têm pelo menos uma Licenciatura em Performance Musical, dois deles têm

---

<sup>65</sup> Alunos formadores dos colegas mais novos.



Mestrado em Ensino da Música. A maioria dos professores do núcleo vêm do norte de Portugal, de cidades onde há escolas de ensino integrado, tendo aprendido música a partir do 7º ano de escolaridade. Isso quer dizer que têm uma formação sólida, tanto a nível teórico como a nível prático. Também passaram por orquestras filarmónicas das suas vilas. Alguns chegaram ao núcleo desde a sua criação há nove anos, os outros juntaram-se há pelo menos quatro anos. A maioria dos professores do núcleo Miguel Torga têm funções em paralelo à Orquestra Geração, em orquestras sinfónicas ou orquestras filarmónicas profissionais, garantindo-lhes uma estabilidade financeira.

Estes diferentes percursos de formação em música não evitam uma primeira sensação de surpresa, de apreensão por vezes, quando os professores chegam ao núcleo para dar aulas. Para que se evitem eventuais choques, a maioria dos professores da Orquestra Geração começa por um ano de observação e por estágios. Vários deles dizem não ter compreendido o que é a Orquestra Geração antes de dois ou três anos de prática. Não era algo de claro e evidente logo de início. Todos se adaptam bem porque foram escolhidos pela sua juventude, pelo espírito aberto, pela capacidade de criar e de se adaptarem. Tal como explica a oboísta portuguesa Carla Duarte, para além de uma formação musical, as orquestras filarmónicas das suas vilas obrigaram-nos a desenvolver uma capacidade de resistência física e moral face às adversidades.

No núcleo Bairro da Paz em Salvador da Bahia, a maioria dos professores também começou em orquestras filarmónicas. Integraram o Neojiba com a ideia de serem músicos profissionais. Estão agora surpreendidos por terem de ser professores também. Este “choque”, ainda mal-aceite pela maioria, resulta de mudanças internas ao Neojiba, mas sem que houvesse uma verdadeira preparação para isso por parte da direção. No núcleo Bairro da Paz, os professores encontram razões para vencer as dificuldades: querer dar felicidade; mudar de sociedade; também ter crescido num bairro pobre; não querer reproduzir o que sofreram; ser o Neymar da música para os alunos; partir de nada para criar tudo à sua maneira.

Se no núcleo Bairro da Paz (VZ) a passagem de músico profissional a professor ainda não é totalmente aceite, no El Sistema os dois percursos são exercidos em paralelo, mesmo que haja lacunas a nível dos conhecimentos metodológicos. Os professores dizem que ensinam para voltar à base, para um retorno às amizades, depois de serem convidados pelos colegas diretores de núcleos. Dizem ensinar por reconhecimento, por

gratidão, para retribuir o sentimento de inclusão que sentiram quando eram alunos do núcleo.

O curso intenso de formação em pedagogia e gestão feito mensalmente em Caracas permite aos professores adquirirem ferramentas de ensino, mas guardando a sua capacidade de *guataca* metodológica. Para se ensinar no El Sistema, o professor é obrigado a *resolver*, ou seja, a improvisar vários planos de saída face a uma situação musical ou humana. Os jovens professores querem uma pedagogia diferente daquela que sentiram quando eram alunos, querem conseguir cativar as crianças. Nesse sentido defendem que o que mais conta no núcleo é a parte humana.

Esta ideia do “humano antes de todo o resto”, defendida por alguns professores resulta das suas experiências, mas é também, como teremos oportunidade de analisar mais adiante, o resultado de certos princípios do El Sistema. Os professores do núcleo Santa Rosa de Agua na Venezuela exprimem a sua forma de harmonizar o ensino musical às realidades sociais. Procuram soluções que tenham em conta todo o núcleo, obrigando a “atuar” em grupo. Os professores venezuelanos não pensam tanto nos diplomas, privilegiam aquilo a que chamam de “vocaçãõ”, fator ligado ao instinto, ambos essenciais para se chegar à qualidade. Também têm uma capacidade de trabalhar “*con los dientes*”, em condições técnicas pouco agradáveis, nomeadamente a falta de espaço, o barulho e o calor.

Quanto à exigência face aos alunos, alguns professores defendem que é preciso “apertar, mas não demasiado”. Muita importância é dada à manutenção de pequenos rituais sociais tais como o “*Buenas tardes!*” quotidiano que pode mudar todo um bairro”. Os alunos são muito jovens, mas os professores falam-lhes como se fossem pessoas responsáveis. É uma juventude que aprende rapidamente, mas que se aborrece depressa também, obrigando os professores a estar em constante movimento e a harmonizar a aula. Na sua procura do som, os professores explicam que no El Sistema isso faz-se através de um trabalho técnico, mas filosófico também.

Em Portugal, o contexto social é diferente, obrigando a outro tipo de harmonização. Os professores do núcleo Miguel Torga pensam que é preciso criar um contexto pessoal com os alunos, ou seja, é preciso saber fazer de tudo. Há alunos que têm percursos familiares muito conturbados e, por isso, uma das missões dos professores é tirar o peso da culpabilidade que há nos alunos. No núcleo Miguel Torga (PT) como no

núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), os professores nunca dizem aos alunos que algo é difícil, porque cria uma primeira distância a evitar. Há uma procura de equilíbrio entre o “—zangar e o motivar”, sobretudo quando as realidades sociais dos professores e dos alunos são muito díspares. São estas mesmas realidades sociais extremas que reforçam a vinculação do professor aos alunos.

O contexto económico do Bairro da Paz em Salvador da Bahia é ainda mais pobre. Os professores aperceberam-se rapidamente disso, alguns davam senhas de restaurante para que os alunos comprem algo de comer para a família. A falta de educação básica é a segunda lacuna sentida pelos professores do núcleo, tiveram de começar por ensinar regras de vida em grupo. Face a esta situação, a falta de acompanhamento por parte da direção do Neojiba fez-se sentir por alguns professores.

Progressivamente a realidade social do Bairro da Paz conduziu a mudanças nos métodos de ensino: os professores ousaram mais, quiseram “criar artistas em vez de robots”. Para chegar a esse objetivo a tecnologia tornou-se numa aliada, os alunos adoram as aplicações de telemóvel que permitem afinar o instrumento ou ter um metrónomo com ritmos populares brasileiros.

Por fim, no Bairro da Paz os professores sentem que as ferramentas de que dispõem para educar os alunos produzem resultados menos imediatos que aqueles que pode dar um traficante no bairro, “um espírito vazio é a oficina do diabo”. As palavras não tendo força suficiente nestes contextos sociais, é sobretudo pelas ações repetitivas que os professores vão poder convencer os alunos. Não há promessas, há apenas ações e resultados.

A proximidade quotidiana que os professores têm com os alunos permite-nos ter um ponto de vista privilegiado sobre o seu comportamento social e musical. Na Venezuela, os professores do núcleo Santa Rosa de Agua observam uma perda de ingenuidade nos alunos e menos valores transmitidos pelas famílias. Por causa da acessibilidade rápida e superficial que permitem as novas tecnologias, nada parece surpreender os alunos. Também têm tendência a dizer o que pensam aos professores. Alguns alunos são *flojos* (preguiçosos), outros são inquietos por razões pessoais. Os Índios Añú de Santa Rosa de Agua (VZ) são mais tranquilos, é uma cultura muito pacífica, que vive no presente.

Quanto à motivação dos alunos, é frágil e a reavivar a cada dia. Perdem-na quando os professores faltam às aulas ou quando são os pais que obrigam a aprender música. Segundo a experiência de Maria-Grécia, professora do *kinder musical*, os alunos mais novos são verdadeiras “esponjas”. É nesta fase que tenta compensar a falta de afeto e acalmar a agressividade aprendida nas famílias e nas ruas. Um professor venezuelano explica que quando chegam ao núcleo são os alunos que têm medo, os professores devem criar um ambiente de confiança, usando, entre outras, uma ferramenta muito importante no núcleo Santa Roa de Agua – o humor.

No Brasil, um professor do núcleo Bairro da Paz, pensa que a relação com os alunos tem de ser nos dois sentidos, e que são os alunos que “ensinam os professores a ensinar”. Leandro, professor de saxofone, pensa que se deve evitar uma certa tendência em “colonizar os alunos”, porque estes não são “folhas em branco”. Há que escutar os alunos, respeitá-los e procurar em conjunto as melhores soluções pedagógicas.

Antes de lá ensinar, os professores conheciam as “terríveis lendas do Bairro da Paz”, mas nunca sentiram medo no trabalho quotidiano. Fizeram rapidamente face ao materialismo dos alunos, à sua falta de devoção e ao vazio familiar no que toca ao apoio. A maioria dos alunos vive em condições familiares muito difíceis, mas os professores querem evitar de os tratar como “coitadinhos”. É também o que Pedro Moya, violinista venezuelano, diz quando trabalha com os alunos, “não trabalho com crianças, trabalho com músicos”. No Bairro da Paz (BR), uma das metodologias utilizadas é a responsabilização do aluno obrigando-o a estabelecer os seus próprios objetivos. Os professores concentram-se no aspeto humano, tentam compreender o que se passa com o aluno através do diálogo, mas mantendo a exigência.

No núcleo Miguel Torga em Portugal, a primeira dificuldade para os professores foi o impacto das famílias disfuncionais sobre os alunos, porque não eram realidades que conheciam nas suas próprias famílias. Como no núcleo Bairro da Paz (BR), os primeiros tempos também foram caóticos no núcleo Miguel Torga (PT), sem disciplina nem educação de base. Há uma falta de paciência por parte das gerações 3.0, não têm tempo nem concentração. A falta de entusiasmo para a escola por parte dos alunos surpreende os professores. Muitos deles têm mais de metade das notas negativas no ensino curricular obrigatório. Face às dificuldades dos alunos e às múltiplas personalidades a que os

professores devem fazer face, a orquestra é a ferramenta que “ensina com naturalidade” a vida social em harmonia.

A professora portuguesa de percussão fala da desilusão que os alunos têm nas aulas, pensavam que só havia baterias na orquestra e não esperavam tantos preconceitos por parte dos colegas músicos contra os percussionistas. Os alunos querem ser reconhecidos, um “pequeno bravo!” faz a diferença, tem um impacto que provoca grandes sorrisos. Ao fim de nove anos no núcleo Miguel Torga (PT), os alunos mais avançados são um exemplo muito importante para os mais jovens porque são do mesmo bairro e conseguiram atingir níveis altos.

Uma das diferenças evidentes entre os três núcleos tem a ver com a presença dos pais no percurso musical dos alunos. No núcleo Bairro da Paz (BR), a sua presença é quase nula, vêm para as inscrições ou por convocação quando um aluno se comporta mal. Os pais não demonstram interesse, mesmo que beneficiem de apoios do Estado para famílias numerosas. Os professores pensam que os pais têm demasiados problemas pessoais e que vêm o núcleo como um “depósito” para crianças. A situação torna-se ainda mais complexa para os professores quando os pais obrigam os filhos a trabalhar nas ruas para trazer dinheiro a casa (no Brasil e na Venezuela).

Comparativamente ao caso brasileiro, em Portugal a situação é um pouco melhor, mas ainda é raro que um professor conheça os encarregados de educação dos seus alunos. Dizem sentir a falta de continuidade na aprendizagem musical do aluno. É difícil implicar pais que têm outras preocupações, falta-lhes tempo e formação. O interesse dos pais muda a partir do momento em que os filhos começam a dar concertos ou a ser entrevistados para a televisão. Mas a situação mantém-se complicada, nomeadamente nas famílias monoparentais quando as mães trabalham em horários fora do normal. São esses mesmos horários dos pais que obrigam as crianças a falhar às aulas para tratar da limpeza da casa ou para cuidar dos irmãos mais novos.

Na Venezuela a situação social pode ser muito precária, tanto a nível financeiro como a nível da decomposição familiar, mas é claramente no núcleo Santa Rosa de Agua que há mais presença dos pais. O facto do El Sistema ser gratuito, pode propiciar uma atitude demasiado relaxada por parte dos alunos, mas são as próprias mães que vão depois garantir a exigência junto dos filhos. Para ser professor no El Sistema é preciso estar interessado nas famílias porque é o que permite criar “uma ligação mágica” com o

aluno, tal como explica o professor de viola em Santa Rosa de Agua. A presença dos pais no núcleo é de tal forma importante que acaba por tornar-se numa pressão para os professores. As mães, inspiradas pelas estrelas do El Sistema, querem o que há de melhor para os filhos. Algumas entram em competição, a criança pode vir a ser vítima de tanta efusão.

A vida do professor de música num núcleo é uma constante procura de equilíbrio entre os fatores que motivam e aqueles que desmotivam. A lista é longa, mas focalizemo-nos naqueles que começam por desmotivações e acabam por transformar-se em motivações. Na Venezuela, os professores do núcleo Santa Rosa de Agua, ficam muitas vezes desmotivados pelas condições materiais, pela falta de acústica nas salas, pela falta de A/C e de espaço. Mas é também isso que os motiva a fazer de tudo para que os alunos resistam e queiram mais. Estes professores também tiveram fases de desmotivação por causa das fortes pressões que sentiram quando eram alunos ou quando integravam as grandes orquestras. Isso motiva-os a querer mudar a realidade do trabalho musical que é feito com os alunos, baseando-se agora no apoio e no afeto.

Outro exemplo, tem que ver com a situação social e económica que atravessa a Venezuela. É um dos graves fatores de desmotivação, levando muitos professores a irem viver para o estrangeiro. Mas os que ficam querem fazer de tudo para que a nova geração tenha condições para alterar o futuro do país. Face a estes combates pessoais, criam-se referências, exemplos a seguir. Muitas vezes os professores escolhem os diretores de núcleo, ou os seus primeiros fundadores. No núcleo Santa Rosa de Agua o professor torna-se um modelo a seguir para os alunos através das suas ações. Há que dar o exemplo em vez de dizer o que deveria ser feito.

No Brasil, os professores do núcleo Bairro da Paz, também estão motivados por aquilo que começou por ser uma desmotivação. Expressaram uma grande decepção face à vida de músico de orquestra: as suas exigências; as diferenças de tratamento consoante o músico; os privilégios aos estrangeiros; a falta de escuta dos seus problemas. É tudo isso que tentam evitar nos próprios alunos. O núcleo torna-se o espaço de ação, onde podem tornar possível uma mudança face ao que viveram anteriormente e que os desmotivou no passado. Querem unir os alunos, dar-lhes confiança e evitar a usura por demasiado trabalho. Continuam a estar motivados pelo projeto Neojiba, “que caiu do céu”, mas focalizam-se agora nos alunos mais humildes porque são muitas vezes “os mais

dedicados”. No núcleo Bairro da Paz (BR) os professores dizem não ter modelos a seguir, sobretudo desde que sentiram que o ex-Diretor Pedagógico não estava à escuta. A motivação é servir-se do núcleo para fazer tudo de forma diferente, para mostrar que há outra via.

No núcleo brasileiro do Bairro da Paz, os professores não sentiram união de início. Foi preciso entender as dificuldades do núcleo para começar a unir forças à procura de soluções. O isolamento face à direção do Neojiba começou por ser desencorajador, mas atualmente é uma motivação porque é a possibilidade de tomar iniciativas a seu gosto. O isolamento acabou por unir a equipa de professores que quer inventar soluções mais apropriadas ao contexto de ensino.

Na Venezuela, a união existe no grupo de professores do núcleo Santa Rosa de Agua. É construída pelo respeito que têm para com o El Sistema e pela vontade de retribuir o que lhes foi dado. É a paixão individual pelo núcleo que acaba por unir uma equipa em que cada um tem o seu método. Alguns criticam a falta de paixão dos outros ou a falta de um projeto comum a ser lançado pela diretora do núcleo, mas tudo isso parece dilui-se graças à seleção dos professores mais baseada na sua personalidade do que no seu nível musical.

Em Portugal, os professores do núcleo Miguel Torga dizem estar satisfeitos por terem integrado a Orquestra Geração, mas também têm fatores de desmotivação, tais como a insegurança do emprego por contratos renováveis, as desistências dos alunos, e a falta de trabalho em casa. Estão motivados pela equipa de professores que integram e pelas mudanças positivas sentidas no bairro. Têm poucas referências a seguir porque se sentem todos ao mesmo nível, mas dão um relevo importante a Helena Lima, subdiretora da Orquestra Geração e ex-coordenadora do núcleo, “é a nossa mãe”.

O espírito de equipa é claramente exposto pelos professores do núcleo Miguel Torga (PT), os percursos são similares e há amizades de infância. Começaram a trabalhar no núcleo em início de carreira e com um espírito aberto. A isso juntam-se a origens comuns nas orquestras filarmónicas onde reina a união do coletivo, a perseverança e o bom humor.

## CAPÍTULO V – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### V.1. Madres no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ)

Dos três núcleos onde efetuámos as pesquisas etnográficas, foi apenas em Santa Rosa de Agua (VZ) que se verificou uma presença quotidiana dos encarregados de educação dos alunos. Trata-se de um grupo de mulheres, cerca de quinze, que aí passam as suas tardes enquanto os filhos estão nas aulas ou no pátio a brincar. Três *focus-groups* com os pais permitem-nos analisar o seu ponto de vista quanto ao núcleo e à educação musical. Os três momentos de conversa em grupo foram organizados no núcleo, no canto à sombra onde se instalam quotidianamente estas mulheres. Enquanto a conversa acontecia, mais pessoas se juntavam. As participantes eram só mulheres, mães, avós, tias, madrinhas e até vizinhas de alunos.

As conversas começam pela necessidade de compreender porque inscrevem os filhos num núcleo. Todos querem participar na conversa e exprimir a sua opinião. Segundo uma das mulheres, as crianças têm tendência em ser *flojos* (preguiçosos). Inscreve-los num núcleo é uma solução para evitar isso, “*el cambio es total*”. Antes de aprender música no núcleo uma das crianças passava as tardes em casa, “estava a engordar e a deprimir”, mas graças à presença quotidiana no núcleo perdeu muito peso e criou novos objetivos, explica uma das mães. Outra mãe conta que o filho de 7 anos tem problemas de confiança, somatiza todo o seu nervosismo e por isso perde cabelo. Mas agora que está no núcleo e que se sente bem integrado no grupo dos percussionistas a confiança está a voltar. Para outras, há que manter as crianças ocupadas porque a televisão não tem bons programas, os pais querem que os filhos deixem essa rotina negativa, “é preciso que tenham disciplina e que fiquem *enamorado*s pela arte para que se tornem melhores pessoas”.

O contexto social e a vida dos jovens mudaram muito comparativamente ao que estas mulheres conheceram nas suas gerações. Na Venezuela tudo é complicado hoje em dia e os adolescentes são mais difíceis no trato. As mães explicam que “os rapazes começam a beber álcool aos 8 anos e que as raparigas ficam grávidas aos 11 anos, fazem cesarianas porque o corpo não está suficientemente desenvolvido para um parto”. Não há diferença quanto à preocupação que as mães têm pelos filhos ou as filhas. As filhas são



precoces sexualmente, ficam grávidas rapidamente, “não me atires um bebê aos braços”, dizia uma mãe à sua filha de 10 anos. Uma outra mãe explica que o filho de 19 anos lhe pede para deixá-lo tranquilo, mas ela continua a cuidar muito dele porque não quer que lhe batam à porta para dar-lhe uma má notícia, “sofri durante três dias para pô-lo neste mundo, não quero perdê-lo por causa de uma bala perdida nas ruas”. As mães admitem que “nunca cortam o cordão umbilical”, e tendo em conta os baixos recursos financeiros, os filhos acabam por ficar muitos anos nas casas dos pais.

As mulheres são muito protetoras, “a minha filha são os meus olhos”, dizia uma das mães. Tudo isto também resulta da situação do país, “antes não havia tanta delinquência; eu também estudei no núcleo do Conservatório e aos 10 anos ia sozinha de *carrito*<sup>66</sup> enquanto a minha mãe levava a minha irmã mais nova à creche; isso hoje em dia é impossível”. Um assalto em Santa Rosa de Agua resulta sempre numa morte, os delinquentes chegam a matar às 5h da manhã quando começam os dias, “há 15 anos que o país perdeu muito em termos de segurança, é por isso que a música se torna uma solução, para que os nossos filhos sejam *visionários*.”

Em Maracaibo, as ruas são perigosas e há muitas mães que não se preocupam pelos filhos. A pobreza é crescente devido ao estado económico do país. O alcoolismo é uma realidade por entre as mães dos bairros mais desfavorecidos socioeconomicamente. Os filhos tornam-se um “peso”, são deixados por sua conta nas ruas, sem preocupação pela educação. A delinquência também resulta dessa grande quantidade de encarregados de educação que não se envolvem na educação dos filhos, “algumas têm uma dezena de filhos de pais diferentes, é um problema de formação pessoal”. Se considerarmos todas as crianças do núcleo Santa Rosa de Agua, há muitas mães que não estão presentes diariamente, “a cada reunião são sempre as mesmas mães que vêm”, queixa-se uma das encarregadas de educação.

Quando se coloca a questão “Porquê o núcleo Santa Rosa de Agua?”, as respostas vão do pragmatismo ao sentimentalismo. É o núcleo mais próximo de casa e tem muito boa reputação, “foi daqui que saíram os melhores músicos da região”. Ficam a conhecer o núcleo pelas conversas entre vizinhos, “tornou-se uma opção para evitar as ruas, a delinquência e a droga, queremos que os nossos filhos tenham algo de bom para

---

<sup>66</sup> Tipo de táxi barato onde vão várias pessoas ao mesmo tempo para destinos diferentes.

mudarem a sua conduta, aqui no núcleo há disciplina”. Uma das mães explica que é diferente porque os filhos vão para a escola por obrigação e vão ao núcleo por paixão. Também há crianças que não gostam do núcleo porque são demasiadas horas por dia. Outros, pelo contrário, nunca querem sair do núcleo, é aí que se sentem bem. Alguns trazem o almoço e chegam horas antes dos concertos para praticarem. “Eles vêm porque gostam disto”, diz uma das mães, enquanto outra reforça dizendo, “houve um rapaz que se aleijou no braço ao cair na escola; quando a mãe lhe disse que havia concerto no núcleo, já não lhe doía o braço”. Várias mães explicaram que utilizavam o núcleo como forma de pressão nos filhos: se não se comportarem bem nas outras atividades familiares e escolares, então serão proibidos de núcleo; isso causa desespero nos alunos.

Todas estas declarações de amor para com o núcleo não lhes fazem esquecer as dificuldades, duas principais. A primeira é que os filhos têm menos tempo para fazer os trabalhos de casa depois de passarem muitas horas no núcleo, “o que não significa que aprendam menos bem”, especifica uma das interlocutoras. Aliás, na escola, os professores gostam quando o aluno faz atividades extracurriculares porque evita que sejam preguiçosos e que passem as suas tardes em frente à televisão ou ao computador. A segunda dificuldade para as mães tem a ver com o tempo que passam no núcleo durante as tardes. Chegam a passar quatro ou cinco horas no núcleo e acham importante fazê-lo para estarem *pendientes*, nomeadamente no momento do recreio. Uma das mães explica, “a primeira vez que vi a minha filha a tocar violoncelo chorei, é um orgulho, e isso vale todos os sacrifícios; há dois anos que não trabalho e enquanto estou aqui em casa tudo se acumula em casa.” Para estas mulheres, o mais importante é que o aluno não falte a nenhuma aula. O núcleo e a música permitem estar bem rodeado, “graças aos nossos filhos conhecemos pessoas importantes.”

Muitas das mães acompanham os filhos porque são demasiado novos para virem sozinhos, “nunca os deixo sozinhos, há demasiada delinquência, não os podemos soltar nas ruas porque vão aprender coisas más.” No núcleo as mães têm o seu canto para se sentarem e conversar à sombra. As conversas passam por todo o tipo de temas: os filhos, o núcleo, a vida, o país que está mal; os bons locais de *bachaqueo*<sup>67</sup>. Enquanto conversam

---

<sup>67</sup> Conhecer as lojas e os horários em que chegam os produtos para que os possam comprar e depois vender bem mais caros na Colômbia. Tornou-se um problema grave.

e riem graças ao humor típico das *maracuchas* (habitantes de Maracaibo), as mães estão de olho nas crianças em recreio, sejam os seus filhos ou os das amigas, “o grupo está sempre *pendiente* e quando um dos filhos faz uma asneira ou diz um palavrão nós dizemos à mãe dele”.

As mães também são uma garantia de exigência para com os alunos porque transmitem aos filhos uma esperança na música como solução de desenvolvimento pessoal e uma garantia para o futuro. Uma das professoras que se juntou à conversa insiste sobre este facto, “as mães têm o papel importante de dar continuidade ao trabalho que nós fazemos no núcleo, elas contribuem para que o aluno se *enamore* do seu instrumento”. A isso junta-se uma outra característica muito observada neste núcleo, o cuidado prestado à apresentação visual dos filhos. É muito importante para as mães que os filhos estejam bonitos para o núcleo. Começam por explicar que o clima exige estar muito limpo porque está sempre muito calor, “ninguém querera trabalhar com um aluno que cheire mal”. Para tocar um instrumento o aluno não pode ter os cabelos em frente aos olhos, devem estar presos. Na Venezuela, país das *Miss Universo*, é fundamental saber tratar de si, estar sempre apresentável. Os alunos são muito vaidosos, há concursos em todas as escolas “a verdade é que nós somos belas por natureza”, diz uma das mães rindo; “na Venezuela nós somos muito *pavos* (pessoa muito confiante, que se considera a melhor)”.

Para além de cuidarem dos filhos e de conversar entre si a tarde toda, estas mulheres também formam um tipo de “sindicato não oficial” para a defesa do núcleo e dos interesses dos filhos. Ser gratuito é um dos princípios do El Sistema e é uma das razões que permite à maioria dos alunos estarem inscritos, mas cada núcleo deve poder desenrascar-se para as despesas quotidianas (água, sabonetes, papel...). O “sindicato” organiza-se para coletar dinheiro e comprar o que é necessário ao bom funcionamento do núcleo. No final das contas é tudo para o bem dos filhos. A segunda função do “sindicato” é fazer pressão sobre os professores que tenham a tendência para faltar às aulas. As mulheres unem-se e falam com o professor, exigindo justificações válidas. Há professores que faltam às aulas com pretextos pouco satisfatórios, mas a pressão que lhes é feita obriga à regularidade da sua presença, senão terão de fazer frente ao sindicato, à direção e aos alunos porque também eles se tornam exigentes.

Outra das críticas que podem fazer as mães do núcleo Santa Rosa de Agua, está relacionado com a relação que têm com o núcleo Central, situado nos edifícios do Conservatório Nacional de Maracaibo. Dizem que nesse núcleo não há crianças de bairros desfavorecidos, que é muito competitivo e superficial. Há também competição e desacordos entre as próprias mães que lá passam as suas tardes. A seu ver, o núcleo Santa Rosa de Agua não deixa de ser o melhor, dizem que os outros são demasiado elitistas e longe para inscreverem os seus filhos. É por isso que sentem uma injustiça quando os diretores regionais visitam os outros núcleos com mais frequência. Não se deixam abalar e organizam-se entre elas para que o seu núcleo funcione bem. O problema, dizem elas, é que está tudo centralizado em Caracas, mas *“estamos unidas para lo que venga”*.

A maioria das mulheres presentes diariamente têm um marido que garante uma base financeira. É o que lhes permite passar as tardes no núcleo. Os casais vivem juntos, mas não se casam porque se tornou muito caro. Outros são divorciados, *“nem sei se o meu ex-marido está vivo”*, por isso as mulheres unem-se, *“em minha casa tudo funciona graças à minha mãe e ao pai, que se tornou um pai para a minha filha”*. Para acompanhar os filhos ao núcleo a família é uma grande ajuda. Um dia pode ser a mãe, depois a irmã ou a tia, e no final a avó, *“aqui sou muito ligadas à família e muito matriarcais”*, diz uma das mães com o aval do grupo.

Quando lhes perguntamos porque os maridos não vêm aos núcleos, a resposta é simples: *“estão a trabalhar”*. As mães explicam, *“são as mães que tratam do mais difícil nos filhos, a mãe deve ser paciente, e os maridos estão cansados quando chegam a casa no final do dia”*. A educação é um assunto a ser gerido pelas mulheres, os pais só vêm nos momentos mais importantes, os concertos por exemplo, *“solo para los momentos emocionales”*, como dizem as mães.

Ao longo da conversa em focus-group, uma das mulheres diz que, *“os valores foram perdidos, eu tenho os meus graças à minha mãe e à minha avó”*. É uma análise que tem o apoio do grupo, *“antes as pessoas levantavam-se no *minibus* par dar lugar a alguém de mais velho; isso já não acontece, agora ficam a olhar”*. As mães culpabilizam *“a televisão, a Internet e os pais”*. Sobre o papel que têm os pais, uma das mães fala da sua amiga Raquel, que está presente na conversa, a propósito da sua forma de educar o filho, *“gosto da forma que a Raquel tem de educar o filho, ralha com ele em frente a toda a gente para que peça perdão no caso de ter se ter malcomportado com alguém”*.

Quando estas mulheres falam de si próprias querem tornar claro que a pobreza não lhes impediu a obtenção de um diploma universitário, a maioria tem um. Isso sente-se na clareza dos discursos e na capacidade de análise. Um outro ponto importante na definição que fazem de si é a fé. Quando lhes perguntamos sobre a crença em Deus, todas respondem em coro, “a fé move montanhas”.

Quanto aos câmbios nos filhos, as mães dizem que são evidentes, “o núcleo ajuda no comportamento, as crianças ficam maduras mais rapidamente”. O esforço ao qual obriga a aprendizagem da música no núcleo é depois reproduzido nas outras atividades do aluno, “é a disciplina, eles gostam de arte e aprendem a estar atentos; na escola a minha filha é a única da turma a ter terminado o livro de escrita, a diferença vê-se”. Para estas mulheres, o núcleo e a música são ferramentas excelentes porque, tendo a escola de manhã e o núcleo à tarde, as crianças cansam-se e não vão às ruas, “o cansaço é uma coisa muito boa!”, diz uma das mães. O grande investimento pessoal que fazem estas mulheres para os filhos não os limita a uma única opção de carreira. O que a maioria das mães querem é que sejam felizes. Eles é que decidem o que querem fazer, “estudas o que quiseres e não o que o teu pai quer; é melhor não impor nada”, explica uma das mães com o acordo do grupo.

## V.2. Ser *madre* na Venezuela: testemunho

Um segundo testemunho que nos parece importante por em paralelo aos que foram recolhidos em focus-group, é a entrevista semi-estruturada que tivemos com uma das *madres* do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Ibis tem 44 anos e duas filhas inscritas no núcleo. Foi educada pela mãe, uma mulher estrita que lhe fez acreditar que trabalhava num banco. Aos 12 anos, Ibis vai até ao banco onde trabalhava a mãe e depara-se com ela a limpar o chão. Foi um choque, “pensava que a minha mãe era pelo menos secretária”. As amigas da escola não a pouparam e assediaram-na depois de ter contado a história. A mãe explicou-lhe que tinha essa profissão por não ter feito estudos e que agora o que conta é o futuro da jovem Ibis. Tornou-se muito boa aluna e começou a trabalhar aos 15 anos, “desde pequena que a minha mãe me diz que sou uma menina brilhante, isso motivou-me nos meus estudos, sempre fui a melhor da turma”. Quando se

inscreveu na universidade o pai dela voltou a aparecer querendo reconhecê-la oficialmente como filha. Só mais tarde é que Ibis percebe que o pai queria oficializar o parentesco para poder receber dinheiro do Estado por ter filhos inscritos na Universidade.

É um testemunho de percurso familiar atormentado, mas onde havia uma estabilidade garantida pela mãe. Hoje em dia Ibis está casada. Quando lhe colocamos a questão da monoparentalidade generalizada na Venezuela, responde que é uma questão de cultura e de reprodução social. Os homens estão no centro desta realidade, imitam o que viveram nas suas próprias famílias e o que fazem os amigos, “—os homens têm medo do casal e das responsabilidades; aqui as mulheres são mais duras que eles”. Mas a seu ver as jovens atualmente também são cúmplices “são muito *pavitas* (desabusadas, consideram-se as melhores); dos 13 aos 25 anos elas preferem homens maduros porque são mais seguros deles próprios, e se forem casados e com filhos ainda melhor; aqui uma mãe tem de ser a melhor amiga da filha senão perdemos o controlo.”

No núcleo Ibis vigia as suas filhas, mas também os filhos das amigas que não estão presentes, “os filhos das outras também são meus filhos”. Esta solidariedade é própria ao núcleo, mas também a todo o estado de Zulia, porque é um estado muito regionalista, independentista até. A união entre as mulheres é uma defesa face às adversidades, “é uma sociedade matriarcal, as mulheres vivem sós e unem-se”. Generalizando, Ibis pensa que em Maracaibo os homens têm pouca educação escolar, poucos fizeram estudos, “baseiam-se no instinto, bebem, trabalham e reproduzem-se”. As mulheres são mais sérias, fazem estudos, são dedicadas, sentem-se implicadas, mas paradoxalmente, mesmo sendo uma sociedade matriarcal, “muitas mães são machistas, têm uma atitude muito relaxada para com os filhos, acham que só deveriam dormir e brincar”. A isso junta-se a falta de diálogo nas famílias, por exemplo os pais nunca falam de sexualidade numa sociedade em que o quotidiano está cheio de palavrões e de *chistes* (anedotas) de carácter sexual.

Para Ibis, o núcleo Santa Rosa de Agua é um dos que melhor porque cumpre os objetivos do El Sistema, nomeadamente no que toca à substituição das armas por instrumentos de música, “esta zona é extremamente perigosa, há sicários, há violência e muitas pessoas más”. Quando lhe colocamos a questão das supostas 70% de famílias que

não se preocupam pelos filhos, Ibis explica que é um bairro de *guajiros* (índios autóctones) com a tradição cultural de vender as filhas<sup>68</sup>, não devendo ir para a escola.

A seu ver as crianças mudam porque o núcleo ensina a disciplina, a responsabilidade, e porque a hora de chegada tem de ser respeitada. Os dias estão estruturados em função dos dias das filhas: acordar às 5h da manhã; pequeno almoço; transportes às 6h30; escola; almoço rápido em casa; ida ao núcleo; trabalhos de casa. É intenso, mas é realmente positivo porque diz que as filhas já não ficam em frente à televisão, “são obrigadas a ter disciplina, a irem ao núcleo, a ensaiar, a tocar bem”. Têm aulas na escola de manhã e no núcleo à tarde, têm, portanto, o tempo todo ocupado, o que evita pensar em coisas más.

O futuro das suas filhas parece estar garantido pelo El Sistema, “é graças ao Maestro Abreu que os meus filhos têm um futuro; a música começa a ser mais respeitada na Venezuela, já é aceite como uma carreira”. Ibis fica aberta à possibilidade das suas filhas terem duas profissões, a música servindo para ganhar mais algum dinheiro, “a minha filha quer estudar psicologia e aplicá-la à música”. Para Ibis, o Maestro Abreu tem um papel mais vasto porque explica que historicamente o povo venezuelano gosta de identificar-se a um leader de envergadura nacional, que possa servir de guia e de motivador, “temos todos necessidade de ter um orientador, é por isso que os livros de ajuda pessoal se vendem muito aqui.”

---

<sup>68</sup> A cultura dos *guajiros*, Índios Wayuu, ainda mantem a tradição de fechar as meninas em casa depois da primeira menstruação. Devem aprender todo o trabalho caseiro para a futura criação de uma família. Ao terminarem esses dois anos de reclusão no seio familiar, as jovens adolescentes, ainda virgens, podem vir a ser vendidas pelo pai a outro homem que queria formar uma família. É um ritual cultural e ancestral que dificulta a integração das jovens adolescentes numa cultura que não seja Wayuu ou na escola para terem uma educação formal (Iguana 2006; Velásquez 2016).

### V.3. Pais de família

O terceiro ponto de vista que nos parece importante juntar aos dois outros, é o de um pai de um avô de alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). As informações foram recolhidas no dia em que o núcleo celebrava os seus 20 anos em novembro de 2015. O pai, 37 anos, é chefe de cozinha e tem três filhos no núcleo. O avô tem três netas no núcleo. Conhecem o núcleo graças à família desde a fase em que ainda estava situado no outro espaço, o CEP, no meio do bairro Santa Rosa de Agua.

Logo no início da conversa o pai faz questão de dizer com orgulho que ao fim de um ano as suas filhas já tocam na Orquestra Infantil, e que ao fim de cinco meses a mais nova conseguiu mimar um concerto de orquestra. A música pareceu-lhe ser uma boa solução para os filhos porque já havia músicos na família. É essencial estar ativo, “o mais velho tem 11 anos, é pré-adolescente, o mais novo tem 9 anos, há que mantê-los ocupados”. Este pai insiste, pensa que os encarregados de educação devem dar uma boa imagem deles próprios aos filhos, que há que falar com os filhos, explicar-lhes o que é feito e o que se passa na sociedade. Por exemplo, fala da importância de falar sobre sexualidade aos filhos porque os seus próprios pais não o faziam, “só assim é que os nossos filhos poderão ir para as ruas com mais conhecimentos; nós já vivemos tudo aquilo, eles não acreditam, mas é verdade.”

O balanço que estes dois homens fazem da Venezuela é muito mau. A música é um dos únicos futuros possíveis neste momento, “e no núcleo aprendem a partilhar”. O mais importante é manter a criança ocupada porque no bairro há demasiadas más influências: drogas, delinquência, prostituição. Há que fazer algo de produtivo para eles, “é a minha forma de ser *papa*”.

Também falam do *bullying* das ruas e das escolas. À mínima diferença entre si os jovens têm tendência a fazer pouco do outro e a lutar. Para estes dois homens o *bullying* está relacionado com uma perda de valores, e com a televisão onde há programas em que se faz troça dos gordos, dos feios e dos malvestidos. Dizem que a troça já existia no tempo deles, mas que na altura “depois de darmos um golpe tudo parava, atualmente é algo de continuo até que a criança passe mal, é pura maldade”, explica o pai. No núcleo não há



*bullying*, as crianças crescem juntas, misturadas com todo o tipo de idades, são todos iguais e entreadjudam-se.

Os pais e avós não têm por hábito vir buscar os filhos e netos. Quando lhes perguntamos porquê respondem que os homens trabalham o dia todo. O avô tem três trabalhos diferentes para conseguir alimentar a família. Tratar da casa e da educação dos filhos são tarefas dadas às mães, “eu só trato dos *permisos*”, explica um deles. No entanto, dizem que face à situação do país cabe a cada um fazer a diferença, “eu sou a mudança, isso faz-se pouco a pouco porque não temos dinheiro, mas temos amor e uma família”. O mais importante é a união, muitas pessoas não fazem, “mas nós somos mais fortes se estivermos juntos”. O pai diz que é preciso partilhar tudo, o homem também tem de saber lavar a loiça e a roupa, “foi o meu pai que me ensinou isso”.

O pai e o avô que entrevistámos vêm de famílias que sempre foram completas e muito unidas, os irmãos continuam em contacto permanente, e a estabilidade é reproduzida de geração em geração. Admitem que a sociedade é muito machista, que, de uma forma geral, os homens querem que tudo seja feito para eles, “não há suficiente noção do coletivo, é um problema cultural e de valores”. Antes, os pais educavam, diziam o que está bem e o que está mal, mas hoje em dia já não.

A perda dos valores de base parece-lhes estar relacionada com a subida da importância dada às tecnologias. Quanto mais há tecnologia menos as crianças estão em contacto com os pais. O pai conta que dizia ao filho, “quando falas comigo não quero que tenhas um telemóvel contigo; muitas vezes eu tento estabelecer um diálogo, mas somos interrompidos pelo telemóvel; já me aconteceu receber uma mensagem da minha filha a pedir para que eu lhe leve um copo de água da cozinha para o quarto.” O avô está de acordo e insiste, educar um filho nesta sociedade e nesta época é difícil, mas há que saber fazê-lo; precisamos de esperança, mas sabemos que vai ser mais difícil para eles do que foi para nós.”

## Conclusão

A situação da Venezuela, nomeadamente no que toca à delinquência e aos perigos das ruas, preocupa os encarregados de educação. Estão conscientes do contexto e pensam que é mais difícil educar uma criança atualmente. Sejam eles rapazes ou raparigas, a angústia para com os filhos é a mesma porque os perigos estão em todo o lado. Há o problema das gravidezes precoces nas jovens meninas e das drogas nos pré-adolescentes. Ambos podem deixar-se influenciar pelas ruas que se tornaram ainda mais perigosas nos quinze últimos anos em Santa Rosa de Agua (VZ). Pais e mães dizem que não há abertura suficiente para conversar de sexualidade com os filhos, razão que contribui para que haja mães adolescentes e muitas famílias monoparentais.

A maioria dos encarregados de educação não querem que os filhos brinquem nas ruas onde vivem. Quando comparam com a sua geração, os pais pensam que há uma perda dos valores devido à má influência da televisão, à invasão das tecnologias, e à falta de diálogo com os filhos. Os pais que testemunharam do seu ponto de vista nesta entrevista semi-estruturada são pessoas presentes e implicadas na evolução dos filhos e netos. Mas são uma minoria, alguns estima que haja 70% das famílias do bairro Santa Rosa de Agua (VZ) que não se interessam ao desenvolvimento educativo dos filhos.

Quanto à monoparentalidade, as mulheres entrevistadas, particularmente Ibis, afirmam que, de um modo geral, na cultura venezuelana os homens são pouco educados, não se responsabilizam pelos seus atos, e reproduzem o que viveram nas suas famílias e com os amigos. Os homens da família, quando existem, tratam de dar o *permisso*. Os pais chegam a ter vários empregos ao mesmo tempo para ganharem dinheiro suficiente num país de inflação crescente.

Quanto às mulheres, seriam mais sérias e perseverantes, ao mesmo tempo que são cúmplices do machismo que elas mantêm nos filhos. A monoparentalidade sendo majoritária, as mulheres unem-se entre si nas famílias, nos bairros e no núcleo Santa Rosa de Agua. A pobreza não lhes impediu obterem um diploma universitário. Estão muito conscientes das mudanças sociais, da perda de valores, da influência da televisão e dos computadores. Para além da sua união, é também na fé que encontram forças para continuar a lutar.

Face ao mau contexto social e histórico que atravessa a Venezuela, os encarregados de educação, pais e mães, pensam que a música pode ser uma solução porque, de forma pragmática, permite manter as crianças ocupadas, afastadas das ruas, e cria uma “um bom cansaço”, como dizem as mães. Inscrever-se num núcleo permite ser ajudado na educação dos filhos graças ao conjunto de experiências que aí vivem.

Ao contrário da escola, os alunos são inscritos por paixão e não por obrigação. É esta paixão que as mães se vão servir para fazer uma forma de “chantagem” educativa: os filhos terão de ser bons nos outros contextos ou não haverá mais núcleo. No fundo, esta paixão dos alunos, este *enamorar*, como dizem as mães, também existe graças ao fervor das próprias mães. Transmitem o seu entusiasmo aos filhos e ao núcleo. É então que se tornam muito importantes para a continuação em casa de todo o trabalho feito pelos professores.

As encarregadas de educação vêm acompanhar os filhos demasiado novos para estarem sós nas ruas perigosas. A maioria fica no núcleo para vigiar enquanto conversam entre si, trocando palavras de apoio face à situação do país e partilhando informações sobre o *bachaquear*<sup>69</sup>. O humor maracucho anima as conversas. As mulheres que aí passam as suas tardes são mães, tias, madrinhas, avós e até vizinhas dos alunos. Todas vigiam os filhos e os das outras mães que não estão presentes. A união cria uma espécie de “sindicato” não oficial, que tem a capacidade de coletar fundos e de fazer pressão caso haja problemas no ensino ou na gestão do núcleo. Este grupo de mulheres é o melhor defensor do núcleo, chegando a criticar o espírito de competição e o favoritismo que existe nos outros núcleos da mesma região.

Estes esforços exigem alguns sacrifícios, compensados graças aos resultados atingidos. Pela sua presença quotidiana no núcleo, as crianças têm menos tempo para fazer os trabalhos de casa e outras atividades. Para as mães, as tardes no núcleo significam acumulação de trabalho em casa, mas a prioridade ainda é a educação dos filhos.

As mulheres que entrevistámos testemunham dos câmbios que observam nos filhos: ficam maduros mais rapidamente e são mais disciplinados. As mães sentem os resultados das regras impostas pelo núcleo. Os alunos aprendem a tocar um instrumento,

---

<sup>69</sup> Comprar produtos a revender mais caro na fronteira com a Colômbia. Implica conhecer todos os pontos de chegada de mercadoria para ter uma chance de conseguir chegar a horas e ficar na frente da fila.

praticam juntos, e criam objetivos aos quais vão dedicar muitas horas das suas semanas. Isso cria uma dinâmica interna e coletiva que permite ao aluno progredir.

Ao fim de quarenta anos de trabalho, mesmo que criticado, o El Sistema parece ter conseguido dar uma outra imagem social da música. É um trabalho respeitado e uma carreira valorizada pelas famílias. Algumas mães chegam a afirmar que o núcleo salvou os filhos. Outras, como é o caso de Ibis, vêm no El Sistema, e particularmente na figura do Maestro Abreu, um orientador que garante um futuro aos filhos.

## CAPÍTULO VI – UTILEROS E AUXILIARES DE EDUCAÇÃO

### VI.1. *Utileros* no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ)

Gabo e Abdias são dois *utileros* (técnicos e responsáveis pelo equipamento) do núcleo Santa Rosa de Agua, na Venezuela. Passam as tardes a trabalhar no núcleo, cinco dias por semana. Gabo tem cerca de 30 anos e vive no bairro Santa Rosa de Agua desde que nasceu. Abdias tem cerca de 40 anos, foi militar, vive atualmente no sudoeste de Maracaibo, com a sua esposa e dois filhos. Depois de alguns meses de trabalho juntos, descobrem que são primos afastados e com as mesmas origens indígenas.

Quando começaram a trabalhar neste núcleo há três anos, o posto que ocupam tinha o nome de *atrileros*, que quer dizer pessoa que trata dos *atrilas* (estantes de partituras). Tratavam da preparação das cadeiras e das partituras para os alunos em todas as aulas. Mas a sua função acabou aí porque o núcleo precisa de ajuda para resolver os problemas de água, de luz, ou para ajudar os novos alunos, para distribuir os instrumentos que ficam no núcleo... por isso passam de *atrileros* (responsáveis das estantes) a *utileros* (responsáveis pelo equipamento), “porque o nosso trabalho não está focalizado na orquestra, fazemos muitas outras coisas”. Esta mudança de título não significa uma mudança de salário, aliás não parece ser o mais importante para estes dois *utileros*. Fazem sempre mais do que lhes é pedido, “por cortesia, diz Abdias, somos um grupo de trabalho; mesmo que a diretora não esteja cá, nós ajudamos para que tudo funcione; neste núcleo formou-se uma equipa de trabalho para que tudo funcione o melhor possível”.

Gabo e Abdias estão entusiasmados pelo trabalho e pelo espírito de grupo que existe no núcleo, “aqui estamos todos conectados, colaboramos, e a diretora é boa pessoa, podemos conservar com ela e quer resolver os problemas.” Quando lhes pedimos para aprofundar as razões deste entusiasmo, Gabo explica que há algo de especial no El Sistema. Em paralelo trabalha num hotel de Maracaibo no qual se apercebe que não tem o mesmo espírito de grupo, cada um fica no seu canto, “–no núcleo é diferente, o coletivo entretajuda-se e os *utileros* não estão demasiado ocupados, por isso estamos sempre disponíveis”.

Têm os dois a mesma função. Partilham as tarefas consoante as ordens que são dadas diariamente pela diretora do núcleo, em função dos horários das aulas e dos ensaios das orquestras. A relação com Oriana Silva, a diretora, é de consideração mútua, “a diretora e a coordenadora nunca nos faltaram ao respeito, sempre foram cordiais e trabalhadoras”, diz Abdias.

Durante os fins de semana, quando há ensaios da orquestra regional no centro da cidade, pode acontecer que um deles vá ajudar outros *utileros*, “são todos boas pessoas, há um ou dois jovens *pavitos* (que se acham os melhores) mas é um bom grupo”.

Abdias fala da sua experiência como militar, onde tudo era muito controlado a nível das funções e do respeito, havia formações claras para postos claros, não é o caso no El Sistema, “aqui quando tu chegas não sabes nada, não existe uma academia do *utilero*”. Aprendem com a experiência e inspiram-se da confiança que lhes é depositada pela direção. Como para os outros postos no El Sistema, há muita margem para criatividade, para a invenção, para experimentar novas metodologias e técnicas. Isso significa que também os *utileros* evoluem no El Sistema, ou melhor, com o El Sistema. “O El Sistema é uma parte de nós, tratamos as cadeiras e das estantes como se fossem nossas; e quando a Orquestra Simón Bolívar passa na televisão, telefonamos um ao outro para analisar em detalhe da organização da orquestra”.

Antes deste trabalho no núcleo, viam a música sinfónica como algo que era “chato, muito fechado, onde não se pode fazer nada, onde só há pessoas sérias, presidentes, gente inacessível.” A experiência de *utileros* permitiu-lhes apreciar a orquestra, desenvolver a curiosidade e conhecer todos os instrumentos, “aquele que não sabe é aquele que não vê”, explica Gabo. Dizem sentir-se privilegiados porque quando a Orquestra Juvenil de Santa Rosa de Agua vai tocar nas salas do centro da cidade, estão sempre no palco ao lado dos alunos. Isso permite conhecer os grandes músicos da região que vão cantar com a orquestra. O momento favorito acontece quando a diretora, Oriana Silva, os chama ao palco no final do concerto, “diz o nosso nome e todos aplaudem; ou então, quando entre duas músicas devo ir ao palco para instalar uma harpa, a diretora aproveita para apresentar-me”, diz Gabo com orgulho.

No núcleo os *utileros* também são respeitados, nomeadamente pelos pais que lhes pedem para vigiar os filhos, “pedem-nos para estarmos *pendientes*, isso cria confiança, sentimo-nos bem”. As relações com os alunos são baseadas “no jogo e no respeito”.

Abdias chega a considerar os alunos como se fossem seus filhos, “tenho três e sou muito apegado a eles, no núcleo faço a mesma coisa, falo com eles e ajudo-os.”

Gabo vive no bairro Santa Rosa de Agua (VZ), pode observar mudanças que acontecem graças ao núcleo. Sobre as crianças que estão inscritas no núcleo diz, “a música afasta-as dos problemas e melhora a sua formação como pessoas, mesmo que não sejam músicos profissionais no futuro.” Abdias vê os problemas dos jovens nas ruas do seu bairro no sudoeste de Maracaibo, “uma criança que não tenha nada que fazer é uma bomba atômica”, diz ele.

Quando colocamos a questão da monoparentalidade, Abdias explica que “depois do casamento a vida dá muitas voltas, escapa-te das mãos, há conflitos, mas tudo se perde quando já não há respeito no casal; depois acaba por ser a mãe a acumular as funções.” Para Abdias e Gabo tudo depende das famílias porque há muita reprodução social a nível da desestruturação das famílias. Ou, ao contrário no caso de Gabo, “venho de uma família muito unida que se respeita, como é o caso da família minha mulher”. Para Abdias o mais importante são os filhos, “eles são a tua família porque quando tu envelheces são eles que te ajudam”.

Como acontecia no Bairro da Paz em Salvador da Bahia, também Gabo e Abdias criticam o facto do governo venezuelano dar ajudas sociais. Existe o programa *Madres del Barrio* por exemplo, mas sem que haja qualquer tipo de controlo, “as pessoas ficam com o dinheiro e pronto; tudo depende da formação das pessoas”. Abdias explica que atualmente, quando se é pai, é preciso controlar tudo. Por exemplo, Abdias não permite aos filhos adolescentes fazerem jogos nas ruas, tem de ser em frente à sua casa, “as ruas tornaram-se demasiado perigosas, é proibido”. Falando dos seus próprios pais diz que fizeram de tudo para que nunca lhe faltasse nada, “eu sempre tive um lápis na escola.” Gabo, que também vem de uma família muito modesta, explica que todos os irmãos têm uma formação universitária, “isso não tem nada a ver com a pobreza, só depende das famílias”. Diz que o pai nunca lhe bateu, “a violência não cria respeito; mas a minha mãe batia”. Abdias confirma, “também era a minha mãe quem nos dava o *permisso*”.

Quanto à situação do país, ambos revelam um sentimento nacionalista. “Eu sou 100% venezuelano”, diz Abdias; “sempre me senti mais venezuelano, os *maracuchos* e os *caraqueños* são demasiado regionalistas a meu ver”. Assistem à desertificação do país, muitas pessoas emigram por causa da situação económica e política. Para Abdias, o que

causa os maiores problemas é o site da Internet *DollarToday*<sup>70</sup> que fixa o preço do dólar no mercado paralelo (Ex: 1\$ para 800Bolivares no mercado paralelo, em vez de 1\$ para 7Bolivares no mercado oficial), e o *bachaqueo* que permite, “comprar a 10 na Venezuela e vender a 100 nas fronteiras com a Colômbia, sem qualquer fiscalização, o que esvazia os nossos supermercados”, explica Abdias.

A perda de controlo estende-se a todos os domínios. O bairro Santa Rosa de Agua também mudou, passando de uma *banda* (gang), que controlava tudo e garantia a segurança, para ter agora uma dezena de *bandas* que lutam entre si, “há alguns meses a polícia entrou no bairro e matou umas quinze pessoas, todos delinquentes”, conta Abdias. A situação nacional de insegurança seria causada pela falta de firmeza para com os delinquentes, “damos-lhes muitas liberdades, quando vão presos a pena é reduzida e quando saem voltam ao bairro para recomeçar.”

## VI.2. Auxiliar de educação no núcleo Miguel Torga (PT)

Em Portugal, o núcleo Miguel Torga tem duas auxiliares de educação que dão um apoio precioso à coordenadora e aos professores. As auxiliares de educação são empregues pela Escola Miguel Torga, é aí que trabalham todos os dias. De manhã tratam exclusivamente da escola, de tarde ajudam os responsáveis pelo núcleo. Dona Margarida é auxiliar desde o início do núcleo em 2007, enquanto Dona Brites começou por trabalhar num outro núcleo que, entretanto, fechou. Em 2013 integra a equipa da Escola Miguel Torga. As duas auxiliares conhecem muito bem os alunos, é uma vantagem muito grande quando é necessária explicar-lhes o que é a Orquestra Geração, convencê-los a ir às aulas, ou então quando algo está a correr mal e que é preciso escutar o aluno. As auxiliares são os olhos e os ouvidos do núcleo.

No entanto as duas auxiliares mostram alguma reserva por timidez quando lhes propomos uma entrevista semi-estruturada. Só no final do nosso tempo no campo de pesquisa é que tivemos a ocasião de ter uma conversa mais longa e séria com Dona Brites mas sem gravação. Começou por dizer que “os alunos da Orquestra Geração têm uma atitude diferente dos outros alunos da escola”. Isso por causa da capacidade de escutar e

---

<sup>70</sup> [www.dolartoday.com](http://www.dolartoday.com) Acesso em 10 de setembro 2016.



de conversar, “penso que nas escolas deveria haver uma aula para pôr os alunos a falar sobre os seus dilemas, e para que sejam escutados, eles precisam disso, é preciso mais diálogo”.

Como auxiliar da Orquestra Geração no núcleo Miguel Torga, a função consiste em indicar aos professores e alunos as salas de aula, distribuir todo o tipo de anúncios e pedidos de autorização, abrir a sala dos instrumentos, fotocopiar as partituras e fazer a mediação entre todos os atores do núcleo. Para além disso, Dona Brites diz ser conselheira, “eu sou assim, depende da personalidade da auxiliar, também me zango quando é preciso, mas depois explico sempre o porquê”. Dona Brites dá importância a pequenas coisas do quotidiano, diz que há que ter uma boa atitude, “acho que faço a diferença quando digo ‘Bom dia’ a toda a gente”<sup>71</sup>.

Dona Brites transmite adoração pelo seu trabalho, sobretudo no núcleo porque é muito rico em experiências e em emoções, “aqui partilhamos todo o tipo de histórias, há vidas, há pessoas a falecer, há doenças, há momentos de felicidade, de tristeza, há partilha”. A empatia é o seu principal sentimento para com os alunos e professores do núcleo, de tal forma que acaba por somatizar os problemas dos outros. Alguns alunos vivem em contextos familiares e financeiros complicados. Há pobreza, há alunos que vêm para a escola de barriga vazia, “eu ofereço um chocolate, mas também falo com eles”. Dona Brites é uma mulher cativante, conversa com os alunos sem os intimidar, faz tudo para que estejam motivados.

A auxiliar tem um conhecimento privilegiado das famílias dos alunos. Muitos pais vêm buscar os filhos no final do dia no núcleo, pelas 18h ou 19h. Os alunos que moram no bairro podem voltar para casa sozinhos, sem serem acompanhados. Os pais pedem à Dona Brites para que lhes diga se os filhos se estão a portar bem, e se estão a evoluir como deve ser. A propósito do núcleo, nota que ao longo dos últimos cinco anos o interesse dos pais tem subido progressivamente, graças aos concertos, ao site Internet, e às conversas entre encarregados de educação, porque todos querem que os filhos toquem nas melhores orquestras. Quanto aos alunos, Dona Brites que as suas motivações são: as

---

<sup>71</sup> A mesma importância tinha sido dada ao *Buenos Dias!* pelo professor Angel Gutierrez no núcleo Santa Rosa de Agua.

principais orquestras; os alunos mais avançados que são do bairro; e o facto de terem um instrumento que lhes é emprestado.

Quando querem desistir do projeto os alunos podem fazê-lo livremente, mas Dona Brites dá uma ficha a preencher, justificando a saída. Entre as razões mais frequentes está a falta de tempo para trabalhos de casa e outras atividades. Alguns pais pensam a orquestra distrai os filhos das atividades curriculares. Há alunos com famílias desestruturadas que não lhes garantem qualquer apoio. Exigem à criança que trate da casa e dos irmãos mais novos. Há também os alunos que desistem porque os pais mudaram de bairro ou até de país (frequente para famílias de imigrantes que procuram trabalho).

Dona Brites insiste na importância dos alunos mais velhos na motivação dos recém-chegados, “ajudam-nos a tocar e a ler as partituras”. Os resultados e as mudanças são evidentes, “veem a escola de outra forma, mas isso leva tempo, é preciso que toquem um primeiro concerto para que percebam.” Neste núcleo, os alunos integram rapidamente a Orquestra Infantil, há que por imediatamente em prática.

Dona Brites diz que o seu trabalho no núcleo Miguel Torga é “muito agradável” e que a ajuda a aguentar o resto das suas funções. O mais difícil é a falta de apoio por parte dos professores da escola, “o feedback é negativo, acham que isto faz demasiado barulho e que é extracurricular”. A auxiliar tenta “civilizar” os alunos para que não toquem nos corredores antes ou depois da hora, “tento encontrar os horários e as salas que não chateiam ninguém”.

A seu ver, os professores da escola deveriam vir assistir às aulas do núcleo porque não conhecem. Mas também faz a análise do ponto de vista desses professores, ou seja, “há muita saturação, não têm paciência, os salários são maus, vivem rodeados de burocracia e no final do dia a direção ainda lhes mete uma reunião às 19h30”. Quanto à direção da escola, estão orgulhosos por ter o projeto Orquestra Geração nas suas instalações, “entenderam bem o que é o projeto, e estão sempre impressionados com os concertos”, explica Dona Brites.

Para concluir, a auxiliar pensa que há uma boa equipa de professores do núcleo Miguel Torga e que conseguem transmitir muito bem o que é o projeto de música, “atenção e escuta, bem como exigência e regras”.

## Conclusão

Dos três núcleos em que efetuámos as pesquisas etnográficas, dois têm auxiliares de educação (PT e VZ). A sua primeira responsabilidade não é educativa, mas tomam-na na mesma. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) há dois utileros (montadores de material), Abdias e Gabo, que lá passam as suas tardes. Distribuem instrumentos, arrumam as salas, preparam os naipes e as orquestras, tratam de pequenos arranjos. No núcleo Miguel Torga (PT), há duas auxiliares de educação, Dona Margarida e Dona Brites, que trabalham para a escola, mas que têm as tardes dedicadas a ajudar o núcleo para que tudo corra bem a nível logístico. Estas quatro pessoas conhecem muito bem os alunos dos seus núcleos correspondentes. Também têm um acesso privilegiado aos diretores e aos coordenadores de núcleo. É o que lhes garante uma boa integração nos núcleos, sendo, por isso, solicitados pelos pais para vigiar os filhos ou fazer um balanço dos seus comportamentos.

*Utileros* e auxiliares de educação apreciam o espírito de grupo que sentem no núcleo. Todos contribuem para atingir resultados comuns. O seu trabalho é reconhecido quando os utileros são chamados aos palcos e agradecidos, ou então quando as auxiliares recebem ramos de flores por parte dos professores no final do ano. São os olhos e ouvidos do núcleo, função que não estava prevista no momento da contratação. Mas os seus postos deixam uma margem de manobra que permite a expressão da personalidade de cada um. É uma das razões que explica o facto de serem escolhidos pelo carácter mais do que pelos conhecimentos em música, em psicologia ou em logística orquestral.

Os utileros e as auxiliares de educação descobrem à sua vez o trabalho da música e da orquestra sinfónica. Tornam-se experts porque a sua experiência quotidiana fá-los integrar todos os processos que exigem o ensino e a prática da música. O seu sentimento de pertença é reforçado quando estão em grandes palcos com artistas conhecidos. É para eles um orgulho poder assistir à progressão dos alunos e participar nesse processo. Com o bom conhecimento que têm de cada aluno e das condições dos bairros que rodeiam os núcleos, os utileros e as auxiliares são dos primeiros a sentir mudanças na atitude dos alunos. A música faz com que estes alunos se afastem dos problemas, tornam-se mais

aptos à conversa e à escuta, fatores importantes neste género de contextos instáveis e violentos.

Na Venezuela, Abdias e Gabo pensam que a educação das crianças depende das famílias mais do que do nível social ou académico. Gabo é um exemplo, vindo de uma família muito modesta de Santa Rosa de Agua (VZ), todos os irmãos têm um diploma universitário. No núcleo venezuelano há a presença quotidiana dos pais, enquanto em Portugal só vêm para buscar os filhos no final do dia. A outra diferença que interfere com a qualidade dos resultados atingidos tem a ver com o facto do núcleo Miguel Torga estar situado numa escola, enquanto o núcleo Santa Rosa de Agua é independente e beneficia do seu próprio espaço. Dona Brites, auxiliar no núcleo português, explica a que ponto existe uma rejeição do núcleo por parte dos professores do ensino curricular. Mas isso tem vindo a suavizar-se à medida que se apercebem dos resultados nos alunos e da repercussão mediática.

Os dois núcleos são obviamente diferentes, bem como os bairros que os rodeiam. Santa Rosa de Agua (VZ) tornou-se muito perigoso e violento nas últimas décadas. No bairro que rodeia o núcleo Miguel Torga (PT) nunca atingiu tais níveis de violência, pelo contrário, tem tendência a melhorar e a estabilizar com o passar dos anos. Nos dois casos, utileros e auxiliares estão de acordo, há que manter as crianças ocupadas porque como diz Abdias, “uma criança sem fazer nada é uma bomba atómica”.<sup>72</sup>

Utileros e auxiliares dizem gostar de trabalhar nos respetivos núcleos. Fazem do seu melhor para motivar os alunos e fluidificar as relações entre os intervenientes, num espírito de entreajuda e de confiança. Fazem mais do que lhes é pedido. Dão importância a pequenos detalhes a repetir quotidianamente, tal como o “Bom dia!” sorridente da Dona Brites, ou a paternal de Abdias. Sentem-se integrados, mais ainda, sentem que os núcleos também lhes pertencem.

---

<sup>72</sup> Frase que lembra o que disse o professor Leandro no núcleo Bairro da Paz (BR): “–um espírito vazio é a oficina do diabo”.

## CAPÍTULO VII – DIRETORES E COORDENADORES DE NÚCLEOS

O quinto grupo de atores aos quais nos interessamos para melhor compreender o funcionamento dos núcleos são os diretores e coordenadores. Na Venezuela há um diretor e um coordenador por núcleo porque a maioria dos espaços são exclusivos ao El Sistema e à formação musical. É o caso no núcleo Santa Rosa de Agua que tem como diretora Oriana Silva, ex-aluna de flauta, e a coordenadora Nohélia Ortega, moradora do bairro e mãe de dois alunos do núcleo. Há também uma secretária que é moradora do bairro com dois filhos no núcleo. A diretora e a coordenadora gerem uma equipa de 21 professores, 263 alunos, 2 *utileros*, 2 empregadas de limpeza e um segurança. Os horários são fixos, das 13h30 às 18h30, de segunda a sexta-feira e aos sábados de manhã.

Em Portugal e no Brasil a terminologia é diferente. Não há diretores de núcleos, há apenas coordenadores. As suas funções são as mesmas, mas não beneficiam de tanto apoio quanto na Venezuela onde os núcleos têm escritórios com equipas de trabalho e material informático. Em Portugal, o núcleo Miguel Torga é coordenado por Sandra Martins, responsável por 16 professores, 92 alunos, e 2 auxiliares de educação. Os horários são adaptados aos alunos, mas os professores estão no núcleo para dar aulas entre as 14h e as 20h, de segunda a sexta-feira.

No Brasil, o núcleo Bairro da Paz é coordenado por Esdras Efraim, responsável por 14 professores, 1 assistente e 113 alunos. O núcleo está aberto das 9h às 12h e das 13h30 às 16h, de segunda a sexta-feira. Cabe aos alunos escolher o seu horário em função das aulas do ensino curricular, de manhã ou de tarde. A assistente do coordenador tem acesso a um computador e a uma impressora na sala da direção do Espaço Avançar da Santa Casa da Misericórdia da Bahia, onde está situado o núcleo.

### VII.1. Antes de dirigir o núcleo

Sandra Martins, 37 anos, cresceu no norte de Portugal em Vila Nova de Famalicão. Vem de uma família modesta, na qual não havia músicos. A paixão pela música começa muito cedo, motivando a sua inscrição numa escola profissional especializada em música,

a Artave<sup>73</sup>, incluída numa escola de ensino jesuíta rigoroso. Os alunos começam no 7º ano de escolaridade e vão até ao 12º. De manhã têm aulas do currículo obrigatório, e de tarde têm aulas de música, cinco dias por semana. Sandra partia às 7h30 de casa e voltava às 21h, “o trabalho era muito duro; foi a minha vida durante seis anos”. As tardes na Artave eram como no núcleo Miguel Torga atualmente, o trabalho musical era centrado no instrumento. Mas havia muitas aulas de orquestra, “segundas-feiras era em *tutti*, terça e quinta eram só cordas, e a cada ano tornava-se mais intenso”. No 8º ano Sandra esteve para desistir, estava desmotivada, “agora percebo quando um aluno quer desistir, há uma fase complicada, na qual nos colocamos muitas questões; são atividades que tomam muito tempo”. Face a estas questões, Sandra encontrou os mesmos fatores de motivação que os alunos do núcleo Miguel Torga hoje em dia, “foi o trabalho em orquestra que me motivou a ficar”. A intensidade do ensino coletivo na Artave criava vinculações entre os alunos que em conjunto se ajudavam para vencerem as provas, “a orquestra unia-nos muito e a música de câmara também, passávamos lá o dia todo, tornamo-nos numa família”.

No final deste percurso, Sandra entra na Orquestra Metropolitana de Lisboa como violista aos 18 anos. A chegada e a vida na capital não foram fáceis durante os primeiros tempos, mas na Orquestra Metropolitana a maioria dos alunos vinha do norte de Portugal, também formados pelas Escolas Profissionais de música, o que ajudou na transição. Terminado a Licenciatura nesta orquestra, Sandra parte a Oviedo para seguir os estudos com um professor específico. Dois anos depois volta a Lisboa, onde tem trabalhos de reforço na Orquestra Metropolitana, na Sinfónica Portuguesa e na Orquestra Gulbenkian. O companheiro é venezuelano e é através dele que em 2007 vai assistir à primeira formação da Orquestra Geração com o José Sanglimbeni, professor e Maestro no El Sistema.

Esdras tem 28 anos, é de Salvador da Bahia, casado, devoto da Igreja Evangélica da Assembleia de Deus. Foi na sua Igreja que começou a interessar-se pela música quando tinha 8 anos. A irmã mais velha tocava clarinete, Esdras queria o mesmo instrumento, mas a sua pequena mão não lhe permitia chegar ao Si bemol. Mudou de ideia depois de ter ouvido um trompete pela primeira vez. O professor disse-lhe que poderia ter o trompete

---

<sup>73</sup> Artave - Escola Profissional Artística do Vale do Ave. [www.artave.pt](http://www.artave.pt) Acesso a 19 de setembro 2016.

se tocasse uma escala completa até ao final da semana. Conseguiu vencer esta primeira prova e começou a aprender trompete na Igreja com o professor militar e exigente, “tínhamos medo de apanhar uma chapada”.

Depois Esdras tocou em muitas orquestras filarmónicas populares e com repertório religioso (*harpas cristãs*) e um repertório militar (*dobrados*). No 7º ano de escolaridade entra numa Escola Militar que aceita músicos na sua orquestra. Esta experiência rígida formou-o, havia um sistema de graduação entre os alunos e havia competição, “mas criei muitos amigos que guardo ainda hoje, alguns tornaram-se músicos profissionais”. Depois do 12º ano de escolaridade, Esdras não queria seguir com os estudos, mas um dos seus professores convence-o inscrever-se na Universidade Federal da Bahia, no curso de música. Para a audição prepara um duo. O professor que os escuta diz, “vocês têm um som de amiba, não tem forma nenhuma”. É este mesmo professor que em 2007 lhe fala das inscrições abertas para um novo programa de música em Salvador – o Neojiba.

Mas nesse período Esdras queria dedicar o seu tempo ao ensino da Bíblia na sua Igreja, “eu era monitor religioso, foi muito enriquecedor estar face a uma turma, foi a minha primeira experiência como professor”. A fé é-lhe essencial no seu percurso, é o que guia as ações, a forma de ver a vida e o sentido das decisões. Por exemplo, explica que em música nunca ficou nervoso, “porque penso que toco para Deus e não para júris ou para um público à minha frente; se fizer erros tocando trompete é porque Deus controla tudo, se ficar perfeito então será na glória de Deus”, explica Esdras.

Durante sete anos Esdras tocou como trompetista na Orquestra Juvenil do Neojiba enquanto fazia concertos de música popular: “havia um bom espírito e cada vez que voltávamos de um concerto de música popular ficávamos com um som de Axé no trompete, e isso chateava o diretor do Neojiba que queria um som mais clássico; havia rizada e fazíamos exercícios difíceis entre nós”. Ao longo desses sete anos, “o Neojiba fez com que eu pudesse casar porque ganhava dinheiro, mas eu nunca pensei em tocar numa orquestra sinfónica, no melhor dos casos seria numa orquestra militar; não vou tocar esse tipo de repertório clássico e ter de esperar muito tempo nos ensaios; o trabalho dos metais pode ficar resolvido em quinze minutos, mas para os outros demorava três horas, é uma grande perda de tempo”.

E 2012, Esdras começa a dar aulas nos núcleos do Neojiba, mas sem ter uma formação específica. O mais difícil foi dar conta que tinha cada vez menos tempo para trabalhar o trompete. Juntando a Orquestra Juvenil à função de professor de música, Esdras tinha semanas de 60h de trabalho. Era demasiado e decide deixar a Orquestra. Aceita um posto livre como professor no núcleo Bairro da Paz. Quando foi assinar esse contrato no final de 2013, estava escrito que ia ser o novo coordenador do núcleo.

Oriana Silva, 30 anos, é flautista profissional e diretora do núcleo Santa Rosa de Agua na Venezuela. Aos 8 anos, inicia os estudos de música na escola Zoltan Kodaly de Maracaibo, tendo aulas teóricas e práticas. Aos 13 anos descobre a flauta transversal com a professora Nicaulis Alliey ao mesmo tempo que integra a Orquestra Infantil e juvenil do núcleo Santa Rosa de Agua. No mesmo ano, 1998, Oriana também se inscreve no Conservatório de Música José Luís Paz em Maracaibo. O seu percurso evolui rapidamente. A partir de 2001 Oriana toca na Orquestra regional e em 2004 integra a Orquestra Juvenil Nacional, a ser dirigida por Sir Simon Rattle, ex-diretor musical da Orquestra Filarmónica de Berlin. Nesse mesmo ano Oriana Silva inicia os estudos de flauta transversal no Conservatório de Música Simón Bolívar em Caracas, afiliado ao El Sistema. Passa dez anos a tocar nas grandes orquestras nacionais e em seminários especializados na Venezuela e no estrangeiro. Em 2014, Oriana Silva foi finalista do primeiro concurso nacional da orquestra de flautas.

A sua experiência no ensino começa aos 19 anos, quando dá aulas em vários núcleos, nomeadamente em Santa Rosa de Agua. Em 2010, integra em Caracas o Programa Nacional de Formação Académica para os jovens professores e diretores de núcleos do El Sistema. O professor que vai marcar esta sua formação é o Maestro Gregory Carreño a nível da formação sobre a direção de orquestra e a filosofia do El Sistema. Por fim, em 2012, Oriana é convidada a dirigir o núcleo Santa Rosa de Agua no qual tinha começado o seu percurso aos 13 anos de idade. Em 2014, em paralelo ao núcleo, Oriana torna-se professora de flauta e de música de câmara na Universidade de Zulia.



## VII.2. Convite e primeiros tempos no núcleo

A atual diretora Santa Rosa de Agua inicia nesse núcleo o percurso musical aos 13 anos de idade. Durante vários anos tocou flauta transversal no núcleo enquanto tinha aulas no Conservatório e integrava outras orquestras também. Quando ainda era aluna, Oriana Silva dirigiu a orquestra de flautas, mas o núcleo tinha demasiados problemas, “havia muitas coisas a *resolver*, tanto a nível musical como a nível estrutural, porque faltavam regras de normalidade”. Antigamente, o núcleo situava-se no meio do bairro Santa Rosa de Agua, no Centro de Educação Prioritária (CEP), mas sem que haja reais condições para as aulas. Em 2012, ao fim de 17 anos de existência, um novo local foi escolhido na periferia do bairro para ser exclusivo ao núcleo desta vez.

É nessa fase que a Direção Nacional chama Oriana Silva para que seja diretora, “disseram-me que que tinha 24h para decidir”. A transição para Oriana como nova diretora, depois de tantos anos com um casal de diretores talentosos, não foi fácil, “alguns alunos foram-se embora porque preferiam os antigos diretores que também eram seus professores de instrumento”. Oriana precisou encontrar o seu posicionamento e os seus métodos, “faço o melhor que posso, quero que os alunos fiquem *enamorados* do núcleo”. Durante os primeiros meses, Oriana procurava métodos para dirigir e gerir melhor o núcleo, mas não havia, “dizia ao subdiretor regional que eu ainda era jovem e ele respondia que também era jovem; mas eu tenho uma intuição que me guia, e era preciso apresentar resultados num tempo recorde”.

Não tendo métodos que a ajudem na sua nova missão de diretora, as respostas às suas perguntas surgiram graças às formações que foi tendo em Caracas uma vez por mês. É aí que Maestro Gregory Carreño intervém, “é alguém de muito especial para mim, o meu número dois depois do Maestro Abreu”. Maestro Carreño ensina aos diretores de núcleos os aspetos práticos e filosóficos do El Sistema. É um dos grandes maestros, mas o contacto mantém-se fácil, “podes escrever-lhe e ele responde-te, admiro isso; se ele consegue encontrar tempo para fazer tudo então eu também tenho de conseguir.” Há quatro anos que Maestro Carreño é um dos professores de Oriana Silva, “durante as suas aulas há sempre um momento de conversa, e é uma pessoa que lê muito, tem sempre um poema; somos seus filhos, ensina-nos que não basta sonhar, é preciso trabalhar muito.”

Oriana cresceu no El Sistema, mas foi preciso o contacto com o Maestro Carreño para que aprenda a pensar e articular verbalmente a sua experiência musical, “foi ele que me deu os pilares do El Sistema, quando eu era pequena não se falava de *Tocar y Luchar*<sup>74</sup>, mas Maestro Carreño transforma tudo em palavras e transmite-as às novas gerações, tem um verbo muito fluido.” Maestro Abreu também é muito importante, mas menos acessível. É, portanto, graças ao Maestro Carreño que Oriana aprende o necessário para dirigir e gerir um núcleo. Para Oriana o El Sistema não é um assunto pessoal, “sinto-me instituição, isso quer dizer que só penso no El Sistema e que dou o meu melhor no núcleo”.

O braço direito de Oriana no núcleo Santa Rosa de Agua é Nohélia, 36 anos, moradora no bairro desde a sua infância. Conheceu o edifício onde esteve o núcleo durante os primeiros dezassete anos, o CEP, porque os dois filhos já estavam inscritos no núcleo. Quando o núcleo muda de edifício, Oriana pergunta a Nohélia se quer ser sua assistente como coordenadora, “foi em 2013 e disse logo que sim, só mais tarde é que fui ver à Internet o que queria dizer a palavra *coordenadora*”. Nohélia foi notada pela sua devoção ao núcleo desde os primeiros tempos em que inscreveu os filhos. Agora, com as suas novas funções, é responsável por organizar reuniões com os pais, gerir o trabalho dos *utileros* e a logística, tratar das compras, “tenho responsabilidades importantes, não é fácil, mas eu gosto”. Tendo conhecido os dois edifícios em que o núcleo já esteve, Nohélia pensa que tudo é melhor agora, tanto a nível do espaço e das salas que a nível organizacional, “é muito difícil gerir um núcleo quando o espaço não é só teu, era o caso no CEP; agora está tudo mais organizado, os professores e os alunos já não faltam às aulas.” A sua vida mudou desde que é coordenadora do núcleo, já não tem muito tempo para a família e os amigos, mas sente-se feliz por ser útil ao bairro. Nohélia vê o seu trabalho como um privilégio, “a primeira vez que fui a uma reunião dos diretores e coordenadores, senti-me como no Olimpo, só havia grandes celebridades, o El Sistema reforça a minha confiança.”

Como Nohélia na Venezuela, no momento da assinatura do contrato para ser coordenador do núcleo Bairro da Paz (BR), Esdras não sabia o que significava a palavra coordenador, “fui procurar à Internet o que significava essa palavra”. Os primeiros tempos desta nova experiência não foram fáceis, nomeadamente por causa dos professores,

---

<sup>74</sup> Primeiro lema do El Sistema, que agora passou a ser *Tocar, Cantar y Luchar*.

“pensavam que era só chegar, dar aula e *tchau*, não havia qualquer engajamento pessoal”. O núcleo tinha más condições, sobretudo quando comparado com outros núcleos onde os professores já tinham trabalhado, o SESI<sup>75</sup> por exemplo, “eles têm tudo lá, até A/C”. No núcleo Bairro da Paz era sempre uma luta para conseguir ter uma sala de aula.

Uma outra razão que explica as dificuldades vividas pelo Esdras, é a falta de acompanhamento por parte da direção do Neojiba, “já me senti sozinho aqui”. É um núcleo na periferia da cidade, com pouca acessibilidade. A direção pergunta-lhe como vão as coisas, mas Esdras diz que há pouca continuidade nesse interesse, “não temos muitas visitas, há outros núcleos com mais apoio; tenho pedidos de material feitos desde 2013, mas também não posso passar o meu tempo a bater à porta deles.” A outra dificuldade para Esdras é o facto de o núcleo estar inserido em edifícios que pertencem à Santa Casa da Misericórdia da Bahia, onde decorrem outras atividades ao mesmo tempo. Não há independência, como no núcleo venezuelano. Esdras teve de encontrar o seu posicionamento entre o que o Neojiba queria e o que era permitido pela direção do Espaço Avançar. As relações não eram das melhores, algumas situações com a direção do espaço crispavam o coordenador e os professores.

O braço direito de Esdras é a estagiária Ana Paula, baiana de 30 anos, que desde o início demonstrou ser muito voluntária e pronta a resolver os múltiplos problemas: “não preciso falar nada para ela, explica Esdras, ela toma as iniciativas sozinha”. É por ela que passa Esdras quando tem alguma dúvida, o diálogo é-lhe fundamental. O papel de Ana Paula é essencialmente burocrático, um trabalho de secretária. Mas também é de natureza social, psicológico até, porque é ela quem verifica a vinda dos alunos, que contacta os pais, que ouve os problemas alunos e os professores. Estar próxima das pessoas permite-lhe ser os olhos e os ouvidos das assistentes sociais que vêm uma vez por semana ao núcleo.

Em Portugal, Sandra Martins é a coordenadora do núcleo Miguel Torga desde 2011, depois de ter começado como professora em 2007. Lembra-se do primeiro ano no núcleo, “só tínhamos 15 inscritos e foi com eles que aplicámos os métodos deixados por José Sanglimbeni, formador vindo da Venezuela”. Foi claro, desde o início, que só iria funcionar se estivéssemos unidos, “isto não é como no Conservatório, aqui somos todos

---

<sup>75</sup> [www.sesi.fieb.org.br](http://www.sesi.fieb.org.br) Acesso a 27 de março 2016.

iguais”. Perceberam rapidamente que as capacidades habituais de um professor não eram suficientes neste contexto, “eu acho que no início os professores têm dificuldade aqui por causa da dimensão pessoal, é preciso compreender a criança que tem uma família desestruturada e que tem menos acesso à arte”. Mas ao fim de alguns meses inscreveram-se novos alunos, permitindo acabar com um grupo completo, ou seja, trinta alunos no final do primeiro ano: “participaram no estágio da Pascoa e fizeram o primeiro grande concerto na Fundação Gulbenkian em julho 2008”. A maioria dos primeiros alunos do núcleo Miguel Torga ainda estão na Orquestra ao mesmo tempo que seguem percursos universitários ou profissionalizantes. Quanto aos professores, a sua aprendizagem foi gradual: “agora estamos muito mais avançados, trabalhamos o repertório mais facilmente”.

O papel de coordenador de núcleo foi assimilado por Sandra Martins de forma progressiva porque começou por assistir a primeira coordenadora, Helena Lima, a atual subdiretora da Orquestra Geração. Essa passagem permitiu-lhe aprender com Helena Lima, “ela é a alma deste projeto, é uma mulher que luta muito e não baixa os braços por nada neste mundo”. Em 2011, Sandra Martins acaba por assumir o trabalho intenso que é a coordenação de um núcleo, “aqui é preciso saber fazer de tudo: secretariado; gestão de professores; o contacto com os pais; a parte pedagógica; dar aulas de instrumento; dirigir a Orquestra Infantil”. Sandra Martins tenta delegar algum trabalho, mas mesmo assim, tendo em conta os 92 alunos do núcleo Miguel Torga, sobra-lhe muito a resolver.

### VII.3. Funções e complementaridade

No núcleo Miguel Torga, a coordenadora portuguesa Sandra Martins assume as suas responsabilidades, mas delega algumas ações. Por exemplo, o contacto com os pais de alunos em caso de mau comportamento ou de falta de presença nas aulas: “parece-me muito importante que os professores sejam capazes de contactar diretamente os pais dos alunos, eu só intervenho no caso de situações graves”. A sua forma de gerir o núcleo passa por implicar o coletivo, “nunca decido sozinha, passo sempre pelos professores ou então organizo reuniões com todos os professores ou todos os encarregados de educação”. O repertório é decidido pelos coordenadores nacionais em reuniões mensais,

“aproveitamos para debater do que está bem e do que está mal”. A escolha dos professores do núcleo passa pela Direção Nacional do projeto e não pela coordenadora do núcleo. Sandra Martins explica que isso lhe convém muito bem porque no passado ficou desiludida com um professor que tinha aconselhado.

Sandra também tem a função de fazer a ponte com a direção da Escola Miguel Torga. O núcleo existe numa escola para propor atividades orquestrais aos alunos. As suas relações com a direção da escola são boas, mas é com os professores do ensino curricular que é mais difícil criar uma ligação, “não são muito abertos para compreenderem o nosso trabalho, tive grandes confrontações com alguns deles, foi preciso levá-los às nossas aulas para que vejam que os seus alunos são diferentes connosco, ficaram boquiabertos”. A seu ver o problema surge da atitude da maioria dos professores da escola que não têm qualquer respeito para a música e não conseguem ver para além do mau comportamento dos alunos, “pensam que a música é só um passa tempo, que a música não faz crescer, são ignorantes ao ponto de pensar que o nosso trabalho é secundário”. Esta visão que têm os professores está a mudar ao fim de nove anos de trabalho coletivo, graças aos concertos, às viagens, às entrevistas na televisão e visitas de personalidades políticas na Escola Miguel Torga. Sandra tenta compreender o ponto de vista dos professores. É negativo porque trabalham em más condições, com turmas demasiado grandes e com contratos de duração determinada, “não posso esquecer que têm uma vida muito stressante e que está a piorar a cada ano que passa”.

Uma das dificuldades para a coordenadora é a falta de independência de alguns professores de música. A cada problema precisam passar pela coordenadora, “e ainda por cima querem resolver tudo muito rapidamente, mas eu tenho 16 professores sob a minha responsabilidade, eu não sou uma *superwoman*”. Sandra Martins também é responsável por coisas de que não gosta, como por exemplo, imprimir e organizar as partituras para todos os alunos.

Para Esdras do núcleo Bairro da Paz no Brasil, ser coordenador quer dizer gerir as reclamações de toda a gente, “muito cansativo quando é assim o dia todo”. Seria provavelmente mais fácil se gerisse tudo à sua maneira, sendo o único chefe, mas ele Esdras insiste no trabalho coletivo, “organizo reuniões com todos os professores para que tenhamos ideias novas juntos, é assim que encontramos a motivação para nos implicarmos, mas é complicado porque basta haver um professor que não esteja na

mesma onda para que tudo vá por água abaixo”. Esdras faz muitas vezes referência ao sistema educativo que é utilizado na Escola da Ponte em Portugal, reputada pelos seus métodos alternativos e inclusivos na educação dos alunos. No núcleo, mesmo ao fim de três anos de esforços tudo lhe parece imprevisível, há muitos desafios e faltam alguns anos antes de se poderem ver resultados, “alguns frutos já estão visíveis, como por exemplo a nossa aluna Victoria, flautista, que acaba de ser aceite numa das principais orquestras do Neojiba”. Para Esdras o mais importante é a personalidade dos professores, muito antes da música, “porque o nosso trabalho é social”.

Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua explica que não é fácil ser-se mulher na Venezuela nem no El Sistema. As suas vozes tendem a não ser ouvida, “as mulheres são desvalorizadas”. Quando há reuniões maiores Oriana Silva ainda fica surpreendida pela falta de mulheres em postos importantes. No entanto vive num território *maracucho* e patriarcal por influência dos Índios Añú e Wayuu. No núcleo, Oriana Silva defende os seus professores, “os alunos devem respeitar os professores, eu insisto nisso; aqui, seja homem ou mulher, para seres respeitado tens de te impor”.

Quanto às suas funções, associa-as a um dos principais lemas do El Sistema, “*hacer mas com menos*”. A seu ver é um dos mais importantes lemas do El Sistema, “obriga a ser capaz de fazer tudo, supervisionar e multiplicar ao mesmo tempo”. Metade dos professores são ex-alunos do núcleo que conhece desde a infância, “isso é muito importante para mim porque eu conheço-os, eu sei até que ponto são responsáveis e como se investem no trabalho”.

Um outro aspeto geral sobre o qual Oriana Silva se sente responsável, é a segurança à volta do núcleo, sobretudo no momento de os alunos voltarem para casa às 18h30 quando começa a ficar de noite. É um ambiente perigoso para todos. Os alunos que não estão com os pais devem sair em grupo, “há demasiados *malandros* nas ruas; eu prefiro que os alunos não venham, do que andem por aí a passear sozinhos nas ruas; já houve vários a quem assaltaram os instrumentos”.

A sua assistente, a coordenadora Nohélia Ortega, explica que são as duas complementares e que tudo é decidido depois de conversarem. Oriana Silva é mais responsável pela formação musical, enquanto Nohélia Ortega trata da logística e da burocracia. Há também uma distribuição dos papéis a nível das emoções: Oriana Silva é

responsável pela exigência e a rigidez de espírito, enquanto Nohélia Ortega está do lado da escuta, tendo uma aproximação mais psicológica e cheia de humor.

O núcleo Santa Rosa de Agua também é responsável pela gestão de módulos (aulas de música organizadas pelo El Sistema nas Escolas públicas da Venezuela). Os módulos resultam de um novo programa instaurado pelo El Sistema para que atinjam 1 milhão de alunos antes de 2019. Este programa tem o nome de *Programa de Expansion Simón Bolívar*. O núcleo de Oriana Silva tem 9 módulos sob a sua responsabilidade e um coordenador específico, Calin Zambrano. Os alunos fazem parte de um módulo de música nas suas escolas. É um trabalho muito difícil porque os professores devem dar aulas de música durante uma hora para turmas de trinta alunos, em salas que não feitas para isso, e para grupos de alunos em que nem todos quiseram aprender música: “como ensinar a um grupo assim tão grande? Será preciso que eu me transforme num palhaço musical? É necessária muita paciência e criatividade para motivar estes alunos”.

É uma das novas iniciativas do El Sistema, mas as dificuldades fazem-se sentir, nomeadamente quando se compara com os núcleos, “os diretores das escolas são recetivos, mas os professores são mais difíceis de convencer; seria preciso o apoio dos professores, mas eles já têm o percurso escolar traçado; e há o choque entre as metodologias de ensino”. No fundo são os mesmos problemas que existem entre o núcleo Miguel Torga e a escola que o acolhe em Portugal. Qualquer que seja a geografia e o contexto social, há questões, como esta, que são transversais aos três países.

## VII.4. Gerir uma equipa

Os diretores e coordenadores de núcleos são responsáveis pela gestão de uma equipa de professores, alunos, pais, *utileros* e auxiliares de educação. Usamos a palavra “equipa” porque estão todos implicados na missão musical e social dos núcleos.

### VII.4.1. Professores

Para o coordenador Esdras, do núcleo Bairro da Paz no Brasil, o bom professor é aquele que cria empatia porque neste contexto é necessário encontrar as razões que levam o aluno a não estudar, “há problemas em casa, que têm que ver com trabalho, violência, fome por vezes; há que ter atenção à forma de tratar os alunos e manter-se aberto às mudanças, todos os dias são diferentes aqui”. O que é motivado nos professores é “a flexibilidade e a criatividade”. Alguns professores precisaram de muito tempo para compreender as boas atitudes a ter neste contexto. Esdras explica, “havia um professor que me dizia que não queria ser a mãe dos alunos, que eles tinham de desenrascar-se sozinhos”, outros eram demasiado exigentes e todos os alunos desistiam, “não nos podemos impor demasiado senão eles vão embora”.

No núcleo Miguel Torga, em Portugal, a coordenadora Sandra Martins explica que é preciso deixar os professores zangarem-se, devem ser transparentes para que os alunos percebam que há limites. O professor tem de conseguir fazer-se respeitar, os limites devem ser claros porque “os alunos testam-nos logo à chegada”. No entanto, o professor tem de manter-se aberto para criar uma relação de confiança, seja para o bem ou para o mal, “já me aconteceu ter de pedir desculpas aos alunos porque também eu me posso enganar ou ser injusta por vezes, mostro-lhes que não sou superior a eles”.

Em paralelo à exigência, é preciso que os professores do núcleo saibam motivar, que digam ao aluno “bravo pelo teu trabalho, estás no bom caminho”. A esse propósito Sandra Martins prefere valorizar o que está bem e pôr de lado o que está mal, “para estas crianças é muito importante dar valor ao que fazem”. Mas ao fim de nove anos de ensino no núcleo Miguel Torga, o balanço revela as dificuldades que os professores devem



ultrapassar para ensinar, “é horrível quando não consegues encontrar soluções para um aluno, é difícil, mas interessante ao mesmo tempo.”

No início do núcleo Miguel Torga havia professores que diziam à coordenadora que “tal aluno não veio, nunca vem, já não lhe quero dar aulas”. A seu ver não é uma atitude tolerável neste núcleo porque há que perceber que “a maioria dos pais têm dois ou três trabalhos para sobreviverem e que cabe às crianças cuidarem uns dos outros; mas há casos piores, alguns pais estão presos”. O grupo de professores tem a reputação de ser muito unido, mas segundo a experiência de Sandra Martins os bons resultados não surgem apenas devido a essa união, “no núcleo da Damaia somos o mesmo grupo de professores, mas o trabalho musical com as crianças é muito mais difícil, penso que o ambiente do bairro conta muito”. No núcleo Miguel Torga, a complementaridade entre os professores foi promovida logo de início, “o que é preciso é diálogo, imaginemos que o professor de violino não aceita a ajuda de um professor de trompete, essa atitude não é tolerada aqui”. Sandra Martins incentiva o diálogo, nomeadamente através de emails coletivos para comunicar um problema ou uma situação, “também telefono aos professores quando há uma urgência e evito reuniões para não os chatear”.

Quanto à relação que têm com alunos vindos de famílias de fracos recursos financeiros e famílias de imigrantes, Sandra Martins diz não ter sentido dificuldades, “eu também sou de uma família modesta, de classe média, os meus avós trabalharam muito para terem o que têm, na geração dos meus pais ninguém tem um curso superior, a minha avó vendia legumes na feira.” Quando era criança, Sandra Martins fazia parte de um grupo da Igreja no qual havia todo o tipo de níveis sociais, “eu brincava com os ricos e com os pobres, e depois estávamos nós, os do meio; graças a Deus nunca passei fome, mas venho de uma família humilde que sabe dar, sei partilhar e penso que para se ser professor é preciso saber partilhar”.

No núcleo Santa Rosa de Agua, na Venezuela, a diretora presta muita atenção à seleção dos professores porque, “quando entraram no núcleo já é tarde”. Oriana Silva prefere professores jovens e pacientes, “eles têm de ter uma chama, uma estrela nos olhos pelo El Sistema, porque há professores que não são motivadores, que nunca estão disponíveis e isso afeta muito os alunos”. Mais da metade dos professores são ex-colegas de núcleo, outros são seus alunos de flauta transversal. Isso permite a Oriana Silva conhecer muito bem a personalidade de cada professor, nomeadamente a forma de

reagir às dificuldades. É também graças ao Maestro Gregory Carreño, que Oriana Silva percebeu que o professor de núcleo é a imagem do El Sistema, ou seja, é uma referência constante. Tudo conta, “temos de ter atenção ao nosso comportamento, à nossa forma de ensinar, de caminhar, a nossa forma de vestir e de maquilhar têm de ser perfeitas”. É o que exige aos professores do núcleo.

#### VII.4.2. Alunos

Durante os dois primeiros anos do núcleo Bairro da Paz no Brasil, muitos alunos desistiram. Inscreviam-se, motivados pela novidade musical, mas ao fim de algum tempo apercebiam-se que a música é exigente e requer muito trabalho. Para Esdras Efraim, o coordenador, foi difícil trabalhar com os alunos, “desistiam porque os pais não se interessavam, ou então por causa dos traficantes, e também por mudarem de bairro”. Quando os alunos estão juntos no núcleo, os níveis sonoros aumentam, falam muito alto, provocam-se e estimulam lutas imitando o que acontece em casa e nas ruas.

O núcleo Miguel Torga em Portugal começou com 17 inscritos em 2007 e conta com 92 em 2015. Sandra Martins fica emotiva ao ver que os primeiros alunos continuam a vira o núcleo para tocar e partilhar o seu saber, “não posso pedir nada de melhor, alguns já estão no segundo ano da universidade; antes, os alunos não sabiam para que servia o núcleo, mas agora os mais velhos servem de inspiração aos mais novos”. Estes exemplos são fundamentais, “se eu sair da sala eles vão ajudar, os mais velhos ajudam, se eles não voltassem ao núcleo acho que não teríamos metade dos alunos”.

Globalmente Sandra Martins está muito orgulhosa dos alunos, sente que passados nove anos tudo avança rapidamente, “temos resultados mais rapidamente agora porque para os professores isto também é uma escola; o que a nossa Orquestra de Iniciação fez este ano, os mais velhos tinham precisado mais tempo há uns anos”. Entre os rapazes e as raparigas, Sandra Martins pensa que os rapazes são no geral “mais infantis”. É também uma das razões que explica o facto de 90% dos alunos serem raparigas. Alguns alunos têm muito talento, “nasceram para tocar”, em vez de prepararem uma lição trabalham três ou quatro, “tudo é natural neles, tudo”. Para garantir a presença dos alunos e evitar desistências, Sandra Martins explica que é preciso “estar em constantemente movimento,

é preciso dar aulas com muita informação e cada dia de forma diferente; o mais difícil é quando percebem que tocar um instrumento requer muito esforço”.

No núcleo Santa Rosa de Agua, na Venezuela, os alunos estão motivados por um grande número de fatores, nomeadamente a continuidade possível na evolução musical. O objetivo dos alunos é evoluir para ir passando os vários níveis. Estes níveis são internos ao núcleo (Ex: da Orquestra Infantil à Juvenil), e externos também, porque a grande motivação em Santa Rosa de Agua é passar para a Orquestra Regional. O percurso idealizado pode ser este: Orquestras do núcleo – Orquestra Nacional Infantil – Orquestra Regional – Orquestra Teresa Carreño – Orquestra Juvenil de Caracas – Orquestra Simón Bolívar B – Orquestra Simón Bolívar A. É raro que os alunos passem por todas estas etapas porque o El Sistema privilegia a evolução numa grande orquestra, “tens de crescer na tua orquestra”, explica Oriana Silva.

A sua atitude face aos alunos é pensar que todos têm um talento, “há algo neles que nós temos de conseguir captar, temos de revelar essa coisa, até pode não ter a ver com música”. Os alunos do núcleo têm de aprender a “resolver os seus problemas”. Têm de sair do núcleo com “uma semente do que eles querem fazer na vida, é preciso que algo aconteça aqui; por isso é que os acompanhamos de muito perto, os venezuelanos gostam de estar rodeados e de partilhar, é curioso”.

#### VII.4.3. Encarregados de educação

O coordenador do núcleo Bairro da Paz no Brasil explica que há um vazio quanto à presença dos pais, “eles próprios foram educados assim por isso limitam-se a reproduzir, foram marginalizados”. A seu ver, as ajudas sociais dadas pelo Governo não são controladas, os pais são ajudados em função do número de filhos, mas não há qualquer controlo sobre os esforços dos pais para a educação.

Para Sandra Martins, coordenadora do núcleo Miguel Torga, a relação dos pais com a Orquestra Geração evoluiu com o tempo, “era raro ter a presença dos pais no núcleo, alguns vinham para o concerto de final de ano”. Nove anos depois, os pais pedem muitos bilhetes para assistirem aos grandes concertos na Aula Magna e na Fundação Calouste Gulbenkian, “querem vir no nosso autocarro e ajudam-nos com as crianças”.

Todos os anos Sandra Martins organiza uma festa na Escola Miguel Torga para o Dia Mundial da Criança. Os pais devem trazer algo para beber e comer, o ambiente é convivial e criam-se vinculações, “beber e comer são sempre boas razões para estarmos juntos”. Mantendo o carácter aberto e descomplexado, Sandra Martins discute com os pais e dá-lhes o seu número de telemóvel para qualquer eventualidade, “já nem me chamam Professora, agora dizem *Ó Sandra!*”. Mas no início, quando os pais inscrevem os filhos, eles têm dificuldade em perceber o que é a Orquestra Geração. A coordenadora convoca os pais para voltar a explicar. Durante um período passavam o documentário *Tocar y Luchar* sobre o El Sistema (Arvelo 2006), “mas sendo em espanhol eles não percebiam”. Quando o aluno leva o instrumento para casa há uma fase de confrontação com alguns pais que não aceitam ter esta atividade barulhenta em casa, “há um primeiro choque com os pais, não é o facto de ser música clássica, é mais o instrumento que causa problemas, mas no final acabam por aceitar e gostar”.

Em Santa Rosa de Agua, o núcleo beneficia da presença quotidiana de cerca de quinze mães, avós e tias de alunos. Têm o lugar onde se sentam, conversam e observam tudo o que se passa no núcleo. Também há, como explica a diretora Oriana Silva, as mães que são muito *desapegadas* dos filhos, “deixam os filhos no núcleo e vão fazer fila para comprar farinha”. A presença das mães que ficam no núcleo motiva os alunos graças às vinculações que se criam. A maioria dos alunos vive em famílias monoparentais, 80% segundo a diretora do núcleo, “muitas mulheres vivem graças aos programas de ajuda governamental, nomeadamente os programas *Madres del Barrio* e *Niños de Venezuela*. A coordenadora Nohélia Ortega, vive no bairro Santa Rosa de Agua, vê quotidianamente a atitude de certos pais com os filhos, “as famílias ficam nas ruas o dia todo e dizem asneiras”. Observa que mais de metade das famílias não se interessa pela educação dos filhos, mas as que se interessam levam a questão muito a sério, “—a diferença entre o nosso núcleo e os outros está na presença quotidiana das *madres*, ajudam-nos muito, tudo é informal, eu falo com elas e juntas encontramos soluções, aliás, muitas iniciativas são delas; somos uma grande família”.

#### VII.4.4. Auxiliares de educação e *utileros*

A coordenadora do núcleo Miguel Torga em Portugal não tem assistente, mas aproveita a ajuda das duas auxiliares de educação da escola para tratar de muitas questões ligadas ao núcleo. As duas auxiliares, Dona Margarida e Dona Brites, são funcionárias da escola, aí passam o dia todo, mas as tardes são dedicadas ao núcleo Miguel Torga, até às 20h. “Caíram do céu, diz a coordenadora do núcleo, porque para além de serem boas pessoas, elas perceberam o que é o núcleo; a meu ver são as melhores funcionarias de todo o projeto”. A cada fim de ano, Sandra Martins organiza um jantar com os professores. Oferecem um ramo de flores a cada auxiliar, “sente-se que não trabalham só pelo dinheiro, fazem-no por paixão”.

O núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) é o único a ter *utileros*. A sua presença é fundamental porque são a mão de obra que permite a organização logística e a montagem das salas para as orquestras. No Brasil, o núcleo Bairro da Paz não tem *utileros* mas conta com o apoio do porteiro e de uma chefe de cozinha responsável pelo lanche dos alunos. São dois funcionários da Santa Casa da Misericórdia no Espaço Avançar onde se situa o núcleo. São apoios importantes porque vivem no bairro e conhecem muito bem a realidade dos alunos.

#### VII.5. Entre o musical e o social

No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), não há uma idade específica para entrar, mas é preciso ter mais de três anos. Os adultos também podem ser admitidos, mas depende muito da motivação que revelam, “isto não é para universitários que vejam o núcleo como um *hobby*”, esclarece a diretora.

Oriana Silva diz saber qual o instrumento mais aconselhado para uma criança quando olha para ela, “posso saber se é um violinista ou um trombonista por exemplo; é importante motivá-los logo de início dizendo-lhes que são flautistas por exemplo.” Para os mais crescidos, é a coordenadora aconselha a que entrem primeiro num coro ou em música tradicional venezuelana, no programa *Alma Llanera*. A seu ver, as cordas são

melhores para os mais novos, enquanto os metais devem ser iniciados aos doze ou treze anos por causa da embocadura.

O seu ensino musical é uma mistura entre várias metodologias, mas Oriana Silva diz insistir no método Dalcroze, “o aluno deve primeiro internalizar fisicamente para depois compreender.” O violino trona-se um acessório que deve encaixar no corpo do aluno, “queremos que tomem consciência disso”. Segundo a sua experiência, alguns núcleos podem puxar os alunos a extremos, “nunca param, nunca descansam, nunca se refrescam”, mas em Santa Rosa de Agua a diretora tenta ter outra atitude, “vou aumentando progressivamente a dose de ensaios, agora já aguentam 3h de seguida sem se queixarem, mas é todo um processo”.

O elo com a mudança social vem quando por exemplo Oriana Silva trabalha sobre a concentração dos alunos, “é uma questão de atitude e depois tudo muda porque em orquestra todo se reproduz, uns servem de modelos para outros”. A esse propósito um dos professores do núcleo dizia numa aula de iniciação orquestral que o músico tem dois inimigos, “a má postura e a falta de concentração”. No final das contas, Oriana Silva procura criar “bons cidadãos através da música graças à perseverança e à disciplina mental porque, depois, eles aplicam-nas nas suas vidas”.

Para a diretora as mudanças são claras, sobretudo nos mais crescidos que agora estão na Orquestra Regional, “tínhamos muitos alunos perturbadores, que falavam mal comigo; eu também mudei a minha forma de falar, agora sou mais direta e clara, pouco a pouco eles vão amadurecendo”. No núcleo são obrigados a socializar, estão sempre rodeados por outros alunos, professores e pais, “ficam habituados a tocar em frente a muita gente”.

Para Esdras Efraim, coordenador do núcleo Bairro da Paz no Brasil, o elo entre o musical e o social está de acordo com o que ele próprio é: “sou um professor de música que tem uma grande fé em Deus”. O núcleo não é um espaço de evangelização, mas a sua atitude é influenciada pela fé, é o que o guia, o que o motiva. Durante a entrevista cita *Colossenses 3:17*, “E tudo quanto fizerdes, seja por meio de palavras ou ações, fazei em o Nome do Senhor Jesus”. Para Esdras Efraim a palavra de Deus tem finalidades práticas, “tem de haver disciplina senão há punição”. Diz que desconfia dos chamados “cristãos *light*”, aqueles que não praticam a sua fé e não a metem em ação, “reconhecemos as arvores pelos frutos que dão”.

Mas um núcleo, ou uma orquestra em Salvador da Bahia, são sinónimos de união entre um conjunto vasto de religiões e crenças sincréticas. Na Bahia a espiritualidade é algo de muito presente e desenvolvido. Esdras Efraim pensa que é normal que haja pequenos grupos “religiosos” que se formem dentro dos grandes coletivos, “mas quando chega a hora de tocar tudo isso é esquecido, até podes detestar a pessoa que está à tua direita, mas deves ficar concentrado e tocar”. Outros professores do núcleo têm crenças diferentes de Esdras Efraim, “há limite a partir do qual paramos a conversa, não vale a pena insistirmos e chatearmo-nos”.

A missão musical e educativa está acima das crenças de cada um, nomeadamente para o coordenador que vive no seu núcleo com religiões e estilos de música que não são aprovados pelas suas crenças evangélicas. Esdras Efraim é de confissão evangélica, coordenador de um núcleo numa instituição católica (Santa Casa da Misericórdia), com professores e alunos de todo o tipo de crenças, entre as quais o Candomblé afro-brasileiro. A missão musical e social é um fio condutor entre estas múltiplas formas de viver.

Em Portugal, a coordenadora do núcleo Miguel Torga explica que o seu posto permite uma ação social eficaz graças ao acesso que tem aos pais. Os professores do núcleo não conhecem os pais da maioria dos alunos, mas Sandra Martins, sendo coordenadora, tem um contacto regular através de reuniões de pais e dos concertos. A isso junta-se o facto de estar sempre presente quando há um problema com um aluno. É difícil enfrentar os pais, há que tentar compreendê-los e explicar o que se passa com os seus filhos, mas, ao mesmo tempo, são momentos chave para reforçar o elo de confiança e de apoio.

Sandra Martins conta uma experiência que viveu com um aluno muito problemático, violento, tímido e obsessivo. Soube mais tarde que a mãe tinha por hábito amarrar o filho a uma cadeira o dia todo. Esse aluno foi acolhido no núcleo para aprender violino, mas devido à sua força incontrolável partia sempre os arcos. Sandra, a coordenadora, era a única pessoa em quem ele tinha confiança, “foi um trabalho longo para fazê-lo sorrir; quanto às aulas ele não tinha capacidade de concentração, não aprendia absolutamente nada, mas adorava a orquestra”. Isso aconteceu noutra núcleo que, entretanto, teve de fechar. Foi duro porque houve muito esforço e dedicação por parte dos professores, “mais do que o musical era o trabalho sobre o humano, estávamos

em plena construção e tiraram-me o aluno das mãos, espero que ele tenha ficado com alguma coisa”.

O trabalho social através da música parece-lhe produzir frutos. Sandra Martins apercebe-se disso quando os antigos alunos continuam a vir ao núcleo para tocar e ajudar os mais novos na Orquestra Juvenil. Quando a Embaixadora do Moçambique veio assistir a um ensaio da Orquestra Juvenil no núcleo Miguel Torga, o diretor da escola fez um discurso com um elogio especial para os antigos alunos que encontraram um bom caminho nas suas vidas, “estou orgulhoso dos nossos alunos, diz Sandra, têm de ouvir este tipo de elogios, têm de ser reconhecidos em vez de lhes dizerem sempre que são alunos problemáticos e não os querem mais”.

O aspeto social toma importância para os professores também. Vários deles foram primeiro músicos profissionais em orquestras, mas agora preferem ser professores. É o caso de muitos professores nos três núcleos. Em Portugal, Sandra Martins explica a que ponto prefere dar aulas, “faço o meu trabalho como quero, experimento coisas, procuro estratégias para os alunos; no final das contas acaba por ser o meu trabalho, tem valor, enquanto em orquestra é o trabalho do outro; se o Maestro for mau e tiver de aturá-lo a semana toda, vai ser muito chato”. A formação dos alunos, tomando em conta as suas realidades sociais, parece-lhe ser o mais importante, “não é um trabalho perfeito, mas estou feliz por formar pessoas, formo o povo de amanhã, é gratificante”.

A realidade do trabalho quotidiano não deixa de ser complexa e cheia de surpresas às quais a maioria dos professores não são formados, “há momentos em que gostaria de ser acompanhada por um profissional (assistente social, psicólogo ou sociólogo), porque às vezes pergunto-me como resolver tal problema social”. Segundo Sandra Martins falta um mediador que possa explicar aos professores qual é a dinâmica social do bairro à volta do núcleo, quais são os problemas comuns nas famílias e nos jovens em particular. Qualquer que seja a realidade social, a exigência musical nunca é posta em causa, os professores querem entender melhor o contexto dos alunos, mas os objetivos a atingir mantêm-se muito elevados.

A união entre o musical e o social, tal como é defendida e promovida pela Orquestra Geração, causa problemas para alguns professores de música em Portugal. Sandra Martins, a coordenadora, tem de fazer face às críticas de pessoas que estão fora do projeto: “não nos vêm com bons olhos, penso que será sempre assim porque o El



Sistema já tem 40 anos e continua a ter artigos contra”. As pessoas que criticam a Orquestra Geração são essencialmente músicos preocupados com perder os postos de trabalho, “têm medo que nos alarguemos a todo o país, por isso boicotam a nossa expansão”.

Para Sandra Martins há uma questão que é esquecida por esses professores críticos: a Orquestra Geração não dá diplomas aos alunos e, tecnicamente, a formação termina no final do secundário, ou seja, por volta dos 15 anos. São estes mesmos alunos que vão depois integrar as escolas oficiais de música, sejam elas Escolas Profissionais ou Conservatórios, “estamos a formar alunos para eles, esquecem-se disso, nós é que fazemos a parte chata da formação musical”. Para os alunos da Orquestra Geração o salto para a nova escola de música é muito difícil, por causa das lacunas a nível teórico e pela forma de ensinar.

## VII.6. Mediações com os Diretores

No núcleo Miguel Torga em Portugal, uma das funções importantes da coordenadora é o contacto com a Direção Nacional da Orquestra Geração. Há duas vantagens principais para que a comunicação seja boa no caso de Sandra Martins, a coordenadora: o núcleo está a vinte quilómetros da Direção Nacional em Lisboa; a subdiretora da Orquestra Geração, Helena Lima, foi a primeira coordenadora do núcleo Miguel Torga durante quatro anos. São duas razões que facilitam a partilha de informações e que reforçam o elo entre o núcleo e a Direção nacional. Quando é preciso tratar de um assunto, Sandra Martins recorre principalmente a Helena Lima em vez de contactar o diretor geral António Wagner Diniz, “o Professor Wagner trata mais da relação com os financiadores e com as outras instituições parceiras”. Helena Lima trata da gestão nacional dos núcleos, é com ela que são analisados os temas importantes relacionados com os professores, os alunos e os pais. A subdiretora também é convocada para reuniões importantes com a direção da Escola Miguel Torga, para que se façam balanços do ano escolar e para preparar o próximo.

O outro membro da Direção Nacional com quem Sandra Martins está em contacto permanente é o seu marido Juan Maggiorani, Diretor Pedagógico e também professor no

núcleo Miguel Torga. Juan Maggiorani é venezuelano, reside em Portugal há quinze anos e estudou no El Sistema em Caracas. É com ele que Sandra Martins trata dos assuntos pedagógicos: o repertório sequencial; as metodologias de ensino; o tempo de trabalho; a progressão educativa; a preparação dos concertos, “ele vai a cada núcleo para controlar o seu estado”. O conjunto desta equipa, entre núcleo e Direção Nacional, trabalha de forma muito próxima, baseando-se no diálogo e na cooperação para que se encontrem soluções aos problemas.

No contexto brasileiro, o coordenador do núcleo Bairro da Paz diz não trabalhar de forma próxima com a direção do Neojiba. A direção está a uns trinta quilómetros do núcleo, mas os contactos são mais distantes e menos frequentes, “estamos mais afastados, não só geograficamente; não temos muitas visitas deles”. Quando o núcleo foi criado, a direção estava presente e demonstrava interesse, mas isso teve tendência para perder-se ao longo do tempo. Esdras vê vantagens nisso: consegue trabalhar como quer, mas, por exemplo, a falta de envio de material complica tudo. Há pouco contacto com a direção porque “está tudo muito ocupado, cheio de trabalho”. Quando havia problemas a resolver no núcleo, o antigo diretor pedagógico estava ocupado e cheio de questões burocráticas, “estava sempre nos seus ficheiros Excel e em planos de horários”. Faltou iniciativa e ação, mas parece ter mudado desde a chegada recente de um novo diretor pedagógico.

Esdras Efraim, coordenador do núcleo, admite passar mais tempo com os professores e alunos do que em frente ao computador contactando a direção via email. A pessoa que está responsável por isso é a sua assistente, a estagiária Ana Paula, mas as suas competências limitam-se a estar em contacto com a Direção do Departamento Social, ou seja, com as assistentes sociais e as psicólogas do Neojiba, que vêm uma vez por semana ao núcleo para tratar de problemas pessoais dos alunos e das famílias.

O coordenador, quanto a ele, está todos os dias no núcleo, das 9h às 16h. Tendo em conta o tempo passado nos transportes, o coordenador acaba por não ter muito tempo nem energia para ir aos escritórios da direção no centro de Salvador. Esta falta de contacto e de interesse que sente por parte da direção também afeta os professores, gostariam de ser mais apoiados e valorizados.

Na Venezuela, Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua, explica que são principalmente as aulas que tem em Caracas uma vez ao mês que lhe permitem

desenvolver ferramentas de trabalho a aplicar no núcleo. Estas aulas têm como referência principal a figura do Maestro Gregory Carreño, professor de direção orquestral, “é um verdadeiro manual de instruções sobre como trabalhar uma orquestra a nível musical e a nível dos valores”. No entanto, embora tenha começado o percurso musical há quase vinte e um anos, Oriana Silva precisou ter quatro anos de aulas com o Maestro Carreño para que conseguisse compreender e articular melhor o El Sistema.

Oriana Silva também tem contactos com os seus superiores hierárquicos, por ordem ascendente: os dois Diretores do El Sistema na Estado de Zulia; o Diretor Nacional dos núcleos, em Caracas; e a Direção Nacional do El Sistema. Oriana Silva admite que não entende bem os mecanismos institucionais do El Sistema porque mudam frequentemente, mas explica que “as ideias artísticas são do Maestro Abreu, é ele que tem a visão macro”. Depois, na sua hierarquia direta, Oriana Silva deve seguir as regras impostas por Andrès González, Diretor Nacional dos núcleos. É a ele que cabe comunicar aos diretores regionais o que os núcleos devem fazer para evoluir.

No estado de Zulia, o diretor é Ruben Cova e o subdiretor é Pedro Moya. É com eles que Oriana Silva está mais em contacto para resolver os assuntos do núcleo, “eles são complementares, Ruben Cova tem as ideias, Pedro Moya tem o pragmatismo”. Para Oriana Silva, há, portanto, uma cadeia hierárquica a quatro níveis: núcleo; região; Direção Nacional dos núcleos; direção geral. Essa cadeia cria várias dificuldades, “há sempre problemas com o facto de uns quererem comandar os outros”. Está também relacionado com o facto do Estado de Zulia ser um território que, ao longo da história, quis ter uma certa autonomia indo até um desejo de independência por estarem em terras de petróleo. “Aqui em Zulia sempre quisemos ser diferentes”, diz Oriana Silva.

A cadeia hierárquica do poder serve para estruturar o trabalho e não para fornecer um modo de ação específico aos diretores de núcleos, “quando tomei as minhas funções disseram-me o que não podia fazer, mas sem dizer o que deveria fazer; é claro que há regras de base, o núcleo deve ter orquestras Infantis e Juvenis, um coro, uma orquestra de música tradicional *Alma Llanera*; mas cabe a mim decidir o que todos vão tocar”. A diretora do núcleo pode criar outros projetos musicais se assim o desejar, mas as principais orquestras devem funcionar.

Quando tem dúvidas é sobretudo a Pedro Moya, subdiretor regional, que recorre, “são sobretudo questões de burocracia; o melhor é evitar ligar-lhes para não incomodar;

sabem que quando eu ligo é porque há um verdadeiro problema”. A hierarquia é respeitada, Oriana Silva não contacta Andrés Gonzales (diretor nacional de Formação e Desenvolvimento dos Núcleos) sem antes contactar os diretores da sua região, Ruben Cova e Pedro Moya. A única vez que falou com o Diretor Nacional dos Núcleos, foi quando o diretor lhe telefonou a perguntar se aceitava dirigir o núcleo Santa Rosa de Agua, “o que gosto muito é que os diretores têm sempre uma formula para que seja eu própria a encontrar as respostas às minhas perguntas, adoro isso no El Sistema!”. Isso também é visível nos núcleos, quando os professores dizem aos alunos que devem *resolver* os seus problemas.

Desde dezembro 2014 que há reuniões mensais entre os quinze diretores de núcleos do Estado Zulia, “conversamos sobre tudo, em cada reunião há no mínimo dez temas a tratar, e eu falo muito; e também temos um grupo Gmail.” Quanto ao financiamento, o núcleo não gere dinheiro, tudo é controlado pelos escritórios das Direção Nacional e Regional, nomeadamente o pagamento dos salários dos professores. O único budget que o núcleo pode gerir vem sob a forma de um cheque com o valor equivalente a um salário mínimo, com o qual se compra o que é necessário para o secretariado e as limpezas. Os concertos organizados pelo núcleo não têm ajudas financeiras, só se forem concertos fora de Maracaibo, o que ainda é raro. Isso significa que cabe aos professores e alunos organizarem-se para pagarem os transportes e os lanches, “enquanto em Caracas, a cada ensaio de orquestra, tínhamos direito a um lanche”, diz a diretora do núcleo. Existem favoritismos, tanto a nível nacional como regional, Oriana Silva explica que “depende do grau de amizade entre as pessoas que dirigem, também é visível na distribuição de instrumentos”.

Para além de um certo favoritismo, há competição entre os vários núcleos, “para mim os outros núcleos são todos uma competição; lutamos para ter o máximo de alunos porque significa mais poder, e se podermos ter melhores resultados que o Conservatório tanto melhor”, explicava a diretora de núcleo. Este sentido da competição positiva de que Oriana Silva fala, nomeadamente face ao núcleo do Conservatório, é enfraquecido quando, “a maioria dos diretores têm os filhos inscritos no núcleo do Conservatório; que sentido de pertença é transmitido aos alunos?”, questiona. A relação é ainda mais complexa porque Oriana Silva sente que o seu núcleo serve de preparador de alunos para

a orquestra do núcleo Conservatório, “eles não querem músicos para daqui a um ano, não, é para a semana!”.

Oriana Silva volta ao seu principal professor em Caracas, Maestro Gregory Carreño, vindo de uma família de músicos importantes e formado pelo Maestro Abreu. Gregory Carreño é o contacto direto nas origens do El Sistema por ser um dos fundadores do projeto e um dos melhores discípulos do Maestro Abreu, “não entro em contacto facilmente com o Maestro Abreu, por isso Maestro Carreño é fundamental para mim, é a sua energia.” Quanto ao Maestro Abreu é definido por Oriana Silva como sendo, “um grande presidente, e podemos falar com ele, saúda-te sempre, como se te conhecesse, e passou por 23 governadores diferentes, não é fácil; a meu ver nunca se enganou, é como um extraterrestre, como se Deus lhe dissesse o que deve fazer, nós somos o seu país, guiou-nos até ao que somos.”

## Conclusão

É importante interessarmo-nos pelo percurso musical dos diretores de núcleos para que possamos compreender qual o seu nível de preparação e perceber o que os motivou a assumir tais funções. Todos começaram por estudar música há mais de vinte anos, foram alunos muito jovens, depois músicos profissionais e finalmente professores.

Para a portuguesa Sandra Martins e a venezuelana Oriana Silva, responsáveis dos seus núcleos, a música está no centro das suas vidas, enquanto para Esdras Efraim, coordenador do núcleo brasileiro, o foco da sua vida está dividido entre a música e Deus. Se analisarmos de perto os percursos dos três responsáveis de núcleos, notamos que a venezuelana Oriana Silva tem uma experiência mais aprofundada como música profissional e como professora. O seu percurso começa aos 8 anos e desde esse período foi aluna de uma longa lista de professores, tendo crescido musicalmente graças a várias orquestras, a estágios e a grandes Maestros de renome internacional, dos quais Sir Simon Rattle com a Orquestra Nacional Juvenil.

A sua experiência do ensino começou oficialmente aos 19 anos, enquanto para os dois outros foi por volta dos 25 anos. A isso junta-se o facto de, para além de ser aluna do El Sistema, também ser *preparadora* dos mais novos. No Brasil, o percurso de Esdras Efraim aproxima-se do percurso de Oriana Silva porque também ele foi músico no projeto orquestral antes de ser professor nos núcleos. Não é o caso da portuguesa Sandra Martins porque, embora faça parte dos fundadores do núcleo, nunca foi aluna na Orquestra Geração, ou seja, não cresceu dentro como os dois outros diretores de núcleos do no Brasil e na Venezuela.

Oriana Silva começou por ser flautista em Santa Rosa de Agua (VZ) aos 13 anos. Acompanhou a evolução do núcleo e relembra os problemas de gestão do espaço. Catorze anos depois, o núcleo tem um novo local que lhe é exclusivo e que Oriana Silva é convidada a dirigir. A mudança de direção não é aceite por todos os alunos. Oriana Silva tem de procurar apoios na gestão e escolhe a coordenadora Nohélia Ortega, moradora do bairro e mãe de dois alunos. O seu maior apoio a nível da gestão de um núcleo e da direção de orquestra é o Maestro Gregory Carreño em Caracas, com quem aprende a transmitir os métodos pedagógicos e os valores do El Sistema. Diz sentir-se “instituição”

e dedicar-se a um dos pilares do El Sistema – o trabalho intenso –, como lhe relembra o Maestro Gregory Carreño, *“todo por El Sistema”*.

Para Nohélia Ortega, a assistente na coordenação, tudo é novo, incluindo o significado da palavra coordenação. Mas a confiança que lhe é depositada garante uma total dedicação ao núcleo da sua parte. A palavra “coordenador” também não fazia parte do léxico de Esdras Efraim quando foi convidado a esse posto no núcleo Bairro da Paz em Salvador da Bahia. Estava destinado a ser músico profissional ou professor das escrituras bíblicas. Os primeiros tempos no núcleo foram difíceis porque era tudo novo para ele: o bairro; os tipos de alunos; a missão musical e social; a gestão das equipas.

Ao contrário de Oriana Silva na Venezuela, Esdras não tinha crescido no bairro do núcleo e não conhecia as metodologias pedagógicas mais eficazes face ao contexto. O acompanhamento dos seus superiores na direção do Neojiba é fraco, sente-se só mas formou uma equipa que deve vencer os individualismos para unir-se face às dificuldades. As adversidades são reais, o núcleo tem poucos meios para ensinar música, há falta de equipamento. Para o coordenador baiano, há que aprender fazendo, foi assim que trabalha e conseguiu convencer a equipa a segui-lo.

A falta de acompanhamento que Esdras Efraim sentiu por parte da direção do Neojiba é o oposto do que sentiu Sandra Martins no momento de assumir a coordenação do núcleo Miguel Torga em Portugal. Antes de ser a coordenadora, Sandra Martins foi professora de viola no núcleo durante quatro anos, período no qual Helena Lima, atual subdiretora do projeto, foi coordenadora do núcleo. Isso explica que tenha havido uma passagem progressiva de professora a coordenadora.

Como Oriana Silva (VZ) e Esdras Efraim (BR), Sandra Martins também percebeu rapidamente que sem espírito de grupo seria difícil atingir resultados musicais e sociais. Cabe a todos os professores fazerem o esforço para compreenderem o contexto dos alunos. Para isso, Sandra Martins não hesita em delegar funções aos professores. Devem aprender a fazer face aos pais dos alunos, para compreender as suas realidades e criar vinculações. É aliás uma das críticas que faz: há falta de independência por parte dos professores para que tratem dos seus próprios problemas. Mesmo que a capacidade de resolução dos problemas individuais seja promovida, o núcleo Miguel Torga (PT) é gerido sob o princípio da tomada de decisões em coletivo. Os três núcleos dão importância a essa união do coletivo.

De entre as funções da portuguesa Sandra Martins, estão a presença em reuniões mensais entre coordenadores<sup>76</sup> e o contacto permanente com a direção da Escola Miguel Torga onde está situado o núcleo. Esta última função representa uma das dificuldades também sentida por Esdras Efraim no Bairro da Paz (BR) porque ambos coordenam núcleos que existem em espaços onde há outro tipo de atividades. Sandra Martins diz que a direção da Escola é muito recetiva à orquestra, mas que são os professores que não lhe dão qualquer valor. No geral os professores da Escola revelam uma grande falta de confiança para com os alunos. Isso também acontece a Esdras Efraim, coordenador do núcleo Bairro da Paz (BR), na relação que tem com a diretora do Espaço Avançar porque está contra o barulho que fazem os alunos com os instrumentos.

Para Esdras Efraim, ser coordenador de um núcleo é ter de gerir as reclamações constantes de todos os intervenientes. O contexto específico do bairro e dos alunos incentiva Esdras Efraim a procurar e a utilizar novas metodologias de ensino que não são tradicionais. Desde o início de 2013 que o percurso do núcleo evoluiu muito, mas os seus dias continuam a ser marcados por muitos desafios, sejam eles pedagógicos, pessoais ou logísticos. Esdras Efraim retoma forças nos alunos que começam a sair do núcleo para se juntarem às duas grandes orquestras do Neojiba no centro de Salvador. É uma prova importante da boa evolução. Os professores são a sua segunda fonte de motivação. Face ao contexto do bairro as suas personalidades contam mais do que o talento musical.

Na Venezuela, um dos contextos que perturba a diretora Oriana Silva é a “dominação masculina” nas relações sociais e institucionais. Vive-a quotidianamente, mas, graças à parceria com a coordenadora, tenta evitar reproduzi-la no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Oriana Silva é intransigente quanto ao respeito a ter para com os professores. Explica que é uma cultura na qual há que fazer-se respeitar. Os professores são escolhidos pessoalmente, a maioria são antigos colegas nos quais tem confiança, mas que devem ser admitidos pela direção regional.

Duas das suas preocupações quanto ao exterior do núcleo são a segurança dos alunos nas ruas quando voltam para casa ao final do dia, e a gestão dos módulos de música nas escolas públicas. O trabalho intenso que é feito pela direção pode resumir-se numa frase muito repetida na Venezuela, “*mas con menos*”. Para isso Oriana Silva, a diretora,

---

<sup>76</sup> Tal como Oriana Silva na Venezuela.



deve contar com o apoio de toda a sua equipa, especialmente da coordenadora Nohélia Ortega, complementar a nível das funções e das emoções.

Esta complementaridade é ainda mais real quando é necessário todo o conjunto de atores: professores, alunos, pais e auxiliares de educação. A grau de união no coletivo tem impacto sobre a missão musical e social. Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), pensa que um dos segredos do núcleo é a escolha dos professores. A seu ver, é preferível que sejam jovens, pacientes, e que tenham “a chama do El Sistema nos olhos”. Quando são aceites devem saber que são a imagem do El Sistema, indo da qualidade pedagógica à qualidade da imagem pessoal.

No Bairro da Paz (BR), o coordenador Esdras Efraim insiste sobre a capacidade de empatia nos professores. Devem procurar compreender o contexto dos alunos. É um contexto complexo e os alunos são suscetíveis. O professor deve ter cuidado a não ferir suscetibilidades, tem de ser flexível e criativo. Em Portugal, a coordenadora Sandra Martins defende as mesmas capacidades nos seus professores, mas também pensa que devem saber zangar-se porque desde a chegada que os alunos os testam. Há que impor limites muito cedo.

Em paralelo à exigência, parece-lhe importante que o professor saiba admitir os seus erros, pedindo desculpas caso seja necessário. O brasileiro Esdras Efraim fala de “empatia”, enquanto a portuguesa fala de “confiança”, sentimento que conseguiu instalar no seu núcleo, tendo em conta que há várias culturas a nível social. Não vê qualquer dificuldade nisso porque também ela vem de um meio familiar modesto, e, sendo do Norte, sente-se um pouco estrangeira em Lisboa.

Quanto aos alunos, Esdras Efraim, coordenador do núcleo Bairro da Paz (BR), revela as dificuldades do início: estavam sempre a discutir; gritavam constantemente; não respeitavam as regras. É um núcleo como os outros, onde há desistências de alunos depois de uma primeira fase de descoberta. De facto, ser músico exige muito trabalho. Em Portugal os jovens alunos veem nos mais crescidos como fontes de inspiração e de motivação. Isso é possível porque o núcleo existe há nove anos, enquanto o núcleo Bairro da Paz (BR) só tem três anos de existência, são poucos para poder formar referências. Para além de serem exemplos a seguir, os mais avançados estão num espírito de entreatajuda. Isso explica, em parte, porque os alunos de agora aprendem mais

rapidamente que os primeiros alunos do núcleo. A segunda razão é a experiência adquirida pelos professores ao longo destes anos. O seu ensino está mais eficaz.

Sandra Martins, coordenadora do núcleo português, diz que 90% dos alunos são raparigas. Os rapazes são “mais infantis”, têm mais tendência para desistir. Os professores criam técnicas para manter os alunos: aulas com muito movimento, variadas e cheias de informação. A isso Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) junta a importância, para o aluno, de saber que há uma continuidade e objetivos a atingir progressivamente. Concretamente são orquestras, ou seja, o aluno pode traçar um percurso de evolução que o motiva porque outros já o percorreram. Isso vai dos percursos internos ao núcleo, da Orquestra Infantil à Orquestra Juvenil, aos percursos externos que levam às melhores orquestras nacionais. Não é um problema quando o aluno deixa o núcleo para fazer outra coisa. Oriana Silva diz trabalhar para que o aluno tenha “uma semente para a vida”. Quanto aos que restam, considera-os todos como talentos e ensina-os a *resolver*, tanto na música como na sociedade.

Este *resolver* também se aplica aos pais, nomeadamente às mães, avós e tias dos alunos que estão presentes no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Dos três núcleos o venezuelano é aquele que conta com mais encarregados de educação interessados pela evolução musical dos filhos. Tal como nos relembra Nohélia Ortega, coordenadora do núcleo, os pais presentes diariamente no núcleo também são de uma grande ajuda para a logística quando há concertos a organizar. Têm ideias a propor para a evolução do núcleo. A sua presença é eficaz, mas ainda é uma minoria nas comunidades como Santa Rosa de Agua (VZ). Nohélia Ortega é moradora do bairro e testemunha dos maus tratos feitos às crianças e da falta de interesse dos pais no seu desenvolvimento escolar. Aquilo que o baiano Esdras Efraim criticava a nível da falta de acompanhamento das famílias que recebem apoios do Estado, também acontece em Santa Rosa de Agua (VZ) com os programas de apoio às famílias – não há efeitos reais na educação dos filhos porque não há medidas de controlo.

Todos os auxiliares de educação habitam no bairro do seu núcleo, ou num bairro similar quanto às dificuldades sociais. Conhecem bem a realidade social e educativa destes contextos. Em Portugal, o núcleo Miguel Torga tem duas auxiliares que recebem os elogios de Sandra Martins, a coordenadora. Estas duas auxiliares trabalham para a

escola, conhecem muito bem os alunos e são mediadoras importantes em todo o tipo de situações. Passam os dias na Escola e trabalham com devoção.

No Brasil, o núcleo Bairro da Paz não tem auxiliares, mas os alunos têm um contacto importante com o porteiro e a senhora que prepara o lanche. Ambos são apoios importantes para o núcleo, estão num ambiente de confiança e trazem o seu bom humor. Na Venezuela, o núcleo Santa Rosa de Agua tem o apoio quotidiano de dois *utileros*, responsáveis pelo material e a parte logística na preparação das salas e a distribuição dos instrumentos.

O conjunto das pessoas que intervêm num núcleo, procura contribuir para atingir objetivos musicais e sociais, começando pela inclusão. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), a diretora Oriana Silva aceita todos os alunos a partir dos 3 anos. Não há limite de idade, mas depende da motivação. Desde a chegada dos alunos, Oriana Silva incentiva-os a tocar um instrumento e a integrar uma orquestra, um coro ou um grupo de música popular. A metodologia é variada e própria a cada professor, mas sempre na ótica de levar o aluno a internalizar fisicamente o que está a aprender. A experiência prática permite motivar os alunos que precisão de ação. A grande intensidade do trabalho é uma das características da aprendizagem nos núcleos, mas Oriana Silva presta cuidado para evitar a usura física e psicológica dos alunos e professores. Tudo é feito progressivamente, “a má postura e a falta de concentração são os principais inimigos do músico”.

A música está no centro do processo que leva o aluno a socializar, a desenvolver a sua capacidade de perseverança e de disciplina mental. Mas os momentos de frustração também se fazem sentir nos diretores e coordenadores. Sandra Martins, coordenadora do núcleo Miguel Torga, revela a sua própria frustração quando, depois de muito esforço pessoal num aluno, tudo termina de forma brusca porque desiste ou porque o núcleo fecha. A “semente” pode lá ficar, mas os professores não terão a oportunidade de ver os frutos. Esta situação é tão complexa e frustrante que Sandra Martins sente a falta de um acompanhamento mais próximo por parte de uma assistente social, tanto para o aluno como para o professor. Neste vai e vem entre a formação musical e os objetivos sociais, uma coisa nunca é reposta em causa: a procura da excelência musical.

Segundo Esdras Efraim, coordenador do núcleo Bairro da Paz (BR), o fio condutor entre o musical e o social é a sua fé em Deus. Está em acordo com aquilo que é, um músico

que mete a sua fé em ação para os outros sem nunca insistir nela porque o núcleo baiano é um ninho de diferentes crenças que deve respeitar.

Para concluir sobre as suas funções mais importantes, os diretores e coordenadores do núcleo fazem referência aos contactos que têm com a direção dos programas para os quais trabalham. Em Portugal, Sandra Martins tem um contacto direto com a Direção Nacional graças a quatro anos passados como professora no núcleo Miguel Torga junto de Helena Lima, ex-coordenadora e atual subdiretora da Orquestra Geração. É uma proximidade que resulta de um conhecimento comum do contexto do núcleo. O projeto Orquestra Geração começou no núcleo Miguel Torga, ao contrário do Neojiba e do El Sistema que começaram por uma orquestra de jovens músicos em Salvador e Caracas respetivamente. Esta diferença é muito importante, porque explica em parte a disparidade das relações núcleo-Direção Nacional na Orquestra Geração e no Neojiba por exemplo.

Voltemos ao núcleo português coordenado por Sandra Martins que, para além do apoio quotidiano por parte dos diretores do projeto, também beneficia da proximidade com o diretor pedagógico Juan Maggiorani, professor de violino e marido da coordenadora. Isso permite ter um coletivo muito próximo, unido, em que as decisões são tomadas em conjunto e com resultados efetivos.

Não é o caso para o núcleo Bairro da Paz no Brasil. Segundo o coordenador, Esdras Efraim, as relações com a direção do Neojiba não têm muito efeito. Pensa que a razão principal é o ritmo intenso de trabalho, mas parece-lhe claro que a informação tem dificuldade em subir até à Direção Nacional e de que o núcleo não é suficientemente defendido. Face a esta situação, Esdras Efraim concentra-se na gestão das equipas do núcleo, nomeadamente dos professores que também se queixam da falta de apoio por parte da direção. Tendo liberdade para isso, o coordenador procura e aplica metodologias pedagógicas que não são convencionais, mas que lhe parecem mais apropriadas à realidade do Bairro da Paz (BR).

Esta margem de manobra também existe no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), dirigido por Oriana Silva. Não por falta de apoio das Direções, mas pelo próprio modo de gestão do El Sistema. Aliás, os mecanismos institucionais não são sempre perceptíveis para Oriana Silva porque mudam rapidamente. A hierarquia é clara e respeitada. Os seus primeiros interlocutores são os dois Diretores Regionais, os complementares Ruben Cova

e Pedro Moya. É deles que recebe as indicações e é a eles que recorre caso haja dúvidas. Logo acima, está o diretor nacional dos núcleos, Andrés Gonzales, o responsável pelo planejamento do futuro dos núcleos. Por fim, Oriana vê no Maestro Abreu o líder do El Sistema, como a pessoa que dirige e valida todas as operações. Não tendo acesso ao Maestro Abreu, é graças ao seu professor, Maestro Gregory Carreño, que Oriana Silva aprende sobre os métodos e a filosofia do El Sistema.

Esta hierarquia não evita as confrontações entre egos face às ordens e às ideias a serem postas em prática, nomeadamente quando Zulia tem a reputação histórica de querer ser um estado independente da Venezuela, fazendo as coisas à sua maneira. Há também a constatação de favoritismos entre núcleos e entre Estados, sendo Caracas o mais privilegiado. É da capital venezuelana que tudo é controlado, os núcleos não gerem dinheiro a menos que sejam pequenas despesas para o secretariado ou manutenção.

Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua, aprecia a forma que a sua hierarquia superior tem para fazer com que seja ela própria a ter de encontrar as respostas às suas perguntas. É um sistema que incentiva desde muito cedo a *resolver*, ou seja, a ser independente e suficientemente criativo para encontrar soluções aos numerosos problemas quotidianos.

## CAPÍTULO VIII – DIREÇÕES NACIONAIS DOS TRÊS PROGRAMAS

### VIII.1. El Sistema, Venezuela

#### VIII.1.1. Pedro Moya – Subdiretor Regional do El Sistema Zulia

Pedro Moya tem 40 anos, é violinista e pedagogo. Cresceu musicalmente no El Sistema e seguiu o seu percurso na Suíça para estudar violino durante dez anos junto do mestre Habib Kayaleh. Quando voltou foi aceite na Orquestra Simón Bolívar, mas Ruben Cova pede-lhe para que venha juntar-se a ele na Direção Regional do El Sistema Zulia, sob o conselho de Maestro Abreu. Esta experiência levou-o a passar de músico profissional a professor e gestor, “tive de me lembrar do que significava ensinar a alunos”. Conta que ao fim de alguns anos, sete dos seus alunos lhe pediram para fazer uma *masterclass*, “vieram uma centena, aqui tudo é exponencial”. Para Pedro Moya, dois pontos foram importantes nesta nova experiência de subdiretor regional: “o que digo deve corresponder com o que faço”; “o aluno deve perceber que se sou exigente com ele é porque acho que ele pode chegar lá, que acredito nele”. O facto de ter começado a exercer as suas novas funções, a subdireção regional de 15 núcleos para mais de 33.000 alunos<sup>77</sup>, sem que tenha uma verdadeira preparação para a administração, motiva-o a querer dar o seu melhor porque pensa que “o nosso lado humano sobressai quando não sabemos tudo”.

O seu posto é exigente a nível do tempo de trabalho, da pressão e das responsabilidades. Pedro Moya dedica toda a sua energia, mas diz não querer confundir a ação com os resultados, “é necessária durabilidade efetiva”. Outra dificuldade é a burocracia, “são muitas etapas, são como caixas, passamos mais tempo nisso do que no propósito inicial (a educação das crianças)”. O facto do El Sistema ter atingido um tamanho institucional tão grande obriga a que haja cursos de gestão para os diretores, mas aí também Pedro Moya diz que existe muita *guataca*<sup>78</sup>. Isso torna-se um problema

---

<sup>77</sup> Contando com os alunos dos módulos.

<sup>78</sup> Improvisação, ser guiado pelo ouvido.

porque podem haver desvios à norma. Mas é simultaneamente um talento pela capacidade de improvisação e de inovação na gestão.

Quanto à complementaridade entre diretor e subdiretor regional. Pedro Moya explica que a sua missão é concentrar e canalizar as energias para atingir um objetivo, enquanto que Ruben Cova, Diretor Regional, trata sobretudo “da criação de ideias loucas: a loucura é essencial, sem ela deixamos de viver”, explica Pedro Moya. Ainda é algo que lhe parece novo num El Sistema que cresceu e avançou muito rapidamente nestes últimos 15 anos, como uma locomotiva acelerada que não teve tempo para parar em cada paragem, “mas agora, pensar no porquê das nossas decisões e das nossas ações, parece-me fundamental”.

Pedro Moya trabalha nos mesmos escritórios que Ruben Cova. Ambos estão em contacto com Andrés Gonzales, Diretor Nacional dos núcleos. A comunicação faz-se por email ou por telefone, “ele tem uma certa independência e pode tomar muitas decisões, mas o mais importante é sempre feito em concertação com o Maestro Abreu e com Eduardo Méndez, o Diretor Executivo”. Pedro Moya explica que, do seu ponto de vista, o propósito é claro, são as crianças, mas que a coerência de todas as ações vem do Maestro Abreu, “é o nosso guia”. O Maestro é muito exigente no trabalho, é descrito como tendo um carácter muito incisivo e veemente, “nós dizemos que é como um *pitbull*, quando morde já não larga”. Quando há indecisões por parte da direção, Pedro Moya diz que “a melhor decisão é sempre aquela que favorece as crianças; perguntamo-nos, o que é realmente melhor para eles?”.

### VIII.1.2. Ruben Cova – Diretor Regional do El Sistema Zulia

Se seguirmos o poder de decisão de forma ascendente, acima de Pedro Moya está o Diretor Regional do El Sistema Zulia – Maestro Ruben Cova. Tem 51 anos, é violinista e chefe de orquestra de referência na Venezuela. Começou a sua formação no Conservatório de Maracaibo, onde acompanhou a criação do primeiro núcleo da cidade em 1976, “também serviu para formar músicos venezuelanos face aos estrangeiros que eram pagos pelo dinheiro do petróleo; esse núcleo formou-se ao lado daquela que era conhecida como a melhor orquestra da América-Latina – a Orquestra de Maracaibo”.

No final dos anos 1970' começou a estar em contacto com o Maestro Abreu. Ruben Cova diz que tinha dificuldade em compreender a ideia do projeto El Sistema, "eu escutava o Maestro, mas não percebia bem, parecia-me uma ideia muito longínqua; acabei por perceber graças à experiência, fiquei convencido pelas ações". Quanto à sua percepção do El Sistema, Ruben Cova explica que "é um clique, como quando se joga Tetris", há peças que vão caindo e acumulando, há que saber pô-las em ordem, "no final tudo encaixa perfeitamente e isso faz sentido, torna-se claro; nas crianças de hoje o clique faz-se por 'cardumes', são grandes grupos que percebem ao mesmo tempo".

Ruben Cova volta a mencionar o Maestro Abreu explicando que no início, em 1975, todos pensavam que era um "louco" porque, para o Maestro, todas as dificuldades serviam de motivação. O Maestro ganhou sempre porque, segundo Ruben Cova, tinha consciência da grandeza da Venezuela como nação, e tinha o incrível talento para convencer as pessoas, "é a união entre uma boa ideia e a boa forma de a comunicar, o Maestro é um grande comunicador; damos-lhe a alcunha de *aplanadora*, porque consegue convencer toda a gente". Ruben Cova assistiu várias vezes à obstinação do Maestro Abreu, conhecido pela sua capacidade em ficar sentado dias inteiros em salas de espera esperando que responsáveis políticos o recebam, "um dia o Maestro até trouxe uma mesa para que a sua secretária possa trabalhar ao seu lado enquanto esperava; sempre venceu esse tipo de pressão que lhe faziam os seus interlocutores". Para Ruben Cova, o Maestro soube ir mais longe no seu pensamento ao quebrar as barreiras musicais e criando uma nova perspetiva, "a arte não está no objetivo, mas sim no processo". No fundo, El Sistema é uma direção a tomar, mas cada um escolhe o seu caminho para lá chegar, "podemos improvisar e criar o nosso próprio caminho, o principal é conseguir ajudar o aluno para que consiga chegar lá".

Ao longo das entrevistas, apercebemo-nos da capacidade que os diretores têm de criar imagens e metáforas para explicar a sua visão do El Sistema. Quando Ruben Cova não está na direção de orquestra ou no escritório a assinar documentos, é de metáforas que se serve para convencer e incluir os interlocutores no mundo do El Sistema. A seu ver, um dos aspetos motivadores neste programa de ensino da música é que a gratificação está sempre muito próxima de cada um no tempo e no espaço, ou seja, os resultados surgem rapidamente e podem ser ouvidos. O El Sistema, "são ações, e depois recolhemos os frutos, só no fim é que os classificamos". É também uma realidade para aqueles que



foram escolhidos para postos importantes: é sobretudo pelas suas ações e os frutos que criaram graças ao seu trabalho que os diretores são escolhidos, muito mais do que pelos diplomas. Há poucos diretores com diplomas de administração ou de gestão, mas, no entanto, o El Sistema evolui e beneficia de membros que aprendem rápido, que são empreendedores e leais.

A experiência coletiva da música é a chave para tudo. O El Sistema é ação e experiência, “nós ensinamos através do exemplo, nunca dizemos como fazer, passa tudo pela prática, também porque não há tempo para explicar tudo, é ação direta”. Só agora, passados 40 anos, é que as ações se começam a formatar. Isso traz alguns perigos, nomeadamente o programar de algo que sempre evoluiu graças à liberdade, mas Ruben Cova vê esta situação como um *reto* (desafio), um tipo de provocação positiva. À questão da gestão entre a exigência e a gentileza para com os alunos, Ruben Cova responde que, “o melhor mediador é o humor, é a solução”. Diz que não trabalha com crianças, mas com músicos, “é preciso falar normalmente com eles e exigir”, mas sempre com o humor muito próprio a Maracaibo.

Ruben Cova pensa que não se pode forçar os alunos, “seria como querer por um quadrado num triângulo”, tem de haver mediação. Como professor diz que mudou ao longo dos anos, nomeadamente face à sua própria educação musical no Conservatório. Antes pensava que “*la nota con sangre entra*”, mas diz que isso mudou depois de ter o clique do El Sistema. Para definir a sua atitude com os alunos, Pedro Moya diz que “Ruben Cova foi duro com os filhos e gentil com os netos (em referência aos alunos)”.

Especialista reconhecido em toda a Venezuela por fazer soar qualquer orquestra, Ruben Cova explica que dirigir “é uma gestão das emoções; um grande concerto resulta de uma gestão positiva das sensações”. A gestão do trabalho musical é conduzida de forma a que os alunos saiam do ensaio com a sensação de que devem trabalhar mais em casa, “é em suas casas que vão resolver os problemas musicais”. As metáforas continuam, desta vez a propósito dos concertos para um público, “uma orquestra é como um prato confeccionado por um chefe, há que saber a ordem pela qual queremos que os sabores cheguem ao paladar, e quais os equilíbrios, as texturas, as cores”.

### VIII.1.3. Andrés Gonzales – Diretor Nacional de Formação e Desenvolvimento dos Núcleos

Ao subir em direção a um nível de poder acima da região, devemos sair de Maracaibo para ir até Caracas junto da Direção Nacional de Formação e Desenvolvimento dos Núcleos. Andrés Gonzales, 33 anos, é o diretor deste departamento. Benjamim de cinco irmãos, cresceu com a mãe numa pequena cidade, Guatire, Este de Caracas, a uma hora de carro. Andrés Gonzales é um “puro produto do El Sistema”: começa a aprender violino aos 8 anos; torna-se rapidamente chefe de naipe; integra a primeira Orquestra Infantil da Venezuela em 1994 (sob a direção de Ruben Cova); deixa de estudar engenharia aos 17 anos para dedicar-se totalmente ao El Sistema e à Orquestra Simón Bolívar sob a alçada de Maestro Abreu.

Andrés Gonzales é, como dizia Ruben Cova mais acima, um exemplo de investimento pessoal que acabou por ser reconhecido e recompensado. Na adolescência decide unir músicos da sua cidade, Guatire, com colegas de uma cidade vizinha, Guarenas, para criar uma orquestra maior e unicamente gerida por alunos. É o líder desta união entre núcleos. Maestro Abreu notou a sua capacidade de liderança e desafiou-o a gerir 11 núcleos do Estado Miranda, onde vive. Em um ano e meio, depois de “ter batido em todas as portas e ter trabalhado muito”, Andrés Gonzales e a sua equipa conseguem criar 12 núcleos novos, ficando com um total de 23 núcleos, “todos tinham o seu próprio local, as suas cadeiras e estantes”. Foi um trabalho feito sob a supervisão de Maestro Abreu que lhe ensinou a “*arte de las antessalas*”. Consiste na capacidade de esperar por uma reunião sem protestar e lendo a Bíblia, para depois, quando está finalmente face ao interlocutor que o tinha tentado evitar, exigir tudo para um núcleo, “o Maestro é incansável, ligava-me à 1h da manhã”.

Foi depois de ter alcançado tais resultados na sua região que em 2009, Andrés Gonzales foi chamado a dirigir o Departamento Social para as famílias do El Sistema em situação crítica: “para aqueles que não tinham de comer, ou que estavam sem casa, ou para as pessoas que não tinham como pagar um funeral ou uma operação; era caso a caso, ajudávamos uma média de 250 famílias por ano”.

Em 2011, é convidado a dirigir um departamento chave do El Sistema, a Direção de Formação e Desenvolvimento dos Núcleos, “sou responsável pela contratação de pessoal, pela compra e distribuição de instrumentos, pelos seus arranjos e, obviamente, pela estratégia e o desenvolvimento dos núcleos”. Andrès Gonzales diz que é um trabalho muito duro no quotidiano, sobretudo desde que cresceram exponencialmente em poucos anos, “só em professores passámos de 3000 em 2013 para 9000 em 2015; antes tinha os melhores, mas agora...e antes abríamos um máximo de 10 núcleos por ano, agora abrimos 40 núcleos.” É um trabalho imenso, cheio de imprevistos e de pressões multilaterais, “tentamos desenvolver-nos em acordo com o Governo, as Municipalidades, e a população; há financiamentos públicos e privados que é preciso adaptar às realidades locais, como por exemplo as distâncias ou as invasões anuais de borboletas; tudo isto exige muito esforço; é preciso perceber que no El Sistema não há horários fixos, é impossível”.

Andrès Gonzales define o seu posto como um ponto de união de esforços, para o qual todos os meios de comunicação são importantes, “os diretores, os professores e os alunos podem vir conversar comigo de um problema ou de uma ideia aqui no meu escritório em Caracas”. Quanto aos núcleos, nomeadamente o de Santa Rosa de Agua, nada é decidido sem falar primeiro com todas as partes envolvidas, “eu não tomo decisões sem ter primeiro ouvido a opinião da diretora, Oriana Silva”. Nesse mesmo espírito de diálogo, há anualmente três reuniões em Caracas com todos os diretores de núcleo da Venezuela.

Quando colocamos a questão sobre o que é um bom núcleo, Andrès Gonzales responde que é aquele que tem muitos alunos “Quantos? Todos!”. Dá o exemplo do bairro de Petare em Caracas, conhecido por ser muito perigoso, “nessa zona há 600.000 crianças e nós só temos 5000 inscritos nos núcleos, são precisos muitos mais para mudar a realidade; é preciso que os professores sejam os melhores porque é como quando se vai fazer uma cirurgia ao hospital, ninguém quer ser operado pelo médico que teve média de 10/20 no final do curso”. Para Andrès Gonzales o bom núcleo é aquele que consegue integrar a dinâmica social do bairro nas metodologias de ensino: “a música tem de ser motivadora e exigente para todos”. Curiosamente, partindo da sua experiência, Andrès Gonzales apercebe-se que poucos são os núcleos que conseguem ter uma boa performance com os alunos ao mesmo que uma boa performance a nível administrativo,

“os que produzem os melhores resultados para os alunos e os professores são muitas vezes os que não são bons com a parte mais administrativa, e o contrário também é verdade.”

Nos últimos anos há vários desafios que surgem para o seu posto: a vontade que o Governo tem de chegar ao milhão de alunos até 2019, sem que isso signifique demasiada perda de qualidade no ensino e nos resultados; tornar os núcleos autossuficientes a nível do ensino, ou seja, os que vêm agora a Caracas para ter formações específicas vão ter de ser capazes de transmitir esses conhecimentos nos seus próprios núcleos; criar uma legislação que permita dar um diploma à maioria dos nossos professores que não são reconhecidos oficialmente mas que têm uma enorme experiência, “é preciso que esses professores sejam reconhecidos com um diploma internacional”; para os que saem do país<sup>79</sup> é preciso encontrar soluções para que haja redes de comunicação que reforcem as suas chances no exterior, “aliás, isso pode ser muito bom para os que ficam na Venezuela, há muitos que se aproveitam disso para saírem do seu ninho e se transformarem em líderes”; e, ultimo ponto, criar uma imagem do El Sistema, “há o Maestro Abreu, há o Dudamel, há as orquestras, os professores, os alunos, mas falta-nos uma imagem do que é o El Sistema, algo que junte o coletivo e a individualidade de cada um”. O mais difícil neste posto de diretor da formação e do desenvolvimento dos núcleos é o tempo, “não tenho tempo, toda a gente se queixa disso, incluindo a minha família, mas estamos num momento de transformação em que tudo muda rapidamente”.

#### VIII.1.4. Eduardo Méndez – Diretor Executivo do El Sistema

Não havendo possibilidade de reunir com Maestro Abreu por motivos de saúde, a nossa última etapa nos centros de decisão que têm influência no núcleo Santa Rosa de Agua é a Direção Executiva do El Sistema em Caracas. Eduardo Méndez, 36 anos, é o Diretor Executivo desde 2010, depois de ter sido Diretor Nacional dos núcleos, posto atualmente ocupado por Andrès Gonzales. Sob a Direção Geral de Maestro Abreu, o

---

<sup>79</sup> A emigração dos jovens, nomeadamente dos mais formados, é um dos graves problemas da Venezuela nos dez últimos anos. (Reeve 2015)

Executivo é o departamento no qual são traçadas as ideias para o desenvolvimento do El Sistema a nível nacional e internacional.

As suas ideias não vêm só do cimo da pirâmide institucional, “também vêm da base, recebemos constantemente informações que retroalimentam o processo, porque se as ideias forem boas então tratamos de as implementar por todo o país.” O Maestro Abreu sempre teve ideias importantes quanto ao repertório a seguir para que os alunos progridam, “é aquilo a que chamamos de repertório sequencial”. Cada núcleo é independente para pô-lo em prática à sua maneira, “por exemplo, pedimos aos núcleos para trabalharem todo o repertório de Tchaikovsky com uma atenção especial para a afinação, mas os núcleos são livres de fazer-lo como querem, e se houver metodologias que funcionam melhor então nós ajudamos a divulgá-las”. A palavra flexibilidade é muitas vezes pronunciada por Eduardo Méndez, “permite estar à escuta de toda a gente e de manter-se aberto às boas ideias”.

Face ao desenvolvimento institucional, El Sistema sentiu a necessidade de criar o seu próprio Programa Académico no qual são formados os principais professores de cada núcleo. As grandes referências do El Sistema, incluindo o Maestro Gregory Carreño, juntam o que há de melhor e de muito específico ao El Sistema a nível da filosofia e dos métodos. Dão aulas em Caracas para os professores que vêm de todo o país, “sob a direção da professora Franka Verhagen que coordena este programa de formação; vai da teoria à prática, da música à gestão, e tudo baseado na experiência, para que seja propagado nas regiões porque o jovem que ensina precisa de ferramentas pedagógicas”. No entanto, não há no El Sistema um livro de metodologia que revele os supostos segredos do programa, “não temos um método fixo, somos flexíveis, somos uma compilação de metodologias, e é por essa razão que somos tão massivos, a rigidez iria limitar os efeitos”. Na Venezuela os Conservatórios têm por tradição uma metodologia mais estática, “não dizemos que isso seja mau, mas eles nunca aceitaram a nossa forma de pensar, somos simplesmente diferentes; o nosso objetivo não é entrar em competição, é desenvolver as estruturas de base que trabalham com crianças para podermos mudar a Venezuela”. Uma coisa não é negociável, a exigência para a excelência musical, “um mau concerto não melhora a autoestima de um aluno, tem de haver concertos bonitos”.

A evolução das orquestras é muito mais rápida agora, “por exemplo, a Orquestra Nacional Infantil que estamos a preparar neste momento para o concerto em Milão é duas

vezes melhor que a orquestra que tínhamos há dois anos el Salzburgo; a Orquestra Simón Bolívar B é formada pelo mesmo grupo que esteve na Orquestra Infantil em 1996, tocavam a Marcha Eslava (Tchaikovsky) e a Cavalaria Ligeira (von Suppé), enquanto agora a Infantil toca Mahler; são alunos que vêm de todo o país, não são grupos de crianças de Caracas que formámos de propósito desde que nasceram”, explica Eduardo Méndez.

#### VIII.1.5. Do Maestro José Antonio Abreu ao aluno de Santa Rosa de Agua

Ao longo do trabalho etnográfico, uma das características do El Sistema que nos marcou foi sentir que a mesma paixão voluntária que existe na Direção Nacional também existe nos jovens alunos do núcleo Santa Rosa de Agua. É verificável nos discursos, nas ações quotidianas nos núcleos, na posição direita dos corpos durante os ensaios e durante as entrevistas... Como explicar a transferência ascendente e descendente de “energia” e de informação sem que estas sejam perdidas ou desviadas ao longo do percurso? Todos os intermediários, sejam eles diretores nacionais, diretores regionais, diretores de núcleo, coordenadores ou professores, poderiam perverter esta “energia” ao longo do caminho antes de atingir os alunos. Não nos pareceu ser o caso, pelo contrário a tal “energia” vai ganhando força a cada etapa.

Face a esta observação etnográfica e as estes questionamentos, quisemos colocar a questão a alguns dos mediadores entre o núcleo Santa Rosa de Agua e a Direção Nacional do El Sistema: Ruben Cova (Diretor do El Sistema no Estado Zulia) ; Gregory Carreño (Maestro de Caracas e professor de Oriana Silva, Diretora do núcleo Santa Rosa de Agua) ; Angel Linares (foi tubista da Orquestra Simón Bolívar, assistente do Diretor Executivo na ligação com as instituições parceiras) ; Eduardo Méndez (Diretor Executivo do El Sistema).

Começamos por Ruben Cova, Diretor do El Sistema Zulia, para quem a razão de uma mesma capacidade de *luchar* no Maestro Abreu e nos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua, passando por todos os intermediários, vem do facto de haver um objetivo comum: a educação cidadã dos jovens através da música de excelência. Para Ruben Cova, “o que une as pessoas e garante a passagem da corrente entre nós é o *proposito*, ou seja, os alunos”. A seu ver, os dois extremos que podem ser o Maestro Abreu e os alunos do

núcleo Santa Rosa de Agua tocam-se porque, “graças aos mediadores intermediários existe um efeito de retroalimentação que é bidirecional”. Ruben Cova vê esta cadeia de transmissão como um canal que deve estar “muito limpo, para que a informação e a intensão sejam bem transmitidas”. Uma das formas de garantir isso é escolher muito bem as pessoas, “é fundamental escolher professores que venham do El Sistema, isso permite criar uma boa corrente de comunicação porque primeiro foram músicos.”

Para Gregory Carreño, Maestro venezuelano de referência a nível nacional e professor de Oriana Silva nas aulas mensais em Caracas, a razão é o facto de os mediadores terem sempre dito quem está na origem do projeto El Sistema, “as crianças veneram o Maestro Abreu porque nós também o veneramos e falamos dele, mesmo que não o conheçamos pessoalmente; por exemplo, eu não fiz parte dos *Libertadores de la Patria* no século XIX, ou seja, não conheci Simón Bolívar, mas, no entanto, *lo amo*”. Quanto aos professores intermediários, a razão pela qual veiculam uma certa ideia transversal ao El Sistema é porque têm uma “dívida para com o Maestro Abreu; sem ele eu não poderia estar aqui; como dizer a estes alunos que devem amar o Maestro Abreu, isso não funciona, o que precisamos é de ações; aqui o objetivo é criar uma riqueza espiritual, uma riqueza criativa para que a criança seja livre mentalmente”. Na transmissão do que é o El Sistema, Gregory Carreño defende que não se deve intelectualizar, “não é um discurso que deve ser muito pensado, não é só dizer El Sistema, não, tem de ser EL SISTEMA, e vir das tripas!!; temos de utilizar a idiosincrasia, se tu não o vives, então não vale a pena”.

Para Angel Linares, braço direito do Diretor Executivo, responsável pelas relações institucionais, o elo entre os diferentes membros do El Sistema é o resultado *del respeto*. Explica-o por uma metáfora, “é o respeito pela obra que o Maestro Abreu criou; por exemplo, se alguém for ver a Vitoria de Samotrácia no museu do Louvre é apenas uma escultura, mas quando se conhece o período em que foi esculpida, para que objetivo e o que isso implica artisticamente, então vais ficar maravilhado e tudo muda, é nesse momento que a escultura se transforma em arte”. Para além *del respeto*, Angel Linares insiste na importância da “consciência” utilizando mais uma imagem, “se tu nunca provaste uma laranja, qualquer que seja o número de adjetivos que se utilizem para descreve-la, a tua relação será apenas intelectual, é preciso prová-la para ter plena consciência”. Há vinte anos, quando foi músico na Orquestra Simón Bolívar, o contacto

com o Maestro Abreu era muito direto porque o projeto era mais pequeno, “atualmente ele já não pode estar em todo o lado, mas o Maestro escolhe as pessoas que trabalham no terreno e ele sabe que não o vamos desiludir, ele observa-nos.”

Quando se coloca a questão a Eduardo Méndez, diretor executivo, a sua resposta é imediata, “todos os que estão em postos de direção começaram como alunos num núcleo algures na Venezuela, nós vivemos todas as etapas; a energia do Maestro está nos núcleos porque a essência do processo é a mesma”. À questão sobre a possibilidade de perverter ou desviar esta “essência” própria ao El Sistema, Eduardo Méndez responde, “não a pervertemos porque já tocou muita gente nestes 40 anos, é como uma transmissão de valores, a criança é tocada por uma energia inexplicável; não é só a técnica, há também a disciplina, a preocupação pelo outro, o trabalho em grupo e o bom som de toda a orquestra; é um fenómeno difícil de explicar, mas existe e não se perverte porque há já muita gente que o compreendeu, aliás, percebe-se desde o primeiro ensaio”.

## VIII.2. Neojiba, Brasil

### VIII.2.1. Joana Angélica – Coordenadora do Departamento Social do Neojiba

Joana Angélica, 39 anos, é a nova coordenadora do Departamento Social do Neojiba desde 2014, quando a tutela passou da Secretaria da Cultura à Secretaria da Justiça, dos Direitos do Homem e do Desenvolvimento Social do Governo da Bahia. A sua paixão pelas questões sociais começa muito cedo através da família. Cresceu num meio rural e depois foi viver para a cidade. Foi mãe aos 19 anos e divorciada aos 22, “há muitas separações nessa fase porque é preciso assumir as responsabilidades familiares e financeiras; a maternidade torna as mulheres maduras rapidamente, mas os homens não acompanham esse processo”. Ao chegar a Salvador para fazer os seus estudos universitários, Joana Angélica começa a trabalhar com o Projeto Axé, no qual acompanha os jovens alunos dançarinos e as suas famílias, “foi a minha primeira associação entre o social e o cultural, era preciso compreender muito bem as crianças, as suas famílias, as suas comunidades; interessante, mas foi preciso tempo para que os professores tomem consciência da importância do nosso trabalho”.



Joana Angélica percebeu muito cedo que as questões sociais necessitavam de uma preparação pessoal e uma abertura de espírito, porque os intervenientes são obrigados a confrontar-se a outras formas de existir no mundo, a outros valores, “não estamos todos prontos a isso; no meu primeiro posto disseram-me que eu só ia ver os maus aspetos dos jovens, mas fiz de tudo para mostrar o belo nas suas realidades sociais”. Esta experiência no Projeto Axé foi rica em aprendizagens para todos os intervenientes, nomeadamente para os professores de dança que não tinham consciência das realidades familiares e sociais dos alunos, “só pensavam em dizer que a dança empodera, mas não viam que havia fome e violência familiar nos alunos”. Depois trabalhou noutros projetos socioculturais de Salvador da Bahia, nomeadamente numa escola de guardas de prisão.

Há dois anos, Joana Angélica foi contratada pelo Neojiba para o posto de coordenadora do Departamento Social, tendo direito a uma assistente, Tansir dos Santos, complementar a nível das aptitudes. Os inícios no Neojiba foram frenéticos porque foi preciso fazer em seis meses o que normalmente se faz em um ano. A função da sua equipa é acompanhar o percurso dos alunos, ou seja, nas suas vidas familiares, na escola e no Neojiba. Há momentos de acompanhamento psicológico, “momentos de escuta”, há também apoios financeiros pontuais, e mediação entre os professores e as famílias. É um trabalho muito denso e exigente, sobretudo quando há apenas duas funcionárias para 1400 alunos.

Quando este departamento foi criado em 2014, sob ordem da nova tutela, Joana Angélica sentiu desconfiança por parte das equipas que já existiam no Neojiba, “fomos vistos como fiscais, enviados pela nova tutela Social; o que é novo assusta sempre”. Esta desconfiança também estava ligada à imagem, “era o meu fenótipo, branca como leite Parmalat, a burguesa, pensavam que eu era a *bomboca* do Governador”. O seu contrato é com o Neojiba, mas o apoio vinha sobretudo do Secretariado que tem a tutela, nomeadamente da parte de Ana Vilasboas, nomeada para seguir o percurso social do Neojiba e fazer a mediação, “Ana é fundamental, participa muito, é uma segurança para nós porque nos aconselha e corrige o que não está bem.”

Desde a sua chegada ao Neojiba que Joana Angélica também sente tensões que já eram inerentes ao projeto, porque em pouco tempo passou de 90 alunos, numa só Orquestra Juvenil no centro da cidade, a 1400 alunos espalhados em vários núcleos: “é uma mudança de tamanho que obriga a mudar as regras para que se mantenha o

controle; penso que o desconforto inicial é normal, também os músicos tiveram medo porque antes eram apenas músicos e agora devem ser professores; antes era a excelência musical, agora é o desenvolvimento social”.

Nos jovens professores de música no Neojiba, naqueles que estão desde o início, Joana Angélica sente muita desilusão. Viveram os sete primeiros anos de forma muito intensa, tendo aulas com grandes mestres internacionais, concertos na Europa e nos EUA, mas o ritmo tem desacelerado nos últimos anos. Joana Angélica faz uma análise muito psicanalítica da situação: “o pai simbólico que é Ricardo Castro (diretor) não pode tratar de 1400 alunos como tratava dos 90 primeiros, ele vai ter de abrir as asas; quando se cresce com um pai sedutor e protetor é mais difícil ser independente, sobretudo se ele não é muito claro no seu discurso porque nunca explicou com precisão as mudanças que iriam surgir”. A estrutura do projeto mudou e os integrantes não foram preparados a isso, “temos de reconhecer os nossos erros, pensamos de uma forma e as coisas acontecem de outra”.

O contexto no Neojiba leva Joana Angélica a explicar aos colegas a que corresponde concretamente o seu trabalho, “eles não sabem o que faço, e os que sabem não o compreendem porque não dominam as nossas ferramentas de trabalho”. Foi preciso ensinar às equipas do Neojiba o que é o trabalho social, a complexidade das famílias e da vida nos bairros desfavorecidos de Salvador, “eu percebo que seja preciso um tempo de adaptação, no início é preciso ‘forçar’ as pessoas a fazer, mas depois começamos a conquistá-los porque veem que fazemos um trabalho de qualidade.” A palavra “conquistar” é muito utilizada por Joana Angélica, como se houvesse um vasto terreno institucional que é preciso tomar progressivamente através de um novo ponto de vista baseado no social, “pouco a pouco vou tendo colegas dos outros departamentos que aderem, eles escutam-me e semeamos juntos”. Este trabalho sobre a base do projeto parece-lhe ser importante, a vontade é partilhada pela tutela que deseja fortificar os pilares sociais do Neojiba para que cresça da melhor forma, “graças a muita estrutura, segurança e qualidade”.

Com a sua colega Tansir dos Santos partilham o trabalho. Tansir dos Santos trata dos momentos de escuta junto dos alunos, professores e pais, partindo de uma base psicológica, “ela vai a todos os núcleos e a todos os bairros”. Mas o apoio principal é dado aos músicos das duas grandes orquestras do Neojiba que ensaiam no Teatro Castro Alves.

É neste mesmo teatro que está sitiado o seu escritório, “estamos no piso -3, o ambiente não é bom porque é pequeno e feio, é difícil trabalhar lá”.

Quanto ao apoio dado no Bairro da Paz, acontece através de visitas feitas por Tansir e pelo feedback de Ana Paula, assistente do coordenador do núcleo. Cada vez que há uma situação que os professores não conseguem resolver, a informação sobe até ao escritório de Joana Angélica. No Bairro da Paz os pais não acompanham o percurso educativo dos filhos, “é muito específico a esse bairro, é um dos mais vulneráveis, com famílias desestruturadas, nas quais são as mulheres que trazem o dinheiro; há padrastos, mas eles não se interessam pela educação porque também não sentiram essa preocupação por parte dos pais, eles reproduzem essas atitudes”. É um contexto complexo que obriga Joana Angélica a explicar e a educar. Uma mãe dizia-lhe, “mas Joana eu fui educada apanhando porrada... ; ok, mas não é uma razão para fazeres a mesma coisa com a tua filha, responde Joana Angélica”; “ah, verdade, funciona melhor agora”.

### VIII.2.2. Tansir dos Santos – Assistente no Departamento Social do Neojiba

O braço direito de Joana Angélica é Tansir dos Santos, 30 anos, vinda de uma família de educadores e de “mulheres líderes” em Salvador da Bahia. A sua mãe foi a primeira Presidente da Universidade Federal da Bahia, e é hoje Secretária Municipal de Políticas Públicas, encarregue das discriminações e das desigualdades. O pai também é uma figura importante na Bahia, fundador dos movimentos culturais e artísticos Ilé Ayé e Bloco dos Negões. Tansir dos Santos é Protestante Evangélica, mas aberta aos cultos dos quilombolas afro-brasileiros (escravos negros), dos quais o Candomblé. Formada em psicologia, mas não querendo ficar fechada num gabinete, Tansir dos Santos prefere estar no terreno, próxima das pessoas, “já trabalhei com jovens, com idosos, com crianças especiais (deficiência motora ou mental).”

A sua chegada no Neojiba também acontece na fase da mudança de tutela, passando da Cultura ao Social, “chegámos aqui com a vontade de mudar muitas coisas porque o Neojiba ainda não é totalmente social, é preciso ensinar e obrigar as pessoas a pensarem, é um processo educativo.” A propósito do que significa o trabalho musical

através da música, Tansir dos Santos pensa que poucas pessoas sabem realmente o que é e ainda menos o que isso implica, “para nós é claro, mas para os outros fica apenas no papel; durante os primeiros sete anos nunca pensaram nisso, estavam concentrados no presente, mas o social é pensar no agora, no amanhã, tendo sempre em conta o ontem.” O seu trabalho obriga a englobar os vários aspetos da vida de um aluno, “por exemplo, se o aluno não tratar bem do instrumento que lhe empresta o Neojiba, isso pode vir do facto de nunca ter aprendido a tratar de si próprio e da sua higiene... o trabalho social é perceber tudo isso”. Tansir dos Santos explica que o seu trabalho é a arte da escuta, é preciso que o outro fale para que possamos compreender melhor a sua realidade. Esta compreensão é o que depois vai permitir escolher os melhores métodos de ação, os que são mais ajustados.

Como a diretora, Joana Angélica, também Tansir dos Santos sente desilusão por parte dos músicos que estão no Neojiba desde a criação em 2007, “eles não querem ser professores, querem ser músicos; antes, tudo era feito para a excelência, mas isso fez esquecer a individualidade de cada músico.” O trabalho em zonas como o Bairro da Paz pode ser muito duro psicologicamente, os professores não estão prontos e não têm as ferramentas para aprofundarem as suas análises. Tansir dos Santos dá um exemplo, “num dos bairros onde eu trabalho, uma das crianças tinha dificuldade em aprender e o professor dizia que tinha problemas cognitivos, mas era totalmente falso porque se tivesse conversado com a criança teria percebido que tem um irmão no tráfico de droga, que os traficantes vieram a sua casa e ameaçaram-no de morte; desde esse dia que não consegue dormir bem, é por isso que não está atento nas aulas e que lhe falta confiança; os professores não sabem parar cinco minutos para conversar com os alunos, eu tenho de lhes ensinar”. A seu ver, o Neojiba não é claro quanto a uma questão de base: “Será que o projeto é um meio ou um fim?”. Tansir dos Santos pensa que o Neojiba não deve ser um fim porque no caso de acabar ou de o aluno ter de sair, então é toda a sua vida que acaba.

O núcleo Bairro da Paz faz parte do seu circuito de visitas, “é um dos mais difíceis”. A falta de diálogo nas famílias parece-lhe ser um dos problemas recorrentes, ao qual se junta o facto de haver muitas famílias monoparentais, “tenho o caso de dois irmãos que estão no tráfico, a mãe deles trabalha das 5h da manhã até às 19h e eles crescem sozinhos; é muito complexo porque não nos podemos basear apenas no nosso ponto de vista; o

chefe dos traficantes era visto pela mãe como uma boa pessoa; deitava as culpas sobre a escola e o núcleo”.

A sua ação no núcleo faz-se em parceria com Ana Paula, a assistente do coordenador, que tem por missão ser o contacto com as famílias e comunicar os problemas. Por vezes Tansir dos Santos também conta com a ajuda de estagiários em psicologia, “mas falta-lhes bagagem e dedicação”. Os professores de música foram formados para detetarem os problemas das crianças e para poder resolve-los numa primeira fase. Os casos são comunicados ao coordenador que, se não tiver soluções imediatas, os passa a Tansir dos Santos.

O trabalho social implica toda uma cadeia: aluno; professor; coordenador; assistente social; psicóloga; pais. Com Joana Angélica há uma partilha das funções: Tansir dos Santos está mais próxima dos núcleos, faz avaliações, escreve relatórios e comunica a Joana Angélica, para que desencadeie os mecanismos entre o Neojiba e as políticas públicas. Em caso de necessidade, podem também recorrer a Ana Vilasboas, mediadora com a Secretaria que tem a tutela do Neojiba, “é graças a ela que conseguimos alinhar os diferentes raciocínios: o nosso, o do Neojiba, e o da Secretaria; já estamos a preparar o texto que gostaríamos de ter no próximo Contrato de Gestão a assinar em 2016; é fundamental, faz parte das ferramentas que nos permitem trabalhar, Ana Vilasboas luta muito por isso.”

### VIII.2.3. Eduardo Torres – Diretor Musical do Neojiba

Eduardo Torres é amigo de infância do fundador do Neojiba, Ricardo Castro. Também é pianista, mas deu prioridade à direção de orquestras, sempre trabalhou para as principais instituições musicais de Salvador da Bahia. Pianista da Orquestra Sinfónica da Bahia desde 1990 e professor no departamento de música da Universidade Federal da Bahia, é convidado a integrar o Neojiba em 2009, na fase do primeiro Contrato de Gestão com o Estado da Bahia, para ser braço direito de Ricardo Castro na Coordenação Pedagógica. Há dois anos que está mais concentrado na Coordenação Musical, responsável pela gestão das três principais orquestras do Neojiba, dos repertórios, da luteria e dos arquivos. Eduardo Torres faz parte dos cinco membros que têm mais

responsabilidades no Neojiba, os que constituem o Conselho Gestor, “decidimos de tudo em conjunto, mas eu trato mais dos concertos das orquestras e do controlo de custos”.

Quando foi convidado a juntar-se ao Neojiba, Eduardo Torres teve uma primeira reação de apreensão, por receio que fosse um projeto de carácter político, imagem que tinha do El Sistema na Venezuela. A conjuntura política do Estado da Bahia, do Brasil e também da Venezuela, criavam nele dúvidas quanto aos objetivos de um tal projeto sociocultural. Acaba por resolver esta apreensão quando em 2009 o Neojiba organiza uma viagem para que 80 pessoas visitem o El Sistema em Caracas, “se eu tivesse visto uma única fotografia do Hugo Chávez ou ouvido algum tipo de discurso político num núcleo, não teria entrado no Neojiba.”

A segunda razão da sua união ao Neojiba foi o estado avançado do trabalho musical, “em 2009 o Neojiba tinha dois anos, já havia resultados; por exemplo, um maestro adolescente tinha mais experiência do que eu quando aos 30 anos.” À sua entrada o discurso oficial do Neojiba não era mais Cultural do que Social, era pragmático, “havia um projeto musical na Venezuela chamado El Sistema, os nossos países são parecidos por isso vamos implementar a mesma coisa aqui; vimos o documentário do El Sistema, vamos fazer a mesma coisa aqui e eles podem ajudar-nos; o discurso não era sociológico nem artístico, era, vamos fazer!”.

O Neojiba começou sob a tutela da Secretaria de Cultura, de 2009 a 2014, e, entretanto, passou para a Secretaria de Justiça, dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social do Governo da Bahia. Em 2009 o objetivo inicial era criar uma primeira orquestra que possa ser utilizada para “desenvolver uma forma de simpatia social, pondo em evidência a ideia de excelência, criando líderes e atraindo financiadores.” Todo o investimento foi feito nas duas principais orquestras do Neojiba, a Orquestra Juvenil da Bahia e a Orquestra Castro Alves, nas quais tocaram a maioria dos professores de agora.

É o caso de Esdras Efraim, coordenador e professor no núcleo Bairro da Paz. Tocou na Orquestra Juvenil da Bahia e assistiu às aulas de Eduardo Torres, “foi meu aluno em direção de orquestra, tem a cultura do Neojiba no sangue”. Eduardo Torres mete em evidência os bons resultados atingidos por Esdras Efraim no seu núcleo do Bairro da Paz, “trabalha com muito respeito, não tem um discurso miserabilista; não há *pobrisimo* na sua atitude, não os trata como pretos ou brancos ou amarelos, nem como pertencendo a uma

certa classe social; Esdras exige o máximo de todos os alunos”. Na opinião de Eduardo Torres, os coordenadores de núcleos são difíceis de escolher porque é um posto que obriga a ter um misto de competências, “entre o musical e a gestão”. Esdras Efraim é uma boa escolha a nível musical na gestão do pessoal, mas, “não é bom a responder a emails, nem no envio de fotografias e no preenchimento de formulários”.

Paralelamente ao posto de coordenador musical ocupado por Eduardo Torres, existe o posto de Coordenador Pedagógico, chave para a união e a evolução dos núcleos. É um posto instável, por onde já passaram três pessoas em oito anos. Para Eduardo Torres o Coordenador Pedagógico fez um bom trabalho, “ele fazia formações em didática, mas ficou submerso em trabalho, pondo de lado a parte pedagógica; no final ficou doente.” Há poucos meses que um jovem clarinetista francês, Fabien Lerat, vindo da Haute Ecole de Musique de Genève, é o novo responsável pela Coordenação Pedagógica. É visto como uma esperança por muitos, nomeadamente pelas suas qualidades de trabalho e pela sua disponibilidade, “ele pode dedicar-se a 100% à sua função, enquanto nós temos duas ou três profissões, explica Eduardo Torres”.

#### VIII.2.4. Ricardo Castro – Diretor Geral do Neojiba

Ricardo Castro é o fundador e Diretor do Neojiba depois de em 2007 o Governador da Bahia e o Secretário de Estado para a Cultura lhe terem proposto a criação de um projeto sociocultural na Bahia. Já era um pianista solista de renome internacional, vivia e ensinava na Suíça, quando descobriu o trabalho feito pelo El Sistema na Venezuela. Este projeto foi uma inspiração na união entre a excelência musical e os objetivos sociais, aos quais Ricardo Castro diz ser sensível, “sempre me interessei pelos problemas sociais, eu vivi na pele o que as pessoas sofriam aqui, é uma das razões que me fez sair do país, eu deprimia por não poder ajudar.” O El Sistema sempre foi o modelo a seguir, “eu queria fazer a mesma coisa, com a prática inclusiva da música, a multiplicação dos núcleos, e a excelência não negociável porque há que tocar mesmo bem”.

No início o Neojiba foi bem aceite pelas instituições socioculturais da Bahia, “os projetos socioculturais que existiam na Bahia acolheram-nos bem porque a população negra estava incluída nas nossas orquestras, apreciaram o facto de democratizarmos o

acesso e que sejamos abertos a outros estilos em concerto com Carlinhos Brown ou Mercedes Soza por exemplo”. A este propósito Ricardo Castro explica que a metodologia é inteiramente baseada no repertório, “para desenvolver a técnica e a sensibilidade de cada um o repertório acadêmico é o melhor, não é que haja uma hierarquia, mas o repertório popular desenvolve as capacidades de liberdade e de felicidade, enquanto o repertório acadêmico desenvolve mais a concentração e a gestão da pressão, porque caso contrário bloqueamos”.

As instituições e as pessoas reticentes ao desenvolvimento de projetos como o Neojiba existem muito mais atualmente, “sobretudo no meio acadêmico porque nós mudámos por completo a realidade da Bahia a nível das orquestras juvenis; nunca antes tiveram a oportunidade de viajar e de ter aulas com os melhores do mundo, o movimento juvenil é mais intenso e de melhor qualidade graças à nossa audácia”. As dificuldades para implementar ainda se fazem sentir nove anos depois da criação, nomeadamente no que toca às condições materiais porque em Salvador da Bahia há poucas salas de concertos, não há luterias para instrumentos sinfónicos, “vai demorar trinta anos para mudar a realidade daqui, procuro criar uma estratégia política que dura senão não vale a pena.” Dirigir um projeto destes não é fácil quando se tem em conta a situação local e o contexto político-económico do Brasil, “é-me difícil garantir que daqui a dez anos o projeto ainda exista, é uma luta constante, mas sem que saiba bem quem o inimigo; aqui tudo acontece na escuridão, mas eu sou um pragmático, eu preciso perceber contra quem ou contra o quê devemos lutar”. Como diretor do Neojiba sente pressões por parte de outras instituições, nomeadamente por questões ligadas à projeção nacional e ao montante do financiamento público, “não são verdadeiros opositores porque na verdade são como animais feridos que querem morder tudo o que passa, mas não fui eu que os feri, é todo o sistema que trata mal as pessoas, podendo custar muito caro a quem consegue proteger-se de isso.”

Ricardo Castro fala do que é dito sobre a Bahia e os baianos, refere-se a uma certa atitude apática na qual reina o *status quo*. Também há a imagem do baiano preguiçoso, mas “se para trabalhar você tem de vir da periferia e passar duas horas num ónibus sem A/C, para depois trabalhar debaixo de uma chapa a 35°C, é normal que você não esteja na melhor forma; é a mesma coisa para um músico que quer estar no topo, tem de ter as melhores condições para aprender.” É por essa razão que Ricardo Castro insistiu para que



o primeiro local de trabalho do Neojiba fosse o Teatro Castro Alves, o maior de Salvador, “é fundamental mostrar o caminho de saída do *ghetto*, se você mostrar a estrada para Berlin eles vão, o isolamento é que é catastrófico”.

Esta lógica esta na origem da criação da primeira orquestra do Neojiba. O objetivo foi mostrar um grupo que possa servir de modelo aos outros músicos. Tudo se focalizou num só núcleo, numa orquestra, em vez de abrir quinze núcleos de uma vez e por todo o território. Os alunos que beneficiaram dos cinco primeiros anos do Neojiba no Teatro Castro Alves trabalharam no centro da cidade, no mais importante edifício cultural do Estado da Bahia e em boas condições técnicas. Isso não tem nada a ver com as condições de alguns núcleos que foram criados desde então. Ainda são disfuncionais a nível dos meios e envoltos em miséria social. É uma situação contrastante para os professores que cresceram no Teatro Castro Alves sonhando em ser músicos profissionais.

Ricardo Castro defende que a vida possa ser outra coisa que uma luta constante, “Será que podemos viver em paz, na calma? Começo a pensar que uma pessoa que não tenha um ‘espírito de luta’ não é algo de forçosamente mau.” O único problema que vê nisso é o individualismo, muito presente, “é por isso que é difícil trabalhar de forma comunitária aqui; é difícil trabalhar com jovens músicos para quem o objetivo final não é o Neojiba, há muitos que pensam assim, é como quando educas uma criança, mas que ela faz tudo ao contrário”. Esta questão está presente no espírito de Ricardo Castro mas, por outro, lado defende a importância de obter as melhores condições para os alunos, “a dificuldade é que lhes oferecemos uma realidade (um bom teatro, grandes professores, viagens) e que depois eles veem isso como sendo algo de adquirido, de normal”. Face a esta constatação e tendo em conta as ligações fortes entre o conjunto dos membros do El Sistema que analisámos mais acima, insistimos perguntando sobre a lealdade dos alunos no Neojiba, “é quase inexistente na primeira geração de alunos, responde Ricardo Castro, eu conheço-os bem, mas será uma realidade com os mais novos; na primeira geração a pressão foi muito grande por isso cada um se fechou em si; é uma das nossas lutas, queremos que desenvolvam mais sensibilidade.”

No entanto, Ricardo Castro diz que estabeleceu diálogo com os alunos, “mas isso não significa que nos entendam; por exemplo, há um problema de expressão escrita, vê-se nos emails, a maioria tem medo de ficar desmoralizada pela sua forma fraca de pensar, eles sentem que as forças são desiguais”. É uma questão que analisa dessa forma e que o

preocupa porque sente falta de respeito, “eu estive muito próximo deles, eles têm o meu número de celular, mas não obtenho os resultados esperados porque eles não têm as capacidades de reflexão; não são más pessoas, não os julgo.”

A escolha dos coordenadores de núcleo e dos professores faz-se por aquilo a que chama de sistema de passador, “preciso deles porque é urgente, a violência e a pobreza aumentam muito, até porque investi muito neles”. Não é o facto de os alunos esquecerem, “eles são muito jovens, precisam de tempo, eu também só gostei de ensinar depois de ter precisado de ganhar dinheiro com isso”. Esta imagem do “passador” que Ricardo Castro utiliza é especificada quando diz que a escolha das pessoas para os postos chave é feita por um sistema de “seleção natural”: “ponho-os em situação, tudo é observado, eu sei como são as pessoas e os que ficam são escolhidos; eles até se podem enganar, mas não serão faltas de carácter”. Alguns alunos de 17 anos são melhores professores que outros de 30 anos, é uma questão de percurso e de evolução no projeto, “o Neojiba também se transforma, isso é bom, mas stressante também porque não podemos ter o luxo de fazer más escolhas”.

No final da entrevista semi-estruturada levamos o Diretor do Neojiba a fazer a ponte com o núcleo Bairro da Paz, “eu estou na origem de todas as sementes, nesse caso eu fiz a ligação com a Santa Casa da Misericórdia que nos acolhe no Bairro da Paz”. Esse núcleo é emblemático para Ricardo Castro porque representa uma realidade que tem de ser repetida. É nesses bairros populares que é mais preciso haver projetos socioculturais. No início, o núcleo devia ser estruturado em torno de uma orquestra sinfónica, mas pareceu-lhe mais viável, tendo em conta as condições materiais e a procura de excelência, criar uma orquestra filarmónica com instrumentos de sopro e percussões: “e depois foi preciso desenvolver a estrutura, encontrar meios de transporte e garantir salários”. Ricardo Castro está orgulhoso do núcleo, “é Neojiba de verdade”, porque é gerido por um aluno da primeira geração da Orquestra Juvenil do Neojiba. O objetivo é transformá-lo num grande núcleo, “acabámos agora de obter dinheiro para construir mais cinco salas de ensaio”.

### VIII.3. Orquestra Geração, Portugal

#### VIII.3.1. Juan Maggiorani – Diretor Pedagógico da Orquestra Geração

O Diretor Pedagógico da Orquestra Geração é um violinista venezuelano de 35 anos. Juan Maggiorani cresceu perto de Caracas com os avós e três irmãos. Inicia o seu percurso musical aos 6 anos quando integra a escola de Emile Friedman<sup>80</sup>, pedagogo e professor de violino reputado na Venezuela, “tínhamos por hábito chamá-lo avô Friedman, dava-nos bombons no final das aulas, adorávamos isso”. Aos 13 anos, Juan Maggiorani sai desta escola por razões familiares, mas decide inscrever-se em dois outros projetos: “entrei no núcleo da Rinconada, foi um choque social”; e no Conservatório Simón Bolívar do El Sistema. “No fondo todos se conocían, são os mesmos professores que dão aulas em todo o lado”.

Alguns anos mais tarde, Juan é admitido na Orquestra Juvenil de Caracas com um repertório exigente. O seu ritmo de vida é muito denso: as manhãs no núcleo da Rinconada, as tardes no Conservatório e ao final do dia a escola, “mas tínhamos uma bolsa, podia dedicar-me inteiramente aos meus estudos sem ter de ensinar; tinha uma estabilidade económica e ajudava a minha mãe em casa”. Depois Juan Maggiorani passou por várias orquestras de núcleos, dos quais Chacao e Ayacucho, “na verdade todos queríamos chegar à Orquestra Simón Bolívar”. Ayacucho era a orquestra mais exigente, aí tocou todas as obras de Beethoven, de Strauss e de Bartok. Só no Conservatório é que havia realmente aulas de violino, todo o resto era prática orquestral.

O seu percurso evolui para níveis técnicos mais altos, graças a aulas particulares com mestres reputados. Esta nova fase leva-o a passar pelas aulas de Francisco Dias, em preparação às aulas com a grande referência nacional no ensino do violino – Maestro José Francisco del Castillo. O último professor que teve antes de sair da Venezuela foi Virginie Robillard, violinista francesa, uma experiência musical revolucionária para ele e que o motivou a seguir os seus estudos na Europa.

Em 2001, aos 21 anos, ganha uma bolsa para fazer estudos na Escola Superior de Música Rainha Sofia, em Madrid. A família aconselha-o a ficar na Europa porque preveem

---

<sup>80</sup> Primeiro professor de estrelas venezuelanas, tais como Ivon Perez e Alexis Cardenas.

que a situação socioeconómica da Venezuela se venha a deteriorar. Dois mestres vão então enriquecer o seu percurso de violinista: o russo Zakhar Bron a nível técnico, e Rainer Schmidt para a música de câmara. Estas experiências permitem-lhe obter o primeiro lugar como concertino da Orquestra Metropolitana de Lisboa, onde trabalhará sob a direção do Maestro Augustin Dumay. Portugal faz parte do seu percurso, é aí que conhece a sua futura esposa e que cria uma base de amizades ligadas à música, “mas os primeiros anos foram duros, o ambiente era pesado aqui, puxa-te para baixo, há uma espécie de conformismo e isso afetou muito a minha autoestima no início”.

Em 2007, é convidado por um colega venezuelano, Pedro Muñoz, que também vivia em Lisboa, para integrar um novo projeto sociocultural inspirado no El Sistema e que se chamará Orquestra Geração. Começa por ser professor e, mais tarde, assume as responsabilidades pedagógicas, mas com alguma hesitação, “eu sabia como funcionava o El Sistema a nível metodológico, mas ao fim de tantos anos não sabia como tinham evoluído; um dos Maestros veio de Caracas até Lisboa para nos dar aulas e aí tudo me pareceu natural, ele não nos disse como fazer, ele simplesmente mostrou-nos várias direções possíveis e cabia-nos a nós lutar para encontrarmos a nossa.” Os primeiros anos da Orquestra Geração são de procura, de criação de metodologias e de formação de equipas, “para mim há quatro coisas fundamentais: confiança, flexibilidade, trabalho de equipa, e comunicação.”

O primeiro núcleo a ser criado foi o da Escola Miguel Torga. O grupo de professores “encaixou perfeitamente”. Era preciso pôr em ação um trabalho inspirado nos 40 anos de experiência do El Sistema, “na Venezuela eles têm resultados claros, mas não podemos só copiá-los; era preciso trazer paixão com regras ao mesmo tempo; era preciso ter confiança, acreditar e trabalhar em equipa”. Os professores que vinham do norte de Portugal foram de uma ajuda preciosa, “são mais abertos e são formados num repertório similar ao do El Sistema”.

Juan Maggiorani diz que sempre teve “um bom feeling com o núcleo Miguel Torga”, mas não foi assim tão simples em outros núcleos depois. Havia “problemas de comunicação porque o El Sistema é a flexibilidade, isso significa que se não tiveres no caminho certo deves mudar de direção, para alguns é complicado, limitam-se a seguir um standard e pronto, falta-lhes jogo de cintura”. Juan Maggiorani pensa que desde o início

a Orquestra Geração criou os seus próprios métodos e encontrou o seu caminho, mas que ainda é difícil convencer todos os professores, diretores e pais.

Tudo está baseado num repertório que é preciso trabalhar, “mas os professores não podem reproduzir aqui os métodos que aprenderam nas suas escolas, eles devem procurar uma forma de ensinar, isso obriga a ter um milhão de fórmulas; é complicado, e também há preconceitos; por exemplo, no Conservatório de Lisboa nenhum professor de violino ousou pedir aos alunos do último ano para tocarem um concerto de Tchaikovsky, ou seja, também é um desafio para os professores”. Juan dá o exemplo de uma professora que se queixava porque os seus alunos não vinham às suas aulas no núcleo Miguel Torga, “ela ainda não tinha percebido que não devia ficar à espera, que deve ir buscar os alunos, tem de descontraí-los e cuidar deles”.

Juan Maggiorani fala de três outras realidades que tornam o seu trabalho difícil. A primeira é a política porque o Ministério da Educação paga os professores, mas não os autoriza a fazer mais de um certo número de 22 horas por semana. É a mesma situação para os alunos que oficialmente só podem ter 7h de aulas de música por semana. A segunda dificuldade é o hábito que os seus interlocutores têm de dizer “não”, “é preciso banir a palavra não, temos de acreditar que conseguimos”. O terceiro ponto influi sobre a motivação dos alunos e dos pais, “temos medo de dar dinheiro às crianças sob forma de uma bolsa, mas quando é bem explicada vemos que os alunos são bons administradores; isso evitaria que o aluno trabalhe em paralelo, ele tem de ficar concentrado na música, é o que se faz na Venezuela”. Como para os dois outros projetos socioculturais, El Sistema e Neojiba, Juan Maggiorani defende a excelência a atingir no ensino e nos resultados musicais, “não é por serem pobres que o ensino deve ser pobre”.

A relação com as famílias parece-lhe ser muito importante para a motivação e o apoio. Defende que primeiro é preciso tentar resolver os problemas dos alunos, “em vez de nos queixarmos aos pais, preferimos conversar com os alunos, queremos dialogar e trabalhar com eles; a dificuldade é saber até que ponto podemos ser flexíveis.” O equilíbrio entre o jogo e a exigência é difícil de encontrar, sobretudo com crianças que têm problemas familiares que causam instabilidade, “temos um aluno tubista que é muito bom, mas a mãe dele tem um cancro e o pai é alcoólico, temos vontade de puxar por ele, mas é difícil saber até que ponto podemos fazer isso”. A maioria dos pais não garante uma estrutura estável em casa e não vê a orquestra como um futuro possível, “nomeadamente

porque não há dinheiro envolvido como na Venezuela, mas lá também demorou até terem o apoio dos pais”, explica Juan Maggiorani.

Os alunos são na maioria imigrantes de primeira ou segunda geração vindos das ex-colônias portuguesas em África (Cabo-Verde, Angola, Moçambique, São Tomé, Guiné) ou do leste da Europa, sobretudo da Ucrânia. Baseando-se na sua experiência, Juan Maggiorani explica que a maioria dos que vêm dos países de leste aprende rapidamente “eles têm um saber, uma cultura, estão atentos e desconfiados ao mesmo tempo”. A maioria dos que vêm dos países africanos também aprende bem, “têm muita vida e um bom temperamento, mas podem ser preguiçosos”. A seu ver o rigor que uma criança tem depende mais da família do que da sua origem cultural. Quando fizemos a entrevista semi-estruturada, Juan Maggiorani tinha acabado de chegar de Moçambique, onde visitou um projeto musical e deu algumas aulas de violino, “adorei ver os olhos brilhantes das crianças, eles lá não têm nada, por isso fazem tudo para aprender, desenvolvem uma ligação muito forte com o professor; em Portugal é mais difícil convencê-los no início.”

Para Juan Maggiorani a motivação dos alunos é uma das questões às quais os professores devem fazer face, sobretudo no primeiro ano, “eles não trabalham em casa, é uma falta de motivação intrínseca”. A relação com as aulas de teoria musical também cria problemas, é a matéria menos desejada, “a aula em si não funciona, os professores procuram novos métodos, mas é realmente difícil, há que ser mais criativo e basear-se no nosso repertório.” Juan pensa que uma aula de teoria musical feita num formato de coro seria uma boa solução, porque o músico deve saber cantar e reconhecer as propriedades das notas, “é sobretudo importante que o professor tenha uma boa atitude, temos de lutar, nunca dizer que não conseguimos e é preciso um acompanhamento quotidiano.”

É frequente que Juan Maggiorani aproveite a vinda do professor venezuelano José Olivetti para visitar cada um dos núcleos em Portugal. Isso permite-lhe ter noção dos problemas existentes e aconselhar soluções possíveis. Ao longo destas visitas, tenta formar uma pessoa que tenha a função de “preparador orquestral”, alguém que possa ter um carácter de líder e que conheça as metodologias do El Sistema, “preparo partituras onde está tudo escrito em detalhe, até as arcadas, a ponta, o talão...precisamos de pessoas que saibam trabalhar os naipes e os *tuttis*, mas sem que deem demasiadas ordens porque as outras pessoas não gostam disso”. O preparador deve conseguir seguir os níveis das orquestras: Iniciação, Pré-Infantil, Infantil, Juvenil. Cada núcleo deveria trabalhar para

ter uma Orquestra Juvenil e depois criar uma Orquestra Regional, “tento desenvolver um percurso de quatro anos que junte todas as etapas da pirâmide, da Infantil à Juvenil; também quero que estas duas orquestras toquem juntas, para que os alunos se motivem entre eles.”

Juan Maggiorani termina falando do desgaste que sente no trabalho com a Orquestra Geração, “é muito maior aqui do que em qualquer outro lugar”. No entanto diz que não está desmotivado porque é dar e receber, “eu sou realimentado pelo humano e o sentimento, não perco nada, o aspeto material vai embora, mas o conhecimento fica; a recompensa chega quando os mais velhos voltam ao núcleo e tocam; o que nós fazemos vai-lhes permitir terem uma vida melhor, e eles percebem isso.” Não deixa de ser um grande desafio, exigente para o corpo e para o espírito porque tudo é aprendido por experiência, “eu entendi a pedagogia dos meus mestres quando comecei a ser professor”.

### VIII.3.2. Helena Lima – Subdiretora Geral da Orquestra Geração

Helena Lima é subdireção da Orquestra Geração. Tem 46 anos, formada em canto e mãe de dois filhos. Durante a Revolução dos Cravos vivia numa zona suburbana de Lisboa, próxima de bairros muito pobres, “ficava muito perturbada com isso, tinha amigos com roupas sujas e rasgadas; aos 9 anos decidi ir entrevistá-los nos seus bairros; nessa altura também fazia ginástica num clube onde havia moradores das barracas, pessoas do interior e ciganos que não se misturavam”.

Por volta dos 14 anos, Helena Lima integra o coro da pequena empresa do pai, descobrindo assim uma nova paixão. Decide inscrever-se no Conservatório de Lisboa. Em vez de seguir os estudos em engenharia eletrotécnica, acaba por inscrever-se na Licenciatura de Ciências Musicais na Universidade Nova de Lisboa. O palco intimidava-a e é para o ensino que se dirige num último ano de intercâmbio com a Université Paris 8.

O seu percurso profissional começa como professora e assume a direção pedagógica de uma escola de música num subúrbio de Lisboa. Em 2001, Helena Lima é convidada a trabalhar no Conservatório de Lisboa, “fiquei com um horário de professores, ou seja, 22h por semana, o que me deixava tempo para tratar dos meus filhos”. Em paralelo, interessou-se por um curso de música nos hospitais. Com alguns colegas cria a

primeira Associação Portuguesa de Música nos Hospitais, intervindo em meios hospitalares, da neonatologia até à fase dos cuidados paliativos.

É neste contexto profissional que em 2007, o Diretor do Conservatório de Lisboa, António Wagner Diniz, lhe propõe ser sua assistente na criação do projeto Orquestra Geração, “fiquei com a responsabilidade de ajudar na montagem da estrutura e de seguir a criação de uma metodologia pedagógica.” O projeto piloto foi o núcleo Miguel Torga na Amadora. Os primeiros contactos com o El Sistema foram fundamentais, vários professores vieram de Caracas para falar do projeto e partilhar técnicas de base. Um comité português visitou núcleos na Venezuela e reuniu com o Maestro Abreu para trocar ideias, “têm uma grande capacidade de acreditar, mas o Maestro Abreu explicou que para eles também foi difícil no início, soube manter a chama e transmiti-la aos discípulos.”

Helena Lima diz que a Orquestra Geração não trabalha com os professores do Conservatório, “reagiram mal e não queriam dar aulas numa escola de bairro”. Tiveram então de procurar professores que pudessem estar abertos a novas experiências e metodologias, “fomos buscar pessoas que estavam prontas a inventar, jovens, saídos recentemente das suas licenciaturas; alguns ainda eram imaturos, outros, por virem de meios rurais, compreendiam os problemas financeiros dos alunos.” Tudo foi feito para garantir a estabilidade e a perseverança, mas isso não evitou os obstáculos, “havia muitas dificuldades emocionais na resolução dos problemas; foram precisos alguns anos antes dos professores começarem a acreditar, agora já são muito mais autónomos”.

Para Helena Lima houve um momento-chave, a partir do qual os professores se investiram totalmente no projeto, “tudo mudou depois de termos conseguido tocar a *Marcha Eslava* (Tchaikovsky) pela primeira vez, depois disso lutaram a sério para que tudo melhore, perceberam que afinal isto ia funcionar”. Alguns professores reagiram violentamente por medo que façamos demasiada pressão aos alunos e que fiquem com dores físicas. Outros queriam manter os seus alunos na Orquestra Infantil em vez de os fazer subir à Orquestra Juvenil, “há aqui uma tendência para ter receio da dificuldade, têm medo de arriscar”. Desde então, Helena Lima fez vir artistas palhaços que criam ateliers para os professores sobre o tema do erro, da culpabilidade e do castigo.

Nove anos depois da criação do núcleo Miguel Torga, é possível afirmar que uma equipa se constituiu, “todos vestem a camisola, para mim são como agentes, mas isso só é possível depois de vários anos de trabalho; não se podem trazer formulas, porque o



processo deve ser adaptado a cada terreno; ninguém tem receitas, nem mesmo os venezuelanos; há que ter em conta os bairros e a individualidade de cada aluno”.

Depois de ter convencido os professores do núcleo, resta convencer os professores da escola Miguel Torga. É difícil, são sépticos e têm más impressões dos alunos, “muitos professores dizem que não reconhecem os seus alunos quando estão nas nossas aulas”. Para Helena Lima, os professores das escolas não fazem o esforço de conhecer a Orquestra Geração, não se interessam e não vão aos concertos. Vê algumas razões evidentes, “estão cheios de burocracias, com planos pedagógicos a seguir, prazos a cumprir, relatórios a fazer, sem que isso tenha reais consequências nos alunos”. A sua análise crítica estende-se ao ensino da música, “nas escolas normais os alunos começam por ter aulas de solfejo e só depois de instrumento, é o mundo ao contrário; primeiro é preciso motivá-los pela prática e depois explicar-lhes o que é preciso fazer para chegar a níveis mais altos; deveria ser tudo em formato de laboratório, mais experimental”.

Quanto à escolha dos professores, Helena Lima descreve a situação burocrática que torna difícil garantir a qualidade face às exigências específicas dos contextos onde se instala a Orquestra Geração. Estando financeiramente dependentes do Ministério da Educação, tudo é feito segundo as suas regras, nomeadamente o facto dos professores serem selecionados por um sistema de pontos que “omite a parte humana”, diz Helena Lima. A isso devemos juntar os contratos anuais e a não garantia de continuidade pedagógica. Todos os anos a Orquestra Geração faz entrevistas de emprego dos seus professores para garantir ao Ministério que são os mais qualificados para estes postos, “para mim é difícil, não quero despedir os meus professores, investimos energia e dinheiro neles, dedicaram-se ao projeto e no final do ano é como se fossem ejetáveis, penso que há uma desumanização do ensino.” É um problema grave para os alunos também porque precisam de estabilidade e de continuidade a longo prazo, “falámos com o Ministério, mas os sindicatos de professores são demasiado corporativistas, defendem mais os direitos dos professores que o direito dos alunos”.

### VIII.3.3. António Wagner Diniz – Diretor Geral da Orquestra Geração

O Diretor Geral da Orquestra Geração também é o seu fundador. António Wagner Diniz é de uma família “de média burguesia vinda da Alemanha no século XIX”. Frequentou o Colégio Inglês e depois o Liceu Francês de Lisboa. Aos 18 anos o seu percurso toma dois caminhos, a economia na Universidade e o canto no Conservatório. Na Revolução dos Cravos, António Wagner Diniz começa as suas atividades profissionais muito diversificadas, que vão da criação de bandas sonoras no Teatro da Cornucópia, a ser ator em filmes de João Botelho, de Manuel de Oliveira e de Paulo Rocha, passando pela produção de programas de rádio sobre música erudita. Foi fundador do Festival dos Capuchos, um dos primeiros em dedicados à música clássica em Portugal. Durante mais de vinte anos o seu percurso profissional passou pelo canto como barítono. Foi também produtor de eventos culturais marcantes no panorama português nas décadas de 1980 e 1990.

No ano 2000, António Wagner Diniz é convidado a dirigir o Conservatório de Lisboa, “foi aí que percebi a que ponto o Conservatório estava adormecido, não havia orquestra, nem projetos para crianças, nem performances, tive de criar isso tudo”. O Conservatório de Lisboa evoluiu e uma equipa sustentável foi criada para que se possa continuar o trabalho, “não gosto de me eternizar nas instituições”.

Em 2007 surge a ideia de um projeto inspirado do El Sistema, através de uma parceria entre o Conservatório e a Câmara Municipal da Amadora, nos subúrbios de Lisboa. Em 1983, quando tinha aulas na Basileia graças a uma bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian, teve a oportunidade de ver a Orquestra Teresa Carreño da Venezuela. Foi o seu primeiro encontro com o El Sistema. Vinte anos depois, está no centro das operações para criar a Orquestra Geração, inspirada no El Sistema e apoiada por Câmaras, por Fundações, pelo Ministério da Educação e por financiamentos europeus (QREN). No início foi necessário convencer e incentivar os financiadores, “eu era teimoso e louco, no Ministério diziam que eu era a praga dos emails”. Desde a sua criação que o financiamento da Orquestra Geração causa problemas porque não há garantias a longo prazo, os financiamentos são anuais em vez de serem quadrianuais como seria de desejar por parte de António Wagner Diniz.

A relação com o El Sistema foi fundamental no início, “sem eles não teríamos avançado tão rapidamente”. António Wagner Diniz não acompanhou o grupo que visitou os núcleos em Caracas, mas teve a oportunidade de conhecer o Maestro Abreu pela primeira vez na Holanda onde se discutiu a gestão, os métodos e as parcerias. Desde então o El Sistema enviou vários professores para estágios intensivos, nomeadamente os Maestros Ulysses Ascanio e José Olivetti, para fazer aquilo a que chama de “vigilância pedagógica; eles têm 40 anos de experiência, eles sabem puxar pelos alunos sem quebrar a corda, enquanto os professores daqui têm medo de os cansar”.

Ao fim de nove anos de Orquestra Geração, é com orgulho que observa que alguns núcleos têm equipas de professores unidos, “o núcleo Miguel Torga é forte e importante, tem professores que dialogam entre si; fizeram muito pelos alunos, isso motivou-os.” Noutros núcleos as relações humanas não são tão boas, “há rivalidades entre as cordas e os sopros; mas também não somos deuses, não se pode satisfazer toda a gente; e também há os alunos que são muito bons, mas que acabam por desistir, como o Diogo, um solista fantástico.”

Quando criou a Orquestra Geração, António Wagner Diniz esperava ter muito mais problemas com os professores dos núcleos, nomeadamente porque conhecia muito bem a realidade dos Conservatórios. Curiosamente não houve grandes dificuldades, pelo contrário, os professores escolhidos revelaram ser abertos e persistentes, “é preciso não esquecer que a maioria deles vêm das orquestras filarmónicas das suas aldeias e de escolas profissionais de música no norte de Portugal, isso dá-lhes um certo à vontade; nem lhes vem à cabeça que as coisas possam não funcionar.”

Na direção do projeto, António Wagner Diniz conta com o seu braço direito Helena Lima, “ela trata mais da parte pedagógica, enquanto eu trato mais das relações públicas e da captação de financiamentos”. Quanto ao futuro, pensa que a parte pedagógica está assegurada, mas que é preciso preparar a instituição para um eventual salto a nível do tamanho e das responsabilidades. A expansão é complexa, Wagner Diniz tentou vários modelos dos quais “uma forma de *franchising*, mas é difícil ter confiança nas pessoas, preferimos gerir tudo durante os dois primeiros anos e depois passar a gestão a outros; é importante controlar mais no início, porque senão há problemas, ou então fazer como no Sistema Escócia que faz provas de aptidão para aqueles que querem criar um núcleo.” A realidade é que a equipa da direção e administração ainda é pequena. O diretor e a

subdiretora não têm assistentes que os possam apoiar. A Orquestra Geração tem cerca de 1000 alunos, distribuídos por 12 núcleos, tudo isso gerido por um coletivo pequeno, “seria preciso uma pessoa que seja apenas responsável dos núcleos”.

## Conclusão

Quando analisamos os discursos dos membros da direção de cada um dos três programas, é interessante focalizarmo-nos nos temas, nas palavras que empregam e no sentido que lhes dão. Na Venezuela, os membros do El Sistema falam mais da visão e da filosofia. Pedro Moya, subdiretor regional do El Sistema Zulia, afirma que “o que digo deve corresponder com o que sou”, insiste na importância da “durabilidade efetiva” quando defende a perenidade dos núcleos, e chega a apoiar um certo grau de “loucura” porque sem ela “deixamos de viver”. O seu Diretor Regional, Ruben Cova, explica que no El Sistema, “a arte não está no objetivo, mas no processo”, que a verdadeira metodologia é “ensinar através do exemplo”.

Nos outros dois programas, Neojiba e Orquestra Geração, os discursos são mais baseados nas dificuldades burocráticas e nos problemas de recursos humanos, “precisamos de muita estrutura, de segurança e de qualidade”. Joana Angélica, responsável pelo Departamento Social do Neojiba, fala da visão estereotipada que sentiu por parte dos outros membros do programa. A sua assistente, Tansir dos Santos, explica que o Neojiba “ainda não é social, temos de ensinar e obrigar as pessoas a pensar nisso, é um processo educativo”. Para Eduardo Torres, Diretor Musical do Neojiba, a primeira orquestra do programa serviu para desenvolver uma forma de simpatia social, para que se ponha em evidência a ideia de excelência, para criar líderes e trazer financiadores”, enquanto o Diretor Geral, Ricardo Castro, fala do contexto da música sinfônica na Bahia dizendo que “vamos precisar de trinta anos para mudar a realidade local” e que é “difícil trabalhar de forma comunitária na Bahia”.

Em Portugal, os membros da direção da Orquestra Geração têm um discurso mais próximo do El Sistema, ou seja, centrado na filosofia do projeto, mas também estão preocupados com questões burocráticas e técnicas a nível dos recursos humanos. A propósito dos professores, Helena Lima, subdiretora da Orquestra Geração, fala de “ir procurar pessoas que estão prontas a inventar”, mas que isso se torna difícil porque o Ministério que tem a tutela obriga a que a seleção se faça por um sistema de pontos, esquecendo a “parte humana”, tão fundamental no contexto dos bairros.

É muito graças a Juan Maggiorani, Diretor Pedagógico, que o discurso da Orquestra Geração ganha em visão e em filosofia de ação. Para ele, há quatro pilares fundamentais para um bom núcleo, “confiança, flexibilidade, trabalho de equipa, comunicação”. Tenta banir o reflexo português de responder “não”, substituindo-o pela esperança de que “podemos conseguir”. Helena Lima, subdiretora da Orquestra Geração, insiste na importância de haver um espírito positivo. Mencionando a sua visita aos núcleos de Caracas e o encontro com Maestro Abreu, diz, “eles têm uma grande capacidade de acreditar, ele soube manter a chama e transmiti-la aos seus discípulos”.

No meio dos discursos positivos, visionários, e dos discursos burocráticos que revelam as dificuldades, também há aqueles que se servem de metáforas para explicar situações, e do humor para justificar outras. É o caso de Angel Linares, responsável pelas relações institucionais do El Sistema, quando se refere à Vitoria de Samotrácia para explicar a importância da consciência do contexto de criação de uma obra, ou do gosto de uma laranja para explicar o papel insubstituível da experiência. Ruben Cova, diretor regional do El Sistema, insiste no humor *maracucho*<sup>81</sup> como sendo o principal mediador entre a exigência e a gentileza para com os alunos.

O segundo ponto que se pode comparar é a origem dos professores de música em cada um dos três núcleos. Na Venezuela, vêm todos do El Sistema, são na maioria “puros produtos do Sistema”, o que lhes dá uma vantagem quanto à compreensão das origens e do propósito, ou seja, o objetivo de um tal projeto, “todos os que estão em postos de direção começaram como alunos nos núcleos”, explica Eduardo Méndez, Diretor Executivo do El Sistema. É uma vantagem conquistada ao fim de 40 anos de El Sistema, à qual os dois outros programas, Neojiba e Orquestra Geração, aspiram para desenvolver uma maior “lealdade” dos seus membros.

Helena Lima, subdiretora da Orquestra Geração (PT), explica a dificuldade de convencer os professores do Conservatório para ensinarem nos núcleos, “reagiram mal e não queriam ensinar em escolas dos bairros”. A direção do programa soube encontrar professores que seriam mais fáceis de “converter”: “não podemos esquecer que a maioria deles vêm das orquestras filarmónicas das suas aldeias e das escolas profissionais do norte

---

<sup>81</sup> Habitantes de Maracaibo.

de Portugal, isso dá-lhes um à vontade; não lhes vem à cabeça que as coisas possam não funcionar”, explica António Wagner Diniz, diretor da Orquestra Geração.

No Brasil a situação é mais complexa porque, segundo alguns membros da direção, a formação dos alunos durante os oito primeiros anos não permitiu garantir o seu engajamento total ao programa. Falando da questão da lealdade, Ricardo Castro, diretor do Neojiba, diz que “é quase inexistente na primeira geração de alunos, eu conheço-os, mas isso será melhor com os mais novos”. Segundo Ricardo Castro a explicação é clara, os alunos habituaram-se a uma realidade que já não existe agora, devem pôr de lado a interpretação musical e dedicar-se mais ao ensino. O contexto nos núcleos onde trabalham é totalmente diferente do que viveram no principal teatro de Salvador, no qual prepararam as suas turnés internacionais durante anos. Tal como vimos anteriormente quando estes alunos que agora são professores se exprimiram, as razões do seu descontentamento e da sua desconfiança não as mesmas que salienta a direção.

O departamento Social do Neojiba propõe uma outra versão da falta de lealdade: “antes era só excelência musical, agora é desenvolvimento social; o pai simbólico que é Ricardo Castro não pode tratar de 1400 alunos como tratou dos primeiros 90, vai ter de abrir as asas; o discurso não é claro porque nunca explicou com precisão as mudanças que estavam a chegar (na gestão, nos objetivos, no papel dos músicos)”.

Em Portugal, o sentimento de engajamento demorou a consolidar, mas, pelo menos no núcleo Miguel Torga, a equipa de professores “veste a camisola” da Orquestra Geração. Começaram todos a ensinar a um público de neófitas quando eram muito jovens. O processo foi claro desde o início e continua progressivamente a sua evolução com alguns “rituais de passagem”, tais como a interpretação de obras difíceis e marcantes – a *Marcha Eslava* de Tchaikovsky.

Quanto à Venezuela, a questão foi claramente colocada a alguns dirigentes ligados ao núcleo Santa Rosa de Agua. Insistem no “propósito” (os alunos), palavra que é igualmente empregue por Pedro Moya, subdiretor regional do El Sistema Zulia. Outros, como Angel Linares, responsável pelas relações institucionais do El Sistema, falam em “respeito pela obra” e na importância da “consciência”. É esta tomada de consciência que é constantemente retrabalhada pelos discursos filosóficos e motivadores feitos pelo conjunto de membros do El Sistema. Segundo Gregory Carreño, Maestro e professor dos diretores de núcleos no Programa Académico em Caracas, estes discursos motivadores

não devem ser intelectualizados, “devem vir das tripas”. A compreensão daquilo a que fazem parte os professores, bem como a tomada de consciência e a lealdade, devem ser integrados no processo de evolução dos projetos porque, tal como dizia o Maestro Abreu a Helena Lima, “para nós também foi difícil ao início”.

Ruben Cova, Diretor Regional do El Sistema Zulia, conheceu o Maestro Abreu pela primeira vez nos anos 1970, nos inícios do El Sistema. Também ele explicou que no teve dificuldade em perceber o que era o El Sistema, “eu escutava, mas não compreendia o Maestro, parecia-me longe, finalmente acabei por perceber graças à experiência”. Foi pelas ações que Ruben Cova sentiu como um “clique” de compreensão. As histórias sobre esta “experiência” e sobre a aprendizagem dos métodos do Maestro sucedem-se nos discursos dos diferentes diretores. Andrès Gonzales, Diretor Nacional dos Núcleos, conta a sua aprendizagem de horas passadas em salas de espera para fazer pressão sobre os políticos que não os queriam receber. Maestro Abreu tem por isso a reputação de *pitbull*, “morde e já não larga”, como diz Pedro Moya.

No El Sistema, a experiência musical começa muito cedo. Isso faz com que Andrès Gonzales, Diretor dos Núcleos, tenha 25 anos de experiência no El Sistema tendo apenas 33 anos de idade. É de notar que o Maestro Abreu aposta numa equipa jovem em postos muito importantes. É o caso para Andrès Gonzales e para Eduardo Méndez, nomeado Diretor Executivo quando tinha apenas 30 anos, substituindo Igor Lanz, um dos responsáveis pelo que é o El Sistema.

Notemos também que entre os três núcleos e as suas direções nacionais, existem vários escalões institucionais, aos quais é preciso juntar a distância geográfica que os separa. O que dispõe dos elos mais fortes é o núcleo Miguel Torga em Portugal na periferia de Lisboa. A subdiretora foi a primeira coordenadora do núcleo durante quatro anos, e o Diretor Pedagógico é professor de violino nesse mesmo núcleo. Isso cria uma ligação sólida que facilita o seguimento e o controlo.

No Brasil, as distâncias geográficas entre a Direção Nacional no centro de Salvador e o núcleo na periferia são as mesmas, mas as ligações não são tão constantes. É um núcleo que conta com uma equipa independente, sem que haja visitas regulares por parte da direção. O único elo recorrente é a visita semanal por parte do Departamento Social, “é dos núcleos mais difíceis em termos de realidade social”, explica a psicóloga Tansir dos Santos a propósito do Bairro da Paz. Não impede que seja um núcleo respeitado, “é



verdadeiramente Neojiba”, diz Ricardo Castro, Diretor Geral. É uma equipa na qual a direção tem confiança porque o coordenador “foi meu aluno de direção de orquestra, ele tem a cultura do Neojiba no sangue; nunca tem um discurso miserabilista com os alunos”, explica Eduardo Torres, Diretor Musical.

Na Venezuela, por causa do tamanho do programa El Sistema, os escalões institucionais são mais elevados e mais numerosos. No entanto a comunicação entre todos os mediadores funciona de forma ascendente e descendente, “não tomo decisões sem primeiro ter escutado a opinião de Oriana Silva, a diretora do núcleo”, explica Andrés Gonzales, Diretor Nacional dos Núcleos. A esse propósito, Eduardo Méndez, Diretor Executivo, fala de uma partilha de boas ideias que vêm dos núcleos por um sistema de “retroalimentação”, para que depois sejam implementadas a nível nacional.

Um outro tema que se pode reter dos discursos dos diferentes diretores nos três programas é a relação ao trabalho social. A origem das pessoas escolhidas nos diferentes postos conta porque na Venezuela todos conhecem a realidade dos núcleos nos quais existe uma mistura social a nível das origens culturais e dos poderes económicos. Em Portugal, a subdiretora desenvolveu muito cedo um interesse pessoal e profissional por este tipo de causas. Viveu a realidade dos núcleos sendo coordenadora durante os quatro primeiros anos do núcleo Miguel Torga.

Há que juntar o facto de a maioria dos professores serem do norte de Portugal, do interior, “por virem de meios rurais compreendiam os problemas financeiros dos alunos”, explica Helena Lima. Esta empatia entre alunos dos bairros desfavorecidos e professores vindos de zonas rurais ou de pequenas cidades é também uma realidade no núcleo do Bairro da Paz no Brasil. A questão social continua a ser uma preocupação para o departamento que tem essa responsabilidade no Neojiba, por causa da falta de conhecimentos gerais por parte dos outros departamentos, “não sabem o que faço, e os que sabem não o compreendem porque não dominam as técnicas.” A sua assistente, Tansir dos Santos, coloca a questão desta forma: “o Neojiba é um fim ou um meio?”. O apoio para com este departamento é sempre garantido graças a Ana Vilasboas, a pessoa que faz a ponte entre o Departamento Social e a Secretaria de Justiça, dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social que tem a tutela do programa.

A este conjunto de fatores que têm uma influência sobre os resultados dos três programas socioculturais, há que juntar a questão financeira em conexão com a

quantidade de funcionários. A Orquestra Geração em Portugal é o programa que tem menos financiamento e sem garantias a longo prazo. Basta comparar as equipas do Neojiba, 69 funcionários na administração, com as equipas da Orquestra Geração, menos de metade. É uma diferença grande quando se tem em conta o número de alunos, 1400 no Neojiba e 1000 na Orquestra Geração. O programa português atinge números elevados de alunos embora tenha poucos funcionários contratados. Isto é devido ao facto de o primeiro ter uma tutela fixa com contratos de gestão de dois anos, enquanto o segundo depende do Ministério da Educação, com verbas baixas e tem um financiamento renovável anualmente. Os financiadores controlam o número de horas de aulas para os professores e alunos. Nesse sentido o Neojiba e o El Sistema têm a possibilidade de ter muito mais horas por semana.

É na Venezuela que o financiamento é o maior e a longo prazo, graças a 40 anos de trabalho. Mas isso obriga a atingir resultados em grande escala, como é o exemplo do milhão de alunos em 2019, ou seja, dobrar de alunos em cinco anos. Ainda do ponto de vista financeiro, os programas El Sistema e Neojiba beneficiam de um sistema de bolsas para os alunos das principais orquestras, garantindo a sua dedicação à aprendizagem da música. Estas bolsas ainda não existem na Orquestra Geração em Portugal. Permitem ao aluno garantir um mínimo salarial que também serve de apoio apreciado pela família. É, por fim, uma forma de garantir o apoio dos pais no percurso musical dos alunos.

### PARTE III

## MÚSICA: INSTRUMENTO PARA EDUCAR

A Parte III da tese, prolonga a análise dos materiais etnográficos obtidos nos campos de pesquisa. Complexificamo-la, insistindo nos elos entre as diferentes camadas da ação coletiva nos núcleos. Diferem quanto ao tipo de atores (do aluno ao Maestro), quanto ao nível institucional (do núcleo à Direção Nacional), e em função da escala do contexto sobre o qual nos focalizamos (do nicho ecológico ao ecossistema social).

A análise comparativa entre os três núcleos permite aprofundar as questões, mas também as suas respostas porque nos confronta aos aspetos singulares a cada um e transversais entre eles. As triangulações possíveis entre núcleos, entre atores e entre níveis institucionais, permitem testar e verificar as nossas interpretações sociológicas.

Há um efeito de contraste entre realidades sociais próximas, que nos vai permitir evidenciar que: o corpo está no centro dos processos de aprendizagem e de vinculação à música; para compreender um núcleo é necessário incluir os habitats e os ecossistemas sociais; paradoxalmente, os contrastes sociais e a descontinuidade nas ações podem ser fatores de vinculação ao núcleo; a existência no El Sistema daquilo a que chamamos de “convenção cinética”, permite que princípios fixos se conectem aos esforços de adaptação às particularidades sociais de cada núcleo.

Esta última Parte da tese, foca-se mais na definição de problemas do que nas suas resoluções. O principal objetivo é continuar a abrir o leitor à experiência do núcleo através dos autores que nos ajudaram a vivê-la e a pensá-la.

## CAPÍTULO IX – MÚSICA: *IN VIA* OU *IN FINE*?<sup>82</sup>

### IX.1. Tornar visível o trabalho sobre o corpo

O primeiro encontro com uma pessoa que se apresenta como músico de uma orquestra sinfónica pode proporcionar uma experiência como a seguinte: tente encontrar qual é o instrumento<sup>83</sup> que toca através da observação do seu corpo. Peça à pessoa para que se sente numa cadeira à sua frente e que encontre uma posição confortável. O músico de orquestra tem tendência a sentar-se na ponta da cadeira, como quando toca.<sup>84</sup> Prossiga observando atentamente a pessoa, da cabeça aos pés. Alguns primeiros sinais podem dar pistas, como por exemplo uma marca no pescoço, de lado, por baixo do maxilar, causada pelo roçar do violino ou da viola. Para confirmar, peça à pessoa de vos mostrar as suas mãos. Se houver calos na ponta dos dedos da mão esquerda então, é provável que seja um músico da seção das cordas. Se tiver calos nas duas mãos, podem ser causados pelo contrabaixo ou da harpa, consoante o tamanho. Se tiver unhas grandes na mão direita, mas não na mão esquerda, é possível que seja guitarrista. Caso ainda não tenha descoberto o instrumento que toca o seu interlocutor, continue a observação minuciosa das mãos. Se observar calos na pele dos dedos nas falanges medianas então é provável que seja baterista ou percussionista, tocando frequentemente com baquetas. Se tiver calos na palma das mãos, é muito provável que seja percussionista, tocando instrumentos que obrigam a bater com toda a mão, numa conga por exemplo. Quando as mãos não são reveladoras, a boca pode sê-lo. Geralmente os oboístas têm lábios finos. Os trompetistas ficam com uma marca no meio dos lábios. Esta marca, causada pela embocadura, varia quanto ao tamanho e à posição. Isso permite ter pistas para distinguir entre o trombonista, o trompista ou o tubista. O jogo de descoberta do instrumento que toca o seu interlocutor pode continuar de múltiplas formas e de forma detalhada, sempre à procura do que poderá revelar o corpo. Através da observação minuciosa dos corpos e

---

<sup>82</sup> *In via* – locução latina que significa “na via”; *In fine* – locução latina que significa “no fim”; Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

<sup>83</sup> O leitor que tenha dificuldade em situar os instrumentos da orquestra pode apoiar-se no *Modelo de base da formação de orquestra sinfónica, com a lista e o nome dos instrumentos*, Anexo C.

<sup>84</sup> Observámo-lo muitas vezes durante as entrevistas semi-estruturadas com os alunos e os professores dos núcleos. Mantinham-se na ponta da cadeira.

do toque das suas extremidades, é possível descobrir qual o instrumento tocado pelo interlocutor. O adágio também funciona nesta situação: mostra-me o teu corpo, dir-te-ei o que tocas.

Nos três núcleos a aprendizagem da música obriga a um longo trabalho sobre o corpo. Desde o primeiro dia de inscrição, os professores conseguem ter uma ideia do instrumento que vai tocar um novo aluno. Oriana Silva, diretora do núcleo venezuelano Santa Rosa de Agua (VZ), tem essa capacidade. Consoante as medidas do corpo e o carácter do novo aluno, Oriana consegue recomendar um instrumento específico a aprender. Não há obrigação em seguir essas propostas, mas depois de anos de experiência os professores são capazes de dirigir os corpos dos jovens ao instrumento mais adaptado. “Tu tens ar de flautista”, dizia um professor a um aluno na Venezuela. O aluno faz um sorriso grande, é o seu primeiro dia e gosta de saber que há um instrumento que lhe ficaria bem, mesmo que, com o tempo, o seu percurso possa leva-lo a tocar outro.

Depois de confirmar a inscrição, o aluno procura o instrumento com o qual vai progredir. Começa por testar os que prefere ou aquele que os pais mencionaram, ou então o instrumento que toca o amigo. É uma etapa difícil, que se torna uma prova porque rapidamente o aluno apercebe-se que não há instrumentos fáceis.

O instrumento é um objeto fixo, rígido, que tem quase sempre “razão”. Cabe, portanto, ao aluno adaptar o seu corpo. Para melhor dominá-lo o aluno deve deixar-se disciplinar pelas exigências do seu novo instrumento. É, na verdade, um trabalho sobre o corpo, todos os detalhes no movimento físico contam para melhor fazer soar o instrumento. Por serem crianças, podem não ser encorpados o suficiente para o seu instrumento. Esdras, trompetista e coordenador do núcleo Bairro da Paz (BR), explica que quando tinha oito anos queria tocar clarinete, como a sua irmã, mas que a sua mão pequena não lhe permitia ir além da nota Si. É também o caso para os jovens trombonistas que não têm o braço suficientemente comprido para chegar à sétima posição.

As aulas que descrevemos no Capítulo II, mostram o trabalho que é feito sobre o corpo dos alunos. Começa pela tomada de consciência do seu próprio corpo:

“Se a vossa cabeça e o vosso pescoço não estiverem direitos, será difícil falarem, tentem!”, diz a professora de flauta aos seus jovens alunos de Santa Rosa de Agua (Venezuela: 15 de janeiro, 2015);

“O músico toca como a sua expressão facial, ou seja, a sua postura corporal e a sua cara revelam o som que sairá do instrumento”, explica a diretora do núcleo Santa Rosa de Agua à sua Orquestra Juvenil, (Venezuela: 14 de janeiro, 2015).

As aulas coletivas e individuais começam habitualmente por exercícios de aquecimento com escalas musicais. Trabalham-se as articulações dos dedos, dos antebraços, dos ombros, mas também os movimentos dos lábios, das bochechas, da língua, consoante o instrumento. Nos sopros, os exercícios práticos permitem aquecer as condutas de ar corporais, os músculos do ventre e do diafragma tratam da propulsão. Também os olhos são postos em prática através da leitura. Ao cérebro é exigido concentração, capacidade de interpretação e o domínio dos músculos para transformar partituras em sons. O *tempo* das músicas é a encontrar e a manter, como um metrônomo, “E agora batendo o *tempo* com a mão no peito, do lado do coração” (Portugal, aula 1), propõe a professora de teoria musical para que sintam e interiorizem a pulsação através da experiência física.

A entrada num exercício musical após a contagem dos quatro *tempos* obriga a que o aluno esteja pronto, com precisão e confiança na sua entrada. Para que seja conseguido, os professores insistem na inspiração ao quarto tempo da contagem, mesmo antes da entrada, lógico para os sopros, mas essencial para os outros também. O trabalho sobre a respiração e sobre as técnicas de sopro, é frequentemente esquecido pelos não músicos porque ser um ato silencioso e pessoal. Não deixa de ser uma das etapas fundamentais do domínio físico, permitindo unir um grupo de músicos em torno de um sopro comum, a garantir pelos chefes de naipe. A contagem da entrada musical serve, entre outras coisas, a preparar-se, “Quando se toca um instrumento, não pode haver movimentos bruscos, vocês devem estar prontos, na postura correta um compasso antes de tocar, sobretudo se for um instrumento de sopro”, explica o professor flautista à sua turma de música de câmara (Brasil, aula 4).

Cada instrumento tem as suas exigências físicas que podem ser trabalhadas de forma detalhada: a cabeça do clarinetista deve estar ligeiramente para baixo, com a campânula entre os joelhos, enquanto a cabeça do oboísta deve estar direita, os cotovelos afastados e a campânula à altura do peito; para tocar trompa corretamente é necessário

baixar o queixo enquanto se sopra, para controlar a flexibilidade<sup>85</sup> exigida à garganta e para criar uma boa caixa de ressonância com a boca; o trompetista não enche as suas bochechas para garantir um controlo da embocadura; o percussionista deve desenvolver a técnica nas mãos e nos antebraços para conseguir fazer movimentos muito rápidos e controlados sem criar tensões nos músculos, empregando, por exemplo, o método Moeller. No violoncelo uma professora insiste com os alunos:

“O polegar da mão esquerda deve ficar atrás do braço do violoncelo, acompanhando o segundo dedo que está sobre as cordas. (...)  
Quero os polegares da posição correta, pareço uma louca a gritar POLEGAR!  
Quero que seja martelado. (Em referência à técnica de dedos da mão esquerda)  
E o arco deve estar bem definido, incisivo.  
Vamos, a mesma coisa para os intervalos de terceira.  
E agora com as tercinas.  
Cuidado, não levantem demasiado o arco das cordas. Precisamos de peso no braço direito.  
E o arco tem de lá estar sempre, com peso, não o levantem.”  
(Portugal: 14 de outubro, 2014)

A professora repete constantemente as mesmas frases e o aluno repete sem fim os mesmos gestos físicos que lhe permitirão tocar melhor. É um trabalho progressivo e constante, que começa pelas grandes generalidades de base e que se desenvolve toda a vida. Através da pesquisa pessoal trabalha-se sobre o domínio do corpo, com cada vez mais precisão. Tal como o desportista de alto nível, os grandes músicos também atingem o controlo fino dos seus corpos. É um esforço contínuo para uma evolução perpétua e para que não se perca o que já foi atingido.

A mecânica corporal em contexto sinfónico obriga a ter consciência de cada movimento, de cada detalhe físico:

“Com que posição é que devemos tocar isto?”, pergunta o professor de cordas, mas sem resposta. “É a segunda posição, e o Mi é tocado com o segundo dedo”; “O peso deve ser feito sobre o dedo e não sobre o arco, porque senão a nota não soa. Não vai vibrar no seu máximo.” (Portugal: 18 de outubro, 2014)

---

<sup>85</sup> A flexibilidade corresponde ao conjunto de técnicas que permitem a um trompetista, por exemplo, mudar de som sem mexer nos pistons em função da: embocadura; articulação da língua; controlo da quantidade de ar que faz os lábios vibrarem. É uma técnica complexa, mas essencial para se dominar os metais.

É fazendo os gestos errados que os alunos aprendem, acabam por perder o medo de se enganarem. Enquanto ouvem o professor tentam corrigir-se e melhorar a consciência do controlo do corpo. Na Venezuela, um dos professores explicava: “– O melhor médico é o próprio aluno, por exemplo quando me diz, – Professor o meu cotovelo está levantado! –, se o verbaliza quer dizer que vai entender o seu erro, eles devem falar”.

86

O sentido crítico do aluno desenvolve-se em paralelo à sua capacidade de análise visual. É através do seu olhar que os alunos vão primeiramente corrigir os “movimentos desajeitados”. Devem depois aprender a fazer correções mais finas graças ao ouvido: “Não precisam olhar para a vossa mãe esquerda quando tocam. Devem segui-la com o ouvido, há que aprender a corrigir pela escuta”.

Todos os instrumentos provocam dores físicas durante os primeiros tempos de aprendizagem. O corpo do aluno deve submeter-se à rigidez do instrumento, deve adaptar-se à posição sentada e à pega do objeto, deve controlar o sopro, estar atento à leitura e à independência dos membros. Se houver tensões há perda de eficácia e sobretudo o desenvolver de numerosos tipos de dores físicas.<sup>87</sup> Os músicos aprendizes fazem esta experiência muito cedo: os guitarristas clássicos partem as suas unhas; os que tocam instrumentos de sopro esgotam a saliva; os percussionistas sangram quando entalam um dedo entre a baqueta e o bordo metálico de um tambor; e, no extremo do sacrifício estavam os *castrati*, a partir do século XVI.

O impacto dos instrumentos sobre os corpos também é de ordem estética, razão pela qual alguns jovens músicos passam do trompete à flauta transversal por exemplo. É o caso de duas trompetistas no Bairro da Paz (BR): uma por razões estéticas relacionadas com a marca deixada pela embocadura; a outra porque tocar trompete não é compatível com o seu novo aparelho dentário. Os tubistas devem poder segurar no instrumento que é grande e pesado; os harpistas devem encontrar o balanço do seu instrumento sem que

---

<sup>86</sup> Ver Capítulo IV.3.

<sup>87</sup> “Só um treino longo e paciente, duro e laborioso, acaba por dar aos atletas o sentimento muito forte (que partilham os cantores, por exemplo) de terem à sua disposição um corpo “natural”, do qual os gestos venham sem esforço e sem cálculo articular a sua performance: um pensamento baseado na lógica poderá ver um oxímoro neste tema do natural, constante em todos aqueles que treinam – é preciso trabalhar para tornar-se natural. O amador, quanto a ele, não vê aqui qualquer tipo de contradição, limita-se a tomar posse de uma competência corporal elaborada coletivamente.” (Hennion 2003)



este lhes caia em cima; os violoncelistas devem pôr o instrumento entre as pernas para abraça-lo; e os percussionistas devem conseguir adaptar o seu corpo a uma vintena de instrumentos diferentes.

A adaptação do duo músico-instrumento faz-se essencialmente por parte do músico, mas também ele tem o poder de adaptar o instrumento. Isto faz-se por pequenos detalhes tais como: a escolha da palheta para o clarinete; o tamanho e a altura do violoncelo; a quantidade de resina a colocar nas crinas do arco; a escolha das baquetas para os percussionistas; a afinação; e, obviamente, a qualidade do instrumento, podendo atingir altíssimos níveis de performance e de preço. Uma das mais belas e poéticas formas de controlo que os músicos têm sobre os instrumentos é feita pelos oboístas e fagotistas quando preparam as suas palhetas. É a eles que cabe a comprar uma cana (*Arundo Donax*), que é depois raspada e montada graças a um pequeno kit. É uma técnica que se aprende ao fim de alguns anos de prática no núcleo, um trabalho altamente pessoal porque o músico escolhe a sua forma de raspar em função da sua boca, do seu sopro, da obra a tocar, da sala de concerto, entre tantos outros parâmetros. Aí também o corpo do aluno deve aprender a técnica meticulosa da montagem completa da cana, exigindo a precisão de um relojoeiro.

Um instrumento de música também é um prolongamento do corpo do músico porque reage aos seus movimentos e à sua personalidade. Os alunos dos núcleos têm uma paixão especial para os seus instrumentos. Para a maior parte deles, vindos dos bairros socioeconomicamente desfavorecidos, é o que eles têm mais bonito e de mais precioso. Fazem referência ao som para explicar a escolha do instrumento, mas alguns admitem que a cor dourada do trompete, a forma do contrabaixo ou o tamanho dos tímpanos os torna orgulhosos. Vários afirmaram ter prazer em passear pelas ruas dos seus bairros com a caixa do instrumento às costas.

O instrumento de música torna-se uma extensão do corpo e é aproveitando essa relação que os professores trabalham sobre a personalidade dos alunos. Por exemplo, no Brasil a coordenadora do departamento social, formada em psicologia, explica que um professor se queixava de um aluno que não tratava bem do instrumento que lhe foi emprestado. Depois de vários encontros com o aluno em questão, a coordenadora acaba por perceber que o aluno nunca tinha sido ensinado a tratar dele próprio quanto à higiene, à aparência e à arrumação. O aluno reproduzia no instrumento o que vivia no

quotidiano. Partindo da extensão que é o instrumento, a coordenadora fez um grande trabalho com o aluno, para que aprenda a tratar de si e das suas coisas. A relação que os alunos têm com os seus instrumentos permite compreender a sua personalidade e o modo de vida. Numa segunda fase, isso permite aos professores e assistentes sociais educar os alunos.

Portanto, um núcleo é, entre outros, um dos espaços onde se trabalha o corpo através da música. As metodologias de pedagogia musical usadas pelo El Sistema, são uma mistura das quatro principais (Dalcroze, Orff, Suzuki, Kodaly, e mais recentemente o método Bapne). Mas as aprendizagens sobre o corpo que analisámos acima estão mais próximas da pedagogia de Dalcroze, baseada na experiência corporal e na “cinestesia” – a tomada de consciência do corpo (Anderson 2012; Bowman and Powell 2007). Educar o corpo torna-se uma das formas de educar a pessoa.

Alargamos ao corpo o campo de aprendizagem na qual é posta a criança num núcleo. O aluno vai ter de integrar a “euritmia”<sup>88</sup> de tudo o que o envolve (Steiner 2008). É um conjunto que deve fazer sentido. O núcleo serve para canalizar e tomar consciência dos ritmos de vida aos quais é submetido o aluno: o seu corpo integra o ritmo dos horários do núcleo; desenvolve quotidianamente uma memória muscular através do seu instrumento; descontraí quando se sente em segurança; contraí-se de novo quando deve tocar face a colegas nos corredores; faz-se repreender se estiver mal sentado ou se segurar o instrumento de forma errada. Todos os alunos de um núcleo fazem uma aprendizagem cinestésica, própria ao contexto no qual trabalham e aos interlocutores com os quais interagem.

O corpo jovem é a modelar, a adaptar, a melhorar, para melhor reproduzir as ações musicais. Adquire uma técnica a partir de uma prática disciplinada, influenciada pelo seu ambiente. É aquilo a que Marcel Mauss chamou de “Técnicas do corpo” na sua famosa comunicação apresentada na Sociedade de Psicologia em 1934 (Mauss 1950). Notemos que foi publicada num jornal de referência em psicologia e que o autor defende uma

---

<sup>88</sup> A *euritmia* é a procura do bom ritmo corporal, uma forma de harmonia física que permite viver melhor. No caso do músico corresponde à procura da harmonia dos movimentos para que o instrumento soe melhor. Em música significa a harmonia dos sons. A *cinestesia* é complementar, mas tem outra significação: é a tomada de consciência dos movimentos do corpo.

“tripla consideração”, fisio-psico-sociológica, para melhor identificar o “homem total” que adquire a sua forma por imitação e educação.

Mauss associa as técnicas do corpo a uma aprendizagem enraizada nas tradições, *habitus*, enquanto a propensão em adquirir novos graus de tecnicidade corresponde ao que o autor nomeia de *habilis*. O primeiro garante a reprodução social, para que nos sintamos em fase com o que é contextualmente prestigioso. O segundo pode permitir a originalidade graças a um *savoir-faire* com alto grau de tecnicidade. Os dois misturam-se na ação, têm uma influência certa, “o corpo não é somente modelado pelo social, ele também contribui ao social” (Shusterman, 1991, p. 266).

Nos três núcleos os professores descreveram os mais jovens como sendo “esponjas”. Foi sobretudo o caso no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), nomeadamente por parte dos professores de *kinder musical*, aula para os alunos dos 3 aos 6 anos. Estes jovens alunos, as ditas “esponjas”, integram tudo o que lhes é ensinado por imitação e muito rapidamente. Primeiro desenvolvem capacidades próximas do *habitus*, tal como o definia Mauss. Mas graças à mistura entre as técnicas musicais ensinadas tão cedo, e ao seu imaginário ainda fantasista, eles desenvolvem o seu *habilis*. É uma forma de reprodução social, mas com maior nível técnico, exigindo criatividade e inovação, dando espaço para um “toque pessoal”. O corpo dos alunos está em constante aprendizagem, seja em família, na escola, no bairro, no núcleo, com o instrumento ou em orquestra. É uma fase intensa de modelagem, em que as técnicas são ensinadas consoante os objetivos a atingir.

O imaginário criativo de cada um baseia-se no concreto, na prática, “toda técnica propriamente dita, tem a sua forma” (Mauss 1950). O jovem músico aprendiz começa por aperceber-se das possibilidades do seu corpo, dominando progressivamente os movimentos face ao instrumento musical. Interage com ele. O instrumento de música torna-se o espelho da falta de controlo dos gestos: é difícil ficar sentado muito tempo na postura certa para tocar; é necessário segurar corretamente o instrumento enquanto se respira calmamente; há que repetir os mesmos gestos milhares de vezes, corrigindo-se ao detalhe, até à calibragem *nano*; há que persistir, evitar e ultrapassar as dores físicas; aprender a dominar as diferentes partes do corpo que são necessárias para tocar bem uma obra. Para um timpanista de orquestra isso significa que: as mãos seguram nas baquetas; os pés estão dos pedais e vão alterando as notas das peles; os olhos estão entre a partitura e o Maestro; a boa postura no sentar para que não se desequilibre quando é

requerida a independência dos quatro membros. Este trabalho faz-se ao longo de anos de prática individual, que levam, progressivamente, ao domínio do corpo e à confiança em si.

A palavra “postura” é uma das mais empregues no conjunto de aulas que observámos, qualquer que seja o núcleo. É repetida durante toda a aula, “– Postura!”, para que os alunos voltem à posição certa do corpo. Isso permite tocar melhor e evitar dores. Um professor de iniciação orquestral no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), explicava aos alunos que o músico tem dois inimigos, “A má postura e a falta de concentração”. É por essa razão que os alunos são incentivados a praticarem em suas casas, frente a um espelho, situação que alguns alunos, como a tubista portuguesa Bianca, achavam ridícula. O objetivo dos professores é que o aluno tome consciência da sua postura, que adquira uma capacidade de análise e de autocrítica.

Durante os primeiros anos de ensino da música, a linguagem que é empregue faz constantemente referência ao corpo: “Postura!”; “O polegar!”; “Desenvolve uma memória muscular”; “Não somatizes o nervosismo”; “A música tem de vir das tripas!”; “Toquem com o coração!”. O corpo é a ferramenta que faz soar o instrumento musical. Ao observarmos atentamente o corpo, é-nos possível compreender as inflexões que sofre a ferramenta física ao longo do processo de modelagem. Esse longo trabalho faz-se quotidianamente nos núcleos, segundo um ritmo constante. É também isso que satisfaz as mães dos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). A aprendizagem da música cria aquilo a que elas chamam de “bom cansaço”, aquele que evita que as crianças deambulem pelas ruas. “O cansaço é uma coisa muito boa!”, dizem elas.

Por fim, as referências ao corpo também se fazem metaforicamente. No Brasil, para que os alunos voltem a estar na postura correta e se concentrem, os professores do núcleo Bairro da Paz perguntam-lhes, “*Tá boiando?*”, como se o corpo do aluno se tivesse deixado levar pela corrente dos seus pensamentos distraídos, afastando-o do instrumento e da aula.

## IX.2. Aprendizagens: sobre si com o instrumento, sobre si pela alteridade, sobre os outros

Sentar-se na ponta da cadeira mantendo uma postura correta é uma das primeiras lições aprendidas pelos jovens alunos nos núcleos. Ficar sentado na posição certa parece ser o que há de mais básico, mas é algo de difícil de ensinar para os professores dos três núcleos. Muitos dos alunos chegam com pouca educação familiar, ou sem o mínimo de estrutura a nível de regras de vida em grupo. Ao explorar a relação com o instrumento, os professores de música levam os alunos a fazer uma longa série de aprendizagens sobre si próprios.

Numa segunda fase, o trabalho musical em grupo permite aos alunos ser postos em situações que lhes fazem desenvolver a noção do “eu” face aos outros. Exemplo: na orquestra, todos os músicos aprendem a apoiar melodicamente e harmonicamente os músicos que tocam a parte principal, sabendo que isso pode ser invertido, ou seja, a inversão dos papéis é possível ao longo de uma mesma obra. É necessário um trabalho coletivo para interpretar em orquestra. Esse é um segundo tipo de aprendizagem, sobre si próprios através da alteridade, do que é diferente (Sarmiento 2005).

Por fim, existe um terceiro tipo de aprendizagem que é quotidianamente feita nos núcleos, sobre os outros desta vez. Um núcleo é um espaço de encontros entre todo o tipo de pessoas. Misturam-se as idades, os géneros, os níveis sociais, as etnias, as culturas, as crenças, etc. O aluno está, portanto, quotidianamente face à diferença, confronta-se com ela, e é nestes contextos que se desenvolve aprendendo sobre/com as particularidades dos interlocutores.

### **Sobre si com o instrumento**

Para além de partir unhas, de fazer calos e de deixar marcas nos lábios ou no pescoço, o trabalho do músico tem um impacto sobre o desenvolvimento da personalidade do aluno. Quando o aluno começa na sua mais tenra idade, a prática quotidiana em núcleo faz parte das aprendizagens que têm influência sobre o seu ser individual e social. Um núcleo é um espaço de formação graças aos objetos (instrumentos de música) e aos grupos que se

constituem em volta deles (duos, aulas coletivas, naipes, orquestras, professores, pais, etc.) (Hennion 2007).

Depois de estarem algumas semanas num núcleo, os jovens aprendizes recebem um instrumento emprestado se assinarem de um termo de responsabilidade por parte dos pais. O aluno fica feliz que esse momento tenha chegado, vai finalmente poder concentrar-se num só instrumento com o qual desenvolverá uma relação. Alguns alunos dão um nome ao instrumento, outros preferem enfeitar o seu estojo.

Os alunos são levados a repetir todo um conjunto de gestos com o seu instrumento. Incorporam-nos progressivamente, contribuindo para o desenvolvimento da atenção e do cuidado. Estas aprendizagens partem de experiências práticas: tirar o estojo do instrumento das costas e pousá-lo devagar; abrir o estojo corretamente virado para cima; retirar as diferentes partes do instrumento seguindo uma ordem lógica; juntar as partes sem forçar; afinar o instrumento; micro-afinar; pousar o instrumento de forma estável e sem riscos de queda; fechar o estojo e tirá-lo do caminho. Este encadeamento faz-se no sentido inverso quando o aluno termina o ensaio, mas junta a limpeza do instrumento, e assegura-se de ter fechado corretamente o estojo para que não se abra ao pegar de forma distraída. Estes gestos repetitivos obrigam o aluno a estar consciente, atento e a ser metuculoso. O corpo do principiante é rígrado sob a tensão que ressentee face ao objeto precioso, mas a repetição torna mecânicos ao mesmo tempo que “amansa” os gestos. Assim, o aluno desenvolve três dos seus sentidos: o tato (do instrumento), a visão (da partitura e dos colegas), e a audição (do som).

Em casa, o aluno tem de enfrentar sozinho o seu instrumento. É preciso treinar para preparar a próxima aula e o concerto que aí vem. Depois do espírito coletivo vivido no núcleo, a solidão de estar sentado numa cadeira face ao espelho do quarto é uma das etapas a vencer. É uma situação que obriga o aluno a responsabilizar-se pelo seu trabalho, ou seja, a fazer por si só, a meter-se em ação. Começa pelos gestos habituais que permitem preparar o instrumento e rapidamente encontra a boa postura para iniciar o estudo. Os seus únicos guias são a partitura e os conselhos do professor que memorizou. Lança-se na leitura dos exercícios, nota a nota, para depois tocar, nota a nota. Perde facilmente a concentração, mas vai melhorando à medida que insiste quotidianamente. Os objetivos tornam-se cada vez mais claros. Engana-se, corrige-se, não consegue, insiste. Experimenta coordenar as boas posições das duas mãos com a postura direita das costas,

tentando manter o tempo, tocar as notas certas, e verificando por olhares rápidos a sua postura geral ao espelho. Tem dores, retoma o fôlego, insiste de novo, faz uma pausa, pensa num programa de televisão, num jogo de futebol entre amigos, ou na amiga do naipe que quer impressionar na próxima aula. Mas é então que deve conseguir ler a partitura, refletir ao que causa problemas. Há que “resolver” todas as passagens difíceis para poder avançar. O aluno, a sós com o seu instrumento de música, é posto numa situação rica em aprendizagens, na qual desenvolve disciplina, constrói progressivamente um percurso com objetivos, e ganha confiança para persistir. Estes são alguns dos *cambios* que os pais verificam nos seus filhos.

O duo músico-instrumento continua fora do núcleo e do quarto de estudo. Também existe nos espaços públicos. Durante o primeiro ano de criação de um núcleo em pleno bairro desfavorecido, os habitantes cruzam jovens alunos com “estojos estranhos” nas costas. Questionam-se e interpelam os músicos que passam. “É uma bazuca?”, perguntava um senhor a um trombonista que voltava para casa no bairro Santa Rosa de Agua (VZ). A maioria das pessoas dão palpites sobre os instrumentos que estão nos estojos, mas enganam-se quase sempre. Os alunos são observados e interrogados nas ruas, mas ao fim de alguns meses os jovens que levam os “estojos pretos” às costas já fazem parte da paisagem do bairro.

Este é mais um tipo de situação em que o aluno é levado a trabalhar a confiança em si, tendo que suportar o olhar dos outros e responder às suas perguntas. Há também provocações verbais porque o prestígio de um instrumento sinfónico ainda não atingiu o da bola de futebol em Portugal, da *pipa* (papagaio artesanal) no Brasil, nem do taco de baseball na Venezuela. O aluno que leva o instrumento às costas no bairro tem a dupla pressão do olhar dos outros e, sobretudo em Santa Rosa de Agua (VZ), de ser assaltado.

### **Sobre si através da alteridade**

Em paralelo às ações práticas que vive o músico aprendiz com o seu instrumento, todo um conjunto de experiências são desenvolvidas com os outros atores que o rodeiam. As noções de grupo, de conjunto e de coletivo estão no centro dos núcleos inspirados no El Sistema. É com, e graças, ao “outro”, que o jovem músico se desenvolve. No núcleo este “outro” corresponde ao conjunto de colegas, professores, diretores, coordenadores e

auxiliares de educação. Os pais só estão presentes quotidianamente no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Teremos, mais adiante, a ocasião de analisar os impactos da sua presença.

Começamos pela relação aos outros alunos. Aprender e tocar música em grupo implica integrar um grande número de regras e de códigos. Os professores começam por mostrar o lugar do aluno na orquestra, de acordo com o instrumento e o nível técnico. Tudo é codificado porque, mesmo que a estrutura da orquestra seja horizontal, os diferentes níveis nos naipes (chefe, assistente, A, B, C, D) criam uma verticalidade que especifica a posição de cada aluno. O chefe de orquestra fica como líder, através dos seus gestos comunica a toda a orquestra ao mesmo tempo. Mas é aos mediadores, ou seja, aos chefes de naipe, de garantir que a mensagem é bem compreendida e posta em prática. O trabalho musical em grupo mete o aluno numa situação na qual deve escutar e observar o que toca, o que o naipe toca, o que tocam a orquestra e os solistas. Isso enquanto fica de olho na partitura, no seu chefe de naipe e no Maestro. A confiança que trabalhou nas aulas, em casa e nas ruas do bairro, é novamente testada: há que manter a rota face ao coletivo; não pode perder o ritmo; deve afirmar cada nota, seguindo as dinâmicas e sem hesitar nunca. É aí que se desenvolve quotidianamente o espírito de grupo, essencial para uma orquestra que quer soar em unísono.

O aluno descobre que, para além do seu corpo individual, existe o corpo do coletivo. Também a orquestra respira, o seu próprio sopro coletivo trabalha-se, deve retomar o fôlego para interpretar melhor. O diretor do El Sistema fala frequentemente da orquestra como sendo uma “mini sociedade”. É um “corpo social” que procura a harmonia musical entre os músicos sob a batuta do Maestro. O aluno aprende rapidamente que este “corpo social” depende do conjunto de corpos individuais.

Nos três núcleos, as aulas e os ensaios de orquestra fazem-se com alunos de idades diferentes. Há, portanto, comparação entre os corpos: maior, mais bonito, mais eficaz, com mais técnica, etc. É próprio ao El Sistema, os alunos de um mesmo grupo têm níveis de maturação e de musicalidade diferentes. Inspiram-se uns dos outros, partilham os saberes e as fraquezas num espírito de entreatajuda motivado pelos professores, a garantir pelos *preparadores* e os *monitores* (alunos professores).

Os professores aproveitam para veicular ensinamentos de vida partilhada. Por exemplo, no Neojiba (BR), um chefe de orquestra pede a um dos mais jovens violinistas, com oito anos, para vir assumir o lugar do chefe de naipe. Ouvem-se as críticas dos outros



alunos enquanto o escolhido se dirige com muito orgulho até ao seu novo posto. Cabe-lhe a ele dirigir o naipe, virar-se para trás e dizer o que fazer aos colegas, seguindo os conselhos do Maestro. Um quarto de hora depois o professor pede a uma jovem violinista para substituir o aluno que está no lugar de chefe de naipe. Uma vez mais, o resto dos músicos faz soar o seu descontentamento, sobretudo os rapazes que não queriam ser “comandados” por uma menina chefe de naipe. Servindo-se das diferentes posições possíveis na orquestra, o professor quis ensinar aos alunos que nem a idade, nem o género, importam numa orquestra. Todos têm a sua chance para fazer um bom trabalho e num espírito de complementaridade.

É impressionante observar aulas em orquestra nos três núcleos, sobretudo ao nível juvenil. Uma das principais exigências é a concentração durante duas ou três horas de seguida. O chefe de orquestra passa o seu tempo a dizer de que compasso quer que os alunos recomecem a tocar. Segue um primeiro exemplo no núcleo Bairro da Paz (BR), durante um ensaio da pequena orquestra de câmara:

O professor anuncia os compassos onde deve começar:

“73, 7-3, tocam...”

7-7, tocam...

E agora 8-1

8-5!

É preciso preparar os instrumentos antes de tocar. Se pararem de falar vão conseguir ouvir muito melhor, diz o professor.

9-7

1, 2, 3 e...”

(Brasil: 24 de setembro, 2015)

O segundo exemplo acontece durante um ensaio da secção de cordas da Orquestra Juvenil do núcleo Miguel Torga (PT):

“Letra G<sup>89</sup>, quero o quarto compasso, só com as mínimas para trabalhar a afinação. Agora *tutti*, começando por este compasso.

2º compasso de G, as mesmas notas, mas mais lentamente.

Vamos, confiança!

Agora quero o 3º depois do H, somente com semínimas, sem colcheias.

---

<sup>89</sup> Uma partitura está dividida em várias partes, seguindo uma ordem alfabética. Assim o compositor revela as diferentes secções da composição e aos músicos torna-se mais fácil situarem-se.

(...)

Quinto compasso do H, *fortíssimo!*

Segundos violinos, quero o Dó, e que esteja bem presente.

(A última fila dos segundos violinos tem sempre muitas incertezas. Hesitam.)

Vamos, letra I, *pianíssimo.*

Estejam atentos!”

(Portugal: 18 de outubro 2014)

O tipo de direção que faz o chefe de orquestra é muito acelerado, anuncia a parte que quer na partitura, o compasso exato, e conta imediatamente o tempo de entrada. Isso obriga a altos níveis de concentração porque ninguém quer ficar para trás. Nenhum músico quer ficar a “boiar”, porque, como dizem os professores no Brasil: “Camarão que dorme a onda leva”.

Voltamos à importância do estar sentado. Para um jovem aluno é difícil ficar sentado muito tempo sem perder a postura correta. Tocar numa orquestra é aprender a esperar porque tudo é demoroso quando é preciso corrigir uma centena de alunos para encontrar a harmonia coletiva. Em entrevista, a maior parte dos alunos explicou de uma forma muito madura que a espera faz parte do seu trabalho em orquestra. Aproveitam para treinar em silêncio, para falar com o vizinho ou então, no caso dos mais experientes, para descansarem. Tudo isto exige domínio de si próprio e concentração porque lhes é pedido serem ativos e reativos. Sem eles, não há música.

Nos três núcleos os corpos dos alunos são postos em ação direta com o instrumento e os coletivos que os envolvem. É muito frequente que ao fim do primeiro dia de inscrição o professor anuncie ao aluno que terá um concerto com a orquestra de iniciação dali a algumas semanas, e frente a público! Foi o caso para Catarina, clarinetista no núcleo Miguel Torga (PT):

“Durante quase um ano prepararam um repertório e eu cheguei no final, depois da minha inscrição, completamente desamparada, disseram-me que eu teria de tocar no concerto dali a quinze dias. Não deve ter sido perfeito, mas era tudo novo para mim, não esperava tocar três músicas em duas semanas. (...) Nessa época, a motivação era muito grande porque era tudo novo, estávamos muito implicados, (...), os maus pais zangavam-se porque eu treinava todos os dias até tarde.”

(Portugal: 10 de dezembro 2014)

Ainda em Portugal, os alunos do núcleo Miguel Torga têm o núcleo na sua escola. Isso permite viver o espaço escolar (salas de aula e corredores) de uma outra forma. Têm aulas de instrumento e de orquestra nas mesmas salas onde há aulas de biologia e de matemática por exemplo. Isso permite interferir com a arrumação habitual das salas, trocam o lugar das cadeiras e das mesas, modificam o corpo das salas, para apropriá-la: “É como se fosse o meu quarto na escola”, dizia uma aluna trompista da Orquestra Geração. Quando não estão nas salas de aulas, os alunos dispersam-se nos corredores e nos espaços exteriores, sempre à procura de um canto à sombra onde possam treinar. Aqui também os alunos se apropriam de todos os espaços nos núcleos e são testados pelas pessoas que os cruzam, alunos e professores. É necessário encontrar um bom canto, em função da acústica e do isolamento. Há que responder às questões dos curiosos, e tocar sem se deixar distrair.

A timidez é mais notada no núcleo Miguel Torga (PT) porque se situa numa escola, ou seja, um local que não é exclusivo à música. Não é tanto o caso por parte dos alunos dos dois outros núcleos. No Brasil e na Venezuela a preocupação principal é encontrar um canto à sombra e com uma ligeira corrente de ar em bónus. Qualquer que seja o núcleo, o facto de se apropriarem de todos os espaços livres e de tocarem em frente às pessoas que vão passando, desenvolve a confiança nos alunos graças à habituação progressiva aos olhares e aos comentários.

Um ultimo caso de trabalho que o aluno faz sobre si próprio através da relação com os outros, resulta da relação que tem com os adultos que o rodeiam. É uma relação próxima porque, ao contrário das escolas, as aulas de instrumento fazem-se por pequenos grupos, nunca por turmas de trinta. Um núcleo é um espaço onde há muitos alunos, mas muitos adultos também (diretores, professores, auxiliares de educação, pais). Os alunos estão, portanto, em constante iteração com os adultos e isso permite-lhes desenvolver a sua linguagem, quanto à articulação e à lógica, e também a confiança respeitosa face aos mais velhos.

Um dos momentos desta interação entre aluno e professor acontece quando os alunos devem ir pedir um complemento ao seu instrumento na sala da direção do núcleo. Há que visualizar o cenário, por exemplo: um aluno de oito anos caminha com o seu arco de violoncelo na mão; toma coragem para bater à porta da direção, onde está tudo guardado; dá dois toques na porta, ouve um “Entre!”; a sua pequena mão tem dificuldade

em fazer girar a fechadura da porta pesada; entra observando os adultos com os olhos arregalados; ganha coragem e dirige-se à secretária que ele ainda não conhece por estar inscrito há pouco; com a sua voz baixa tenta articular uma frase para pedir a resina a por no arco; a secretária mostra-lhe onde está e pergunta-lhe se ele sabe pôr; “Sim!”, responde o jovem concentrado no seu gesto; mete demasiada resina mas a secretária deixa-o fazer.

Os adultos dos três núcleos têm uma atitude de escuta e de diálogo, é uma forma de responsabilização vigiada. Para os alunos há uma troca que lhes permite estabelecer uma relação de confiança com o adulto, nomeadamente porque, como o sublinha um dos coordenadores regionais do El Sistema, “Tento não os tratar como crianças, mas sim como músicos”. Os alunos apreciam o sério de alguns professores, “Se é exigente comigo é porque me respeita”, dizia um aluno do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

### **Sobre os outros**

Terceiro e último ponto de análise ao nível da aprendizagem que fazem os alunos dos núcleos: o que aprendem sobre os outros. Isso faz-se pela interação com o conjunto de atores do núcleo. Focalizemo-nos nos professores que envolvem a vida musical dos alunos. São o que há de mais importante para os jovens aprendizes e, sobretudo, o que há de mais próximo a seguir ao instrumento. Tal como o descrevemos, os alunos dos três núcleos têm um ponto de vista preciso sobre os professores do núcleo, graças, nomeadamente, à comparação que fazem com os professores do currículo obrigatório das escolas, colégios e liceus (Capítulo III.3.1.).

Depois de terem escolhido o seu instrumento e de terem aulas semanais com um professor que os acompanha música e pessoalmente, desenvolve-se uma relação de proximidade à qual são muito apegados. Os professores têm a responsabilidade de ser o primeiro “outro”, a primeira alteridade humana no núcleo.

Em Santa Rosa de Agua (VZ) a diretora explica que um dos princípios do El Sistema é de que o professor deve ser a imagem do programa, torna-se uma referência, “A sua forma de se comportar, de ensinar, de caminhar, de se vestir e de se maquilhar devem ser perfeitas”. A vinculação (*attachement*) é tal que o aluno também incorpora as manias e os defeitos técnicos do professor. É frequente que, ao fim de alguns anos, a separação entre os dois cause uma grande dor, “Chorei, e ele também”, conta Rita, jovem

saxofonista brasileira. O professor foi a pessoa que lhe ensinou a tocar durante horas, anos a fio. É com o professor que a aluna conversou de tudo, transformando os bons e os maus sentimentos em música, “Foi ele que me ensinou, ajudou-me em muitos momentos complicados, ele estava sempre lá” (Catarina, clarinetista, Portugal).

O corpo musical do aluno transforma-se ao longo do seu percurso. O corpo dos professores também. Têm de se adaptar ao ensino num núcleo, em pleno bairro socioeconomicamente desfavorecido, no qual os alunos são frequentemente hiperativos, pouco disciplinados e se desconcentram facilmente, “Isso obriga-me a estar sempre em movimento, a inovar constantemente porque os alunos aborrecem-se facilmente”, explica a professora do *kinder* musical no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). A descrição etnográfica que fizemos da aula de teoria musical no núcleo Miguel Torga também é reveladora (Capítulo II.2.5.1.):

*A aula é como um espetáculo no qual a professora faz a sua performance: muda de tom de voz e de forma de falar; canta; faz anúncios; o seu corpo segue uma coreografia permanente, para reter a atenção dos alunos e reforçar as mensagens que quer passar. Uma aluna é chamada ao quadro preto para ler um ritmo batendo o tempo no quadro. A professora faz figuras faciais de apoio, confirma que está tudo correto, sorri, arregala os olhos e dança em frente ao quadro. Nada parece exagerado, a professora mantém o seu papel. Tem nomes afetuosos para cada um dos alunos.  
(Portugal: 8 de dezembro 2014)*

Esta não é, portanto, a imagem conservadora que se tem habitualmente de um professor rígido e que não cria qualquer tipo de empatia. Ser professor num núcleo inspirado no El Sistema obriga a uma atitude e uma postura específicas. Os alunos querem professores que se adaptem à sua pessoa. “O bom professor é aquele que adapta a sua pedagogia”, dizia um aluno. Sandrine, fagotista de 14 anos, do núcleo Bairro da Paz (BR), diz que quando o professor entra na sala para dar aula, “Pelo nosso olhar ele percebe se há algo que não está bem”. É um tipo de atenção ao outro à qual os alunos são muito sensíveis desde a infância. São momentos desses que lhes fazem dizer que o núcleo é a sua “segunda família”.

A alteridade vivida no núcleo permite aos alunos ver e viver outros tipos de formas de interagir, muitas vezes contrastantes com o que vivem no quotidiano em família ou nos bairros. Têm, assim, outros exemplos de vida, que permitem desenvolver uma

capacidade mais aguda de julgamento. Assim, tornam-se mais exigentes face aos numerosos interlocutores que vão cruzar ao longo dos seus percursos. Essa exigência também se faz sentir quando escolhem modelos ou referências a seguir. É habitual que escolham os professores de instrumento, mas alguns têm preferência por um colega, por causa da sua personalidade, “Porque não é uma pessoa falsa, e estuda muito”, explica a fagotista brasileira Sandrine, a propósito da sua colega flautista.

No entanto, sendo o núcleo um espaço de encontro da diversidade, é também um espaço de conflito. Os alunos descrevem-no claramente, há lutas para obter postos, nomeadamente o de chefe de naipe. A relação entre o chefe e o seu naipe não é sempre propícia ao entendimento coletivo. Os caracteres pessoais exacerbam-se, “Há chefes de naipe que se acham os *bosses*; eu não, porque tenho o hábito de rir muito com os meus amigos músicos, mas quando se deve trabalhar é mesmo para trabalhar”, explica Bianca, trompista portuguesa de catorze anos. Os professores do Bairro da Paz (BR) também fizeram menção ao seu descontentamento face à atitude tendenciosa dos diretores da orquestra principal no Neojiba, “Todo o ser humano quer sentir que o seu trabalho faz a diferença, mas são sempre os mesmos a ser apoiados”, queixava-se um deles.

O núcleo brasileiro do Bairro da Paz é aquele onde há mais conflitos entre os alunos. Reproduzem no núcleo o que vivem em família e nas ruas do bairro: gritos, violência física, ameaças. Quando são questionados sobre isso dizem que é só *zoação* (brincadeira em jeito de provocação), mas não deixa de ser uma forma de marcar o seu território. É o único núcleo no qual, a longo dos quatro meses de pesquisa, houve várias chamadas de pais para discutir da atitude dos filhos. Face a isso, os professores podem vir a ser um novo modelo a seguir, um exemplo de forma de estar que os alunos nunca tinham presenciado antes.

Um núcleo serve primeiramente a ocupar as crianças que de outra forma passariam as suas tardes nas ruas. Os alunos dão conta do quão cheias estão as suas agendas semanais (Capítulo III.6.). Para Arcanjo, aluno de tuba no núcleo Bairro da Paz (BR), as mudanças provocadas pelo núcleo têm a ver com a sua forma de ocupar o tempo, “Antigamente eu ficava muito nas ruas ou então ficava colado no celular, enquanto agora eu estou na música”.

Para além de satisfazer os pais que encontram os filhos cheios de uma “boa fadiga” ao final do dia, o ritmo intenso faz com que os alunos vivam um grande número de experiências pessoais e sociais. Estão em constante interação com o conjunto de interlocutores da escola, do núcleo, das atividades desportivas, das cerimónias religiosas, dos estágios e dos concertos fora do seu território habitual. Todas as descobertas de pessoas e contextos novos que permite a aprendizagem da música num núcleo, fazem com que o aluno esteja em presença da alteridade. O seu posicionamento físico e psíquico é posto em causa, mas sempre sobre um fundo de valores musicais: a escuta do outro; a construção em conjunto; a união na diferença; a complementaridade para atingir um resultado final. Assim se forma aluno como cidadão.

Estas experiências densas e variadas, são uma provocação para uma das características que a maior parte dos alunos tem antes de entrar num núcleo – a timidez: “Ainda sou tímido mas não tanto quanto antes, agora já digo bom dia às pessoas, tenho mais confiança em mim, às vezes é preciso sermos forçados”, diz a Sharon, oboísta venezuelana de 14 anos; “A minha timidez desapareceu quase totalmente”, diz o seu colega trombonista Brian; “Antes, durante os intervalos das aulas, eu ficava no meu canto ou então dava voltas à escola sozinho, mas quando entrei na orquestra os alunos falaram comigo, fui obrigado a responder e a perder a timidez”, explica Francisco, trombonista no núcleo Miguel Torga. A relação com os outros alterou-se para muitos dos alunos. Madalena, violoncelista no núcleo português explica: “Já não julgo tanto, aprendi a aceitar, foi a música que me fez mudar a visão das coisas, foi o nosso ambiente” (Capítulo III.8.2.).

### IX.3. A soma-experiência musical<sup>90</sup>

Colocar a questão de “*in via* ou *in fine*?” abre a análise do trabalho que é feito nos núcleos, permitindo revelar a importância do processo e, por fim, do resultado a atingir. Se o objetivo musical pode servir de motor, é sobretudo no processo que se focalizam os

---

<sup>90</sup> Segundo (Shusterman, 2010), o conceito de *soma* é operado para significar “corpo pensante”, aquele que “habita com inteligência”.

numerosos ensinamentos dos professores junto dos alunos. Há pelo menos três pontos que surgem da análise que propomos:

1. O trabalho sobre os corpos é central nos núcleos inspirados no El Sistema. Não se limita ao físico. O corpo vai servir de mediação para um trabalho profundo, aquele que é feito sobre a *persona*<sup>91</sup>.
2. O segundo ponto que propomos evidenciar é o pragmatismo do trabalho musical. Faz-se por ações concretas, por gestos, movimentos, por uma experiência das “técnicas do corpo” próprias ao músico e que servem, elas também, de mediação para uma aprendizagem mais geral sobre a vida em sociedade graças aos coletivos nas orquestras e nos núcleos.
3. Terceiro ponto, o resultado atingido no núcleo depende de todos os atores, são complementares.

Um núcleo tem conjunto de pessoas que tentam encontrar as metodologias pedagógicas a aplicar nos/com os alunos. Através da análise detalhada das motivações e das ações, queremos revelar a complexidade própria a cada um dos seus atores. A união entre o corpo (biologia), os caracteres (psicologia), e a relação com os outros (sociologia), permite salientar a noção de “homem/mulher total” que há em cada ator dos núcleos (Mauss 1950). O corpo é o primeiro instrumento de interação do ser humano, tal como a voz é o seu primeiro instrumento musical. O corpo é objeto de aprendizagens, um meio para fazer soar um instrumento e uma personalidade.

Cada ator chega ao núcleo pela primeira vez com técnicas do corpo que lhe são próprias. “Não são páginas em branco”, tal como dizia Leandro, falando dos seus alunos no núcleo Bairro da Paz. A estas técnicas, associadas por Marcel Mauss ao *habitus*, é ligado um *habilis* como capacidade individual em fazer algo, propicio à ação criativa. Ambos, *habitus* e *habilis*, continuam a desenvolver-se ao longo do percurso do aluno no núcleo.

---

<sup>91</sup> “A palavra latina *persona* designava a máscara do ator. Depois significou a personagem ou o seu papel. Carl Jung retoma este termo nos anos 1920’ para designar a capacidade psíquica de adaptação do ser humano singular às normas sociais.” Alain Delaunay, *PERSONA*, Encyclopædia Universalis. [www.universalis.fr/encyclopedie/persona](http://www.universalis.fr/encyclopedie/persona) Acesso em 5 de outubro 2016.



Alguns *habitus* influem negativamente sobre o desenvolvimento de um *habilis* próprio à música sinfônica: por exemplo no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), os Índios Añú, população autóctone, têm o *habitus* do tempo presente e da arte da preguiça; são dois traços culturais que tornam difícil a educação, aquela que se projeta no futuro e que obriga a muito esforço cotidiano. Têm outros *habilis*, próprios à sua cultura, mas o que lhes pede o núcleo não faz parte do seu *habitus*. Isso explica, em parte, porque são poucos a frequentar os núcleos.

O *habitus* das técnicas do corpo ao qual faz referência Mauss, tem muita importância no ensino. Antes de evoluir ao longo dos anos no núcleo, o aluno chega no primeiro dia com o seu acervo cultural, mais ou menos em fase com o que lhe será exigido no seu percurso de aprendizagem musical. Dentre os três núcleos, e de um ponto de vista geral, os alunos de Santa Rosa de Agua (VZ) são os mais “dóceis” (Foucault 1975), aqueles que se deixam “modelar” mais facilmente na relação pessoal com o professor e na relação social com o resto dos atores. Teremos a oportunidade de explicar o porquê mais adiante. Os fatores que têm um impacto ultrapassam o círculo físico do núcleo ao qual nos limitamos por enquanto. Há um *antes* e um *durante* que têm muita influência sobre o presente e o futuro.

A atenção particular que têm a maioria dos professores dos núcleos sobre o que diz o corpo do aluno, nomeadamente o seu olhar, revela a sua necessidade de compreender quem está frente a eles (em que estado biológico, psíquico e social), para que se encontre as técnicas de ensino mais adaptadas. Não se trata de um “adestramento”, palavra demasiado conotada. No entanto, é também o que fazem os professores empregando métodos pedagógicos que tornam o aluno confiante e apto à vida em sociedade. Para conseguir, o trabalho começa pela “leitura” do olhar do aluno. Os alunos tornam-se num “olhar” a partir do momento em que o professor lhe presta atenção e se serve dele para ensinar melhor, “Quando entras na sala de aula, é preciso ser capaz de observar e saber até onde podes puxar por eles nesse dia.” (Professora de oboé, núcleo Miguel Torga)

Sendo que o objetivo dos três núcleos é o mesmo, ensinar música, existe uma técnica do corpo que é específica ao El Sistema. Não é preciso ir até Maracaibo ou a Caracas par nos apercebermos disso. Basta observar atentamente no YouTube um

concerto da Orquestra Simón Bolívar dirigida pelo Gustavo Dudamel. Este Maestro dança com os seus braços. Enquanto a sua mão direita segura a batuta, a mão esquerda deixa um espaço entre o polegar e o resto dos dedos agrupados. Tem expressões faciais muito reativas e comunicativas. Os seus longos cabelos encaracolados ajudam a pontuar as acentuações rítmicas e os *fortísimos*. Tudo isso para comunicar da melhor forma a interpretação que deseja dar a uma obra musical. Quanto à orquestra, os movimentos dos músicos também são diferentes dos corpos clássicos a que estamos habituados. São corpos que se movem, que vão para a frente e para trás, que respiram juntos. As arcadas são perfeitamente simétricas, mas também há espaço para gritos de felicidade, para movimentos de anca, para sorrisos, para o franzir das testas e o morder dos lábios.

Dois instrumentos comunicam nos concertos da orquestra: o musical e o corporal. Todo o corpo dos Maestros venezuelanos se move quando dirigem, provavelmente porque devem comunicar face a grandes orquestras ou porque é a melhor forma de convencer uma centena de jovens músicos. É aliás uma das marcas de fábrica das orquestras venezuelanas, aquilo que uma grande parte do público gosta de ver. Na Venezuela, durante um período, os jovens aprendizes a chefes de orquestra deixavam crescer o cabelo como o Gustavo Dudamel, alguns até se faziam encaracolar. A verdade é que há imitação daquilo a que Mauss chamava de “prestígio”, correspondente a um Maestro de renome internacional neste caso, e que serve de “mascote” a uma organização, a uma função, e a uma forma de viver a música. A imitação também acontece no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), no qual um jovem de dezoito anos, responsável pela Orquestra Infantil, tem o corte Dudamel. Naturalmente encaracolado no seu caso!

Esta análise pode parecer anedótica, mas é importante quando se comparam as técnicas dos corpos venezuelanos com os dois outros núcleos. Em Portugal por exemplo, alguns professores, que também são Maestros na Orquestra Geração, parecem pouco à vontade com os seus corpos. Observando-os subir no estrado e aí assumir a sua responsabilidade, notamos que os gestos são menos fluidos, são retraídos e hesitantes. Vemo-lo nos ombros rígidos, nas mãos que procuram o seu lugar, como os jovens atores quando sobem pela primeira vez num palco de teatro. Os corpos fixam-se numa linha vertical, sem o balançar dos quadris à venezuelana. Mas o corpo de Gustavo Dudamel viaja por todo o mundo através das novas tecnologias, inspirando muitos jovens Maestros do mundo. No artigo sobre as técnicas do corpo, Mauss explica como, nos anos 1930’, a

forma de caminhar das jovens senhoras parisienses foi influenciada pelas atrizes dos filmes do cinema americano. Isso é ainda mais evidente no caso da influência de Gustavo Dudamel: é uma estrela mundial, em grande plano nos vídeos que circulam no YouTube, permitindo, pelo mundo fora, a “imitação prestigiosa” (Mauss 1950).

Ao apoiar a ideia de uma “vida estética” (Rorty 1989), o filósofo e sociólogo americano Richard Shusterman, alerta para o erro de “se considerar o espírito e corpo como entidades separadas, e de identificar o *eu* ao primeiro” (1991, p.265). O trabalho que é feito nos núcleos inspirados no El Sistema vai nesse sentido. O corpo e o espírito são modelados simultaneamente, um através do outro. Este vai-e-vem entre corpo e espírito não fica confinado à pessoa, ao individuo isolado. É necessário juntar-lhe o conjunto dos atores que o envolve porque, como verificámos nos núcleos e nos chefes de orquestra que estão na *imitação prestigiosa*, “o corpo não é apenas um assunto privado” (Shusterman, 1991, p.265). Temos a maior parte do seu controlo mas isso não quer dizer que saibamos compreendê-lo e servir-nos dele para viver melhor, “deveríamos ler e escutar atentamente o nosso corpo; deveríamos até ultrapassar as metáforas da leitura e da escuta, demasiado ligadas à linguagem, e aprender melhor a senti-lo” (Shusterman, 1991, p.266).

É a isso que estão entregues os jovens alunos dos núcleos quando nas aulas os professores lhes dizem “Postura!”, ou quando os incentivam a verbalizar o que não está bem nos seus gestos, ou então quando os fazem observar os colegas para que descubram as suas más posições. Há uma aprendizagem cinestésica, ligada a uma tomada de consciência e a uma prática quotidiana dos movimentos para tocar melhor um instrumento em grupo e a melhor viver em sociedade.

O ensino e a aprendizagem da música nos núcleos são de ordem prática. Partem do encadeamento de ações complexas na sua profundidade, permitindo ao aluno progredir graças aos atores que os rodeiam, particularmente os professores. Nos três núcleos, o ensino faz-se em torno de um objeto concreto, o instrumento musical, com técnicas do corpo que são palpáveis, demonstradas pelo professor, e para atingir resultados igualmente tangíveis (os concertos).

Ao integrar um núcleo, o aluno encontra-se em ação direta, “Aqui está o teu instrumento, tens concerto com a Orquestra de Iniciação daqui a duas semanas!”. Esta

situação pode criar uma certa tensão no aluno, tudo depende da forma de fazer do professor. Ao mesmo tempo, o concerto define um objetivo claro, inclusivo, e que o aluno pode atingir em coletivo. Os núcleos não são locais de promessa, os professores não remetem a mais tarde objetivos impossíveis de alcançar. Tudo é feito para que o aluno sinta o impacto concreto do seu trabalho quotidiano, levando-o ao palco.

A prática do instrumento começa desde o primeiro dia, em paralelo ao resto das aulas. É muito diferente daquilo que é feito noutros tipos de programas onde o aluno deve primeiramente completar toda a parte teórica em 60 ou 90 lições antes de ter o seu instrumento (tal como experienciaram Leandro, professor de saxofone no Brasil, e João, professor de bombardino em Portugal, nas suas escolas de música respetivas).

Não é tanto a qualidade estética da obra apresentada que conta nos primeiros meses, é sobretudo o facto de participar, sentir-se incluído num espaço partilhado com colegas e um público. Esta experiência, marcante e ainda viva na memória dos alunos, cria também uma medida de responsabilidade porque a presença física em palco tendo o público como juiz, lhes dá vontade de fazer de tudo para melhorarem.

Os alunos têm, desde a sua mais tenra idade, uma opinião estética, sabem quando tocam mal, podem ficar desiludidos e por isso desmotivar. É por esta razão que se motivam novamente quando sentem os efeitos positivos de tantos esforços pessoais e coletivos. Assim, pela prática concreta, tomam consciência do valor do esforço e da importância do processo pensado para um objetivo a atingir. O filósofo e sociólogo pragmatista John Dewey resume isso numa frase: “Uma *conclusão* não é algo de isolado ou independente; é a coroação de um movimento” (2010, p.65). A ideia de movimento é fundamental nesta frase em referência aos processos. Não há momentos fixos no ensino da música, nem aquele que corresponde ao concerto final porque está, também ele, inscrito numa continuidade que continua a evoluir aproveitando o *momentum*<sup>92</sup>.

Ao longo do seu percurso musical o aluno do núcleo entra noutro nível de experiência – a *experiência estética*. O aluno já tinha uma consciência estética antes de integrar um núcleo, a maioria escolheu o seu instrumento através da sua sensibilidade ao seu som, sem conhecer o seu nome nem a dificuldade. A experiência estética permite ao

---

<sup>92</sup> Este *momentum* continua a existir depois do concerto, atrás do palco, nos camarins, nos corredores, no autocarro, no Hotel, nos lugares de festa.

aluno conectar os seus gestos físicos a resultados musicais de ordem estética. Corpo e espírito envolvem-se para comunicar algo de pessoal. Partindo da análise do campo é-nos impossível dizer qual dos dois tem mais influência. Retroalimentam-se constantemente, são o reflexo um do outro. Segundo a definição que lhe dá Shusterman, o conceito “*soma*”, permite apagar o dualismo corpo-espírito para passar a ter um “corpo pensante”, aquele que “habita com inteligência” (2010).

O corpo do músico aprendiz reage e revela as escolhas estéticas: a quantidade de sopro permite controlar as dinâmicas entre o *pianíssimo* e o *fortíssimo*; a prática quotidiana de escalas permite agilizar os movimentos dos dedos para tocar melhor as partes rápidas; a boa técnica de leitura permite manter o controlo do instrumento e seguir as ordens do Maestro para interpretar a obra bem; a *guataca*, capacidade para tocar de ouvido, permite improvisar. Mas as escolhas estéticas de cada um só são integradas, tomadas em conta e aplicadas, depois de o corpo as ter vivido. É preciso estar convencido através da experiência, “*corporando*”<sup>93</sup>. Só depois, pelo domínio do corpo, do instrumento e da orquestra como corpo coletivo, é que serão atingidos os resultados estéticos aos quais os alunos são sensíveis.

Em “*L’art comme expérience*” (Dewey, 2010), o autor relata processos de criação artística partindo de uma análise pragmatista. Insistindo na experiência como ato prático de execução, Dewey diferencia o “produto da arte”, objeto final ou concerto no caso da música, da “obra de arte”, conjunto de relações inscritas na experiência, efeito de um “continuum experimental” (2010, p.475). Se tomamos o caso do núcleo Santa Rosa de

---

<sup>93</sup> “*Corporando*” é o participio presente que faço derivar do conceito original “*corporado*”, empregue pelo sociólogo Antoine Hennion: “Como fazer justiça, neste enquadramento, ao facto do gosto, do amadorismo, da paixão por um objeto, ou do interesse por uma prática, serem atividades “*corporadas*”? Esta palavra é mais adaptada do que *incorporar* (constantemente utilizada por Bourdieu), ou que a palavra inglesa *embodied* (frequente nos Cultural Studies e nos usos pós-modernistas de Foucault nos EUA) : ambos os conceitos, em vez de avalizar o aspeto corporal da arte, da música e do gosto, resolvem a questão insistindo unilateralmente sob a ideia de uma “construção social” do corpo por dispositivos e normas e, prolongando a soberbas passagens de Mauss sobre o corpo ou a mão (Mauss 1985), sobre o facto importante que o corpo é o recetáculo ideal, mudo e eficaz, das formas de se sentir e de restrições de todos os tipos, nomeadamente sociais e educativas, que lhe inculcamos. A palavra mais neutra de “*corporado*” vai na direção oposta, não menos importante. Não só um social, sobre-determinante e largamente ignorado pelo sujeito, vindo imprimir a sua marca sobre um corpo que se acredita natural, mas também um corpo que se ignora, que se deve revelar, aparecer a ele mesmo e ao sujeito à medida que a sua interação prolongada com objetos e o seu treino por práticas repetidas o tornam mais apto, mais hábil, mais sensível ao que acontece, e que, inversamente, essa produção de um corpo apto a sentir revela mais claramente os objetos que aproveita, sente, apreende, e também a própria capacidade em reconhecer o que outros reconhecem e a partilhar os efeitos sentidos com outros corpos (DeNora 1999)”. (Hennion 2003).

Água (VZ), os concertos são realizados graças à participação dos cinco tipos de atores. Cada um à sua maneira, por exemplo:

1. A diretora do núcleo juntou as pessoas num lugar fixo e em torno do mesmo projeto;
2. Os professores organizam-se para criar as aulas e ensinar;
3. Os alunos fazem o esforço para aprender nas aulas;
4. As mães venezuelanas, com o seu “sindicato” simbólico, zelam para que tudo funcione e para que os alunos treinem em casa;
5. Os *utileros* garantem a parte logística e contribuem, à sua maneira, ao elo social entre o conjunto de atores.

Todos fazem parte de um *continuum* de ações a reforçar quotidianamente – “ao definir a arte como experiência é-nos dada a possibilidade de conceder a estes contextos a atenção que merecem, em vez de fechar a estética num formalismo estreito”.<sup>94</sup>

A noção de experiência, simultaneamente individual e coletiva num núcleo, é reforçada pela ideia de “ação coletiva”<sup>95</sup>, conceito desenvolvido por vários autores (Becker 1974; Blumer 1966). O que foi demonstrado no livro “Mundos da Arte” (Becker, 1988), é também visível naquilo que poderemos chamar de “mundos da educação”, próprios aos núcleos, onde o ensino resulta de interações frágeis entre o conjunto dos atores. As ações coletivas que tentámos revelar ao descreve-las de forma detalhada, não vão só no sentido dos alunos. Eles não são os únicos beneficiários, tal como nos relembra

---

<sup>94</sup> Citação retirada do prefácio de Richard Shusterman em *L’art comme expérience* (Dewey, 2010, p.19).

<sup>95</sup> A “ação coletiva” é um conceito diferente de “movimentos sociais” porque não há uma organização formal entre todos os atores, não existe uma concertação de base para que se atinja um certo tipo de objetivo político. Becker operacionaliza o conceito de “ação coletiva” nos mundos das artes (Becker 2010) para significar o conjunto de atores que permitem que exista uma obra de arte como a Mona Lisa de Leonardo Da Vinci: é preciso haver uma pessoa que faça tela; outra que monte telas em estruturas de madeira; outra que as venda; e um transportador; é preciso um fabricante de tintas e cores; um vendedor de pinceis; é preciso distribuidores... o pintor coleta tudo isso e começa o seu trabalho; influenciado pelo contexto social em que vive ou pela encomenda que lhe foi feita; depois são precisos modelos; críticos de arte; comissários; exposições; mecenas; museus; públicos...tudo estes atores fazem parte de uma ação coletiva que dá origem ao quadro e à sua legitimação na história. No nosso caso, interessamo-nos pela ação coletiva existente em torno dos núcleos.

Leandro, um dos professores no núcleo Bairro da Paz quando fala dos alunos: “Nós também mudámos, (...), na verdade fomos nós que aprendemos a lidar com eles”.

Toda a atividade humana é o resultado de ações coletivas, mais ou menos conscientes e explícitas, ou seja, nada de novo na análise que tentamos fazer sobre o caso dos núcleos. Mas o que me parece fundamental a reter face aos três núcleos é a união entre os vários conceitos: um núcleo é um espaço físico onde, através do ensino da música, o aluno é levado a desenvolver as suas “técnicas do corpo” e a trabalhar sobre o seu “*soma*”, o corpo pensante. Isto faz-se por experiência, porque tal como relembra frequentemente o coordenador do núcleo Bairro da Paz à sua equipa de professores, “– As palavras convencem, mas as ações arrastam”. Por fim, a qualidade dos processos e dos resultados que resultam deste conjunto, (*técnicas do corpo; soma; experiência*), depende da qualidade dos elos entre os membros da “ação coletiva”.

Voltando ao título deste subcapítulo, *Música: in via ou in fine?*, a resposta à questão leva-nos a substituir “ou” por “e”. A separação que causa o “ou” é da mesma ordem que a separação entre *corpo* e *espírito*: o espírito, supostamente superior, seria associado ao objeto final, *in fine*; enquanto o corpo, banal e efémero, seria associado ao processo, *in via*. Ao retermos a secção sobre os alunos no Capítulo III, apercebemo-nos de que o concerto como objetivo, é um motor extraordinário para motivá-los. É, para a maioria, o momento favorito por entre todas as experiências num núcleo. Mas chegar a ele e fazer boa figura, implica um investimento pessoal muito intenso seguindo métodos que tornam o processo o mais vivo possível.

A principal técnica dos núcleos inspirada no El Sistema é a criação de grupos para que os alunos se motivem entre eles e que possam viver os benefícios da “experiência estética” em coletivo (Dewey, 2011). Na educação musical dos núcleos o *in via* e o *in fine* são complementares: o facto de haver concerto dentro de quinze dias motiva a trabalhar o instrumento com a ajuda do professor e dos colegas; simultaneamente, é o trabalho pessoal e coletivo que motiva a tocar num concerto, com os amigos e face a um público. A outra característica destes núcleos é a proximidade temporal entre *in via* e *in fine*, porque o aluno não passa o ano todo a preparar um concerto final. Pelo contrário, vive a experiência do palco várias vezes por mês, de todo o tipo, de todos os tamanhos e com vários tipos de público.

O conceito de “*soma*”, para significar corpo pensante, ajuda-nos a afastar a ideia de um corpo que só seria mecânico e por isso frio na reprodução dos gestos musicais. O trabalho elaborado nos três núcleos, especialmente em Santa Rosa de Agua (VZ), vai para além da mecânica corporal, transformando os movimentos do esqueleto e dos músculos numa cinestesia que tem um sentido. É a procura do gesto belo do músico para atingir o som bonito do instrumento. O que os alunos produzem através da visão e do tato, recebem-no através da audição. Passam de um corpo a outro, de um sentido a outro.



## CAPÍTULO X – RECUAR PARA TOMAR BALANÇO<sup>96</sup>

Cada núcleo é constituído por um espaço fixo e pela união entre diferentes atores. O seu objetivo é atingir resultados através de métodos pedagógicos junto de jovens alunos, graças ao ensino da música sinfónica. Tal como tivemos a oportunidade de analisar anteriormente, os resultados dos núcleos dependem da relação entre os seus atores diretos (professores, alunos, diretores, pais, auxiliares de educação) e das condições de trabalho que os objetos e o espaço possibilitam (instrumentos, salas, acústica, ar condicionado...). A ação coletiva criada pelos atores, os objetos e os espaços, é uma primeira etapa para definir o núcleo.

No entanto, o que é feito no núcleo responde também a outros fatores externos, que podemos chamar de atores indiretos: 1. A organização na qual se inscreve o núcleo (El Sistema, Neojiba ou Orquestra Geração); 2. O contexto mais alargado que envolve cada núcleo e cada um dos atores.

Propomos, por isso, abrir o estudo dos núcleos ao que os rodeia para que possamos compreender melhor as reações e as ações de cada um. Para que se possa aprofundar a situação social específica que representa um núcleo, tentaremos abrir o estudo ao “caso alargado” (*extended case*, Gluckman 1940a). Poderemos assim analisar as relações de força entre cada um dos três núcleos e os seus respetivos contextos.

Para esclarecer este alargamento do núcleo, servimo-nos das analogias desenvolvidas pela “ecologia urbana” (Park 1915, 1936, 1952). Ajudam-nos a visualizar melhor a influência de fatores que parecem externos. O conjunto de analogias que d’aí resulta, associa a organização da natureza dita selvagem à organização da vida humana em sociedade.

O núcleo torna-se um sistema complexo que podemos associar a um “nicho ecológico”, tendo em conta o confinamento num espaço físico fixo e controlado. À volta está o bairro e a cidade, espaços urbanos que constituem o “habitat” do núcleo e da maioria dos atores. E, num círculo mais vasto, podemos associar a noção de “ecossistema” para englobar o que envolve o núcleo a nível nacional, ou seja, a cultura no sentido

---

<sup>96</sup> Tradução da frase “*Alors je prends de l'avance, en prenant du recul - Car prendre du recul c'est prendre de l'élan*”, texto da canção “Le bien le mal”, do álbum *Jazzmatazz Volume 1*. Guru, featuring MC Solaar. Chrysalis Records, 1993.

antropológico, o mais vasto. Este enquadramento possível serve para delimitar o que na realidade é mais poroso, tal como o demonstram as descrições feitas pelos atores dos núcleos, e que aqui retomaremos.

Ficamos por estas três escalas de análise, “nicho ecológico”, “habitat” e “ecossistema”, em referência à ecologia urbana. Mas seria possível alargar ainda mais o círculo até ao nível mundial, já que, hoje em dia, as novas tecnologias permitem estar informado sobre o que se passa do outro lado do mundo, e ser influenciado por isso. O efeito borboleta<sup>97</sup>, associado às leis da natureza, é também de ordem social nas gerações 3.0 do século XXI.

A noção de nicho ecológico para definir o núcleo é, desde já, a por em perspetiva porque, ao contrario do que acontece na natureza, os seus atores não vivem dentro em permanência. Passam uma parte das suas semanas no núcleo, mas deixam este espaço para ir ter com as famílias, as escolas, os locais de trabalho, a Igreja, etc. Não estão confinados ao núcleo, trazem influências externas. Quando saem do núcleo levam o que aí aprendem.

É um nicho ecológico no sentido em que há um ambiente social que lhe é específico e que podemos associar a um “microclima”, seguindo a mesma analogia ambiental. A nossa hipótese é de que o núcleo e os seus atores reagem ao habitat e ao ecossistema que os rodeia, ao mesmo tempo que têm um impacto sobre eles.

“Compreender a vida social, é compreender os arranjos de atores sociais particulares em lugares e tempos sociais específicos”, diz-nos o sociólogo (Abbott, 1997, p.1152). Para que possamos compreendê-la melhor é necessário situar toda a ação social, seja ela individual ou coletiva. É nesse sentido que se processa a abordagem que se segue.

---

<sup>97</sup> Expressão segundo a qual uma alteração mínima nas condições iniciais pode ocasionar grandes diferenças na evolução de um sistema; insere-se na Teoria do Caos, referindo-se aos fenômenos de grande magnitude que, muitas vezes, podem ser o resultado dessa pequena alteração inicial. Alusão de que se uma borboleta batesse as suas asas em algum lugar da Terra, esse movimento poderia modificar um sistema do outro lado do Planeta; popularmente conhecida pela alegoria de que o bater de asas de uma borboleta no Brasil pode provocar um tornado no Texas. [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br) Acesso em 16 de outubro 2016.

## X.1. Ecosistema institucional dos três núcleos

Numa primeira fase vamos tentar situar, de forma comparativa, cada um dos três núcleos em relação à organização da qual fazem parte. Numa segunda fase, vamos revelar os fatores dos respectivos ecossistemas que têm um impacto indireto. O resultado permitirá juntar uma camada à complexidade dos núcleos. Poderemos assim, compreender melhor o que aí se passa.

Os três esquemas que se seguem, permitem visualizar a distribuição das responsabilidades em cada um dos três programas estudados: El Sistema (VZ); Neojiba (BR); Orquestra Geração (PT). Os esquemas lêem-se de forma ascendente, tendo o núcleo na base e a Direção Nacional no topo. Entre os dois podem existir vários departamentos de decisão, consoante o programa. Os esquemas correspondem exatamente ao que pesquisámos nos três campos: fizemos a escolha de partir de um só núcleo por programa e subir os diferentes níveis de decisão até chegar à Direção Nacional. Esta subida foi feita através da observação etnográfica e por entrevistas semi-estruturadas junto dos responsáveis de cada departamento.

Começemos por observar o esquema correspondente ao núcleo Santa Rosa de Agua (VZ):

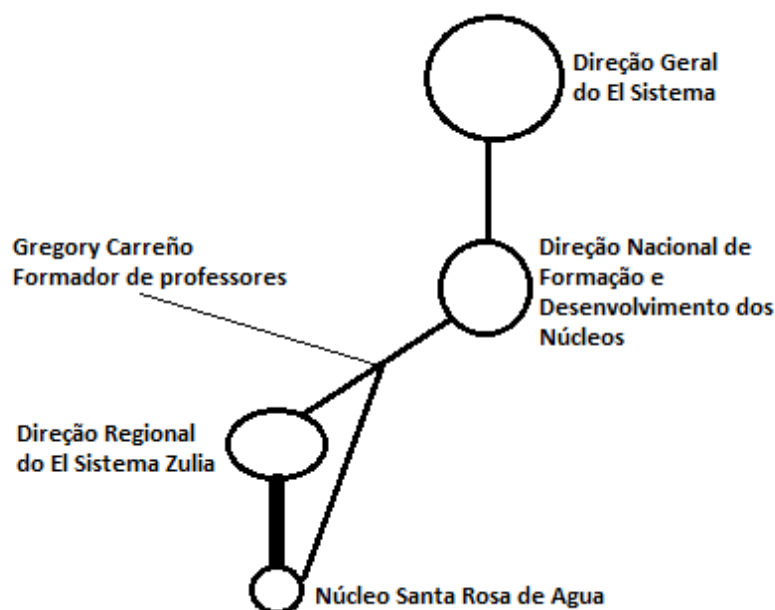


Figura 23: Esquema das ligações institucionais do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

É o esquema mais ramificado dos três porque o El Sistema é a organização que tem mais anos de existência, 40 anos, e mais alunos, 600 000 dispersos por todo o país. Isso obriga-o a ramificar-se para estar mais próximo e funcional. Diretamente acima do núcleo Santa Rosa de Agua, que está na base do esquema, está a Direção Regional do El Sistema Zulia, na mesma cidade de Maracaibo. É o resultado de um esforço recente de descentralização e de desconcentração do poder por parte do El Sistema. Os locais desta direção regional situam-se a uma dezena de quilómetros do núcleo, no centro da cidade, nos edifícios do Conservatório de Maracaibo. Notemos que a linha que os une, núcleo e direção regional, é mais espreca que as outras para significar que é entre eles que há mais trocas e proximidade profissional. A diretora do núcleo, Oriana Silva, está mais em contacto com o subdiretor regional, Pedro Moya, para beneficiar do seu apoio a nível da metodologia, da burocracia e de gestão. Com Ruben Cova, diretor regional do El Sistema Zulia, o contacto é menos frequente, mas partilham regularmente o palco. Oriana Silva é uma flautista respeitada na região e continua a tocar com a orquestra regional que Ruben Cova dirige.

Oriana Silva começou os estudos de música em Santa Rosa de Agua (VZ) aos oito anos, há quase vinte e cinco anos. É “filha do El Sistema” na região de Zulia. Foi aí que cresceu, viu toda a evolução do programa ao longo dos anos. Isso permitiu-lhe conhecer as pessoas chave, de se aproximar delas, muitas vezes em orquestra, e de desenvolver facilidades de contacto. O dinamismo que soube criar no núcleo, desde a sua chegada em 2012, é fruto da sua própria personalidade, possível graças ao apoio da direção regional. Tudo isto é benéfico para o núcleo, nomeadamente a nível do apoio administrativo, logístico e na obtenção de instrumentos. Mas é preciso juntar o facto de o núcleo ter vinte e um anos de existência. Foi o primeiro a ser criado em Maracaibo depois do núcleo Central no Conservatório. Beneficiou de uma boa reputação, conseguida graças a dezassete anos de trabalho pelo casal de fundadores/diretores: Fernanda Simán e Hendrick Gonzalez.

Se continuarmos a subir o esquema, observamos que depois da direção regional a linha ascendente toma uma diagonal e vira para a direita. Saímos assim de Maracaibo para ir a Caracas. Isso quer dizer que todo o resto das ligações institucionais com o núcleo Santa Rosa de Agua se situam à distância, na capital.

O próximo elo institucional do qual beneficia o núcleo Santa Rosa de Agua é personificado pelo Maestro Gregory Carreño, formador dos diretores de núcleos. É uma figura importante para Oriana Silva, diretora do núcleo, “É alguém de muito especial para mim, número dois depois do Maestro Abreu”. Ensina-lhe a direção de núcleos, a direção de orquestra e os métodos pedagógicos. Têm longas conversas sobre a missão, a visão e a filosofia do El Sistema. Gregory Carreño é uma figura que inspira e motiva Oriana Silva a *Tocar, cantar y luchar!* (slogan oficial do El Sistema), reforçando assim a qualidade do seu trabalho no núcleo. Isto acontece sem que seja necessário passar pela Direção Regional. Oriana Silva pode contactar o Maestro diretamente, “Quando lhe escreves ele responde, admiro isso”, diz ela.

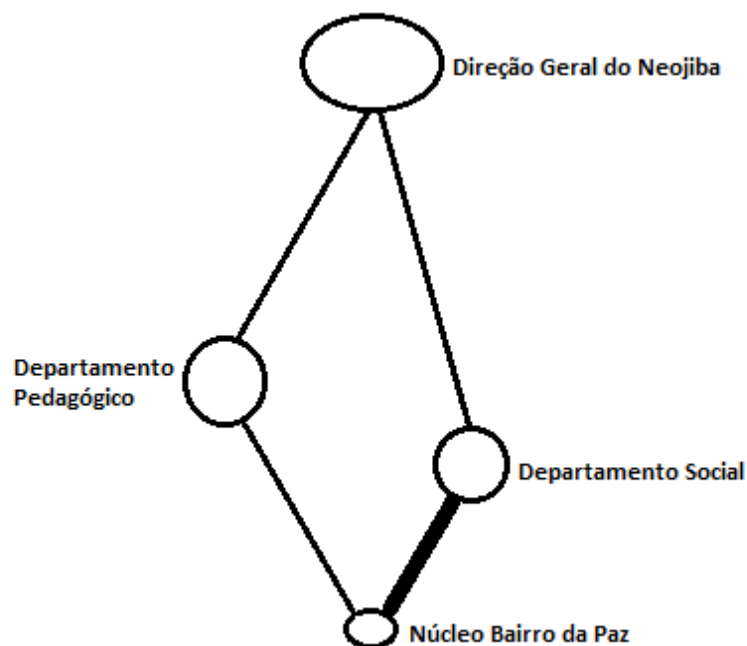
Subindo o esquema, vemos a Direção Nacional de Formação e de Desenvolvimento dos Núcleos, dirigida por Andrés Gonzales (trinta e três anos). Foi a pessoa que contactou Oriana Silva para lhe perguntar se aceitava ser a nova diretora do núcleo Santa Rosa de Agua em 2012. É o responsável por mais de quatrocentos núcleos em toda a Venezuela. É a ele e à sua equipa que cabe a resolução os problemas dos núcleos e a garantia do seu futuro. Oriana Silva não contacta Andrés Gonzales sem primeiro comunicar com a Direção Regional de Zulia. As hierarquias são claras e respeitadas.

No cume do esquema está a direção geral do El Sistema, com o Maestro Abreu como diretor geral e Eduardo Méndez (trinta e seis anos), diretor executivo. Há muito poucos contactos entre Oriana Silva e a Direção Nacional, nomeadamente por causa dos procedimentos institucionais do El Sistema. Uma reunião com a Direção Nacional é vista como um privilégio, uma honra. No entanto, numerosas são as histórias sobre a capacidade de abertura do Maestro Abreu ao diálogo e à partilha com os alunos e professores, “É como uma grande Presidente, mas podes ir ter com ele e conversar; saúda-te como se te conhecesse”, explica Oriana Silva dizendo que isso lhe dá confiança e a motiva.

Enquanto diretora de núcleo, Oriana Silva também tem uma vantagem na sua relação com os diferentes departamentos do El Sistema: teve um percurso de música profissional que a levou a fazer os estudos superiores no Conservatório do El Sistema em

Caracas e a entrar na Orquestra Nacional Juvenil, nomeadamente sob a batuta de Sir Simon Rattle. Isso quer dizer que, desde os seus inícios, fez parte de diferentes secções do El Sistema, onde teve a possibilidade de conhecer os líderes e de provar as suas capacidades de trabalho. Para além disso, é contemporânea de alguns dos principais diretores nos diferentes departamentos (todos têm por volta dos trinta anos), e partilhou o palco sinfónico com vários deles. Os elos de comunicação institucional e de comunicação filosófica sobre a missão e os valores do El Sistema (garantido nomeadamente pelo Maestro Gregory Carreño) são fortes e concretos. Isso explica a afirmação de Oriana Silva, “Sinto-me instituição, ou seja, só penso no El Sistema e faço o meu melhor no núcleo” (Capítulo VII.3.).

Se passarmos agora ao esquema institucional criado a partir do núcleo Bairro da Paz (BR), apercebemo-nos da diferença na forma. Dos quatro níveis do El Sistema passamos a três. Entre o núcleo e a direção geral estão dois departamentos do mesmo nível, mas divididos por missões.



*Figura 24: Esquema das ligações institucionais do núcleo Bairro da Paz – Brasil*

O Neojiba não é tão grande quando o El Sistema, os catorze núcleos estão no Estado da Bahia, a maioria em Salvador da Bahia. Não há descentralização ou

desconcentração do poder, tudo está centralizado na Direção Geral, na capital do Estado. O núcleo Bairro da Paz situa-se a cerca de vinte quilómetros do centro, em periferia da cidade. Esta proximidade geográfica não significa proximidade institucional nem um acompanhamento regular.

Começemos por uma análise ascendente do esquema. Acima do núcleo Bairro da Paz (BR) está o Departamento Social do Neojiba. É, aliás, como o mostra a espessura do traço que os une, o elo mais forte e o mais estabelecido pelo núcleo. Isso graças à presença semanal de uma assistente social e de uma psicóloga para acompanhar a evolução dos alunos e das famílias desde 2014. A relação com o Departamento Social é reforçada graças à partilha de informações sobre o que se passa no núcleo por parte de Esdras Efraim, coordenador, e de Ana Paula, a sua assistente. O núcleo beneficia igualmente das visitas regulares de Ana Vilasboas, mediadora entre o Departamento Social do Neojiba e a tutela – o Secretariado da Justiça, dos Direitos do Homem e do Desenvolvimento Social do Governo da Bahia. A sua presença reforça o elo com o coordenador do núcleo e permite aconselhar face às adversidades.

À esquerda, um pouco afastado e com um traço menos espeço, está o Departamento Pedagógico do Neojiba. É um Departamento que está em plena mudança devido à chegada de um novo responsável. É-nos, por isso, mais difícil analisar a seu papel. Os testemunhos postos em evidência aqui fazem mais referência à equipa anterior, que dirigiu as metodologias de ensino nos núcleos até ao primeiro semestre de 2015.

Depois dos cinco primeiros anos focalizados nas duas principais orquestras do Neojiba, a Direção Pedagógica foi submersa pela súbita abertura de núcleos novos a partir de 2012. Segundo os professores, a passagem de músico a professor não foi seguida com o cuidado suficiente por este departamento, demasiado centrado nos problemas burocráticos, de logística, de “ficheiros Excel”, como dizia o coordenador do núcleo Bairro da Paz. A parte humana parece ter sido esquecida numa fase em que os professores precisavam ser guiados quanto à pedagogia e ao tipo de alunos. Sentiram-se sós e necessitados, sentimentos que, numa primeira fase, provocaram um fecho em si próprios. Numa segunda fase, depois de terem percebido que sem a união do coletivo não conseguiriam atingir bons resultados, o grupo de professores assume o controlo e abre o olhar às problemáticas dos alunos do Bairro da Paz. O afastamento entre o núcleo e o

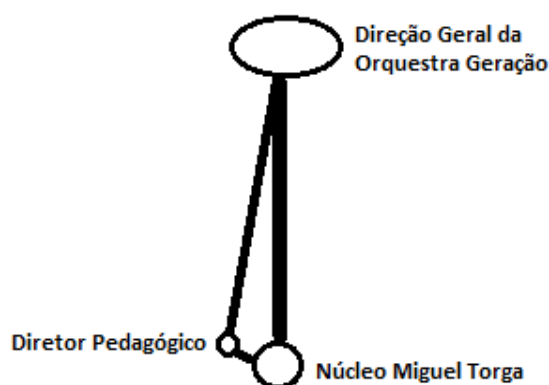
Departamento Pedagógico é evidente quando se está no campo, mas essa relação parece mudar desde a chegada de um novo coordenador pedagógico no Neojiba em 2015.

No topo do esquema está a direção geral do Neojiba, com quem o núcleo Bairro da Paz também tem poucos contactos regulares, à parte daqueles que têm que ver com os procedimentos de gestão e de administração. O coordenador do núcleo diz sentir falta de apoio. Para além do afastamento físico houve um afastamento institucional ao longo dos três primeiros anos. A mediação que deveria ter sido feita pelo Departamento Pedagógico não funcionou. Os pedidos e as propostas emitidas pelos professores do núcleo Bairro da Paz, não chegavam até à Direção Geral e, quando chegavam, eram raramente levadas a cabo. Houve um apoio da direção a nível do financiamento das instalações do núcleo, mas a equipa de professores queixa-se da falta de presença e de escuta por parte dos seus superiores. Querem ser levados a sério para que o seu trabalho seja mais eficaz.

Ao contrário do que dizia Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), “Sinto-me instituição”, nenhum dos professores do Bairro da Paz, nem o coordenador, teve esse tipo de discurso de pertença ao programa. Isso é, entre outras razões, causado pela falta de acompanhamento por parte da Direção Geral. Para além de ser administrativo, poderia, como faz o El Sistema, ser um acompanhamento filosófico, dando sentido e profundidade à sua missão.

O terceiro esquema corresponde ao núcleo Miguel Torga (PT). É o mais simples dos três. Tem apenas dois níveis: o núcleo e a Direção Nacional. Poderia haver um nível intermediário, correspondente à Direção Pedagógica nacional, mas o seu diretor é professor no núcleo Miguel Torga. É por isso uma presença quotidiana e fundamental.





*Figura 25: Esquema das ligações institucionais do núcleo Miguel Torga – Portugal*

Como é possível observar pela espessura do traço, a conexão entre o núcleo e a Direção Nacional é muito forte graças a vários fatores que se combinam: é o primeiro núcleo a ter sido criado pelo programa Orquestra Geração há nove anos; começaram com crianças que nunca tinham tocado um instrumento musical nas suas vidas; a primeira coordenadora é a atual subdiretora do programa, tem por isso um elo forte com o núcleo; mais de metade dos professores estão no núcleo desde a sua criação, é por isso uma equipa forte e unida; a coordenadora atual fez parte da equipa de professores que fundou o núcleo, participou à sua criação desde o início; o seu marido, ex-aluno no El Sistema, é atualmente professor de violino no núcleo e Diretor Pedagógico da Orquestra Geração; por fim, o núcleo está situado num subúrbio de Lisboa, a uma vintena de quilómetros, próximo dos escritórios da Direção Nacional.

O núcleo Miguel Torga beneficia de uma grande centralização de forças. A coordenadora, Sandra Martins, é uma das fundadoras. Tem por isso nove anos de experiência evolutiva num mesmo território. Conhece as realidades sociais dos alunos e conseguiu desenvolver métodos pedagógicos, por tentativa-erro, que funcionam neste contexto. O facto de o marido, Juan Maggiorani, ser o Diretor Pedagógico e professor de violino no núcleo permite-lhe, bem como a outros professores, aproveitar a sua experiência. Não há no núcleo Miguel Torga o sentimento de isolamento face à Direção Pedagógica tal como foi exposto no núcleo Bairro da Paz (BR).

Juan Maggiorani, diretor pedagógico da Orquestra Geração (PT), é também um dos pilares do núcleo. Conhece as realidades sociais e soube adaptar as suas metodologias ao contexto. A sua função estende-se ao que é característico do El Sistema: a capacidade de

fazer discursos motivadores baseados numa filosofia de trabalho, “Confiança, flexibilidade, trabalho de equipa, comunicação; é preciso banir a palavra não, é preciso acreditar que se pode chegar lá”, explica Maggiorani.

Quanto às relações hierárquicas, tudo é mais simples na Orquestra Geração porque é um projeto que começou de forma modesta e que evoluiu progressivamente, sempre com a mesma equipa. Os diferentes atores do programa nacional conhecem-se bem, partilharam os sofrimentos e as felicidades da evolução do núcleo Miguel Torga. A partilha fez com que se unissem. Há uma hierarquia estabelecida, os procedimentos de comunicação seguem as vias usuais, ou seja, o professor não comunica com o diretor da Orquestra Geração sem ter primeiro exposto o problema à coordenadora do núcleo.

Estes três esquemas ajudam-nos a visualizar melhor a estrutura organizacional dos três programas em torno de um dos seus núcleos, facilitando a comparação. As relações de um núcleo com os diferentes departamentos aos quais está conectado, têm uma influência clara sobre a qualidade do trabalho feito pelo conjunto de atores.

Outros fatores, que não são visíveis nos esquemas, são essenciais para compreender o “Como?” e o “Porquê?” das ações nos três núcleos. Voltemos à frase de Andrew Abbott a propósito da importância de situar tudo no espaço e no tempo. El Sistema beneficia de quarenta anos de experiência em educação musical nos núcleos. O seu primeiro núcleo em Maracaibo, foi criado há trinta e oito anos. Ruben Cova, atual diretor regional, assistiu ao início. Acompanhou os processos de evolução do programa e aprendeu com as numerosas dificuldades, sejam elas administrativas ou pedagógicas. Os dois outros programas, Neojiba e Orquestra Geração, têm apenas nove anos de existência. Evoluíram de forma exponencial e beneficiaram dos ensinamentos do El Sistema, mas cometem “erros” que só podem ser evitados depois da experiência concreta, numa relação de escuta com os professores e alunos.

O tempo é um fator que conta quando pegamos no exemplo de Oriana Silva, coordenadora do núcleo Santa Rosa de Agua. Entra no núcleo aos oito anos, ou seja, tem quase vinte e cinco anos de experiência, de encontros, de partilhas metodológicas e filosóficas sobre o El Sistema. Não é o caso para os dois outros diretores de núcleos em Portugal e no Brasil. Integraram os projetos quando já eram adultos, e seguiram um percurso que os levou a serem professores, sem terem sido alunos num núcleo. O ensino

era um desejo claro para Sandra Martins, a coordenadora portuguesa, mas não tão evidente para Esdras Efraim, coordenador brasileiro, porque quando entrou no Neojiba era para ser músico profissional.

Um outro ponto a comparar a nível do tempo, é o número de anos de cada núcleo: o de Santa Rosa de Agua (VZ) tem vinte e um; o núcleo Miguel Torga (PT) tem nove; o núcleo Bairro da Paz (BR) tem três. É um fator comparativo a ter em conta porque, por exemplo, em vinte e um anos o núcleo venezuelano teve tempo para construir uma reputação, ser aceite pela população e produzir músicos de alto nível que são agora referências locais para os mais jovens.

O segundo dado sobre o qual analisamos os núcleos: o espaço. O núcleo Santa Rosa de Agua é o único que seja exclusivamente dedicado ao programa de educação musical. Os dois outros partilham os espaços: o núcleo Miguel Torga (PT) está nos edifícios de uma escola pública; o núcleo Bairro da Paz (BR) está nos edifícios da Santa Casa da Misericórdia, onde acontecem numerosas atividades educativas para todas as idades.

A exclusividade existente no núcleo venezuelano permite focalizar o conjunto dos atores na missão educativa e facilita a logística também. Isso permite aos alunos dedicarem-se a uma só missão musical em vez de estarem distraídos por outras atividades ou por colegas externos ao programa. Quando entram num núcleo exclusivo ao El Sistema, o que lá vão fazer é claro, a dedicação é total. É visível quando comparamos o núcleo venezuelano ao núcleo brasileiro.

Depois de situados os núcleos no espaço e no tempo, precisão fundamental para contextualizar as ações, dois outros dados devem ser levados em consideração: financiamento dos programas e a comunicação interna à organização.

Começamos por uma análise comparativa dos financiamentos. Os professores do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) recebem um salário do El Sistema, enquanto os professores do núcleo Bairro da Paz (BR) recebem um salário da Santa Casa da Misericórdia (proprietária do núcleo) e que os professores do núcleo Miguel Torga (PT) recebem um salário do Ministério da Educação Nacional. O núcleo que tem menores garantias financeiras a longo prazo é o de Miguel Torga (PT), no qual os professores devem refazer os concursos anuais para garantir o seu posto, vivendo, portanto, de contratos

anuais renováveis. O sentido de pertença a uma mesma instituição é mais reforçada no El Sistema, porque é a mesma organização que trata de tudo, dando garantias a longo prazo.

Especifiquemos o caso do financiamento de professores da Orquestra Geração em Portugal. O Ministério da Educação português financia os salários dos professores e exige que, além disso, todos os anos haja novas provas de seleção dos professores de música. Cada mês de setembro, a Orquestra Geração deve fazer duas semanas de entrevistas para escolher entre os seus professores e novos candidatos. Têm de selecionar os “melhores” seguindo um enquadramento muito burocrático. Os critérios não são forçosamente os mesmos entre o que define o Ministério da Educação e aquilo que seria necessário para se ser professor na Orquestra Geração. Mas fiquemos concentrados no problema concreto da renovação do contrato anual. Isso significa que não há garantias a longo prazo, não há segurança de emprego para o professor de música. Para além da perturbação pessoal que pode causar esta situação, há um impacto claro no campo da educação: o professor vive o seu ano de trabalho numa incerteza que não lhe permite “investir-se totalmente” na sua missão porque não é garantido que possa dar seguimento ao seu esforço. “Porque hei de dar tudo pelos meus alunos quando não tenho qualquer garantia de poder continuar no ano que vem?”, é uma das questões que se colocam os professores por preferirem continuidade no seu investimento pessoal. Esta situação levanta problemas num campo tão sensível quanto os bairros onde estão os núcleos, nos quais a estabilidade educativa é fundamental.

Juan Maggiorani, coordenador artístico e pedagógico, explica: “O professor nestes contextos, e sobretudo num projeto como a Orquestra Geração, deve ser mais do que um simples funcionário. A personalidade, a motivação, as capacidades de adaptação, de escuta do outro, são fundamentais para atingir os resultados duráveis”. Esta durabilidade é uma das chaves na educação, é posta em causa de ano a ano por um Ministério português que anulou a Lei da Continuidade Pedagógica em 2013.

Quanto à comunicação entre as diferentes escalas, os três programas servem-se das tecnologias modernas, criando nomeadamente *Google groups*, onde quase todo o tipo de temas e documentos sejam trocados. Os três responsáveis dos três núcleos participam em reuniões mensais com os responsáveis dos outros núcleos da região. Falam sobre as dificuldades de gestão, de recursos humanos, de metodologia e os objetivos a

atingir. Isso permite reforçar as ligações entre responsáveis de núcleos mesmo que exista uma “competição” entre eles a nível dos métodos e dos resultados. As tensões existem por causa de favoritismos para com alguns núcleos. Alguns beneficiam de mais apoio financeiro, de melhores locais de trabalho ou de mais instrumentos. Observámo-lo nos três programas, mas só no Brasil e na Venezuela é que os nossos interlocutores falaram disso.

A comunicação também se faz de forma ascendente, sobretudo na Venezuela e em Portugal, onde os núcleos podem transmitir inquietudes ou metodologias que serão depois partilhadas com o resto do programa pela Direção Nacional. Este contacto é menos evidente para o núcleo Bairro da Paz (BR), onde, segundo os professores, os saberes adquiridos face ao contexto têm dificuldade em ser transmitidos e tomados em conta pela Direção Nacional.

Quanto à comunicação é importante tornar visível que a metodologia e a filosofia dos três programas não foram imediatamente percebidas pelos intervenientes. No núcleo Bairro da Paz os professores ainda estão na passagem entre a vida de músico à de professor. São os primeiros a tentar encontrar as suas próprias metodologias e filosofias, baseando-se no seu slogan “*Aprende quem ensina*”. Em Portugal vários professores explicaram que lhes foi preciso anos para compreender as particularidades do programa Orquestra Geração, “No início não se percebe o que é a Orquestra Geração, é só ao fim de dois ou três anos que compreendemos o que há de especial aqui”. Na Venezuela o programa El Sistema está integrado, incorporado até, pelo conjunto dos atores porque foi nele que cresceram. Isso não significa que tenham consciência desse facto tal como explica Oriana Silva quando fala das aulas junto do Maestro Gregory Carreño, “Foi ele que me deu os pilares do El Sistema porque quando eu era pequena não se falava de *tocar y luchar*”. Foi também o caso para Ruben Cova, diretor regional do El Sistema Zulia, quando conheceu o Maestro Abreu pela primeira vez, no final dos anos 70: “Eu ouvia-o falar, mas não entendia, parecia-me longe, mas acabei por perceber através da experiência”.

Atualmente, dos três programas, o El Sistema é aquele onde há mais discursos motivadores nos quais se explica o que é, a sua missão e a sua filosofia. São discursos recorrentes, improvisados, transmitidos com paixão e sem que qualquer tipo de referência religiosa ou política. Assistimos a vários discursos, são muito impressionantes. Têm um real impacto porque metem em pensamento e em palavras o que é

primeiramente ação e experiência no El Sistema. “Transforma tudo em palavras e transmite-os às novas gerações”, explica Oriana Silva a propósito de Gregory Carreño. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), as palavras e os atos concordantes permitem unir os atores em torno de uma missão comum.

## X.2. Partir do núcleo para o estudo do caso alargado

O núcleo está no centro desta investigação, é o ponto a partir do qual podemos agora tentar compreender melhor o programa musical do qual faz parte. O objetivo começar da base, ou seja, de onde se faz quotidianamente o ensino musical junto dos jovens nos bairros desfavorecidos. Mas para entender melhor o que aí se passa, é-nos simultaneamente necessário ter um olhar sociológico sobre o que envolve os núcleos. Há que ter em conta que evoluem em países diferentes, em contextos organizacionais e sociais particulares. Tentamos ter em conta estes contextos porque a interação entre o núcleo, os seus atores e os diferentes meios que os envolvem, ajuda a explicar as ações e reações dos diferentes atores envolvidos.

O alargamento que aqui propomos partindo de cada um dos três núcleos, é inspirado do trabalho iniciado pela Escola de Manchester e o seu principal fundador, Max Gluckman, antropólogo e sociólogo. As suas investigações, nomeadamente as que elaborou sobre as relações entre os colonizadores e os colonizados na Zululândia da África do Sul, partindo de um ponto fixo que chama de “*case*”, fazem parte dos primeiros exemplos de abertura do campo de pesquisa. Em 1940, no seu artigo *Analysis of a social situation in modern Zululand* (Gluckman, 1940a, 1940b; Tholoniati & de l’Estoile, 2008, trad.), o autor parte de um caso prático – a inauguração de uma ponte. Mostra como as relações sociais entre os diferentes atores, Zulus e Brancos, eram uma reprodução de um conjunto de transformações sociais adquiridas numa escala histórica mais larga quanto ao espaço e ao tempo. O autor sublinha as “situações sociais” de conflito e de cooperação existentes em simultâneo entre as duas comunidades de atores.

Assim nasce o chamado “estudo de caso alargado” (*extended case method*, Gluckman, 1961)<sup>98</sup>. O investigador tira conclusões gerais partindo do alargamento analítico de situações sociais precisas. Baseando-se na noção de “singular geral” (Glaeser 2010, p.235), tem-se em conta os largos processos referentes às condições de vida em comum. É uma corrente antropológica e sociológica aberta ao que pode parecer afastado de um caso particular. Isso permite mostrar as formas que têm os atores de se adaptarem, ou de se “afinarem” (*attunement*) entre si, tal como o formulava mais musicalmente o sociólogo Alfred Schütz<sup>99</sup>.

Também os músicos dos núcleos procuram a “afinação certa” com o que interagem. Três exemplos: o corpo ao instrumento; a relação com atores que os rodeiam no núcleo; a forma de viver no contexto que os rodeia. Os *habitus* pessoais e os *êthé* sociais têm influência sobre o grau de consciência que os atores têm sobre as suas próprias capacidades de se “afinarem” entre si.

Para compreender a ação observada é preciso ter em conta os fatores não visíveis à primeira vista. Mas, simultaneamente, é a partir desse mesmo caso que nos podemos aperceber dos fatores socio-históricos por ele integrados. Isso é possível nomeadamente porque Gluckman se interessou à noção de “comunidade”, ao coletivo de atores, em vez de se limitar aos rituais e costumes que produzem, tal como o faziam os antropólogos na época (primeira metade do século XX). Os Zulus e os Brancos também formavam um grupo, no qual é preciso integrar os dados históricos e geográficos, de forma a compreender as divisões e as aproximações internas.

Para Max Gluckman, o antropólogo só pode ser sensível à multiplicidade de relações porque também as vive como investigador ao ter acesso aos vários interlocutores, em numerosos contextos e a diferentes níveis de poder. Foi também o que vivemos nos três campos de pesquisa. Passámos a maior parte do tempo nos três núcleos, rodeados de atores. Vivemos os bairros, as casas de tijolo vermelho e chapa cinzenta, as cantinas improvisadas, os cabeleireiros dos bairros, os jogos de futebol descalços, etc.

---

<sup>98</sup> Gluckman, Max, *Ethnographic Data in British Social Anthropology*, Social Review, 9, 1961, p. 5-17. Analisado por Michael Burawoy, *The Extended Case Method*, (Burawoy 1998), traduzido para francês em (Cefaï, 2003, p. 12-24).

<sup>99</sup> Fazemos aqui referência ao artigo « *Making music together : a study in social relationship* » (Schutz 1976). Sobre o um outro uso do mesmo conceito *attunement* ver « *La mémoire collective chez les musiciens* » (Halbwachs 1968)

Mas também visitámos outros núcleos, conhecemos diretores regionais e nacionais, fomos convidados a uma série de jantares oficiais e a concertos nas melhores salas de cada cidade. Vivemos a multiplicidade das relações em cada programa de formação musical. Isso permitiu alargar o nosso olhar sociológico, aprofundando a análise. Mais do que uma escolha científica, o alargamento do caso é sobretudo uma necessidade à qual o campo nos levou. Somos cúmplices disso porque também o provocámos indiretamente através da nossa postura metodológica indutiva e aberta ao pensamento complexo (Morin 2005).

Para que nos possamos aperceber melhor dos diferentes níveis de alargamento partindo da base que é um núcleo, vamos prolongar as analogias fundadas pela ecologia urbana na Escola de Chicago aquando dos estudos aprofundados sobre as cidades na primeira metade do século XX. As metodologias da ecologia urbana serão depois complementadas pelo interacionismo simbólico dos anos 1950'. Na metodologia que aqui propomos, associamos as duas, porque damos a mesma importância ao ambiente de vida e às interações entre os seus atores.

À noção de “nicho ecológico”, associamos a noção de “habitats”, meios nos quais ele evolui – um bairro e uma cidade. Prestamos atenção ao “biótopo”, ou seja, à *web of life*, mais ou menos simbiótica num habitat. Já tivemos a oportunidade de analisá-lo no bairro Santa Rosa de Agua (VZ): é, quanto à segurança, o biótopo menos harmonioso, em grande parte devido aos problemas de guerras internas entre as várias *bandas* (gangs). O “ecossistema” é o terceiro nível de escala que tomamos à ecologia urbana<sup>100</sup>.

Começámos por alargar a nossa análise dos núcleos tendo em conta a organização à qual fazem parte. É, portanto, uma mudança de escala, passando do núcleo à organização toda. Importa agora continuar este processo de alargamento do caso. Interessamo-nos a outros fatores, externos aos círculos institucionais de cada núcleo.

Propomos dividir este percurso em três fatores de influência:

---

<sup>100</sup> A ecologia urbana da Escola de Chicago teve muita influência sobre o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, do qual fizemos referência no Capítulo II a propósito do Brasil e de Salvador da Bahia. O autor trabalhou usando a metáfora sociológica de Ecologia, nomeadamente no seu livro *Nordeste* (Freyre 2015). No final dos anos 1930', Robert Park esteve em Salvador da Bahia, deixando uma influência intelectual (Valladares 2010). A propósito da relação entre a Ecologia Humana de Park e a Ecologia de Freyre ver (Santos 2010).



1. Grupos de pertença: começar por ter em conta os principais grupos sociais nos quais os alunos passam o seu tempo – *Família, Escola, Igreja*<sup>101</sup>.
2. Habitats desfavorecidos: comparar os habitats que os envolvem e os seus biótopos, ou seja, a vida social nos bairros e nas cidades.
3. Ecossistemas sociais: continuar a alargar até aos diferentes ecossistemas sociais nos quais os seus elementos, fatores culturais no sentido antropológico, evoluem.

O objetivo geral deste alargamento dos casos é tornar visível novos fatores que parecem distantes dos núcleos, mas que têm um impacto explícito. Por exemplo, inscrever os filhos num núcleo porque as ruas são demasiado perigosas para brincar. Mas o impacto também pode ser implícito. Por exemplo, a participação regular nos cultos religiosos torna as crianças mais “doceis” e por isso mais aptas a seguir as regras dos núcleos.

### **1. Grupos de pertença**

Começemos por ter em conta os principais grupos onde circulam os alunos dos núcleos – *Família, Escola, Igreja*. O primeiro grupo social fora do núcleo sobre o qual podemos fazer uma análise comparativa é a família. Os pais de alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) são muito presentes no núcleo, criam uma forma de sindicato que zela pela qualidade do que é feito pela diretora, pelos professores e os alunos. Tentaremos agora compreender qual é o seu papel fora do núcleo.

Mencionámos mais acima que as famílias dos bairros mais desfavorecidos são na sua maioria monoparentais. Em Maracaibo, cidade onde se situa o núcleo Santa Rosa de Agua, a maioria das famílias são geridas pelo ajuntamento de mulheres. Vivem juntas (mães, avós, irmãs, tias...), para sobreviver financeiramente e garantir a educação dos mais jovens. Isso permite contrabalançar os efeitos da monoparentalidade porque a união das mulheres estrutura o ambiente no qual crescem as crianças. É um aspeto fundamental para compreender a educação que têm a maior parte dos alunos do núcleo. As suas atitudes nas aulas e a capacidade de trabalho demonstram que crescem em meios

---

<sup>101</sup> “Igreja”, para significar templo, podendo tomar todas as formas neste território sincrético.

estruturados e exigentes. As mães e avós são guardiãs do trabalho musical que deve fazer o aluno em casa para evoluir. Zelam e garantem uma continuidade, essencial para a educação dos filhos.

Não é o caso na maioria dos alunos do núcleo Bairro da Paz (BR), por três razões principais: há monoparentalidade, mas a maioria reconstitui a família com um novo companheiro, o que não significa que haja estabilidade familiar nem apoio; o núcleo é visto como uma simples atividade que serve para “ocupar as crianças”; o núcleo só existe há três anos, ainda não criou exemplos fortes de músicos saídos dos bairros graças à música sinfônica, que poderiam, por isso, convencer pais e alunos.

No núcleo Miguel Torga (PT), os professores queixam-se da falta de apoio por parte dos pais. Isso está a melhorar ao fim de nove anos de existência porque começam a apreciar o facto dos filhos viajarem, tocarem em grandes salas da capital, e serem entrevistados na televisão. É preciso tudo isso para que se interessem e para que motivem os filhos. Foi o que o El Sistema conseguiu alcançar em quarenta anos de trabalho. Essa longevidade permite criar exemplos concretos a seguir, quer sejam vizinhos do bairro ou o Maestro Gustavo Dudamel.

No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) a pobreza material dos pais não é sinónimo de falta de capital social nem cultural (Bourdieu 1979). As mães do núcleo podem vir de meios muito modestos e ter diplomas universitários, aos quais se junta um sentido de ética muito desenvolvido, adquirido graças à fé e aos cultos religiosos nomeadamente. As mulheres transmitem tudo isso aos filhos: são belos, bem vestidos, comportam-se corretamente (sabendo divertir-se também), têm uma atitude social federativa. Não é tanto o caso no núcleo Bairro da Paz (BR), onde os alunos podem ser muito indisciplinados. Não se trata só de uma diferença de nível social, ambos os bairros são pobres, tem sobretudo a ver com o facto das crianças do Bairro da Paz serem menos acompanhadas por parte dos pais, quebrando-se assim a continuidade pedagógica.

A isso adiciona-se o facto de alguns alunos terem de contribuir financeiramente à família, vendendo, por exemplo, todo tipo de objetos ou bombons nos sinais vermelhos das estradas. São menos equilibrados socialmente, o seu sentido da vida em grupo continua a ser influenciado negativamente pela desestruturação familiar e pela violência nas ruas. No fundo, limitam-se a reproduzir o que vivem nos meios em que crescem. O núcleo faz o que pode para contrariar isso.

Quanto ao núcleo português, a falta de acompanhamento por parte dos pais vem do facto de trabalharem muito, em horários que tornam difícil a vida familiar. Algumas das mães que vivem sós podem chegar a ter três empregos diários, deixando as crianças antes do pequeno almoço e chegando a casa a tempo para um jantar improvisado. Isso obriga muitos alunos a tratarem das limpezas da casa e a cuidar dos irmãos mais novos. Só ao fim de alguns anos, depois de terem conseguido chegar a alguns resultados graças à sua autodisciplina, é que os alunos são acompanhados e motivados pelos pais.

O papel dos pais é fundamental para a evolução musical dos alunos porque têm o poder de garantir a continuidade entre o núcleo e a casa. Esta continuidade é entendida pelas crianças como uma forma de validação do que fazem, são incentivados a trabalhar melhor. Tal como demonstrou Bernard Lahire na sua investigação *Tableaux de famille* (Lahire, 1995), não há uma causalidade direta entre o nível social dos pais e os resultados que a criança atinge ao longo do percurso escolar. A continuidade garantida pelas famílias é um elemento fundamental o seu sucesso, observada junto dos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

A escola é o segundo grupo de pertença no qual os alunos dos núcleos passam a maior parte do tempo. Na Venezuela, a escola é um dos meios que permite e contribui à continuidade das ações para os alunos. Três exemplos:

1. Quando os alunos das escolas estão numa sala levantam-se à chegada do professor; começa então um ritual de pergunta-resposta, “*Buenos dias!*”, diz o professor; “*Buenos dias!*”, respondem os alunos em coro; “*Como estan ustedes?*”; “*Bien, y usted?*”, respondem os alunos antes de se sentarem.
2. Num grande número de escolas e liceus, os alunos fazem uma reza coletiva antes de a aula começar permitindo que o grupo se federe em torno de um mesmo objetivo e que os ânimos se acalmem.
3. Em algumas escolas os alunos são agrupados no pátio para cantarem o hino nacional às segundas-feiras de manhã criando, uma vez mais, um efeito de grupo sob o olhar dos professores.

Estes três factos acontecem na Venezuela, país onde o hino remete para a celebração da independência adquirida no século XIX e onde o cristianismo federa mais de 90% da população. Uma vez mais, o nosso propósito aqui é simplesmente fazer uma análise pragmática do que estes rituais, impostos aos alunos das escolas e liceus, provocam a nível do comportamento individual e coletivo. Quando se adiciona a disciplina imposta pelas mães aos rituais cerimoniais vividos nos locais de culto e aos rituais repetitivos impostos em ambiente escolar, notamos que existe, para os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua, uma continuidade educativa entre estes três grupos de pertença.

Concluimos que o núcleo beneficia desta continuidade. Não é algo possível de generalizar porque demasiados fatores podem destruí-la. É observável junto dos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua e explica, em grande parte, o comportamento dócil e atento da maioria dos alunos. Nos núcleos Miguel Torga (PT) e Bairro da Paz (BR), os alunos vivem em contextos mais descontínuos e não beneficiam dos reforços positivos revelados acima.

O terceiro grupo de pertença no qual os alunos evoluem é o da igreja. Por igreja queremos significar todos os lugares de culto religioso. Maracaibo, cidade onde se situa o núcleo Santa Rosa de Agua, é um território de culto católico desde que a virgem de Chiquinquirá fez a sua aparição no século XVIII. As mães dos alunos são crentes e praticantes na sua maioria, “A fé move montanhas”, diziam em coro num dos focus-group.<sup>102</sup> É por esta razão que muitos alunos do núcleo começaram a sua experiência musical na igreja, acompanhando as cerimónias. Os cultos podem também ser protestantes, ou então, em minoria, o sincretismo afro-venezuelano. A regularidade semanal e a participação ativa nos cultos permitem às crianças crescerem num meio cheio de princípios, de regras e valores. Devem aprender a respeitar os silêncios, a estar direitos, a levantar-se a sentar-se nos momentos certos. Tudo isso modela os corpos das crianças e o seu carácter também, tornando-os mais aptos a compreender e respeitar as regras sociais em grupo. No final das contas, a presença regular nas cerimónias religiosas com os pais contribui também para que a criança seja mais “dócil” (Foucault, 1975). Esta

---

<sup>102</sup> Ao fim de quatro meses de campo de pesquisa em Santa Rosa de Agua (VZ), as mães e avós que estão diariamente no núcleo ofereceram-nos imagens religiosas no dia da nossa partida. Cada uma veio sozinha até nós, com uma imagem, uma figura ou um porta chaves de uma Santa. Houve uma espécie de combate das Santas porque cada mulher nos dizia que a sua Santa era melhor do que a da vizinha. Ficámos com uma bela coleção de figuras religiosas.

docilidade é verificada no núcleo Santa Rosa de Agua, no qual os alunos reproduzem as regras que vivem na igreja, na escola e em casa.

No Bairro da Paz (BR) existe um grande número de locais de culto. Na rua do núcleo há três. Ao observarmos atentamente os comportamentos podemos ver a diferenças entre os que assistem regularmente a cultos religiosos e aqueles que não o fazem. Sejam claros, a docilidade de alguns não depende do tipo de fé, depende da regularidade do culto, da presença desde a mais tenra idade e do acompanhamento da família como forma de validação. Um culto religioso é um conjunto de rituais que cadenciam a cerimonia. O ritmo dessa cadência e as regras que o envolvem, contribuem para tornar o aluno mais “dócil”, sabendo contribuir ao espírito de grupo.

## **2. Habitat: o caso dos dilemas contextuais**

A segunda etapa de alargamento tem em conta o habitat no qual vivem as famílias dos alunos – o seu bairro e a sua cidade. Os atores dos núcleos descreveram em detalhe os habitats em que vivem e tralham, o que nos permitiu ter uma análise aprofundada das suas realidades urbanas e sociais. Insistimos agora numa das questões que foram levantadas – os dilemas –, para que, partindo de um caso específico, a influência do habitat socioeconomicamente desfavorecido sobre os alunos e professores seja bem perceptível.

Os três núcleos estão instalados em bairros desfavorecidos, mas com graus diferentes. O Bairro da Paz (BR), resultante de uma “invasão” das terras há trinta e cinco anos, beneficia ainda de uma população unida. Juntando isso ao facto de ser um bairro seguro para os moradores, no sentido em que o *dono do morro* garante a segurança, explica o facto de os alunos dizerem que gostam de lá viver. É também o caso no Casal de São Brás onde se situa o núcleo Miguel Torga (PT), mas sem que haja tantos problemas com o tráfico de droga. Não é o caso no *barrio* Santa Rosa de Agua (VZ). A violência e o perigo constante que se sente nas cidades da Venezuela neste momento de instabilidade política explica porque numerosas mães proíbem os filhos de brincar nas ruas e preferem inscreve-los num núcleo onde poderão ficar com uma “boa fadiga” ao final do dia.

No Bairro da Paz (BR) e no *barrio* Santa Rosa de Agua (VZ) as crianças e os adolescentes são confrontados a um dilema que é muito problemático para os núcleos.

Tomemos o caso brasileiro, similar ao que se passa na Venezuela. No Bairro da Paz, os traficantes usam os menores de idade para várias funções. Podem ser *fogueteiros*, os que lançam os foguetes quando a polícia se aproxima; *alisadores*, são os adolescentes que formam os mais novos às regras do *gang* (como o *alisar* do cabelo crespo); e os mais novos podem ter a função de *aviãozinho*, ou seja, pequeno avião transportador de droga pelo bairro. Um jovem que seja pobre e que venha de um meio familiar desestruturado pode vir a ser *aviãozinho* por fascínio ou por obrigação. Isto torna muito difícil o trabalho dos professores dos núcleos porque o que têm para oferecer não parece tão sedutor quanto o que oferecem os traficantes. Um jovem rapaz pode ter de escolher entre duas opções:

1. Aprender o violino durante muitos anos, sabendo que isso implica muito trabalho e disciplina, com fases que podem por o aluno em situações de “ridículo”;
2. Ser *aviãozinho* para um traficante que vai proteger e pagá-lo, garantindo um certo respeito e algum reconhecimento junto das amigas do bairro. É um dilema real, quotidiano neste tipo de bairros, mesmo que haja o risco de morte.

Isso diminui o poder dos professores dos núcleos. Não têm as mesmas ferramentas que os traficantes para convencer os mais jovens, sobretudo junto de novas gerações marcadas pela aparência e a facilidade.

### **3. Ecosistema social: o caso da deificação na Venezuela**

A penúltima etapa do caso alargado leva-nos a ter em conta os “ecossistemas” sociais nos quais evoluem os núcleos e os seus atores. É complexo torna-los visíveis porque são vastos e relativos, sempre em movimento.

Propomos começar por um exemplo. Tomemos o caso de que falava uma mãe no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), ao fazer referência a uma forma de veneração para com a figura do Maestro José Antonio Abreu (fundador e diretor do El Sistema): historicamente, o povo venezuelano gosta de identificar-se a um líder de envergadura nacional, que guie e motive todas as ações, “Todos temos necessidade de um orientador”, explica a mãe de aluno.

Esta necessidade de viver crendo num “orientador” é verificada em pelo menos três níveis:

1. Religioso – a população é na sua maioria crente num Deus cristão, sobretudo em Maracaibo, com a aparição da virgem Chiquinquirá;
2. Histórico – Simón Bolívar, El Libertador, líder da independência da Venezuela, é um personagem histórico real, mas deificado, nomeadamente desde a revolução Bolivariana em 1999;
3. Político – Hugo Chaves, presidente da dita *inclusión*, soube aproveitar-se desta propensão nacional à deificação; é um dos orientadores importantes para muitos venezuelanos, mesmo que a situação atual do país seja dramática.

O historiador venezuelano Manuel Caballero<sup>103</sup>, relembra a importância de alguns intelectuais positivistas, dos quais Laureano Vallenilla Lanz e José Gil Fortgul, para a desmistificação desta tendência nacional à deificação, própria à historiografia romântica que pretendia “substituir os deuses celestiais por deuses terrestres, os *Libertadores*” (Caballero, 2002, p.75). Caballero é muito crítico face ao culto da personalidade. Afirma que, « O culto dos *Libertadores*, mas sobretudo aquele que é feito a Bolívar, transformou-se num fundamentalismo intolerante e fanático: ninguém que tenha bom-senso, sobretudo se tiver aspirações políticas, ousaria dizer que o *Libertador* se enganou nalgum momento da sua carreira política” (Caballero 2002, p.23).

É possível juntar um quarto tipo de culto da personalidade, aquele que é feito ao Maestro Abreu. É de natureza musical, mas também política, pelas suas decisões na educação e integração social, e finalmente histórica, no sentido em que faz agora quarenta anos que é um ator de relevo no percurso evolutivo da nação. O “mito Abreu” é mantido por um vasto número de histórias lendárias a propósito da sua perseverança face a adversidades e pelo conjunto da obra palpável que é o El Sistema. Gustavo Dudamel, o principal jovem chefe de orquestra do El Sistema, é igualmente deificado. Quando os nossos interlocutores nas ruas da Venezuela não sabiam o que é o El Sistema, bastava dizer a palavra “Dudamel” para que situem o projeto.

---

<sup>103</sup> Manuel Caballero (1931-2010), venezuelano, jornalista e professor de História. Foi diretor da Escola de História na Universidad Central de Venezuela. Obteve o seu doutoramento na Cambridge University e foi o primeiro venezuelano a lá ser publicado. Fez conferencias nas principais universidades do mundo: Sorbonne, Oxford, Carlos III de Madrid, Harvard, México, Bogotá, Quito.

A deificação das personagens incarnadas pelo Maestro Abreu e por Gustavo Dudamel é fundamental a ter em conta quando se quer compreender o investimento pessoal e a devoção das famílias na educação dos filhos no El Sistema. Isso depende de fatores culturais, mas o tempo também tem o seu papel. Com apenas nove anos de existência, não é tanto o caso na Orquestra Geração nem no Neojiba, mesmo que no núcleo Bairro da Paz (BR) uma das alunas nos tenha perguntado se conhecíamos Ricardo Castro (fundador e diretor do Neojiba), “*Ainda está vivo? Gostaria de conhece-lo*”, diz com um sorriso e os olhos arregalados.

Os traços culturais que são próprios aos ecossistemas sociais existem à escala da cidade e da região. Começemos por um exemplo próprio à cidade de Maracaibo, a oeste da Venezuela – o humor. Os *maracuchos* (população de Maracaibo) são conhecidos por todo o país pelo humor, muitas vezes de carácter sexual. Estando em grupo tudo é pretexto ao *chiste* (piada) e à criação de momentos de *broma* (brincadeira). Os melhores são chamados de *chistologos*, campeões da piada. Tivemos a oportunidade de viver este humor no quotidiano do núcleo, sobretudo por parte das mães dos alunos que aproveitavam a curiosidade do *gringo* (o investigador) para demonstrar os talentos humorísticos. Mas este humor também se verifica nos jovens em orquestra e nos professores. A diretora do núcleo não motiva os *chistes* nem a *broma* devido ao seu carácter e à sua função, mas a coordenadora do núcleo é uma das principais motivadoras, equilibrando assim os papéis.

Quanto aos professores de Maracaibo, fazem um uso permanente do humor: “Quero que também haja humor para que se sintam em afinidade e que se libertem do nervosismo”, explica um professor de contrabaixo; “Rimos muito e depois voltamos ao trabalho, a felicidade ajuda a que a música soe melhor, com mais coração”, diz o professor de viola. À questão da gestão entre a exigência e a doçura para com os alunos, Ruben Cova, diretor regional do El Sistema Zulia, responde que “O mediador é o humor, é a solução”. Este humor é importante para quebrar as eventuais barreiras simbólicas que podem existir entre os diferentes atores do núcleo. Isso não impede o respeito e permite unir as pessoas em torno de um mesmo *chiste* cúmplice, relaxando os corpos e os espíritos antes de um novo esforço musical em grupo.



No Bairro da Paz (BR), não existe o mesmo humor. Há sobretudo aquilo a que chamam de *zoação*, jogos provocativos. O que é mais característico a Salvador e até a toda a Bahia é a sensação de se ser uma estrela desde a nascença. O ditado popular é revelador: *Baiano não nasce, estreia!* A outra expressão similar é: *Chegou chegando!* Os dois ditados revelam o grau de confiança existente entre os jovens baianos, creem-se artistas e os melhores desde a nascença. Esta confiança, envolvida numa arrogância inconsciente, permite aos alunos lançarem-se em novos desafios. Não têm a real medida do que implica aprender um instrumento, mas o seu “talento natural” permite-lhes passar as primeiras etapas. Tudo é feito para surpreender, para serem vistos e admirados. Isso também cria muita competição interna entre os alunos, nomeadamente entre as jovens que se querem afirmar.

Em Portugal, o núcleo Miguel Torga é mais diversificado quanto aos temperamentos e aos traços culturais porque os alunos são fruto da imigração, vindos de países com culturas muito variadas, nomeadamente as ex-colónias (Padilla and Ortiz 2012). Mas, de uma forma geral, por serem na sua maioria segundas e terceiras gerações, e por isso influenciadas pela cultura portuguesa, existe uma propensão à timidez e à desconfiança. Não há nos jovens portugueses a confiança inconsciente do baiano nem humor dos *maracuchos* venezuelanos. É uma população de jovens mais tímidos, que arrisca menos e coloca barreiras simbólicas. Como dizia Juan Maggiorani, diretor pedagógico da Orquestra Geração, “É preciso que acreditem e há que banir a palavra *não*”. Para os portugueses o ponto positivo é o facto de ficarem surpreendidos pelos resultados que atingem porque chegaram com poucas expectativas, enquanto os baianos podem ficar desiludidos depois do *chegar chegando*.

### X.3. Da continuidade: ontologia<sup>104</sup> dos processos envolvendo os núcleos

A “continuidade” é a principal ideia que tentamos analisar aqui. Por continuidade queremos significar o seguimento de uma ideia ou de uma ação por atores variados, em

---

<sup>104</sup> O conceito de “ontologia” é aqui operado no seu sentido sociológico, partindo da etimologia da palavra: a lógica daquilo que são os processos (*onto*).

tempos e espaços diferentes. A continuidade pode levar ao reforço da motivação inicial, como se cada ator e cada contexto de ação servissem de reforço a uma ideia já lançada.

Tal como o mostra a relação entre o núcleo Miguel Torga e a direção da Orquestra Geração (PT), a continuidade pode também existir no seio de departamentos diferentes de uma mesma organização. Ao analisar as organizações através dos esquemas que apresentámos, tomamos em conta diferentes escalões existentes entre o núcleo e a sua Direção Nacional. Os principais fatores de variação são: o número de interlocutores; a distância física entre os dois; o grau de aproximação pessoal e institucional entre cada nível.

O núcleo português Miguel Torga beneficia de um elo forte com a Direção Nacional. Está próximo física e institucionalmente, facto que contribui ao seu sucesso num percurso evolutivo desde 2007. O núcleo Bairro da Paz (BR) é o mais isolado dos três a nível institucional. Os professores dizem sentir falta de um acompanhamento desde a sua criação em 2013. Quanto ao núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), é fisicamente muito mais distante da Direção Nacional, mas beneficia de uma Direção Regional próxima a todos os níveis.

O contexto organizacional no qual evolui cada um dos três núcleos deve ser levado em conta se quisermos compreender o seu estado e as atitudes dos atores. A grande motivação da equipa de professores portugueses no núcleo Miguel Torga vem também do elo forte que está estabelecido com a direção (principalmente com a subdiretora Helena Lima). Este elo é cuidado pela coordenadora do núcleo, que é uma mediadora institucional fundamental neste processo.

Na Venezuela, o núcleo Santa Rosa de Agua beneficia dos ensinamentos recebidos pela diretora Oriana Silva junto do Maestro Gregory Carreño. É, entre outras coisas, o que a faz dizer que se sente “instituição”. A questão da lealdade e do seu nível entre os atores das organizações formais, é central para compreender o desenvolvimento do El Sistema, do Neojiba e da Orquestra Geração. Ricardo Castro, Diretor Geral do Neojiba (BR), diz que esta “lealdade” foi perdida ao longo dos primeiros oito anos, “A pressão foi muito forte e

por isso cada um se fechou”<sup>105</sup>. Isso causa uma dissolução da organização, os atores querem consolidar o seu lugar sem que isso contribua à união do conjunto.

Quando entrevistamos os vários responsáveis acima dos núcleos, vários fatores são realçados para explicar as dificuldades do seu trabalho. Algumas são da ordem dos procedimentos, ligados às leis, como por exemplo a obrigação que tem a Orquestra Geração (PT) de fazer anualmente entrevistas de seleção aos professores.

Cada mês de setembro, os diretores do programa abrem candidaturas para se ser professor na Orquestra Geração, seguindo as diretivas do seu principal financiador, o Ministério da Educação. Isso quer dizer que não têm garantias a longo prazo e que um professor com mais anos de carreira poderá substituir um jovem professor que é especializado no tipo de público em meios socioeconomicamente desfavorecidos. Tal como se pode ler no testemunho dos professores (Capítulo IV.7.), esta insegurança de emprego desmotiva alguns.

Tocamos aqui em algo de essencial quando se deve trabalhar nos bairros desfavorecidos – a continuidade no tempo. São territórios com populações que vivem uma instabilidade familiar e psicológica, no qual a recorrência de um professor de música “amável” pode fazer toda a diferença. Para os diretores dos programas é stressante porque desejam construir boas equipas de trabalho num ambiente estável. Sabem que é preciso tempo para uma boa ação nos bairros. Seria uma pena perder um jovem professor depois do primeiro ano, quando esse período de tempo serve de formação pedagógica e de adaptação aos contextos.

Os financiadores dos programas têm um papel muito importante nas ações dos diretores dos três programas. Para a Orquestra Geração (PT) a renovação dos financiamentos é anual, tornando difícil a construção progressiva de um programa educativo ao longo de vários anos.

No Brasil, o Neojiba beneficia de contratos bianuais com a Secretaria que tem a tutela. É um contrato de gestão específico, com objetivos a atingir tanto a nível musical

---

<sup>105</sup> No Neojiba, a Direção remete a responsabilidade nos jovens professores que fazem parte da primeira grande orquestra, enquanto estes remetem a responsabilidade na Direção e nos seus métodos administrativos. O nosso intuito não é saber quem tem razão. Pretendemos dar o devido valor às questões de “lealdade” entre os vários membros de uma mesma organização. Investigadores como James Clyde Mitchell propuseram instrumentos qualitativos e quantitativos para estudar os níveis de lealdade (Mitchell, 1974).

como social. A pressão para atingir os resultados quantitativos com este tipo de contratos é real (Ex: abertura anual de um certo número de núcleos; inscrição de um certo número de alunos por ano), mas os departamentos pedagógico e social tratam de garantir o aspeto qualitativo. Um sistema chamado de “*publicização*” (Freitas 2010) permite ao Neojiba ter um estatuto especial para poder gerir dinheiro público (60% do seu orçamento) a complementar com financiamentos privados. O contrato de gestão obriga a entregar relatórios anuais dando provas dos resultados atingidos para poder receber as próximas parcelas de financiamento.

No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), o financiamento é garantido pelo El Sistema, mas beneficia de um apoio dos pais para pequenos custos. O principal problema sempre foi a burocracia porque o El Sistema é uma enorme máquina com mais de quatrocentos núcleos espalhados num país tão grande quanto a França. A burocracia é um mecanismo para controlar os diferentes ramos desta enorme instituição. Permite, entre outras coisas, garantir a traçabilidade. A dificuldade, para um pequeno núcleo do tipo Santa Rosa de Agua, é a lentidão dos procedimentos quando fazem pedidos de instrumentos, ou solicitações para empregar mais professores. Com a chegada da Direção Regional do El Sistema Zulia, o núcleo beneficiou de um apoio administrativo importante, nomeadamente quando é necessário servir-se de todo o seu peso institucional para adquirirem o que precisam.

As questões de procedimento, de financiamento e de burocracia são alguns dos fatores a ter em conta para tentar compreender as ações dos dirigentes e dos administradores. Trabalham com ferramentas e sob pressões que lhes são próprias. Cada um dos três programas, El Sistema, Neojiba e Orquestra geração, evolui num contexto institucional preciso, em acordo com o enquadramento legal, económico e de gestão. Os três programas são “organizações formais” (Glaeser,2006)<sup>106</sup>, nas quais os atores tentam trabalhar em comum para faze-los evoluir.

---

<sup>106</sup> “As organizações formais oferecem um certo número de vantagens como campos de pesquisa. Interessam a etnografia dos processos porque canalizam, juntam e concentram uma grande variedade de ações sobre um conjunto limitado e interconectado de pessoas. As organizações formais articulam projectivamente os efeitos da ação segundo um certo número de dimensões diferentes. Tipicamente, juntam pessoas de famílias diferentes, de bairros e de meios socioeconómicos heterogéneos, submetendo-os a regras e disciplinas, a normas profissionais e a restrições estatutárias, (...), mais importante ainda, as organizações formais têm por função típica articular projectivamente os efeitos de séries de ações, sejam

As decisões que são tomadas nestas organizações formais juntam um grande conjunto de dados. São por exemplo os diretores dos núcleos que vão ter de reagir às decisões tomadas pelos diretores dos diferentes departamentos do organigrama institucional. O diretor do núcleo encontra-se à distância do diretor nacional, que se encontra distante do Ministério que gere os financiamentos. Por sua vez, a ação do Ministro depende de um orçamento anual, de leis, de burocracias e de todo o tipo de condicionalismos. Estes elementos do encadeamento institucional trabalham em ambientes repletos de informações a ter em conta.

Segundo o sociólogo Andreas Glaeser, a conjunção de fatores aparentemente afastados no tempo e no espaço, resulta em “articulações projetivas” (2010,p. 253). Projetivas porque, por exemplo, depois de ter juntado uma vasta quantidade de informações o diretor geral de uma orquestra toma uma decisão que terá um impacto sobre toda a organização formal.

Há uma dupla projeção porque a decisão revela a organização do seu pensamento ao mesmo tempo que influencia o pensamento dos outros. A decisão também é de ordem emocional, de forma mais ou menos consciente: “Quanto mais a articulação projetiva perde a sua relação icónica com a ação original, mais esquecemos que afinal reagimos à ação local de alguém” (Glaeser, 2010, p.254). O tempo e o espaço são a ter em consideração porque a decisão de um diretor é fruto de um passado e de um posicionamento resultando em ações estendidas no futuro e por múltiplos lugares.

Operacionalizar o conceito “articulação projetiva”, permite-nos considerar de forma aprofundada a complexidade dos diferentes atores que coexistem nas organizações formais. Ultrapassam o estado de simples comunicadores de informações. As articulações projetivas são tornadas possíveis por organizações, resultando de um trabalho coletivo, mas, *in fine*, são escolhidas por alguém num tempo e num espaço específicos.

Esta complexificação das relações sociais não tem fim, pode criar vertigens no investigador. Não é o objetivo aqui, nem para o investigador nem para o leitor. O que nos

---

elas empresas comerciais, agências governamentais, partidos ou movimentos sociais. Acumulam e transmitem informação sobre o que fazem as pessoas, sobre o que pensam e sentem, (...) as organizações formais são, nesse sentido, enormes incubadores de processos que conectam conjuntos de ações a conjuntos de reações.” (Glaeser 2010, p.269).

parece importante é interessarmo-nos nesta complexidade, sem pretender dominá-la totalmente: “a noção de articulação projetiva sugere que tenhamos de repensar no que constitui uma relação social ou, mais precisamente, uma rede inteira de relações sociais” (Glaeser, 2010, p.256). Quando se tem em conta um núcleo, os seus atores, o seu habitat e os seus múltiplos ecossistemas apercebemo-nos que o conjunto está interconectado. Fatores muito afastados como as burocracias dos financiadores, têm um impacto claro sobre os núcleos. Este conjunto, que vai do nicho ecológico ao ecossistema, depende de todos os seus elementos, as articulações projetivas dos atores fazem parte dele. É impossível revelar este vasto conjunto de forma exaustiva, mas isso não nos impede de tê-lo em conta como campo sociológico a explorar, exigindo a união transdisciplinar para compreendê-lo melhor.

Quanto às relações sociais, um aluno do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) beneficia da continuidade dos processos quando o que aí aprende está na mesma linha do que vive em família, no seu local de culto e na escola. Há continuidade por exemplo entre a disciplina que deve ter na orquestra (ficar sentado, trabalhando em grupo durante horas), na igreja (saber quando se deve levantar, rezar e cantar em grupo), na escola (estar em pé quando o professor entra na sala, cantar o hino nacional), e por fim com a família (estar à mesa para jantar e ajudar nas tarefas domésticas).

A família tem um papel particular, faz um reforço positivo porque é o grupo de pertença ao qual o aluno está mais apegado. Esta ideia de continuidade é menos evidente nas famílias desestruturadas que não acompanham os percursos dos filhos. A monoparentalidade existente na maioria dos lares familiares em Santa Rosa de Agua (VZ) não é sinónimo de desestruturação familiar. As mulheres unem-se entre elas para garantir uma estabilidade financeira, física e emocional.

O ecossistema social é profundamente influenciado pelos traços culturais dos meios nos quais os núcleos evoluem. Relevámos o papel do humor *maracucho* no fluir das relações entre os atores do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), e também a confiança que tem o jovem baiano “nascido artista”, e finalmente a timidez dos jovens portugueses no núcleo Miguel Torga, ligada a um pessimismo que é preciso ultrapassar. Por último interessámo-nos à propensão que têm os venezuelanos em ter um orientador, ou seja, em eleger um guia que seguem com devoção. Isso motiva-os, cria um objetivo que, no

caso do El Sistema, é muito próximo e palpável porque alguns amigos do bairro tocam agora em grandes orquestras e que Gustavo Dudamel, jovem maestro da província venezuelana, se tornou uma estrela mundial.

Quanto aos baianos, parecem ser mais independentes devido ao seu orgulho individual, mas também à vontade de se emanciparem de um espírito histórico de colonização do “branco fazendeiro”<sup>107</sup>. Leandro, professor no núcleo Bairro da Paz (BR), pensa que é preciso encontrar a formula certa para estar num núcleo, de forma a evitar “A maneira colonizadora que passa o seu tempo a olhar para o outro sem nunca se por em causa a si mesmo”, diz ele a propósito da pedagogia. O seu colega flautista percebeu que uma das formas de motivar os alunos é de dar o exemplo, mostrando os seus dotes musicais: ao impressiona-los consegue reter a sua atenção e cativa a vontade de seguir um modelo, um *orientador* como dizem os venezuelanos: “–Em música eu sou o Neymar deles”, explica um professor de flauta brasileiro.

O outro fator que tem uma influência importante sobre a continuidade dos elos que criam os atores nos núcleos é o clima, em particular o calor das zonas tropicais onde se situam Santa Rosa de Agua (VZ) e o Bairro da Paz (BR). O núcleo tornar-se um lugar de conforto, de apaziguamento dos corpos. A maioria dos alunos vivem em casas muito simples, algumas com telhados de zinco, sem água corrente e sem A/C. O seu quotidiano em casa é marcado pelo calor, sem corrente de ar. Face a estas condições difíceis, o núcleo torna-se um espaço físico onde o corpo pode suportar melhor o seu ecossistema climático. Está fresco no núcleo, há água potável, as salas estão limpas e arrumadas. É algo de importante para o aluno dos bairros, apercebe-se de que outra realidade é possível.

Os confortos materiais e físicos face aos fatores climáticos são levados a sério pelos diretores. Ricardo Castro, diretor geral do Neojiba (BR), insiste nesta questão. Por exemplo, falando de uma certa reputação à preguiça que têm os baianos: “Se para trabalhar você deve vir da periferia e passar duas horas num ônibus lotado e sem A/C, para depois ir trabalhar num calor de 35°C, é natural que você não esteja na melhor das formas; é a mesma coisa para um músico que quer estar no topo, tem de ter as melhores

---

<sup>107</sup> O *fazendeiro* é o proprietário de uma fazenda. No Brasil, a literatura e as telenovelas apresentaram frequentemente o fazendeiro como sendo um proprietário branco, machista e escravagista (Freyre 2006; Ribeiro 2015).

condições para aprender”. As condições materiais nas quais os núcleos investem permitem vencer as pressões climáticas, atraindo e motivando alunos.

Para concluir este estudo do caso alargado, diremos que o núcleo é um nicho ecológico inscrito num habitat e em ecossistemas que o influenciam. O núcleo é uma das células da grande organização formal da qual faz parte (Ex: El Sistema). O núcleo reage ao que o envolve, procura o seu espaço de ação e de independência. Os atores que o constituem servem-se dele para posicionar-se face ao contexto. Na Venezuela, a diretora do núcleo Santa Rosa de Agua dizia que o El Sistema “*Es como una burbuja (bolha)*”, um mundo à parte, que tenta manter a sua independência face às pressões envolventes. Esta palavra “*burbuja*” tem sobretudo a ver com o facto de que, para esta diretora, o El Sistema ser uma organização onde se pode pensar de forma diferente e onde as oportunidades de desenvolvimento pessoal são muito claras, tendo em conta a grave crise generalizada que a Venezuela atravessa. O El Sistema trabalha constantemente sobre o seu posicionamento face ao próprio habitat e aos ecossistemas. Esta “bolha” imaginária é o resultado de uma forma de reação do El Sistema face ao que o envolve.



## CAPÍTULO XI – RESILIÊNCIA FACE AOS CONTEXTOS SOCIAIS

Nesta terceira fase desta reflexão, propomos continuar no estudo do caso alargado para pôr em evidência a instabilidade dos contextos que envolvem os núcleos. Depois de nos termos interessado pela “continuidade”, aspeto fundamental na educação das crianças, focalizamos agora o olhar sobre a “descontinuidade” existente nos processos educativos.

Essa “descontinuidade” é, por exemplo, a obrigação que um aluno tem de deixar de estudar o seu instrumento para ir vender nas ruas ou ir cuidar dos irmãos mais novos ao final do dia. Faz parte do quotidiano das populações que vivem em meios socioeconomicamente desfavorecidos, onde é preciso sobreviver diariamente.

Prosseguimos juntando à “descontinuidade” a noção de “contraste”, ou seja, das diferenças extremas que se cruzam nas vidas dos atores dos núcleos. Há, por exemplo, um “contraste” forte entre a segurança que sentem no núcleo e os perigos eminentes dos bairros onde habitam.

Paradoxalmente, alguns atores transformam a “descontinuidade” e os “contrastes” quotidianos em ferramentas para reforçar a sua vinculação ao núcleo. Nos contextos em que vivem estas populações, o que é a evitar está muito próximo do que pode permitir escapar à reprodução social. Através de uma forma de resiliência<sup>108</sup>, os atores que conseguem vencer estas duas provas desenvolvem uma vinculação muito forte à música, aos atores que os rodeiam e ao próprio núcleo.

### XI.1. Descontinuidades

O núcleo como nicho ecológico está inscrito num contexto preciso, mas em movimento: o habitat e os seus ecossistemas evoluem constantemente. O núcleo acompanha estas mudanças ao longo dos anos, nomeadamente os professores que têm de inventar novas pedagogias mais adaptadas aos alunos. Ajustam-se às novas gerações, e, em alguns núcleos, chegam a adaptar-se a cada aluno. Esta abertura ao outro, e a

---

<sup>108</sup> Capacidade para superar, para recuperar face a situações adversas.

capacidade de ser flexível para melhor fazer face às realidades, são características próprias aos três núcleos aqui estudados.

O conjunto de atores de um núcleo têm uma leitura da influência que têm o habitat e os ecossistemas nos quais evoluem. Quando há união entre os atores, zelam para que seja garantida a estabilidade e uma continuidade no seio do núcleo. Previamente, debruçámo-nos sobre a noção de “continuidade” social e pedagógica entre os diferentes meios nos quais circula um aluno de núcleo: família, escola, local de culto, entre outros. Estes meios sociais associam um conjunto de atores (amigos, pais, professores, padres), contribuindo, cada um à sua maneira, para a educação das crianças. Entre a escola e as atividades extracurriculares, o aluno parece viver num contexto de continuidade apontando para uma progressão pessoal como aluno e cidadão.

Mas em nenhum dos três núcleos estudados, Santa Rosa de Agua (VZ), Bairro da Paz (BR) e núcleo Miguel Torga (PT), existe o conforto de uma continuidade fluida. Pelo contrário, são territórios de tensão, de contrastes e até de contradições. Estes três bairros desfavorecidos, como outros, são marcados pela pobreza e a delinquência. Quando não são a realidade da família de um aluno, a miséria e a violência podem estar a algumas casas ao lado. A tensão é palpável. As confrontações entre *gangs* ou entre *gangs* e a policia são vividas por todos. Os disparos, os corpos estendidos nas ruas, os gritos, as sirenes, tudo isto também faz parte das experiências de um jovem nos três bairros.

Criam-se assim contrastes, por exemplo entre a atenção calorosa do professor de núcleo face ao olhar dos alunos, e a pressão psicológica que o mesmo aluno sente por parte dos colegas da rua querendo forçá-lo ao tráfico. São também territórios de contradições. Por exemplo, os pais que fazem o máximo para que o filho não integre o tráfico de droga, podem ser os mesmos a participar nas manifestações de rua contra a captura do *dono do morro*, sob o pretexto de que é ele quem garante a segurança local.

À importância da continuidade pedagógica e social, que tentámos demonstrar mais acima, parece-nos agora importante juntar o papel da “descontinuidade”. A continuidade pedagógica nos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) não é um mar de rosas. Numerosas são as barreiras à sua progressão. Mas o que lhes importa é que a continuidade subjacente seja suficientemente forte para resistir às pressões, permitindo continuar a sua evolução musical e social. Daremos um conjunto de exemplos para

identificar casos de descontinuidades contrastantes nos três núcleos. Por fim, tentaremos tornar visível o papel positivo e paradoxal que podem ter as descontinuidades.

A descontinuidade é a interrupção de um percurso por algo que, no caso dos bairros desfavorecidos, pode ser muito diferente, em contrassenso até, do que era inicialmente feito. Um aluno que aprende a tocar saxofone, mas que é constantemente interrompido no treino pessoal em casa, para ir vender pastilhas nos sinais luminosos, vive uma descontinuidade no seu percurso musical. O que aprendeu no núcleo e que tenta desenvolver em casa, acaba por ser interrompido no tempo, e também pelo grau de importância para a família: ganhar dinheiro quotidianamente é mais importante do que tocar saxofone aos catorze anos. Neste caso de descontinuidade nem tudo é “negativo”: a criança aprende a vender nas ruas, a convencer clientes, a gerir a mercadoria e o dinheiro que ganha, e, por fim, a levar o lucro para casa. Graças a isto a criança é valorizada pela família e sente-se útil.

Mas o contributo desta descontinuidade, sobre o qual damos aqui um exemplo de partida, é o facto de permitir ao ator, neste caso um jovem saxofonista, de posicionar-se. A descontinuidade na progressão das ações é uma forma de provocação porque o aluno é transtornado – queria ter continuado a tocar saxofone. É, simultaneamente, isso que lhe permite valorizar o instrumento e querer consagrar-se a ele. Compreende que, mais do que ir vender doces ao sol nos sinais de luzes, preferia ficar em casa a estudar saxofone. A sua escolha demonstra um prazer imediato, tocar um instrumento, mas é também uma consciencialização do futuro que espera conquistar.

No entanto será preciso vencer um dos poderes fortes desta descontinuidade – a família. Necessitam dele no imediato, é preciso de comer no final do dia. Ao querer garantir uma continuidade no percurso de saxofonista, este jovem acaba por criar uma descontinuidade no seio da família porque deveria trabalhar para ganhar dinheiro. A descontinuidade que provoca cortes com a família é a mais difícil de viver com, para os filhos e os pais também.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Poderíamos pensar que esta escolha de música é uma tentativa assimilacionista por parte dos professores e administradores do projeto. Os músicos são demasiado jovens para terem essa noção, o “bloqueio” virá sobretudo da parte dos professores e dos pais. No caso da Orquestra Geração, o repertório inclui música inspirada nas diferentes culturas dos alunos.

Os cortes que podem acontecer num percurso contínuo são também provas que os atores podem vir a vencer. Têm a ocasião de vencer estes cortes, ajudando a definir o seu posicionamento físico e mental face às escolhas que fazem. Para um aluno de núcleo, a proximidade face a pessoas contrastantes, seja uma mãe, um professor, um padre ou um traficante, ajuda-o a definir-se e a posicionar-se na vida.

O posicionamento pessoal ou organizacional de cada um é mais evidente quando há contrastes fortes com atores, habitats e ecossistemas. Isso quer dizer que não há ecossistemas sociais nem habitats que garantam a reprodução fixa de ações. Um exemplo para clarificar: não é porque o bairro é governado por traficantes que todos contribuem ao tráfico ou são cúmplices; é também porque o bairro é governado por traficantes que muitos dos moradores se tentam desmarcar deles. Pode então haver contradição num mesmo habitat, criando dissidentes que tomam partido face ao que domina.

A descontinuidade não enfraquece os habitats e os ecossistemas. Pelo contrário, é preciso ter em conta a existência e o papel da descontinuidade como fazendo parte integral do conjunto. Mais acima, citámos a coordenadora do núcleo que vê o El Sistema como sendo uma “bolha” na Venezuela. Esta bolha imaginária que o El Sistema dá a crer ser, é o resultado de quarenta anos de evolução. A instituição procura definir-se e encontrar o seu posicionamento face à história, à política e à economia do país. A sua missão foi transversal a uma dezena de governos. Todos o financiaram porque o El Sistema conseguiu convence-los de uma causa comum – a educação artística. Ao longo do tempo, os contornos desta bolha mudam de espessura e de forma consoante as pressões vindas dos ecossistemas que as envolvem.

A metáfora da bolha também é aplicável dentro de organizações como o El Sistema, no sentido em que cada núcleo é uma bolha em si. Não há dois núcleos iguais, mesmo que façam parte da mesma organização, seguindo os mesmos objetivos gerais. É também por esta razão que tomámos em consideração o caso alargado a partir do nicho ecológico que é o núcleo. Isso permite-nos ver as especificidades contextuais de cada um.

Parece-nos então impossível fixar metodologias que seriam aplicáveis ao conjunto de núcleos de uma organização. É ainda mais certo quando se pensa em núcleo de países diferentes. No fundo, se utilizarmos a analogia ao jogo, as organizações e os núcleos inspirados do El Sistema jogam o mesmo jogo, mas com cartas diferentes.

## XI.2. Contrastes

Os três núcleos nos quais efetuámos as nossas investigações são vistos pelos diferentes atores como sendo “bolhas” acolhedoras e protetoras quando dizem que é uma “segunda família”. As condições de vida em grupo que cria o núcleo podem contrastar fortemente com o ambiente que as envolve, reforçando a vinculação dos seus atores.

A fotografia e o vídeo são duas formas artísticas nas quais a atenção aos contrastes é particularmente levada a sério para que se realcem os diferentes elementos de uma mesma imagem. Há contrastes entre cores vivas, entre preto e branco, e também quanto à profundidade do campo. Estas analogias podem ser empregues nas relações sociais existentes num mesmo habitat. Os três núcleos evoluem em contextos marcados por diferentes níveis de pobreza, de violência, de instabilidade, de isolamento, etc. Para clarificar o nosso propósito sobre os contrastes, daremos uma série de exemplos que resultam da pesquisa etnográfica, tentando incluir os três núcleos e os vários tipos de atores.

Começamos pelo caso mais flagrante de contraste para os alunos dos núcleos – o *bullying*. Espontaneamente, os alunos venezuelanos e baianos falaram muito disso durante as entrevistas semi-estruturadas. O *bullying* tem várias formas: pode ser uma pressão psicológica, um assédio físico, ou os dois ao mesmo tempo. As consequências são profundas para os que sofrem de *bullying* constantemente. Para além de uma perda de confiança e do isolamento, pode conduzir a casos extremos como o suicídio.

O aspeto físico é a primeira razão de assédio, tal como testemunha Miguel, tubista baiano de dezoito anos: “Não têm respeito pela diferença, pela deficiência”, diz ele fazendo referência ao seu braço partido aos treze anos e mal curado desde então. O mínimo desvio a uma suposta “norma de corpo ideal”, veiculada pelos media, é objeto de comentários negativos. Ao poder dos media junta-se o culto do corpo, típico do Brasil e da Venezuela, países de *malhação* (prática física intensa em ginásios), de cirurgia plástica e de concursos de Misses nas escolas.

Ao corpo é depois associado a atenção à imagem pessoal. Daniela, baiana de dezoito anos, sofreu de assédio psicológico por parte das suas colegas no colégio, por não ter o hábito de por maquilhagem. A sua amiga oboísta do núcleo Bairro da Paz (BR) aguentou o gozo dos colegas na escola pelo facto de usar óculos, “Penso que isso vem do facto de as pessoas quererem ser superiores; isso vem da televisão”. Na Venezuela, Brian, percussionista de dezanove anos sofreu de assédio na escola por causa dos cabelos compridos, demasiado associados à feminidade pelos colegas.

As escolhas religiosas são uma terceira razão de assédio na escola. É o caso do Candomblé em Salvador da Bahia, culto afro-brasileiro tratado com desprezo por muitos. São sobretudo os evangélicos protestantes que têm essa atitude, “Pensam que o Candomblé é o diabo”, explica Ian. Este jovem percussionista de catorze anos diz não praticar o culto afro-brasileiro, mas é associado a ele porque às vezes acompanha o pai nas percussões em cerimónias nos terreiros (lugar de cerimónia do Candomblé). Na Venezuela também existem cultos de raiz afro, vindos dos tempos da escravatura, sobretudo na costa nordeste do país. Conhecemos professores que diziam esconder a sua fé aos cultos afro-venezuelanos porque havia sempre problemas, podendo vir a ter um impacto negativo nas relações profissionais.

À parte da escola, a rua é o principal espaço de assédio<sup>110</sup>. Sem controlo, sem o olhar dos pais ou dos professores, a rua torna possível a expressão de atitudes opressivas. O gozo e o desprezo, manifestam-se de uma forma anárquica. No Bairro da Paz (BR) e em Santa Rosa de Agua (VZ), vários alunos têm medo de estar nas ruas, preferindo refugiar-se em casa. Santos, saxofonista de dezasseis anos, contou o seu sofrimento depois de ter sentido assédio por parte dos traficantes. Somatizou esse sofrimento, causando uma gastrite nervosa aos treze anos.

O *bullying* é um problema social que continua dissimulado, “feito às escondidas”. É também escondido pelas vítimas por causa do medo e da vergonha. Os impactos podem ser tão profundos psicologicamente que alguns alunos desenvolvem uma ansiedade de estar em grupo e de se expor aos outros: “Tenho medo de me enganar; por exemplo se me pedirem alguma coisa tenho medo de responder no caso dos outros pensarem de forma diferente, tenho medo de não ser aceite”, explica o contrabaixista venezuelano de

---

<sup>110</sup> Poderíamos adicionar as redes sociais, um dos principais meios de assédio atualmente.

dezoito anos. Isso provoca uma tal desconfiança face ao outro, “Há pessoas que te querem ajudar e há pessoas que te querem destruir”, diz o colega bandolinista no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ).

Face às pressões que acontecem nos estabelecimentos escolares e nas ruas, os núcleos tornam-se lugares de refúgio. É aqui que está o contraste. Os adultos que trabalham no núcleo estão ao corrente do problema do *bullying*. Estão vigilantes e fazem tudo para que não se produza entre os alunos. Isso faz-se dando o exemplo. Como dizia a diretora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), os professores devem representar os valores do El Sistema a todo o momento e por isso fazer valer o respeito, o bom entendimento e o trabalho coletivo. Os alunos são também mais próximos dos professores do núcleo, porque as aulas são feitas para pequenos grupos. É o contrário das grandes turmas de trinta alunos nos colégios e liceus. O pátio exterior é também muito vigiado pelos professores, pelos auxiliares de educação e pelas mães venezuelanas. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) por exemplo, vimos um aluno que, depois de ter feito uma asneira, teve de pedir perdão face a todo o pátio porque a sua mãe o obrigou.

Confrontados quotidianamente a estes contrastes, os alunos manifestam a felicidade que ressentem no núcleo. Para Miguel, o tubista com o braço partido, o núcleo é o único lugar onde não sofreu de *bullying*, “Vamos ver até quando isso vai durar, mas eu gosto de estar aqui”, diz ele a propósito do núcleo Bairro da Paz (BR). Gabriel, trombonista venezuelano de dezasseis anos sofreu de violência nas ruas do seu bairro e testemunhou cenas de assédio, mas no núcleo sente-se em segurança, “Os meus amigos sempre me apoiaram; somos uma família”. Brian, um colega percussionista que sofreu do gozo por causa do cabelo grande, acabou por fechar-se em casa durante dois anos. Saio de casa para inscrever-se no núcleo, “Todos foram amáveis, a coordenadora pôs-me à vontade”, explica. Para Brian, uma das provas desta capacidade de inclusão que tem o núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) esteve presente desde o início: o seu professor de percussão é um jovem adulto tatuado, de cabelos grandes de dreadlocks. Este mesmo professor, que também foi vítima de todo o tipo de preconceitos, dá um testemunho da sua boa receção no núcleo: “Tem em conta os meus *dreadlocks*, as minhas tatuagens e a minha idade não era lógico ser aceite, o professor foi adorável”.

Em Portugal, ao longo das entrevistas com os alunos do núcleo Miguel Torga, os alunos não fizeram menção ao *bullying* causado pelos colegas de escola ou de rua. Os mais

velhos, os que têm a dupla experiência entre a Orquestra Geração e outras orquestras de Conservatórios ou de escolas de música, revelaram os comentários recebidos pelos novos colegas. Os que não estão na Orquestra Geração e que não vivem nos bairros desfavorecidos onde a organização tem núcleos, espantam-se das condições de trabalho que têm os alunos dos núcleos (instrumentos gratuitos, muitas horas de aulas, a alta qualidade dos instrumentos), e lugares de concertos (acesso às mais importantes salas de concerto do país). Madalena, violoncelista de dezanove anos, que começou o seu percurso no núcleo Miguel Torga (PT), faz frente a este tipo de comentários desde que se inscreveu, em paralelo, nas aulas da Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO). Para Madalena, o facto da Orquestra Geração ser um projeto social que projeta os alunos nas grandes salas nacionais causa fricções.

Para além da atitude do conjunto de atores de um núcleo, o que também conta para criar um espírito de respeito e de entreajuda entre os alunos é a música. Tocar em orquestra quer dizer aprender a tocar com o outro, a escuta-lo, ajuda-lo ritmicamente e apoia-lo harmonicamente. A música em coletivo, tal como a praticam os alunos dos núcleos, depende de todos, “Pouco a pouco ficamos mais atentos aos outros, enquanto a maioria daqueles que vêm dos Conservatórios tocam bem individualmente, mas não sabem o que é tocar em orquestra, ter de tocar de outra forma, estar afinado de forma diferente para que haja uma articulação similar dentro do grupo”, explica Madalena, violoncelista da Orquestra Geração (PT) e inscrita na ANSO.

Depois desta série de exemplos sobre os contrastes que vivem os alunos, e que são muito influentes nos seus percursos, interessamo-nos agora aos que são vividos pelos professores. Nos três núcleos há professores de música que também dão aulas em outras organizações: escolas de música, colégios privados, Conservatórios, Universidades. Têm, portanto, dois tipos de experiências de ensino, em locais e com públicos diferentes. Isso permite-lhes dar um passo atrás para analisar o trabalho feito no núcleo. Tomemos alguns exemplos precisos.

A nível do espaço, da acústica e dos horários, as condições de ensino nos núcleos são muitas vezes menos boas que noutros tipos de escolas de música. Angel, professor de canto no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) pensa que para ensinar nestes contextos é necessária uma vocação, “Trabalhamos *com los dientes*, as condições não são ideais a



nível dos salários, das salas de aulas, do barulho e é preciso que tudo funcione em pouco tempo”.

Em Portugal, Carla, professora de oboé no núcleo Miguel Torga, também ensina em escolas privadas. Revela a particularidade dos núcleos: “Há todo o tipo de alunos, deves ser exigente, mas doce, dar o exemplo constantemente, impor regras de sociedade; quando entras na sala de aula é preciso ser capaz de observar e de saber se tu podes ou não exigir deles nesse dia”. Mas ao mesmo tempo, é com os alunos do núcleo que ela prefere trabalhar. O ritmo das aulas, do coletivo, e os problemas pessoais dos alunos fazem com que se apegue ainda mais, “Têm todos o meu número de telemóvel”, diz a professora. A relação de proximidade e de cumplicidade é muito forte nestes contextos.

A sua colega Vânia, professora de violoncelo no mesmo núcleo Miguel Torga (PT), está muito apegada ao núcleo depois de ter ensinado noutras escolas de música e de ter sido instrumentista profissional em orquestras. Durante as férias diz sentir saudades dos alunos do núcleo. No início do ano letivo tudo se confirma, “Percebo novamente porque sou professora aqui”.

No núcleo Bairro da Paz (BR) os professores vêm eles próprios de comunidades desfavorecidas na Bahia. Ao mesmo tempo que se querem emancipar através de uma boa situação profissional, são também muito apegados às comunidades (bairros populares), e aos jovens alunos que têm no núcleo Bairro da Paz em particular. Edney, professor de trombone, diz trabalhar para “ver o povo feliz”. Quer evitar de reproduzir o que viu noutros contextos de ensino musical onde certos professores criam robots, “mas eu quero formar artistas”.

O contraste entre as experiências de ensino clarifica nos professores as razões da vinculação aos núcleos. A proximidade que atingem com os alunos dos núcleos é a principal razão da sua vinculação. Passam muitas horas juntos, tendo aulas o ano todo e partilhando momentos de grande felicidade em concerto. A confiança, ao longo do tempo, criada entre o aluno e o professor, é fator de motivação. Os professores insistem também sobre o facto de muitos alunos dos núcleos serem devotos à música e à aprendizagem comparativamente aos alunos de outras escolas. Inscrevem-se voluntariamente, por paixão do som de um instrumento e num objetivo pessoal de evolução musical e social. “Quando lhes dou um dedo querem o braço todo”, dizia

metaforicamente um professor. Esta vontade de aprender, que têm a maioria dos alunos, é um dos principais fatores de motivação para os professores.

Para concluir sobre os contrastes que vivem os professores do núcleo em relação a outros lugares onde ensinam, diremos que a sua dedicação ao núcleo desafia os resultados de investigações sociológicas feitas sobre a carreira dos professores. Por exemplo, várias pesquisas mostram que, mais do que uma progressão vertical na carreira, os professores procuram mover-se horizontalmente para encontrar postos de trabalho em escolas onde o ensino seja mais “agradável”, onde os alunos sejam mais fáceis de ensinar (Becker, 1952). Não é o caso para os professores dos núcleos nos bairros socioeconomicamente desfavorecidos, trabalham com populações exigentes e instáveis, em condições salariais e materiais fracas comparativamente. No entanto escolhem o tipo de contexto de ensino, os núcleos, como sendo o seu preferido, onde se sentem mais motivados. A chave é a vinculação pessoal entre os professores e o conjunto dos atores dos núcleos, especialmente os alunos, partilhando, ao longo do tempo, experiências coletivas fortes.

Quanto aos auxiliares de educação em Portugal e *utileros* na Venezuela, vivem vários tipos de contrastes graças à sua experiência no núcleo. Têm profissões que estão abaixo na hierarquia educativa, mas sentem-se integrados no trabalho coletivo que impõe o núcleo, “Aqui as pessoas estão todas conectadas, colaboram, e a diretora é boa, podemos conversar com ela, ela quer resolver os problemas”, explica Abdias, *utilero* no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). O seu colega Gabo, trabalho em part-time num grande hotel de Maracaibo, mas não é feliz lá porque falta o espírito de equipa, “No núcleo é diferente, diz ele, o coletivo entreajudá-se”. Os dois testemunham das boas condições de trabalho no núcleo, “A direção respeita-nos, a diretora e a coordenadora nunca me faltaram ao respeito, são sempre cordiais e trabalhadoras”, insiste Abdias.

Em Portugal, as *continuas* do núcleo Miguel Torga trabalham para a escola e para o núcleo ao mesmo tempo. Têm dois tipos de contrastes principais. Primeiro, entre alunos inscritos no núcleo e os que não estão, “Os alunos da Orquestra Geração têm uma atitude diferente comparativamente ao resto dos alunos”, graças à sua capacidade de discutir e de escutar, explica. O segundo contraste tem uma relação que os auxiliares desenvolvem com os professores do núcleo e da escola: “Partilhamos todo o tipo de histórias aqui (no

núcleo), há vidas, mortes, doenças, momentos de felicidade, de tristeza, há partilha”. As relações com os professores da escola são menos próximas e intensas, mas os auxiliares também estão conscientes da realidade destes professores: “Não têm paciência, os seus salários são maus, vivem rodeados de burocracia”. As auxiliares são as eternas mediadoras de um estabelecimento escolar como a Escola Miguel Torga. Conhecem todas as pessoas: diretores, professores, alunos, pais. Passam os dias no núcleo, são por isso sensíveis ao desenvolvimento diferente dos alunos do núcleo e ao respeito que elas sentem da parte dos professores de música. Sandra, coordenadora do núcleo Miguel Torga em Portugal, refere-se às duas auxiliares da forma seguinte: “Caíram do céu, porque para além de serem boas pessoas, compreenderam o que é um núcleo; a meu ver elas são as melhores funcionárias de todo o projeto”.

Terminemos esta lista de contrastes por o que é vivido pelos pais de alunos no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). As mães do núcleo falam primeiro do contraste entre a criança que fica em casa toda a tarde, e aquele que vai ao núcleo: as crianças têm tendência a ser *flojos* (preguiçosos), inscreve-los no núcleo é uma forma de remediar isso, “A mudança é total”, conta uma mãe a propósito do filho que passava as suas tardes em casa.

A realidade vivida no núcleo é muito diferente dos perigos da rua, “Hoje em dia os rapazes de oito anos bebem álcool e as meninas de onze anos engravidam”, explica uma mãe venezuelana. Os bairros de onde vêm estas mulheres, à volta de Santa Rosa de Agua em Maracaibo, são perigosos. Para além do *bullying* há também mortes, balas perdidas, o poder de atração das drogas e falta de ensino sobre a sexualidade. O núcleo, por contraste, torna-se um lugar seguro, um espaço controlado, nomeadamente graças à presença destas mulheres que podem garantir a boa evolução dos filhos, longe dos perigos da rua, “Faz quinze anos que o país perdeu muito em termos de segurança, por isso a música é uma solução para que os nossos filhos sejam visionários”.

Um segundo tipo de contrastes para os pais de alunos, diz respeito às experiências vividas graças aos filhos. São na sua maioria adultos de classes sociais mais baixas, com poucos recursos materiais e pouca educação formal. Os seus círculos de vida acontecem à volta do bairro de residência e dos locais de trabalho. Graças aos filhos, têm uma razão para participar nos concertos nas principais salas da cidade. Estarão em contacto de todo

o tipo de pessoas. As mães do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) testemunham o seu prazer em conhecer Maestros e diretores regionais do El Sistema, fazendo também referência à envergadura moral e física das estrelas locais. Tivemos a oportunidade de observar isso nos três núcleos: os concertos são ocasiões para por o vestido arrumado há anos, para maquilhar-se, ou seja, tratar de si. Isso permite reforçar a confiança em si e o sentido de honra.

### XI.3. Paradoxos

Constatámos, através de numerosos casos, que um núcleo e os seus atores evoluem em contextos marcados pela descontinuidade e pelos contrastes fortes entre realidades sociais. Propomos, para terminar esta reflexão, incluir uma visão que pode ser considerada como paradoxal, dado que todas as dificuldades causadas pela descontinuidade e pelos contrastes, criam, em muitos atores, uma reação positiva de vinculação ao núcleo. Os contrastes quotidianos que têm que ver com o nível social, com a segurança e as oportunidades, podem ser fonte de motivação. As crianças que vivem nestes bairros sabem muito bem do que querem “escapar”.

A mesma análise pode ser feita sobre a descontinuidade, aquela que vem perturbar o percurso evolutivo de uma pessoa. Muitos atores de núcleo têm a capacidade de transforma-la em razão para continuar a persistir, como se, por resiliência, saíssem mais fortes (Bernard and Larose 2001; Rutter 2002).

O paradoxo, se é que existe, está na capacidade de resposta positiva face às adversidades. Num ambiente de contrastes e de contradições, o paradoxo está ao nível das reações dos atores. Paradoxalmente, a descontinuidade pode reforçar a continuidade porque faz parte dela quando os atores sabem utilizá-la a seu favor. Servem-se da descontinuidade para estabelecer e compreender melhor o seu posicionamento face à aprendizagem de um instrumento, à família e ao bairro.

Se puxarmos o paradoxo ao seu máximo, diríamos que, quanto mais há adversidades no percurso do aluno, descontinuidades recorrentes e contrastes sociais, mais ele é suscetível de fazer esforços para o seu desenvolvimento pessoal. É muito mais

complexo e relativo que isso, mas digamos, usando uma linguagem coloquial, que o “estrupe” pode criar os solos mais férteis.

Em 1997, Terry Lynn Karl, investigadora na Stanford University, publica um livro importante sobre o “*paradox of plenty* (paradoxo da abundancia)” (1997). É um paradoxo causado pela grande quantidade de matérias primas e a dependência que se tem delas. A Venezuela é um dos principais campos de estudo, país que tem a maior quantidade de petróleo do mundo, mais do que a Arábia Saudita. No entanto, desde a sua descoberta, no início do século XX, que o Estado vive numa permanente instabilidade económica e política (Coronil 1997).

Neste momento a Venezuela atravessa uma crise particularmente grave, causada, em parte, pela queda do preço do barril (de 150\$ a 35\$ em 2015). A dependência quase exclusiva ao crude (96% das exportações da Venezuela), é um dos problemas típicos dos países que vivem o paradoxo da abundancia. Juan Pablo Pérez Alfonzo, fundador da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) em 1960, de origem venezuelana, descreve o petróleo da forma seguinte: “*Es el excremento del diablo!*”, por causa dos efeitos secundários que provoca nas instituições do Estado e sobre o povo.

O paradoxo está no facto deste petróleo, visto como uma chance positiva para o desenvolvimento do país, ser sobretudo uma fonte de instabilidade, de dependência, e de manutenção na pobreza para a maioria das populações. Karl demonstra que há cem anos que a economia venezuelana é baseada na exportação do petróleo e que os dólares ganhos com a sua venda permitiram importar todos os bens. Nunca houve, portanto, uma verdadeira produção nacional que possa equilibrar as exportações e garantir uma base económica em caso de queda do preço do barril<sup>111</sup>.

Não tendo uma produção industrial interna, à parte da petrolífera, o sistema educativo é também ele afetado. Não há postos de trabalho a obter em investigação científica, em engenharia, em gestão e administração, ou seja, em tudo o que seja necessário quando há indústrias fortes e variadas num país. O petróleo pode ser um presente envenenado para os que caem no paradoxo da abundancia.

---

<sup>111</sup> Segundo o INSEE, o custo do barril baixou 65% entre 2014 e 2016.  
[www.insee.fr/fr/themes/indicateur.asp?id=79](http://www.insee.fr/fr/themes/indicateur.asp?id=79) Acesso em 27 de outubro 2016.

Apresentamos aqui esta análise feita por Karl sobre o “paradoxo da abundância” para que possa ser adaptada aos contextos dos núcleos. Não têm petróleo, mas têm uma abundância de situações extremas em descontinuidades e contrastes. É então um paradoxo invertido em relação aquele que nos apresenta a autora americana: o seu trabalho demonstra que o petróleo abundante e supostamente rentável, se torna algo de nefasto para o país; quanto a nós, tentamos demonstrar que os contextos instáveis dos bairros são, *a priori*, maus, mas que podem, no final das contas, tornar-se bons para a vinculação que têm os atores ao núcleo.<sup>112</sup>

Os três contextos de existência dos núcleos (VZ-BR-PT) são marcados por diferentes graus de: violência, pobreza, consumo de drogas, tráfico, monoparentalidade, falta de diálogo sobre o planeamento familiar, etc. Estes contextos, repletos de adversidades, metem os atores face a situações sociais que vão querer evitar. É sobretudo notório na Venezuela, onde a situação socio-económico-política é mais extrema do que no Brasil e em Portugal.

Três exemplos de reações paradoxais face a contextos pouco propícios a uma evolução pessoal estável, confiante e progressiva:

1. *Bullying* – na Venezuela, o *bullying* é um problema grave. Os assédios entre alunos têm impactos físicos e psicológicos; os que sofrem de assédio na escola e nas ruas veem o núcleo como um local de proteção, “a segunda família”, uma “bolha” no meio de outros contextos que os envolvem; paradoxalmente, é também porque sofrem de *bullying* na escola e nas ruas, que vão desenvolver uma vinculação ao núcleo e submeter-se a grandes esforços para serem bons músicos;
2. Isolamento – no Brasil, o coordenador e os professores de música do núcleo Bairro da Paz falaram sobre o seu sentimento de isolamento, de não serem tomados em conta pela Direção Nacional; entre outras coisas, isso tornou muito difícil o seu primeiro ano, porque não estavam prontos para ensinar nestas condições e face a este tipo de alunos; acabaram por aproveitar esse isolamento, transformaram a sua situação de isolamento para criar os seus próprios métodos pedagógicos e as

---

<sup>112</sup> Obviamente que isso não quer dizer que defendemos a sua manutenção.

suas próprias dinâmicas de grupo; paradoxalmente, é por terem estado isolados, deixados à mercê, que se voltaram para os alunos e encontraram em conjunto as pedagogias que lhes convêm; tornando-se depois um modelo de ensino a seguir.

3. Instabilidade familiar – em Portugal, os alunos do núcleo Miguel Torga que vivem em situação precária e que têm pais divorciados por exemplo, manifestam a sua tristeza aos professores de instrumento; esta partilha de emoções, a capacidade de escuta que têm os professores, e a confiança que têm os alunos, acabam por reforçar os elos entre eles; é também a este elo, *aluno-professor*, que o aluno vai buscar forças para trabalhar intensamente o seu instrumento, quer agradar ao professor e manter a boa relação; paradoxalmente, é porque o aluno tem problemas pessoais e que os partilha com o professor, que se reforça o elo, incidindo positivamente sobre a qualidade do trabalho musical.

Podemos então concluir que os problemas que rodeiam os atores também são o que os motivam para tentar sair de uma situação negativa, pelo que é possível considerar esta tentativa como uma forma de resiliência pessoal. Estar próximo de um mau contexto pode contribuir para que não se caia nele, mas apenas na condição de se ter uma outra solução próxima e mais positiva a seguir – é necessário ter escolha, nem todos a têm.

De facto, a força da resiliência pessoal é essencial para compreender as reações dos alunos. Mas também nos parece que, no caso de certos núcleos, esta resiliência não é só pessoal, é coletiva. A coletividade fortifica a continuidade, reagindo ao que o envolve. É uma outra condição essencial para que o paradoxo da abundância de adversidades seja benéfico ao conjunto de atores de um núcleo – o esforço e o apoio do coletivo.

Para especificar esta questão, tomemos como exemplo os dois núcleos que evoluem nos contextos mais instáveis e mais desfavorecidos. Referimo-nos ao núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) e ao núcleo Bairro da Paz (BR). Nos dois casos os atores evoluem em habitats e ecossistemas sociais marcados pela pobreza, a violência e a delinquência. Poderíamos pensar que os atores dos dois contextos reagem de forma similar. Não é o que se observa: de uma forma geral os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) são muito mais dedicados ao percurso musical que os alunos do núcleo Bairro da Paz (BR).

Nos dois núcleos a resiliência individual não é suficiente para emancipar-se dos contextos, é necessária uma resiliência coletiva. Se estiver totalmente só no seu percurso

o aluno será abalado pela quantidade de adversidades. Voltemos então à análise feita sobre a importância da ação coletiva na educação das crianças no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Isso depende primeiramente dos cinco atores do núcleo (diretores, professores, alunos, pais, auxiliares de educação). Em segundo lugar, graças ao alargamento do caso, juntamos a influência das condições dos habitats, dos ecossistemas organizacionais e sociais (Ex: bairro perigoso; proximidade com a Direção Nacional; humor de Maracaibo).

No núcleo Bairro da Paz (BR), o esforço ainda não é coletivo. Há várias explicações para isso, aqui estão três: o núcleo está numa fase experimental para os professores e os alunos; ainda não foram formados alunos que atingiram um certo sucesso e que sirvam de exemplo aos colegas do bairro; para os pais o núcleo é apenas um passatempo. O aluno do núcleo Bairro da Paz que queira aproveitar o ensino musical para formar-se não beneficia de tanto apoio quanto um aluno do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Aliás, ainda não vê o núcleo como sendo uma oportunidade de desenvolvimento pessoal porque ninguém o motivou a inscrever-se.

O contexto e a situação socioeconómica são mais graves na Venezuela, mas os alunos dos núcleos beneficiam de um conjunto de atores que contribuem à sua evolução. O coletivo de atores vai criar e apoiar as condições para que haja uma continuidade no percurso do aluno. A continuidade é vital, o aluno agarra-se a ela, sobretudo quando o seu contexto é marcado por contrastes sociais que reforçam a sua escolha de posicionamento.

Em vinte e cinco anos de existência o núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) conseguiu criar condições de resiliência num grande número de atores. Esta resiliência tornou-se numa “ação coletiva” (Becker 1974; Blumer 1971). Funciona em complementaridade com outras ações coletivas: a educação, a segurança, o esforço para atingir resultados, o humor *maracucho*<sup>113</sup>, etc. Todos, à sua maneira, contribuem para atingir resultados positivos nos alunos, mas não só. O conjunto dos atores é retroalimentado pelos seus esforços, tal como o testemunham os seus discursos. Isso perpetua a ação coletiva e evita que haja descontinuidades internas.

---

<sup>113</sup> Habitantes de Maracaibo, na Venezuela.



O que é paradoxal em relação às adversidades contextuais que vivem os atores do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) por exemplo, é o facto destas adversidades serem simultaneamente motivadoras, tornando o núcleo num espaço desejado. Para além da atração dos atores pelo seu núcleo, os contrastes fortes e recorrentes que vivem quotidianamente os alunos, desenvolve neles um sentido do arriscar e da criatividade. São jovens que vivem em situações extremas, criando neles um instinto de sobrevivência física e psicológica muito apurado. Um diretor de núcleo em Maracaibo dizia que os alunos mais desfavorecidos são os que resistem melhor à pressão da aprendizagem musical, “Podemos exigir muito mais deles, são muito tenazes”, porque o seu contexto de vida obriga a isso.

Ao paradoxo da abundancia de adversidades, próprio à vida dos atores dos núcleos, está associada a descontinuidade porque não permite seguir uma linha pré-traçada. Pelo contrário, obriga a estar sempre aberto aos imprevistos, estar pronto a adaptar-se, a mudar de percurso, a ser original. O “instinto de sobrevivência”, especialmente desenvolvido nos bairros desfavorecidos, permite ao núcleo encontrar novos caminhos quanto às metodologias de ensino, à gestão do coletivo à organização dos eventos.

Um núcleo como o de Santa Rosa de Agua (VZ) é um espaço de cruzamento entre realidades. A vida dos atores é irregular por causa do meio onde vivem, e isso ensina-lhes, para sobreviver, a estarem prontos para as diagonais imprevistas dos seus percursos. Nada funciona em linha direita para estes atores, a continuidade tão desejada está sempre a ser posta à prova. Mas, sem que seja notado, o núcleo é um espaço de elogio ao oblíquo. É sobre esta capacidade de abertura ao imprevisível no outro, no habitat e nos ecossistemas, que propomos concluir a reflexão no último capítulo da Parte III.

## CAPÍTULO XII – A PROCURA DO EQUILÍBRIO

Ao longo da tese, foi sendo revelada a complexidade dos múltiplos fatores que têm incidência no que é feito nos núcleos para atingir fins educativos através do ensino da música. Propomos concluir a reflexão aprofundando a questão da atitude que se tem tornado intrínseca nos núcleos do El Sistema e também nos que se inspiram dele no Brasil e em Portugal. Essa atitude resume-se por uma pequena frase, muito repetida na Venezuela: *Hay que resolver!*

Face ao contexto conturbado, há uma vontade e uma capacidade muito próprias para o *resolver* quotidiano na Venezuela. O El Sistema soube aproveitar-se disso e incluiu o *resolver* naquilo a que chamamos de “convenção cinética”. É uma convenção, essencial em todas as instituições, mas que permite um grau de liberdade e de movimento, para que os atores tenham mais flexibilidade na resolução dos problemas quotidianos. As dificuldades, as “descontinuidades” e os “contrastes” que vivem os atores, são transformados em algo que motiva o trabalho coletivo.

Por fim a “convenção cinética” torna o desconhecido e as dificuldades em algo que não assusta. Pelo contrário, há uma forma de vinculação à “desfamiliarização” (Shklovsky 2008), como se, também ela servisse de motor, sempre surpreendente, ao trabalho diário nos núcleos. Há, portanto, uma procura de equilíbrio entre as vinculações ao núcleo, que reconfortam, e as desfamiliarizações, que motivam e mantêm os atores sob a tensão da surpresa.

### XII.1. *Hay que resolver*: da necessidade ao recurso<sup>114</sup>

Face aos contextos adversos nos quais trabalham os três programas de educação musical, há uma palavra muito usada no El Sistema e que nos serve para resumir a atitude dos atores: *resolver*. Mais do que uma ação face às dificuldades é uma atitude que parece intrínseca nos membros desta instituição venezuelana. A palavra “resolver” serve-lhes para explicar a forma de se posicionar face ao grande número de adversidades às quais

---

<sup>114</sup> “É preciso resolver!” Frase dita muitas vezes por parte dos membros do El Sistema no núcleo Santa Rosa de Agua, na Direção Regional do El Sistema Zulia, e na Direção Nacional em Caracas.

os membros do El Sistema fazem frente quotidianamente. Mostrámos um certo número destas adversidades ao longo da análise dos núcleos, dos atores, dos habitats e dos ecossistemas.

A palavra “resolver” também é empregue em música quando, por exemplo, é preciso resolver uma progressão de acordes. Permite voltar ao acorde fundamental, confortável ao ouvido, e lógico a nível da progressão. Nas aulas de instrumento os professores também procuram formas para pôr os alunos a resolver linhas melódicas. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), um professor de oboé diz ao seu aluno: “Para resolver lembra-te do *arpeggio* de Mi maior”.

A *guataca*, capacidade de tocar de tudo sem leitura de partitura graças a um bom ouvido musical, é muito desenvolvida nos jovens alunos venezuelanos. Adquiriram-na progressivamente graças, nomeadamente, à música tradicional que escutam e tocam desde muito jovens. A *guataca* é uma forma de *resolver* os problemas musicais que surgem ao longo dos primeiros anos de estudo no núcleo. “Muitos têm a capacidade de *guataquear*. O problema surge depois, quando querem entrar no Conservatório, ou numa orquestra mais avançada, onde seja preciso saber ler uma partitura”, explica Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ). Oriana insiste sobre o trabalho musical no núcleo:

“Digo aos meus alunos que o núcleo é só um passo na vida, e que eles devem aprender a *resolver* os seus problemas. Eles têm de sair daqui com uma semente daquilo que querem fazer. Algo tem de acontecer no núcleo. Aqui fazemos muitas coisas, acompanhamo-los em muitos tipos de aulas...e o venezuelano gosta de estar rodeado, a partilhar, a fazer em grupo, somos pessoas com grande curiosidade”.

(Venezuela: Maracaibo, 17 de março, 2015)

Ao nível da instituição El Sistema e das ações dos seus atores, *resolver* não deve ser confundido com *improvisación*. Também faz parte, mas não resulta de um fatalismo que obrigue a encontrar soluções rápidas aos problemas. A nível institucional, Victor Salamanques, assistente da Direção Nacional, explica desta forma:

“Temos uma flexibilidade que nos permite ter a capacidade de *resolver*. Não é uma capacidade de improvisar, é sobretudo uma capacidade de trazer uma solução clara e boa.

Eu resolvo! *Resolver* com todo o tipo de soluções porque não há um método fixo. Eu proponho-me a *resolver* e resolvo, é tão simples quanto isso”  
(Venezuela: Caracas, 23 de novembro, 2015)

A palavra *resolver* volta regularmente aos lábios dos interlocutores que tivemos em entrevistas semi-estruturadas na Venezuela. É empregue para explicar vários tipos de atitudes face a contextos diversos. Começamos por mostrar a sua utilização em função da pessoa e do propósito. Poderemos assim situar a forma que têm os diferentes atores de utilizá-la:

Gregory Carreño, Maestro e professor dos diretores de núcleo do El Sistema, explica a que ponto a atitude de resolver faz parte dos professores e alunos:

“A filosofia do El Sistema é aprender tocando! Dou-lhes um instrumento hoje e digo-lhes que têm ensaio amanhã. É como um jogo no qual deves aprender a viver com os teus problemas que, aliás, são os mesmos para todos. Há que *resolver*. É assim que se cria um contacto visual coletivo, é aí que está a magia. Crescemos juntos com as dificuldades. Quando chegamos ao sucesso depois de ter *luchado* todos juntos, é fantástico.”  
(Venezuela: Los Teques, 27 de março, 2015)

Este ponto de vista é também defendido por Mayra León, uma das responsáveis do departamento pedagógico do El Sistema. Quando lhe perguntamos se há uma didática própria ao El Sistema, a sua resposta é:

“Sim: a prática, a aprendizagem situada, para o concerto de amanhã. Prepara o que tens! O obstáculo faz parte do desafio, puxa a trabalhar. O obstáculo não é um nó fechado, é uma oportunidade para *resolver*. Nunca dizemos a uma criança que algo é difícil, dizemos que é importante, que ela pode conseguir e que juntos faremos face ao desafio. Nunca dizemos não.” (Venezuela: Caracas, 25 de novembro 2015)

Esta capacidade de *resolver* é igualmente exigida pelos professores. Na sua maior parte começaram por ser músicos no El Sistema. Passaram por muitos anos de estudo até se tornarem profissionais. Mas muitos deles deixam esse objetivo para se tornarem professores nos núcleos. Cresceram no El Sistema onde, ao longo dos anos, testemunharam as capacidades de *resolver* dos seus professores. A passagem pela fase de *preparador* (aluno que ensina aos mais novos), ajuda-os a estarem em situação de *resolver* e a terem de encontrar a solução mais correta. A maioria não seguiu uma

formação específica em pedagogia musical na universidade, mas isso não lhes impede de ensinar por imitação, reprodução e tentativa-erro.

O subdiretor regional do El Sistema Zulia dizia a um dos jovens professores: “Nós não somos professores, mas somos, por isso é necessário *resolver*, improvisar e desenrascar-se.” Rossana Cova, jovem professora de fagote, define o seu trabalho desta forma: “No El Sistema aprendemos a *resolver*. Somos pragmáticos. Graças ao trabalho encontramos soluções para tudo.” Um colega mais velho explica que é difícil mudar de metodologia e adaptar-se aos alunos de hoje, “Os alunos de agora não são como de antigamente. Tudo mudou, os meus métodos já não funcionam. Devo reconstruir tudo de novo, devo *resolver*, e em pouco tempo”, explica o professor de coro ao voltar a Maracaibo depois de dez anos fora do país.

Os métodos de ensino podem ser muito diferentes de uma aula para outra, consoante os professores e os alunos. A formação intensiva em pedagogia musical, feita pelos diretores de núcleos em Caracas uma vez por mês, permite aprender metodologias específicas, mas guardando esta capacidade de “*guataca* metodológica”<sup>115</sup>. Esta formação mensal em Caracas é importante para por palavras e métodos sobre os atos pedagógicos que antes eram uma simples reprodução por imitação. “Com vinte e cinco anos de experiência eu posso *resolver* tudo instintivamente, mas quando é necessário explicá-lo devo aprender as técnicas que me permitam comunicar da melhor forma; agora conheço melhor o trabalho que faço”, explica Angel Gutierrez, professor de canto, a propósito da importância das aulas de formação em Caracas.

Para ensinar no El Sistema, o professor é obrigado a saber improvisar e a ter vários planos em função do contexto. Para Oriana Silva, diretora do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), “É preciso ser rápido no resolver dos problemas que têm os alunos. Isso ajuda-nos a criar estratégias de resolução. É preciso ser-se criativo”. Vários jovens professores querem uma pedagogia diferente daquela que conheceram, querem conseguir cativar melhor o aluno. Por isso defendem que o mais importante no núcleo é o fator humano.

---

<sup>115</sup> *Guataca* é uma palavra venezuelana que significa tocar de ouvido, sem leitura de partitura, tendo uma grande capacidade de adaptação musical e de improvisação. Quanto às metodologias de pedagogia, também existe uma forma de abertura face aos vários tipos de alunos. Os professores desenvolvem um “ouvido pedagógico”, adaptam-se rapidamente a qualquer situação social.

Ruben Cova, diretor regional do El Sistema e especialista altamente respeitado em toda a Venezuela por conseguir fazer soar todas as orquestras, explica que, “Reger é gerir emoções, um grande concerto resulta de uma gestão positiva das sensações”. Esta gestão é conduzida de forma a que os alunos saiam de um ensaio com a vontade de continuar a estudar em casa, “É em suas casas que eles vão *resolver* os problemas musicais”. As dissonâncias sentidas durante o ensaio, sejam elas pessoais ou técnicas, mentais ou físicas, terão oportunidade de ser resolvidas em casa através da disciplina pessoal. Também o Maestro Ruben Cova, como chefe de orquestra, diz que é constantemente preciso *resolver*, procurando o equilíbrio entre as várias seções de instrumentos, “Uma orquestra é como um prato confeccionado por um Chefe: há que saber a ordem pela qual queremos que os sabores cheguem ao paladar, e quais os equilíbrios, as texturas, as cores, as posições”.

Num núcleo venezuelano os professores que dirigem as aulas de orquestra fazem o esforço para resolver os problemas que podem surgir em qualquer músico. Ninguém fica de parte, o professor aventura-se à procura de soluções. Por exemplo, vimos frequentemente a diretora do núcleo Santa Rosa de Agua, que é flautista, ajudar os percussionistas da Orquestra Juvenil. Parava o ensaio da orquestra para ajudá-los a afinar os tímpanos e as congas, ou então, juntava notas na partitura para que todos os percussionistas tenham algo que tocar. O *resolver* quotidiano também visa a inclusão e a união do grupo.

O El Sistema incentiva todos os seus membros a *resolver*. Pedro Moya, subdiretor do El Sistema Zulia, relembra frequentemente aos colegas que é preciso “*Resolver*, improvisar, *marañar* (desenrascar-se). Se o plano A não funciona, então passem ao plano B, e depois ao C, ao D...” . Uma das forças que resulta dessa atitude é o *empowerment*, ou seja, ter confiança no outro para que seja ele a encontrar uma solução aos problemas. Há aqui uma forma de responsabilização do outro, seja ele aluno, professor ou diretor. Cabe a ele encontrar o melhor desfecho porque é, na maioria das vezes, a pessoa mais bem situada em termos de proximidade dos públicos e do conhecimento dos contextos. É algo de observável no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) por exemplo. A atitude da diretora face aos alunos é de pensar que todos têm um talento, “Há algo neles que temos de conseguir captar e revelar, até pode não ser a música”.

Para Oriana Silva também, como diretora de núcleo, há uma pressão ligada à responsabilização porque o seu posto não tem “instruções de utilização”. A sua hierarquia superior fá-la encontrar as respostas às suas próprias dúvidas, tem de *resolver*, ou seja, ser independente e suficientemente criativa para encontrar soluções aos numerosos problemas quotidianos.

Mas, paradoxalmente, quando as principais orquestras do El Sistema em Caracas oferecem muito boas condições de trabalho aos seus jovens alunos, algo que é desejável para todos, isso cria neles uma visão do mundo e das relações sociais muito diferente das gerações precedentes no El Sistema:

“Antigamente (nas principais orquestras do El Sistema) tínhamos mais adversidades que nos obrigavam a ter de ultrapassar, de *resolver*; os músicos de hoje têm uma outra visão do mundo, e alguns deles não querem ser professores; antes havia professores que davam alas de todos os instrumentos e para todo o mundo; enquanto agora alguns assistem a aulas de didática na universidade, mas é só para obterem o diploma”, explica Mayra Leon, uma das responsáveis pelo departamento pedagógico do El Sistema. (Venezuela: Caracas, 25 de novembro, 2015)

As boas condições de trabalho às quais têm acesso os melhores jovens músicos do El Sistema, são o que há de mais desejado para evoluir musicalmente. Ao mesmo tempo, essa realidade também tem tendência a fazer perder a capacidade de resistir a tudo, face ao grande número de adversidades que poderão surgir. Criam-se jovens mais exigentes e solicitadores, porque habituados a um certo standard. Por outro lado, são também jovens músicos que se especializam nas adversidades próprias à interpretação de música ao mais alto nível. Desenvolvem um saber *resolver* específico quanto ao nível técnico, à leitura, à interpretação, ao trabalho coletivo e à colaboração com um Maestro...de acordo com os altos níveis internacionais.

Ao alargar o caso do núcleo Santa Rosa de Agua, apercebemo-nos que a Venezuela em 2015 é um país que obriga a estar constantemente a *resolver* problemas. Em grande parte, devido à instabilidade política e económica. Cada dia é uma batalha para os pais dos alunos: alguns acordam às três horas da manhã para irem fazer fila às portas dos supermercados, esperando chegar nos primeiros para comprar bens essenciais; a maioria das estantes estão vazias e o que resta está racionado; a insegurança nas ruas atinge níveis muito elevados (é um dos países com mais homicídios do mundo); ainda não existe um

verdadeiro serviço de transportes públicos em Maracaibo, ou seja, os moradores passam horas à espera de um lugar num *carrito*<sup>116</sup> ou num *minibus*; a inflação atinge níveis elevadíssimos, etc. A Venezuela é um país que sempre esteve instável, nomeadamente por causa do “paradoxo da abundancia” criado pelo petróleo. Mas, segundo o que relatam os pais dos alunos, há uma quinzena de anos que a situação se degrada em Maracaibo e em Santa Rosa de Agua especificamente. Este contexto obriga cada pessoa a improvisar diariamente para sobreviver. *Resolver* faz parte do que é ser venezuelano. O El Sistema soube servir-se dessa capacidade na educação dos alunos, influenciando na sua atitude face ao que os rodeia.

Quanto a Portugal e ao Brasil, os atores dos núcleos têm a atitude do *resolver* muito menos desenvolvida. Esta palavra não existe nos seus vocabulários sobre o trabalho, mas existe de outra forma em alguns atores. Por exemplo no núcleo Miguel Torga (PT), Juan Maggiorani, professor de violino e diretor pedagógico da Orquestra Geração, repete frequentemente aos alunos que “O *não*, não existe!”. Pretende com isso evitar uma atitude que qualifica de “muito portuguesa”: pensar no que vai dar problemas em vez de pensar no que vai funcionar. A primeira resposta por parte dos alunos em Portugal é muitas vezes um “*não*”, mas também por parte dos colegas professores. Juan pretende criar um espírito mais coletivo, mais agradável e pronto à resolução de adversidades. Notemos que esta atitude de querer banir o “*não*” foi muitas vezes exprimida na Venezuela. Isso explica a atitude do Juan Maggiorani porque também ele é um ex-aluno do El Sistema. Durante uma entrevista semi-estruturada explicou que os professores em Portugal que querem ensinar nos contextos sociais mais desfavorecidos devem mudar de postura:

“Os professores escrevem-me emails dizendo que os alunos não vêm às aulas. Explico-lhes que também é por culpa deles porque não devem ficar na sala de aula à espera que o aluno venha. Têm de ir buscá-los nos corredores da escola, pedindo ajuda às auxiliares de educação. Têm de se desenrascar. Não podem ficar passivos porque nos primeiros tempos os alunos precisam de muita atenção.” (Portugal: Lisboa, 3 de setembro, 2015)

No fundo, Juan Maggiorani pede aos professores para tomarem iniciativas que permitam *resolver* os seus problemas. Estas iniciativas fazem parte do processo

---

<sup>116</sup> Tipo de táxi barato onde vão várias pessoas ao mesmo tempo para destinos diferentes.



pedagógico e permitem ao professor incluir outros atores (auxiliares, colegas professores, alunos). Para Sandra Martins, coordenadora do núcleo português, os professores devem aprender a não desistir para ultrapassarem as dificuldades porque, “É muito duro para nós quando não conseguimos encontrar a solução certa para um aluno, a procura é difícil, mas interessante ao mesmo tempo”, explicava uma colega.

No Brasil, em três anos de existência do núcleo Bairro da Paz, o coordenador teve de convencer a sua equipa de professores que deviam aprender a desenrascar-se em coletivo e sem contar demasiado no apoio da Direção Geral. O contexto e as crianças do Bairro da Paz, são dois fatores que os obrigaram a perceber que cabia a eles inventar soluções novas face à especificidade das realidades locais. “No início os alunos só aguentavam cinco minutos, foi preciso muito esforço e paciência; aqui o coordenador explica sempre que as palavras permitem convencer, mas que são os atos que permitem arrastar”, diz Leandro, professor de saxofone. Há três anos, no momento da criação do núcleo, os professores caíram de paraquedas quando estavam numa fase de preparação para serem músicos profissionais. O choque do ensino nas condições que tinha o Bairro da Paz foi difícil de suportar. Foram rapidamente confrontados com a necessidade da resolução de problemas quotidianos para conseguirem desenvolver o núcleo.

## XII.2. A “convenção cinética”

Em Caracas, conhecer o El Sistema significa uma passagem obrigatória pelo seu principal local de trabalho, o *Centro de Acción Social por la Música*<sup>117</sup>. É um edifício muito grande, inaugurado em 2010 e construído para o El Sistema: toda a arquitetura é pensada para a música. Os músicos dispõem de todo o tipo de salas de ensaio para trabalhar o instrumento a solo ou em grupo. Também podem tocar nos corredores e nos halls porque todos os espaços foram pensados com um tratamento acústico. Todo o edifício é de betão cinzento, contrastando com as obras de arte coloridas que forram o chão, cobrem os bancos das salas de concerto e decoram a entrada principal. Estas obras arquitetónicas decorativas são feitas nos estilos da arte ótica e da arte cinética.

---

<sup>117</sup> Ver descrição e fotografias no site oficial da Fundamusical: [www.fundamusical.org.ve/educacion/centro-nacional-de-accion-social-por-la-musica](http://www.fundamusical.org.ve/educacion/centro-nacional-de-accion-social-por-la-musica) Acesso em 1 de novembro 2016.

O venezuelano Carlos Cruz-Diez (1923-) é uma das maiores figuras da arte ótica, especialista da cor, joga com os seus arranjos e com os movimentos do público para criar efeitos de ilusão ótica. Jesús Soto (1923-2005), seu contemporâneo, é a referência em arte cinética, trabalhando também com a cor, mas esculturas monumentais. São feitas de longos tubos coloridos que reagem ao vento, pintados de forma a mudar consoante os pontos de vista do público.

Na fachada do *Centro de Acción Social*, está uma das esculturas de Jesús Soto, centrada e suspensa em altura. O seu balanço, em função das correntes de ar que atravessam o edifício, cria a ilusão de agilizarem a dureza do betão. Na arte cinética, a escultura é uma peça só, mas, consoante o movimento do público, nunca é a realmente mesma. O espetador é incentivado a mover-se quando observa a obra. É ao mover-se que descobre as suas infinitas facetas. Tudo muda: a conjugação das cores, a forma, o efeito que produz.

Como instituição, o El Sistema é comparável a uma obra cinética. Não é fixo, nem monocromático, não está construído sobre pilares institucionais inamovíveis. Pelo contrário, é fluido, múltiplo; a perceção varia consoante o ângulo de análise. Há, no El Sistema, uma evidente capacidade “cinética”: adapta-se ao mesmo tempo que se move com os outros. Ao longo dos capítulos precedentes, evidenciámos a flexibilidade do El Sistema. Seguem dois dos exemplos: em quarenta anos de existência, o El Sistema soube convencer numerosos governos, muito diferentes uns dos outros, para que mantivessem o financiamento; a capacidade de resolver é intrínseca aos atores dos núcleos. O seu nome é El Sistema, mas não há “um sistema”. Não é um “mamute” institucional estático, com patas fixas no betão.

O aspeto cinético do El Sistema é como uma forma de provocação interna e externa, porque pode confundir os que compõem e os que o observam. No entanto, os seus membros, nomeadamente os atores dos núcleos, estão todos voltados na mesma direção e ultrapassam os próprios limites através do movimento. A analogia cinética poderia ser explorada ao infinito, mas para além da sua utilidade metafórica a nível dos lirismos, parece-nos que há aqui uma conexão reveladora. A música também é uma arte cinética: os corpos e os instrumentos estão sempre em movimento; as melodias invisíveis escapam-nos constantemente.

Começamos pela análise do aspeto “cinético” da instituição El Sistema, comparando-a com as duas outras, Neojiba e Orquestra Geração. Antes de ser chamado “El Sistema”, esta organização criada pelo Maestro Abreu em 1975, era chamada de “*El Movimiento*”. As suspeitas e as críticas já se faziam sentir nessa época. Victor Salamanques, clarinetista e atual membro da direção executiva do El Sistema, recorda o que lhe diziam colegas de outras orquestras, “Ah, tu és daqueles que acredita que é possível fazer as coisas de outra forma, diferente do método clássico?” O El Sistema está em movimento desde o início, causando fricções junto dos mais conservadores que pensam ter mais controlo quando os métodos de gestão e de ensino são fixos.

O Maestro Abreu tudo fez para garantir a cinética do El Sistema, nomeadamente a nível do estatuto institucional para que seja mantida a liberdade de gestão financeira e pedagógica. O fundador nunca aceitou estar sob o controlo total das diferentes tutelas (Ministério da Educação, Ministério da Cultura, e Ministério dos Assuntos Sociais), “Seria uma camisola de forças; o Maestro Abreu decidiu que o El Sistema teria o estatuto de Fundação do Estado, guardando assim a sua liberdade de ação”, explica Victor Salamanques.

O El Sistema cresce de forma exponencial, sobretudo nos últimos quinze anos. Os diretores zelam para que haja transversalidade entre todos os núcleos e têm uma atenção particular para com as particularidades de cada um:

“Temos linhas fortes, mas ficamos flexíveis porque não é a mesma coisa ensinar às populações andinas das montanhas (sudoeste da Venezuela), e ensinar às populações afro-venezuelanas da costa (nordeste); há coisas que os unem mas tentamos trabalhar sobre a diversidade com uma fórmula muito nossa, com o nosso espírito, os nossos traços culturais, psicológicos, musicais e sociológicos” Victor Salamanques, Assistente da Direção Executiva. (Venezuela: Caracas, 23 de novembro, 2015)

Os núcleos utilizam muito a cultura musical da sua própria região. A Venezuela é um país com uma cultura musical extremamente rica e diversa. A música tradicional do centro do país, chamada *Alma Llanera* no El Sistema, é antes de mais uma oportunidade recente para que cada núcleo inclua a música e as canções locais. É o que faz o núcleo Santa Rosa e Agua ao criar uma orquestra de *gaita zuliana*, estilo musical regional.

Rafael Elster, membro da direção executiva, explica que “se as coisas forem rígidas então não há espaço para melhorarmos, não há flexibilidade; nós queremos que cada núcleo traga algo de novo”. Esta abertura aos outros estilos de música é recente nos quarenta anos de El Sistema. Também é o caso para o trabalho dos coros. O slogan do El Sistema sempre foi *Tocar y Luchar*, mas há dez anos que se tornou *Tocar, Cantar y Luchar*. Segundo Lourdes Sanchez, diretora nacional dos coros<sup>118</sup>, é só ao fim de trinta anos que o El Sistema se abre à verdadeira formação de coros profissionais. Foi preciso esperar pela fortificação das orquestras, pela criação de um repertório sequencial e pela formação de muitos chefes de orquestra para que, por fim, o Maestro Abreu decida desenvolver coros. Antes disso o canto “Era uma das matérias para ser-se músico”, agora é uma formação específica graças ao Maestro Abreu, “Para nós ele foi um pai porque nos acompanhou de muito próximo, e depois deixou-nos caminhar sozinhos”, explica Lourdes Sanchez. Mas, mesmo que tenham passado dez anos, ainda existe o preconceito contra os cantores: “Alguns membros do El Sistema não nos consideram como músicos porque, para eles, os verdadeiros músicos são os que tocam nas orquestras”, diz Lourdes Sanchez.

No caso do El Sistema a flexibilidade de que falam os diretores, observável a nível da administração institucional e da gestão dos núcleos em particular, está profundamente ligada às origens da organização e aos contextos nacionais. Quando o El Sistema começa em 1975, são apenas onze músicos, sem meios financeiros, mas com uma grande vontade de formar a primeira orquestra inteiramente venezuelana. Não é imediatamente financiado, não beneficiaram do impulso dado por um mecenas ou pelo Estado. Era apenas uma ideia levada por alguns anónimos que precisaram ser perseverantes e flexíveis ao mesmo tempo. O *resolver* existe desde o início.

---

<sup>118</sup> Lourdes Sanchez é fundadora e Diretora do movimento nacional de coros do El Sistema. Formada em harpa no Conservatório de Caracas, a sua passagem pelo El Sistema acontece aos dezassete anos para ser professora de música nos núcleos. Em paralelo, continua os estudos na universidade em Ensino e Musicologia. Passa progressivamente da orquestra para os coros de Los Teques, cidade-dormitório a uma hora de Caracas. Durante dezasseis anos, graças ao Maestro Abreu, Lourdes Sanchez é Diretora do Coro de Los Teques, o mais importante do El Sistema. Em 2005 os coros tornam-se uma prioridade do El Sistema, tanto quanto as orquestras. É então que Maestro Abreu solicita Lourdes Sanchez para reproduzir a nível nacional o que ela conseguiu a nível local. Atualmente há 20.000 alunos em coros, dos quais 8.000 estão no Estado Guárico, a sul de Caracas. Quando fala do trabalho que faz nos coros, Lourdes Sanchez repete as palavras seguintes: “*resolver*; intuição; repertório sequencial; sistematizar; muito trabalho; inventar; tu podes fazer!”

Quando o programa foi crescendo ao longo das décadas e que foram sendo criados núcleos por todo o país, o controlo torna-se difícil, nomeadamente porque tudo era muito centralizado em Caracas. Não havia a desconcentração do poder, tal como existe hoje com as Direções Regionais. O isolamento permitia a cada núcleo ter objetivos próprios e aplicar metodologias que mais lhe convinham. Depois, consoante os resultados atingidos, estes métodos eram postos em evidência e difundidos noutros núcleos.

Quando se contextualiza o percurso do El Sistema, é evidente que a sua própria cinética é uma necessidade, ao mesmo tempo que é o resultado de contextos geográficos e financeiros. Geográficos porque o El Sistema se estende por todo o país, tornando difícil a sua uniformização. Financeiros porque, mesmo que o El Sistema proclame a sua independência, não pode escapar a certas exigências dos financiadores. O Ministério dos Assuntos Sociais, antiga tutela, zelava para que a função social do El Sistema fosse concreta e posta em prática no conjunto de núcleos. Quando Hugo Chávez fez aumentar o financiamento do El Sistema a partir de 1999, fez pressão para que a ideia de “*inclusión social*” (slogan da sua campanha eleitoral), fosse aplicada, incitando o El Sistema a abrir ainda mais os horizontes.

É também o caso para o Neojiba (BR) neste momento. A mudança de tutela em 2015, estando agora junto da *Secretaria de Justiça dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social*, obrigou o programa a focalizar-se nos resultados sociais. Antes disso o seu trabalho estava mais focalizado na “excelência musical” e no desenvolvimento das suas duas principais orquestras. Isto mostra que a flexibilidade das organizações é evolutiva. Os diretores devem, também eles, ser flexíveis às demandas dos financiadores, podendo assim haver mudanças positivas, tais como um maior equilíbrio entre o objetivo social e o objetivo da excelência musical.

No fundo, a flexibilidade e a capacidade de adaptação do El Sistema, são propriedades fundamentais para evoluir em campos socioculturais, políticos, e económicos, tão complexos quanto o caso venezuelano. O “jaguar institucional” que é o El Sistema permite evoluir rapidamente em todo o tipo de terrenos, enquanto o “mamute institucional” é lento na tomada de decisões e na mudança de direção, sobretudo quando a instituição já tem uma certa idade. A vantagem que podem ter as instituições grandes e pesadas, a que chamamos de “mamutes”, é que, graças ao seu tamanho e peso, no dia

em que tomam uma decisão nada as trava. Por enquanto o El Sistema tem um tamanho monumental<sup>119</sup>, mas escolhe preservar a sua agilidade.

“As instituições verdadeiras vivem, ou seja, estão sempre a mudar” (Mauss & Fauconnet, 2002, p.11), mas a isso o El Sistema junta uma outra dimensão – o arriscar. Dois exemplos: os novos alunos arriscam tocar ao vivo, qualquer que seja o seu nível; em 2015 o El Sistema fez 40 anos e organizou a *Fiesta del Million*, arriscaram realizar um milhão de iniciativas com todos os seus núcleos ao longo do ano.

O *arriscar* permite viver intensamente cada decisão. Quando há um risco, cada instante é vivido na sua plenitude, nomeadamente a nível musical. Ivry Gitlis, um dos mais importantes violinistas do século XX, fala da importância de arriscar na vida e na música, “É o que permite dar uma densidade ao momento” (Huitink & van den Eerenbeemt, 2009).

Para contrabalançar com os numerosos riscos tomados, o El Sistema cria um espírito comum baseado no *resolver*. Assim, o El Sistema forma pessoas em quem a capacidade de *resolver* é muito desenvolvida, para que o a organização não deixe de crescer, adaptando-se a todo o tipo de contextos.

*Resolver* tornou-se uma “convenção” do El Sistema ao longo dos quarenta anos de existência. “Convenção”, para significar o que une as pessoas em torno de uma mesma forma de ser, tendo valores partilhados, para atingir objetivos comuns. Muito empregue pela sociologia das organizações (Boltanski, Thévenot, 1991), este conceito é aqui operado no mesmo sentido que lhe dá Howard Becker no seu artigo “*Art as a collective action*” (Becker, 1974), inspirando-se de (Blumer, 1971). Becker analisa a importância das convenções nos meios artísticos para a união de um conjunto vasto de atores que participam na realização de uma obra. O que é específico ao El Sistema, é o facto de inverter o papel clássico do constrangimento que provocam as convenções. No El Sistema o conseguir estar constantemente pronto para o imprevisto e o saber *resolver*, são características essenciais na convenção cinética.

---

<sup>119</sup> 634 000 alunos; 8829 professores; 416 *núcleos*; 1340 Módulos em escolas; 372 Coros Infantis e Juvenis; 1210 Orquestras Pré-Infantis/Infantis/Juvenis; 15 programas para Índios autóctones; 15 programas de Educação Especial (alunos com dificuldades psicomotoras); 1 programa para os Novos Membros (bebés e pais); 1 programa Penitenciário. Números fornecidos por Fundamusical em fevereiro 2015, durante o aniversário dos 40 anos do El Sistema.

A flexibilidade para resolver torna-se uma convenção própria ao El Sistema, onde a regra é não poder bloquear no momento da ação. “Se o plano A não funciona então há que passar para o plano B, e depois o plano C, o D...”, dizem frequentemente os diretores e os professores.

Mas esta liberdade pode tornar-se uma dificuldade, nomeadamente para os atores dos países que querem criar núcleos inspirados no El Sistema. É para eles mais seguro ter regras específicas e seguir convenções que definam claramente o caminho a percorrer. Nesse caso as reações dos atores podem ser estruturadas por convenções monocórdicas, sem variações, onde tudo o que sai do campo previsto inicialmente, seja para banir. No núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) é o contrário: tudo o que acontece de imprevisto é integrado na ação. Obriga a manter-se aberto, pronto a reinventar.

« *Cooperation is mediated by the use of artistic conventions, whose existence both makes the production of work easier and innovation more difficult* » (Becker, 1974). A vantagem de uma “convenção cinética” baseada no *resolver* está no facto de tornar intrínseca a inovação. O jugo que pode ser uma convenção, transforma-se então em liberdade para agir sabendo arriscar, explorando para encontrar novos métodos. É, portanto, uma convenção aberta, que permite a adaptação a cada situação, mas que, simultaneamente, responsabiliza, porque no final das contas é preciso conseguir *resolver*. Flexibilidade e movimento são duas propriedades na “convenção cinética” do El Sistema.

Face a esta proposta de análise, surge uma primeira questão: havendo uma capacidade para *resolver* e que a “convenção cinética” permite a cada um encontrar o seu próprio método de ação, como é que o El Sistema não se dispersa e não perde o controlo?

Ao longo da nossa pesquisa etnográfica esta questão foi-se amplificando porque se tornava cada vez mais evidente que seria fácil para os atores de se perderem ou se desviarem do El Sistema por causa da dita flexibilidade. Depois de as entrevistas semi-estruturadas terem sido efetuadas à Direção Nacional, à Direção Regional, à Diretora do núcleo, aos professores e aos alunos, concluímos que todos tinham uma “energia”<sup>120</sup> muito similar: positiva; ávida de mais e de melhor; com grande capacidade para o trabalho; com seriedade e humor ao mesmo tempo.

---

<sup>120</sup> É a palavra empregue pelos atores do El Sistema.

Surgem então novas questões: Como funcionam as relações entre os diferentes atores que vão do núcleo à Direção Nacional? Como é que a “energia” característica do Maestro Abreu, no topo do El Sistema, chega aos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua depois de passar por tantos atores? Porque é que os mediadores não pervertem ou desviam essa “energia”? Porque é que a mensagem não se perde ao longo das mediações?

Um esquema ajuda a visualizar aquilo a que nos referimos:

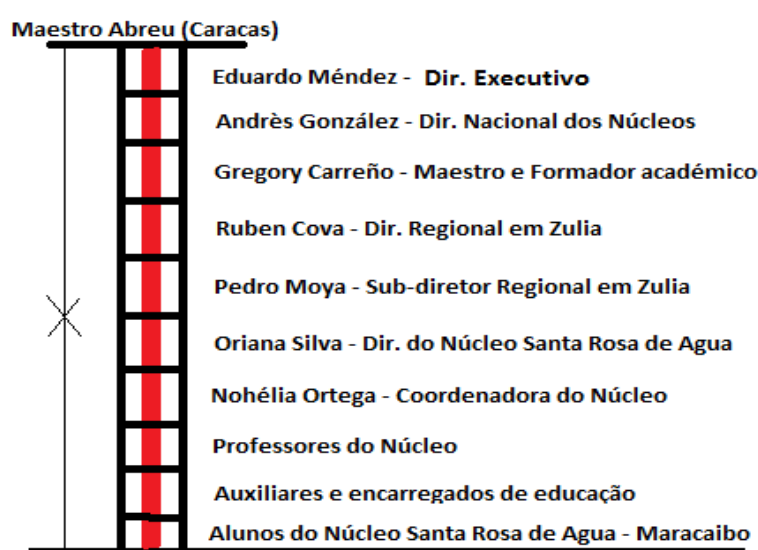


Figura 26: Esquema hierárquico dos atores entre o diretor do El Sistema, Maestro Abreu, (no topo), e os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (na base) – Venezuela

A lista não é exaustiva, mas serve para mostrar o grande número de atores pelos quais as mensagens devem passar (são atores que entrevistámos). No centro, está o que é próprio ao El Sistema, a sua filosofia, o que o define, a sua espinha medula (a vermelho).

Partindo do topo do esquema, onde se encontra o Maestro Abreu, indo até à base, onde estão os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua, o caminho institucional inclui numerosos atores. Todos têm a possibilidade de garantir a passagem de convenções decididas no topo, mas também as podem perverter. Como garantir que cada um tem a capacidade de manter a estrutura e de proteger o que lhe é particular – a “medula espinhal” do El Sistema?

Ao colocar a questão a alguns dos membros que estão no esquema as respostas foram as seguintes. Para Eduardo Méndez, Diretor Executivo, a continuidade é garantida



porque “todos vimos da base, fomos alunos num núcleo”. Para Gregory Carreño, formador de professores no Programa Académico, “cada responsável sabe de onde vem; nunca escondemos que a energia vem do Maestro Abreu”. Para este professor a terceira razão tem a ver com o facto de cada membro do El Sistema “ter sido tocado pelo poder da música; a palavra tocar em *Tocar, Cantar y Luchar* tem um duplo sentido: quer dizer tocar um instrumento, mas também ser tocado por algo, no que há de mais profundo em nós”, explica Gregory Carreño.

Para Ruben Cova, diretor regional do El Sistema Zulia, há três razões principais: a seleção de responsáveis que foram formados no El Sistema; a manutenção de uma boa comunicação graças a “canais limpos”; e a união em torno de um mesmo propósito. Esta última razão, o “propósito”, é fundamental para compreender a união entre todos os membros do El Sistema: “O propósito é o desenvolvimento das crianças através da educação musical; estamos sempre próximos do propósito porque nos núcleos o contacto com as crianças relembra-nos quotidianamente o porquê do nosso trabalho”, explica Pedro Moya, subdiretor regional do El Sistema Zulia.

Angel Linares, é um dos principais assistentes de Eduardo Méndez, Diretor Executivo do El Sistema. Para Linares a ligação de todas as partes existentes entre o Maestro Abreu e os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua, vem do facto do conjunto de atores terem duas características: 1) Têm um grande respeito pela obra construída pelo Maestro Abreu; 2) Não são simples reprodutores de uma ideia, não são mediadores passivos; têm aquilo a que Linares chama de “consciência”. Isso significa que a espinal medula do El Sistema está neles também, “Resulta de uma preparação de ordem ontológica, que junta o físico o mental, o intelectual e o visual”.

Esta “consciência” é adquirida quando os alunos são muito jovens, quando são incentivados a *resolver* por eles próprios, ou seja, a viver intensamente as experiências, a incorporar os processos e procurar de soluções. A tomada de consciência acontece desde a chegada ao núcleo, quando o aluno se deve adaptar ao seu instrumento e aos atores que o envolvem. Fá-lo com uma capacidade de análise, tomando consciência do seu corpo, transformando as ações em “soma-experiências”<sup>121</sup>. A consciência adquire-se pela

---

<sup>121</sup> Segundo (Shusterman, 2010), o conceito de *soma* é operado para significar “corpo pensante”, aquele que “habita com inteligência”.

palavra, particularmente convincente por parte do Maestro Abreu, mas sobretudo pela prática. É pela experiência concreta que cada ator incorpora e “corpora” o que é o El Sistema.

O percurso de cada um e a sua capacidade para fazer face às dificuldades que advêm, são observadas pelos diretores, nomeadamente pelo Maestro Abreu. Há uma forma de “seleção natural” para escolher os músicos que serão os portadores do projeto.<sup>122</sup> Estas etapas fazem parte dos “processos de validação”, aquilo que vai permitir ao El Sistema garantir a qualidade da sua “medula espinal” institucional (a vermelho no esquema). Os atores escolhidos constituem permitem proteger a “espinal medula”. Dependem uns dos outros para manter a retidão institucional ao mesmo tempo que garantem a sua flexibilidade.

Cada ator deste esquema serve de mediador no sentido descendente e ascendente. Para que a energia do topo chegue à base, e inversamente, é necessário que cada ator seja um bom “condutor” de corrente. Ao escolhermos a palavra “condutor” fazemos referência aos materiais que permitem fazer passar a corrente nos sistemas elétricos, mas também ao *conductor* (Maestro em inglês), aquele que deve fazer passar as suas ideias e a sua energia para todos os músicos de uma orquestra. Cada organização procura ter “condutores” que permitam a boa circulação das convenções. Entre o Maestro Abreu e os alunos do núcleo Santa Rosa de Agua a corrente existe graças a um conjunto de “condutores” que garantem a sua perenidade. O número de atores no El Sistema é grande, são fieis à organização. Há uma garantia de sustentabilidade.

Ao longo das entrevistas semi-estruturadas feitas aos alunos do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), apercebemo-nos que alguns deles, dentre os mais jovens, não sabiam quem é o Maestro Abreu, mesmo que seja citado pelos professores e que uma das salas tenha o seu nome e fotografia. Mesmo assim, estes alunos, têm igual vontade de trabalho, a mesma “energia” que os outros. O Maestro Abreu deles é a diretora do núcleo ou o seu professor de instrumento. Isso quer dizer que os “condutores” do núcleo Santa Rosa de

---

<sup>122</sup> Ao longo das entrevistas, o termo “seleção natural”, para significar a escolha das pessoas a quem dar a responsabilidades nas organizações, foi empregue por Andrés Gonzales (Diretor Nacional de Formação e Desenvolvimento dos Núcleos do El Sistema). No El Sistema os postos mais importantes são dados a ex-alunos de música, que os Diretores viram evoluir durante anos. Conhecem as suas forças e fraquezas, sabem quais são os seus níveis de persistência e de lealdade para com a organização e os diretores.

Agua estão a fazer um verdadeiro trabalho de ensino. Não se escondem atrás das eminentes figuras que são Maestro Abreu, Gustavo Dudamel ou Gregory Carreño. A energia passa e ao crescer as crianças tomarão consciência de quem são essas figuras.

Em entrevista, a maioria dos alunos dizem que a sua pessoa favorita no El Sistema, o modelo a seguir, é o seu professor de instrumento. É a ele que cabe a responsabilidade de encarnar o El Sistema e de veicular as suas convenções aos alunos. Estes professores são depois fundamentais para os diretores porque fazem com que a informação do que se passa junto do “propósito” suba o organigrama institucional. O “propósito”, que também faz parte da convenção, está no centro da qualidade das relações de lealdade entre todos os membros do El Sistema. As suas afinidades pessoais podem ser dispares, mas o “propósito” que são os alunos, junto com a figura central do Maestro Abreu, são os principais motores da ação coletiva.

### XII.3. Vinculação à desfamiliarização

A análise de um núcleo tipo do El Sistema permite pôr em evidência a perspetiva seguinte: é o conjunto do processo artístico – a aprendizagem quotidiana em orquestra tendo em conta todas as etapas e todos os atores –, que serve de instrumento de trabalho junto dos jovens alunos do El Sistema. Para que possamos aprofundar esta análise propomos partir do artigo escrito “A arte como processo” (Shklovsky 2008). Este título coloca em relevo a importância do processo na criação artística, evidente nas traduções inglesas, *Art as Technique*, e *Art as device*.<sup>123</sup>

O artigo está estruturado em torno de três questões principais:

1. A propósito da arte, Shklovsky não tenta responder à impossível questão “O que é a arte?”. Em vez disso, propõe tentarmos responder a duas outras questões: “Para que serve a arte?” e “Como é que a arte serve a alguma coisa?”. É uma transferência de problemática que nos faz voltar ao concreto, a uma análise mais pragmática dos mecanismos e do formalismo dos processos artísticos.

---

<sup>123</sup> O artigo original data de 1917, foi escrito em russo, mas, para além da tradução francesa, há dois tipos de traduções em inglês: *Art as Technique* (Shklovsky, 1988); *Art as device* (Shklovsky, 2015).

2. O autor salienta a importância dos processos na sua forma pragmática e concreta. Mas isso não significa que se retire aquilo a que chama de “poética” de cada etapa. Especializado em literatura, Shklovsky faz uma distinção clara entre o que diz respeito à linguagem prática da “prosa” e o que diz respeito à “poesia”. A sua análise formalista não é uma defesa exclusiva dos mecanismos, é também uma inclusão destes mesmos mecanismos na obra total porque também eles podem ser “poéticos”. O autor incentiva a que “evitemos de funcionar por aplicação de formulas”, e a que nos deixemos surpreender.
3. A ideia central de Shklovsky é a advertência face à banalização dos processos. As “leis da percepção” têm tendência a tornar-se automáticas, pior ainda, a tornar-se inconscientemente mecânicas, adormecendo o ser no seu pensamento e na sua ação. Para contradizer esta tendência à “percepção automatizada”, Shklovsky propõe a “*desfamiliarização*” pela arte quando esta “obscurece a forma, aumentando a dificuldade e o tempo da percepção”. A *desfamiliarização* é possível graças à arte como “procedimento contra o desgaste das palavras e a automatização”.

Quanto à *desfamiliarização*, parece-nos ser constante nos núcleos inspirados no El Sistema: as crianças que vêm dos bairros desfavorecidos, bem como os pais, não pertencem a meios sociais onde a música sinfónica, o fagote e o Maestro, sejam familiares; é também uma “*estrangeirização*”<sup>124</sup> a nível da pedagogia feita em coletivo, das composições a tocar, dos resultados práticos a curto prazo, onde reina um ambiente de inclusão, de respeito e de segurança, não sentidos na maioria dos barrios de Caracas; há encontros inesperados, experiências que fazem contraste.

A *desfamiliarização* permite aos jovens alunos, e também aos professores, estar constantemente na surpresa. Pode confundir pelo “choque” face aos interlocutores, ao enquadramento, à estética, mas faz viver ao limite. Isso permite ver mais adiante, evitando a sensação de *blasé*, muito sentida pelas jovens gerações habituadas à rapidez e ao leque de soluções oferecidas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação.

---

<sup>124</sup> Palavra escolhida por Régis Gayraud, tradutor do artigo original (Shklovsky 2008).

Mas não é só a desfamiliarização da novidade que permite evitar a desmotivação causada pela monotonia nos atores dos núcleos. É também todo um trabalho de procura de equilíbrio, que é feito entre o que é adquirido pela confiança nas vinculações, e o que é novo, a atingir, no âmbito da desfamiliarização. A nível cronológico não é perceptível qual dos dois vem primeiro: Será que a vinculação a algo nos dá confiança para ir mais longe? Ou será preciso, desde o início, vencer uma primeira desfamiliarização para poder criar uma vinculação?

É aqui que se misturam aspetos muito diversos, relacionados com as vinculações dos jovens músicos de uma orquestra. Três exemplos situações possíveis, dentre muitas outras: 1. O aluno integra uma orquestra porque os pais, aos quais está vinculado, o aconselharam a inscrever-se; 2. O aluno integra a orquestra porque o seu melhor amigo, vizinho no bairro, já está inscrito; 3. O aluno integra a orquestra porque “parece bem” passear no bairro com um violino às costas.

Estas vinculações dão o alento necessário para confrontar-se às dificuldades da desfamiliarização em orquestra: a música sinfónica e as suas partituras; aulas com cinquenta alunos; a autoridade do maestro; longas horas de aulas. As vinculações são essenciais, nomeadamente porque dependem de processos extremamente longos, dado essencial na perspetiva do autor: “Um objeto de arte é criado artisticamente para que a sua perceção seja retardada, e o melhor efeito possível é o que é produzido ao longo da lentidão da perceção” (Shklovsky, 2008). Nos três núcleos a prática é imediata, “Tens concerto daqui a duas semanas!”, mas tudo é feito num longo período de tempo porque os alunos podem ficar vinte anos a evoluir nas suas orquestras (a partir dos três anos de idade).

Há toda uma relação entre a *desfamiliarização* e a vinculação. A união constante entre os dois permite trabalhar na linha do “estranhamente familiar”. Não no sentido freudiano, mas no sentido de se manter o ímpeto que é criado pela procura de equilíbrio entre a segurança de uma vinculação e o risco da *desfamiliarização*.

Nos núcleos os professores do programa El Sistema jogam muito com este frágil equilíbrio ao nível das experiências. “O propósito da arte é de conferir a sensação das coisas no momento em que são sentidas fisicamente, não no momento em que são conhecidas” (Shklovsky, 2008). A vinculação e a desfamiliarização fazem ambos parte da

experiência estética. Trocam entre si o papel de *stimulus*<sup>125</sup>, essencial para que o jovem aluno do El Sistema mantenha o seu *momentum* de aprendizagem.

Podemos partir de um exemplo prático deste vai e vem entre a familiarização que permite a vinculação e a desfamiliarização ligada à *estrangeirização*: na Venezuela os professores das orquestras de jovens nos núcleos dos barrios são eles próprios vindos desses bairros, são por isso conhecidos e reconhecidos pelos jovens alunos, criando uma primeira vinculação (pela pertença ao mesmo território; porque as famílias se conhecem; pelos jogos de basebol ao final do dia, etc.). Esta vinculação é reforçada quando o professor, vindo das mesmas condições socioculturais, conseguiu atingir um alto nível musical e toca na melhor orquestra em turné mundial. Para a criança é reconfortante e motiva a conseguir também. A vinculação serve então de trampolim para vencer a desfamiliarização causada pelas partituras ou pelo método Suzuki<sup>126</sup>. Juntam-se a isso o conjunto dos atores de um núcleo e sobretudo os pais em casa, essenciais para que haja continuidade no desenvolvimento pessoal graças à união das vinculações. A continuidade reforça o conjunto, permitindo fazer face às *desfamiliarizações* que advêm. Depois, e a seu tempo, é o facto de vence-las que reforça a vinculação.

O que nos parece característico dos núcleos é o facto de a desfamiliarização poder ser um elemento de vinculação. Apercebemo-nos disso frequentemente nas observações etnográficas nos três núcleos. Por exemplo: os jovens alunos trazem novas partituras ao professor (imprimidas da Internet), mas são de uma dificuldade superior ao que o aluno sabe; os professores não destroem este impulso naíf, pelo contrário, incentivam o aluno a fazer face ao “choque” da complexidade. É a mesma coisa ao nível da técnica física para tocar um instrumento quando, por exemplo, os alunos falam ao professor da técnica

---

<sup>125</sup> *Stimulus*, é um conceito operacionalizado por Albert C. Barnes, autor de *The Art of Henri Matisse*: “Há como solução no nosso espírito um grande número de atitudes emocionais e de sentimentos prontos a serem reativados quando o *stimulus* que convém se manifesta, e mais do que qualquer outra coisa, são essas formas, esse resíduo de experiência, que, mais vasto e mais rico que no espírito do homem ordinário, constituem o capital do artista. O que há de mágico no artista reside na sua aptitude em transferir esses valores de um campo da experiência para outro, a conjugá-los aos objetos da nossa vida comum e, graças às intuições da sua imaginação, a dar a esses objetos intensidade e importância.” (Barnes & De Mazia, 1963)

<sup>126</sup> Shinichi Suzuki (1898-1998), violinista e autor de um método de aprendizagem da música. A sua pedagogia é empregue em muitas escolas e Conservatórios do mundo.

*pizzicato*<sup>127</sup> que viram num vídeo do YouTube<sup>128</sup>. Há uma “sede de desfamiliarização”, competitiva até. Todos querem ser os primeiros a saber tocar uma suite de Bach no violoncelo ou a controlar a respiração contínua no clarinete por exemplo. Cada ator dos núcleos cria ou encontra a sua própria “poética”.

É extremamente complexo querer recriar o programa El Sistema noutros contextos tais como os subúrbios de Lisboa ou a periferia de Salvador da Bahia. O El Sistema serve-se da orquestra sinfónica como uma ferramenta na qual todo um conjunto de ações de caráter pedagógico podem ser desenvolvidas a nível musical, estético, pessoal e social. Baseia-se de facto em pilares estruturais (ensino em coletivo; repertório sequencial; trabalho quotidiano e intensivo; etc.), mas o fundo “poético” é próprio a cada contexto, a cada núcleo.

---

<sup>127</sup> Técnica utilizada nos instrumentos de cordas. Consiste em pinçar ou dedilhar as cordas em vez de usar o arco para criar som.

<sup>128</sup> Os *barrios* mais desfavorecidos têm conexão à Internet e os jovens músicos aproveitam para consultar aulas *on line*.

## CONCLUSÃO GERAL

### A. Reflexividade sobre a metodologia de investigação

#### A.a. O núcleo como unidade de análise

A nível metodológico o núcleo foi a unidade de análise que permitiu problematizar. Focalizámos os nossos esforços de recolha de dados etnográficos num núcleo por programa de educação musical – *El Sistema* na Venezuela, *Neojiba* no Brasil, *Orquestra Geração* em Portugal.

O núcleo está, portanto, no centro desta tese, é um recurso infinito de ações sociais e simbólicas, onde se podem explorar as complexidades das relações humanas entre professores, alunos, diretores, auxiliares e pais. Para estes atores, o núcleo é essencialmente um espaço de ação-reação em torno da música, onde se evolui em grupo. Quisemos compreender melhor o que aí acontece, procurando ter uma noção mais aprofundada das relações entre o núcleo, os atores que o constituem e os contextos que os envolvem. Primeira constatação: o núcleo é um objeto instável, tudo está em movimento, por isso a metodologia também deve ser dinâmica.

Estudar um núcleo implica interessar-se pelas pessoas, neste caso aquelas que o constituem – os atores. Uma boa parte desta tese dá-lhes voz. É uma escolha que nos parece muito importante para que os atores dos núcleos revelem as suas visões sobre o que se passa nos núcleos. A comparação entre os discursos dos vários tipos de atores permite situar os pontos de vista: ao descrever uma situação, cada ator também se descreve a si próprio.

Comparar revela-se importante a nível metodológico porque o que parece seguir um percurso “natural” num contexto ou num ator, pode ser posto em causa por outros, obrigando o investigador a aprofundar a sua análise. Permite compreender a força do elo entre os atores porque a qualidade da sua união tem muito impacto sobre o desenvolvimento do que os une – a educação dos alunos.

Partindo dessa base, o estudo de um núcleo obriga a aprofundar. O investigador é puxado nesse sentido, literalmente, porque os espaços e os atores que estuda levam-no



até às profundezas do social. Tudo é mais complexo, mais sutil e denso ao mesmo tempo. Os “rizomas sociais” envolvem o investigador que, com as suas ferramentas científicas, os tenta analisar. É aí que a questão “Como?” permite manter o nosso equilíbrio face a tanta informação. Ficamos abertos aos processos e evitamos os dualismos antinómicos.

Para o investigador veemente, o núcleo também é um pretexto à viagem, à descoberta do outro, da sua música, dos métodos pedagógicos e dos hábitos culturais. O sociólogo tenta revelar as pontes entre o que é observado ao longo da etnografia: o espaço físico; os objetos; o repertório musical; o ensino; os recursos humanos; as relações entre os vários níveis sociais; os géneros; os talentos; as legitimidades; etc. Ao longo do nosso percurso, as particularidades de cada núcleo tornam-se mais claras, bem como as características transversais.

Para esta investigação, o domínio dos idiomas foi fundamental. Compreender o que diz o interlocutor, a forma que tem de dizê-lo, a dinâmica sonora nas frases, o olhar e os gestos, foram muito importantes para tornar visível a sua intencionalidade. Foi preciso que nos adaptemos às capacidades expressivas de cada nível: crianças de todas as idades; adultos mais ou menos escolarizados; professores conhecidos; especialistas num tema específico; Maestros de nível internacional. Isso obrigou-nos a adequar a nossa linguagem, com uma postura e gestos apropriados a cada situação.

Compreender a língua e ser capaz de falar quer dizer que nos integramos com mais facilidade. Fomos rapidamente aceites pelos atores dos três campos, permitindo aprofundar as pesquisas num ambiente de confiança mútua. Foi um aspeto muito importante para a tese em si, mas também para nós enquanto investigadores porque a solidão e a insegurança sentidas durante quatro meses em cada país poderiam ser uma prova difícil. O conhecimento do idioma permite estar quotidianamente com os atores dos núcleos, permite ler os jornais e as referências locais a nível das ciências sociais. Assistimos a conferências, a cultos religiosos, a manifestações de rua, a concertos, peças de teatro; espetáculos de dança e sessões de cinema. Tudo isso permite a impregnação na cultura local, compreendendo-a melhor e, por isso, respeitando-a.

Mas a transposição destas experiências e metodologias de investigação para um texto de tese, revela ser um exercício complexo. Este trabalho é de carácter científico,

seguimos metodologias e formas de raciocinar próprias à etnografia e à sociologia. Para complementar, e para poder revelar o que realmente se passa nos campos de pesquisa, deixamos espaço para que haja descrições mais literárias, ou então especificações de carácter jornalístico. Não pensamos que estas duas formas de escrita sejam antinómicas com a investigação científica, tudo depende da forma de fazer e do que se faz com essa informação. Por exemplo, o Capítulo II é essencialmente descritivo, serve para contextualizar, enquanto os capítulos da Parte II da tese revelam o que vivem e o que pensam os atores. É o que permite a escrita da Parte III, na qual propusemos “respecificar” (*respécifier*) o todo através da lente sociológica.

### A.b. Entre núcleo, habitat e ecossistemas

Um esquema imaginário simples foi sendo definido ao longo da tese. Voltava constantemente ao longo da etnografia e da análise sociológica. É constituído por dois círculos concêntricos, um pequeno e outro muito maior. Uma flecha de duas pontas vai de um círculo ao outro, sem perfurá-los:

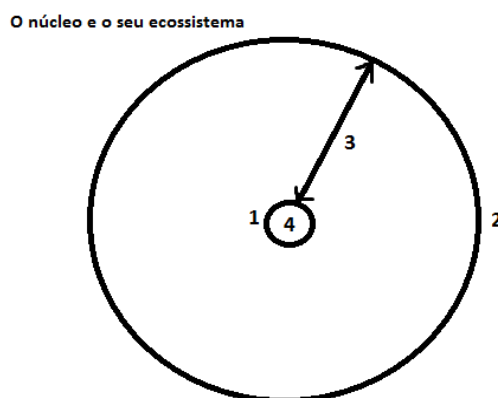


Figura 27: Esquema da relação entre o núcleo e o seu ecossistema

1. Círculo pequeno = O núcleo (instável, sempre a evoluir).
2. Círculo grande = Os habitats e ecossistemas nos quais evolui o núcleo (têm continuidade, descontinuidade e contrastes entre situações sociais).
3. O núcleo face aos habitats e aos ecossistemas: age e reage (com paradoxos nas reações).
4. Existe uma convenção internalizada pelo núcleo, fixa, mas cinética ao mesmo tempo. É como um ADN social que organiza as interações sociais, próprio a cada núcleo. A convenção é progressivamente transmitida às suas “células” – os atores.

No centro, onde está o círculo pequeno, situa-se, portanto, o núcleo. O círculo grande significa tudo o que o envolve – habitats e ecossistemas. A flecha simboliza as relações entre os dois. As duas pontas da flecha simbolizam a influência mútua. Os quatro elementos do esquema (núcleo, habitat, ecossistema e flecha) devem ter contornos que se movem porque estão em constante evolução, *“the world is still in the process of making”* (James 1987, Capítulo XI: *The Absolute and the Strenuous Life*. p.940).

No meio do núcleo está o que poderemos associar a um ADN, algo que caracteriza e define o núcleo. Este ADN social imaginário, a que também demos o nome de “medula espinal” ao longo da tese, é o que torna o núcleo único, mesmo que faça parte de um conjunto mais vasto que o influencia.

É um esquema imaginário que representa, entre outras coisas, a abertura ao “caso alargado” (Gluckman 1940a; Tholoniati and de l’Estoile 2008). Ajudou-nos a visualizar o que pode realmente acontecer de forma mais etérea na realidade entre o núcleo, os seus atores e o que os envolve.

O alargamento do caso beneficia do elemento comparativo entre os três núcleos de países e culturas diferentes. A comparação permite mover o olhar do investigador para que possa dar conta da complexidade dos campos de pesquisa. Foi ao intercalar as notas tomadas em cada campo que nos foi possível mostrar o que é particular e comum nos três núcleos. O que podia parecer particular é afinal comum, mas com diferentes formas de exprimi-lo. Embora os três núcleos tenham objetivos gerais similares, são os métodos para chegar aos resultados que podem divergir: cada um está à procura das palavras e das experiências que “ressoem” melhor em cada contexto e em cada pessoa.

O núcleo e os seus contextos revelaram que os contrastes e as discontinuidades entre as realidades sociais fazem parte de uma mesma dinâmica social, a situar no espaço e no tempo. Por exemplo, o sofrimento psicológico quotidiano na escola ou nas ruas, pode reforçar o valor da felicidade vivida no núcleo. Os dois estão conectados, numa mesma continuidade.

Ao revelarmos os contrastes e as discontinuidades num aluno, num núcleo, ou num bairro, tentámos relacionar as ações e as reações. São particulares a cada um dos três núcleos. Foi através da abertura ao “caso alargado” que podemos compreender os

elos entre os diferentes atores de um núcleo e entre as diferentes escalas – *nicho, habitat, ecossistema*.

### A.c. Triangulação comparativa

A triangulação é uma das metodologias que permite aprofundar a investigação ao mesmo tempo que se asseguram as pegadas durante a “descida para as profundezas do social”. Três tipos de triangulações foram feitos para que se confirme ou se refute, para que se especificasse ou se aprofundasse os resultados. Foram triangulações entre métodos; entre atores de núcleos; e entre campos de pesquisa.

Por exemplo, a triangulação entre métodos permitiu observar os alunos, tê-los em entrevista semi-estruturada, e vê-los agir-reagir nos *focus-groups*. A triangulação entre atores dos núcleos permitiu ter em conta a reação de pessoas diferentes face a uma mesma situação. Por exemplo, a opinião dos diferentes atores dos núcleos foi recolhida a propósito do ensino. Se os professores tivessem dito que os seus métodos pedagógicos são muito bons, mas que os alunos e os pais tivessem exprimido o contrário, então seríamos levados a aprofundar a pesquisa para revelar o “Porquê?” através do “Como?”. Por fim, a triangulação entre campos de pesquisa permitiu-nos aperceber o que era demasiado visível para ser pensado ou então demasiado escondido para ser perceptível. Por exemplo, enquanto o Bairro da Paz (BR) e o bairro Santa Rosa de Agua (VZ) parecem similares a nível de delinquência, foi-nos necessários compará-los para compreender as diferenças quanto ao impacto nas crianças: a guerra dos *gangs* no bairro venezuelano obriga os pais a serem muito mais atentos aos filhos, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento musical no núcleo; as estruturas familiares são mais desmembradas na Venezuela mas são menos desestruturadas graças às mulheres que, vivendo juntas, garantem uma estabilidade benéfica para os filhos. São dois exemplos de situações reveladas pela triangulação entre núcleos de territórios diferentes.

## A.d. Empirismo sociológico

O último ponto que queremos acentuar nesta análise reflexiva da metodologia, diz respeito à relação entre o “normativo” e o “empírico” na investigação. É um tema importante, desenvolvido em profundidade por alguns grandes autores das ciências sociais. Esteve no centro da conferência Marc Bloch dada na Sorbonne em junho de 2015 pelo sociólogo Andrew Abbott, com o tema “O futuro das ciências sociais” (Abbott 2015). O “normativo” e o “empírico” estão conectados na investigação em ciências sociais: o primeiro visa definir o que é bom e mau, o justo e o injusto; enquanto o segundo visa compreender e explicar o que é verdadeiro ou falso.

Ao longo desta investigação, nomeadamente pelas metodologias escolhidas, focalizámos as atenções numa análise “empírica” do que é feito nos três núcleos. Não procurámos confirmar opiniões nem teorias sobre os núcleos ou, por exemplo, sobre a didática na educação musical. Interessámo-nos pela complexidade das ações-reações nos atores dos núcleos, pelas suas continuidades e contradições igualmente. Numerosas vezes assistimos a situações de “descontinuidade” nas observações e nos discursos dos atores, complexificando a investigação e obrigando a multiplicar as ferramentas de análise.

Se a nossa escolha pelo empirismo foi forte, é também em reação a grande parte da literatura e aos media a propósito do El Sistema. A nosso ver, ficam à superfície dos factos sociais: são essencialmente “normativos”, simplistas, baseados naquilo a que Abbott chama de “liberalismo contratualista” na sua conferência, ou seja, não aberto ao fator tempo, às mudanças e às contradições dos seres em ação.

Esta tese, e a metodologia aplicada na pesquisa, não servem para defender uma causa, e muito menos uma instituição. Não é o nosso objetivo, mesmo que os resultados possam parecer a favor ou contra qualquer organização. Aquilo que, à primeira leitura, pode parecer negativo num núcleo é essencialmente conjuntural. É isso que nos parece importante realçar: as conjunturas e os fundamentos sociais estão sempre em movimento. Ou seja, os núcleos vivem na constante possibilidade de se melhorarem ou de piorarem ao longo do tempo. Não há nada a aceitar ou a negar de forma simplista, há tudo a compreender através da pesquisa etnográfica e da investigação sociológica.

Mas de forma reflexiva temos de admitir o preço a pagar pela nossa insistência no empirismo, nos factos e no lugar central dado aos atores dos núcleos ao longo da tese. O trabalho de pesquisa e as metodologias etnográficas empregues são centrais no nosso trabalho, mas fizeram com que não insistíssemos na possibilidade de uma análise sociológica ainda mais aprofundada e técnica. É sobretudo visível na Parte III, na qual nos servimos de autores que nos permitiram desenhar o plano da investigação e pensar os dados da pesquisa, sem que haja um real confronto de conceitos nem de teorias opostas. Os ângulos de análise são pessoais ao longo da discussão, a favor dos nossos objetivos metodológicos e dos resultados recolhidos. Há problemas que são levantados, mas que não são resolvidos em profundidade e que não têm em conta uma literatura mais complexa. No entanto, um dos principais objetivos desta tese parece-nos ter sido cumprido: levar o leitor a experienciar o núcleo e ajudar a colmatar a lacuna em investigação etnográfica aprofundada sobre os campos de pesquisa inspirados pelo El Sistema.

## **B. O núcleo reage ao seu contexto**

### **B.a. A ação coletiva na educação musical**

Para qualquer programa sociocultural inspirado no El Sistema, o núcleo é a sua unidade de base. Está no centro desta tese porque o objetivo de partida é a compreensão do que aí acontece, revelando as ações dos atores que lhe dão vida. A música é tocada em orquestra, servindo de ferramenta para a formação pessoal e social. Cada um dos três programas estudados ao longo do doutoramento (El Sistema (VZ), Neojiba (BR) e Orquestra Geração (PT)), tem um grande número de núcleos, chegando a mais de quatrocentos no caso venezuelano. Para o El Sistema é o resultado de quarenta anos de trabalho intenso, agora multiplicado em mais de sessenta países que se inspiram dele.

A literatura e os media têm tendência a atribuir todo o tipo de virtudes e de poderes aos três programas estudados. São proclamados de salvadores de populações em desespero, transformadores de realidades sociais quanto à violência e à delinquência, motivadores de trabalho e de perseverança nos meios escolares. Pensar dessa forma para

tudo uma organização, vasta no tempo e no espaço, é uma generalização demasiado rápida e imprecisa.

Uma primeira constatação pode ser feita através das pesquisas etnográficas que efetuámos nos três países: um núcleo não pode resolver tudo sozinho; não é um substituto às instituições responsáveis pela resolução de problemas de saúde pública (dependência a estupefacientes, prostituição), de segurança pública (tráfico de droga, delinquência), de economia (pobreza e desemprego), de educação (analfabetismo e falta de planeamento familiar). Os três núcleos que estudámos, Santa Rosa de Agua (VZ), Bairro da Paz (BR) e Miguel Torga (PT), demonstraram que podem ser um complemento importante para a prevenção e a resolução de problemas sociais, mas não substituem por si só as entidades responsáveis.

Os alunos são o “coração” do núcleo, *el proposito*, como dizem os membros do El Sistema. O trabalho que é feito com os alunos é baseado na construção de vinculações. Uma das primeiras é aquela que se desenvolve com o instrumento, um objeto que o aluno tenta dominar e fazer soar. O aluno apega-se ao instrumento, “É o meu!”. É frequente ser o objeto mais bonito que têm. Estão orgulhosos quando passeiam pelas ruas do bairro com ele às costas.

O instrumento como objeto de vinculação vai permitir legitimar a presença no núcleo e desenvolver um grande número de relações com outros atores: os colegas; os professores; os auxiliares de educação; os pais; os diretores e coordenadores; os seguranças. Assim, o aluno confronta-se à alteridade que, graças a um trabalho quotidiano, desenvolve a sua confiança, ensina-o a viver em sociedade de forma complementar e respeitosa, seja em orquestra, no pátio do núcleo, ou fora dele.

As vinculações que o aluno desenvolve podem ser muito fortes, nomeadamente para com o seu professor de instrumento, personagem chave porque próxima quotidianamente e ao longo de muitos anos. A separação cria tristeza, sobretudo para o aluno que vive em contextos de instabilidade familiar, social e afetiva. O professor de música pode tornar-se um elemento de segurança, em quem o afeto e a exigência estão misturados, reforçando a vinculação se considerarmos o contexto de vida desfavorecido de muitos alunos.

Graças às vinculações e aos novos grupos de pertença, os núcleos tornam-se espaços que servem de “molde” para os corpos e os espíritos dos alunos. Esse molde tem uma forma fixa, de acordo com o contexto de cada núcleo, mas os seus contornos são adaptáveis a cada turma, a cada aluno por vezes. Na Venezuela os professores falam em *modelar*, como se o aluno fosse feito de plasticina. Empregam este termo com duas significações: 1) a propósito da sua forma de “trabalhar” o aluno para um objetivo a atingir; 2) a propósito da adaptação da pedagogia que é utilizada em cada núcleo. É então que as vinculações e os grupos de pertença são ferramentas para os professores porque, graças a eles, o aluno sente-se em confiança e em segurança, sendo assim mais “maleável”.

O trabalho que é feito sobre o aluno junta todos os atores dos núcleos porque a eficácia depende da força das ações coletivas. Por exemplo, quando o núcleo dispõe do seu próprio local de trabalho, exclusivo, como é o caso em Santa Rosa de Agua (VZ), todos os atores são convidados a ter uma postura profissional similar para que o aluno sinta uma continuidade nas ações que o rodeiam.

Não há “sub-atores” nos núcleos que queiram atingir bons resultados juntos dos alunos. Pelo contrário, aqueles que parecem menos relevantes têm o seu poder. Por exemplo: num núcleo como o Bairro da Paz (BR), as empregadas de limpeza e o porteiro são moradores do bairro; poderiam, se tivessem razões para isso, divulgar um boato pelo bairro dizendo que o coordenador e os professores do núcleo tratam mal os alunos e que não têm respeito pelos auxiliares de educação; esse boato destruiria facilmente a reputação do núcleo e a confiança que precisa ter por parte dos moradores.

Este exemplo de situação negativa não acontece e nenhum dos três núcleos estudados, pelo contrário, as empregadas de limpeza têm os filhos inscritos nas aulas de música. Isso reforça a confiança e conseqüentemente a coesão para que haja uma “boa ação coletiva”. Os alunos, qualquer que seja a sua idade, são muito sensíveis à forma que os diretores e professores têm de tratar os auxiliares de educação. É para eles uma medida da qualidade do núcleo e da confiança que podem ter para com os adultos.

Os auxiliares de educação são mediadores fundamentais entre os atores do núcleo porque têm o papel de intermediários que lhes permite conhecer todas as pessoas que o frequentam. É graças a um forte sentido de pertença e de “paixão” pelo núcleo,



construídos na relação constante com a direção, os professores e alunos, que os auxiliares de educação realizam milhares de ações mediadoras quotidianamente, permitindo o fluir das ações coletivas. Os auxiliares ajudam a cimentar as estruturas do núcleo ao mesmo tempo que contribuem para garantir a sua flexibilidade.

## B.b. Procurar a continuidade

A continuidade é um dos fatores essenciais entre os atores dos núcleos. No exterior deve ser garantida pelos pais, os vizinhos do bairro e os fieis da igreja que frequentam. No caso do núcleo Santa Rosa de Agua (VZ), são as mães que garantem a continuidade, motivadas pelo seu repúdio das ruas e pela vontade de ter um “filho estrela”.

Assim se desenvolvem vinculações essenciais para garantir o esforço do aluno ao longo do tempo. Mas é então que, paradoxalmente, a descontinuidade das ações quotidianas e os contrastes sociais fazem com que esta vinculação ao núcleo e aos seus atores seja reforçada. Tudo o que não é desejado para o percurso evolutivo de uma criança, torna-se, simultaneamente, muito precioso para garantir o elo do aluno ao núcleo. É, por exemplo, o caso depois de um choque emocional face a traficantes de droga, ou a causadores de *bullying*, mas também face à pobreza extrema. O que é a evitar está muito próximo do que é a seguir. Este “claro-oscuro social”, quando é acompanhado por reforços positivos por parte dos atores que o rodeiam, pode ser um motor para convencer o aluno a fazer os duros esforços aos quais a música obriga.

Paradoxalmente, através de um efeito de contraste entre realidades sociais muito próximas, mas opostas num mesmo espaço, os núcleos podem beneficiar da falta de tomada de responsabilidade por parte das instituições nacionais de segurança, de economia e de educação. Nos três campos de pesquisa, alunos, professores e pais exprimiram que o núcleo é a sua “segunda família”. É um espaço físico no qual o aluno é convidado a passar as suas tardes a aprender música sinfónica gratuitamente. Torna-se um contexto onde é possível criar novos grupos de pertença: os amigos da rua em que vive e que também estão na orquestra; os colegas de naipe e da mesma secção; o professor que acredita nele e que o motiva; a diretora do núcleo que, para além de ser

exigente é também um apoio seguro; o espaço físico do núcleo, no qual o aluno se sente seguro comparativamente à rua e no qual o A/C alivia do calor tropical. A timidez e o medo do outro, causados nomeadamente pelo *bullying* nas escolas e nas ruas, são ultrapassados no núcleo graças a um esforço contínuo e coletivo.

### B.c. Do musical ao social

A música exige muitos esforços para ser bem tocada, mas tudo se torna mais complexo quando os núcleos pretendem servir-se dela para trabalhar sobre a personalidade dos alunos. É um trabalho sobre o “social”, sobre o indivíduo em sociedade, para que se torne plenamente cidadão, qualquer que sejam as suas origens.

Nos três núcleos, os professores e diretores admitiram ter tido dificuldades para compreenderem as metodologias pedagógicas do El Sistema e os seus efeitos. Foi preciso estarem na ação, terem tempo para provocar o “clique” da compreensão graças à experiência vivida.

Alguns programas, como é o caso do Neojiba no Brasil, começaram há pouco tempo a fazer um trabalho social de fundo junto dos jovens dos bairros mais desfavorecidos. Esta opção de utilizar uma arte musical como ferramenta para uma mudança social no indivíduo é algo que tem dificuldade a ser posto em prática. Isso vem do facto de a organização e os atores terem primeiro que compreender o que significa o trabalho social, com que ferramentas se faz e para que resultados.

É, justamente, a etapa em que se encontra o Neojiba (BR) atualmente, ao fim de nove anos de existência. Os atores do Departamento Social, chegados há apenas dois anos, explicam que o programa ainda “não era social”. Anteriormente, o foco estava na excelência musical dos jovens que já eram músicos antes de integrar o Neojiba. Agora o foco dirige-se para o trabalho social em profundidade e em novos núcleos de bairros desfavorecidos, para os quais a música sinfónica é estrangeira. No entanto, o objetivo de excelência não é a perder de vista nestes programas, mas pode ser transformado em ferramenta, *in via*, em vez de ser apenas um resultado, *in fine*.

## C. A música como instrumento para educar em contextos adversos

### C.a. Instrumentos de trabalho

A música é uma “razão para”, ao mesmo tempo que serve de pretexto. É uma razão para estar no núcleo porque, por exemplo, o aluno quer aprender a reproduzir em concerto o som que tanto gostou num determinado instrumento. O professor, quanto a ele, quer transmitir aos alunos o que também ele aprendeu e, se possível, sem repetir os mesmos erros que os seus próprios professores.

Mas a música é também um pretexto porque os alunos aproveitam-se dela para estarem juntos, para se divertirem, tocarem em grandes palcos, impressionarem os amigos e amigas, para viajar e se tornarem “estrelas”. O professor, quanto a ele, serve-se da música como pretexto motivador para ensinar outras coisas: o controlo do corpo; a confiança em si; a escuta do outro; o valor do trabalho coletivo; saber tomar conta de si através do cuidar do instrumento; a disciplina; o valor do trabalho; o respeito dos horários; a capacidade de verbalizar, ou seja, para comunicar os seus pensamentos; a paciência; a perseverança, etc. No fundo, estas são ferramentas e capacidades para a vida, muito além da música.

O instrumento e a orquestra são também pretextos, servem de “isco” para motivar os alunos a vir. Em paralelo, e progressivamente, os atores do núcleo modelam o aluno para dar-lhe chances de desenvolvimento num contexto social e económico mais vasto que o núcleo. A música, simultaneamente razão e pretexto, permite modelar cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos em sociedade.

Ao integrar um núcleo, cada aluno vai servir-se do instrumento musical como ferramenta para treinar a sua própria ferramenta: o corpo. É um processo longo, no qual o aluno disciplina os seus gestos, mas de forma consciente, para atingir resultados audíveis. No início, o corpo revela o esforço: há dores, há partes inchadas e há marcas. O corpo é posto à prova, a solo, face ao espelho, na sala de aula, nos corredores, ao sol e à sombra, em naipe e em orquestra. O aluno experimenta as possibilidades do seu corpo ao mesmo tempo que cria “experiências estéticas” (Dewey 2010) graças a ele. A tomada

de consciência das técnicas do corpo (Mauss 1950) para atingir objetivos claramente entendidos, permite ao aluno viver “soma-experiências” musicais (Shusterman 2010), ou seja, as experiências que dão ao corpo pensante a capacidade de “habitar com inteligência” o mundo social que o rodeia.

Não é a música, nem os instrumentos ou os concertos, que fazem por si só a diferença na evolução dos alunos. É sobretudo o que tornam possível no cotidiano: ter a responsabilidade de um instrumento com tudo o que isso implica; poder criar vinculação a um instrumento, a colegas, a um professor e a uma sala de concertos; estarem juntos partilhando o mesmo espaço, o núcleo; ter aulas de música em grupo; depender dos outros para obter um sucesso coletivo; atingir um alto nível por seu próprio mérito face ao coletivo; entre tantas outras experiências possíveis graças aos núcleos.

A forma de tornar estas experiências reais, bem como a sua profundidade, depende muito da equipa que dirige o núcleo. São os diretores e os coordenadores que influenciam uma atitude, uma certa “energia” a ter entre atores do núcleo. É também a eles que cabe a metodologia pedagógica e a utilização do repertório sequencial a seguir ao longo do ano letivo.

No entanto, ressalta desta tese que o sucesso de um núcleo também depende do que o rodeia. Os avanços que o aluno atinge têm aliados nos cultos religiosos e nas orquestras filarmónicas das pequenas cidades de onde vêm muitos dos alunos e professores dos núcleos. Família, Igreja e orquestras filarmónicas formam três grupos de pertença com um importante papel na integração e na motivação dos alunos. Tornam-nos mais “doceis” (Foucault 1975), prontos a seguir as exigências dos núcleos.

Para compreender os resultados da educação de alunos nos núcleos, é fundamental ter em conta o conjunto dos grupos de pertença. A isso também devemos juntar a proximidade dos grupos de “não-pertença” (traficantes, delinquentes, causadores de *bullying*, líderes etnocêntricos...), porque levam a definir um posicionamento mais claro face a eles. Reforçam as escolhas dos alunos e clarificam as suas motivações em ter aulas de música num núcleo.

Estas situações criam “desfamiliarizações” (Shklovsky 2008) para os atores dos núcleos, sobretudo nos alunos. Aprendem a reagir ao que lhes é estrangeiro, a fazer face e a fazer parte. Acabam por apegarem-se a esta constante desfamiliarização. As novas

gerações têm aliás uma necessidade disso, nomeadamente devido às novas tecnologias que permitem o acesso imediato a tudo, acabando por aborrecer facilmente os jovens por falta de movimento e de surpresa.

Por outro lado, a desfamiliarização constante pode destabilizar aqueles que não tenham uma base sólida e segura. Essa base, quando não é garantida pela família, é criada pelo conjunto de atores dos núcleos, de modo a que rua não tome esse lugar. É o que tentam garantir os três núcleos, cada um à sua maneira.

### C.b. Estar atento ao outro para educar

Quando entram numa sala para dar aula, alguns professores têm a capacidade de observar os corpos dos alunos e deduzir qual o ritmo que vão impor nesse dia. São os gestos, as formas de caminhar ou o lugar que escolhem na sala, mas é sobretudo pelo olhar que o aluno revela o seu humor. Esta capacidade de análise dos corpos e dos olhares em particular, é muito desenvolvida nos três núcleos. Os professores são formados para isso, muitas vezes à força através da experiência no tempo ou graças aos próprios alunos. Os tamanhos dos grupos de trabalho permitem isso. Tudo é mais próximo em aula de instrumento e de naipe. Em orquestra também, sobretudo no núcleo Santa Rosa de Agua (VZ): os Maestros têm a capacidade de escutar os que estão desafinados musicalmente e de observar os que estão fora do “tom social coletivo” a nível do comportamento e das emoções.

Desde muito jovens, também os alunos demonstram uma grande capacidade de análise face aos interlocutores. Sabem quando um professor “mente”, conhecem as suas fraquezas e as suas lacunas na relação social. Também percebem quando o professor é sincero, pronto a tudo para que o seu aluno evolua. Este saber que têm os alunos é, como para os professores, baseado na capacidade de análise do olhar do seu interlocutor. Mas a isso juntam algo a ser julgado: as ações. São os atos dos professores e a sua consistência em relação aos discursos, que vão incentivar o aluno a fazer o esforço de integrar um novo grupo de pertença – a orquestra. A ação é central na vida dos atores nos núcleos. É motivada e julgada, só ela conta para a seleção natural dos futuros líderes.

No começo de um núcleo, muito é feito por tentativa-erro. Para alguns professores é algo que pode ser frustrante, parecendo uma perda de tempo. Por outro lado, a vantagem é evidente: ficar aberto aos diferentes tipos de alunos e à complexidade dos contextos. Nos três núcleos, esta fase é perturbante para os professores que estão a começar. Seguir um plano fixo seria mais reconfortante, mas certamente menos eficaz face a núcleos e atores em permanente evolução pessoal e social. Há, aqui também, uma forma de seleção natural das metodologias e das atitudes a aplicar.

Por sua vez, os alunos estão à procura de lealdade, de capacidade de adaptação, e de escuta por parte dos professores. O aluno está constantemente posto em situação, tem de adaptar-se, trabalhar em grupo, pôr-se em questão. Tudo isto acontece num espírito de disciplina pessoal e coletiva, onde o erro faz parte do processo evolutivo. Ao erro juntam-se um conjunto de situações nas quais são postos os alunos. Fazem face a uma variedade de atores, de instrumentos, de aulas, de metodologias, de personalidades, de géneros, de idades, de palcos, de artistas e territórios.

Os diretores de núcleos fazem parte de uma longa cadeia de atores institucionais. São os “condutores” da filosofia e da visão sobre a educação social através da música sinfónica. É, por exemplo, muito visível no caso do núcleo Miguel Torga em Portugal: a coordenadora foi escolhida porque acompanhou toda a evolução do núcleo, desde o início; primeiro foi professora de viola e depois passou para coordenadora; conhece o percurso evolutivo do núcleo. A sua proximidade com a Direção Nacional e com o diretor pedagógico são trunfos para garantir a eficácia, a flexibilidade e a perseverança necessárias. A isso a coordenadora junta a sua personalidade, nomeadamente o seu pragmatismo e o humor para dissolver os momentos de tensão. A sua função principal é garantir a ação coletiva entre todos os atores para que os objetivos educativos sejam cumpridos.

Para os diretores também, as dificuldades contribuem para garantir o elo aos núcleos e atores. Uma sensibilidade específica é necessária quando se trabalha em contextos instáveis como os bairros socioeconomicamente desfavorecidos. Os responsáveis dos três núcleos estão apegados à sua missão, têm a motivação e a abertura necessárias para trabalhar em contextos instáveis, com um profundo respeito pelos alunos. Ao analisarmos o percurso dos diretores de núcleos, verificamos que são muito

diferentes, tanto a nível profissional como pessoal. Mas o que os une é a vontade de atingir resultados duráveis junto dos alunos, tendo como ferramenta a música e tudo o que ela torna possível a nível das interações sociais.

### C.c. Resolver: uma atitude que se torna convenção

A cultura venezuelana no geral, e os *maracuchos* em particular<sup>129</sup>, integraram aquilo a que chamam de *resolver*. Faz referência à capacidade de resolução de problemas musicais (uma linha de acordes), orquestrais (a dinâmica das secções), de recursos humanos (escolha dos funcionários), ou financeiros (peditório junto dos pais para poder pagar a pintura de uma sala de música), etc.

A história conturbada da Venezuela e a crise complexa que atravessa atualmente, fazem com que esta atitude do *resolver* seja particularmente desenvolvida. Cada um aprende a encontrar soluções aos numerosos problemas quotidianos da sua vida. Os núcleos beneficiam dessa situação porque o *resolver* garante a sua sobrevivência e a evolução contínua dos seus atores. Dentre os três, o núcleo Santa Rosa de Agua (VZ) é onde a capacidade de *resolver* é a mais desenvolvida, nomeadamente porque tem vinte e um anos de existência num contexto particularmente desfavorecido. Mas é também graças à Direção do núcleo e à atitude que transmitem ao conjunto de atores.

A atitude de *resolver* é mais vasta que o núcleo, tornou-se uma convenção no El Sistema. Em quarenta anos de adversidades, o El Sistema conseguiu evoluir graças ao que os professores continuam a dizer aos alunos atualmente: “*mas con menos; el no no existe; nunca decir que es difícil; tener un plan A, B, C...Z; trabajar con los dientes.*” A “estes mantras” quotidianos juntam-se as ações, nomeadamente: a arte da espera, dominada pelo diretor do El Sistema, Maestro Abreu<sup>130</sup>; a flexibilidade e a improvisação face aos imprevistos a que fazem frente os diretores; e o trabalho coletivo dos professores.

*Resolver* também quer dizer não reproduzir no núcleo o que o próprio professor pode ter sofrido no ensino que recebeu. O núcleo torna-se assim um espaço de liberdade, muitas vezes forçada por falta de apoio, mas no qual os professores podem inventar e

---

<sup>129</sup> Habitantes de Maracaibo, na Venezuela.

<sup>130</sup> Ler a descrição que faz Andrés González (Diretor Nacional da Formação e do Desenvolvimento dos Núcleos do El Sistema), Capítulo III, Parte VI – *Direções das Organizações*.

aplicar as suas metodologias educativas. Criam condições para *resolver* as dificuldades e as frustrações quotidianas. Depois de muitas tentativas-erro, compreendem o poder de impacto que podem ter o instrumento, a música e o trabalho de grupo.

Assim, é progressivamente instaurada uma “convenção cinética”, obrigando o ator a estar em movimento para que mude o seu ângulo de perceção das situações e para que possa encontrar a melhor solução. A “convenção cinética” existe, a sua rigidez é atravessada pela flexibilidade, sempre em movimento para ajustar-se e impor da melhor forma. Tem a dupla vantagem de permitir a cada um improvisar a solução mais adaptada ao seu contexto, sem que traia o que une o conjunto dos membros da organização.

A cinética permite ter movimento sobre a base fixa que é uma convenção. Essa base é também fundamental porque corresponde à “medula espinal” da organização, à sua filosofia, às suas missões e ao seu *proposito* – os alunos.

#### C.d. O humano face aos contextos sociais

As convenções podem existir numa grande instituição como o El Sistema (VZ), o Neojiba (BR) ou a Orquestra Geração (PT), mas é da responsabilidade dos Diretores veiculá-las tendo em conta os contextos sociais. Partindo desse princípio, cada instituição está atenta à escolha dos representantes dos núcleos. Isso faz-se por um processo no qual o que conta é a mistura entre capacidades técnicas, o humanismo e a lealdade ao programa.

Os contextos sociais são mais ou menos conscientemente tomados em conta pelos atores de cada núcleo, para que as decisões tenham uma boa “ressonância”. Por exemplo: cada núcleo procura as metodologias pedagógicas que poderão ressoar melhor nos corpos e nos espíritos dos alunos, tendo em conta a sua cultura no sentido antropológico do conceito. A cultura de cada um corresponde ao “tratamento acústico” feito na grande sala que é o nosso ser individual. A “ressonância” das ideias, dos saberes e dos valores que lá são tocados, depende da acústica de cada um. Os núcleos, como qualquer sistema educativo, influem no tratamento acústico do aluno, modelam-no ao mesmo tempo que se adaptam a ele.

Cada um dos três núcleos é único no seu género. A especificidade contextual obriga a *resolver*, a encontrar pessoas e métodos que serão mais eficazes para encontrar



soluções quotidianas. A escolha dessas pessoas revela ser fundamental, “O humano antes de todo o resto”, insistia um dos professores de música.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbott, Andrew. 1997. "Of Time and Place: The Contemporary Relevance of the Chicago School." *Social Forces* 75(4):1149–82.
- Abbott, Andrew. 2015. *XXXVIIe Conférence Marc Bloch. Andrew Abbott : L'avenir Des Sciences Sociales*. France: Direction de l'Image et de l'Audiovisuel / EHESS / 2015.
- Abu-Lughod, Lila. 1991. "Writing against Culture." *Recapturing Anthropology: Working in the Present* 8:137–62.
- Agier, Michel and Christian Cravo. 2005. *Salvador de Bahia Rome Noire, Ville Métisse*. Paris: Éd. Autrement.
- Anderson, William Todd. 2012. "The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications." *General Music Today* 26(1):27–33.
- Arvelo, Alberto. 2006. *Tocar Y Luchar*. Venezuela: Studios: Explorart Films.
- Attali, Jacques. 1977. *Bruits: Essai Sur L'économie Politique de La Musique*. Paris: PUF.
- Baker, Geoffrey. 2014. *El Sistema : Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press.
- Barnes, Albert C. and Violette De Mazia. 1963. *The Art of Henri Matisse*. Philadelphia: Barnes Foundation Press.
- Becker, Howard. 2010. *Les Mondes de L'art*. Paris: Flammarion.
- Becker, Howard S. 1952. "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship." *Journal of Educational Sociology* 25(8):451–65.
- Becker, Howard S. 1974. "Art As Collective Action." *American Sociological Review* 39(6):767–76.
- Bernard, Terrisse and François Larose. 2001. "La Résilience: Facteurs de Risques et Facteurs de Protection Dans L'environnement Social et Scolaire Du Jeune Enfant." *Cahiers Du Centre de Recherche Sur Les Formes D'éducation et D'enseignement, Numéro Thématique, École/Famille XIV*:129–72.
- Bernstein, Richard J. 2010. *The Pragmatic Turn*. Massachusetts: Polity Press.
- Blumer, Herbert. 1966. "Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead." *American Journal of Sociology* 71(5):535–44.
- Blumer, Herbert. 1971. "Social Problems as Collective Behavior." *Social Problems*

18(3):298–306.

- Blumer, Herbert. 1986. *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. California: University of California Press.
- Bolivar, Teolinda. 1995. "Construction et Reconnaissance Des Barrios Urbains Du Vénézuéla." *Les Annales de La Recherche Urbaine* 66(1):80–87.
- Boltanski, Luc. and Laurent. Thévenot. 1991. *De La Justification : Les Économies de La Grandeur*. Paris: Gallimard.
- Borsdorf, Axel. 2003a. "Cómo Modelar El Desarrollo Y La Dinámica de La Ciudad Latinoamericana." *EURE (Santiago)* 29:37–49.
- Borsdorf, Axel. 2003b. "Hacia La Ciudad Fragmentada. Tempranas Estructuras Segregadas En La Ciudad Latinoamericana." *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales* 7.
- Bouchard, Gérard and Charles Taylor. 2008. *Fonder L'avenir : Le Temps de La Conciliation*. Québec.
- Bourdieu, Pierre. 1979. "Les Trois États Du Capital Culturel." *Actes de La Recherche En Sciences Sociales* 30(1):3–6.
- Bowman, Wayne and Kimberly Powell. 2007. "The Body in a State of Music." Pp. 1087–1108 in *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bray, Mark, Bob Adamson, and Mark Mason. 2007. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Burawoy, Michael. 1998. "The Extended Case Method." *Sociological Theory* 16(1):4–33.
- Burawoy, Michael. 2003. "Revisits: A Turn to Reflexive Anthropology." *American Sociological Review* 68:645–79.
- Caballero, Manuel. 2002. *Revolución, Reacción Y Falsificación*. Caracas: Alfadil Ediciones.
- Cabezas, Cuatro. 2007. *Historia Secreta de Maracaibo*. Venezuela: The History Channel Latin America.
- Callon, Michel and Bruno Latour. 1981. "Unscrewing the Big Leviathan : How Actors Macro-Structure Reality and How Sociologists Help Them to Do so." *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies* 277–303.

- de Carvalho, Inaiá Maria Moreira, Angela Gordilho Souza, and Gilberto Corso Pereira. 2004. "Polarização E Segregação Socioespacial Em Uma Metr pole Perif rica." *Caderno CRH* 17(41):281–97.
- Cefa , Daniel. 2003. *L'enqu te de Terrain*. Paris: La Découverte.
- Cefaï, Daniel. 2010. *L'engagement Ethnographique*. edited by D. Cefaï. Paris: Editions de l'EHESS.
- Cefaï, Daniel and Edouard Gardella. 2011. *Urgence Sociale En Action : Ethnographie Du Samusocial*. Biblioth q. Paris: La Découverte.
- Chac n, Neritza Alvarado. 2009. "Las Estrategias de Inclusión Social En Venezuela: Un Acercamiento a La Experiencia de Las Misiones." *Convergencia* 16(51):85–128.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Cometti, Jean-Pierre. 2000. "Art et Expérience Esthétique Dans La Tradition Pragmatique." *Revue Française d'Etudes Américaines* N 86:25–36.
- Coronil, Fernando. 1997. *The Magical State : Nature, Money, and Modernity in Venezuela*. University of Chicago Press.
- Cuche, Denys. 2010. *La Notion de Culture Dans Les Sciences Sociales*. Paris: La Découverte.
- Demorgon, Jacques. 2004. *Complexité Des Cultures et de L'interculturel – Contres Les Pensées Uniques*. Paris: Anthropos.
- DeNora, Tia. 1999. "Music as a Technology of the Self." *Poetics* 27(1):31–56.
- Denzin, Norman K. 2001. *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.
- Desage, Fabien. 2006. "Comparer Pour Quoi Faire ? Le Point de Vue D'un 'monographe.'" in *La comparaison : défis et démarches*. Montreal: Université de Montréal.
- Dewey, John. 2010. *L'art Comme Expérience*. Folio. Paris: Gallimard.
- Dewey, John. 2011. *Démocratie et Education, Suivi De, Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.
- Dub t, François. 1987. *La Gal re : Jeunes En Survie*. Paris: Fayard.
- Elvas, Isabel. 2010. "A Orquestra Gera o Na Escola Básica 2,3 Miguel Torga Na Amadora." *Revista Migra es - Número Temático Música E Migra o* 7:293–94.
- Emerson, Robert, Rachel Fretz, and Linda Shaw. 1995. "Pursuing Members' Meanings." Pp. 108–41 in *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et Punir : Naissance de La Prison*. Paris: Gallimard.

- Freitas, Elizabeth Ponte de. 2010. "Por Uma Cultura Pública: Organizações Sociais, OSCIPS E a Gestão Pública Não Estatal Na Área Da Cultura." Universidade Federal da Bahia.
- Freyre, Gilberto. 2006. *Casa Grande E Senzala*. 51st ed. São Paulo: Global Editora.
- Freyre, Gilberto. 2015. *Nordeste*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Glaeser, Andreas. 2010. "Une Ontologie Pour L'analyse Ethnographique Des Processus Sociaux." Pp. 219–72 in *L'engagement ethnographique*, edited by D. Cefaï. Paris: Editions de l'EHESS.
- Glaser, Barney G. and Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Pub. Co.
- Gluckman, Max. 1940a. "Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. A. The Social Organization of Modern Zululand." *Bantu Studies* 14:1–29.
- Gluckman, Max. 1940b. "Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. B. Social Change in Zululand." *Bantu Studies* 14:147–74.
- Gluckman, Max. 1961. "Ethnographic Data in British Social Anthropology." *The Sociological Review* 9(1):5–17.
- Goffman, Erving. 1974. *Les Rites D'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Halbwachs, Maurice. 1968. *La Mémoire Collective*. 2e ed. Paris: PUF.
- Heinich, Nathalie. 2006. "Objets, Problématiques, Terrains, Méthodes: Pour Un Pluralisme Méthodique." *Sociologie de l'Art* OPuS 9 & 1(2):9–27.
- Hennion, Antoine. 2003. "Ce Que Ne Disent Pas Les chiffres...Vers Une Pragmatique Du Goût." Pp. 287–304 in *In Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Hennion, Antoine. 2004. "Une Sociologie Des Attachements. D'une Sociologie de La Culture À Une Pragmatique de L'amateur." *Societes* 2004(85 3):9–24.
- Hennion, Antoine. 2007. *La Passion Musicale: Une Sociologie de La Médiation*. Paris: Métailié.
- Hennion, Antoine. 2013. "D'une Sociologie de La Médiation À Une Pragmatique Des Attachements." *SociologieS*.
- Hopper, Kim. 2003. "Limits to Witnessing: From Ethnography to Engagement." in *Reckoning with Homeless: An Anthropological Perspective*. New York: Cornelle

- University Press.
- Huitink, Marlies and Fried-jan van den Eerenbeemt. 2009. *Inspiration, Playing by Heart*. Crossmarkpictures.
- Husserl, Edmund. 1976. *La Crise Des Sciences Européennes et La Phénoménologie Transcendantale*. Paris: Gallimard.
- Husserl, Edmund. 1985. *Idées Directrices Pour Une Phénoménologie*. Paris: Gallimard.
- Iguana, Remedios Fajardo Gómez. 2006. "Prácticas Socializadoras En La Cultura Wayuu." *Frónesis* 13(1).
- James, William. 1987. *William James: Writings, 1902-1910*. edited by B. Kuklick. Literary of America.
- James, William. 2007. *Le Pragmatisme : Un Nouveau Nom Pour D'anciennes Manières de Penser*. edited by Flammarion. Paris.
- Karl, Terry Lynn. 1997. *The Paradox of Plenty : Oil Booms and Petro-States*. University of California Press.
- Katz, Jack. 2001a. "Analytic Induction." Pp. 480–84 in *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Katz, Jack. 2001b. "From How to Why: On Luminous Description and Causal Inference in Ethnography (Part 1)." *Ethnography* 2(4):443–73.
- Kornblith, Miriam. 1996. "Crisis Y Transformación Del Sistema Político Venezolano: Nuevas Y Viejas Reglas de Juego." Pp. 1–31 in *El sistema político venezolano: Crisis y transformaciones*, edited by A. Alvarez. Caracas: IEP-UCV.
- Lahire, Bernard. 1995. *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires En Milieux Populaires*. Coll. Haut. Paris: Seuil.
- Lamont, Michèle and Laurent. Thévenot. 2000. *Rethinking Comparative Cultural Sociology : Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge University Press.
- Lannoy, Pierre. 2004. "Quand Robert Part Écrit « La Ville » (1915). Essai de Scientométrie Qualitative." *Revue d'Histoire Des Sciences Humaines* 2(11):157–84.
- Marcus, George E. 1995. "Ethnography In/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography." *Annual Review of Anthropology* 24:95–117.
- Martínez, JM Siso. 1956. *Historia de Venezuela*. Editorial "Yocoima."
- Mauss, Marcel. 1950. "Les Techniques Du Corps (1936)." Pp. 365–86 in *Sociologie et*

- anthropologie*. Paris: PUF.
- Mauss, Marcel. 1985. *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Quadrige-PUF.
- Mauss, Marcel and Paul Fauconnet. 2002. *La Sociologie, Objet et Méthode*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Mehnert, Sabine. 2015. "Traduire, C'est Trahir ? Pour Une Mise En Question Des Notions de Vérité, de Fidélité et D'identité À Partir de La Traduction." *Trajectoires (En Ligne)* (9).
- Mitchell, J. C. 1974. "Social Networks." *Annual Review of Anthropology* (3):279–99.
- Morin, Edgar. 2005. *Introduction À La Pensée Complexe*. Paris: Seuil.
- Morón, Guillermo. 1964. *A History of Venezuela*. London: Allen.
- Mota, Carlos Guilherme. 2008. *Ideologia Da Cultura Brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Editora 34.
- Padilla, Beatriz. 2004. "Grassroots Participation and Feminist Gender Identities: A Case Study of Women from the Popular Sector in Metropolitan Lima, Peru." *Journal of International Women's Studies* 6(1):93–113.
- Padilla, Beatriz, Joana Azevedo, and Antonia Olmos-Alcaraz. 2014. "Superdiversity and Conviviality: Exploring Frameworks for Doing Ethnography in Southern European Intercultural Cities." *Ethnic and Racial Studies* 9870(June 2016):1–15.
- Padilla, Beatriz and Francisco Gallardo Cuberos,. 2015. "Celebrating Diversity? Cultural Policies and Conviviality in Multiethnic Neighbourhood." *Cahiers Du CoST* (4):101–17.
- Padilla, Beatriz and Alejandra Ortiz. 2012. "Fluxos Migratórios Em Portugal: Do Boom Migratório À Desaceleração No Contexto de Crise." *Rev. Inter. Mob. Hum.* XX(39):159–84.
- Padilla, Elsa Beatriz. 2001. "Women's Organizing in a Global Context: Activism in Salvador, Brazil, at the Crossroad of Race, Class and Gender." University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Park, Robert. 1915. "The City : Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the City Environment." *American Journal of Sociology* (XX, 5):577–612.
- Park, Robert. 1936. "Human Ecology." *American Journal of Sociology* (42):1–15.
- Park, Robert. 1952. *Human Communities : The City and Human Ecology*. Glencoe IL: The Free Press.

- Park, Robert and Ernest Burgess. 1921. *Introduction to the Science of Sociology*. edited by R. E. Park and E. W. Burgess. Chicago: University of Chicago Press.
- Park, Robert and Ernest Burgess. 1925. *The City*. edited by R. E. Park and E. Burgess. Chicago: University of Chicago Press.
- Peirce, Charles Sanders. 1960. "How to Make Our Ideas." *Collected Papers V. Pragmat*(January):248–71.
- Ponterotto, Joseph G. 2006. "Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept 'thick Description'." *The Qualitative Report* (11 (3)):538–49.
- Putnam, Hilary. 1995. *Pragmatism : An Open Question*. Wiley-Blackwell.
- Reeve, Christopher. 2015. "Goodbye, Venezuela." *World Policy Journal* 32(4):26–36.
- Ribeiro, Darcy. 2015. *O Povo Brasileiro*. 3rd ed. São Paulo: Global Editora.
- Rojas, E. G. 2010. "Estilo Gerencial de La Fundación Del Estado Para El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles E Infantiles de Venezuela. Caso En Estudio: Estado Lara." Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Barquisimeto, Venezuela).
- Rolland-Diamond, Caroline. 2016. *Black America : Une Histoire Des Luttes Pour L'égalité et La Justice (XIXe – XXIe Siècle)*. Paris: Editions La Découverte.
- Rorty, Richard. 1989. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard. 2008. *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, Richard. 1982. *Consequences of Pragmatism : Essays, 1972-1980*. University of Minnesota Press.
- Rutter, Michael. 2002. "La Résilience En Face de L'adversité. Facteurs de Protection et Résistance Aux Désordres Psychiatriques." *Etudes Sur La Mort* 122(2):123–46.
- Ryle, Gilbert. 1949. *Concept of the Mind*. London: Hutchinson and Company.
- Santos, Ana Carolina Vila Ramos dos. 2010. "Ecologias Em Disputas : A Ecologia De Gilberto Freyre E a Ecologia Humana Da Escola De Chicago ( 1930-1940 )." *Revista Urutáguá* 21:1–18.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. 2005. "Gerações E Alteridade: Interrogações a Partir Da Sociologia Da Infância." *Educ. Soc. Campinas* 26(91):361–78.
- Schutz, Alfred. 1976. *Collected Papers II*. edited by A. Brodersen. Dordrecht: Springer



Netherlands.

- Scripp, Lawrence. 2015. *The Need to Testify: A Venezuelan Musician's Critique of El Sistema and His Call for Reform*. Retrieved ([www.researchgate.net/publication/285598399](http://www.researchgate.net/publication/285598399)).
- Shklovsky, Victor. 1988. "Art as Technique." *Modern Criticism and Theory: A Reader* 11:16–30.
- Shklovsky, Victor. 2008. *L'Art Comme Procédé*. Petite Col. Paris: ALLIA.
- Shklovsky, Viktor. 2015. "Art, as Device." *Poetics Today* 36(3):151–74.
- Shusterman, Richard. 1991. *L'art a L'état Vif, La Pensée Pragmatiste et L'esthétique Populaire*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Shusterman, Richard. 1992. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Shusterman, Richard. 2010. "Conscience Soma-Esthétique, Perception Proprioceptive et Action." *Communications* 86(1):15–24.
- Silberman, Lauren. 2013. "Globalizing El Sistema! Exploring the Growth and Development of El Sistema Inspired Programs around the World." University of Oregon.
- Smaczny, Paul and Maria Stodmeier. 2009. *El Sistema: Music to Change Life*. France: Producteurs : EuroArts Music International. Coproduit par ARTE France, NHK.
- Small, Christopher. 1977. *Music, Society, Education*. London: John Calder.
- Stanley, Liz and Sue Wise. 1983. *Breaking out : Feminist Consciousness and Feminist Research*. Routledge & K. Paul.
- Steiner, Rudolf. 2008. *Aux Origines de L'eurythmie*. Filigrana.
- Sudnow, David. 1978. *Ways of the Hand : The Organization of Improvised Conduct*. MIT Press.
- Tholoniât, Yann and Benoît de l'Estoile. 2008. "Max Gluckman (1940) : Analysis of a Social Situation in Modern Zululand." *Genèses* 72(72):119–55.
- Tunstall, Tricia and Eric Booth. 2016. *Playing for Their Lives*. New York: W. W. Norton & Company.
- UNESCO. 1982. *Déclaration de Mexico Sur Les Politiques Culturelles, Conférence Mondiale Sur Les Politiques Culturelles*. Mexico.
- Uy, Michel. 2012. "Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and Its Participants' Engagement in Praxis." *Music & Arts in*

*Action* (4(1)):5–21.

Valladares, Lícia do Prado. 2010. "A Visita Do Robert Park Ao Brasil, O 'homem Marginal' e a Bahia Como Laboratório." *Caderno CRH* 23(58):35–49.

Velásquez, Saida Luisa Guerra. 2016. "Roles Y Relaciones de Género En El Pueblo Índigena Wayuu." *Praxis Investigativa ReDIE* 8(15):79–92.

Vertovec, Steven. 2007. "Super-Diversity and Its Implications." *Ethnic and Racial Studies* 30(6):1024–54.

Warnier, Jean-Pierre. 1999. *La Mondialisation de La Culture*. « Repères. Paris: Édition La Découverte & Syros.

Weiss, Robert S. 1994. *Learning From Strangers. Qual Interviews.Pdf*. New York: Free Press.

Whyte, William Foote. 1993. *Street Corner Society : The Social Structure of an Italian Slum*. University of Chicago Press.

Zoungrana, Jean. 2008. "François Dubet, L'expérience Sociologique." *Questions de Communication* (14):366–68.

## ANEXOS

Anexo A – Etnografia: lista de entrevistas semi-estruturadas  
Gravadas entre 2014 e 2016 na Venezuela, no Brasil e em Portugal

### **El Sistema (ES), núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela**

#### **ES – Entrevistas a alunos de Santa Rosa de Agua**

*(No caso dos alunos não são os nomes verdadeiros, cada um escolheu o seu)*

1. Entrevista a Sharon, oboé, 14 anos, 19fev2015
2. Entrevista a Naim, flauta transversal, 14 anos, 19fev2015
3. Entrevista a Romana, violoncelo, 13 anos, 20fev2015
4. Entrevista a Hiudov, violino, 12 anos, 23fev2015
5. Entrevista a Moises, trombone, 16 anos, 24fev2015
6. Entrevista a Miguel, contrabaixo, 10 anos, 24fev2015
7. Entrevista a Maria, violino, 12 anos, 25jan2015
8. Entrevista a Denisse, corno francês, 17 anos, 26fev2015
9. Entrevista a Zed, tuba, 14 anos, 2mar2015
10. Entrevista a Brian, percussão, 18 anos, 3mar2015
11. Entrevista a Samanta, violoncelo, 14 anos, 3mar2015
12. Entrevista a Sebastien, contrabaixo, 18 anos, 4mar2015
13. Entrevista a Bob, mandolina, 5mar2015
14. Entrevista a Alexandre, percussão, 11 anos, 5mar2015
15. Entrevista a Ron, violino, 14 anos, 6mar2015
16. Entrevista a Angel, contrabaixo, 19 anos, 6mar2015
17. Entrevista a Emma, violino, 9 anos, 9mar2015
18. Entrevista a Racso, contrabaixo, 17 anos, 11mar2015
19. Entrevista a Gabriel, trombone, 16 anos, 13mar2015
20. Entrevista a Roberto, trompete, 16 anos, 18mar2015

#### **ES – Entrevistas a Profs**

21. Entrevista a Angel, coro, 20fev2015
22. Entrevista a Armando, violoncelo, 23fev2015
23. Entrevista a Manuel, trombone, 25fev2015
24. Entrevista a António, percussão, 2mar2015
25. Entrevista a Maria-Grécia, kinder musical, 9mar2015
26. Entrevista a Roberto, clarinete, 9mar2015
27. Entrevista a Maria-Angelica, flauta transversal, 10mar2015
28. Entrevista a Freddy Gomez, *Alma Llanera*, 11mar2015
29. Entrevista a Albi, contrabaixo, 13mar2015

30. Entrevista a Medardo, percussão, 16mar2015
31. Entrevista a Angel, viola, 18mar2015
32. Entrevista a Sandra, flauta, 19mar2015

#### **ES – Focus groups em Santa Rosa de Agua**

33. Focus-group com alunos, 17mar2015
34. Focus-group com professores, 10mar2015
35. Primeiro focus-group com *madres*, 3fev2015
36. Segundo focus-group com *madres*, 12nov2015

#### **ES – Entrevistas a encarregados de educação em Santa Rosa de Agua**

37. Entrevista a Ibis, *madre*, 2mar2015
38. Entrevista a dois *padres*, 16nov2015
39. Conversa sobre os Índios Wayuu, fev2015

#### **ES – Entrevista a *utileros* de Santa Rosa de Agua**

40. Entrevista com Abdias e Gabo, 11nov2015

#### **ES – Gravações com direção do ES em Caracas**

41. Entrevista a Eduardo Méndez, Dir. Executivo do El Sistema, 26mar2015
42. Entrevista a Andrés González, Dir. Nacional da Formação e Desenv. dos Núcleos, 25nov2015
43. Entrevista a Angel Linares, Assistente da Direção Executiva, 26mar2015
44. Entrevista a Victor Salamanques, Assistente da Direção Executiva do ES, 23nov2015
45. Entrevista a Rafael Elster, Assistente da Direção Executiva, 26mar2015
46. Entrevista a Gregory Carreño, Maestro e Professor dos Diretores de Núcleos, 27mar2015
47. Entrevista a Franka Verhagen e Ronnie Morales, responsáveis pelo Programa Académico do El Sistema, 27mar2015
48. Entrevista a Lourdes Sanchez, Diretora Nacional dos Coros do El Sistema, 26mar2015
49. Entrevista a Mayra León, Professora de Didática no Programa Académico do ES, 25nov2015
50. Entrevista a Tupac Rivas, Formadora de Docentes no Programa Académico do ES, 23nov2015

#### **Neojiba (Neo), núcleo Bairro da Paz – Brasil**

##### **Neo – Entrevistas a alunos**

*(No caso dos alunos não são os nomes verdadeiros, cada um escolheu o seu)*

51. Entrevista a Santos, voz e sax tenor, 17 anos, 1out2015
52. Entrevista 2 a Santos, voz e sax tenor, 17 anos, 2out2015

53. Entrevista a Arcanjo, tuba, 19 anos, 5out2015
54. Entrevista a Catarina, oboé, 19 anos, 5out2015
55. Entrevista a Xavier, trompa, 13 anos, 6out2015
56. Entrevista a Victoria, flauta transversal, 17 anos, 7out2015
57. Entrevista a Tauan, saxofone alto, 12 anos, 7out2015
58. Entrevista a Maria, flauta transversal, 10 anos, 14out2015
59. Entrevista a Rita, saxofone tenor, 18 anos, 15out2015
60. Entrevista a Lorrane, flauta transversal, 18 anos, 21out2015
61. Entrevista a Raquel, trompete, 11 anos, 22out2015
62. Entrevista a Ronaldo, percussão, 13 anos, 2dez2015
63. Entrevista a Sandrine, fagote, 14 anos, 7dez2015
64. Entrevista a Teresa, oboé, 16 anos, 11dez2015

#### **Neo – Entrevistas a professores**

65. Entrevista a Anderson, 1dez2015
66. Entrevista a Edney, 1dez2015
67. Entrevista a Leandro, 1dez2015
68. Entrevista a Ademir, prof de desenho no Avançar, 7dez2015
69. Entrevista a Jackson, tuba, 7dez2015
70. Entrevista a Walter, 9dez2015
71. Entrevista a Esdras, 10dez2015
72. Entrevista a Felipe, 11dez2015
73. Entrevista a Washington, 15dez2015

#### **Neo – Entrevista direção do Espaço Avançar onde está o núcleo Bairro da Paz**

74. Entrevista a Miriam (Diretora) - Espaço Avançar, 1out2015

#### **Neo – Direção e administração**

75. Entrevista a Ricardo Castro, Diretor Geral, 14dez2015
76. Entrevista a Beth Pontes, Direção Executiva, 4nov2015
77. Entrevista a Eduardo Torres, Diretor Musical, 2dez2015
78. Entrevista a Joana Angélica, Coordenadora do Departamento Social, 7nov2015
79. Entrevista a Tansir dos Santos, Assessora do Departamento Social, 9dez2015
80. Entrevista a Juliana Almeida, Coordenadora do Desenvolvimento Institucional, 5nov2015
81. Entrevista a Adriano Cenci, Assessor de Desenvolvimento Institucional, 2nov2015
82. Entrevista a Rogério Lima, responsável pelo Departamento Técnico, 4nov2015

## **Orquestra Geração (OG), núcleo Miguel Torga – Portugal**

### **OG – Entrevistas aos alunos**

*(No caso dos alunos não são os nomes verdadeiros, cada um escolheu o seu)*

83. Entrevista a Bianca, trompa, 14 anos, 1dez2014
84. Entrevista a Cristiano, trompete, 15 anos, 2dez2014
85. Entrevista a Francisco, trombone, 15 anos, 2dez2014
86. Entrevista a Isis, flauta transversal, 19 anos, 4dez2014
87. Entrevista a Clara, violoncelo, 13 anos, 5dez2014
88. Entrevista a Rafael, violoncelo, 15 anos, 5dez2014
89. Entrevista a Mafalda, violino, 16 anos, 5dez2014
90. Entrevista a Catarina, clarinete, 15 anos, 10dez2014
91. Entrevista a Miriam, violino, 14 anos, 11dez2014
92. Entrevista a Délcio, trompete, 13 anos, 12dez2014
93. Entrevista a Ana, violino, 17 anos, 12dez2014
94. Entrevista a Joana, viola, 18 anos, 12dez2014
95. Entrevista a Madalena, violoncelo, 18 anos, 13dez2014

### **OG – Entrevistas professores**

96. Entrevista a Carla Duarte, oboé, 18jan2016
97. Entrevista a Eva Santos, percussão, 11jan2016
98. Entrevista a João Azevedo, fagote, 13jan2016
99. Entrevista a João Garcia, bombardino e tuba, 20jan2016
100. Entrevista a Nicolau Jesus, trompete, 14jan2016
101. Entrevista a Vânia Moreira, violoncelo, 19jan2016
102. Entrevista a Vítor Vieira, violino, 13jan2016

### **OG – Entrevista às auxiliares de educação**

103. Entrevista a Dona Brites (não gravada), 24jan2016

### **OG – Entrevistas à Direção da OG**

104. Entrevista a António Wagner Diniz, Diretor da OG, 27jul2015
105. Entrevista a Helena Lima, Subdiretora da OG, 2set2015
106. Entrevista 1 a Juan Maggiorani, Diretor Artístico e Pedagógico, 31jul2015
107. Entrevista 2 a Juan Maggiorani, Diretor Artístico e Pedagógico, 3set2015
108. Entrevista a Sandra Martins, Coordenadora na Escola Miguel Torga, 27jul2015

## Anexo B – Guias de entrevistas

Os guias de entrevistas seguem a ordem espacial e temporal, ou seja, começámos por fazer o trabalho etnográfico em Portugal, na Venezuela e finalmente no Brasil. Os guias foram criados depois do primeiro mês em cada núcleo, são baseados nas observações etnográficas feitas quotidianamente antes de entrarmos na fase das entrevistas. Isso quer dizer que os entrevistados já nos conheciam e estavam mais à vontade. O objetivo foi criar confiança para que a conversa seja o mais viva e sincera possível. No caso das entrevistas aos alunos o guia é bastante estruturado para que possamos conduzir a conversa junto de jovens com mais dificuldade em expressar-se e para que vençam uma eventual timidez. São apenas guias, ou seja, durante as entrevistas tudo é mais fluido e reativo do que pode parecer no papel. As entrevistas foram todas feitas pelo autor no idioma de cada país, ou seja, português e espanhol.

### Guias de entrevistas semi-estruturadas em Portugal

#### 1. Guia de entrevistas semi-estruturadas a alunos da Escola Miguel Torga, Orquestra Geração – Portugal

##### **Estrutura da entrevista**

Entrevista semi-estruturada, individual, com duração prevista de 60 minutos. A realizar na Escola Miguel Torga, no Casal de São Brás da Amadora, num horário que convenha a cada aluno para que não perca aulas. Foi enviado um pedido de autorização aos encarregados de educação de 25 alunos. Os alunos têm entre 11 e 19 anos, representam todos os instrumentos da orquestra e todos os níveis de conhecimento musical (dos iniciados aos juvenis).

A estrutura da entrevista divide-se em duas partes, A e B, sendo que B tem várias subpartes. Há uma grande variedade de perguntas porque pretendo recolher informações sobre uma grande variedade de mediações, mas também porque a população entrevistada pode falar muito pouco e ter dificuldades de expressão. Ao variar a formulação das minhas perguntas espero poder pôr o aluno à vontade e recolher o máximo de informação.

O esquema aqui proposto ainda é bastante exaustivo, mas no momento da entrevista terei o cuidado de mostrar uma atitude “mediadora” de forma a tornar a entrevista numa conversa agradável e ritmada.

As perguntas desta entrevista focam-se mais com “Como?” do que no “Porquê?”. Pretendo assim fazer com que o aluno me explique os seus processos de ação e de reflexão. Quando for o momento da análise das entrevistas penso que será mais relevante ter a explicação do “Como?”, ou seja dos processos, do que do “Porquê?” que, sobretudo no caso desta população mais jovem, corre o risco de me trazer respostas demasiado curtas e pouco aprofundadas. Na análise das respostas ao “Como?” poderei obter as chaves para responder ao “Porquê?”. Inspiro-me aqui nos modelos de entrevista da Escola de Chicago, defendidos entre outros por Jack Katz (*“From how to why: Luminous Description and Causal Inference in Ethnography” Ethnography, 2/4, 2001*) e posto em evidência no livro *“L’engagement ethnographique”* dirigido por Daniel Cefai em 2014.

## **A. Acolher o aluno e pô-lo à vontade na sala**

- Ter preparado uma mesa e cadeiras tendo em conta a sua posição na sala. Aproveitar a luz natural vinda das janelas, mas controlando os olhares exteriores para que o aluno não se sinta observado. Uma solução é virar o aluno de costas para o exterior. Deixar a porta fechada ou entreaberta (dependendo do barulho e da vontade de privacidade do aluno).
- Trazer o pano senegalês para cobrir a mesa, tornando-a mais acolhedora e alegre; trazer pequenas garrafas de água para cada entrevistado.
- Explicar quem sou eu, qual é o propósito desta entrevista.
- Explicar o que é uma entrevista semi-estruturada e mais ou menos quanto tempo vai durar.
- Mostrar o gravador, explicar para que serve e cobri-lo com o meu gorro marroquino para que não se veja durante a entrevista.
- Relembrar ao aluno que o que é aqui dito nesta entrevista é confidencial e que a sua identidade não será revelada.
- Nesta fase pôr o aluno à vontade, ter humor, deixa-lo falar e fazer perguntas. Será mais fácil para mim porque os alunos já me viram durante a observação etnográfica e porque alguns deles já estão habituados a entrevistas.

## **B. Começar a entrevista, que terá várias fases.**

### **1. Questões gerais para conhecer melhor o entrevistado:**

1. Como te chamas?
2. Qual a tua idade?
3. Estás em que ano na escola?
4. Estás em que área?
5. Já alguma vez chumbaste?
6. Onde vives?
7. Sempre viveste aí?
8. E vives com quem?
9. Tens irmãos na OG? Se sim, motivação por ter irmão/irmã na OG?
10. Como é a tua casa? Partilhas o quarto?
11. Tens muitos amigos no prédio? Bairro?
12. Qual a tua origem? Nascido em Portugal? Que geração de imigrante? (Tentar harmonizar o ambiente dizendo que eu próprio ser um imigrante)
13. Como fazes para vir até à escola?
14. E como vais para casa depois das OG ao fim do dia?

### **2. Questões mais específicas sobre aluno e a Orquestra Geração (OG)**

#### **Chegada à OG**

15. Conta-me como soubeste da OG?
16. O que é a Orquestra Geração para ti? E sabes o que é o El Sistema?
17. E como é que decidiste entrar nas aulas da OG?



18. Como escolheste o teu instrumento? (Ex: Porquê o trompete? Por ser bonito e dourado? Pressão dos pais? Portabilidade? Aspeto? Masculinidade? Presença na orquestra? Outro exemplo: Porquê a escolha de tocar a trompa ou o oboé? De onde vem a vontade de tocar um instrumento pouco conhecido e difícil? Que processos?)
19. Pedi aos alunos para trazerem o seu instrumento por isso posso aprofundar com: quais as características do teu instrumento? Sopro? Dedos? Língua? Garganta? Preparação da palheta com navalha e água. Vou aproveitar para que me falem da sua caixa do instrumento (se há fotos, tecido de limpeza, cores, manias...)
20. Como foram os primeiros tempos na OG? Já tinhas instrumento? Qual a sensação quando a OG te emprestou um instrumento pela primeira vez?
21. E a primeira vez que levaste o instrumento para casa? Como foi? E a reação das pessoas lá de casa? Tinhas algum ritual de arrumação do instrumento em casa? No quarto? E da sua limpeza? Quem pode tocar nele?
22. E na rua, quando estás com instrumento como é? No bairro? No autocarro?
23. Pedi aos alunos para trazerem os seus dossiers e vou aproveitar para pô-los a falar sobre este objeto criado por cada um. Há alunos com dossiers muito bem organizados. Sobretudo as meninas. Manias? Importância simbólica?

#### **O aluno e a música**

24. Quantas aulas por semana? Podes explicar-me os diferentes tipos de aulas? O que se aprende em cada uma delas?
25. E a forma de usar a sala? Outra visão? Outra forma de usar a sala de aula? Harmoniza? Influência nas aulas curriculares? E outra visão da escola?
26. Quando tocam no corredor como funciona? Reações dos colegas? Vêm ter convosco, o que dizem?
27. Qual a relação entre os naipes? Como se vê o outro naipe? Há brincadeiras entre vocês? Há provocações, brincadeiras, piadas?
28. Será que há grupos nos violinos? Que grupos? Afinidades, ódios?
29. E o repertório, como funciona? Gostam, é motivante?
30. Como descrever a relação com a pauta? (Passam muitas horas a olhar para ela. É vista como a raiz, a base, uma dependência, fonte de conhecimento?)
31. A importância das posições físicas, sejam as costas ou mão esquerda. Como é com o teu instrumento?
32. Que alterações e adaptações tens de fazer face ao trabalho com o professor de instrumento, depois com o professor de naipe e finalmente em orquestra com um maestro novo?
33. Conta-me como se passa no naipe? E o chefe de naipe? (A importância de sentir o colega de naipe a respirar ao mesmo tempo e a fazer música juntos. Motivação? Pensam nisso? Sentem?)
34. Passam muito tempo a esperar, na aula, no naipe, na orquestra. Como se espera?
35. Entre o curricular e a OG há muito trabalho. Como gerem o cansaço ao longo da semana? Muito esforço? Muito cansado ou muito motivado?
36. Já fizeste algum estágio? Se sim conta-me como foi. E o encontro com outros músicos?
37. E um concerto grande, já fizeste algum? Qual?

38. Como funciona o trabalho de preparação para este tipo de concerto? Ensaios nas escolas? Mas não há o naipe todo? Nem a orquestra? Quantas vezes se junta a orquestra em formato *tutti* antes do concerto?
39. Não há avaliação, mas que formas existem para avaliar? A passagem de um nível para outro é uma forma de avaliação? Receber um instrumento novo?
40. Como funcionam as provas? Medo? Vontade de subir de grau? Como se preparam? Hábitos? Objetos? Comparação com o nervosismo das provas curriculares.

#### **Relação com os professores da OG e comparação com ensino curricular**

41. Que diferenças existem entre as aulas da OG e as do ensino curricular?
42. O que é um bom professor para um aluno? Os alunos é que fazem o casting dos professores (exemplo da aluna indecisa entre oboé e flauta). É o contrário do habitual, onde se avalia o aluno.
43. O impacto que tem o estilo do professor? Quero ser como ele ou quero tocar como ele? A importância da admiração, do carisma, do aspeto físico e da técnica musical?
44. O facto de o professor ser venezuelano tem alguma importância para os alunos? De que forma?
45. Que influência teve o maestro venezuelano para os alunos? Perderam o medo da exigência? Como correu?
46. De que forma é que um naipe ganha o jeito de um professor? Manias, talentos?

#### **O aluno e os outros elementos da OG**

47. Será que na OG existe alguém que seja um modelo a seguir para os alunos? “Eu quero ser assim quando for grande” (seja aluno ou professor)
48. Qual a relação com a coordenadora Sandra Martins? E a Prof. Helena? E o Prof. Wagner?
49. Como funciona a relação com as auxiliares de educação? O que faz a Dona Brites na OG? Importante?
50. Como funciona quando há novos alunos? Acolhem bem? Testam? Como foi quando chegaram? O que sentiram?
51. Será que existe uma competição saudável entre alunos? Quem tem os melhores alunos? O melhor naipe?
52. O que os alunos acham quando são avaliados pelos outros colegas? Como funciona?

#### **A relação do aluno da OG com o exterior**

53. A tua família já veio ver um concerto teu? Como foi?
54. Será que a Geração mexe contigo? O que muda? Nos hábitos, em casa, na escola, nos transportes, no bairro, no gostar de si próprio.
55. Será que os alunos se reouvem em casa? Mostram os vídeos do YouTube aos familiares e amigos? Como se sentem? Querem mais? Como sabe ver os resultados de tanto trabalho?
56. Já viajaste com a OG? Conta-me como foi? É importante? Para quê?
57. Como funcionam os estágios? E o encontro com outros alunos e outros professores?
58. E para os músicos que já não estão na Miguel Torga e que voltam para os ensaios. Como se passa essa volta? Sabe bem voltar à Miguel Torga? E os ex-professores e as auxiliares de educação? Sentem uma responsabilidade face aos mais novos?
59. Podes contar-me o pior momento na OG? E o melhor!?

60. Queres escolher um nome fictício para ti?

**Obrigado!**

## 2. Guia de entrevistas semi-estruturadas a professores do núcleo Miguel Torga, Portugal

- Como te chamas?
  - Que idade tens?
  - Onde vives?
  - Vives com quem?
  - Cresceste nessa zona? De onde és?
  - Cresceste numa família de músicos?
  - Tens irmãos músicos?
  - Qual o teu percurso de aprendizagem musical?
  - Lembraste da relação que tinhas com o sistema educativo na escola, no colégio, no liceu?
  - Qual o teu percurso como músico profissional?
- 
- Qual o teu percurso musical como professor?
  - Como soubeste da Orquestra Geração?
  - Como soubeste do El Sistema?
  - Como foram os primeiros tempos na OG?
  - Quantas aulas dás por semana?
  - Em que consiste o trabalho da coordenadora?
  - Como funciona o casting feito pelo coordenador aos professores?
  - Relação com a direção da escola? Com os professores do ensino curricular? Com a assistentes de educação como a Dona Brites?
  - E os alunos, como defini-los? Como foi começar a ensinar a estes alunos que vêm de um meio social e musical diferente do teu?
- 
- De que forma é que o ensino é importante para ti?
  - Para quê ensinar na OG? E neste núcleo?
  - Como funciona o ensino de técnicas de ensino?
  - Quais as diferenças entre ser professor num núcleo e ser professor numa escola/Conservatório?
- 
- Sentes complementaridade entre os professores? De que forma?
  - E qual a relação com a direção da OG?
  - Mais comunicação com Helena ou com Wagner?
  - Quais as dificuldades dos teus trabalhos?
  - Até que ponto é que o facto de ser gratuito é uma peça fundamental do puzzle? Mas isso cria problemas ou desistências?

- Influenciados pelo ES? Pelo coordenador pedagógico nacional? Livre criação de técnicas? Em que se baseiam
- Como vez a evolução dos alunos nestes 8 anos?
- Há secções mais fortes que outras?
- Impressionado com falta de conhecimento musicais dos jovens. Mas como leem? Ou é tudo de ouvido?
- A importância de ter os alunos o mais jovens possível?
- Os professores conseguem perceber desde o início o talento de um aluno? Ou é preciso mais tempo? Há uns que só se revelam mais tarde? Há fases e surpresas?
- Qual a importância dos colegas para os alunos?
- Qual a importância dos pais?
- Tu como professor sentes o contacto e o apoio dos pais?
- Como funciona quando um aluno precisa de ter partes de uma partitura que professor pediu? Professor tem partitura e faz cópias?
- Sobre a união que se sente numa turma, qual a sua opinião?
- Como é que os alunos reagem aos estágios? E às viagens internacionais?
- Como é que os professores reagem aos estágios?
- Compreender desmotivações de alunos.
- Compreender desmotivações dos professores
- Tens exemplos de pessoas que para ti sejam modelos a seguir na música? No mundo? Na OG?
- O El Sistema para a OG é o quê? Qual a relação? Para os professores, que imagem têm? E para os alunos, conhecem?
- Quais os teus projetos futuros enquanto professor? E músico?
- Como vez o futuro da OG?

**Obrigado!**

### 3. Guia de entrevistas semi-estruturadas a Direção da Orquestra Direção, Portugal

- Percurso pessoal (educação, família, local de crescimento)
- Percurso musical (educação, carreira)
- Ligação ao ensino antes da OG.
- Início da OG.
- Ideia, ligação com ES.
- Parceiros nacionais.
- Como foram os 2 primeiros anos.
- As dificuldades do início a nível institucional. (Os maiores travões?)
- As dificuldades do início a nível dos professores.
- As dificuldades do início a nível dos alunos.

- Quais são os estatutos da OG? Há uma associação? Instituição privada de serviço público?
  - Há vários financiadores? Alguns focados num núcleo, numa orquestra?
  - Como funciona a expansão da OG?
  - Nestes oito anos de trabalho houve etapas importantes, momentos de mudanças relevantes?
- 
- E hoje, como definir a relação com o El Sistema na Venezuela?
  - Relevância do Sistema Europa? Que tipo de parceria?
  - Sente-se conexão, entreajuda, entre os vários Sistemas? Ou competição?
  - Que momentos institucionais são chave para a evolução do projeto? Os concertos de final de ano? As idas ao estrangeiro? O facto de serem crianças? O facto de serem desfavorecidas?
- 
- A chave da conexão profissional entre Wagner e Helena?
  - A qualidade da relação com os coordenadores? Dificuldade do “franchising” de núcleos?
  - A qualidade da relação com os professores?
- 
- Sei que há um protocolo com o ES, isso quer dizer o quê?
  - E como vê o futuro da OG?

**Obrigado.**

## Guias de entrevistas semi-estruturadas na Venezuela

### 1. Guia de entrevistas semi-estruturadas a alunos do Núcleo de Santa Rosa de Água – Venezuela

#### A. Acolher o aluno e pô-lo à vontade na sala

#### B. Começar a entrevista, que terá várias fases.

##### 1. Questões gerais para conhecer melhor o entrevistado

1. Como te chamas?
2. Qual a tua idade?
3. Que instrumento tocas?
4. Estás em que ano na escola?
5. Estás em que área de estudo?
6. Gostas de ir à escola? És bom aluno? Tens uma boa relação com os professores? E com os auxiliares de educação?
7. Onde vives?
8. Sempre viveste aí?
9. E vives com quem?
10. Tens irmãos no núcleo? Se sim, motivação por ter irmão/irmã no núcleo?
11. Como é a tua casa? Partilhas o quarto?
12. Tens muitos amigos no prédio? Bairro?
13. Nascido em? E os teus pais? De que origem?
14. Como fazes para vir até ao núcleo?
15. E como vais para casa depois do núcleo no fim do dia?
16. Pedir aos alunos para que me detalhem os seus dias.

##### 2. Questões mais específicas sobre aluno e o ES

###### Chegada ao ES

17. Conta-me como soubeste do ES?
18. O que é o ES para ti?
19. E como é que decidiste entrar nas aulas do ES?
20. Como foi o primeiro dia no núcleo? Lembras-te? Como foram os primeiros tempos no ES?
21. Como escolheste o teu instrumento?
22. Quais as características do teu instrumento?
23. Qual a sensação quando o ES te emprestou um instrumento pela primeira vez?
24. E a primeira vez que levaste o instrumento para casa? Como foi? E a reação das pessoas lá de casa? Tinhas algum ritual de arrumação do instrumento em casa? No quarto? E da sua limpeza? Quem pode tocar nele lá em casa?
25. E na rua, quando estás com o instrumento como é? No bairro? No *carrito*, no minibus?
26. Podes mostrar-me o teu dossier de partituras? Como está organizado?
27. E as pautas, guardas num dossier? Vocês passam muito tempo a olhar para as pautas, gostas das pautas?

### **O aluno e a música**

28. Podes explicar-me os diferentes tipos de aulas que tens aqui no núcleo? O que se aprende em cada uma delas? (Rotina, o que fazem diariamente)
29. Quando tocam no corredor ou na rua como funciona? Reações dos colegas? Vêm ter convosco, o que dizem?
30. Como funcionam as aulas de grupo?
31. Gostas das aulas em naipe? Qual a relação entre os naipes? Há brincadeiras entre vocês? Há provocações, brincadeiras, piadas?
32. Conta-me como se passa no naipe? E o chefe de naipe? Motivação? Pensam nisso? Sentem?
33. De que forma é que um naipe ganha o jeito de um professor? Manias, talentos? Tens o teu grupo de amigos músicos dentro do naipe e da orquestra? Será que há grupos entre instrumentos ou entre naipes? Que grupos? Como é?
34. E o repertório, como funciona? Quem escolhe as músicas? Vocês têm opinião e essa opinião conta? Gostam?
35. Quantas vezes por semana tens formação musical? Para que é que pode ser importante a formação musical?
36. Vejo sempre o professor a falar da importância da posição do corpo na cadeira e com o instrumento. Qual a posição correta no teu instrumento? Muda a tua posição na aula curricular?
37. Que alterações e adaptações tens de fazer face ao trabalho com o professor de instrumento, depois com o professor de naipe e finalmente em orquestra com um maestro novo?
38. Entre o curricular e a o núcleo há muito trabalho. Como gerem o cansaço ao longo da semana? Muito esforço? Muito cansado ou muito motivado?
39. Vocês passam muito tempo a esperar, na aula, no naipe, na orquestra. Como se espera?
40. Já fizeste algum estágio do núcleo? Se sim conta-me como foi. E o encontro com outros músicos?
41. E um concerto grande, já fizeste algum? Qual? Conta-me como foi.
42. Como funciona o trabalho de preparação para este tipo de concerto? Ensaios nas escolas? Mas não há o naipe todo? Nem a orquestra? Quantas vezes se junta a orquestra em formato *tutti* antes do concerto?
43. Não há avaliação, mas que formas existem para avaliar? A passagem de um nível para outro é uma forma de avaliação? Receber um instrumento novo?
44. Já fizeste provas para subida de nível - *audiciones*? Como funcionam? Medo? Como se preparam? Hábitos? Objetos? E comparado com o nervosismo das provas curriculares?
45. Falta de conhecimento musicais dos jovens – *guataca*. Mas como leem? Ou é tudo de ouvido? Como se toca uma melodia sem se saber a escala? E o ritmo?
46. Os alunos aqui ficam muito a assistir a aulas dos outros? Não saem das salas. Porquê?

### **Relação com os professores do núcleo e comparação com ensino curricular**

47. Que diferenças existem entre as aulas do núcleo e as do ensino curricular?
48. O que é um bom professor para ti? Tens um professor preferido?
49. Gostas do estilo do teu professor de instrumento? Tem umas manias? Cria bom ambiente na aula? Valoriza-te? Puxa por ti? (O impacto que tem o estilo do professor? Quero ser

como ele ou quero tocar como ele? A importância da admiração, do carisma, do aspeto físico e da técnica musical?)

50. Faria diferença ter um professor de origem *caraqueña* ou até *Wayuu*? Sentes falta de um professor com o qual te identifies ou será mais importante o facto de ser da Orquestra Regional?
51. E como funciona a relação com os professores e maestros estrangeiros? Dá para entender o professor? O facto de o professor ser estrangeiro tem alguma importância para os alunos?

#### **O aluno e os outros elementos**

52. Como funciona quando há novos alunos? Acolhem bem? Testam? Como foi quando chegaram? O que sentiram?
53. Foi a professora Oriana que tratou de te acolher no núcleo? Como foi? E a Nohélia ajudaste? E a Mileidy? E a Gladys (Aos mais velhos pergunto pela relação que têm com a Prof. Pedro Moya e Prof. Ruben Cova)
54. O que os alunos acham quando são avaliados pelos outros colegas? Como funciona?
55. Gostas de ensinar aos teus colegas? Como funciona?
56. Será que existe uma competição saudável entre alunos? De que forma?
57. Será que no núcleo existe alguém que seja um modelo a seguir para os alunos? “Eu quero ser assim quando for grande”! Dentro e fora? (seja aluno ou professor).

#### **A relação do aluno do núcleo com o exterior**

58. A tua família já veio ver um concerto teu? Como foi?
59. O que mudou desde que estás no ES, comportamentos? O que mudou? Nos hábitos, em casa, na escola, nos transportes, no bairro, no gostar de si próprio.
60. Já participaste em gravações do ES? Mostras os vídeos do YouTube lá em casa e aos amigos? Como é ver-se nos vídeos ou ouvir-se em CD?
61. Já viajaste com o ES? Conta-me como foi? Foi uma boa experiência?
62. Já foste a algum estágio do ES? Como funcionam? E o encontro com outros alunos e outros professores?
63. Sabe bem voltar ao núcleo? E os ex-professores e as auxiliares de educação? Sentem uma responsabilidade face aos mais novos?
64. Podes contar-me o pior momento no ES? E o melhor!?
65. Queres escolher o nome que te vou dar nesta entrevista?

**Obrigado!**

## **2. Guia de entrevista semi-estruturada com professores do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela**

#### **Questões gerais para conhecer o entrevistado**

- Como te chamas?
- Qual a tua idade?
- Qual o teu percurso musical na aprendizagem? E como professor? E Como músico profissional?



- Gostaste de ir à escola? Bom aluno? Boa relação com os professores? E com os auxiliares de educação?
  - Onde vives?
  - Sempre viveste aí?
  - E vives com quem?
  - Tens irmãos? Músicos? Se sim, motivação por ter irmão/irmã no núcleo?
  - Como é a tua casa? Partilhas o quarto?
  - Tens muitos amigos no bairro?
  - Nascido em? E os teus pais? De que origem? Já la foste?
  - Como fazes para vir até ao núcleo?
  - E como vais para casa depois do núcleo no fim do dia?
- 
- Qual o teu percurso musical? Aprendizagem e profissional?
  - És professor de? Quantas aulas dás por semana?
  - De que forma é que o ensino é importante para ti? E para os teus pais? Professor respeitado?
  - Quais as diferenças entre ser professor num núcleo e ser professor numa escola/conservatório? E com o ensino curricular?
  - Para quê ensinar no ES? E neste núcleo?
  - Como funciona o casting feito pelo coordenador aos professores?
  - Como funciona o ensino de técnicas de ensino? Por Caracas? Livre improvisação? Mediações?
  - Sentes complementaridade entre os professores? De que forma?
  - Quais as dificuldades dos seus trabalhos?
  - Entrevistar professores mais velhos e perceber alterações no Sistema, nos professores, nos alunos, nos núcleos. Pode ser nos focus-groups também.
  - Entrevistar professores a propósito das suas conversas em Caracas a propósito da diferença entre os núcleos da capital e os do resto do país.
  - Os professores são do bairro? Quem? Quantos professores estudaram neste núcleo? Será que a condição social de origem dos professores conta? Ou todos iguais?
  - Até que ponto é que o facto de ser gratuito é uma peça fundamental do puzzle?
  - Impressionado com falta de conhecimento musicais dos jovens - *guataca*. Mas como leem? Ou é tudo de ouvido? Como se toca uma melodia sem se saber a escala? E o ritmo?
  - Os professores conseguem perceber desde o início o talento de um aluno? Ou é preciso mais tempo? Há uns que só se revelam mais tarde? Há fases e surpresas?
  - Sobre a união que se sente numa turma, qual a sua opinião?
  - Na escola rezam de manhã? Levantam-se quando chega prof? A escola é laica, mas há rezas. Chinita = catolicismo.
  - Como funciona quando um aluno precisa de ter partes de uma partitura que professor pediu? Professor tem partitura e faz cópias? É ele que cobra por isso? Ou é a Direção que tem essa responsabilidade? E quem não tem 15bolivares?
  - Compreender desmotivações de alunos. Será que a motivação pelo núcleo perde um pouco pelo facto da melhor orquestra estar fora deste (no Conservatório, na Regional)?
  - Porque os alunos não vão a todos os seus concertos? Ex: membros do coro.

- E tu enquanto professor, continuas motivado?
- Tens exemplos de pessoas que para ti sejam modelos a seguir no El Sistema? E no mundo?
- Quais os teus projetos futuros enquanto professor? E músico?

**Obrigado!**

### 3. Guia de entrevista semi-estruturada a encarregados de educação, núcleo Santa Rosa de Agua, Venezuela

- Apresento-me, objetivos, microfone, confidencial.
- Apresentem-se: nome; idade; quantos filhos (e no núcleo); casada; monoparental; vive com quem; onde?
- Quanto tempo no núcleo? Começou com que idade?
- Quem decidiu a sua vinda ao núcleo? Como foi?
- Para que serve vir ao ES e ao núcleo? Para pais e crianças?
- Será que mães incentivam mais rapazes do que raparigas?
- Para quê vir para aqui e ficar a tarde toda?
- Como funciona a volta ao bairro no fim do dia quando é de noite? Com instrumentos nas costas? As pessoas conhecem-se ou é perigoso na mesma no seu próprio bairro?
- Relação entre as mães e a direção/professores/alunos...?
- Como tocam os alunos em casa? Que dizem vizinhos? Onde? A que momentos? Vizinhos vêm ver? Fazem concertos com amigos vizinhos que também tocam?
- Compreender desmotivações de alunos. Qual a motivação dos alunos? Mantem-se? Desistências? Comparar razões para desistências.
- E quanto ao vestuário, cabelo sempre bem cortado e penteado. A importância da imagem seja qual for o nível social?
- Perguntar às mães qual a importância da roupa e quanto tempo passam a lavar/passar a ferro a roupa dos filhos? Como lavam? Imagem social? Miss universo?
- Todos têm computador? Partituras na Internet? Utilização da web para comunicar? Horas no cibercafé do bairro?
- Até que ponto é que o facto de ser gratuito é uma peça fundamental do puzzle?
- Qual o objetivo final em estar no ES?

**Obrigado!**

### 4. Guia para focus-group com professores do Núcleo Santa Rosa de Água – Venezuela

- Apresentações
- Eu, o meu trabalho, metodologia, para quê um grupo de conversa.
- Apresentação dos professores: nome, idade, instrumento, em que núcleo estudaram.
- Porquê trabalhar com o El Sistema?
- Lealdade, razões financeiras, ser parte de algo maior, influência de pessoas que se admira como o Maestro Abreu ou o vosso Maestro no núcleo.

- É melhor ensinar no ES do que noutros locais? Pagamento, segurança financeira e profissional, respeito social, futuro?
  - Quais as principais características a ter para se trabalhar com o El Sistema e se ensinar num núcleo?
  - O que pensam de não haver um método fixo de ensino ou de gestão de um núcleo?
  - As formações em Caracas vêm resolver isso? Mas será que é um problema ou vantagem?
  - Dificuldades no ensino? Condições, falta de método, atitude das crianças, idades mais complicadas?
- 
- Porquê ensinar em Santa Rosa de Agua?
  - Que relação existe com a Direção e coordenação?
  - Relação entre professores? União entre personalidades diferentes? Sentido de missão é congregador? Complementaridade?
  - Quais as relações entre núcleos? Competição?
  - Qual a relação com Conservatório?
  - E relação entre Caracas e Maracaibo ou resto da VZ?
- 
- Que possibilidades existem no ES para um aluno? No seu presente, no seu futuro. Há etapas? Umas mais sociais outras mais musicais, outras de excelência?
  - Elementos de motivação e desmotivação?
  - De onde vem a energia, esse sentido de missão que sinto em todos? Missão palavra correta, que outra palavra usariam?
  - Importância da espiritualidade?
  - Força e comando das mulheres?
  - Quem mais vos transmite vontade e motivação: Maestro Abreu, Dudamel, Ruben Cova, Pedro Moya, Oriana Silva? Há uma conexão entre todos estes? E entre o topo da direção e vocês?
  - Os que se interessam pelo El Sistema podem ser pobres, no entanto têm muito carinho/preocupação pelo futuro dos filhos? Mas isso é mais raro do que parece (30%). O que se passa com os outros?
- 
- Alguns queixam-se de falta de reconhecimento do seu trabalho no El Sistema como músicos e professores. Que sentem?
  - Algum ponto negativo no ES que queiram revelar e discutir? E no núcleo?
  - Que futuro veem para o El Sistema?

**Obrigado !**

## Guias de entrevistas semi-estruturadas no Brasil

### 1. Guia de entrevistas semi-estruturadas a alunos do núcleo Bairro da Paz – Brasil

#### A. Acolher o aluno e pô-lo à vontade na sala

#### B. Começar a entrevista, que terá várias fases.

##### 1. Questões gerais para conhecer melhor o entrevistado:

1. Como te chamas?
2. Qual a tua idade?
3. Que instrumento tocas no Neojiba?
4. Estás em que série na escola?
5. Estás em que área de estudo?
6. Gostas de ir à escola? És bom aluno? Tens uma boa relação com os professores?
7. Onde vives?
8. Sempre viveste aí?
9. E vives com quem?
10. Tens irmãos no núcleo? Se sim, motivação por ter irmão/irmã no núcleo?
11. Como é a tua casa? Partilhas o quarto?
12. Religião na família? Assiste a culto?
13. Tens muitos amigos no bairro?
14. Nascido aqui na Bahia? E os teus pais? De que origem? Já la foste?
15. Como fazes para vir até ao núcleo?
16. E como vais para casa depois do núcleo no fim do dia?
17. Já foste ao centro da cidade de Salvador?
18. Pedir aos alunos para que me detalhem os seus dias.

##### 2. Questões mais específicas sobre aluno e o Neojiba

###### Chegada ao Neojiba

19. Já havia música na tua vida antes de aprenderes com o Neojiba?
20. Conta-me como soubeste do Neojiba?
21. E como é que decidiste entrar nas aulas do Neojibá?
22. Como foi o primeiro dia no núcleo? Lembras-te? Como foram os primeiros tempos no núcleo?
23. Como escolheste o teu instrumento?
24. Quais as características do teu instrumento? O que é mais difícil no teu instrumento?
25. Qual a sensação quando o núcleo te emprestou um instrumento pela primeira vez?
26. E a primeira vez que levaste o instrumento para casa? Como foi? E a reação das pessoas lá de casa? Tinhas algum ritual de arrumação do instrumento em casa? No quarto? E da sua limpeza? Quem pode tocar nele lá em casa?
27. E na rua, quando estás com o instrumento como é? No bairro?
28. Onde arrumas as partituras de música? Como organizas?
29. O que é o Neojiba para ti? O que se aprende aqui?

### **O aluno e a música**

30. Podes explicar-me os diferentes tipos de aulas que tens aqui no núcleo? O que se aprende em cada uma delas? (Rotina, o que fazem diariamente)
31. Quando tocam no corredor ou na rua como funciona? Reações dos colegas? Vêm ter convosco, o que dizem?
32. Como funcionam as aulas de grupo?
33. Gostas das aulas em naipe? Qual a relação entre os naipes? Há brincadeiras entre vocês? Há provocações, brincadeiras, piadas?
34. Conta-me como se passa no teu naipe? E o chefe de naipe?
35. Será que os melhores amigos tocam o mesmo instrumento? Como é?
36. Tens o teu grupo de amigos músicos dentro do naipe e da orquestra? E o repertório, como funciona? Quem escolhe as músicas? Vocês têm opinião e essa opinião conta? Gostam?
37. Quantas vezes por semana tens teoria musical? Para que é que pode ser importante a formação musical?
38. Vejo sempre o professor a falar da importância da postura do corpo na cadeira e com o instrumento. Qual a posição correta no teu instrumento? Muda a tua posição na vida?
39. Que alterações e adaptações tens de fazer face ao trabalho com o professor de instrumento, depois com o professor de naipe e finalmente em orquestra com um maestro novo?
40. Entre o curricular e a o núcleo há muito trabalho. Como gerem o cansaço ao longo da semana? Muito esforço? Muito cansado ou muito motivado? Entender eventual motivação e superação.
41. Vocês passam muito tempo a esperar, na aula, no naipe, na orquestra. Como se espera?
42. Já fizeste algum estágio fora do Avançar e do Bairro? Se sim conta-me como foi. E o encontro com outros músicos?
43. E um concerto grande, já fizeste algum? Qual? Conta-me como foi.
44. Como funciona o trabalho de preparação para este tipo de concerto? Ensaios nas escolas? Mas não há o naipe todo? Nem a orquestra? Quantas vezes se junta a orquestra em formato *tutti* antes do concerto?
45. Não há avaliação, mas que formas existem para avaliar? A passagem de um nível para outro é uma forma de avaliação? Receber um instrumento novo?
46. Já fizeste provas para subida de nível, para passar da infantil à juvenil? Como funcionam? Medo? Como se preparam? Hábitos? Objetos? E comparado com o nervosismo das provas curriculares?
47. Falta de conhecimento musicais dos jovens. Mas como leem? Ou é tudo de ouvido? Como se toca uma melodia sem se saber a escala? E o ritmo?
48. Os alunos aqui ficam muito a assistir a aulas dos outros? Não saem das salas. Porquê?

### **Relação com os professores do núcleo e comparação com ensino curricular**

49. Que diferenças existem entre as aulas do núcleo e as da escola?
50. Gostas do estilo do teu professor de instrumento? Foste tu que o escolheste? Tem umas manias? Que ambiente na aula? Valoriza-te? Puxa por ti?
51. O que é um bom professor para ti? Tens um professor preferido?

52. Faz diferença ter um professor branco, pardo ou preto? Ou ter um professor que seja aqui do bairro? Sentes falta de um professor com o qual te identifiques ou será mais importante o facto de tocar no Teatro Castro Alves?
53. E como funciona a relação com os professores e maestros estrangeiros? Dá para entender o professor? O facto de o professor ser estrangeiro tem alguma importância para os alunos?

#### **O aluno e os outros elementos do Neojiba**

54. Como funciona quando há novos alunos? Acolhem bem? Testam? Como foi quando chegaram? O que sentiram?
55. Foi a professor Esdras que tratou de te acolher no núcleo? Como foi? E a Miriam? E o Djalma? E a Rosilene do lanche?
56. Sabes quem é o Ricardo Castro? Conheceste?
57. Conheces alguém do Neojiba fora do Bairro?
58. Gostas de ensinar aos teus colegas? Como funciona?
59. O que os alunos acham quando são avaliados pelos outros colegas? Como funciona?
60. Será que existe uma competição saudável entre alunos? De que forma?
61. Será que no núcleo existe alguém que seja um modelo a seguir para os alunos? “Eu quero ser assim quando for grande”! Dentro e fora? (seja aluno ou professor).

#### **A relação do aluno do núcleo com o exterior**

62. A tua família interessa-se pelo que tu fazes aqui no núcleo com a música?
63. A tua família já veio ver um concerto teu? Como foi?
64. O que mudou desde que estás no Neojiba? Nos hábitos, em casa, na escola, no bairro, no gostar de si próprio.
65. Já te viste em gravações de concertos? Mostras os vídeos lá em casa e aos amigos? Como é ver-se nos vídeos?
66. Já viajaste com o Neojiba? Conta-me como foi? Foi uma boa experiência?
67. Já foste a algum estágio do Neojiba? Como funcionam? E o encontro com outros alunos e outros professores?
68. Podes contar-me o pior momento no Neojiba? E o melhor!?
69. Queres escolher o nome que te vou dar nesta entrevista?

**Obrigado!**

## **2. Guia de entrevistas semi-estruturadas a professores do núcleo Bairro da Paz – Brasil**

- Como te chamas?
- Que idade tens?
- Onde vives?
- Vives com quem?
- Cresceste nessa zona? De onde és?
- Cresceste numa família de músicos?
- Tens irmãos músicos?

- Qual o teu percurso de aprendizagem musical?
  - Lembraste da relação que tinhas com o sistema educativo na escola, no colégio, no liceu?
  - Qual o teu percurso como músico profissional?
- 
- Qual o teu percurso musical como professor?
  - Como soubeste do Neojiba?
  - Como soubeste do El Sistema?
  - Como foram os primeiros tempos no Neojiba?
  - Quantas aulas dás por semana?
  - Relação com a direção do Espaço Avançar? Com os auxiliares de educação?
  - E os alunos, como defini-los? Como foi começar a ensinar a estes alunos que vêm de um meio social e musical diferente do teu?
- 
- De que forma é que o ensino é importante para ti?
  - Para quê ensinar no Neojiba? E neste núcleo?
  - Como funciona o ensino de técnicas de ensino?
  - Quais as diferenças entre ser professor num núcleo e ser professor numa escola/conservatório?
- 
- Sentes complementaridade entre os professores no núcleo? De que forma?
  - E qual a relação com a direção do Neojiba?
  - Quais as dificuldades dos teus trabalhos?
  - Até que ponto é que o facto de ser gratuito é uma peça fundamental do puzzle? Mas isso cria problemas ou desistências?
  - Influenciados pelo ES? Pelo coordenador pedagógico nacional? Livre criação de técnicas? Em que se baseiam
- 
- Como vez a evolução nestes últimos 8 anos?
  - Há secções mais fortes que outras?
  - Impressionado com falta de conhecimento musicais dos jovens. Mas como leem? Ou é tudo de ouvido?
  - A importância de ter os alunos mais jovens possíveis?
  - Os professores conseguem perceber desde o início o talento de um aluno? Ou é preciso mais tempo? Há uns que só se revelam mais tarde? Há fases e surpresas?
  - Qual a importância dos colegas para os alunos?
  - Qual a importância dos pais?
  - Tu como professora e coordenadora sentes o contacto e o apoio dos pais?
- 
- Como funciona quando um aluno precisa de ter partes de uma partitura que professor pediu? Professor tem partitura e faz cópias?
  - Sobre a união que se sente numa turma, qual a sua opinião?
  - Como é que os alunos reagem aos estágios? E às viagens internacionais?
  - Como é que os professores reagem aos estágios?
  - Compreender desmotivações de alunos.

- Compreender desmotivações dos professores
- Tens exemplos de pessoas que para ti sejam modelos a seguir na música? No mundo? No Neojiba?
- Para os professores, que imagem têm do ES? E para os alunos, conhecem?
- Quais os teus projetos futuros enquanto prof? E músico?
- Como vez o futuro do Neojiba?

**Obrigado!**

### 3. Guia de entrevista semi-estruturada a membros da Direção e da administração do Neojibá, Brasil

#### **Percurso pessoal**

- Nome
- Idade
- Onde vive
- Onde cresceu
- Família, pais, irmãos, marido, filhos?
- Sente-se baiana/o? O que isso quer dizer?
- Estudos? Que tipo? Que nível? Como é o sistema educativo nos vários níveis?
- É músico? Sinfónico? A arte?
- O social?

#### **Profissional**

- Antes de entrar no Neojibá o que fez?
- Como definir a forma de trabalhar no meio institucional na Bahia?
- Como soube do Neojibá?
- Como foi a sua entrada?
- Para quê vir aqui trabalhar? Motivações pessoais e motivações institucionais?
- Qual a reputação do Neojibá nos meios académicos e profissionais da Bahia?
- Em que consiste o seu trabalho aqui? Que departamento? Quantas pessoas no seu departamento? Para que serve o seu trabalho?
- De que forma é que este sector é complementar com outros departamentos?
- Com que pessoas do Neojibá tem mais contacto?
- Quais as dificuldades do seu trabalho?
- Onde busca motivação para exercer esse trabalho? O que é mais motivante?
- Sente evolução do seu trabalho e até do seu sector desde que chegou?
- Que ligação existe entre o seu trabalho de escritório e os núcleos?
- Já visitou alguns? Quais? Onde passa a maior parte do seu tempo de trabalho?
- Que contacto tem com os coordenadores de núcleo? Nomeadamente com o núcleo do Bairro da Paz.
- Quem é o teu principal informador sobre o que se passa nos núcleos?



- E os concertos que acontecem, qual a importância nomeadamente para você pessoalmente? Isso porque há pessoas que dizem que é nesses momentos que percebem para que trabalham ou então é aí que recarregam baterias.
- E a relação com Ricardo Castro. Que tipo de presença tem no seu trabalho? De influência prática, mas moral também? Tudo passa por ele? É um motivador presente ou um diretor que delega à distância?
- Mas dentro do Neojibá quem é o teu patrão direto? Quem é a pessoa que te guia?
- Este Plano Estratégico que saio agora parece-te importante para o teu trabalho? E do Neojibá?
- E antes de ele ser definido como era?
- Sentes pressões de metas e objetivos? Sentes instabilidade financeira?
- Que tipo de desmotivações podes ter profissionalmente no Neojiba?
- Será que, em grandes linhas, houve ao longo do tempo fases do Neojiba? Como as descreves + datas?
- Como vez o futuro do teu trabalho? Tens a liberdade de propor à direção novas visões para o teu posto?
- E o futuro do Neojiba? Como garantir isso? Com que métodos?

**Obrigado!**

Anexo C – Cronograma, figuras e mapas para contextualização



## Formação da orquestra

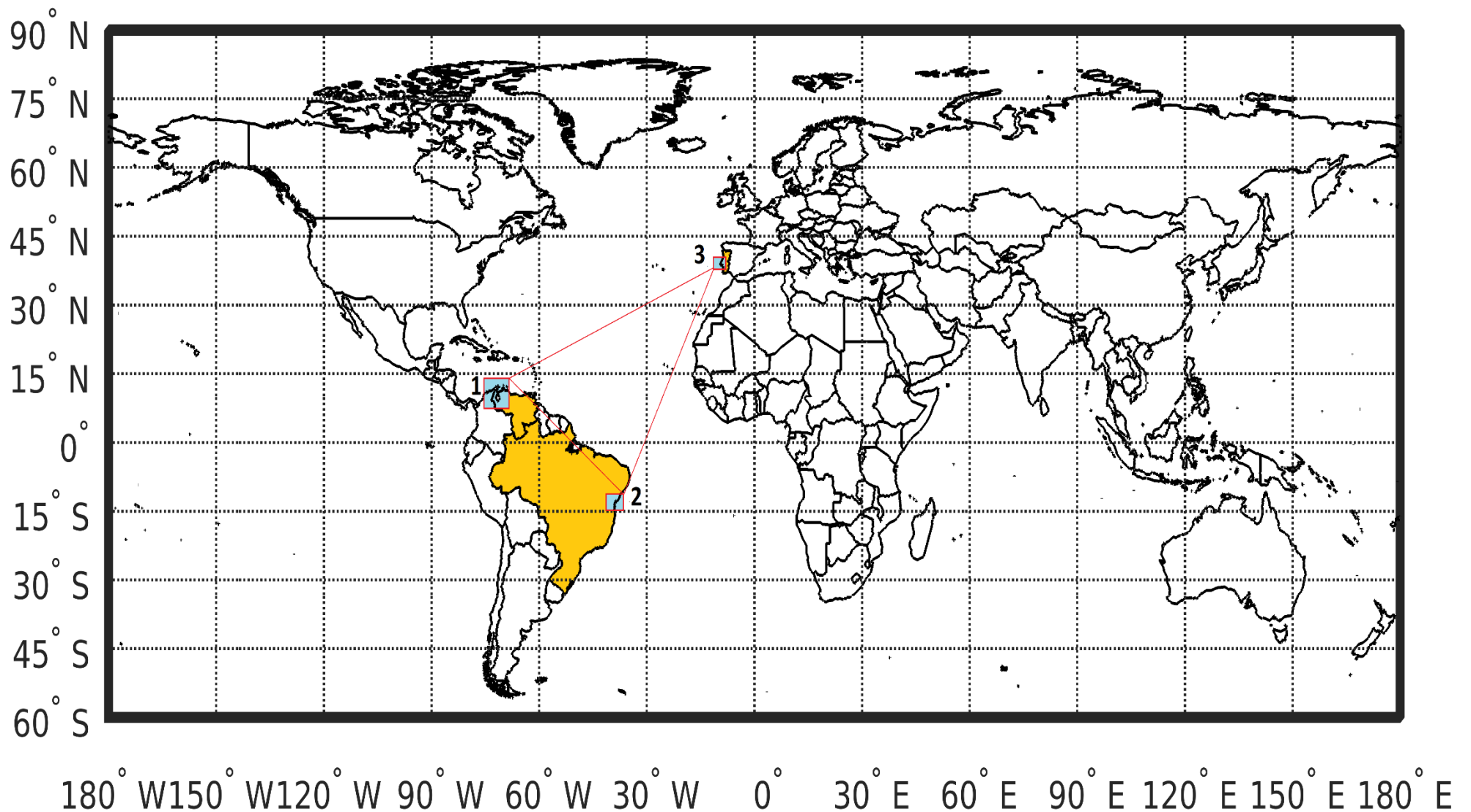


- 1 Regente
- 2 Primeiros violinos
- 3 Segundos violinos
- 4 Violoncelos
- 5 Violas
- 6 Contrabaixos
- 7 Come-ínglês
- 8 Obopes
- 9 Flautas
- 10 Flautim
- 11 Clarinete-baixo
- 12 Clarinetes
- 13 Fagotes
- 14 Contrafagote
- 15 Trompas
- 16 Tuba
- 17 Trombones
- 18 Trompetes
- 19 Harpas
- 20 Tímpanos
- 21 Pratos
- 22 Bombo
- 23 Triângulo
- 24 Caixa
- 25 Carrilhão
- 26 Xilofone
- 27 Primeiro violino (spalla)

Este é o exemplo mais tradicional da formação. Entretanto, dependendo do "período" da música ou de outras questões técnicas, o maestro poderá mudar esta formação.

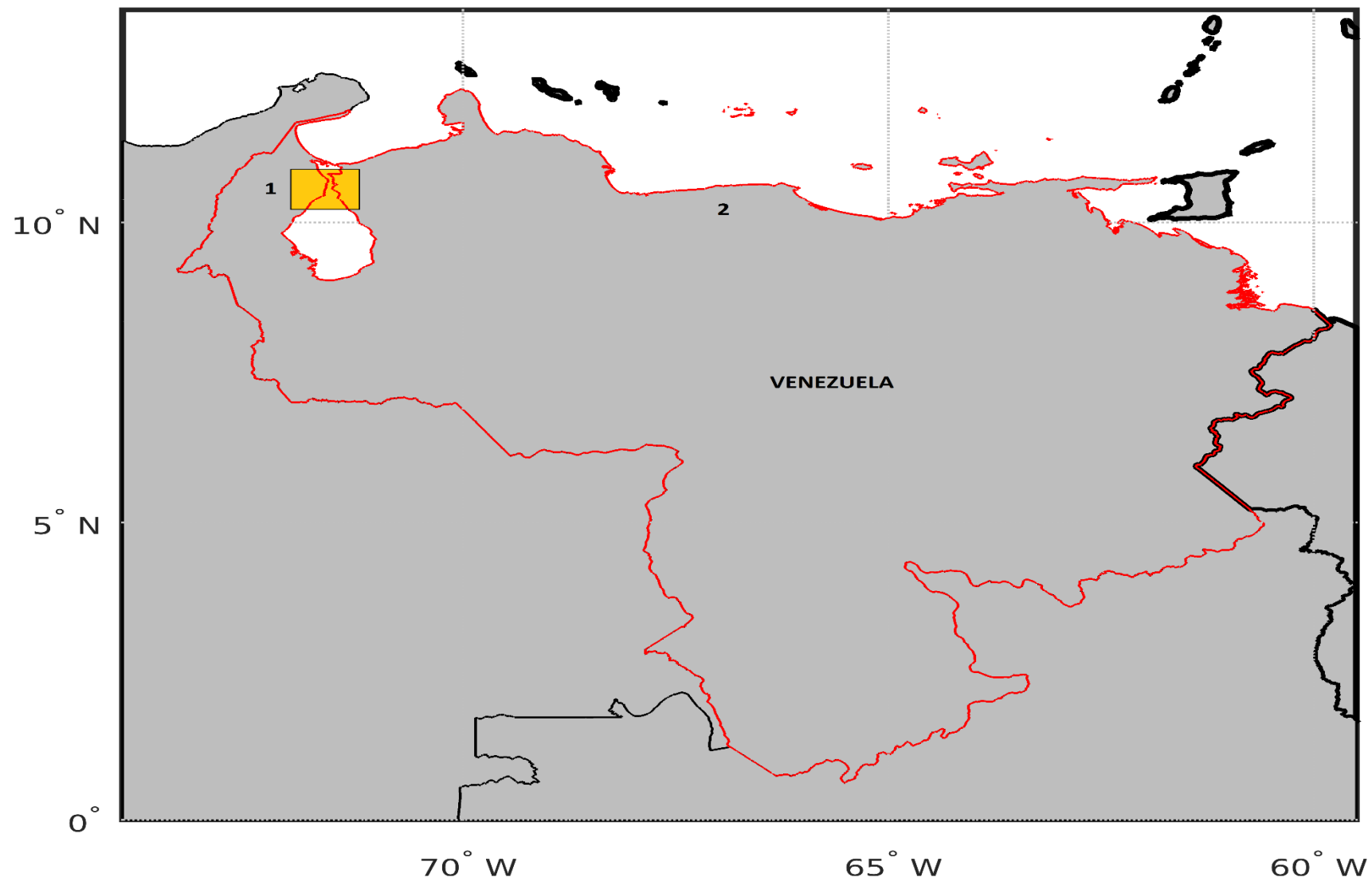
Modelo de base da formação de orquestra sinfónica, com a lista e o nome dos instrumentos

Disponível em [www.detudoquasetudo.tumblr.com](http://www.detudoquasetudo.tumblr.com) Acesso em 10 de dezembro 2016.



Planisfério do mundo para situar os campos de pesquisa

**1** – Maracaibo, Venezuela, onde se situa o núcleo Santa Rosa de Agua; **2** – Salvador da Bahia, Brasil, onde se situa o núcleo Bairro da Paz; **3** – Área Metropolitana de Lisboa, onde se situa o núcleo Miguel Torga.



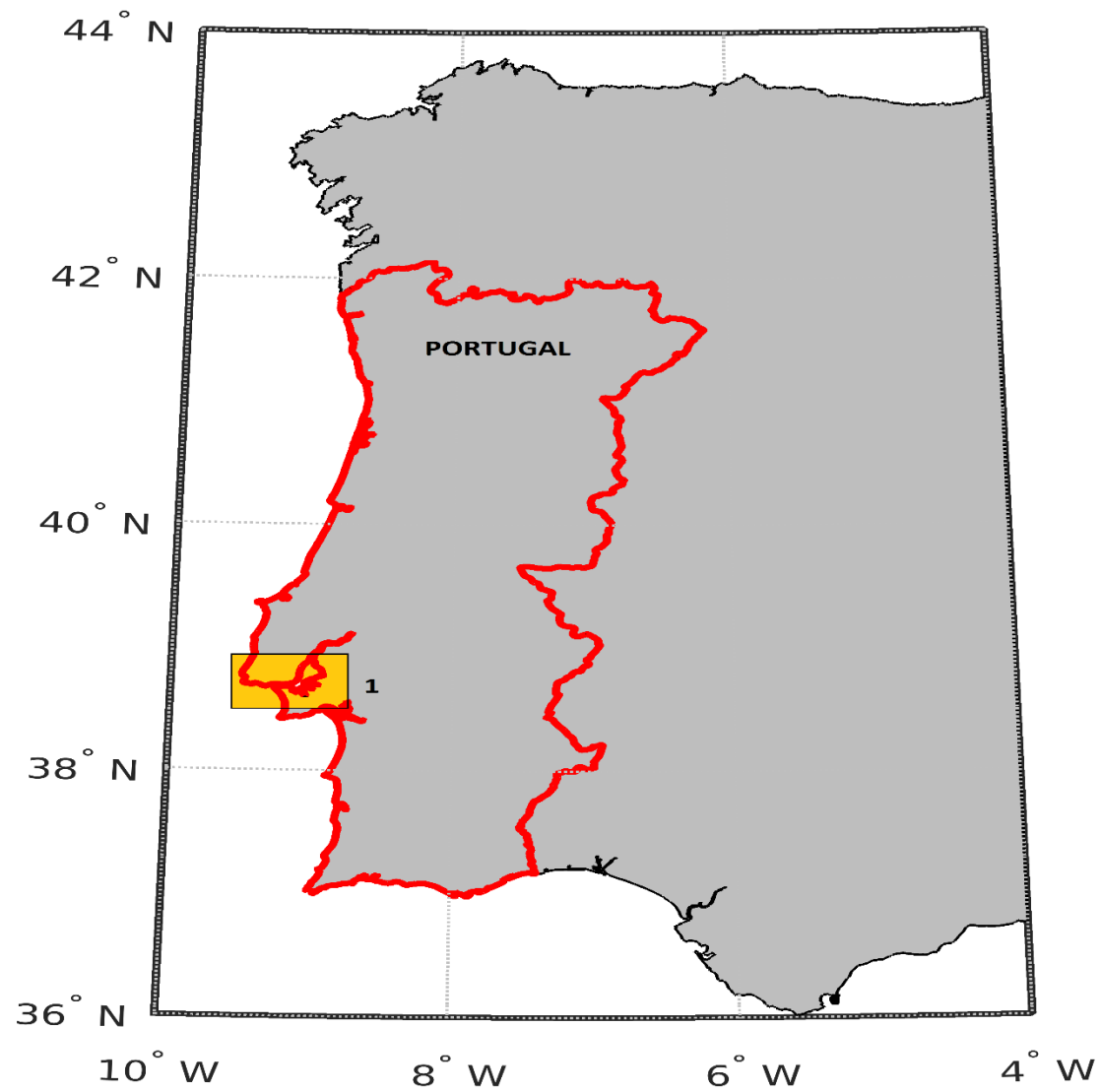
Mapa da Venezuela

1 – Maracaibo, segunda maior cidade do país, onde se situa o núcleo Santa Rosa de Agua. 2 – Caracas, a capital.



Mapa do Brasil

1 – Salvador da Bahia, onde se situa o núcleo Bairro da Paz; 2 – Brasília, a capital; 3 – Rio de Janeiro.



Mapa de Portugal

**1** – Área Metropolitana de Lisboa que contém a cidade da Amadora na periferia da capital, onde se situa o núcleo Miguel Torga.



## Anexo D – Conteúdos do DVD

1 – Fotografias e vídeos do núcleo Santa Rosa de Agua – Venezuela

2 – Fotografias e vídeos do núcleo Bairro da Paz – Brasil

2 – Fotografias e vídeos do núcleo Miguel Torga – Portugal

4 – Ficheiro do Google Earth (KMZ) com visualização dos bairros onde estão situados os três núcleos na Venezuela, no Brasil e em Portugal. Permite contextualizar cada campo de investigação e observar o urbanismo em torno de cada núcleo.